



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

“El cuento como herramienta en la educación”.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIAS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ESPAÑOL

PRESENTA:

Alumno: José Antonio Moreno González.

Tutora Dra. Marcela L. Palma Basualdo
Facultad de Filosofía y Letras

Comité tutorial:
Dra. María Guadalupe García Casanova
Facultad de Filosofía y Letras
Mta. Judith Orozco Abad
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

Ciudad Universitaria, CD.MX. Junio 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Presentación	4
Capítulo 1	
La comprensión lectora y la educación literaria en el contexto de la EMS en México	10
1.1 Comprensión lectora un problema actual: el caso de la asignatura literaria.....	10
1.2 La utilización de recursos multimedia en la educación literaria.....	19
Capítulo 2	
Del cuento a la “minificción”, alternativas narrativas hacia la brevedad	26
2.1 Narratología, una aproximación al estudio del narrador.....	26
2.2 El cuento: de la tradición a las formas modernas de la brevedad...30	
2.2.1 El cuento tradicional, genealogía básica.....	31
2.2.2 El cuento en Hispanoamérica y en México.....	35
2.2.3 El cuento breve: hibridación narrativa.....	39
Capítulo 3	
El cuento como estrategia didáctica de la literatura: la lectura y escritura creativa, un camino a la interpretación.	48
3.1 Presentación.....	48
3.2 Justificación	49
3.3 Contenidos	54
3.4 Objetivos	56
3.5 Metodología	57

3.6 Actividades	65
3.7 Evaluación	89
3.8 Recursos	100
3.9 Conclusiones	102
3.10 Referencias	107

Anexos	111
---------------------	-----

Anexo 1 Selección de cuentos.....	111
-----------------------------------	-----

La pista de los dientes de oro / Roberto Arlt

La siesta del martes / Gabriel García Márquez

El desafío / Mario Vargas Llosa

Diles que no me maten / Juan Rulfo

La gallina degollada / Horacio Quiroga

Anexo 2 Selección de textos de minificción.....	135
---	-----

Teseo / José de la colina

Relevo / Martha Cerda

Despistada / Mónica Lavín

Día de difuntos / Fernando Iwasaki

Marina / Felipe Garrido

Mujeres desde el aire / Antonio López

La mosca que soñaba que era águila / Augusto Monterroso

Anexo 3 Rúbricas de evaluación.....	139
-------------------------------------	-----

PRESENTACIÓN

En el presente trabajo recepcional me propongo realizar estrategias didácticas que apoyen el ejercicio docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia literaria de los estudiantes, correspondiente al nivel Medio Superior de educación, a partir de los elementos que componen los textos narrativos, específicamente en el caso del cuento como modelo. Como una manera de hacer el aprendizaje del alumno más significativo, se propone el uso de herramientas tecnológicas como recursos pedagógicos que apoyen la labor docente.

Por lo tanto, esta propuesta conjunta elementos que componen cada día más el ámbito docente: el proceso de enseñanza aprendizaje y el uso de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación. Sin embargo se debe señalar puntualmente que plantear una propuesta en este sentido no significa privilegiar el uso de la tecnología ante la disciplina literaria, sino valerse del uso de ella para facilitar la labor docente y la comprensión de textos en el estudiante de este nivel educativo.

Para la consecución de este trabajo recepcional, se ha propuesto un esquema general que sustente su intervención final en el aula como herramienta didáctica para el docente, con la intención de que las estrategias aquí generadas propicien el trabajo académico en torno a la comprensión de textos desde la asignatura de Literatura, pero no solo eso, sino que el ejercicio de la lectura ayude al estudiante a incrementar su aprovechamiento educativo en otros ámbitos de conocimiento, ya que, como se señala a lo largo de esta propuesta, la comprensión lectora es una habilidad lingüística transversal en todo el sistema educativo, siendo la herramienta básica para la comprensión de contenidos y conocimientos en prácticamente todas las asignaturas.

De tal forma, en el primer capítulo se busca sensibilizar a los profesores, y a los lectores en general, acerca del problema a enfrentar, en este caso la deficiente comprensión lectora que permea no sólo el nivel Medio Superior, sino que subyace desde niveles educativos anteriores, lo que convierte al problema en un asunto de interés general en el ámbito de la educación.

Prácticamente todo el sistema educativo en México muestra deficiencias fundamentales en lo que a la lectura se refiere, además de ello, es muy común que los datos obtenidos en estudios o encuestas revelen que somos un país de no lectores; quizá esto suene como algo poco importante para muchas personas, incluso que llegue a considerarse como un dato cultural alejado de la realidad educativa en México, sin embargo el problema es mucho más importante de lo que puede pensarse, en ello se juega no solo el aprendizaje de los estudiantes, que en sí mismo ya es bastante, sino además su inserción al mundo, su actuación como ciudadano y su devenir en un contexto global, que exige de los individuos capacidades y competencias cada vez más especializadas, que se obtienen desde las bases de una experiencia académica integral, y la adquisición de habilidades y conocimientos que sólo la educación brinda.

La competencia lectora es una de las bases fundamentales para alcanzar los conocimientos en todos los ámbitos de la vida, arrastrar deficiencias en este sentido es prácticamente condenar a un estudiante a colocarse por debajo de los estándares internacionales en lo que a educación se refiere. La situación globalizada que nuestro país enfrenta exige que los estudiantes alcancen cada día mejores resultados en su educación, por ello es que obtener resultados satisfactorios en la comprensión de textos es una necesidad imperante que no debe dejarse de lado en el sistema educativo mexicano en todos los niveles.

Por lo tanto, el primer capítulo de este trabajo pretende contextualizar este problema en el ámbito de la Educación Media Superior a nivel nacional, considerando aspectos, datos y puntos de vista, que resultan importantes para establecer un punto de partida que muestre el problema abordado desde su contexto particular, para que partiendo de ello se pueda comprender de mejor manera la intención didáctica de la propuesta y sus alcances, la situación que se enfrenta ante la realidad educativa, y las posibilidades que se presentan desde el ámbito del ejercicio docente.

Una vez que se han planteado de manera general las problemáticas que enfrenta la comprensión lectora en el nivel Medio Superior ,y en general, en el sistema educativo mexicano, se avanzará en la propuesta hacia el campo disciplinar de la materia de Literatura. Por lo tanto, en el segundo capítulo se explicarán los conceptos teóricos a abordar, contextualizándolos en los contenidos que se señalan en el caso específico del

Bachillerato General (DGB), en la asignatura denominada Literatura I, correspondiente al tercer semestre, en donde se abordan los textos correspondientes al género narrativo; en el caso de esta propuesta se abordarán con mayor detalle las características del cuento (y el relato de minificción), como una manera de comprender las características principales de la narrativa, apoyándose en ellas para convertir a este tipo de texto en un modelo que apoye la consecución y posterior intervención de la propuesta en el aula.

La presente propuesta didáctica parte del entendido de considerar a la materia Literatura a nivel medio superior como una asignatura estructural y de importancia mayúscula en el desarrollo de los jóvenes estudiantes, contraponiendo el punto de vista de algunas personas de considerar los conocimientos abordados como mero ocio o bagaje cultural optativo o innecesario para los fines prácticos de la vida.

Existe un problema grave entre los jóvenes que cursan sus estudios en este nivel y que ha sido comentado en innumerables ocasiones, este es la deficiencia por la lectura y la comprensión de textos literarios. Los estudiantes se alejan de la lectura por múltiples y muy diversas causas. El nivel Medio Superior sin embargo da cabida, con la intención de contribuir en las capacidades y habilidades para la vida de los jóvenes, a la asignatura de Literatura en los planes y programas de estudio. De esta manera la lectura y comprensión de textos literarios de diversa índole es una herramienta que se aborda de muy diversas maneras en este nivel, dependiendo de las estrategias, herramientas y experiencias didácticas que el docente implemente en su labor.

El problema antes enunciado, en mi opinión, no se resuelve leyendo en mayor cantidad, si no se atiende un aspecto de capital importancia: la comprensión de un texto a través del reconocimiento de sus estructuras fundamentales. La presente propuesta busca contribuir aportando una estrategia didáctica que acerque a los estudiantes al estudio de los elementos narrativos que integran un relato, específicamente mediante la figura del narrador, siempre con la mira en conformar un modelo de análisis aplicable a cualquier texto narrativo, además de la intención de realizar aportaciones interdiscursivas que incorporen diversas expresiones artísticas y culturales como una manera de hacer énfasis en el carácter incluyente que tiene la Literatura.

Narrar es un acto cotidiano mucho más común y real de lo que esa palabra

significa para muchas personas, en este caso para los jóvenes estudiantes, se puede afirmar incluso que “Nuestra vida está tejida de relatos, a diario narramos y nos narramos el mundo. Nuestra memoria e interés nos llevan a operar una incesante selección de incidentes a partir de nuestra vida, la vida de los otros, del mundo que nos hemos ido narrando [...]”.¹ Es decir que cada uno de nosotros nos convertimos en los narradores de nuestra propia existencia, interactuamos con el mundo bajo esta tónica de representación de relatos particulares. De esta manera podemos afirmar que “Escuchar y comprender las voces (o personas) narrativas nos ayuda a habitar conscientemente nuestro mundo y a gozar comprensivamente de los relatos que nos ofrece”.²

La enseñanza de la Literatura en este nivel educativo se ha convertido, en muchos casos, en una enumeración de géneros, temáticas, fechas, datos históricos, ejercicios o lecturas obligatorias para cumplir un programa, entre otros ejemplos., que no hacen más que alejar a los jóvenes del gusto de una lectura intensiva del texto, que es, o bien debería serlo, el gran protagonista de la materia. Por lo tanto, el análisis de un texto en sus estructuras y elementos particulares queda de lado ante la acumulación de conocimientos que rondan el texto sin adentrarse en él.

La presente propuesta pretende por tanto acercar a los jóvenes a un ejercicio de análisis del relato literario que ayude a comprender elementos como el narrador y las estructuras espaciotemporales, reflexionando en el contexto tanto de producción de la obra abordada como la de recepción del propio estudiante, con la intención de profundizar en lo que el texto busca en sí mismo, poniendo en juego los conocimientos previos del estudiante, su capacidad de análisis, incorporando además recursos interdiscursivos que expliquen o ayuden a comprender de mejor manera el mundo ficcional creado en el ámbito literario.

Es en este último aspecto que se apoya esta propuesta para brindar un aspecto innovador en la enseñanza de la Literatura; resulta innegable que el mundo actual brinda herramientas tecnológicas, informáticas y de comunicación múltiples, y resulta innegable también que los jóvenes conviven día con día con estos recursos y que

¹ Pimentel Luz Aurora, *El relato en perspectiva: estudio de teoría narrativa*, México, Siglo XXI editores, 1998, p. 7

² Paredes Alberto, *Manual de técnicas narrativas. Las voces del relato*, México, Grijalbo, 2003, p.14.

forman parte ya de su contexto cotidiano. Sin interés de entrar en la discusión actual entre el texto escrito y las nuevas tecnologías representadas en gran medida por el hipertexto —que en algunos casos han propuesto sin éxito la extinción del texto escrito— se propone en esta estrategia didáctica incorporar recursos tecnológicos que ayuden a que el abordaje de la literatura sea más atractivo para el estudiante, además de facilitar el ejercicio docente; estos recursos se han denominado como herramientas multimedia para los fines de esta propuesta, y se incorporan como una herramienta para apoyar el análisis literario, y no como un sustituto del proceso de enseñanza.

Con esta intención de adentrar al joven en el análisis de textos literarios y sus elementos constitutivos, se utiliza el modelo de análisis narratológico, como una herramienta que ayude al docente a determinar los aspectos que se desea que el estudiante aborde para identificar el incremento de la comprensión del texto. Se propone que el análisis se delimite en los elementos que corresponden al narrador (focalización) y las relaciones espacio temporales presentes en el relato; a estos elementos del análisis se añade el contexto propio del estudiante, incorporando sus conocimientos previos y el análisis de las afinidades y diferencias con la propia obra a abordar, esto con la intención de reflexionar en torno a su mundo interior y exterior, y las similitudes circunstanciales que la narración propone.

Esta estrategia busca por lo tanto atrapar la atención de los estudiantes, invitándolos a comprender un texto literario desde su propio lenguaje cotidiano representado por los recursos tecnológicos. Podemos atrevernos a afirmar que un joven lee mucho más de lo que pensamos, lo hace en muy diversas formas y formatos, como computadoras, teléfonos, videojuegos, pantallas de televisión o cine, mercadotecnia, sin embargo no es el caso indagar acerca de este fenómeno, sino aprovecharse de él y traspasar la frontera de este lenguaje con el objetivo de acercar el conocimiento de las herramientas literarias a los jóvenes desde medios útiles y cotidianos para ellos.

Se utilizan textos que se consideran de interés para los jóvenes por su extensión y temáticas, ya que permitirán abordar de mejor manera los ejercicios propuestos; de igual forma se abordan un menor número de textos, además de que estos son de menor extensión, como cuentos, o bien relatos de minificción, con la intención de privilegiar el análisis y la reflexión en la comprensión del texto, y no la extensión de lo leído, es

decir, privilegiar una lectura analítica de mejor calidad en contraposición de la lectura exhaustiva y larga de textos más complejos, tomando en cuenta que paulatinamente se puede trabajar en el análisis de textos más complejos y de mayor extensión, como la novela.

Finalmente, en el tercer capítulo se presenta la estrategia didáctica, que busca aportar una intervención didáctica de cuyas experiencias se pueda realizar la observación necesaria para beneficiar los aspectos que atañen al tema de esta propuesta.

Aspectos como la metodología de trabajo, la consecución del trabajo al interior del aula por parte del docente, la respuesta de los estudiantes ante la estrategia didáctica, así como los resultados obtenidos y las conclusiones encontradas, darán forma al tercer capítulo, en donde se buscará reflexionar en torno a la práctica docente y hacer aportaciones significativas para alcanzar los objetivos planteados.

El presente trabajo se enmarca de esta manera en un ánimo de contribución al ejercicio docente, buscando beneficiar al docente y al estudiante en lo que la comprensión lectora se refiere, atendiendo al análisis narrativo del mismo. Se busca también acortar las fronteras del relato y los recursos tecnológicos al interior del aula, mediante estrategias didácticas que el docente pueda implementar para abordar los contenidos curriculares de las asignaturas correspondientes al ámbito literario.

CAPÍTULO 1

La comprensión lectora y la educación literaria en el contexto de la EMS en México

1.1 Comprensión lectora un problema actual: el caso de la Literatura

La comprensión de textos literarios en el nivel Medio Superior es una necesidad imperante para el joven estudiante; comprender un relato es un reto que el proceso de enseñanza aprendizaje debe superar en el caso de la materia Literatura, si se quiere elevar el nivel educativo en general, pues la comprensión lectora es una actividad transversal en todo el sistema educativo. En este primer capítulo la intención será aportar datos que arrojen luz sobre el nivel educativo que guardan los estudiantes, y los puntos de encuentro entre esta situación y las deficiencias que se observan en la comprensión lectora, como una manera de adentrarnos al problema en que busca incidir esta propuesta didáctica.

En primer lugar, se debe abordar el tema desde los datos que revelan el nivel educativo y el acceso de los jóvenes a la Educación Medio Superior en México (en lo subsecuente se mencionarán las siglas EMS para referirse a este nivel educativo); Juan Fidel Zorrilla señala que “La cobertura de la EMS en México suele comparársele con la de los países de la OCDE, cuyo promedio de estudiantes que cursan estudios en este nivel es de 82%, mientras que en México la cifra alcanza sólo el 33% actualmente”,³ por lo que la desigualdad en este nivel educativo es evidente y alarmante, y como consecuencia se convierte en un filtro que crea una distancia importante entre las expectativas de alcanzar un nivel de vida digno en un mundo global, que cada vez más exige a la educación como soporte en lo laboral y en muchos otros aspectos de la vida. Zorrilla apunta posteriormente que “la CEPAL ha señalado mediante sus estudios que se puede establecer que 12 años de educación formal resultan, para los que lo obtienen, en la seguridad de poder escapar de la pobreza en todos los países de América Latina

³ Juan Fidel Zorrilla, *El Bachillerato Mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2010, p. 231.

(CEPAL, 2004).⁴ Lo que nos habla de la enorme importancia de lograr que los jóvenes se inserten en el sistema educativo, y que sean capaces de permanecer en él y aprovecharse de la educación; en este sentido la lectura se vuelve fundamental al representar la capacidad de leer, comprender y expresarse, en prácticamente todas las áreas del ámbito escolar.

En el caso de México, refiriéndose a los estudiantes que cursan EMS, Zorrilla señala que de acuerdo con cifras oficiales aportadas en el informe de gobierno del presidente de la república en el año 2004, el número de estudiantes egresados fue de 1.6 millones,⁵ lo cual habla de un crecimiento significativo en lo que ha estudiantes inscritos se refiere en relación con décadas anteriores, sin embargo, Zorrilla señala más adelante a este respecto que si se analiza la eficiencia terminal de la EMS en la actualidad, se observa que es muy baja en comparación con los niveles de educación básica, en relación a esto se señalan los siguientes datos: EMS 59.8%, Primaria 86% y secundaria 76%. Los indicadores que marca el Informe 2016 La educación obligatoria en México, publicada por el INEE, acerca de la eficiencia terminal de los estudiantes, el 96.3% para el caso de primaria, 87.7% en secundaria y 63.2% para la EMS, lo cual muestra el poco avance en este último caso, a pesar la obligatoriedad que hoy en día existe en nuestro país.

Mediante los datos anteriores advertimos una anomia significativa en este nivel educativo, un paradigma complejo, que sin embargo resulta fundamental comprender y atender para corregir situaciones en este sentido, y consecuentemente elevar el nivel educativo de nuestro país. Los datos antes señalados nos hablan del contexto educativo nacional, pero la realidad sociocultural particular de los jóvenes mexicanos influye también de manera significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje y en su capacidad y efectividad para abrirse las puertas de conocimientos y, por tanto, de posibilidades de crecimiento personal en el contexto global; el docente debe ser capaz entonces de observar el contexto de los jóvenes y trabajarlo desde el interior del aula, generando las condiciones propicias para el aprendizaje.

⁴ Juan Fidel Zorrilla, *El Bachillerato Mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencia, Op. Cit.*, p. 232.

⁵ *Ibíd.*, P.237

Es precisamente el contexto global el que impulsa los cambios educativos en el enfoque por competencias; países, sobre todo de la Unión Europea, incorporaron a las competencias en sus modelos de educación para reconfigurar la visión de los estudiantes buscando hacerlos más capaces y críticos, ante su propio proceso de autoaprendizaje, en este sentido se señala que:

“Las competencias de comunicación están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español [...] mediante el uso de distintos medios e instrumentos. Los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito. Además utilizarán las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos”.⁶

Por lo que producir, analizar, desarrollar, organizar y argumentar textos a partir de la comprensión lectora, son sólo algunas de las competencias disciplinares que se busca que el estudiante obtenga a su egreso del bachillerato.

Las reformas educativas relacionadas con el enfoque por competencias han tenido un crecimiento importante en México en todos los niveles de educación; si bien es cierto que la UNAM, en su sistema de Educación Media Superior, no ha adoptado este enfoque, sí lo ha hecho la SEP, en el caso de la Dirección General de Bachillerato (DGB), a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. El Constructivismo sirve como base teórica para este enfoque, que pretende acercar a los estudiantes a las competencias básicas para la vida, en donde el alumno, además de obtener los conocimientos considerados tradicionalmente como básicos, se apropie de habilidades, actitudes y valores que mostrarán en muy diversos contextos de su vida en sociedad. Podríamos señalar que para el enfoque por competencias lo importante es lograr que, lejos de la acumulación de conocimientos de los alumnos, ellos sean capaces de utilizar el conocimiento de manera práctica en su vida cotidiana.

En lo que atañe a este trabajo, se puede hablar con mayor énfasis de la competencia literaria, “cuyo enfoque pretende desarrollar las habilidades y estrategias

⁶ Mapa curricular de la EMS, 2008

necesarias para aproximar al alumnado a los textos literarios; ha dejado de interesar el estudio del texto en sí mismo para centrar la atención en las estrategias didácticas más adecuadas para adquirir el hábito lector y la competencia lectora. Utilizando de forma apropiada estas estrategias el lector será capaz de construir el significado de un texto siguiendo las instrucciones de éste”.⁷ Marcan la necesidad de seguir un doble camino: en primer lugar, partir de la lectura como fuente de placer, información y comunicación; y en segundo lugar, profundizar en el conocimiento de géneros literarios, figuras retóricas y la tradición cultural, es decir, incrementando la competencia literaria.⁸

Las obras literarias encierran en su contenido una serie de aspectos que facilitan la comprensión de un momento histórico, hechos relevantes, maneras de pensar, valores sociales, sentimientos abstractos, en fin, un mosaico interminable de situaciones humanas en las cuales el estudiante reconoce contextos diversos y se reconoce en el propio; por lo cual, lograr una competencia literaria por parte del joven resulta muy importante en este nivel educativo, en el que su preparación como lector beneficiará en gran medida el dominio de la lectura de textos cada vez más complejos, mismos que se abordarán en niveles superiores de educación.

Por otra parte, la competencia lectora, como la define PISA,⁹ es la “Capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”, por lo que la comprensión lectora conlleva a la formación de un ciudadano participativo y consciente de su contexto. Las sociedades a través del tiempo han adoptado a la literatura como un espejo de la conducta humana y, por tanto, un reflejo del contexto en que se desarrolla un relato, por lo que se puede afirmar que “A una práctica literaria determinada, en una situación lectora concreta socialmente y, por lo tanto, histórica, se le corresponde una teoría sobre la naturaleza y función de la literatura.”¹⁰

⁷ Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1998): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó., citado en *Nuevos Planteamientos para la formación de la competencia literaria*, Perdomo, Carmen A. López. Universidad de La Laguna (Tenerife), p. 1. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8246/1/LYT_23_2005_art_12.pdf

⁸ *Ibíd.*, p. 1

⁹ Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, o Informe PISA, denominado así por sus siglas en inglés (*Program for International Student Assessment*), implementado por la OCDE.

¹⁰ Vázquez, Montalbán, Manuel, *La literatura en la construcción de la ciudad democrática*, Crítica, Barcelona, 2008, p. 161.

Sin embargo, no obstante el cambio de paradigma en la educación, y la incorporación de un nuevo enfoque, los jóvenes estudiantes en México siguen mostrando muchas dificultades para comprender textos y por lo tanto para comunicar mediante la escritura, eso reflejan los resultados PISA 2015, que señalan una desigualdad muy significativa al situar a alrededor del 56% de los estudiantes en un nivel muy por debajo de los niveles óptimos, con 423 puntos, incluso en este sentido considerados como individuos no preparados para una vida fructífera en la sociedad actual.¹¹ Por lo cual los estudiantes que llegan al nivel Medio Superior con evidentes deficiencias para enfrentarse a la lectura de un texto y a su comprensión efectiva. Considerando esto en las materias de Lengua o Literatura, según sea el caso, en el nivel educativo que nos atañe, el docente debe hacer un esfuerzo extra en este sentido, por lo que esta propuesta indagó estrategias efectivas que apoyen la labor docente en el proceso de enseñanza para la comprensión de textos en el ámbito literario, profundizando en su análisis, para desentrañar el significado profundo en un relato y convertirlo en una experiencia significativa para el alumno.

La comprensión lectora resulta de esta manera una herramienta fundamental para el estudiante, ya que hay que considerar que entender un texto no significa una lectura rápida en donde se rastrean ideas solicitadas por el maestro, sino que busca que el alumno aprenda a encontrar ideas nucleares expresadas en la obra, además de inferir la información que no está explícita en un texto, así como conectar los conocimientos previos del lector y confrontarlos con los nuevos conocimientos adquiridos; la tarea a realizar por lo tanto no es sencilla y requiere de una reflexión profunda acerca de los medios a los que el docente debe recurrir para alcanzar estos objetivos en los estudiantes.

El ejercicio de la lectura no es por tanto un lujo de entretenimiento u ocio en el caso de la educación, específicamente en el campo de la Literatura, por el contrario, saber apreciar los aspectos que rodean a la obra literaria, identificarlos y comprenderlos bajo la luz del propio contexto del lector es una labor compleja y necesaria para completar la educación del alumno. Como señala María Cristina Cicarelli:

¹¹ Es decir el nivel 2, que señala que el alumno: Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea. INEE 2006.

“leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde el significado del texto se construye por parte del lector [...] El significado de un escrito, tiene por tanto, para el alumno, en el papel de lector, una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta al mismo”.¹²

Según el estudio Hábitos de lectura, de la OCDE y la UNESCO, México ocupa el sitio número 107, penúltimo de la lista de países en lo que se refiere al hábito lector; el mexicano promedio lee sólo 2.8 libros al año, hay sólo una biblioteca pública por cada quince mil habitantes y una librería por cada doscientos mil habitantes. Por lo que la lectura, como proceso de aprendizaje, construcción de conocimiento y formación cultural, es un problema no sólo del nivel medio superior, sino de carácter nacional, que por lo tanto involucra a todas las instituciones educativas y culturales correspondientes. Habría que preguntarse si, de acuerdo a los resultados observados, basta con abrir más bibliotecas, acercar más lecturas a los jóvenes (sin la guía necesaria) o crear más programas de fomento a la lectura, o bien, si es tiempo de cambiar la estrategia trabajando en la comprensión lectora de los jóvenes desde otros frentes, como enseñar a los jóvenes a enfrentarse a los diferentes tipos de textos, diferenciándolos, y en este caso particular, cómo acercarse a un texto literario para lograr una comprensión completa del sentido y la interpretación del mismo.

La comprensión de lecturas, así como la apreciación estética es una necesidad preponderante en la materia Literatura en el bachillerato. Comprender un texto literario, analizar sus elementos constitutivos y reconocer el contexto de la obra y el propio, son objetivos que el docente debe enseñar de manera efectiva para que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo en lo que a la competencia literaria se refiere. Por lo anterior, cabe afirmar que “las respuestas de los estudiantes de literatura están fuertemente condicionadas por la imagen del profesor, por el entusiasmo y por las decepciones que proyecta”.¹³ Es entonces que se aprecia la gran importancia que tiene el docente en la enseñanza de conocimientos relacionados con el hábito lector y el gusto por la lectura; sin embargo, este proceso educativo se ha visto menguado por múltiples

¹² Cicarelli, María Cristina. *Comprensión de los Procesos de Lectura*. Serie Competencia Comunicativa. Buenos Aires, Ediciones Interamericana Gráfica. 2001.

¹³ Colomer, Teresa, “El papel de la mediación en la formación de lectores”, en *Lecturas sobre Lecturas* /3, CONACULTA, México, 2002, p.19.

causas, desde la problemática que presentan los planes y programas de estudio, hasta factores sociales que promueven en los jóvenes un alejamiento de la lectura en favor de una cultura audiovisual más presente en los momentos de su vida.

El problema se enfatiza entre los jóvenes que cursan el nivel medio superior, no sólo en Literatura sino en diversas asignaturas, éste es que los estudiantes en la mayoría de los casos no son capaces de realizar una lectura de calidad que les permita comprender un texto y por ende no logran una expresión clara de ideas mediante la escritura. El problema es un tema importante y trascendente ya que subyace desde la educación primaria y secundaria, es decir desde niveles de educación iniciales, convirtiéndose al paso de la vida escolar en un problema que impide la adquisición y práctica de conocimientos en prácticamente toda la experiencia educativa.

El programa en el caso de la Dirección General de Bachillerato (DGB), señala que “la materia de Literatura [...] se interesa por la competencia lectora que le permitirá al alumno ubicar la obra literaria en su contexto (narrativo, dramático y lírico), tomando como eje principal la lectura, considerando así al texto como la unidad comunicativa por excelencia”.

El problema que enfrenta el docente en este sentido radica en el enfoque que el texto literario ha adoptado en la educación en las últimas décadas, Colomer menciona que:

Durante la segunda mitad del siglo XX las funciones sociales de la literatura han cambiado y su espacio en la escuela ha ido reduciéndose a favor de la lectura “funcional”, de la enseñanza de la lengua y de las otras materias curriculares. La lectura literaria ha pasado a considerarse simplemente uno de los múltiples “tipos de textos” que los alumnos enfrentan. La situación actual es que gracias a la extensión de la escolaridad se lee —más que nunca, en realidad— pero lo que se lee y el para qué se lee dista mucho de responder a la literatura y a sus posibles beneficios.¹⁴

El papel del docente para lograr el proceso de enseñanza de la Literatura, como arte y en su función comunicativa, es muy importante, será a partir de los conocimientos que sea

¹⁴ Colomer, Teresa, “El papel de la mediación en la formación de lectores”, *Op. cit.*, p. 12.

capaz de transmitir, además de las herramientas y secuencias didácticas que elija, que el alumno alcance un aprendizaje significativo. Es así que este trabajo propone que el conocimiento sea construido desde la concepción del alumno, orientado por el docente de acuerdo a una visión interdisciplinaria, y fundamentado en un modelo constructivista. En la medida en que el docente hace uso de recursos diversos en la búsqueda de un beneficio en el ejercicio de la educación, se establece también el ejercicio de la profesionalización de su labor, cuestión que interesa a los fines de esta propuesta.

Con respecto al tema que nos atañe, se debe ser sensible en el problema de lectura existente entre los jóvenes de nuestro país, observándolo desde diferentes perspectivas, ya que afirmar que un joven simplemente no lee, sería quedarnos con una visión muy parcial del problema abordado, se debe tomar en cuenta al mundo globalizado, en el que la información fluye de manera vertiginosa y la imagen se constituye como un referente actual, lo que ha generado muy diversas maneras de comprender el mundo y una serie de herramientas tecnológicas que son cada vez más comunes en el contexto actual en muchas de nuestras actividades; de tal forma podría considerarse que los jóvenes leen y escriben quizá más de lo que nosotros pensamos, lo hacen en los medios informáticos, de muy diversas maneras, para incluirse en la sociedad actual, lo cual genera formas muy diversas de ejercer la lectura, que deben ser observadas como una oportunidad de propiciar el incremento de la competencia lectora en los jóvenes.

Observamos entonces que la deficiencia en la comprensión lectora tiene múltiples formas de manifestación, de causas y consecuencias, y apreciamos también que éste ha continuado indefinidamente en EMS, en algunos casos porque los jóvenes perciben poco interés en los contenidos educativos y, en muchos otros momentos, en la misma experiencia educativa. Sin embargo, no basta con señalar el problema desde la práctica docente o desde el aula, puesto que se dejaría de lado el contexto social de los estudiantes, su momento histórico, que determina en muy grande medida sus conductas ante la educación. Como señala Merton,¹⁵ las conductas divergentes son una constante entre los individuos de la sociedad, y en este mismo sentido menciona que las adaptaciones

¹⁵ Merton, Robert, *Teoría y estructuras sociales*, México, FCE, 1964, p.277

individuales se encuentran en las estructuras social y cultural, y es precisamente la estructura cultural confrontada con su situación real lo que origina la adaptación.

De tal forma nos damos cuenta de que los estudiantes encuentran una disociación entre los contenidos teóricos y prácticos de su contexto cultural, y la situación real y cotidiana que experimentan, lo cual no permite una adaptación en el sistema, que les de acceso a comprender la utilidad de los conocimientos en su contexto particular, y, por ende, que les muestre que la comprensión de textos es una herramienta fundamental en su educación, pero que también les brinda herramientas fundamentales para enfrentarse al mundo.

De acuerdo a lo anterior, podemos observar un alejamiento entre los contenidos abordados en la escuela y las situaciones cotidianas de los estudiantes, cuestión que se convierte en un factor importante en el alejamiento de los jóvenes de su contexto educativo en muchos de los casos. La educación tradicional dictaba que “La escuela se constituye así en un mundo aparte, al margen de la vida diaria, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior. De hecho se recomendaba que las escuelas se establecieran en lugares tranquilos, alejados del estrépito y las distracciones de la vida cotidiana”.¹⁶ Situación que hoy en día se contrapone con el enfoque comunicativo, en donde se pretende propiciar un acercamiento de los conocimientos aportados a los jóvenes, relacionándolos directamente con su contexto y los problemas cotidianos que enfrentan, con la intención de dotar de herramientas a los jóvenes para enfrentar diversas situaciones de la vida.

Si observamos el problema de la comprensión de textos desde el ámbito de los estudios literarios, debe entenderse que:

“Hay un estatuto particular de la literatura que depende de lo siguiente: que está hecha con el lenguaje, es decir con una materia que ya es *significante* en el momento en que la literatura se apodera de ella: la literatura tiene que deslizarse en un sistema que no le pertenece, pero que a pesar de todo funciona con los mismos fines que ella: comunicar”.¹⁷

Entendemos así que la comprensión de lectura sea una de las preocupaciones

¹⁶ Palacios Jesús, *La cuestión escolar, Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 1989, p. 19.

¹⁷ Barthes, Roland, “Lengua y literatura”, en *Antología de textos sobre lengua y literatura*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1999, p. 65.

principales de los sistemas educativos a nivel global, y en el caso de la enseñanza, en una necesidad imperante para no quedarse únicamente en el acercamiento a textos, fechas, autores, corrientes, etcétera, que acumulan datos, pero no inciden en la experiencia personal para acercarse a la Literatura de manera crítica, que incida en la amplitud de conocimientos a través de la comprensión lectora.

Podemos por tanto señalar que la educación tiene un fin específico para la sociedad, éste, en términos generales, es la búsqueda del bien común; en la opinión de Guttman, “La educación debe dirigirse a perfeccionar la naturaleza humana mediante el desarrollo de sus potencialidades, a desviarla hacia propósitos sociales útiles o a vencerla reprimiendo a aquellas inclinaciones que son socialmente destructivas”.¹⁸ Por lo que la apreciación y comprensión de textos puede sensibilizar a los jóvenes estudiantes ante la obra escrita y la sociedad en que viven, reconociendo el contexto en el que viven, y reconociéndose en él, lo que les permitirá una importante sensibilización no sólo en el ámbito educativo, sino en su vida personal.¹⁹

1.2 La utilización de los recursos multimedia en la educación literaria

Como una manera de contextualizar esta propuesta didáctica a las necesidades actuales de la educación, se incorpora este apartado que versa acerca de los recursos tecnológicos aplicados en el aula y fuera de ella.

El mundo actual, en su carácter globalizador, ha tenido un acelerado crecimiento en lo que a comunicación se refiere, muy diversos medios informáticos han servido como plataforma para crear lo que ha dado por llamarse “la era digital”, en donde los recursos tecnológicos se han acercado a la población en muy diversas formas, tomando en cuenta todos los ámbitos de acción humana, por supuesto, se incluye la educación.

Lo anterior puede ser visto desde el aula de dos maneras distintas, la primera de ellas como un obstáculo, en la medida en que los jóvenes son “seducidos” por medios audiovisuales distintos a los discursos usuales de la educación tradicionalista; mientras

¹⁸ Guttman, Amy, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001, p.39

¹⁹ *Ibíd.*, p. 14

que en un segundo plano, la tecnología aplicada al aula puede ser vista como una oportunidad para que docentes y alumnos potencialicen su relación con los procesos educativos. Ambos caminos representan un cambio importante que no puede ser negado en el mundo moderno, por lo cual es necesario indagar en este tema con el fin de apreciar las oportunidades que surgen mediante este proceso y, al mismo tiempo adecuar y actualizar la práctica docente desde una nueva visión, para que los conocimientos se aprendan, se construyan y se potencien desde los recursos tecnológicos como aliados, y no desde una lucha sorda en contra de la evolución creciente de estos recursos.

Para los fines de esta estrategia es importante establecer un acercamiento con los recursos tecnológicos, puesto que la literatura, como muchas otras disciplinas, se valen en gran medida del contexto particular de los estudiantes, y siendo que ellos pertenecen plenamente a generaciones que han nacido y crecido con la tecnología, resulta innegable que ello repercute en la vida diaria de los estudiantes. Por lo tanto, esta propuesta conjunta elementos que componen cada día más el ámbito docente: el proceso de enseñanza aprendizaje y el uso de herramientas tecnológicas de la información y comunicación. Sin embargo, se debe señalar puntualmente que plantear el trabajo en este sentido no significa privilegiar el uso de la tecnología ante la disciplina literaria, sino valerse del uso para facilitar la labor docente y la comprensión de textos en el estudiante de este nivel educativo.

Es en este último aspecto es en que se apoya esta estrategia para brindar un aspecto innovador en la enseñanza de la Literatura; resulta innegable que el mundo actual brinda herramientas tecnológicas, informáticas y de comunicación múltiples, y resulta innegable también que los jóvenes conviven día con día con estos recursos y que forman parte ya de su contexto cotidiano. Sin interés de entrar en la discusión actual entre el texto escrito y las nuevas tecnologías representadas en gran medida por el hipertexto —que en algunos casos han propuesto sin éxito la extinción del texto escrito— se propone en esta estrategia didáctica incorporar recursos tecnológicos que ayuden a que el estudio sea más atractivo para el estudiante, además de facilitar el ejercicio docente; estos recursos se han denominado como herramientas multimediales para los fines de esta propuesta, y se incorporan como una herramienta que apoye el análisis literario, y no como un sustituto del proceso de enseñanza.

Esta secuencia didáctica busca por lo tanto atrapar la atención de los estudiantes, invitándolos a comprender un texto literario desde su propio lenguaje cotidiano, representado por los recursos tecnológicos. Podemos atrevernos a afirmar que un joven lee mucho más de lo que pensamos, lo hace en muy diversas formas y formatos, como computadoras, teléfonos, videojuegos, pantallas de televisión o cine, mercadotecnia y otras formas, sin embargo no es el caso indagar acerca de este fenómeno, sino aprovecharse de él y traspasar la frontera de este lenguaje con el objetivo de acercar el conocimiento de las herramientas literarias a los jóvenes desde medios atractivos a ellos.

Hoy en día el hipertexto juega un papel importante en la realización de actividades educativas y laborales de la vida diaria de un gran número de personas, cuestión que impacta a las generaciones de estudiantes del nivel medio superior; por ello, trabajar en el diseño de estrategias de aprendizaje que vinculen la comprensión lectora de textos en la materia de Literatura, ayudándose con recursos multimedia específicos, permitiría una interacción que puede resultar interesante para el estudiante al reconocer los elementos que integran el análisis de obras literaria desde su nivel intertextual, y reconstruirla desde sus elementos básicos a partir de la reflexión, comprensión y decodificación en su contexto particular.²⁰ Lo que favorece, mediante el ejercicio educativo, al desarrollo de la competencia lectora en general.

Por lo tanto, se considera importante para esta estrategia acercar los recursos multimedia al aula mediante secuencias didácticas oportunas, para contrarrestar esa disociación existente entre los conocimientos y la vida cotidiana, de la que se ha hablado anteriormente, trabajando con los estudiantes desde su propio lenguaje, considerando la interacción que las jóvenes generaciones, y la población en general, tienen con diversos recursos tecnológicos, sin olvidar que el fin es alcanzar una comprensión lectora más efectiva en los estudiantes, y por tanto propiciar procesos

²⁰ En las notas de Tania Franco Carvalhal, en el prólogo de *Literaturas del texto al hipermedia*, se señala que *The Latin American Literary History Project*, auspiciado por la *Asociación Internacional de Literatura Comparada*, creó un comité de investigación sobre “literatura comparada en la era digital” después del Seminario internacional *Literaturas del texto al hipertexto* celebrado en la Universidad Complutense de Madrid en 2006. Esto habla de la importancia que este tipo de estudios tiene a nivel global, y por tanto de la necesidad de incorporarlo a la enseñanza en todos los niveles educativos. *Literaturas del texto al hipermedia*, Dolores Romero y Amalia Sanz (Eds.), Barcelona, Antrophos, 2008, p. 25.

reflexivos y acercamientos a la Literatura, a través del análisis narrativo, que sean capaces de consolidar la comprensión y el gusto por la lectura en los jóvenes.

A este respecto se puede mencionar que la sociedad misma se ha visto influida por el proceso y desarrollo de las TIC (por sus siglas, Tecnologías de la Información y Comunicación), prácticamente en todos los ámbitos de la vida humana, se han visto trastocados en las últimas décadas por los desarrollos en el campo de la informática:

Un nuevo proceso de socialización y culturización se ha iniciado (o por culpa) de las TIC, proceso que no parece ser reversible y que, gradualmente, influirá sobre las formas de memorizar, comprender, dialogar, en definitiva, de pensar en las nuevas generaciones. Poco a poco se irá configurando una mente virtual sustancialmente distinta a la mente letrada que conocemos y con la que interpretamos y respondemos al mundo.²¹

Basta pensar en que los jóvenes de edades correspondientes al bachillerato actualmente, nacieron en un mundo en que el uso de la computadora es un referente obligado en muchos ámbitos de la vida, y representa una habilidad, o bien una limitante, en el desarrollo educativo. Si ya ese factor crea desigualdad, resulta aún más preocupante que este proceso se incorpore a la educación sin una igualdad de circunstancias para los estudiantes. Se entiende de esta manera que una de las necesidades del ejercicio docente debe ser dotar al estudiante de la capacidad de hacer uso de herramientas diversas para construir el aprendizaje. Por lo que esta estrategia propone terminar con el distanciamiento que en muchos casos subsiste entre el ejercicio docente —que brinda los contenidos, temáticas y conocimientos de la disciplina— y los recursos tecnológicos —como herramientas útiles para construir conocimientos, y que ya aprovechan muchas otras disciplinas como la lingüística—, esto resulta muy significativo, al menos en el caso de la enseñanza en la asignatura Literatura, en donde se ha considerado en los últimos años a esta relación como algo que se aleja de los textos mismos, viéndosele como un rival natural de los procesos de comunicación escrita digital, impidiendo en muchos casos el uso de la tecnología como herramienta de apoyo de la educación.

El distanciamiento, o rivalidad, percibida entre la literatura y los procesos

²¹ *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*, (Coord.) Carles Monereo, Barcelona, GRAÓ, 2005.

digitales más que un freno de la disciplina, debe ser observado como una oportunidad de conjugar ambas con el objetivo de que los estudiantes sean más capaces de comprender lo que leen, y por ende los propósitos que persiguen al leer diversos textos, en este caso el texto literario.

Con ese objetivo, esta secuencia didáctica busca tender puentes entre los dos ámbitos señalados, para brindar un aspecto innovador, pero sobre todo buscando su utilidad en lo que a la comprensión de textos se refiere en la enseñanza de la Literatura; como se mencionó antes, es innegable que el mundo actual brinda herramientas tecnológicas, informáticas y de comunicación múltiples, y que los jóvenes conviven continuamente con estos recursos, de tal manera que forman parte ya de su contexto cotidiano. Los ejercicios que se pretende incorporar en el aula deben buscar por lo tanto que el estudiante se sienta motivado a la lectura de textos literarios, propiciando así la comprensión lectora, y, por ende, que encuentre placer en ella en el ámbito escolar y en su contexto social y cultural.

Este cambio de paradigma no es nuevo, y se ha considerado ya desde otras instancias educativas, en donde los cambios se reflejan también desde los planes y programas de estudio, por lo que resulta indudable que las estrategias pedagógicas utilizadas para la enseñanza de los procesos implicados con la lengua y la literatura evolucionan permanentemente; el Consejo Académico de Bachillerato UNAM señala que:

[...] la llegada de la era de la comunicación y la instauración de lo que se ha denominado la sociedad de la información, así como la pretendida sociedad del conocimiento, generan fenómenos no tan nuevos pero aún poco analizados y asimilados que requieren encontrar instrumentos cada vez más novedosos y adecuados a nuestros tiempos. La velocidad con que circula y se vuelve obsoleta la información, los *textos* que aparecen y desaparecen de la red, la cantidad exorbitante de documentos a los que se puede tener acceso o que hay que localizar, escoger o seleccionar, leer y, sobre todo, *procesar* y *comprender*, exigen el aprendizaje y el desarrollo de conocimientos y habilidades muy diferentes a los de hace algunas décadas. Los diversos soportes presentes en nuestra época: libros, enciclopedias, periódicos, revistas virtuales o no, correos electrónicos, *blogs*, mensajes cortos, así como todo el universo icónico verbal o simplemente icónico [...] ²²

²² *Conocimientos fundamentales para la enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para*

De tal forma observamos que desde la tecnología se pueden generar recursos didácticos de carácter multimedial, que orienten al estudiante a construir el conocimiento desde la comprensión lectora y el análisis de textos, incidiendo en la realidad sociocultural del joven. En palabras de Umberto Eco,

“En nuestra sociedad los ciudadanos estarán muy pronto divididos, si no lo están ya, en dos categorías: aquellos que son capaces sólo de ver la televisión, que reciben imágenes y definiciones preconstruidas del mundo, sin capacidad crítica de elegir entre las informaciones recibidas, y aquellos que saben usar la computadora y, por lo tanto, tienen la capacidad de seleccionar, al menos de un vistazo, entre una fuente fiable y una absurda. Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente con un nuevo sentido común. Lo que se necesita es una forma de educación”.²³

Por lo anteriormente mencionado, el trabajo a realizar debe observarse desde la suma de recursos, y no desde la exclusión de experiencias en el aula, en este caso refiriéndose a recursos tecnológicos e interdiscursivos, incorporando transversalidad en el ejercicio docente, tal como hace la literatura efectivamente en el mundo ficcional, cumpliéndose lo que el programa de la asignatura señala, en el caso de la DGB, acerca de que la Literatura:

“Tiene como principal propósito ser una herramienta interdisciplinaria, ya que el alumno experimenta el placer como lector de la literatura universal por medio de la cual identifica el valor estético de la obra literaria; la creación personal de textos narrativos, líricos y dramáticos; además del reconocimiento de los diferentes contextos ubicados en la línea del tiempo, donde a través de la lectura se ubica el propio contexto del alumno”.²⁴

su Bachillerato. Conocimientos fundamentales de español. Coord. Dra. Tatiana Sule Fernández. Documento PDF consultado el 8 agosto de 2010.

http://www.cab.unam.mx/nucleo_con/con_fun_2008/español.pdf

²³ Eco, Umberto, citado en Pérez, Yolanda, “Evaluación por competencias del español como lengua materna”, en *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*, Coord. Baez Pinal, Gloria, México, UNAM, 2007, p. 331

²⁴ Secretaría De Educación Pública Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General Del Bachillerato. Programa de estudio *Literatura I*.

Por lo tanto, se considera valioso enfrentar a los jóvenes con recursos discursivos distintos como la fotografía, el video, la animación, enlaces a publicaciones electrónicas, entre otros, todo ello entendido en este trabajo como recursos multimedia, que sean capaces de abrir la posibilidad de utilizar recursos de los que puede valerse el docente de literatura para buscar una comprensión lectora más efectiva en los estudiantes, y por tanto incidir en la educación literaria, considerando a estos recursos como productos de la estructura cultural de una sociedad, que bajo la guía del docente pueden convertirse en oportunidades para alcanzar mejores resultados educativos en lo que a la comprensión de textos se refiere, además de fomentar el gusto por la lectura y la capacidad del estudiante para comunicarse efectivamente con sus semejantes.

CAPÍTULO 2

Del cuento a la *minificción*²⁵, alternativas narrativas hacia la brevedad

2.1 Narratología, una aproximación al estudio del narrador

A continuación se señalan brevemente aspectos importantes de la teoría literaria que se pretende utilizar a lo largo de esta estrategia, se trata de elementos que son constantes en el análisis de textos narrativos, o narratología. Cabe hacer mención que por la complejidad que han alcanzado estos estudios, así como por los diversos enfoques que se añaden a su estudio, la utilización del método se ha limitado de manera consciente en aras de ofrecer al alumno una herramienta sencilla que aclare el panorama en un análisis literario, y no, por el contrario, que lo sumerja en una complejidad que nuble su entendimiento y el gusto por este ejercicio. Iniciaremos brindando algunos conceptos generales importantes para comprender el carácter del análisis a realizar.

Como se mencionó anteriormente, el acto de narrar es una constante en nuestras vidas, de tal modo una narración literaria tiene un asidero fundamental en nuestra experiencia cotidiana con el mundo y que constituye nuestro referente como lectores. De tal forma podemos definir que “El relato es la construcción progresiva, por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional.”²⁶ Entendemos de esta forma que el narrador constituye el núcleo central de un relato al tiempo que es quien narra, y por tanto, construye el universo diegético sobre el que se presenta la narración.

De tal forma el narrador se convierte en quien construye el mundo narrado, desde lo que habremos de denominar como el modo de la enunciación, que no es otra cosa sino dotar de una posición al narrador, es decir la posición desde la cual se narrará.

Para fines del análisis del texto a realizar en esta propuesta metodológica se aíslan tres aspectos fundamentales:

²⁵ El relato breve se conoce con diversos nombres, según sus características, para los fines de este trabajo se define como “cuento de minificción”, con lo que se engloban términos como *ultracorto*, *breve*, *microrelato*, *minicuento* y *cuento posmoderno*.

²⁶ Ricoeur, citado en Pimentel, *El relato en perspectiva*, *Op cit.*, p. 19.

La *historia*: que es la serie de acontecimientos inscritos en un universo espaciotemporal dado, es decir, el nivel de realidad en el que actúan los personajes en el relato (determina el mundo narrado).

El *discurso*: corresponde a la concreción y organización textual del relato; en otras palabras podemos decir que es el cuerpo del relato, la manera en que el relato se organiza para ser presentado y producir el efecto deseado en el receptor (corresponde a lo narrado).

Acto de la narración: que es la relación de comunicación que se establece entre el narrador, el universo diegético construido y el lector; determina de igual forma la situación de enunciación del modo narrativo, es decir la posición respecto al mundo narrado desde la cual el narrador nos relata el suceso referido (es en sí el narrador).

En lo que se refiere a la historia, que hemos determinado también como el mundo narrado, se dice que “se inscribe sobre coordenadas espaciotemporales concretas que son el marco necesario a esa acción humana. Ambas dimensiones la espacial y la temporal, son indispensables, no se concibe la acción humana fuera del tiempo; por otra parte el tiempo humano no se concibe divorciado del espacio, el tiempo mismo no se concibe sin estar ligado al espacio”.²⁷ Así, el universo diegético se puede determinar como el nivel de realidad en el que actúan los personajes al interior de un relato; un mundo en el que lugares, objetos y actores entran en relaciones especiales que solo en ese mundo pueden ser posibles. Por ello cada relato construye un mundo ficcional diferente y único que el lector debe comprender y poner en relación con lo narrado. El mundo narrado abarca las dimensiones espacial y temporal del relato (dónde y cuándo sucede la acción), además de la dimensión actorial (el ser y hacer de los personajes).

En cuanto a la perspectiva desde la que se narra, definiremos a la focalización como una descripción precisa de los tipos de elecciones narrativas que utiliza el narrador; elecciones que le permiten narrar desde su propia perspectiva, desde la perspectiva de una o varios personajes, o bien desde la perspectiva neutra.²⁸ De esta manera encontramos que existen tres tipos de focalización:

²⁷ Genette, citado en Pimentel, *El relato en perspectiva*, Op. cit., p.16.

²⁸ Pimentel, *El relato en perspectiva*, Op cit. p.98

Cero

La focalización cero es la del narrador omnisciente, que se puede desplazar en el tiempo y que conoce a la perfección lo que piensan y sienten los personajes.

Interna

Restringe su libertad, puede tratarse de la narración desde un personaje, un ejemplo puede ser la narración epistolar.

Externa

Se diferencia de la Cero únicamente por que en este tipo de focalización el narrador no tiene acceso a la conciencia de los personajes.

A continuación se aborda con mayor precisión los tipos de narrador que pueden aparecer en un relato literario con la intención de profundizar de manera teórica en el análisis a realizar.

Un narrador puede contar una historia desde diferentes puntos de vista, elaborando el discurso desde la información aportada desde estos. Para definir este análisis se debe preguntar ¿quién observa los hechos? Y ¿desde qué perspectiva los está enfocando? En cada texto narrativo la perspectiva puede ser distinta, incluso puede darse el caso de que la perspectiva cambie intermitentemente en un mismo relato, dependiendo del punto de vista que adopte el narrador para la construcción narrativa, esto suele ser común en la novela, por ejemplo.

El narrador *omnisciente*:

El narrador omnisciente es aquel que sabe más que los personajes mismos. En este tipo de narrador el punto de vista es completamente ilimitado, lo que le otorga la posibilidad de apreciar la historia desde diversos ángulos, incluso trascendiendo el tiempo y el lugar. Por medio de este tipo de narrador el lector recibe información acerca de las ideas, emociones o sentimientos de los personajes.

En el caso del narrador omnisciente se debe precisar que existen diversos grados de omnisciencia, desde los relatos en que este tipo de narrador no tiene intrusiones ni

comentarios en la historia, incluso llegando a casos en que la misma omnisciencia parece muy limitada, casos en donde el narrador parece dudar o tratar de indagar en la información que ofrece al lector con respecto de los personajes. Entre estos tipos se pueden señalar tres casos distintos: la omnisciencia con comentarios del narrador, la omnisciencia en las que el narrador guarda cierta distancia con respecto al personaje, y la omnisciencia limitada, esta última en donde el mismo narrador parece ignorar ciertas cuestiones infiriéndolas o descubriéndolas paulatinamente.

Narrador *testigo*:

Se trata de un personaje inmerso en la historia misma, se implica en menor o mayor grado en las acciones presentadas, guardando un trato relativamente cercano con los personajes principales; es común que se dirija al lector en primera persona. Se caracteriza principalmente porque no tiene acceso a los sentimientos o pensamientos de los personajes, es decir que su accionar es ordinario en relación a otros personajes de la acción. No obstante, este tipo de narrador aporta información muy útil al lector ya que conoce conversaciones, hechos, cartas, etcétera, que aparecen en el relato. En estos casos el narrador puede ir elaborando una teoría acerca de algún personaje o alguna situación, cuestión que permite al lector ir conociendo los hechos paulatinamente, bajo el riesgo de llegar a conclusiones erróneas producidas por este tipo de narrador.

Narrador *protagonista*:

En el caso del narrador protagonista, es aquel que relata su propia historia, utiliza la primera persona para dar a conocer las acciones; es común que la información que aporta sea menor que en otros tipos de narrador; se limita exclusivamente a los sentimientos y pensamientos personales.

Narrador *objetivo*:

Se incluye en esta breve recopilación teórica al narrador objetivo; se refiere en algunos estudios como un narrador deficiente, ya que intenta no mostrar su presencia, tratando de reproducir o apartar al lector, exclusivamente lo que puede verse u oírse. Por la razón anterior notamos que la focalización de la narración se encuentra fuera de los

personajes, por lo que deja excluida cualquier información acerca de los pensamientos o sentimientos interiores de los personajes. Por lo tanto se puede afirmar que este tipo de narrador conoce aún menos que los personajes. Se debe señalar que este tipo de narrador es moderno, por lo que su utilización se aprecia en los relatos relativamente contemporáneos. Este tipo de narrador se asemeja a la cámara de cine, en donde la narración corre a cuenta de los participantes de las acciones y no de la información aportada desde la visión de un narrador tradicional.

2.2 El cuento, de la tradición a las formas modernas de la brevedad

De igual forma conviene distinguir, aunque sea de manera muy breve, el continente en que se realizará esta propuesta didáctica: el cuento. Este tipo de relato no está distante de la novela en lo que a su condición de organización verbal que establece un universo diegético propio; sin embargo, conviene establecer una definición al respecto, que nos oriente en cuanto a sus características fundamentales; definiremos así al cuento como “un relato cuyos fines se encaminan a la obtención de un efecto único o de un efecto principal, por encima de los demás objetivos expresivos”.²⁹ El narrador en este caso también se desenvuelve de acuerdo a lo que mejor convenga a este efecto final que del cuento se espera. Por sus características, el cuento suele referirse como el punto medio entre la poesía y la novela, aborda un solo asunto con la mayor fuerza posible, mientras que ofrece una estructura narrativa completa en sí misma.

Acotando aún más en lo que se refiere al microrrelato, que es el tipo de texto que ayudará a la consecución de esta propuesta, se puede señalar que “en todos los ámbitos culturales ha habido narraciones extensas y narraciones breves, y como un caso particular de estas últimas, narraciones brevísimas. Normalmente la extensión ha estado determinada por la cantidad de incidentes que se propone transmitir la voz narrativa: de ahí que la forma conocida como *caso*, que refiere un sólo incidente, es invariablemente breve”.³⁰ En el caso particular de esta estrategia didáctica es útil, se busca que el estudiante practique la identificación del narrador como agente creador de la narración, por lo que se considera que la brevedad puede simplificar su comprensión.

²⁹ Paredes Alberto, *Manual de técnicas narrativas. Las voces del relato*, *Op. cit.*, p. 18.

³⁰ Lagmenovich David, *El microrrelato. Teoría e historia*, España, Menoscuatro ediciones, 2006, p. 15

El cuento es sin lugar a dudas una herramienta básica de la literatura, es representante por excelencia de la expresión humana, los relatos han sido el medio de comunicación y preservación de la identidad cultural de los pueblos desde que estos existen, así como un medio de comprender contextos distintos y visiones del mundo muy diversas.

El presente segmento busca indagar en la historia del cuento, como género literario, y más específicamente ahondar en el estudio del relato breve o minificción, considerando los múltiples epítetos que hasta ahora ha adquirido este tipo de texto. El relato de minificción ha ganado terreno en los últimos años en lo que respecta a su producción, calidad y análisis en el ámbito literario, por lo tanto este estudio pretende mostrar una visión general, no exhaustiva, de la historia de este tipo de relato, acotando su estudio conforme se avanza hacia el presente en la producción en países hispanoamericanos y, particularmente, a la producción en México.

Sin embargo, este trabajo también retomará elementos que conduzcan a la práctica educativa, más específicamente se hará una descripción general de las características del cuento de minificción, con miras a identificar elementos para su análisis en el ejercicio docente. De tal forma se establece una segunda línea de trabajo, que busca dar a conocer la estructura narrativa de este tipo de texto, con la intención de facilitar la comprensión, apreciación y análisis de esta expresión literaria polifacética.

Se pretende con lo anterior enmarcar esta breve retrospectiva acerca del cuento en este trabajo, aportando experiencias educativas que faciliten al estudiante la comprensión de textos mediante el análisis, y a su vez el ejercicio docente mediante secuencias didácticas útiles para esta labor.

2.2.1 El cuento tradicional, genealogía básica

El cuento encuentra sus orígenes en los relatos, consejos, narraciones, descripciones, entre otras formas, que la tradición oral recogió desde el pasado más remoto de la humanidad; es entonces importante considerar la enorme riqueza del *folclore* de los pueblos que la cultivaron, pasando posteriormente a lo que permitió la conservación: la *escritura*. Con ella el cuento encuentra sus orígenes como relato escrito.

Sin lugar, a dudas es de especial importancia considerar la aportación de cuatro tradiciones literarias que conformaron el camino de la literatura en lengua española, y posteriormente su independencia en el continente hispanoamericano, y particularmente en el contexto mexicano. La influencia que ejercieron las tradiciones hindú, persa, árabe y hebrea, además de la importante influencia de la antigüedad clásica, dieron forma al imaginario de la literatura española.

La convivencia de diversos pueblos que confluyeron en la península ibérica fue construyendo una tradición amalgamada, que maduró durante la Edad Media.

“La cuentística medieval tiene un desarrollo peculiar en la península ibérica debido a la convivencia de los cristianos, los musulmanes y los judíos. Podemos distinguir dos vertientes en las formas embrionarias de la narración: una constituida por los apólogos de las narraciones orientales y otra por los *exempla* que recogía la Europa cristiana”.³¹

Entre las obras que más influyeron en su difusión en España fueron *Calila e Dimna*, que era una recopilación de relatos a partir del *Panchatantra* (1251), obra de origen hindú compuesta en los siglos IV y VI d.C.; y, por otra parte el *Sendeban o Libro de los engaños de las mujeres* (1253), que también tenía un origen muy antiguo en la tradición árabe. Además no debe olvidarse la importancia de la recopilación de relatos incluidos en *Las mil y una noches*, conocida en Europa en el siglo XVIII.

Existía en la mayoría de estos textos un carácter ligado a la didáctica y la literatura; Carmen Armijo señala que la fábula, el relato jocoso y el *exemplum*, fueron textos que establecían esta cercanía de la didáctica y lo literario: “en la Edad Media no se empleaba la palabra cuento, sino varias denominaciones como fábula, relato jocoso, *exempla*, *fabliaux*, *roman*, *lai*, *fablillas* ociosas, espejos de príncipes o literatura de castigos”. Se debe señalar que esta tradición comparte aún la oralidad incorporándola a la tradición, por tanto, un eslabón entre los primeros relatos conocidos y su transmisión geográfica y cultural, para formar un corpus que dio vida a la literatura española.

³¹ Armijo, Carmen E., “El cuento”, en Adriana de Teresa Ochoa (coord.), *Conocimientos fundamentales de literatura*, México, UNAM / Mc Graw Hill, Vol. II, (Colección Conocimientos Fundamentales), 2007, p. 12.

Posteriormente, durante el periodo denominado Siglos de Oro, se vive un fenómeno de intercambio entre la oralidad y los textos escritos, el intercambio constante de estos diferentes tipos de relato genera una mezcla perdurable entre los tópicos de cuentos provenientes de la antigüedad, por ejemplo las lecturas de Heródoto y Petronio son material para la creación literaria de obras. Montaigne, Shakespeare y Cervantes, fueron muy probablemente conocedores de cuentos pertenecientes a la tradición oral y al folclor tradicional; Armijo señala, por ejemplo, un cuento de Cervantes llamado “La historia del capitán cautivo”, que habría sido escrito a partir del conocimiento oral de un cuento de amor argelino que el autor había escuchado en esas tierras. Lo anterior nos habla de la enorme influencia del cuento o relato en la historia literaria, al recuperarse y adicionarse con la visión de un narrador distinto.

Es en este periodo que se hace la división entre el cuento y la aparición de la *novella*, término italiano que refería a relatos escritos de corta extensión, “los escritores quieren diferenciar la novela corta del cuento, lo que se percibe en las fórmulas que utilizan para definirlo: “cuentos de viejas”, “patrañuelas”,³² que son términos despectivos del cuento proveniente de la tradición antigua.

En 1613 aparece la obra *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, con lo que se inaugura una nueva manera de producir literatura, es decir que a partir de entonces las obras literarias son escritas para ser “impresas y leídas”, ya no para ser “escuchadas”. Es entonces que el concepto de cuento empieza a tomar su propio camino en la historia literaria.

Hacia el siglo XVII al XIX, Perrault, los hermanos Grimm, Christian Andersen y Wilhelm Karl, retoman la tradición popular perteneciente a la tradición oral de sus respectivas regiones, y, mezclándolo con lo fantástico, crean el cuento retomando relatos, anécdotas e información de los lugares, muchos de los cuales habrían sido transmitidos a ellos desde la infancia, aunque también con muchos elementos de su invención. El cuento había retomado una vez más a la oralidad, dándole eco mediante los relatos escritos.

³² Armijo, Carmen E., “El cuento”, *Op. Cit.* p.13.

Posteriormente, con la creación del cuento fantástico, se rompe nuevamente con la tradición oral, y da pie a un periodo que consolidaría finalmente el concepto que hoy conocemos como “cuento”. A lo largo del siglo XIX autores como E.T.A. Hoffmann, Alexander Pushkin, Prosper Mérimée, Edgar Allan Poe y Gustavo Adolfo Bécquer, con su producción de cuentos fantásticos fortalecieron el relato corto.

Fue precisamente Poe quien propició una definición de la palabra cuento, cuyo significado consideraba “una pieza de ficción en prosa cuya brevedad permite leerla ininterrumpidamente”.³³ Carmen Armijo escribe, refiriéndose al respecto, que “bajo el influjo de Poe se intentó dar precisión científica al género fantástico [...] concibió el cuento como una obra de arte, como un dictado de la imaginación y como un riguroso método de análisis en el que ningún hecho está dictaminado por el azar”.³⁴ Por su parte, Julio Cortázar, había mencionado acerca del cuento contemporáneo “(que nace) con Edgar Allan Poe, y que se propone como una máquina infalible destinada a cumplir su misión narrativa con la máxima economía de medios; precisamente la diferencia entre el cuento y lo que los franceses llaman *nouvelle* y los anglosajones *long short story* se basa en esa implacable carrera contra el reloj que es un cuento plenamente logrado”.³⁵ Se comprende entonces la importancia que Poe tiene para la historia del cuento como relato corto independiente de la lírica y la novela, proponiendo una estructura particular e independiente en relación a otros tipos de textos.

Estudios recientes profundizan con gran detalle en autores que dieron forma al cuento durante del siglo XIX, sin embargo, como señalé antes, no es fin de este trabajo ser exhaustivo en este sentido, sino que se pretende brindar un panorama muy general del recorrido de este tipo de texto a lo largo de las décadas, y cuyos autores instilaron a través de los años virtudes literarias diferentes que aportaron al género en muy diversas medidas.

Durante el final del siglo XIX y el siglo XX, la narración breve tiene un gran desarrollo, se produce de manera muy prolífica por diversas causas: “la expansión de la

³³ *Ibid.* p.17.

³⁴ *Ibid.* p.18.

³⁵ Cortázar Julio: “Del cuento breve y sus alrededores”, en *Último round*, citado en *Teorías del cuento III. Poéticas de la brevedad*, Lauro Zavala (Editor), UNAM, México, 2008, p. 106.

letra impresa, la difusión en periódicos y revistas, la preferencia de los lectores por la letra escrita, el aprecio de los escritores y críticos por lo fragmentario y la fecundidad de los escritores”.³⁶ Se retoman elementos como lo histórico del romanticismo y un nuevo interés por el cuento tradicional mediante autores españoles como Valera, Pardo Bazán y Blasco Ibáñez; sin embargo, debe también tomarse en cuenta que durante este periodo los movimientos sociales del mundo, más específicamente la gran recurrencia de guerras mundiales, nacionales, independentistas y territoriales dio pie a un cambio de paradigma en la temática de los escritores, quienes se vieron muy influenciados por lo sórdido de la existencia:

“Los temas de la narración estarán vinculados a la angustia, a lo absurdo, a la situación vital / La nueva situación social y sus conflictos crean un nuevo tipo de narración, más comprometida socialmente, lo que provoca, al mismo tiempo, una renovación formal y experimental en la narración. La narrativa de la segunda mitad del siglo XX es variada: lo mismo es escapista, humorística y lúdica que ideológica y comprometida”.³⁷

A partir de este periodo histórico el cuento encuentra vetas muy prolíficas en su producción, su extensión y características empiezan a debatirse y experimentarse en un sinnúmero de autores a nivel mundial, los elementos que conforman al relato breve empiezan a distinguirse cada vez más de la novela, se acotan los personajes, su duración se acorta en la medida en que el asunto central se centra en el instante, en el relato de un sólo suceso o anécdota, además de que el personaje deja de ser, de manera preponderante, el héroe, y se prefiere retratar al hombre común, a un ser impactado por su realidad social, a la fragmentación de los nuevos contextos urbanos que el SER HUMANO ha construido a través de los siglos.

2.2.2 El cuento en Hispanoamérica y México

Entramos en esta parte del estudio en donde se dará especial atención a la revisión general hacia la producción del cuento en Hispanoamérica y México. Para tal fin se debe hacer un breve repaso del contexto histórico del desarrollo del cuento en los países

³⁶ *Idem.*

³⁷ Armijo, *Op. Cit.* p. 18 – 19.

americanos, en donde las sangrientas conquistas, el colonialismo, la violencia, el mestizaje amalgamante de las culturas, tradiciones y costumbres, así como las constantes guerras o agitación social, marcaron a los escritores de un extenso periodo histórico. Hasta el siglo XIX, la literatura hispanoamericana había permanecido sumida en un mundo hostil, “los cuentistas de esa centuria son víctimas de las eventualidades, del atraso o la confusión política, del aislamiento cultural y de la falta de estímulos y difusión [...] quienes ensayaron el cuento distrajerón vocaciones en las luchas políticas, en el periodismo o en ganarse la vida con desventaja”.³⁸ De tal forma el cuento en este periodo es un referente de la intensa lucha que el principio del siglo trajo a los territorios americanos, cuyos escritores tendrían que superar temáticamente para encontrar la originalidad. Como ya se ha señalado antes, no es la intención de este trabajo profundizar en el estudio de los autores de cada periodo, por ello no se hace mención de los muchos que conformaron el cuento latinoamericano durante el siglo XIX.

Ya en la década de los cuarenta se había gestado un especial interés en la narrativa latinoamericana, que proponía un nuevo estilo de narración, que mostraba la realidad social de América Latina, además se tenía una gran amplitud de temáticas ya no solamente del ámbito rural o costumbrista, sino del contexto urbano o rural de manera indistinta, de las luchas sociales y de las individualidades, mediante relatos llenos de elementos sorprendentes, un mundo nuevo a los ojos de la tradición literaria que provenía desde la antigüedad, con lo que se hacía el deslinde definitivo de la Literatura de tradición europea y reconociendo la creación de atmósferas narrativas propias de los países americanos, incorporando como se había hecho anteriormente, elementos de la cultura oral y tradicional, además de las luchas sociales, y la búsqueda de una identidad literaria, con lo que encontraron múltiples posibilidades temáticas, técnicas y estéticas; se nombró en ocasiones en países latinoamericanos como literatura real – maravillosa.

Entre los autores más destacados en América encontramos a los argentinos Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Adolfo Bioy Casares, Gabriel García Márquez, Octavio Paz, Juan Rulfo, Carlos Fuentes, Alejo Carpentier, Mario Vargas Llosa, Juan Carlos

³⁸ *Cuento contigo (La ficción en México)*, edición, prólogo y notas Alfredo Pavón, Universidad Autónoma de Tlaxcala, INBA, CONACULTA, México, 1993. p. 1.

Onetti, entre muchos otros autores que comenzaron a experimentar narrativamente, ganando enorme prestigio en el ámbito literario a nivel mundial.

En México, la novela de la Revolución y el grupo conocido como Los Contemporáneos, son pilares fundamentales para comprender la evolución del relato breve en México, su constante vaivén entre el realismo y la imaginación crearían paulatinamente una conciencia de la lengua de los lugares de residencia, y una serie de temas que darían identidad a la cuentística nacional. Podemos señalar la importante aportación literaria de Julio Torri, quien “estrena, en la literatura hispanoamericana, la novedad del texto breve, burilado con ingenio, donaire y fantasía, iniciando una influencia que crecerá muchos años después, en la generación de los escritores jóvenes que por los años cincuenta, lo redescubre, lo revaloriza”.³⁹ Por su parte Felisberto Hernández enriqueció el relato breve a través de su mirada construida a partir de lo nimio, de los fragmentos de la vida que pasan desapercibidos ante la manera vertiginosa de vivir en este periodo histórico, la construcción de “mínimos personajes forjados por quien, en lugar de ser atraído por el sonido y la furia de la vida, prefirió captar el ángulo cándido, inocente, que resta entre los seres humanos”.⁴⁰

En la década de los cincuenta comienzan su producción escrita dos autores que son decisivos para comprender la trayectoria del cuento en la literatura mexicana: Juan Rulfo y José Revueltas.

Rulfo inaugura una etapa nueva para la cuentística en México, mediante recursos narrativos propone una visión del contexto rural, pero con recursos novedosos que dan a su producción un carácter trascendente en lo que respecta a sus temas, “la vida de sus personajes, siempre acosada por la violencia y la muerte, parece no tener principio ni fin y es en ellos como un recordar que se confunde entre sueño y realidad”,⁴¹ en donde el juego temporal parece fundirse con la irrealidad, lo mismo que la geografía de su ficción, que se pierde entre la realidad y lo fantasmal, retratando a su vez una memoria nacional que nos es familiar, y sin embargo desconocida, al mismo tiempo.

³⁹ *Cuento contigo*, (La ficción en México), *Op. Cit.* p. 3.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 4.

⁴¹ *Ibidem.*

Por su parte, Revueltas con su habilidad para retratar lo sórdido del interior del alma humana, los tormentos que produce la esclavitud, la violencia, el sometimiento y la soledad, generados por la vorágine del poder político dictatorial del Estado, dan marco a una producción narrativa que mediante el relato corto dan rostro a una identidad nacional descompuesta por los mundos hostiles que habitan sus personajes.

Juan José Arreola es otro de los pilares fundamentales sobre los cuales se conduce el cuento para conformarse en el ámbito de lo moderno y lo nacional, “creador de ingeniosos y perfectos textos, en ellos confluyen una inventiva variada y una fabulación admirable, en los que aletean un deleitoso aire burlón y un jugueteo humorístico que a veces tiende a irónica porfía”.⁴²

Estos tres escritores influyen de gran manera en la generación de jóvenes que a partir de la década de los años cincuenta iniciarán una producción del cuento que desembocaría en la consolidación de una literatura mexicana con identidad propia, con independencia e impulso especial mediante autores como: Elena Garro, Carlos Fuentes, Guadalupe Dueñas, Amparo Dávila, José Emilio Pacheco, Ricardo Garibay, Inés Arredondo, Sergio Pitol, Salvador Elizondo, entre otros, que impulsarán el género de manera preponderante hacia la construcción de temáticas variadas y originales que dan vida al cuento mexicano. Son estos narradores de medio siglo quienes impulsan el cuento mexicano hacia caminos de experimentación en el ámbito narrativo, la importancia de estos narradores es haber servido de “puente entre nuestros narradores actuales y los latinoamericanos y mexicanos del *boom*. Gracias a ellos se comprenden también las resonancias de Ferdinand Celine, James Joyce, Franz Kafka, William Faulkner, Joseph Conrad, Robert Musil, Césaire Pavese, entre muchos otros”.⁴³

Se inaugura entonces un periodo de experimentación temática y estructural del relato breve, poniendo en la mesa de debate la concepción del cuento como género literario, entre ellos se pueden señalar a Efrén Ortiz Domínguez, Alberto Ruy Sánchez, Guillermo Samperio y Samuel Walter Medina, quienes “pese al cuestionamiento del canon, resaltan el carácter proteico del género breve, capaz de disfrazarse de

⁴² *Cuento contigo, (La ficción en México), Op. Cit.* p. 5.

⁴³ *Contigo, Cuento y cebolla (La ficción en México)* Edición, prólogo y notas Alfredo Pavón, Universidad Autónoma de Tlaxcala, INBA, CONACULTA, México, 2000. Prólogo, p. X.

convenciones provenientes de otros géneros, mas sin perder sus propias marcas”.⁴⁴

Posteriormente, después de la gran agitación social que vive el mundo, y México particularmente, después de 1968, surgen en el país jóvenes autores que encuentran temáticas a partir de la relación que el Estado impone ante la población, son tiempos de gran represión ante los jóvenes, quienes reaccionaron encontrando sus temas en “la desintegración familiar, con el añadido de la violencia urbana, la represión policíaca, el desvalimiento de quienes organizan bandas delictivas ante una sociedad que no les abre las puertas y los acosa y los prescribe”.⁴⁵ La corriente literaria llamada “de la onda” propone estos temas a la luz de una juventud que pugna por encontrar identidad e independencia; pueden señalarse a Parménides García Saldaña y José Agustín como precursores de esta corriente, quienes con su literatura influyeron en los vertiginosos cambios que los jóvenes deseaban para constituir una libertad creativa y de acción ante un mundo en constante cambio. Cerramos aquí este breve recorrido de la historia y de la importancia del cuento como género literario y como precursor de una evolución narrativa hacia formas innovadoras de la creación literaria.

2.2.3 El cuento breve, hibridación narrativa

Hasta esta parte del estudio se han señalado de manera muy general informaciones que nos dan una visión del cuento en su recorrido histórico y sus condiciones, representantes y contextos que dan vida al cuento desde la tradición antigua hasta el siglo XX. Sin embargo, para los fines del presente trabajo, es preciso acotar nuevamente el camino para dirigirnos y centrar especial atención al relato corto, que podría etiquetarse bajo el concepto de “posmodernidad” de la literatura mexicana. De tal manera la temática que ha abordado al relato breve encuentra recursos discursivos muy diversos que conforman su carácter polifacético, Lauro Zavala señala, refiriéndose al relato corto, que:

Las formas de ironía que encontramos en estos relatos incluyen parodia, sarcasmo, sobreentendido, metaficción y juegos de lenguaje [...] ejemplos de humor intratextual en forma de diversas parodias genéricas, simulacros textuales, referencias implícitas, pastiches deliberados y juegos metaficcionales. En todos

⁴⁴ *Contigo, Cuento y cebolla (La ficción en México)*, Op. Cit. p. XI.

⁴⁵ *Cuento contigo, (La ficción en México)*, Op. Cit. p. 7.

estos textos literarios se alude a otros textos y a diversos géneros de la escritura, produciendo hibridación con formas narrativas y ensayísticas, ficcionales y testimoniales.⁴⁶

Entendemos así que la literatura hispanoamericana y mexicana encontró a través del relato de minificción una escritura posmoderna susceptible de abarcar muy diversos temas, expresiones de la cultura y formas escritas de gran riqueza. Su historia se remonta a mediados del siglo XX, por lo que no podemos hablar de un género nuevo en el ámbito literario, sino de un género que ha tomado fuerza, gusto e interés entre los lectores con el paso del tiempo. Luis Leal señala en su *Breve historia del cuento mexicano* a los principales cultivadores del cuento muy breve en México “Carlos Díaz Dufoo II, Julio Torri, Alfonso Reyes, Mariano Silva y Aceves, Genaro Estrada, Octavio Paz, Juan José Arreola, Juan Rulfo, entre otros, cuya tradición continúa hasta hoy”.⁴⁷ Es esta etapa la que propone realmente una distancia entre el cuento clásico y el relato moderno, “Es a partir de *Confabulario* de Juan José Arreola, *El llano en llamas* de Juan Rulfo, *Los días enmascarados* de Carlos Fuentes y *¿Águila o sol?* de Octavio Paz, cuando se inicia una tradición propiamente moderna en el cuento mexicano”.⁴⁸

Podemos señalar que con lo anterior se comienza con un deslinde entre el cuento de extensión tradicional y el relato corto, en primer lugar en lo que respecta a su extensión o economía del lenguaje; Zavala propone que existe acuerdo “entre escritores y críticos al señalar que la extensión de un cuento tradicional oscila entre las 2000 y las 30,000 palabras”,⁴⁹ mientras que para textos menores a las 2000 palabras el mismo Zavala propone su clasificación en tres diversos tipos: “cuento corto, muy corto y ultracorto”.⁵⁰

Quizá el reto mayor que propone el relato de minificción sea la participación del lector, el reto que se le propone de poner en juego su conocimiento del mundo, sus experiencias, su imaginación y sus lecturas previas, para la construcción del significado

⁴⁶ *Relatos mexicanos posmodernos*, selección y prólogo Lauro Zavala, Alfaguara, México, 2001, p. 10.

⁴⁷ Zavala Lauro, “El relato ultracorto”, en Poot Herrera Sara, *El cuento mexicano, Homenaje a Luis Leal*, UNAM, México, 1996. p. 176.

⁴⁸ Zavala Lauro, “El cuento clásico, moderno y posmoderno”, en *Cuento y figura, (La ficción en México)* Edición, prólogo y notas Alfredo Pavón, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 1999, p. 51.

⁴⁹ Zavala Lauro, “El relato ultracorto”, en Poot Herrera Sara, *Op. Cit.* p. 166.

⁵⁰ *Ibidem.*

de un relato que pareciera incompleto, pero que en su economía guarda significados profundos, en donde cada uno de sus elementos juega un papel fundamental, un mecanismo sutil que busca generar un efecto único y violento. “La fuerza de evocación que tienen los *minitextos* está ligada a su naturaleza propiamente artística, apoyada a su vez en dos elementos esenciales: la *ambigüedad* semántica y la *intertextualidad* literaria o extraliteraria”.⁵¹ Estos elementos dan cuenta de las incipientes características que proponen una distancia entre el cuento y el relato breve.

De esta manera nos hacemos conscientes del paso del cuento clásico o tradicional al relato breve, que no se explica sin el recorrido histórico que desde la antigüedad fue dotando de sus características en proceso de evolución, recordemos los relatos mitológicos, las leyendas, las fábulas, el cuento fantástico, entre una serie inagotable de relatos orales que dieron forma a este tipo de literatura, “Es así como el cuento actual ha perdido sus rasgos naturales —su índole colectiva, tradicional, popular, folclórica— y se ha trasladado a una instancia de preponderancia estética relacionada con la conciencia de la escritura”.⁵²

Así el lector empieza a tener mucha importancia participando de la narración en la medida en que es responsabilidad de él comprender el significado implícito en las líneas del relato, juegan en ello las condiciones de recepción de la obra literaria, y con ello la contemporaneidad de los temas propuestos. “El cuento contemporáneo, como expresión cultural de una clase social que lo produce, fenómeno altamente intelectualizado por demás, exige de un receptor con igual nivel intelectual, capaz de aprehender los artificios con los cuales está construido el relato, de lo contrario se creará una ruptura”.⁵³ Por tanto el cuento breve se hace más complejo, y exige del lector una capacidad más especializada para su comprensión. De ahí que para el estudio y análisis de este tipo de textos, la brevedad es un asunto importante que propone nuevos retos de los que ya había planteado la novela o el cuento tradicional.

El relato breve viene a revolucionar la manera de narrar un suceso, las estructuras complejas, la multiplicidad de personajes, la narración exhaustiva de

⁵¹ Zavala Lauro, “El relato ultracorto”, en Poot Herrera Sara, *Op. Cit.*, p.171.

⁵² Rodríguez Romero Nana, *Elementos para una teoría del minicuento*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia, 2007, p.36.

⁵³ *Ibidem*.

ambientes y las descripciones de lugares, dejan de ser lo preponderante para dar paso a una especie de fotografía de un momento específico. A propósito de las nuevas formas narrativas Mónica Lavín apunta, acerca de su experiencia personal, “Los cuentos que llevo tatuados en la piel, son por imágenes brutales [...] o de suave dulzura [...] o de imperiosa tristeza. Es como si todas ellas formaran un álbum desgarrador y balsámico por su poder de edificar una estética”.⁵⁴

La estética a la que se remite la escritora es la capacidad de crear mundos ficcionales a partir de la imagen que impacta, de su fuerza simbólica que es cruzada por innumerables sentidos discursivos y posibilidades expresivas, es por ello que el relato de minificción encuentra su fuerza en la interpretación múltiple que el lector infiere del texto. Lavín señala también que:

El cuento no puede ser un género de obviedad. [...] su capacidad de sugerencia, la manera en que involucra al lector, es su atributo más notable. El cuento apela a la complicidad de aquel a quien ha tomado de la mano, y yo más bien diría del cuello de la camisa (o similar), y no lo suelta hasta que llegue a la par que el escritor, satisfecho y perturbado, hasta el final.⁵⁵

Esa fuerza vital es lo que brinda al relato de minificción la capacidad de sorprender, exigiendo la implicación del lector, quien pone en juego sus conocimientos y experiencia en el mundo para desentrañar el significado que el texto guarda en su estructura.

Una de las características fundamentales del minicuento es su carácter “epifánico”, es decir, el retrato de una imagen que pone en juego un contexto narrativo único, congelado en el tiempo de la narración, que no por su brevedad le impide ser representante de un referente enorme que constituye la visión del mundo del lector. Una definición de epifanía es aportada por Juan Carlos Botero:

Una ficción corta, en prosa, cuyo objetivo no es relatar una historia, sino arrestar

⁵⁴ Lavín, Mónica, “El cuento es lo que calla”, en *Contigo, cuento y cebolla (La ficción en México)* Edición, prólogo y notas Alfredo Pavón, Universidad Autónoma de Tlaxcala, INBA, CONACULTA, México, 2000, p.158.

⁵⁵ *Ibid.* p. 159.

un hecho, un suceso, una acción o un instante que, por una u otra razón, el autor estima profundamente revelador, especialmente significativo, capaz de mostrar gracias a una inesperada fusión de detalles y a pesar de su fugacidad, rasgos sobresalientes de la vida o de la condición humana y que difícilmente se podría detectar, con claridad comparable, en periodos más largos de tiempo.⁵⁶

Se debe tener en cuenta bajo esta concepción que la construcción de los relatos breves se determinan desde el contexto social en el que se desarrollan; por ejemplo hablando acerca de los personajes se observa la abismal distancia que separa al héroe épico con lo que hoy consideramos como el personaje fundamental de los relatos contemporáneos, es decir, el *antihéroe*; “los héroes de nuestra época se han convertido en antihéroes, personajes anónimos comprimidos en el tiempo y en el espacio no solo urbano, sino existencial y, por supuesto, narrativo”.⁵⁷

Por lo tanto todos los elementos narrativos que componen este tipo de relatos se ven determinados, y evidentemente influenciados, por la sociedad contemporánea, el tiempo, el espacio, el narrador, los personajes, y en sí, las temáticas abordadas, se trastocan de acuerdo a las necesidades epifánicas que el relato breve requiere. Es decir que se vislumbran una serie de innovaciones narrativas que se contraponen con las características que el cuento tradicional había conservado.

“La rebeldía contra el esquema tradicional del cuento, con las descripciones extensas, el desarrollo de los personajes, ha abierto las puertas al minicuento, como una forma de relato que caracteriza a la sociedad posmoderna”,⁵⁸ esa sociedad fragmentaria que caracteriza a la época actual, baste señalar la gran influencia que la tecnología ha brindado a ámbitos tan extensos como la educación o la información globalizada, caracterizada por la multiplicidad y flexibilidad del hipertexto, cuya veta fragmentaria es algo cotidiano para los usuarios de las Tecnologías de la Información y Comunicación; la diversidad de pantallas (como el celular, computadora, televisión, entre otras), las horas frente a la computadora, las relaciones sociales virtuales, entre otros factores, brindan una visión general de esta fragmentación característica de la

⁵⁶ Botero Juan Carlos, citado en Rodríguez Romero Nana, *Elementos para una teoría del minicuento*, Op. Cit. p. 40.

⁵⁷ *Ibid*, p.59.

⁵⁸ *Idem*.

minificción, que por supuesto no es ajena a nuestros alumnos.

Lauro Zavala propone una serie de características generales que el relato de minificción tiene en su desarrollo: “*brevedad*, *diversidad* (naturaleza híbrida), *complicidad* (entre el lector y el texto, carácter proteico), *fractalidad* (epifanía), *fugacidad* y *virtualidad* (descentramiento de la escritura textual)”.⁵⁹ Cortázar señalaba ya algunos de estos rasgos, “el gran cuento breve condensa la obsesión de la alimaña, es una presencia alucinante que se instala desde las primeras frases para fascinar al lector, hacerle perder contacto con la desvaída realidad que lo rodea, arrasarlo a una sumersión más intensa y avasalladora. De un cuento así sale como de un acto de amor, agotado y fuera del mundo circundante”.⁶⁰ Si bien se entiende al relato de breve extensión como un tipo de texto en general, existen matices en cuanto su clasificación, el mismo Zavala aclara el punto mediante la explicación del término: “minificción se utiliza para referirse lo mismo a *minicuentos* (de naturaleza literal, convencional, clásica) que a *microrelatos* (de naturaleza alegórica, experimental y moderna), así como las *minificciones posmodernas* donde coexisten ambas tradiciones de manera paradójica (gracias al empleo de la ironía y la hibridación de tradiciones genéricas)”.⁶¹

Un punto importante para comprender este tipo de relato es la técnica narrativa, es decir, la posición del narrador y lo narrado y, aún más, se debe hablar de competencia literaria para comprender el fenómeno de recepción que sucede al leer un relato breve: “La competencia narrativa es la capacidad que tiene un individuo para entender y construir un texto”⁶², Nana Rodríguez completa esta idea al señalar que “Una alta competencia narrativa implica para el escritor un bagaje, una experiencia y un conocimiento profundo sobre las técnicas, artificios, estructuras que den al relato un carácter simbólico”.⁶³ Sin embargo, se requiere de un lector hábil, que guarde relaciones semejantes de recepción literaria, que sea capaz de lograr una transcodificación del texto en su calidad simbólica, leyendo entre líneas para atrapar el sentido o sentidos que el texto propone. La autora menciona también que “mientras más breve sea el texto en

⁵⁹ Rodríguez Romero Nana, *Elementos para una teoría del minicuento*, *Op. cit.*, p. 78.

⁶⁰ Cortázar Julio: “Del cuento breve y sus alrededores”, en *Último round*, citado en *Teorías del cuento III. Poéticas de la brevedad*, *Op. cit.*, p. 109.

⁶¹ *Minificción mexicana*, selección y prólogo Lauro Zavala, UNAM, México, 2003, p. 7.

⁶² Rodríguez Romero Nana, *Elementos para una teoría del minicuento*, *Op. cit.*, p. 126.

⁶³ *Idem*.

su literalidad, más complejo y extenso será el sentido implicado: más alta la competencia del emisor y del receptor [...] la competencia está en la construcción del tejido narrativo y la carga simbólica que proporcionan la unidad del relato”⁶⁴.

La intertextualidad es también un rasgo que define a la minificción, la referencia de textos diversos al interior de las obras, de personajes recurrentes, temáticas, épocas, parodias, entre otros elementos, sin olvidar que los lectores actuales construyen el sentido de lo que leen también desde los lenguajes visuales y auditivos de las nuevas tecnologías, nos dan una idea de lo importante que resulta la transversalidad de lecturas de la realidad.

Uno de los rasgos narrativos que más se puede explorar en este tipo de relatos es la focalización. Definiremos a la focalización como una descripción precisa de los tipos de elecciones narrativas que se le presentan al narrador; elecciones que le permiten narrar desde su propia perspectiva, desde la perspectiva de uno o varios personajes, o bien desde la perspectiva neutra.⁶⁵ Entendemos perspectiva como la posición narrativa desde donde se observa, entendemos así que “la focalización tiene un sujeto y un objeto (el focalizador y lo focalizado)”⁶⁶. El concepto de focalización se ha asociado comúnmente con la cámara de cine, que puede permitir una comprensión más significativa con este fenómeno, sin embargo es importante tomar consciencia de este rasgo en lo que a la literatura se refiere, para acercarse a los fines que persigue este estudio, que es ofrecer posibilidades de análisis de los textos breves, a través de los elementos narrativos presentes en su estructura.

La focalización puede ser de dos tipos: externa e interna; en lo que respecta a la focalización externa podemos señalar que “se siente cerca del agente narrador [...] focalizador - narrador”,⁶⁷ recordemos que al interior de un texto la focalización es un fenómeno psicológico en relación al narrador, sin embargo en el nivel textual éste es puramente objetivo, por lo tanto identificable. Por otro lado, en la focalización interna, “el sujeto focalizador pertenece a la historia, es parte del universo representado. Un

⁶⁴ *Ibid.* p. 127.

⁶⁵ Pimentel, *El relato en perspectiva*, UNAM - Siglo XXI, México, 2008, p. 98.

⁶⁶ Rodríguez Romero Nana, *Elementos para una teoría del minicuento*, *Op. Cit.* p. 123.

⁶⁷ *Idem.*

focalizador interno percibe el objeto desde adentro [...] autofocalizándose, como la mano de Escher que se dibuja a sí misma”.⁶⁸

De tal forma, la focalización es importante y suma al sentido del relato de minificción, ya que permite, o bien exige, del lector una mirada global, y esta se alcanza mediante la decodificación del mayor número de información que se puede desentrañar del texto, la comprensión del agente de focalización al interior de un relato puede convertirse en la clave para la construcción del sentido del texto, incluso, entre más breve sea su extensión, mayormemnte exigirá comprensión de la focalización para entender identificar la pluralidad de sentidos inscritos en la obra literaria.

La intención de este apartado es, como se mencionó al inicio, establecer bases para entender el relato de minificción como un tipo de texto con características específicas, diferenciables de los alcances de otros tipos de obras como son la novela y el cuento, y en este mismo sentido incorporarlo como una herramienta que permita la identificación, estudio y aplicación de un modelo de análisis narrativo.

Se abordó, con miras a comprender de mejor manera a este tipo de subgénero literario, la historia del cuento desde sus raíces fundamentales en la tradición de la lengua española, posteriormente se realizó un recorrido muy general, a través de los autores más imprtantes y los rasgos trascendentes de su obra en su incursión en el ámbito literario. Se trabajó a manera de embudo, yendo de lo general a lo específico, por lo tanto se señaló la incursión y desarrollo del cuento en los países hispanoamericanos, y finalmente se señalaron generalidades al respecto en el contexto literario de México.

Posteriormente se centró la atención en el desarrollo del relato de minificción, hasta señalar sus elementos constitutivos y diferenciables con otros tipos de textos, con la intención de mostrar los puntos clave que este tipo de relato puede reforzar en la educación a través del análisis literario de los mismos. Se debe ser claro en este sentido al señalar que la propuesta no es agotar el tema, sino aportar una recopilación útil de conceptos, características y rasgos distintivos, con el afán de facilitar la comprensión de

⁶⁸ *Ibid.* p. 124.

este tipo de textos, y subsecuentemente tratar de incorporarlos como herramienta pedagógica en la enseñanza de la literatura. Se entiende por tanto que este trabajo es sólo un esfuerzo por abrir el tema en cuestión, y no una pretensión de agotar su estudio a manera de recopilación de datos.

Las investigaciones en relación con este tipo de relatos son cada vez mayores, además de que México ha sido un lugar propicio para la producción y estudio de estos textos, constando ya de una historia en el tema a través de publicaciones, concursos y congresos que no fueron señalados en este trabajo, pero que forman parte también del camino del relato breve en nuestro país.

CAPÍTULO III

El cuento como estrategia didáctica de la literatura: la lectura y escritura creativa, un camino a la interpretación

3.1 Presentación

En esta secuencia didáctica me propongo indagar con respecto a estrategias que apoyen el ejercicio docente en la asignatura de Literatura del Bachillerato General (DGB), correspondiente al nivel Medio Superior de educación, a partir de los elementos narrativos que componen los textos literarios, específicamente en el caso del cuento, como herramienta en la educación literaria, utilizando el modelo de análisis narratológico, para conocer aspectos relevantes para la comprensión e interpretación, y completando el sentido de textos mediante procesos cognoscitivos propios de la comprensión de lectura, tales como la inferencia, la metaforización y la reinterpretación; acompañando el proceso mediante la invitación al alumno para manipular los textos, trabajando la escritura y composición creativa de ellos, para reforzar una aproximación a la literatura; como una manera de hacer el aprendizaje del alumno más significativo, se propone el uso de herramientas multimediales a partir de las TICs, como recursos que apoyen la labor educativa.

Se busca mediante esta secuencia didáctica, que la brevedad represente un reto para el estudiante hacia el final de la secuencia didáctica, evidenciando así la evolución del cuento hacia estas nuevas formas literarias, en el sentido en que esa característica particular permite la multiplicidad de interpretaciones, al completar o extender el sentido del texto mediante los elementos narrativos que aparecen esbozados en él, haciendo que el lector joven se remita a su contexto particular y a su conocimiento del mundo, generando un proceso que puede ir desde la comprensión hasta la reinterpretación de un texto. Es importante señalar que, además del trabajo individual, el desarrollo de las actividades se plantea desde el trabajo en equipos, lo que permitirá al estudiante aprender a través de la mirada del otro, enriqueciendo su experiencia.

Se propone también que mediante una selección de textos, se ayude a comprender modelos, que apoyen el ejercicio de la escritura y composición de textos por parte de los estudiantes, integrando ejercicios que ayuden a este propósito, y que sumen, al mismo tiempo, en la construcción de la competencia literaria de los estudiantes, pues se verán inmersos en un proceso de lectura y escritura creativa a partir de ejes temáticos que las lecturas seleccionadas proponen.

El trabajo en el aula se plantea para apoyar contenidos de la asignatura denominada Literatura I, correspondiente al tercer semestre de la DGB (Dirección General de Bachillerato SEP), en donde se aborda al género narrativo específicamente en el “Bloque De la narrativa antigua a la contemporánea”,⁶⁹ acotando aún más el énfasis de esta propuesta a los contenidos señalados como nivel intertextual del cuento, y que nos servirán como herramientas para realizar los procesos de comprensión, análisis e interpretación; estos elementos son: personajes, narrador, espacio, tiempo y lenguaje; entendiendo para los fines de esta propuesta, que se busca una aproximación hermenéutica que deriva del paradigma semiológico y de las teorías del texto literario, en la medida en que permiten la aproximación más significativa de los estudiantes a los fenómenos creativos del lenguaje.

En el caso de esta secuencia se abordará con mayor detalle la estructura interna del cuento, como una manera de comprender sus características principales, para que después, apoyándose en ellas, se pueda utilizar este tipo de texto como una herramienta didáctica, es decir una lectura analítica y modélica, la intención es proponer un modelo de análisis que ayude al estudiante a comprender de mejor manera el texto literario y mejore su competencia lectora y literaria, en general, mediante la escritura creativa.

La ejecución se ha diseñado para desarrollarse durante cinco sesiones, organizadas en tres sesiones de 100 minutos y dos sesiones de cincuenta minutos.

3.2 Justificación

La comprensión lectora es el tema fundamental sobre el que versa esta secuencia didáctica, en relación a la competencia literaria en el nivel medio superior. En México,

⁶⁹ SEP LITERATURA I, Series Programas de Estudios, 2017 – 2020.

desgraciadamente, los índices de comprensión lectora muestran que los estudiantes del nivel medio superior, y niveles anteriores, tienen grandes deficiencias. Este problema se agrava si pensamos que la comprensión lectora atraviesa todas las áreas del sistema, afectando en gran medida la comprensión de instrucciones, consignas, entre otras cosas, y en sí, de los textos escritos en general, y por lo tanto los propósitos de la educación misma en muchas asignaturas. La literatura es un caso especial, ya que, aún siendo la lectura y el texto escrito sus materias primas, los docentes en muchos casos se alejan de una educación propiamente literaria, en el sentido de brindar al estudiante las herramientas para leer, comprender, analizar y, en este caso, producir textos; por lo que se requiere de estrategias y secuencias didácticas capaces de contrarrestar estas deficiencias con el objetivo de beneficiar el proceso educativo.

Acotando más el problema que se pretende atender, debe decirse que el texto literario, en particular, es un tipo de lectura que tiene estructuras y fines muy distintos al de otros tipos de textos, y sin embargo en el sistema educativo se comete muchas veces el error de abordarlo sin el énfasis necesario, es decir que se enseña desde la misma perspectiva que las de otras estructuras e intenciones textuales, tales como el texto expositivo, argumentativo, etcétera; esta situación ha desvirtuado a la literatura en los planes de estudio, puesto que no se logran observar los beneficios que el alumno puede obtener a partir de una educación literaria, con lo que en muchas ocasiones se pierde el interés en lo que la literatura busca transmitir, es decir, una de las actividades más enriquecedoras del hombre, comprender, relatar y explicar el mundo, a partir de la visión del otro, y la de uno mismo.

Desde mi experiencia docente he observado que actualmente los jóvenes no encuentran el sentido y los propósitos de leer textos literarios, esto se debe en gran medida a que en el aula no se propicia la aplicación de estrategias didácticas que acerquen al estudiante a la comprensión de obras literarias, a través de la lectura, el análisis y la composición de textos, que aspiren a su vez a la interpretación mediante la creación de “mundos posibles”,⁷⁰ como una manera de entender el fenómeno literario;

⁷⁰ Se establece a partir de la visión de Bruner, que lo llama aproximación a lo literario y el modo de pensamiento narrativo; entendiéndolo que los relatos convencen por su semejanza con la vida, esto conforma la verosimilitud del relato narrativo literario, que define la posibilidad lúdica y recreativa de los juegos del lenguaje, y la conformación de dichos mundos posibles. Bruner citado en Gil Rojas, John S., Leer y escribir textos narrativos: propuesta didáctica para un curso de lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia, 2008, p. 36

por el contrario, los jóvenes se enfrentan en muchas ocasiones a una educación literaria rígida, “tradicionalista”, es decir desde la historicidad; o bien, desde el “descuido”, ofreciendo lecturas y actividades sin un propósito definido, y sin las herramientas didácticas que orienten la experiencia literaria, lo cual puede frustrar el horizonte de expectativas de los jóvenes, alejándolos de la lectura.

La enseñanza de la Literatura, en este nivel educativo, se ha convertido, en muchos casos, en una enumeración de géneros, temáticas, fechas, datos históricos, ejercicios estériles o lecturas obligatorias para cumplir un programa, etc., que no hacen más que alejar a los jóvenes del gusto de una lectura profunda del texto, y el uso de la escritura, que son, o bien deberían serlo, los protagonistas de la asignatura. Por lo tanto, el análisis de un texto, en sus estructuras narrativas, y el uso de la interpretación del lenguaje para manipular y producir textos, queda del lado ante la acumulación de conocimientos que rondan el texto sin adentrarse en él.

El texto literario requiere por tanto de un tratamiento particular, como estrategias didácticas que propicien una lectura más profunda del texto a través del análisis narrativo y la interpretación, propiciando así un pacto ficcional por parte del lector, que le permita a su vez la reconstrucción del sentido de la obra en un primer momento, para acceder posteriormente a la manipulación y transcodificación de la misma, con lo que se busca que los estudiantes incrementen su comprensión lectora y encuentren el goce estético que permita incidir en su competencia literaria.

La presente propuesta pretende por tanto acercar a los jóvenes a un ejercicio de lectura, análisis y composición de textos literarios, particularmente, comprendiendo las características de los cuentos y su evolución a formas modernas como la minificción, reflexionando en el contexto de la obra abordada, y relacionándolo desde la interpretación del propio estudiante.

Se busca que el lector profundice en lo que el texto busca transmitir en sí mismo, poniendo en juego los conocimientos previos del estudiante y su capacidad de referencia, incorporando además recursos interdiscursivos que expliquen, o ayuden a comprender de mejor manera, los mundos posibles creados en el ámbito literario. Es decir, realizar el análisis de textos literarios, pero además buscar la interpretación del

alumno mediante la composición de textos, utilizando modelos de lectura y la manipulación de elementos narrativos, para finalmente ensayar la redacción de cuentos breves, atendiendo a las características de este tipo de textos, teniendo como punto de partida los cuentos antes analizados y reinterpretados; se pretende que los textos creativos obtenidos en el aula se conviertan en productos a partir de recursos de las TIC, como herramientas que apoyen la construcción, transcodificada, del relato desde distintos recursos como el audio, el video y las redes sociales.

De igual forma, la propuesta tiene la intención de dotar al estudiante de las herramientas del análisis de textos literarios, mediante sus elementos constitutivos, por lo que se propone el modelo narratológico, como apoyo para la comprensión del texto.

La narratología, en lo que corresponde a esta propuesta, no debe ser concebida desde un punto de vista plenamente estructuralista, ya que la narratividad de un texto es un elemento intrínseco y una actividad humana que constituye la experiencia misma de nuestras vidas, debe verse entonces como una herramienta de análisis de la que puede valerse el estudiante para organizar el texto literario, y con base en la información obtenida, realizar procesos cognoscitivos y procedimentales que amplíen su experiencia con la literatura, y por tanto en la adquisición de la competencia literaria.

Para los fines de esta secuencia didáctica, se ha optado por utilizar los relatos de la tradición latinoamericana, como una herramienta para la construcción de los significados de una obra, se utilizan para esta propuesta textos que se consideran atractivos para los jóvenes, por su extensión y temáticas, ya que permitirán abordar de mejor manera los ejercicios propuestos (de esto parte la importancia de una selección de lecturas que apoyen el propósito de la secuencia); estas lecturas tienen la intención de privilegiar el análisis, la reflexión y los procesos psicolingüísticos, además de la composición de textos, para la comprensión e interpretación de obras literarias, es decir, privilegiar una lectura analítica más profunda en lo que se refiere a su contenido.

La narrativa, a través de sus subgéneros principales, el cuento y la novela, proponen fines y características propias para su lectura. Mientras que en la novela se hace un uso constante de la descripción, permite salir de la historia o anécdota principal, y deambular el universo diegético creado desde la ficción; por otro lado el cuento, más

acotado en su extensión, muestra menos de lo que muestra la novela, en tanto que se centra de manera más focalizada en un solo asunto y en la escasez de personajes, entre otras características, que permiten mantener la tensión argumental. Ambos subgéneros tienen en común el establecimiento de un entramado narrativo, es decir una instancia que permita enunciar la anécdota referida, este narrador es entendido como el mediador entre el autor y el lector. Sin embargo, se puede señalar como otro tipo de texto literario al relato de minificción, puesto que, a diferencia del cuento y la novela, la brevedad dota a este tipo de relatos de características distintas, que debemos aprovechar en la educación, y que, sin bien su extensión es mínima, se debe entender que en su forma subyace una estructura narrativa que obliga de manera más incisiva a una lectura analítica e interpretativa, con el fin de completar lo no dicho para la reconstrucción del sentido del relato breve. Por ello se busca culminar esta secuencia didáctica con la redacción de un relato que guarde las características de la minificción literaria, partiendo del modelo textual que se le ha proporcionado, con lo cual se busca que el alumno reflexione y tome decisiones relacionadas con la narración, poniendo en juego los elementos de la misma, con lo cual se evidencia la comprensión de los conceptos propios de la narratología, y las propuestas innovadoras que este tipo de textos proponen como un reto para los lectores actuales..

Por lo tanto, podemos establecer que el cuento de minificción comparte características con la novela y el cuento, salvo por su brevedad, que es precisamente el elemento que distingue y apoya a esta secuencia didáctica, puesto que la brevedad: “[...]conduce a su vez al establecimiento mental de una serie de procesos psicolinguísticos altamente vinculados al desarrollo de habilidades perceptivas determinantes para los mecanismos de aprehensión de significados: inferencia, co-referencia, ambigüedad, metaforización, intertextualidad, etc.”.⁷¹

Entonces podemos considerar que el proceso educativo puede aprovechar a este tipo de relatos para estimular procesos cognitivos que se relacionen directamente con la lectura y composición de textos literarios, y con la ejercitación de procesos psicolinguísticos relativos a la narración.

⁷¹ Johnston, H. Peter, *La evaluación de la comprensión lectora, un enfoque cognitivo*, Visor, Madrid, 1989

Para comprender esta propuesta se debe tener en cuenta que la naturaleza breve de este tipo de textos, en donde lo narrativo parece verse disminuido, no constituye una limitante, ya que esto no se contrapone a la identificación de elementos estructurales que parten de la narratología, al contrario, siendo que es precisamente este carácter breve el que amplía las posibilidades de construcción de este tipo de relatos, por lo tanto facilita el proceso de enseñanza al utilizar los conocimientos previos de los estudiantes, así como su contexto inmediato, para realizar los procesos de aprehensión de significados antes mencionados, que son necesarios para comprender e interpretar los textos, con lo que se coloca al lector-estudiante como eje fundamental de lo literario, de tal forma, la tarea del estudiante parte de “armar cognoscitivamente el conjunto, partiendo de las claves superficiales (y casi siempre parciales) que le aporta el texto”.⁷²

Con este planteamiento, se propone que la educación literaria se aborde desde dos objetivos: la competencia lectora de textos literarios, y la competencia expresiva, pues el estudiante se convierte en autor de textos literarios propios. Una educación literaria de este tipo puede llevar al alumno a saber para qué y cómo leer los textos literarios, así como para obtener el conocimiento de cómo y con qué intención escribirlos, contribuyendo así al desarrollo de su competencia literaria.

3.3 Contenidos

A continuación se presentan los contenidos a abordar a lo largo de la secuencia didáctica, atendiendo a los aprendizajes esperados en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, que encaminen la propuesta hacia los objetivos general y específicos que se señalan más adelante.

Aprendizajes esperados
<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características del texto narrativo

⁷² Aguilar E. Silva (1980), en Barrera Linares, Luis, “La narración mínima como estrategia pedagógica máxima”. *Perfiles educativos*, octubre-diciembre, número 66, UNAM, México, 1994.

- Identifica las características del nivel intertextual del cuento
- Aplica el análisis narrativo interpretando el significado de cuentos a partir de sus elementos narrativos.
- Identifica similitudes o diferencias en la forma de narrar mediante recursos y lenguajes diversos
- Reconoce soluciones narrativas para alcanzar el efecto deseado en los lectores
- Identifica y relaciona las características del cuento tradicional y el de minificción reconociendo sus diferencias y alternativas narrativas

Procedimentales

- Lee, de manera colectiva e individual, dos cuentos modelo para completar formatos con los elementos narrativos identificados, enfatizando la evolución de lo tradicional a la brevedad
- Lee una selección de seis cuentos de la tradición latinoamericana asignados por equipo
- Analiza mediante cuadros comparativos las características narrativas de los cuentos propuestos.
- Escribe borradores donde realiza cambios en la perspectiva del narrador y manipula los elementos narrativos a partir de los cuentos modelo
- Practica la escritura creativa para la producción de un producto final de acuerdo a las características solicitadas
- Reconstruye el sentido de textos literarios a partir de recursos diversos como la imagen, el hipertexto, el audio y el video.
- Expone el producto final de su trabajo explicando el proceso llevado a cabo.
- Escribe un relato de minificción a partir del modelo aportado para ello, atendiendo a las características narrativas del cuento asignado durante la secuencia didáctica

Actitudinales

- Incrementa su apreciación estética a partir de la lectura y escritura de textos literarios

3.4 Objetivos

Se describen a continuación los objetivos de la secuencia didáctica.

OBJETIVO GENERAL
Favorecer la comprensión lectora y competencia literaria en los estudiantes, al leer, analizar y escribir textos literarios, reinterpretando el sentido de las obras mediante la modificación de elementos narrativos y el uso de la tecnología.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. Desarrollar las habilidades de comprensión y análisis de textos literarios a partir de:
1.1 Leer una selección de textos literarios
1.2 Distinguir a la narración como la instancia que ordena los sucesos expresados en el texto narrativo.
1.3 Reconocer la estructura externa e interna del cuento
1.4 Reconocer los elementos del nivel intertextual: narrador, espacio, tiempo y personajes.
2. Desarrollar en los estudiantes las capacidades de apreciación, interpretación y manipulación textos literarios, a través de:
2.1 Utilizar los elementos narrativos para el análisis de la estructura del texto literario
2.2 Realizar modificaciones a los elementos narrativos a partir de cuentos modelo
2.3 Reconstruir el sentido de la obra mediante la interpretación personal
3. Desarrollar en los estudiantes las capacidades para reinterpretar textos literarios en lenguajes distintos, y producir los propios mediante la escritura creativa a través de:
3.1 Utilizar lenguajes distintos, como el audio, el video o las redes sociales, para transcodificar un texto literario modelo, operando cambios en la perspectiva de lo narrado
3.2 Identificar las características del cuento de minificción
3.3 Escribir textos literarios breves a partir de los modelos de lectura y la manipulación de sus elementos constitutivos
3.4 Publicar sus productos finales mediante el uso de medios electrónicos, que permita la apreciación y difusión de los trabajos de los estudiantes.

3.5 METODOLOGÍA

Este apartado busca describir cómo se llevarán a cabo las acciones y estrategias propuestas para la consecución de la secuencia. Se busca ser lo más claro para que en el futuro sea posible que docentes aprovechen esta experiencia, y la enriquezcan, por lo que se busca aportar a los interesados toda la información y recursos para implementar con los alumnos las sesiones planeadas. En este sentido, la metodología propuesta busca incidir en aspectos de la enseñanza de la literatura, de manera que ayude a los estudiantes a interesarse de manera más efectiva en la lectura y comprensión de textos literarios, así como en la escritura creativa, influyendo por tanto en su competencia comunicativa, y desde luego literaria, mediante procesos cognitivos propiciados por las características de los cuentos y de los relatos breves.⁷³

El siguiente cuadro muestra el sustento teórico metodológico utilizado en la secuencia:

DIDÁCTICO	PEDAGÓGICO	TEORÍA LITERARIA
Enfoque Comunicativo	Constructivismo - Competencia literaria	Se propone utilizar a la narratología como herramienta de análisis hacia la interpretación de textos y la escritura creativa.

⁷³ Es importante señalar que la propuesta contempla como relatos breves, aquellos que se componen desde dos líneas de texto hasta un máximo de dos páginas, esto con la finalidad de establecer un criterio en este sentido.

ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo, entendido por diversos autores como el desarrollo de la capacidad para usar la lengua con propiedad en diversas situaciones socioculturales posibles, engloba las competencias lingüística (Chomsky 1965), la pragmática (Lyons, 1969) y la competencia comunicativa (Hymes, 1972). Entendida como la capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua, llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles.⁷⁴ Partiendo desde el empleo de la lengua como herramienta en uso, es que los estudiantes deben asimilar el lenguaje para construir su conocimiento y utilizarlo como un proceso que les permita interactuar en el mundo.

El enfoque comunicativo da cobijo a esta propuesta, puesto que los estudiantes pondrán a la lengua como elemento central en la lectura, análisis, comprensión y producción de textos literarios, por lo que el contacto con la lectura y el texto escrito se realizará en contextos reales, en la medida de lo posible, lo cual puede mostrarles la intención y propósitos de este tipo de textos en su vida cotidiana.

CONSTRUCTIVISMO

Se propone como modelo pedagógico de la secuencia al constructivismo, que sostiene que “una persona es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción del ambiente y de sus disposiciones internas, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, y en casi todos los contextos de la vida”.⁷⁵ Por lo que se afirma que el conocimiento no se trata de una copia de la realidad misma, sino que establece la construcción del ser humano desde los esquemas que el estudiante ya posee, es decir conocimientos previos, mismos conocimientos que han incidido en su relación con el medio que lo rodea, conformando su contexto particular.

La construcción a la que hemos aludido depende sobre todo de dos aspectos:

1. De la representación inicial que se tiene de la nueva información y,

⁷⁴ *Influencia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las competencias comunicativas de expresión escrita, en niños de nb2*, Tesis de grado en Pedagogía, conjunta: Gabriela Guajardo, Carolina Oporto, Cecilia Venegas, Claudia Vera, Tutor: Paulina Abarzúa Palma, Universidad Católica de Tembuco, Chile, Julio 2005.

<http://biblioteca.uct.cl/tesis/gabriela-guajardo-carolina-oporto-cecilia-venegas-claudia-vera/tesis.pdf>

⁷⁵ Johnston, H. Peter, *la evaluación de la comprensión lectora, un enfoque cognitivo*, Visor, Madrid, 1989

2. De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.⁷⁶

De tal forma, cualquier aprendizaje supone una construcción a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero este proceso no es sólo el nuevo conocimiento, sino que contempla la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá aplicar lo ya conocido a una situación nueva, misma que el estudiante puede utilizar en otras situaciones de su vida.

Al enfrentarse a los procesos de creación literaria mediante la escritura creativa, se pretende que el estudiante construya el conocimiento poniendo en práctica los conceptos teóricos que propone la educación en el aula.

COMPETENCIA LITERARIA

Se puede señalar, bajo el mismo camino de esta secuencia, a la competencia literaria, definida como “un saber que permite producir y comprender textos, se trata de un modelo elaborado a partir de la gramática del texto y no mediante una gramática literaria de la frase”.⁷⁷ Completando este concepto, Carlos Lomas señala que la competencia literaria incide en los hábitos de lectura y la comprensión de textos literarios, señalándola como “un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales”.⁷⁸

La competencia literaria se refiere sobre todo a la intencionalidad de colocar al lector en el centro del fenómeno literario, de tal forma podemos señalar que:

Este término acuñado por los generativistas (cf. Bierwisch 1965) hace referencia a la capacidad humana que posibilita la producción y recepción de estructuras poéticas y que debe ser aprendida socialmente. Por otra parte, dentro de la contemplación del hecho literario como fenómeno comunicativo, la teoría literaria, como ya se ha señalado anteriormente, ha centrado su atención en el lector (Cf. Jauss, 1986; Iser, 1987; Eco, 1987).

⁷⁶ *Ibid*

⁷⁷ Aguilar E. Silva (1980), en Barrera Linares Luis, “La narración mínima como estrategia pedagógica máxima”. *Perfiles educativos*, octubre-diciembre, número 66, UNAM, México, 1994

⁷⁸ Lomas, Carlos, “La educación literaria en la enseñanza obligatoria”, artículo publicado en revista *Kikirikí*, consultado en www.quadernsdigitals.net, marzo 2012.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=6664

Se entiende que el lector forma parte de la estrategia generadora del discurso. Define U. Eco (1987: 79) al texto, como “un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo”. Así pues, el texto implica un *lector modelo*, un lector cooperativo previsto a través de los mecanismos de generación de sentido que el propio texto posee.⁷⁹

Lo anterior nos habla de la necesidad de optar por un enfoque que sea más adecuado al contexto actual de la educación, que sea capaz de crear una competencia que permita al estudiante enfrentarse con textos diversos, aludiendo en este caso al texto narrativo, con la intención de proporcionarle herramientas para actuar ante las situaciones que propone la lectura de una obra literaria, completando el sentido de la obra mediante su propia interpretación. Consideremos finalmente que la competencia literaria propone un equilibrio entre lo afectivo, lo lingüístico y lo metalingüístico, para alcanzar sus fines.

ESCRITURA CREATIVA

En lo que respecta a la escritura creativa, se retoman en esta propuesta las actividades marco aportadas por Martos Nuñez,⁸⁰ para la comprensión y composición de textos narrativos, que representan una gradación para alcanzar estos objetivos.

Se incorporan por tanto las actividades correspondientes a:

- Actividades de descodificación: que propone que el alumno haga la lectura comprensiva de obras literarias en el doble nivel de normalizar / comprender su contenido.
- Actividades de recodificación: que proponen la transcripción de un relato escrito, manipulando sus elementos, así como escribiendo versiones distintas de una misma historia.
- Actividades de transcodificación y metacodificación: en donde se busca que el estudiante “cuenta” lo que se dice en una imagen, lo que sugiere una música, etc., adiestrándose en lo que corresponde a metalenguajes distintos, empezando

⁷⁹ “La adquisición de la competencia literaria: Una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria”. En A. Mendoza y P. Cerrillo (Coords.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca. Eds. Universidad Castilla-La Mancha. 2003. pp. 301-335. Documento PDF, p. 10

⁸⁰ Martos Nuñez, Eloy, *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias, 1993, p. 177.

por el lenguaje literario y trascendiendo hacia otro tipo de lenguajes como la imagen, el audio, el hipertexto y el video.

Para los fines de esta propuesta, se pretende incorporar actividades del tipo:

De exploración de conocimientos previos (aprendizajes construidos sobre los conocimientos de lo que los alumnos ya saben y saben hacer).

Ya que parte fundamental para la lectura y análisis de los relatos propuestos, radica en los conocimientos previos del alumno, y en su capacidad de relacionar y establecer referencias con lo leído, contraponiéndolo y enriqueciéndolo con su contexto particular.

De uso lingüístico y de reflexión metalingüística (integración de tareas referidas a la comprensión y producción de mensajes orales y escritos en una determinada situación y contexto de comunicación. Incluyen, además, tareas de reflexión sobre los usos textuales propios y ajenos elaborados a lo largo de la secuencia de aprendizaje).

La reflexión metalingüística es de gran importancia para consolidar esta propuesta, puesto que se propone que los estudiantes comprendan que la escritura, en su carácter poético es generadora de lenguajes diversos, que alimentan transversalmente otras disciplinas artísticas y cotidianas de la realidad. En este mismo sentido, se propone incorporar herramientas de las Tecnologías de la Información y Comunicación, como el video, la imagen, el sonido y el hipertexto, para relacionar la experiencia literaria con el contexto particular del estudiante, retándolo a reinterpretar y transcodificar los relatos mediante la manipulación de sus elementos y la escritura creativa, considerando esta actividad como un camino para la interpretación del texto literario, y culminando con la construcción de un relato de minificción a partir de la anécdota de los cuentos antes modificados, fomentando de igual forma la competencia literaria de los estudiantes.

Se establece un criterio de selección de actividades, que permitan alcanzar los objetivos propuestos, por tanto, dicho criterio busca: *Que los alumnos se estimulen a examinar ideas o a aplicar procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias.*

Puede establecerse por lo tanto que las actividades desarrolladas serán:

CONCEPTUALES:

- Detonar los conocimientos previos del estudiante.
- Reconocer los elementos de la estructura interna del texto narrativo
- Utilizar conceptos relacionados con el análisis narrativo
- Reinterpretar cuentos cambiando la instancia narradora, a partir de lenguajes distintos como el audio, el video, el hipertexto y las redes sociales
- Redactar textos literarios breves, a partir de la interpretación personal de un cuento modelo
- Realizar procesos cognoscitivos que propicien una lectura metalingüística de las obras abordadas.

PROCEDIMENTALES

- Lluvia de ideas, discusión grupal, comentarios colectivos
- Lectura grupal
- Lectura individual
- Uso de sus conocimientos previos y de su contexto particular
- Análisis de textos
- Exposición del alumno
- Trabajo en equipos
- Redacción de comentarios y textos creativos (recreación literaria, comentario de textos y reordenamiento secuencial)
- Utilización de medios electrónicos y de las TICs

ACTITUDINALES

- Reflexión
- Participación en grupos de trabajo
- Disposición al trabajo extraclase
- Apreciación estética de textos literarios
- Apreciación de recursos metalingüísticos en la reinterpretación de obras

El tiempo estimado para la aplicación de la secuencia didáctica es de seis sesiones, tres de 100 minutos y tres de 50 minutos.

En el punto referente a las actividades se ahondará en el procedimiento de ellas, sin embargo se debe mencionar, que la intención de incorporar herramientas tecnológicas a la enseñanza de la literatura, busca que los jóvenes contrapongan la idea actual, de que el texto escrito, o bien los libros, son objetos descontextualizados de su realidad circundante, habría que ahondar aún más en las posibilidades que ofrece el hipertexto, por su carácter no lineal, susceptible de intervenir, y las posibilidades tan grandes que brinda la interdiscursividad que ofrecen los medios electrónicos, que ayudan al estudiante a establecer inferencias y co-referencias con el mundo que lo rodea, lo cual lo lleva a poner a la literatura en su experiencia de vida cotidiana, cuestión que puede beneficiar para romper la visión negativa que de la literatura tienen gran parte de los estudiantes. En este sentido, Teresa Colomer señala que:

El reciente y espectacular desarrollo de los medios de comunicación de masas así como la expansión de las nuevas tecnologías vinculadas al lenguaje afectan ya, entre otras cosas, a la lectura de los niños y niñas de manera que “La fragmentación, la rapidez, la asociación de varios códigos de representación, la posibilidad de enlace, la interactividad, etc., son mecanismos presentes desde el inicio en su acceso a la lectura”.⁸¹

Se trata de características que no deben ser pasadas por alto si se quiere llevar a la educación literaria a un contexto más cercano a los jóvenes, que permita a su vez un acercamiento más eficiente al hábito lector desde nuevas alternativas de educación, en este caso vinculadas con el texto literario y su evolución hacia la brevedad, cuyas características son muy cercanas a los medios electrónicos actuales, por ejemplo las redes sociales.⁸²

Justificación para la selección de lecturas

La correcta selección de lecturas para alcanzar los fines que la secuencia didáctica propone es de capital importancia, puesto que los textos seleccionados deben ser un factor que facilite la consecución de actividades, la comprensión del alumno y el interés de los participantes.

⁸¹ Colomer Teresa, “La lectura infantil y juvenil”, Millán, J. A. (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España., p. 284.

⁸² Es por ejemplo el caso de Twitter, que es hoy en día una plataforma de usuarios gigantesca que sigue popularizándose desde su creación en 2006. En no más de 140 caracteres, los usuarios envían mensajes breves en tiempo real.

En la primera parte de la secuencia se retoman los cuentos *La casa de Asterión* de Jorge Luis Borges y *Teseo* de José de la Colina; el primero de ellos tiene la intención de presentar un cuento cuyos elementos narrativos son posibles de identificar y que por sus momentos bien definidos es un buen ejemplo de un cuento de mediana extensión. Por su parte el relato de minificción *Teseo*, retoma la tradición del minotauro y el laberinto, que data desde la época clásica, para exigir del lector una capacidad importante de abstracción y de referencias para extraer el mensaje oculto, mediante él se pretende que los jóvenes aprecien la carga semántica que una palabra clave puede contener, y que abre una gama de posibilidades para completar el significado del cuento.

La selección de lecturas para la segunda parte de la secuencia didáctica tiene como una de sus intenciones principales la de generar el interés de los estudiantes hacia los textos literarios, por lo que se han seleccionado textos que presentan, en todos los casos, sucesos al margen de la ley, producto de contextos latinoamericanos en donde la violencia y las situaciones al extremo son uno de los elementos constitutivos de nuestras sociedades, por lo tanto esta selección pretende generar un vínculo en común relacionado con un crimen como eje temático recurrente que a su vez encuentra sentido en las instancias narrativas que se proponen a los estudiantes.

Los textos seleccionados para esta parte de la secuencia didáctica son:

- México “Diles que no me maten”, Juan Rulfo
- Perú: “El Desafío”, Mario Vargas Llosa
- Colombia: “La siesta de los martes”, Gabriel García Márquez
- Argentina: “La pista del diente de oro”, Roberto Arlt
- Uruguay: “La gallina degollada” , Horacio de Quiroga

Los textos seleccionados tienen el objetivo de presentar al estudiante retos para comprender, inferir, encontrar referencias, conectarlos con otros textos, comprender metáforas, etc., además de servir de modelos para realizar ejercicios de composición literaria mediante la creatividad de los estudiantes, para reinterpretarlos posteriormente, haciendo uso de las nuevas tecnologías, de tal manera que se establezca la interdiscursividad en su abordaje.

Se propone por lo tanto que esta selección de lecturas ayude en la escritura de textos por parte de los estudiantes, integrando ejercicios que ayuden a este propósito, y que sumen, al mismo tiempo, en la construcción de la competencia literaria, pues los discentes se verán inmersos en un proceso de lectura y escritura creativa a partir de los ejes temáticos que las ficciones proponen.

Por último, se ha preferido crear esta selección con autores latinoamericanos, ya que se considera que el lenguaje y los temas abordados resultan cercanos a los estudiantes y sus contextos.

3.6 ACTIVIDADES

Mediante la lectura de estos textos se pretende guiar al estudiante desde el análisis narratológico de sus elementos, con la intención de reinterpretar el sentido de los cuentos propuestos en lenguajes distintos, hasta avanzar a un modelo basado en la estructura más esencial de la narrativa breve: “Algo le pasa a alguien en algún lugar (en el tiempo)”, siendo que este principio de aproximación genera cuatro preguntas principales: ¿qué pasa?, ¿a quién la pasa?, ¿dónde pasa?, y opcionalmente, ¿cuándo?⁸³

Este modelo es un primer nivel de análisis narrativo, que permite establecer una comprensión del relato; posteriormente se procede a la discusión grupal acerca de los niveles objetivos y los significados “simbólicos” que la carga semántica de los textos en cuestión proponen, para que finalmente se proceda a una fase final de “manipulación”, o transcodificación y metacodificación de los textos. Por tanto los cuentos aquí compilados se convierten en herramientas que detonan procesos más amplios que el simple análisis de los elementos narrativos.

Se espera, por lo tanto, en el último nivel de esta secuencia, dedicada al relato breve, que la lectura de estos textos, mediante la operación de exponer un suceso y cifrarle un sentido, estimule su capacidad de atención y su comprensión analítica; recordemos que una característica de la minificción es el suceso único y autónomo, por lo que el estudiante estará ante la intensidad narrativa que propone la brevedad, y que a

⁸³ Tempo Giardinelli, citado en “Estrategias pedagógicas para la enseñanza del microcuento en clases de lengua”, *Lecturas simultáneas: la enseñanza de lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto*, (Comp.) Lauro Zavala, UAM Xochimilco, México, 1999

su vez representa un nuevo reto como lector / escritor.

Se describen a continuación las actividades que se implementarán en el aula, para contrastar resultados de acuerdo a los propósitos antes mencionados:

SESIÓN 1	
CONTENIDO	Elementos y características del cuento
Aprendizajes esperados	
<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica las características del texto narrativo <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee, de manera colectiva e individual, dos cuentos modelo para completar formatos con los elementos narrativos identificados, enfatizando la evolución de lo tradicional a la brevedad <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementa su apreciación estética a partir de la lectura de textos literarios 	
RECURSOS	Formatos para analizar textos <i>La casa de Asterión</i> , Jorge Luis Borges <i>Teseo</i> , José de la Colina
ORGANIZACIÓN	El desarrollo de la sesión se realiza de manera individual, leyendo y contestando en su cuaderno o formato.
Actividades a desarrollar	
<p>Fase de Apertura</p> <p>Recuperación de conocimientos previos en torno a los textos narrativos, haciendo uso de preguntas detonadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipos de textos conocen? - ¿Qué tipo de texto es un cuento? - ¿Cuáles son las características de un texto literario? - ¿Qué diferencias existen entre un texto literario y uno argumentativo, expositivo o informativo? - ¿Qué caracteriza a los cuentos? 	
<p>Fase de Desarrollo</p> <p>Actividad 1.</p> <p>* Lectura grupal, por turnos de lectura, del cuento <i>La casa de Asterión</i>, de Jorge Luis Borges. Los estudiantes completan el cuadro comparativo “Elementos y características del cuento” para analizar narrativamente el texto.</p>	

Actividad 2.

El profesor propicia la discusión grupal en torno a la trama, las características y los significados presentes en el cuento. Con la intención de mostrar la carga semántica y connotación que las palabras pueden tener, se pide a los estudiantes que reflejen en un dibujo la sensación que les produce la palabra “laberinto”. Los dibujos son pegados en el salón; algunos participantes pueden reflexionar en voz alta acerca de como una palabra puede presentar múltiples significados para cada persona y en cada situación.

Actividad 3.

Se realiza la lectura del cuento de minificción *Teseo*, de José de la Colina, se invita a los alumnos a realizar la lectura individual del cuento las veces que sean necesarias para reflexionar en el sentido e interpretación que aporta el texto. El profesor pide a los estudiantes que realicen el análisis del cuento, atendiendo al cuadro comparativo propuesto para ello, al finalizar se comparten en el salón los resultados del análisis completando una interpretación en conjunto guiados por el profesor.

Fase de Cierre

El profesor guía la reflexión colectiva en torno a la brevedad como elemento de la evolución del cuento moderno, pues los cuentos de minificción, logran condensar toda la carga simbólica de las palabras, es decir que pone en juego varios significados de ellas, o incluso pueden aparecer “vacíos”, en donde el lector debe inferir, para comprender lo que no se dice en el texto, por ello el orden de cada palabra en este tipo de texto literario es importante, pues brinda el sentido exacto que el autor quiere expresar.

EVIDENCIAS

Dibujo y reflexión, connotación de la palabra: “laberinto”

Ejercicios de identificación de elementos narrativos (portafolio de evidencias)

- Cuadro: *La casa de Asterión*

- Cuadro: *Teseo*

<p>El cuento como herramienta para el análisis narrativo</p>	<p>SESIÓN 1 Elementos y características del cuento Actividad 1</p>
<p>Texto:</p>	<p>“La casa de Asterión”, Jorge Luis Borges</p>
<p>- ¿Qué se cuenta (narrador)?</p>	
<p>-¿Cómo se cuenta (perspectiva)?</p>	
<p>- ¿Dónde ocurren las acciones?</p>	
<p>- ¿Cuándo ocurren las acciones?</p>	
<p>- ¿Cuáles y cómo son los personajes?</p>	
<p>- ¿Es importante la palabra “laberinto” para comprender el cuento?</p>	

<p>El cuento como herramienta para el análisis narrativo</p>	<p>SESIÓN 1 Elementos y características del cuento Actividad 2</p>
<p>Texto:</p>	<p><i>Teseo</i>, José de la Colina, en Zavala, Lauro, <i>Minificción mexicana</i>, selección y prólogo, México, UNAM, 2003</p>
<p>- ¿Qué se cuenta (narrador)?</p>	
<p>- ¿Cómo se cuenta? (perspectiva de lo narrado)</p>	
<p>- ¿Dónde ocurren las acciones?</p>	
<p>- ¿Cuándo ocurren las acciones?</p>	
<p>- ¿Cómo son los personajes?</p>	
<p>- ¿Consideras importante la palabra “laberinto” para comprender el cuento?</p>	

SESIÓN 2	
CONTENIDO	Características del nivel intertextual del cuento: narrador, espacio, tiempo y personajes.
Aprendizajes esperados	
<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica las características del nivel intertextual del cuento <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> Lee una selección de seis cuentos de la tradición latinoamericana asignados por equipo Analiza mediante cuadros comparativos las características narrativas de los cuentos propuestos. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> Incrementa su apreciación estética a partir de la lectura y escritura de textos literarios 	
RECURSOS	<p>Selección de lecturas por alumno (se entrega al alumno una copia de todos los cuentos que integran la selección con la intención de invitarlo a participar en el proceso de otros compañeros ajenos a su equipo de trabajo y a su acervo de lecturas en general)</p> <p>Formato de análisis de cuentos</p> <p>Formatos de evaluación: autoevaluación y coevaluación</p> <p>Formato: Reconstrucción de hechos (por equipo)</p>
ORGANIZACIÓN	El desarrollo de la sesión requiere de la conformación de equipos cooperativos, para lo cual se proponen los formatos de evaluación, que permitan evidenciar el trabajo desempeñado.
Actividades a desarrollar	
<p>Fase de Apertura</p> <p>El docente propicia la recuperación de conocimientos previos acerca de narrador, perspectiva de lo narrado, espacio, tiempo y personajes, mediante lluvia de ideas.</p> <p>El profesor entrega el material de lectura (Anexo). Se explica a los alumnos que el cuento es un tipo de texto que puede transmitir la realidad a partir de diferentes temáticas, para los fines de esta propuesta será el “delito”, sobre el que giren los textos literarios, comprendiendo de esta manera las características del cuento en latinoamérica, y la realidad que se refleja.</p>	
Fase de Desarrollo	

Actividad 1.

Mediante la guía del docente, se conforman grupos de trabajo cooperativo de al menos cinco integrantes, a cada equipo se le asignará uno de los cuentos que componen la selección de lecturas:

- México “Diles que no me maten”, Juan Rulfo.
- Perú: “El Desafío”, Mario Vargas Llosa
- Colombia: “La siesta de los martes”, Gabriel García Márquez
- Argentina: “La pista del diente de oro”, Roberto Arlt
- Uruguay: “La gallina degollada”, Horacio de Quiroga

Realizarán la lectura, por equipos, del cuento asignado, completando de manera colectiva el formato de análisis de los elementos narrativos propuestos.

Actividad 2.

Seleccionarán a partir del texto un suceso en el que se registre un “delito”, o bien violación a los derechos humanos (la propuesta se ha llevado a cabo también mediante la interdisciplinariedad con la asignatura de formación cívica, con lo cual se vincula de buena manera el tema de los derechos humanos), utilizando fragmentos extraídos del cuento para evidenciarlo. Completarán por equipos el formato denominado “Reconstrucción de hechos”, para enriquecer la mirada analítica del contenido del cuento.

Fase de Cierre

Socializarán en voz alta los resultados de las “reconstrucciones de hechos” de cada equipo, de manera que los demás estén al tanto de las historias asignadas a los demás equipos.

Los estudiantes pueden elaborar una investigación de manera extraclase en la que investiguen datos del autor del texto asignado, así como del contexto histórico y literario del país de origen, para ampliar su visión en la interpretación de la lectura.

EVIDENCIAS

Ejercicio de análisis narrativo (portafolio de evidencias)

Formatos de autoevaluación y coevaluación del trabajo desempeñado

El cuento como herramienta para el análisis narrativo	Sesión 2 Características del nivel intertextual del cuento: narrador, espacio, tiempo y personajes Actividad 3 Análisis de los elementos narrativos
CUENTO ASIGNADO POR EQUIPOS:	
- ¿Qué se cuenta (narrador)?	
- ¿Cómo se cuenta (perspectiva)?	
- ¿Dónde ocurren las acciones?	
- ¿Cuándo ocurren las acciones?	
- ¿Cuáles son los personajes principales?	
- ¿Cuál consideras que es palabra con mayor carga semántica en la comprensión del relato?	

El cuento como herramienta para el análisis narrativo	Sesión 2 Características del nivel intertextual del cuento: narrador, espacio, tiempo y personajes Actividad 4 Análisis a partir de la reconstrucción de hechos
CUENTO ASIGNADO:	
I. Fragmentos que evidencian el delito narrado en el cuento	
II. Circunstancias de tiempo, modo y lugar a) ¿Época en que se sitúa? b) ¿Cómo son las condiciones del clima? c) ¿Hora en que se narra? d) ¿Cuál y cómo es el lugar en donde ocurren los hechos?	
III. ¿Quiénes participan en la lectura? a) Nombres de los personajes b) Descripción física de ellos c) Descripción psicológica	
V. Haz una descripción detallada, a manera de informe policial, acerca de cómo sucedieron los hechos. Anota tus conclusiones del caso	

SESIÓN 3	
CONTENIDO	Interpretación de textos: modificación de elementos narrativos para la normalizar y comprender su contenido.
Aprendizajes esperados	
<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplica el análisis narrativo para la comprensión de textos literarios interpretando el significado de ellos a partir de los elementos narrativos del cuento. <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escribe borradores donde realiza cambios en la perspectiva del narrador y manipula los elementos narrativos a partir de los cuentos modelo <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementa su apreciación estética a partir de la lectura y escritura de textos literarios 	
RECURSOS	<p>Copia electrónica o impresa de la selección de lecturas</p> <p>Cuadro de asignación de narradores y medios de presentación</p> <p>Cuaderno u hojas para escribir borradores de las modificaciones narrativas</p>
ORGANIZACIÓN	La sesión se desarrolla por equipos, estableciendo las tareas a desarrollar y supervisando y guiando los aspectos narrativos que se requiere trabajar con los alumnos.
Actividades a desarrollar	
<p>Fase de Apertura</p> <p>El docente invita a los estudiantes a compartir con sus compañeros los datos acerca del autor y de la vida política y literaria de los países de origen de los cuentos asignados.</p> <p>Posteriormente se solicita la integración en los equipos, ya asignados antes, compartiendo esta información, relacionándola con la reconstrucción de hechos escrita en la sesión anterior de manera colectiva.</p>	
<p>Fase de Desarrollo</p> <p>Actividad 1.</p> <p>Se presenta a los alumnos el cuadro de asignación de narradores y medios de presentación, de manera que los alumnos puedan elegir para presentar un punto de vista distinto en el que denuncien y evidencien un delito identificado a través de la literatura, atendiendo a sus intereses y preferencias, entre las diferentes opciones de trabajo.</p>	

La explicación del cuadro es la siguiente:

La reflexión escrita es obligatoria y es de carácter individual (color morado). Los alumnos deberán elegir un narrador (color verde) y un medio de presentación (color naranja), de manera que sean capaces de narrar los hechos identificados en los cuentos desde una perspectiva distinta, y que sean presentados mediante recursos diversos, de acuerdo a los intereses del equipo. El discurso debe tener un tono de denuncia, mencionado recomendaciones para solucionar los conflictos de manera no violenta.

<p>AUDIO Grabación de audio que integre efectos de sonido ambiental en formato MP3</p>	<p>REPORTERO Narración desde una perspectiva de los medios de comunicación en donde se presente el suceso a manera de artículo, reportaje o nota informativa</p>	<p>VIDEO Archivo videograbado que integre vestuario y actuación correspondiente, en formato AVI, QUICKTIME o MP4</p>
<p>DETECTIVE O POLICÍA Narración desde una perspectiva policíaca que informe de los hechos ocurridos en la lectura</p>	<p>REFLEXIÓN ESCRITA: Cómo favorece la comprensión y escritura de textos reinterpretar cuentos mediante la modificación de elementos narrativos y el uso de la tecnología</p>	<p>TESTIGO Narración desde el punto de vista de un testigo de los hechos, un agente externo que no participó en las acciones, pero relata los sucesos como si hubiera sido un testigo de los hechos.</p>
<p>TEXTO IMPRESO Artículo, reportaje, nota informativa, crónica o ensayo, que dé cuenta de los sucesos ocurridos mediante un texto impreso, en formato Word o PDF.</p>	<p>PERSONAJE IMPLICADO Narración desde una perspectiva interna, un personaje relata los hechos que ocurrieron, aportando un punto de vista en relación con la violación de derechos.</p>	<p>RED SOCIAL A partir de la identificación del personaje seleccionado, se desarrolla un facebook, o alguna otra red social, con la intención de mostrar la personalidad del personaje, relacionando esta con los sucesos ocurridos.</p>

Actividad 2.

Los alumnos completan el formato de selección de narradores y medios de presentación, explicando su selección y el efecto que esperan lograr en los futuros lectores o espectadores.

Fase de Cierre

Socializarán en voz alta los resultados de la “selección de narradores y medios de

presentación” de cada equipo, explicando y justificando la selección de estos medios de trabajo.

EVIDENCIAS

Formato de selección de narradores y medios de presentación
(portafolio de evidencias)

<p>El cuento como herramienta para el análisis narrativo</p>	<p>SESIÓN 3</p> <p>Interpretación de textos: modificación de elementos narrativos para la normalizar y comprender su contenido.</p> <p style="text-align: right;">Actividad 5</p> <p>Formato de selección de narradores y medios de presentación</p>
<p>CUENTO ASIGNADO:</p>	
<p>Explica por qué seleccionaron este tipo de narrador de acuerdo al efecto que esperan lograr en los lectores</p>	
<p>Explica por qué seleccionaron este medio de presentación para el trabajo</p>	
<p>Escribe un borrador inicial de los cambios que consideras necesarios en los elementos narrativos para contar la misma historia desde una perspectiva diferente.</p>	
<div style="border: 1px solid black; height: 296px;"></div>	

SESIÓN 4	
CONTENIDO	Transcodificación del cuento a otros lenguajes narrativos
Aprendizajes esperados	
<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica similitudes o diferencias en la forma de narrar mediante recursos y lenguajes diversos <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practica la escritura creativa para la producción de un producto final de acuerdo a las características solicitadas • Reconstruye el sentido de textos literarios a partir de recursos diversos como la imagen, el hipertexto, el audio y el video. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incrementa su apreciación estética a partir de la lectura y escritura de textos literarios 	
RECURSOS	<p>En virtud del trabajo a desempeñar relacionado con recursos tecnológicos es conveniente que el profesor tenga acceso a un laboratorio de cómputo, o bien se haga de las herramientas necesarias, tales como grabadora de audio y de video, computadora, tabletas electrónicas, etc., de manera que el trabajo no se vea limitado en este sentido al interior del aula.</p> <p>Formato para redacción de borradores</p>
ORGANIZACIÓN	<p>El desarrollo de la sesión requiere del trabajo en equipos cooperativos, para lo cual se propone un formato de asignación de funciones, que permitan evidenciar el trabajo desempeñado en el equipo.</p>
Actividades a desarrollar	
<p>Fase de Apertura</p> <p>Los estudiantes escucharán una grabación de audio elaborado por alumnos de otro colegio, como una manera de proponer un punto de partida para el trabajo de escritura creativa que se llevará a cabo.</p> <p>El docente invita a los estudiantes a comentar sus ideas previas acerca de la transcodificación de textos literarios a otros lenguajes, por ejemplo el cine.</p>	
<p>Fase de Desarrollo</p> <p>Actividad 6</p> <p>Los estudiantes completarán el formato para asignación de funciones y escribirán borradores de un texto creativo personal a partir de los cuentos modelo aportados, en</p>	

donde se dé a conocer, el delito involucrado, tomando en cuenta la “Reconstrucción de hechos” realizada, siguiendo la historia modelo que se asignó por equipos.

Fase de Cierre

Los representantes de los equipos realizarán lectura grupal de los borradores, retroalimentando opiniones al respecto que busquen favorecer el trabajo creativo de los compañeros.

Es importante que los estudiantes se repartan responsabilidades para que en la siguiente sesión se cuente con el material necesario para alcanzar el producto final propuesto por el equipo.

EVIDENCIAS

Formato de asignación de funciones por equipos

Formato para escritura de borradores

El cuento como herramienta para el análisis narrativo	SESIÓN 4 Transcodificación del cuento a otros lenguajes narrativos Formato para asignación de funciones	
Función	Encargado (s)	Las tareas que realicé son:
Registro de información e ideas del equipo (secretario)		
REDACCIÓN DE TEXTOS		
IMÁGENES Y APOYOS VISUALES		
EXPOSICIÓN DE IDEAS Y RESULTADOS		

El cuento como herramienta para el análisis narrativo	SESIÓN 4 Transcodificación del cuento a otros lenguajes narrativos <p style="text-align: right;">ACTIVIDAD 6</p>
CAMBIO EN LOS ELEMENTOS NARRATIVOS DEL CUENTO	
NARRADOR	
PERSPECTIVA	
PERSONAJES	
ESPACIO	
TIEMPO	
REDACCIÓN DE BORRADORES DE ACUERDO A LOS RECURSOS SELECCIONADOS	

SESIÓN 5	
CONTENIDO	Transcodificación de la escritura a otros lenguajes: presentación de productos finales
Aprendizajes esperados	
<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconoce soluciones narrativas para alcanzar el efecto deseado en los lectores <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> Expone el producto final de su trabajo explicando el proceso llevado a cabo <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> Incrementa su apreciación estética a partir de la lectura y escritura de textos literarios 	
RECURSOS	En virtud del trabajo a desempeñar relacionado con recursos tecnológicos es conveniente que el profesor tenga acceso a un laboratorio de cómputo, o bien se haga de las herramientas necesarias, tales como grabadora de audio y de video, computadora, tabletas electrónicas, etc., de manera que el trabajo no se vea limitado en este sentido al interior del aula.
ORGANIZACIÓN	El desarrollo de la sesión requiere del trabajo en equipos cooperativos, para exponer los resultados del trabajo desempeñado, es importante que el equipo completo participe de esta actividad.
Actividades a desarrollar	
<p>Fase de Apertura</p> <p>Los estudiantes escucharán una grabación de audio elaborado por alumnos de otro colegio, como una manera de proponer un punto de partida para el trabajo de escritura creativa que se llevará a cabo.</p> <p>Se invita a los estudiantes a comentar sus ideas previas acerca de la transcodificación de textos literarios a otros lenguajes, por ejemplo el cine o el radio (video y audio).</p>	
<p>Fase de Desarrollo</p> <p>Actividad 1.</p> <p>Se hace lectura o se presenta el producto final alcanzado por los equipos, de manera que se ponga en evidencia el trabajo que cada uno de ellos desempeñó para alcanzar el resultado, al término de la exposición se hace entrega del trabajo o bien se publica de manera electrónica.</p>	

Fase de Cierre

Los estudiantes reflexionan en los productos de aprendizaje, haciendo comentarios constructivos a los otros equipos, así como al propio, de manera que a partir de la experiencia del otro se aprecie el trabajo desempeñado.

EVIDENCIAS

Formatos de autoevaluación y coevaluación del trabajo desempeñado

SESIÓN 6	
CONTENIDO	Del cuento al relato breve: modelo para la composición de textos de minificción
Aprendizajes esperados	
<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica y relaciona las características del cuento tradicional y el de minificción reconociendo sus diferencias y alternativas narrativas <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> Escribe un relato de minificción a partir del modelo aportado para ello, atendiendo a las características narrativas del cuento asignado durante la secuencia didáctica <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> Incrementa su apreciación estética a partir de la lectura y escritura de textos literarios 	
RECURSOS	<p>“Relevo”, Martha Cerda, Revista <i>El Cuento</i>, No. 96, Enero-Febrero 1986, Tomo XV – Año XXI, Pág. 167</p> <p>Esquema para escribir cuentos de minificción</p> <p>Formatos de autoevaluación y coevaluación del trabajo desempeñado</p>
ORGANIZACIÓN	El desarrollo de la sesión requiere del trabajo individual, de manera que cada alumno pueda escribir de manera creativa un cuento de minificción a partir de las características que se indican.
Actividades a desarrollar	
<p>Fase de Apertura</p> <p>El docente lee a los estudiantes, y les permite leer, cuentos de minificción a los estudiantes, de manera que aprecien la brevedad de este tipo de texto, pero también la profundidad que puede alcanzar si se relaciona con palabras claves o situaciones presentes en otros textos literarios, como los asignados durante la secuencia. (En el anexo se proponen una serie de cuentos que pueden despertar interés en el alumno, dando muestra de este tipo de texto)</p>	
<p>Fase de Desarrollo</p> <p>Actividad 1.</p>	

Se lee en voz alta el cuento de minificción “Relevo”, posteriormente se pide a los alumnos que expliquen las siguientes características de los cuentos de minificción relacionándolas con el cuento leído, de manera que puedan reescribir estas características a partir de su propio lenguaje

Características de los cuentos de minificción:

- **Brevedad:** el texto debe narrarse en pocas palabras, evitando lo mayormente posible la descripción.

- **Inicio *in medias res*:** el relato debe iniciar en el medio de una situación de la que se debe interpretar el pasado de los sucesos, entre más apremiante es la situación mayor es la exigencia de la interpretación del lector para comprender el relato.

- **Naturaleza híbrida:** el relato oscila constantemente entre las características e intenciones de los textos clásicos y los textos modernos, innovando de esta manera en la estructura del cuento como texto narrativo.

- **Complicidad / carácter proteico:** es decir, un tipo de texto que cambia de forma o de ideas, para provocar emociones o conclusiones por parte del lector, para alcanzar el efecto esperado por la narración.

- **Fugacidad / final epifánico:** la fugacidad es parte del tiempo, sin embargo en este tipo de relato se propone que lo fugaz de las acciones permitan profundizar sobre el efecto que se espera conseguir con el relato. Por su parte, el final de los relato de minificción parece epifánico, es decir que manifiesta algo más, como si este fuera un final en eterna construcción cuyo final parece estar a punto de llegar.

Intertextualidad / metaficción: el relato de minificción se compone de voces y reminiscencias de textos muy diversos, pro lo que existe una red de implicaciones y significados de la cual se debe estar al tanto. El cuento que ustedes redactarán debe mostrar intertextualidad con el texto modelo de la secuencia, generando así la metaficción, al omitir o implicar el espacio, el tiempo o lo personajes, para la información que se quiere presentar en el relato.

Focalización: La focalización parte para este ejercicio de las decisiones que el autor / alumno tomará acerca de lo que se quiere presentar en el relato y las intenciones que este tenga en relación con sus posibles lectores. Cabe señalar que esta es una de las características que más se aprecian en los relatos posmodernos, como le es la minificción, es decir, trasladar la autoridad del texto o del autor, hacia el mismo lector, que completa el relato mediante sus lecturas e interpretaciones del cuento.

Actividad 2.

Se indica a los estudiantes que deberán de seguir el modelo para escribir cuentos de minificción, ciñéndose a las características del cuento modelo que se asignó al inicio de la secuencia didáctica.

Centrándose en el crimen ocurrido en el cuento, o bien el suceso que consideran como el clímax de la narración, designarán una palabra clave (simbólica y connotativa), y

extenderán el sentido de la escritura, seleccionando cuidadosamente sus palabras, para escribir relatos cortos capaces de despertar el interés de los lectores.

Fase de Cierre

Los estudiantes reflexionan en relación con la evolución del cuento, así como en los cuentos escritos en el aula. Se debe provocar la reflexión de los alumnos en relación a la presencia de relatos de minificción incluso al interior de textos más complejos, como cuentos clásicos, novelas e incluso en poesía, ya que la minificción parte de narrar una situación completa reducida a su mínima expresión.

Escribirán una reflexión final respondiendo a la pregunta:

¿Cuál es el reto de los cuentos de minificción para escribir literatura de acuerdo a tu experiencia durante esta secuencia didáctica?

EVIDENCIAS

Modelo para escribir cuentos de minificción

Reflexión escrita individual.

El cuento como herramienta para el análisis narrativo	SESIÓN 6 Del cuento al relato breve: modelo para la composición de textos de minificción ACTIVIDAD	
MODELO PARA ESCRIBIR CUENTOS DE MINIFICCIÓN		
<p>NARRADOR</p> <p>Selecciona la voz narrativa que consideres más adecuada para narrar, recuerda que la intención de seleccionar un narrador es alcanzar el efecto deseado en los lectores</p>		
<p>FOCALIZACIÓN</p> <p>La focalización permite efectos distintos en la interpretación del cuento, selecciona entre una interna o externa</p>		
<p>PERSONAJES</p> <p>El personaje que selecciones debe tener carácter paródico, relacionándolo intertextualmente con el cuento modelo asignado en la secuencia</p>		
<p>ESPACIO</p> <p>El espacio debe recrear una realidad virtual extraída del cuento modelo, y por lo tanto con poder de invocación intertextual que será imaginada por cada lector.</p>		
<p>TIEMPO</p> <p>Este es un aspecto que se ve influenciado por la brevedad del relato, sin embargo se puede mantener un orden cronológico o bien romper con la narración para buscar un efecto en el lector.</p>		
<p>FINAL</p> <p>El final debe ser epifánico o abierto, es decir un final inacabado, atractivo para el lector que terminará por concluir el relato de manera personal.</p>		

Escribe en el siguiente espacio tu cuento de minificción siguiendo los elementos el modelo que has construido antes

3.7 EVALUACIÓN

Es importante remarcar que para la presente secuencia didáctica se han utilizado los elementos narrativos, o bien la narratividad, como una herramienta que permite abordar el texto, desentrañarlo y comprenderlo, sin embargo no debe verse esto como un acercamiento teórico al estudio de estos elementos, sino en su carácter de herramientas y guías para un ejercicio interpretativo y exploratorio de los textos mismos; por lo que en esta propuesta ese debe ser el carácter de la evaluación, considerando la lectura comprensiva de textos y las producciones textuales como caminos hacia la interpretación.

Esta orientación hermenéutica propone aproximaciones a los textos seleccionados y la evaluación de los desarrollos alcanzados por los estudiantes; se debe entonces privilegiar una postura de aproximación a la lectura y la escritura creativa, es decir privilegiando los aspectos relacionados con la lectura y la relaciones textuales de sus elementos narrativos, es decir la reflexión e interpretación, antes que las estructuras narrativas con fines en la comprensión teórica.⁸⁴ Esta aclaración se hace entendiendo que el carácter explicativo de la teoría literaria y los problemas que plantea la reflexión en la interpretación, son complementarias e irreductibles al mismo tiempo, sin embargo para esta propuesta se debe privilegiar la aproximación de los estudiantes al proceso creativo de leer y escribir a partir del universo de representaciones del lector, más que a una teoría al respecto.

No se trata entonces de comprobar la adquisición o dominio de una teoría particular, sino de observar qué elementos surgen al disponer un tipo de aproximación a los textos narrativos breves, en relación a sus representaciones afectivas y estéticas en los estudiantes, desde lo que en esta propuesta se ha definido como narratividad.

De tal forma se pretende que en esta evaluación puedan confrontarse las hipótesis planteadas inicialmente con la experiencia del trabajo realizado, indagando en la manera en que esta propuesta didáctica, desde sus presupuestos conceptuales y metodológicos, se presenta e incide en el proceso educativo de los estudiantes, en este caso de la educación literaria en el nivel medio superior.

⁸⁴ Tomando en cuenta que los estudiantes, en este nivel y sistema educativo, ya han abordado y trabajado con los elementos narrativos, con el fin de su utilización como herramienta de análisis.

La evaluación se plantea de esta manera, desde tres aspectos:

Conocimiento y utilización de conceptos / Examen	30%
Evidencias de trabajo / Rúbrica de evaluación	30%
Producto final / Rúbrica de evaluación	30%
Incrementa su apreciación estética a partir de la lectura y escritura / Escala de Likert	10%

Conocimiento de conceptos

La propuesta didáctica se sostiene sobre los pilares de la narratividad, es decir que si se espera evaluar la adquisición de este conocimiento entre los jóvenes, se hace necesario conocer lo que han aprendido en relación con la identificación del narrador, el espacio, el tiempo, y las relaciones entre ellos, para alcanzar la comprensión cabal del sentido e intención del cuento como modelo textual.

Se propone por tanto la utilización de una evaluación, a manera de examen, esto con el fin de que el docente verifique, de manera particular e individual, la adquisición del conocimiento entre sus estudiantes.

De esta manera el docente tendrá la posibilidad de evaluar el desempeño de sus estudiantes en este aspecto que se considera fundamental para la educación literaria de los jóvenes, que es la comprensión de textos literarios y las intenciones del autor al producir un texto.

A continuación se muestra el examen propuesto para la evaluación de la secuencia, se debe aclarar que las preguntas se han trabajado antes acompañadas por el cuento *El Ramo azul* de Octavio Paz, sin embargo puede utilizarse cualquiera de los cuentos incluidos en el anexo de este trabajo, ya que la intención es evidenciar que el estudiante identifica y analiza los elementos narrativos que conforman los textos.

Lee el cuento; posteriormente responde las siguientes preguntas que conforman el análisis literario del texto. (valor 10 p.)

1. Señala el autor, el título y escribe la historia / conflicto que se narra. (1pt.)

2. Ubica los tres momentos de la narración (inicio, nudo y desenlace), transcribiendo tres oraciones que representen estos momentos en el cuento. (1pt.)

3. ¿Qué tipo de narrador está presente en el cuento, en qué persona gramatical narra? (utiliza algún fragmento del texto para ejemplificar tu respuesta) (1pt.)

4. ¿Cómo es el tiempo al interior del relato? Explica apoyándote en fragmentos del cuento (en cuánto tiempo ocurren las acciones y la época en que sucede la narración). (1pt.)

5. ¿Cómo es el espacio en que se desarrollan las acciones?, explica a partir de qué información que leíste lo sabes. (Utiliza algún fragmento del texto para ejemplificar tu respuesta) (1pt.)

6. Escribe todos los personajes que aparecen en el cuento, señalando cuál es su intervención en las acciones. (1pt.)

7. Señala cuál de ellos es el principal y descríbelo física y psicológicamente. (1pt.)

8. Cambia el final del cuento de acuerdo en lo que te hubiera gustado que pasara; trata de seguir el estilo de escritura del autor para escribir este final. (1pt.)

9. Si la historia de este cuento fuera narrado por algún otro personaje explica que impacto sugeriría al lector. (1pt.)

10. Explica cuál es tu opinión personal del cuento. Anota las emociones que te produjo, los sentimientos que refleja, las situaciones que te recordó, etcétera. (1pt.)

Ejercicios de análisis narrativo / portafolio de evidencias

La propuesta se trabaja desde una selección de cuentos que permiten la identificación de los elementos intertextuales del relato literario, tales como el narrador (perspectiva), espacio, tiempo y personajes. A partir de la lectura de los textos presentados, el estudiante refuerza este tipo de análisis y relaciona sus características con otros textos.

Para evaluar estos ejercicios se propone el portafolio de evidencias, en donde se concentrarán los ejercicios realizados en el aula correspondientes a cuadros comparativos, reflexiones escritas y ejercicios que proponen similitudes y diferencias entre las características de los textos abordados. El orden del portafolio se lleva de manera cronológica mediante el siguiente formato, que sirve para compilar los productos de acuerdo a las actividades abordadas en cada sesión.

Portafolio de evidencias ⁸⁵	
Nombre del alumno:	
Aprendizaje procedimental	Entregó
Actividad 1 Formato <i>La casa de Asterión</i> / evidencia dibujo laberinto	
Actividad 2 Formato <i>Teseo</i>	
Actividad 3 Formato de asignación de cuentos e identificación de elementos narrativos	
Actividad 4 Reconstrucción de hechos (análisis narrativo)	
Actividad 5 Formato de selección de narradores y medios de presentación	
Actividad 6 Formato de asignación de funciones por equipos	
Actividad 7 Formato de redacción de borradores (escritura creativa)	
Actividad 8 Formatos de auto y coevaluación del trabajo en equipo	
Actividad 9 Formato para escribir cuentos de minificción	
Actividad 10 Reflexión individual acerca del desarrollo de la secuencia	

Las actividades cobran sentido mediante los aprendizajes esperados, los que hacen referencia a lo procedimental, lo que el estudiante “debe saber hacer”. Para evaluar este proceso se propone la siguiente rúbrica, que engloba los aspectos antes descritos:

⁸⁵ El formato es adaptable, si se considera necesario incluir actividades en cada sesión.

CRITERIOS E INDICADORES		INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BÁSICO	EXCELENTE
Evidencias de trabajo 30%	Lee cuentos e identifica los elementos narrativos 5%	Muestra deficiencias para completar la lectura, lo que le impide la comprensión del contenido 0-2%	Completa la lectura aunque su comprensión es limitada; no identifica los elementos narrativos 3%	Completa la lectura comprendiendo el contenido del texto; identifica los elementos narrativos 4%	Completa la lectura comprendiendo el contenido del texto; identifica y explica a través del texto los elementos narrativos 5%
	Analiza cuentos interpretando el significado de ellos a partir de los elementos narrativos 5%	No realiza un análisis de los elementos narrativos solicitados 0-2%	Analiza de manera deficiente o incompleta por desconocimiento de los elementos narrativos; comprende de manera limitada la situación narrada 3%	Analiza de manera superficial los elementos narrativos; comprende de manera parcial el contenido y no hace una interpretación del texto 4%	Analiza de manera detallada los elementos narrativos; comprende ejemplificando a través de fragmentos del texto; comprende y explica el contenido y hace una interpretación del texto 5%
	Identifica similitudes o diferencias en la forma de narrar mediante recursos y lenguajes diversos 5%	Muestra deficiencias para identificar similitudes y diferencias en las formas de narrar y no utiliza otros recursos 0-2%	Identifica, con errores, similitudes y diferencias en las formas de narrar; utiliza recursos y lenguajes sin relación con el modelo asignado 3%	Identifica similitudes y diferencias en las formas de narrar; utiliza recursos y lenguajes con una relación directa con el modelo asignado 4%	Identifica similitudes y diferencias en las formas de narrar; utiliza recursos y lenguajes con una relación directa con el modelo asignado y propone cambios en la estructura narrativa 5%
	Propone cambios en el narrador y los elementos narrativos 5%	No propone cambios en el narrador y los elementos narrativos 0-2%	Propone cambios en el narrador y los elementos narrativos que no muestran relación y/o sentido con el texto modelo 3%	Propone cambios en el narrador y los elementos narrativos que no muestran trascendencia en el lector 4%	Propone cambios en el narrador y los elementos narrativos reconociendo el impacto posible en el lector 5%
	Recrea el sentido de un texto a partir de un cuento modelo 5%	No logra recrear el sentido de un texto a partir de un cuento modelo 0-2%	Recrea a través de la modificación de un elemento narrativo el sentido de un texto a partir de un cuento modelo 3%	Recrea a través de la modificación de dos o más elementos narrativo el sentido de un texto a partir de un cuento modelo 4%	Recrea a través de la modificación de dos o más elementos narrativo el sentido de un texto a partir de un cuento modelo alcanzando la innovación y calidad que permitan el impacto deseado en el lector 5%
	Participación en las actividades por equipos e individualmente 5%	No participa en las actividades, no completa el trabajo individual 0-2%	Participa en el trabajo de los equipos de manera pasiva, su trabajo individual es deficiente 3%	Participa en el trabajo de los equipos de manera activa, explicando su participación, completa su trabajo individual aunque con errores 4%	Participa en el trabajo de los equipos de manera propositiva, explicando su participación completa su trabajo individual sin errores 5%

Autoevaluación y coevaluación del alumno

En la rúbrica se incluye un indicador referente al trabajo del alumno en lo colectivo y lo individual, se propone para este caso una herramienta de auto y coevaluación del desempeño del alumno, de manera que el docente puede hacerse de información en este aspecto durante el desarrollo de la secuencia.

Se pretende que la evaluación en este sentido se lleve en términos de coevaluación y de autoevaluación por parte del alumno, lo cual involucra de manera más significativa a los lectores en el proceso. La autoevaluación se considera como una herramienta constructivista, pues propicia en los estudiantes la autorregulación y le permite evaluar sus propios avances en relación al aprendizaje obtenido.

Por otro lado, se sugiere la coevaluación para los productos generados a partir de equipos de trabajo, partiendo de las actividades de la secuencia didáctica. La coevaluación se concibe como un ejercicio permanente de diálogo a través del desarrollo de las actividades propuestas, en donde los estudiantes actúan como pares de sus compañeros frente a los desarrollos que cada uno va alcanzando, así como en el trabajo en equipo, en donde la participación genera intercambio de ideas y de visiones, por lo que el estudiante puede aprender a partir de la mirada del otro.

En la rúbrica se considera esta apartado para que el profesor pueda evaluar el trabajo, en este sentido, estos formatos pueden aportar información importante acerca del desempeño sesión por sesión.

Formato para la coevaluación del trabajo en equipos

Nombre:		No. de equipo				
<p>Señala el desempeño marcando con una “palomita” para aprobar o con una “x”, para desaprobar la participación del compañero en cuestión. Explica tu respuesta.</p> <p>Aspectos a evaluar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La actitud del compañero fue de apoyo para la elaboración del trabajo. 2. Participó de manera activa en las actividades del equipo. 3. Cumplió con lo acordado según las instrucciones de las actividades propuestas. 4. Consideraba las ideas de otros y tomaba en cuenta las opiniones. 5. Hizo aportaciones al trabajo beneficiando al equipo. 						
Nombre del compañero	1	2	3	4	5	Explica qué calificación merece

Formato de autoevaluación del trabajo en equipos

Nombre:	No. de equipo:
<p>Responde las siguientes preguntas mostrando sinceridad y autocrítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Mostré entusiasmo en la participación de las actividades? • ¿Participé activamente en las diferentes actividades propuestas? • ¿Realicé aportaciones significativas que ayudaron al desempeño de mi equipo? • ¿Escuché y tomé en cuenta las ideas de mis compañeros? 	
<p>Observaciones:</p> 	
<p>Mi calificación es: _____</p>	

Composiciones creativas de los estudiantes

Se propone describir, analizar e interpretar los registros de las composiciones, que representan una muestra de los aprendizajes esperados a partir de la estrategia didáctica.

La selección y análisis de las composiciones redactadas por los alumnos pretenden evidenciar cómo los estudiantes se aproximan y se relacionan con los aprendizajes propuestos para trabajar con los textos narrativos, apreciando sus características hasta trabajar con la brevedad como modelo textual:

- Comprensión de textos literarios
- Análisis de los elementos narrativos
- Interpretación de lecturas
- Manipulación y composición de textos a partir de cuentos modelo

La descripción analítica que se propone a partir de estos aprendizajes debe verse como un instrumento de evaluación vinculado a las consignas que se aportan a los estudiantes, y a su vez a los propósitos mencionados en cada sesión y al objetivo general de la propuesta, puesto que su análisis encuentra así correspondencia para realizar un cierre de la estrategia, que aporte datos acerca de la competencia literaria desarrollada en los estudiantes.

Productos finales de transcodificación y metacodificación del texto (evaluación del desempeño)

Se debe entender por tanto, que la propuesta coloca en el centro de la investigación a la narratividad, entendida esta como la estructura de la acción narrada a partir de la cual el lector puede elaborar una interpretación, que a su vez permita la recodificación y transcodificación del texto abordado. La narratividad en este sentido trasciende el plano puramente literario, pues se entiende que la narratividad está presente en la realidad misma, pues ella se entiende a su vez como el paso de una acción a otra implicando un cambio medianamente previsible, siendo esa previsibilidad nuestra concepción de la realidad.

Por lo tanto, en esta propuesta se brinda al relato breve, o minificción, un lugar principal para la exploración textual, ya que permite acercarse de manera muy favorable las estructuras textuales y los modos de representación de la realidad, con especial énfasis en la cultura audiovisual y las nuevas tecnologías, relacionando estos ámbitos en aras de un cambio en lo que se refiere al abordaje y lectura de textos, además de su transcodificación y metacodificación mediante el uso de discursos distintos a lo propiamente textual.

Se utiliza la “evaluación del desempeño” para estos productos, entendiendo este proceso como situaciones de evaluación donde interesa que el alumno ponga en acción el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes logrados. Así, se afirma que intentan valorar el uso funcional y flexible de lo aprendido.⁸⁶ Algunas características deseables en este tipo de evaluación son:

- Que la tarea requerida corresponda con las situaciones de enseñanza.
- Que la tarea demandada represente el contenido y los procedimientos que se esperan conseguir en los estudiantes.
- Que la tarea permita a los estudiantes demostrar su progreso y sus habilidades implicadas.
- Que se empleen tareas reales y auténticas en la medida de lo posible.

Lo cual nos lleva a los productos generados a partir de la escritura creativa de los estudiantes: grabación de audio, presentación audiovisual y elaboración de video, partiendo de los textos leídos en clase, y operando el análisis narrativo, la recodificación del modelo y la transcodificación mediante las nuevas tecnologías.

De acuerdo a lo que se ha señalado en este apartado, a continuación se propone una rúbrica que permita al docente una guía para evaluar el producto final, de acuerdo a los criterios de evaluación y las actividades planteadas al inicio de la propuesta.

⁸⁶ Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, Op. Cit. p. 387

CRITERIOS E INDICADORES		INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BÁSICO	EXCELENTE
Evaluación del producto final 30%	Identifica los elementos narrativos, analiza al narrador y propone cambios en la estructura narrativa 5%	No identifica los elementos narrativos, no analiza al narrador y no propone cambios en la estructura narrativa 0-2%	Identifica con errores los elementos narrativos, analiza de manera equivocada al narrador y tiene dificultades para proponer cambios en la estructura narrativa. 3%	Identifica los elementos narrativos, analiza al narrador y propone cambios que no impactan en la estructura narrativa 4%	Identifica los elementos narrativos, analiza al narrador y propone cambios en la estructura narrativa 5%
	Narra los hechos del cuento modelo desde una perspectiva distinta, selecciona un medio de presentación 5%	No narra los hechos del cuento modelo desde una perspectiva distinta, no selecciona un medio de presentación 0-2%	Narra los hechos del cuento modelo desde una perspectiva distinta pero con errores, tiene dificultades para seleccionar un medio de presentación 3%	Narra los hechos del cuento modelo desde una perspectiva distinta, selecciona un medio de presentación no adecuado a su propuesta 5%	Narra los hechos del cuento modelo desde una perspectiva distinta, selecciona un medio de presentación adecuado a su propuesta 5%
	Utiliza recursos y lenguajes diversos en la reconstrucción del sentido del cuento modelo 5%	No utiliza recursos y lenguajes diversos en la reconstrucción del sentido del cuento modelo 0-2%	Utiliza recursos limitados y muestra dificultad en la reconstrucción del sentido del cuento modelo 3%	Utiliza recursos y lenguajes diversos pero muestra errores en la reconstrucción del sentido del cuento modelo 5%	Utiliza recursos y lenguajes diversos en la reconstrucción del sentido del cuento modelo 5%
	Muestra creatividad en el medio de presentación y perspectiva narrativa seleccionadas 5%	No muestra creatividad en el medio de presentación y perspectiva narrativa seleccionadas 0-2%	Muestra poca creatividad en el medio de presentación, pero comete errores en la perspectiva narrativa 3%	Muestra creatividad en el medio de presentación seleccionada, pero muestran inconsistencias en la perspectiva narrativa 4%	Muestra creatividad en el medio de presentación y perspectiva narrativa seleccionadas 5%
	Escribe una reflexión a partir de términos y argumentos que demuestran su conocimiento 5%	No escribe una reflexión a partir de términos y argumentos que demuestran su conocimiento 0-2%	Escribe una reflexión incompleta que muestra errores y sin utilizar términos y argumentos que demuestran su conocimiento 3%	Escribe una reflexión incompleta a partir de términos y argumentos que demuestran su conocimiento 5%	Escribe una reflexión a partir de términos y argumentos que demuestran su conocimiento 5%
	Expone el proceso de trabajo llevado a cabo 5%	Expone sin correspondencia con las situaciones de enseñanza, procedimientos y desarrollo de habilidades requeridas incipientemente y muestra errores que impiden la comprensión. 0-2%	Expone de acuerdo con las situaciones de enseñanza, procedimientos y desarrollo de habilidades requeridas incipientemente y muestra errores que impiden la comprensión. 3%	La exposición corresponde con las situaciones de enseñanza, procedimientos y desarrollo de habilidades requeridas parcialmente, muestra pocos errores 4%	La exposición corresponde con las situaciones de enseñanza, procedimientos y desarrollo de habilidades requeridas de manera excelente y utilizando recursos diversos 5%

Aprendizajes esperados actitudinales

Con la intención de proponer un instrumento de evaluación en este sentido, se propone la escala de Liker, que nos permita obtener información de la opinión de los alumnos acerca de lo aprendido durante la secuencia en el plano personal, ya que la apreciación estética es un factor difícil de medir, pero importante en la formación artística y literaria de un estudiante. Para establecer una evaluación en este sentido se parte de la siguiente afirmación:

“Incrementé mi apreciación estética a partir de la lectura y escritura”

El instrumento propone que cada alumno que haya participado en el desarrollo de la secuencia pueda contestar a las siguientes preguntas para establecer datos que nos permitan afirmar o negar que los alumnos incrementan su apreciación y sensibilidad en relación con su educación literaria a través de las actividades planteadas.

Incrementé mi apreciación estética a partir de la lectura y escritura porque...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Leí una selección de cuentos latinoamericanos	1	2	3	4	5
Pude comprender de mejor manera los cuentos a través de sus elementos narrativos	1	2	3	4	5
Logré identificar los elementos y características de los textos narrativos	1	2	3	4	5
Analicé los elementos como narrador, espacio, tiempo y personajes para comprender el significado del cuento	1	2	3	4	5
Propuse cambios en la estructura narrativa de textos modelo para lograr impactar a los lectores	1	2	3	4	5
Conocí autores y contextos literarios distintos	1	2	3	4	5
Compartí puntos de vista y escuché opiniones diversas para reconstruir el sentido de los textos	1	2	3	4	5
Involucré mis emociones y sentimientos con la lectura y producción de textos creativos	1	2	3	4	5

Los cuarenta puntos que pueden obtenerse representan el 10% de la evaluación en lo que corresponde al rubro del producto final. Puede establecerse una escala en los resultados para asignar este porcentaje en la evaluación final de la estrategia.

3.8 RECURSOS

Para la secuencia didáctica aquí propuesta se requieren recursos que son mencionados a continuación.

Físicos

Para la ejecución de la secuencia no se requiere más que un espacio suficiente para permitir el trabajo en equipo, mediante mesas y sillas.

La utilización del pizarrón o pantalla y proyector es importante, puesto que el docente debe elaborar cuadros comparativos y anotaciones acerca de los conceptos y desarrollo de actividades propuestas, socializando la información aportada por los estudiantes.

Impresos

Cada alumno recibirá:

- Un compilado de las lecturas a abordar durante la secuencia.
- Formatos de las actividades y de la evaluación.

Tecnológicos

La secuencia propone la proyección de presentaciones audiovisuales y videos, por lo que se requiere la utilización de un proyector, pantalla y computadora, cuestiones que resultan fundamentales para la aplicación en el aula.

De igual forma es deseable contar con acceso a Internet, lo que permitiría mostrar las publicaciones electrónicas mediante el blog creado para esta secuencia didáctica.

Los productos finales de la secuencia relacionados con lenguajes diversos, requieren la utilización de programas digitales por parte de los alumnos, en actividades extraclase, por lo que se debe aportar a los alumnos tutoriales relacionados con dichas plataformas virtuales:

Presentaciones audiovisuales:

PREZI

<http://emprendewiki.com/tiki-slideshow.php?page=Crear+una+cuenta+en+Prezi.com>

<http://www.youtube.com/watch?v=5x0FyCZ5VrE>

<http://prezi.com/yqfu-lxm9kxr/tutorial-prezi-en-espanol-aprender-a-utilizarlo-en-15-minutos-academia-prezi/>

Power Point

<http://www.youtube.com/watch?v=P6dD8Hdb11Y>

http://www1.uprh.edu/ccc/CCC/Manual%20básico%20de%20PowerPoint%20XP/CCC_MPPXPMB.pdf

<http://www.youtube.com/watch?v=ity6Cw23h1Y&feature=related>

Grabación de audio y sonidos ambientales

Se puede utilizar para este ejercicio el uso de teléfonos celulares o grabadoras de audio. De igual forma, para alumnos interesados en el tema se propone el programa:

Audacity

<http://www.um.es/atica/gat/gat2/soluciones/primeros-pasos-con-audacity-software-de-grabacion-de-audio/>

<http://audacity.softonic.com/>

Banco de imágenes y sonidos

<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Edición de video

Se puede utilizar para la grabación de video el teléfono celular, cuyo uso es muy extendido entre los estudiantes, o bien cámara de video. Sin embargo el proceso de edición propuesto para la grabación de videos a partir de un guión, requiere de programas o software como herramienta en esta actividad.

Se proponen los programas:

Movie maker

<http://windows-live-movie-maker.softonic.com/>

http://www.youtube.com/watch?v=z5f6_4daneY

<http://www.slideshare.net/angelicacarrillo/tutorial-de-windows-movie-maker>

Publicaciones electrónicas

Como una manera de apreciar los productos finales elaborados por los alumnos en aula, se ha propuesto la creación por parte del profesor de un blog, Wordpress o Tumblr, como plataformas útiles en la publicación electrónica por parte de los alumnos

Blogger

<http://es.scribd.com/doc/2434319/Tutorial-de-Blogger>

<http://www.blogger.com>

Wordpress

<http://tutorialwp.wordpress.com/>

http://www.youtube.com/watch?v=L_Kd0s6WgNA

Tumblr

<http://www.blogoff.es/tumblr-desde-cero-tu-espacio-en-la-red/>

<http://www.youtube.com/watch?v=ksmKYuorhMs>

3.9 CONCLUSIONES

Una vez realizado un acercamiento general al tema de la narratividad en la enseñanza media superior, así como reflexiones acerca de la influencia de la labor docente en el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes, así como en el diseño y la aplicación de la secuencia didáctica, evidenciando los resultados de ésta mediante los productos finales, podemos obtener las conclusiones siguientes.

Los recursos emanados de la tecnología facilitan el proceso de aprendizaje de los alumnos, pues aportan sus conocimientos y experiencias relacionadas con su vida cotidiana, lo cual aporta un interés especial hacia las actividades didácticas.

Los textos literarios, que resultan en muchas ocasiones difíciles de leer para los estudiantes en estas edades, son el eje principal de esta propuesta, los jóvenes deben percibir cercanía en relación con sus intereses para que ésta tenga éxito. Una vez que los estudiantes realizaron la lectura analítica de los cuentos, lograron descubrir que una obra literaria no es más que la experiencia o suceso, real o imaginario, que tiene un modo particular de narrarse para generar un efecto en el lector o espectador. Esta cuestión parecería sencilla, sin embargo cuando los jóvenes pueden apropiarse del lenguaje narrativo, de manera que alteran sus elementos conscientemente, están dando

un paso importante hacia el dominio de la educación literaria, y la escritura creativa.

Las conclusiones emanadas de esta experiencia nos permiten señalar que la distancia entre tecnología y literatura no es percibida de igual manera por los jóvenes, quienes ven con total naturalidad el hipertexto, las publicaciones electrónicas, las sucesiones de imágenes, entre otros recursos que tienen límites muy frágiles entre ambos campos.

Cuando se solicitó a los estudiantes que después de analizar buscarán reconstruir las historias de manera creativa, alterando los elementos narrativos, las experiencias narradas por los estudiantes ocurrieron trasladándola a su vida cotidiana, de esta forma las situaciones humanas cobra especial relevancia para la construcción de un relato, pues son situaciones que no son ajenas a los estudiantes y que impactan de diversas maneras en su contexto y en su vida familiar y social.

Al identificar situaciones humanas recurrentes en contextos propios al suyo, los estudiantes se mostraban sorprendidos e interesados, por ejemplo en el cuento *El Desafío*, en donde se plantea la relación de “hombría” que existe entre los varones de una comunidad, en donde rechazar la violencia es una clara señal de debilidad que se cobra socialmente.

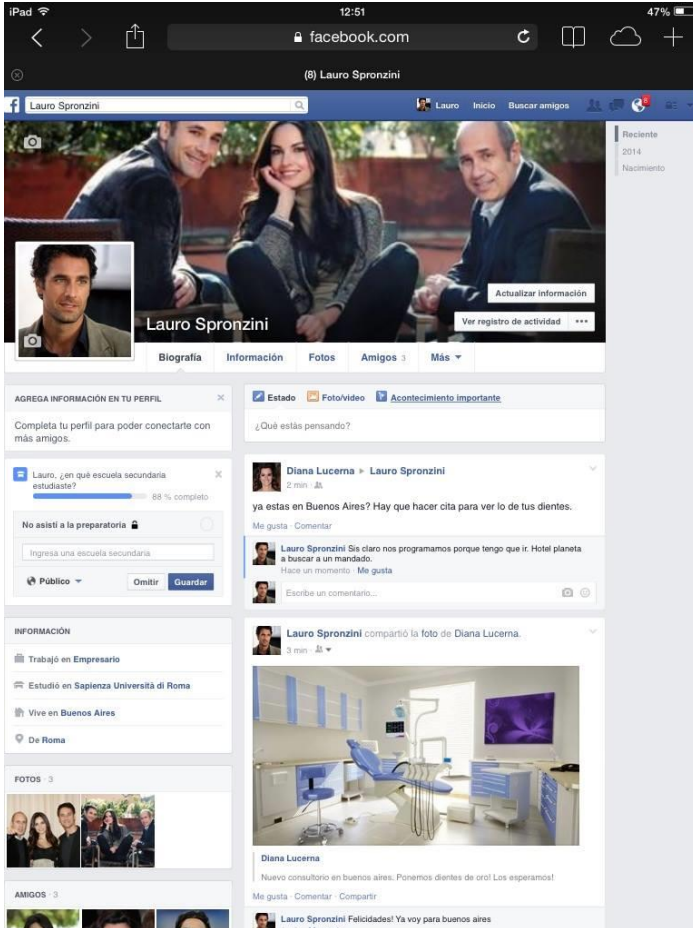
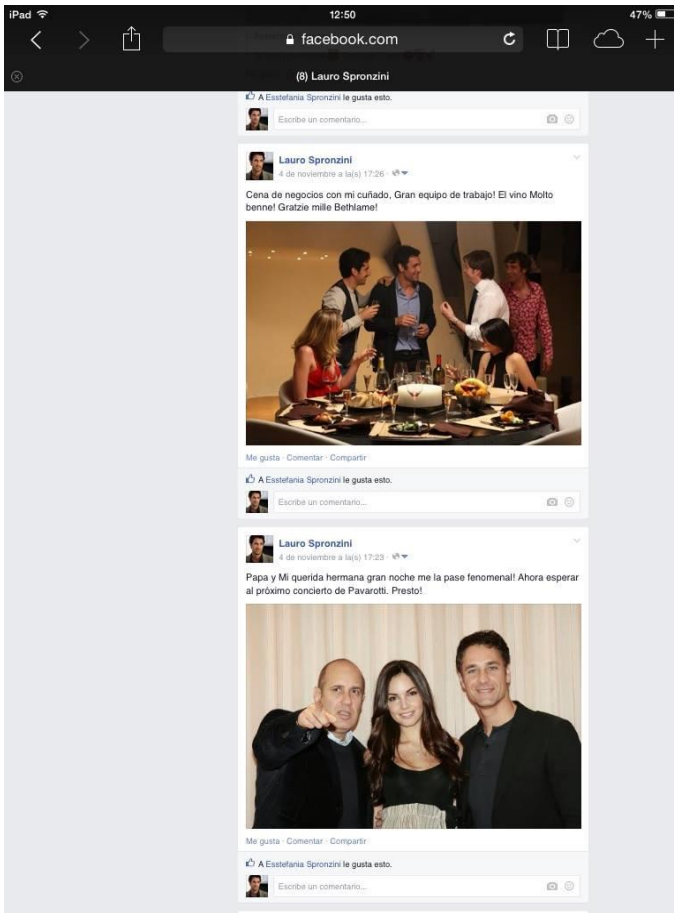
De temas como el anterior se desprenden una serie de opiniones de los estudiantes, que se relacionan con otras temáticas y palabras clave que permiten a los jóvenes que la creatividad les muestre el camino para comprender ya no sólo las situaciones, sino los lugares, espacios y épocas, las condiciones del clima, los ambientes, los sentimientos de los personajes o la manera de hablar de ellos, etc., y todo lo que de ello se desprende.

Los estudiantes optaron en gran medida por la grabación de audios, que al incorporar efectos, lograban una ambientación adecuada. Al modificar los elementos narrativos, los estudiantes se ven obligados a trabajar en un guion o bien notas con esta función, lo cual los lleva a imaginar el suceso narrado desde una perspectiva distinta. Al solicitar que los textos creativos tuvieran un asidero policiaco, se consiguió que los estudiantes fueran analíticos, como tratando de que esta condición fuera parte fundamental del relato, por lo tanto los ejercicios, por ejemplo del cuento *La pista de los dientes de oro*, se convierte en un entramado complejo que retuerce aún más la ya retorcida trama de este

relato. Los estudiantes que trabajaron la red social *Facebook* incorporaron elementos que permitían profundizar en los rasgos de los personajes, por ejemplo sus intereses, libros leídos, fotografías simuladas de cómo imaginaban a los personajes, así como un ambiente creado a partir del contexto que el universo literario del cuento plateaba.

Se ofrecen a continuación algunos ejemplos de trabajos en este sentido.

The screenshot shows a Facebook profile for Lauro Spronzini. At the top, the browser address bar displays 'facebook.com'. The profile header shows '(8) Lauro Spronzini'. Below the header is a grid of book covers: 'El psicoanalista', 'El secreto', 'La Biblia', 'Pedro Páramo', 'Inferno', and 'El código Da Vinci'. The 'ACTIVIDAD RECIENTE' section lists recent activities: 'Lauro es ahora amigo de Estefania Spronzini y 2 personas más.', 'Lauro Spronzini quiere escuchar Luciano Pavarotti.', 'Lauro Spronzini agregó El Psicoanalista a libros que leyó.', and 'Lauro Spronzini agregó Morte apparente a programas de TV que vio.'. The main feed shows two posts. The first post, from 10 minutes ago, features a photo of Lauro and a woman at a stadium, with the caption 'Dominico Salvato Saliendo del partido ti amo 😍😍'. The second post, from 17 hours ago, features a photo of two men in suits, with the caption 'Cuñado gran equipo de trabajo, espero que tengamos más proyectos. Guardare avanti! — con Dominico Salvato.'. The bottom of the screen shows a comment from Estefania Spronzini: 'A Estefania Spronzini le gusta esto.'.



DOBLE HOMICIDIO

La tragedia comenzó cuando Juvencio dejó que su ganado comiera del potrero de su compadre Don Lupe, en época de cosecha y lo amenazó diciéndole "otro animal que metas al potrero y sabrás de que soy capaz"; Juvencio no se lo tomó en serio y volvió en respuesta al acto, enfurecido le mató a uno de sus novillos. Juvencio se sintió tan frustrado que mató a Don Lupe, nadie podía creerlo. El compadre se vengará así y matarlo a machetazos. Treinta y cinco años, el hijo de Don Lupe se convierte en comandante y decidió hacer justicia por propia mano y vengar la muerte de su padre y sin fuerzas, se había ido a refugiarse a casa de su hijo. El comandante Terreros un día encuentra a Juvencio y lo fusila, sin ser sometido a juicio se violan los derechos humanos #3 ya que matan a las personas, quitándoles ese mismo derecho y también es violado el derecho a un juicio. Esto deja a todo el pueblo muy aterrorizado y molesto por las actitudes que tomaron las víctimas y por otro lado también los acorralando el punto de vista desde donde los veas, la respuesta de los soldados y del general hicieron que el pueblo comenzara a dar lugar a la ley del general terreros. Esto es muy importante para todos nosotros hoy en día porque las autoridades muchas veces no actúan con la justicia (las leyes) por el egoísmo personal, esto ha hecho de México un país sin seguridad con desconfianza y con miedo de hacer justicia. Esto es triste somos unos niños y hermosos, con ganas de salir adelante y no podemos gracias que el gobierno y a nosotros como ciudadanos no hacemos que se cambien las leyes que tenemos. Hay que reflexionar hay que lograr un cambio, somos las manos de nuestro país, nos quejamos que queremos cambiarlo empezamos por nuestro país para poder alcanzar el cambio mundial. Tenemos todo lo necesario, es increíble que no aprendamos a pesar de que cada día, tanto en México como en todas las partes del mundo.

¿Qué es un homicidio?

que consiste en matar a una persona sin que exista una justificación o una circunstancia agravante. La víctima es sometida a ningún juicio y que tan solo son asesinados a sangre fría y sin juicio más que el rencor personal de los homicidas.



¿Dónde fueron los homicidios?

En un pueblito pobre de México, se desarrollaron los dos horribles homicidios. Esto ocasionó terror y miedo en el pueblo dando lugar a la confusión de muchos acerca del fin que se tuvo de acuerdo a los medios.



¿Cómo se realizaron los homicidios?

El primero de Juvencio a Don Lupe con pistola y el del comandante a Juvencio de la misma manera, este fue de una forma mala, ósea fusilado y sin testimonio de los demás dando una violación hacia los derechos humanos contenidos en la declaración mundial de las naciones unidas.



¿Cuándo fueron los homicidios?

No está estipulada la fecha del primer homicidio, pero treinta y cinco años después se realizó el segundo cuando Juvencio era viejo y débil y ya tenía una vida miserable sin esposa ni hijos en su familia.



El anterior es un ejemplo extraído del cuento "Diles que no me maten", en donde se recrea la diégesis original, narrando desde la perspectiva periodística.

Al revisar los trabajos de los estudiantes fue una grata sorpresa observar la enorme creatividad que integraron en sus narraciones, obligándolos a leer los textos varias veces y con mayor profundidad, trazar una imagen física de la etopeya de los personajes, trasladar la información de lugares y épocas, investigarlas y recrearlas a partir de la información de los textos, entre otros aspectos que fueron trabajados con gran detalle por los estudiantes.

La propuesta integra un CD con ejemplos de grabaciones de audio y video, así como imágenes de las redes sociales y los textos entregados, de manera que se pueda tener referencia de los trabajos realizados. Se puede también tener acceso a los ejemplos de trabajos a través del siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1eBskqABhUkfaJ9iyvOon7oq4ZBiLVlrT>

De igual manera se considera que la propuesta puede trabajarse desde la interdisciplina, por ejemplo con el área de ciencias sociales, ya que se pueden abordar dilemas éticos, usos y costumbres, y desde luego la ideología y sociología de los latinoamericanos, con lo que el uso de la literatura trasciende a otros ámbitos, convirtiéndose en herramienta de la educación, más allá de su carácter literario.

La propuesta ha alcanzado los fines propuestos al plantear el análisis narrativo como punto de partida para la escritura creativa, con ello se hace patente que el cuento es una herramienta capaz de ayudar a la enseñanza de la literatura, particularmente en la comprensión y uso de los elementos narrativos.

Referencias bibliográficas

- ARIAS Cadena, Luz Helena, “La escritura creativa una maravillosa oportunidad” *Colegio Distrital La Chucua J.M. Bogotá, Colombia*.
- ARIZALETA, Luis, *Circunvalación, una mirada a la educación literaria*, España, Octaedro, 2009.
- ARMIJO, Carmen E., “El cuento”, en Adriana de Teresa Ochoa (coord.), *Conocimientos fundamentales de literatura*, México, UNAM / Mc Graw Hill, Vol. II, (Colección Conocimientos Fundamentales), 2007.
- BAUMANN, J.F. *La comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990.
- BAL, Mieke. *Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología)*, Madrid, Cátedra, 1985.
- BAZÁN Levy, José, *Análisis de narraciones, Taller de lectura*, Edicol, México, 1978
- BERMÚDEZ María, “Competencia literaria y literatura infantil y juvenil, Una lectura desde el canon”, GRAÓ, Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura, núm. 60, abril 2012, pp. 92-101
- CABRERO Almenara Julio y Romero Tena Rosalía (COORD.) *Diseño y producción de TIC para la formación, Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación*, Barcelona, Editorial UOC, 2007
- CAIERNEY, T.H. *Enseñanza De la comprensión lectora*, Madrid, MEC/Morata, 1992.
- CALERO PÉREZ, M. *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, México, Alfaomega, 2008.
- CALSAMIGLIA, H. “El estudio del Discurso Oral” en Lomas, C (comp.) *El aprendizaje de la Comunicación en las aulas*. Barcelona (España): Paidós, 2001.
- CICARELLI, María Cristina. *Comprensión de los Procesos de Lectura*. Serie Competencia Comunicativa. 1ª ed. Buenos Aires, Ediciones Interamericana Gráfica. 2001.
- COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona / Buenos Aires, Paidós, 1990.
- COLOMER, Teresa (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, FCE.
- Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Darnés, A. (selección de textos), Barcelona, GRAÓ, 2001
- Contigo, Cuento y cebolla (La ficción en México) Edición, prólogo y notas Alfredo Pavón, Universidad Autónoma de Tlaxcala, INBA, CONACULTA, México, 2000.

- Cuento contigo, (La ficción en México) Edición, prólogo y notas Alfredo Pavón, Universidad Autónoma de Tlaxcala, INBA, CONACULTA, México, 1993.
- Cuento y figura, (La ficción en México) Edición, prólogo y notas Alfredo Pavón, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 1999.
- DAVID COOPER, J. *Como mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1990.
- DEYNER, M., *Las competencias en la educación. Un balance*, México, FCE, 2007.
- DEREK, F.; MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC, 1988.
- DÍAZ BARRIGA, A. “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en *Perfiles educativos*, Vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36, México.
- DÍAZ Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 2002, 466 pp.
- FUMERO, Francisca. “El proceso de la composición escrita a través del uso del computador como recurso didáctico”. *Letras*, 2007, vol.49, no.75, p.178-201. ISSN 0459-1283. [consultado el 27 Julio 2010].
<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S045912832007000200007&lng=es&nrm=iso>.
- GARCÍA Landa, José Ángel, *Acción, relato, discurso, Estructura de la ficción narrativa*, Ediciones Universidad de Salamanca, España, 1998
- GENETTE, Gérard. *Figures III*, España, Lumen, 1989.
- GIL Rojas, Jhon Saul, *Leer y escribir textos narrativos, propuesta didáctica para un curso de lenguaje*, Panorama Editorial Universidad del Valle, Col. Libros de investigación, Cali, Colombia, 2008.
- GRACIDA, Isabel, Lomas García, Carlos, “Las minificciones en el aula”, Graó, en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, Barcelona 2007, Año XII, n. 46, julio-septiembre 2007, p. 9 - 15
- JOHNSTON, Meter, *La evaluación de la comprensión lectora, Un enfoque cognitivo*, Madrid, Visor, 1989
- La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*, Coord. Baez Pinal, Gloria, México, UNAM, 2007
- LACARRA, Ma. Jesús (ed., pról.), Maxime Chevalier, *Cuento y novela corta en España. 1. Edad Media*, Barcelona, Crítica, 1999.
- LAGMENOVICH, David, *El microrrelato. Teoría e historia*, España, Menoscuatro ediciones, 2006.

- LARA Tíscar, Zayas Felipe, Arrukero Néstor, Larequi Eduardo, *La competencia digital en el área de lengua*, Barcelona, Octaedro, 2009
- LERNER, Delia: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- LOMAS, Carlos (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 2002
- _____
LOMAS, Carlos (2006), Enseñar lengua para aprender a comunicar(se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas, Bogotá, Magisterio.
- MAILING Rivera Lam, *Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos*, Boletín de Educación N° 39, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.
- MAJÓ, J. MARQUÈS, P. *La Revolución Educativa En La Era Internet*. Barcelona, Cisspraxis, 2001.
- MAQUEO, A.M. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, UNAM/Limusa, 2009.
- MARTOS Núñez, Eloy, “Tejidos, fluidos y otras analogías textuales” (I), Universidad de Extremadura, 2006, *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid El URL de este documento es:
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/fluidos.html>
- _____
MARTOS Núñez, Eloy, K. Rösing, Tania M., (Coords.), *Prácticas de lectura y escritura*, Universidade de Passo Fundo 2009.
http://universidadeslectoras.org/docs/practicas_lectura_y_escritura.pdf
- Minificción mexicana*, Selección y prólogo Lauro Zavala, México, UNAM, 2003.
- MONEREO, C. (Coord.) *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*, , Barcelona, Grao, 2005.
- MORDUCHOWICZ Roxana, *La generación multimedia, Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*, Argentina, Paidós, 2007.
- MORDUCHOWICZ Roxana (Coord.), *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilizar*, Argentina, Gedisa, 2009.
- MORDUCHOWICZ Roxana, *El capital cultural de los jóvenes*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2008.
- NOGUEROL, Francisca, “*Espectrografías: minificción y silencio*”, Universidad de Salamanca,
http://lejana.elte.hu/PDF_3/Francisca%20Noguerol.pdf
- PALACIOS Jesús, *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1989,

- PAREDES ALBERTO, *Manual de técnicas narrativas. Las voces del relato*, México, Grijalbo, 2003.
- PERE MARQUÈS, *La Cultura Tecnológica En La Sociedad De La Información*, España, UAB, 2002.
- PERUCHO Javier, *Dinosaurios de papel, el cuento brevísimo en México*, México, Ficticia, 2009
- PIMENTEL Luz Aurora, *El relato en perspectiva: estudio de teoría narrativa*, México, Siglo XXI editores, 1998
- PRADA Oropeza, Renato, *análisis e interpretación del discurso narrativo literario*, Col. Principia tomo I, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, 1993.
- POOT Herrera, Sara, *El cuento mexicano, Homenaje a Luis Leal*, UNAM, México, 1996.
- Relatos mexicanos posmodernos*, Selección y prólogo de Lauro Zavala, Alfaguara, Mexico, 2001, p. 9 y 11.
- Relatos vertiginosos*, Antología de cuentos mínimos, sel. y pról. de Lauro Zavala, México, 2001, Prólogo completo.
- RUIZ, José María (2004), *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*, Madrid: Narcea.
- SARMIENTO, Ramón y Fernando Vilches (coords.). *La calidad del español en la red. Nuevos usos de la lengua en los medios digitales*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica, 2009.
- SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*, Barcelona, GRAÓ, 1992.
- TARBIYA Revista de Investigación e Innovación Educativa, No. 28, Escritura creativa.
<http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/1epoca/28.pdf>
- Teorías del cuento III Poéticas de la brevedad*, Lauro Zavala editor, UNAM, serie El estudio, México, 2008
- TORNERO PÉREZ, J. M. (2001). “De la Escritura al Hipermedia” en Lomas, C. (comp.) *El aprendizaje de la Comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2001
- ZAVALA A., ARNAU L., *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, GRAÓ Colofón, 2008
- ZAVALA, Lauro, *Minificción mexicana*, selección y prólogo, México, UNAM, 2003
- _____ZAVALA, Lauro (Comp.) *Lecturas simultáneas: la enseñanza de lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto*, , México, UAM Xochimilco, 1999

ANEXOS

Se presentan a continuación la selección de lecturas de los cuentos latinoamericanos abordados en la secuencia, así como una selección de textos de minificción, que el profesor puede ejemplificar para la escritura creativa de los alumnos en la parte final de la secuencia.

Anexo 1 Selección de cuentos

LA PISTA DE LOS DIENTES DE ORO ROBERTO ARLT

Lauro Spronzini se detiene frente al espejo. Con los dedos de la mano izquierda mantiene levantado el labio superior, dejando al descubierto dos dientes de oro.

Entonces ejecuta la acción extraña; introduce en la boca los dedos pulgar e índice de la mano derecha, aprieta la superficie de los dientes metálicos y retira una película de oro. Y su dentadura aparece nuevamente natural. Entre sus dedos ha quedado la auténtica envoltura de los falsos dientes de oro.

Lauro se deja caer en un sillón situado al costado de su cama y prensa maquinalmente entre los dedos la película de oro, que utilizó para hacer que sus dientes aparecieran como de ese metal.

Esto ocurre a las once de la noche.

A las once y cuarto, en otro paraje, el Hotel Planeta, Ernesto, el botones, golpea con los nudillos de los dedos en el cuarto número 1, ocupado por Doménico Salvato. Ernesto lleva un telegrama para el señor Doménico. Ernesto ha visto entrar al señor Doménico en compañía de un hombre con los dientes de oro. Ernesto abre la puerta y cae desmayado.

A las once y media, un grupo de funcionarios y de curiosos se codean en el pasillo del hotel, donde estallan los fogonazos de magnesio de los reporteros policiales. Frente a la puerta del cuarto número 1 está de guardia el agente número 1539. El agente número 1539, con las manos apoyadas en el cinturón de su corregie, abre la puerta respetuosamente cada vez que llega un alto funcionario. En esta circunstancia todos los curiosos estiran el cuello; por la rendija de la puerta se ve una silla suspendida en los aires, y más abajo de los tramos de la silla cuelgan los pies de un hombre.

En el interior del cuarto un fotógrafo policial registra con su máquina esta escena: un hombre sentado en una silla, amarrado a ella por ligaduras blancas, cuelga de los aires sostenido por el cuello de una sábana arrollada. El ahorcado tiene una mordaza en torno de la boca. La cama del muerto está deshecha. El asesino ha recogido de allí las sábanas con que ha sujetado a la víctima.

Hugo Ankerman, camarero de interior; Hermán González, portero, y Ernesto Loggi, botones, coinciden en sus declaraciones. Doménico Salvato ha llegado dos veces al hotel en compañía de un hombre con los dientes de oro y anteojos amarillos.

A las doce y media de la noche los redactores de guardia en los periódicos escriben titulares así:

El enigma del bárbaro crimen del diente de oro

Son las diez de la mañana.

El asesino Lauro Spronzini, sentado en un sillón de mimbre de un café del boulevard, lee los periódicos frente a su vaso de cerveza. Pero ni Hugo ni Hermán ni Ernesto, podrían reconocer en este pálido rostro pensativo, sin lentes, ni dientes de oro, al verdugo que ha ejecutado a Doménico Salvato. En el fondo de la atmósfera luminosa

que se filtra bajo el toldo de rayas amarillas, Lauro Spronzini tiene la apariencia de un empleado de comercio en vacaciones.

Lauro Spronzini deja de leer los periódicos y sonríe, abstraído, mirando al vacío. Una muchacha que pasa detiene los ojos en él. Nuestro asesino ha sonreído con dulzura. Y es que piensa en los trances dificultosos por los que pasarán numerosos ciudadanos en cuya boca hay engastados dos dientes de oro.

No se equivoca.

A esa misma hora, hombres de diferente condición social, pululaban por las intrincadas galerías del Departamento de Policía, en busca de la oficina donde testimoniar su inocencia. Lo hacen por su propia tranquilidad.

Un barbudo de nariz de trompeta y calva brillante, sentado frente a una mesa desteñida, cubierta de papelotes y melladuras de cortaplumas, recibe las declaraciones de estos timoratos, cuyas primeras palabras son:

—Yo he venido a declarar que a pesar de tener dos dientes de oro, no tengo nada que ver con el crimen.

El calvo recibe las declaraciones con indiferencia. Sabe que ninguno de los que se presentan son los posibles autores del retorcido delito. Siguiendo la rutina de las indagaciones elementales, pregunta y anota:

—Entre nueve y once de la noche, ¿dónde se encontraba usted? ¿Quiénes son las personas que le han visto en tal lugar?

Algunos se avergüenzan de tener que declarar que a esas horas hacían acto de presencia en lugares poco recomendables para personas de aspecto tan distinguido como el que ellas presentaban.

En las declaraciones se descubrían singularidades. Un ciudadano confirmó haber frecuentado a esas horas un garito cuya existencia había escapado al control de la policía. Demetrio Rubati de "profesión" ladrón, con dos dientes de oro en el maxilar izquierdo, después de arduas cavilaciones, se presenta a declarar que aquella noche ha cometido un robo en un establecimiento de telas. Efectivamente tal robo fue registrado.

Rubati inteligentemente comprende que es preferible ser apresado como ladrón a caer bajo la acción de la ley por sospechoso de un crimen que no ha cometido. Queda detenido.

También se presenta una señora inmensamente gorda, con dos dientes de oro, para declarar que ella no es autora del crimen. El barbudo interrogador se queda mirándola, sorprendido. Nunca imaginó que la estupidez humana pudiera alcanzar proporciones inusitadas.

Los ciudadanos que tienen dientes de oro se sienten molestos en los lugares públicos.

Durante las primeras horas que siguen al día del crimen, todo aquél que en un café, en una oficina, en el tranvía o en la calle, muestre al conversar, dientes de oro, es observado con atenta curiosidad por todas las personas que le rodean. Los hombres que tienen dientes de oro se sienten sospechosos del crimen; les intranquiliza la soterrada {...}*de los que los tratan. Son raros en esos días aquellos que por tener dos dientes de oro engarzados en la boca, no se sientan culpables de algo.

En tanto la policía trabaja. Se piden a todos los dentistas de la capital las direcciones de las personas que han asistido de enfermedades de la dentadura que exigían la completa ubicación de dos o más dientes en el orificio superior izquierdo. Los diarios solicitan, también, la presentación a la policía de aquellas personas que pudieran aclarar algo respecto a este crimen de características tan singulares.

Las hipótesis del crimen pueden reducirse en pocas palabras y son semejantes en todos los periódicos.

Doménico Salvato ha entrado en su cuarto en compañía del asesino. Ha conversado con

éste, no ha reñido, al menos en tono suficientemente alto como que para no se lo pudiera escuchar. Después el desconocido ha descargado un puñetazo en la mandíbula de Salvato, y éste ha caído desmayado, circunstancia que el asesino aprovechó para sujetarlo a la silla con las cuerdas hechas desgarrando las sábanas. Luego amordaza a su víctima. Cuando recobra el sentido, se ve obligada a escuchar a su agresor, quien después de reprocharle no se sabe qué, ha procedido a ahorcarlo. El móvil, no queda ninguna duda, ha sido satisfacer un exacerbado sentimiento de odio y de venganza. El muerto es de nacionalidad italiana.

La primera plana de los diarios reproduce el cuarto del hotel en el espantoso desorden que lo ha encontrado la policía. El respaldar de la silla apoyado sobre la tabla de una puerta; el ahorcado colgado en el aire por el cuello, y la sábana anudada en dos partes, amarrada al picaporte de la puerta. Es el crimen bárbaro que ansía la mentalidad de los lectores de dramones espeluznantes.

La policía tiende sus redes; se aguardan los informes de los dentistas, se confirman los prontuarios recientes de todos los inmigrantes, para descubrir quiénes son los ciudadanos de nacionalidad italiana que tienen dos dientes de oro en el maxilar superior izquierdo. Durante quince días todos los periódicos consignan la marcha de la investigación. Al mes, el recuerdo de este suceso se olvida; al cabo de nueve semanas son raros aquellos que detienen su atención en el recuerdo del crimen; un año después, el asunto pasa a los archivos de la policía. . . El asesino no es descubierto nunca.

Sin embargo, una persona pudo haber hecho encarcelar a Lauro Spronzini.

Era Diana Lucerna. Pero ella no lo hizo.

A las tres de la tarde del día que todos los diarios comentan su crimen, Lauro Spronzini experimenta una ligera comezón ardorosa en la muela. Una hora después, como si algún demonio accionara el mecanismo nervioso del diente, la comezón ardorosa acrecienta su temperatura. Se transforma en un clavo de fuego que atraviesa la mandíbula del hombre, eyaculando en su tuétano borbotones de fuego. Lauro experimenta la sensación de que le aproximan a la mejilla una plancha de hierro candente. Tiene que morderse los labios para no gritar; lentamente, en su mandíbula el clavo de fuego se enfría, le permite suspirar con alivio, pero súbitamente la sensación quemante se convierte en una espiga de hielo que le solidifica las encías y los nervios injertados en la pulpa del diente, al endurecerse bajo la acción del frío tremendo, aumentan de volumen. Parece como si bajo la presión de su crecimiento el hueso del maxilar pudiera estallar como un shrapnell. Son dolores fulgurantes, por momentos relámpagos de fosforescencias pasan por sus ojos.

Lauro comprende que ya no puede continuar soportando este martilleo de hielo y fuego que alterna los tremendos mazazos en la mínima superficie de un diente escondido allá en el fondo de su boca. Es necesario visitar a un odontólogo.

Instintivamente, no sabe por qué razón, resuelve consultar a una mujer, a una dentista, en lugar de un profesional del sexo masculino. Busca en la guía del teléfono.

Una hora después Diana Lucerna se inclina sobre la boca abierta del enfermo y observa con el espejuelo la dentadura. Indudablemente, al paciente debe aquejarle una neuralgia, porque no descubre en los molares ninguna picadura. Sin embargo, de pronto, algo en el fondo de la boca le llama la atención. Allí, en la parte interna de la corona de un diente, ve reflejada en el espejuelo una veta de papel de oro, semejante al que usan los doradores. Con la pinza extrae el cuerpo extraño. La veta de oro cubría la grieta de una caries profunda. Diana Lucerna, inclinándose sobre la boca del enfermo, aprieta con la punta de la pinza en la grieta, y Lauro Spronzini se revuelve dolorido en el sillón. Diana Lucerna, mientras examina el diente del enfermo, piensa en qué extraño lugar estaba fijada esa veta de papel de oro.

Diana Lucerna, como otros dentistas, ha recibido ya una circular policial pidiéndole la dirección de aquellos enfermos a quienes hubiera orificado las partes superiores de la dentadura izquierda.

Diana se retira del enfermo con las manos en los bolsillos de su guardapolvo blanco, observa el pálido rostro de Lauro, y le dice:

—Hay un diente picado. Habrá que hacerle una orificación.

Lauro tiembla imperceptiblemente, pero tratando de fingir indiferencia, pregunta: —¿Cuesta mucho platarlo?

—No; la diferencia es muy poca.

Mientras Diana prepara el torno, habla:

—A causa del crimen del hombre del diente de oro, nadie querrá, durante unos cuantos meses, arreglarse con oro las dentaduras.

Lauro esfuerza una sonrisa. Diana lo espía por el espejo y observa que la frente del hombre está perlada de sudor. La dentista prosigue, mientras escoge unas mechas:

—Yo creo que ese crimen es una venganza. . . ¿Y usted? ...

—Yo también. ¿Quién sino aquel que tuviera que cumplir con el deber de una venganza, podría amarrar a un hombre a una silla, amordazarlo, reprocharle, como dicen los diarios, vaya a saber qué tremendos agravios y matarlo?.. . Un hombre no mata a otro por una bagatela ni mucho menos.

Media hora después Lauro Spronzini abandona el consultorio de la dentista. Ha dejado anotado en el libro de consultas su nombre y dirección, Diana Lucerna le dice:

—Véngase pasado mañana.

Lauro sale, y Diana se queda sola en su consultorio, frío de cristales y niqueles, mirando abstraída por los visillos de una ventana las techumbres de las casas de los alrededores.

Luego, bruscamente inspirada, va y busca los diarios de la mañana. Los elementales datos de la filiación externa coinciden con ciertos aspectos físicos de su cliente. Los comentarios del crimen son análogos. Se trata de una venganza. Y el autor de aquella venganza debe ser él. Aquella veta de papel de oro, fijada en la grieta de un diente, revela que el asesino se cubrió los dientes con una película de oro para lanzar a la policía sobre una pista falsa. Si en este mismo momento se revisara la dentadura de todos los habitantes de la ciudad, no se encontraría en los dientes de ninguno de ellos ese sospechosísimo trozo de película. No le queda duda: él es el asesino; él es el asesino y ella debe denunciarlo. Debe ...

Una congoja dulce se desenrosca sobre el corazón de Diana, con tal frenesí hambriento de protección y curiosidad, que derrota toda la fuerza estacionada en su voluntad moral. Debe denunciar al asesino... Pero el asesino es un hombre que le gusta. Le gusta ahora con un deseo tan violentamente dirigido, que su corazón palpita con más violencia que si él tratara de asesinarla. Y se aprieta el pecho con las manos.

Diana se dirige rápidamente al libro de consultas y busca la dirección de Lauro. ¿Es o no falsa esa dirección? ¡Quiera Dios que no!. . . Diana se quita precipitadamente el guardapolvo, le indica a la criada que si llegan clientes les diga que la aguarden, y sube a un automóvil. Esto ocurre como a través de la cenicienta neblina de un sueño, y sin embargo, la ciudad está cubierta de sol hasta la altura de las cornisas.

Una impaciencia extraordinaria empuja a Diana a través de la vida diferenciada de los otros seres humanos. Sabe que va al encuentro de lo desconocido monstruoso; el automóvil entra en el sol de las bocacalles, y en la sombra de las fachadas; súbitamente se encuentra detenida frente a la entrada oscura de una casa de departamentos, sube a la garita iluminada de un ascensor de acero, una criada asoma la cabeza por una puerta gris entreabierta, y de pronto se encuentra... Está allí... Allí, de pie, frente al asesino que, en mangas de camisa, se ha puesto de pie tan bruscamente, que no ha tenido tiempo de

borrar de la colcha azulena de la cama la huella que ha dejado su cuerpo tendido. La criada cierra la puerta tras ellos. El hombre, despeinado, mira a la fina muchacha de pie frente a él.

Diana le examina el rostro con dureza, Lauro Spronzini comprende que ha sido descubierto; pero se siente infinitamente tranquilizado. Señala a la joven el mismo sillón en que él, la noche después de ahorcar a Doménico Salvato, se ha dejado caer, y Diana, respirando agitada, obedece.

Lauro la mira, y después, con voz dulce, le pregunta:

—¿Qué le pasa, señorita?

Ella se siente dominada por esta voz; se pone de pie para marcharse; pero no se atreve a decir lo que piensa. Lauro comprende que todo puede perderse: los desencajados ojos de la dentista revelan que al disolverse su excitación sobreviene la repulsión, y entonces dice:

—Yo soy quien mató a Doménico Salvato. Es un acto de justicia, señorita. Era el desalmado más extraordinario de quien he oído hablar. En Brindis—yo soy italiano—, hace siete años, se llevó de la casa de mis padres a mi hermana mayor. Un año después la abandonó. Mi hermana vino a morir a casa completamente tuberculosa. Su agonía duró treinta días con sus noches. Y el único culpable de aquel tremendo desastre era él. Hay crímenes que no se deben dejar sin castigo. Yo lo desmayé de un golpe, lo amarré a la silla, lo amordacé para que no pudiera pedir auxilio, y luego le relaté durante una hora la agonía que soportó mi hermana por su culpa. Quise que supiera que era castigado porque la ley no castiga ciertos crímenes.

Diana lo escucha y responde:

—Supe que era usted por las partículas de oro que quedaron adheridas en la hendidura de la caries.

Lauro prosigue:

—Supe que él había huido a la Argentina, y vine a buscarlo.

—¿No lo encontrarán a usted?

—No; si usted no me denuncia.

Diana lo mira:

—Es espantoso lo que usted ha hecho.

Lauro la interrumpió, frío:

—La agonía de él ha durado una hora. La agonía de mi hermana se prolongó las veinticuatro horas de treinta días y treinta noches. La agonía de él ha sido incomparablemente dulce comparada con la que hizo sufrir a una pobre muchacha, cuyo único crimen fue creer en sus promesas.

Diana Lucerna comprende que el hombre tiene razón:

—¿No lo encontrarán a usted?

—Yo creo que no...

—¿Vendrá usted a curarse mañana?

—Sí, señorita; mañana iré.

Y cuando ella sale, Lauro sabe que no lo denunciará.

LA SIESTA DEL MARTES

Gabriel García Márquez

(Aracataca, Colombia 1928 - México DF, 2014)

Los funerales de la Mamá Grande (1962)

El tren salió del trepidante corredor de rocas bermejas, penetró en las plantaciones de banano, simétricas e interminables, y el aire se hizo húmedo y no se volvió a sentir la brisa del mar. Una humareda sofocante entró por la ventanilla del vagón. En el estrecho camino paralelo a la vía férrea había carretas de bueyes cargadas de racimos verdes. Al otro lado del camino, en intempestivos espacios sin sembrar, había oficinas con ventiladores eléctricos, campamentos de ladrillos rojos y residencias con sillas y mesitas blancas en las terrazas entre palmeras y rosales polvorientos. Eran las once de la mañana y todavía no había empezado el calor.

—Es mejor que subas el vidrio —dijo la mujer—. El pelo se te va a llenar de carbón.

La niña trató de hacerlo pero la ventana estaba bloqueada por el óxido.

Eran los únicos pasajeros en el escueto vagón de tercera clase. Como el humo de la locomotora siguió entrando por la ventanilla, la niña abandonó el puesto y puso en su lugar los únicos objetos que llevaban: una bolsa de material plástico con cosas de comer y un ramo de flores envuelto en papel de periódicos. Se sentó en el asiento opuesto, alejada de la ventanilla, de frente a su madre. Ambas guardaban un luto riguroso y pobre.

La niña tenía doce años y era la primera vez que viajaba. La mujer parecía demasiado vieja para ser su madre, a causa de las venas azules en los párpados y del cuerpo pequeño, blando y sin formas, en un traje cortado como una sotana. Viajaba con la columna vertebral firmemente apoyada contra el espaldar del asiento, sosteniendo en el regazo con ambas manos una cartera de charol desconchado. Tenía la serenidad escrupulosa de la gente acostumbrada a la pobreza.

A las doce había empezado el calor. El tren se detuvo diez minutos en una estación sin pueblo para abastecerse de agua. Afuera, en el misterioso silencio de las plantaciones, la sombra tenía un aspecto limpio. Pero el aire estancado dentro del vagón olía a cuero sin curtir. El tren no volvió a acelerar. Se detuvo en dos pueblos iguales, con casas de madera pintadas de colores vivos. La mujer inclinó la cabeza y se hundió en el sopor.

La niña se quitó los zapatos. Después fue a los servicios sanitarios a poner en agua el ramo de flores muertas.

Cuando volvió al asiento la madre le esperaba para comer. Le dio un pedazo de queso, medio bollo de maíz y una galleta dulce, y sacó para ella de la bolsa de material plástico una ración igual. Mientras comían, el tren atravesó muy despacio un puente de hierro y pasó de largo por un pueblo igual a los anteriores, sólo que en éste había una multitud en la plaza. Una banda de músicos tocaba una pieza alegre bajo el sol aplastante. Al otro lado del pueblo en una llanura cuarteada por la aridez, terminaban las plantaciones.

La mujer dejó de comer.

—Ponte los zapatos—dijo.

La niña miró hacia el exterior. No vio nada más que la llanura desierta por donde el tren empezaba a correr de nuevo, pero metió en la bolsa el último pedazo de galleta y se puso rápidamente los zapatos. La mujer le dio la peineta.

—Péinate —dijo.

El tren empezó a pitar mientras la niña se peinaba. La mujer se secó el sudor del cuello y se limpió la grasa de la cara con los dedos. Cuando la niña acabó de peinarse el tren pasó frente a las primeras casas de un pueblo más grande pero más triste que los anteriores.

—Si tienes ganas de hacer algo, hazlo ahora —dijo la mujer—. Después, aunque te estés muriendo de sed no tomes agua en ninguna parte. Sobre todo, no vayas a llorar.

La niña aprobó con la cabeza. Por la ventanilla entraba un viento ardiente y seco, mezclado con el silbido de la locomotora y el estrépito de los viejos vagones. La mujer enrolló la bolsa con el resto de los alimentos y la metió en la cartera. Por un instante, la imagen total del pueblo, en el luminoso martes de agosto, resplandeció en la ventanilla.

La niña envolvió las flores en los periódicos empapados, se apartó un poco más de la ventanilla y miró fijamente a su madre. Ella le devolvió una expresión apacible. El tren acabó de pitar y disminuyó la marcha. Un momento después se detuvo.

No había nadie en la estación. Del otro lado de la calle, en la acera sombreada por los almendros, sólo estaba abierto el salón de billar. El pueblo flotaba en calor. La mujer y la niña descendieron del tren, atravesaron la estación abandonada cuyas baldosas empezaban a cuartearse por la presión de la hierba, y cruzaron la calle hasta la acera de sombra.

Eran casi las dos. A esa hora, agobiado por el sopor, el pueblo hacía la siesta. Los almacenes, las oficinas públicas, la escuela municipal, se cerraban desde las once y no volvían a abrirse hasta un poco antes de las cuatro, cuando pasaba el tren de regreso.

Sólo permanecían abiertos el hotel frente a la estación, su cantina y su salón de billar, y la oficina del telégrafo al lado de la plaza. Las casas, en su mayoría construidas sobre el modelo de la compañía bananera, tenían las puertas cerradas por dentro y las persianas bajas. En algunas hacía tanto calor que sus habitantes almorzaban en el patio. Otros recostaban un asiento a la sombra de los almendros y hacían la siesta sentados en plena calle.

Buscando siempre la protección de los almendros, la mujer y la niña penetraron en el pueblo sin perturbar la siesta. Fueron directamente a la casa cural. La mujer raspó con la uña la red metálica de la puerta, esperó un instante y volvió a llamar.

—Necesito al padre —dijo.

—Ahora está durmiendo.

—Es urgente —insistió la mujer.

—Sigan —dijo, y acabó de abrir la puerta.

La mujer de la casa las condujo hasta un escaño de madera y les hizo señas de que se sentaran. La puerta del fondo se abrió y esta vez apareció el sacerdote limpiando los lentes con un pañuelo.

—¿Qué se les ofrece? —preguntó.

—Las llaves del cementerio —dijo la mujer.

—Con este calor —dijo—. Han podido esperar a que bajara el sol.

La mujer movió la cabeza en silencio. El sacerdote pasó del otro lado de la baranda, extrajo del armario un cuaderno forrado de hule, un plumero de palo y un tintero, y se sentó a la mesa. El pelo que le faltaba en la cabeza le sobraba en las manos.

—¿Qué tumba van a visitar? —preguntó.

—La de Carlos Centeno —dijo la mujer.

—¿Quién?

—Carlos Centeno —repitió la mujer.

El padre siguió sin entender.

—Es el ladrón que mataron aquí la semana pasada —dijo la mujer en el mismo tono—. Yo soy su madre.

—De manera que se llamaba Carlos Centeno —murmuró el padre cuando acabó de escribir.

—Centeno Ayala —dijo la mujer—. Era el único barón.

—Firme aquí.

La mujer garabateó su nombre, sosteniendo la cartera bajo la axila. La niña recogió las flores, se dirigió a la baranda arrastrando los zapatos y observó atentamente a su madre. El párroco suspiró.

—¿Nunca trató de hacerlo entrar por el buen camino?

La mujer contestó cuando acabó de firmar.

—Era un hombre muy bueno.

El sacerdote miró alternativamente a la mujer y a la niña y comprobó con una especie de piadoso estupor que no estaban a punto de llorar.

La mujer continuó inalterable:

—Yo le decía que nunca robara nada que le hiciera falta a alguien para comer, y él me hacía caso. En cambio, antes, cuando boxeaba, pasaba tres días en la cama postrado por los golpes.

—Se tuvo que sacar todos los dientes —intervino la niña.

—Así es—confirmó la mujer—. Cada bocado que comía en ese tiempo me sabía a los porrazos que le daban a mi hijo los sábados a la noche.

—La voluntad de Dios es inescrutable —dijo el padre.

Desde antes de abrir la puerta de la calle el padre se dio cuenta de que había alguien mirando hacia adentro, las narices aplastadas contra la red metálica. Era un grupo de niños. Cuando la puerta se abrió por completo los niños se dispersaron.

Suavemente volvió a cerrar la puerta.

—Esperen un minuto —dijo, sin mirar a la mujer.

Su hermana apareció en la puerta del fondo, con una chaqueta negra sobre la camisa de dormir y el cabello suelto en los hombros. Miró al padre en silencio.

—¿Qué fue? —preguntó el.

—La gente se ha dado cuenta —murmuró su hermana.

—Es mejor que salgan por la puerta del patio —dijo el padre.

—Es lo mismo —dijo su hermana—. Todo el mundo está en las ventanas.

La mujer parecía no haber comprendido hasta entonces. Trató de ver la calle a través de la red metálica. Luego le quitó el ramo de flores a la niña y empezó a moverse hacia la puerta. La niña siguió.

—Esperen a que baje el sol —dijo el padre.

—Se van a derretir —dijo su hermana, inmóvil en el fondo de la sala—.

Espérense y les presto una sombrilla.

—Gracias —replicó la mujer—. Así vamos bien.

Tomó a la niña de la mano y salió a la calle.

EL DESAFÍO

Mario Vargas Llosa

Estábamos bebiendo cerveza, como todos los sábados, cuando en la puerta del "Río Bar" apareció Leonidas; de inmediato notamos en su cara que ocurría algo.

- ¿Qué pasa? - preguntó León.

Leonidas arrastró una silla y se sentó junto a nosotros.

- Me muero de sed.

Le serví un vaso hasta el borde y la espuma resbaló sobre la mesa. Leonidas sopló lentamente y se quedó mirando, pensativo, cómo estallaban las burbujas. Luego bebió de un trago hasta la última gota.

- Justo va a pelear esta noche - dijo, con una voz rara.

Quedamos callados un momento. León bebió, Briceño encendió un cigarrillo.

- Me encargó que les avisara - agregó Leonidas. - Quiere que vayan.

Finalmente, Briceño preguntó:

- ¿Cómo fue?

- Se encontraron esta tarde en Catacaos. - Leonidas limpió su frente con la mano y fustigó el aire, unas gotas de sudor resbalaron de sus dedos al suelo. - Ya se imaginan lo demás...

- Bueno - dijo León. Si tenían que pelear, mejor que sea así, con todas las de ley. No hay que alterarse tampoco. Justo sabe lo que hace.

- Sí - repitió Leonidas, con un aire ido.- Tal vez es mejor que sea así.

Las botellas habían quedado vacías. Corría brisa y, unos momentos antes, habíamos dejado de escuchar a la banda del cuartel Grau que tocaba en la plaza. El puente estaba cubierto por la gente que regresaba de la retreta y las parejas que habían buscado la penumbra del malecón comenzaban, también, a abandonar sus escondites. Por la puerta del "Río Bar" pasaba mucha gente. Algunos entraban. Pronto, la terraza estuvo llena de hombres y mujeres que hablaban en voz alta y reían.

- Son casi las nueve - dijo León.- Mejor nos vamos.

Salimos.

- Bueno, muchachos - dijo Leonidas. - Gracias por la cerveza.

- ¿Va a ser en "La Balsa", ¿no? - preguntó Briceño.

- Sí. A las once. Justo los esperará a las diez y media, aquí mismo.

El viejo hizo un gesto de despedida y se alejó por la avenida Castilla. Vivía en las afueras, al comienzo del arenal, en un rancho solitario, que parecía custodiar la ciudad. Caminamos hacia la plaza. Estaba casi desierta. Junto al Hotel de Turistas, unos jóvenes discutían a gritos. Al pasar por su lado, descubrimos en medio de ellos a una muchacha que escuchaba sonriendo. Era bonita y parecía divertirse.

- El Cojo lo va a matar - dijo, de pronto, Briceño.

- Cállate - dijo León.

Nos separamos en la esquina de la iglesia. Caminé rápidamente hasta mi casa. No había nadie. Me puse un overol y dos chompas y oculté la navaja en el bolsillo trasero del pantalón, envuelta en el pañuelo. Cuando salía, encontré a mi mujer que llegaba.

- ¿Otra vez a la calle? - dijo ella.

- Sí. Tengo que arreglar un asunto.

El chico estaba dormido, en sus brazos, y tuve la impresión que se había muerto.

- Tienes que levantarte temprano - insistió ella - ¿Te has olvidado que trabajas los domingos?

- No te preocupes - dije. - Regreso en unos minutos

Caminé de vuelta hacia el "Río Bar" y me senté al mostrador. Pedí una cerveza y un sándwich, que no terminé: había perdido el apetito. Alguien me tocó el hombro. Era Moisés, el dueño del local.

- ¿Es cierto lo de la pelea?

- Sí. Va ser en la "Balsa". Mejor te callas.

- No necesito que me adviertas - dijo. - Lo supe hace rato. Lo siento por Justo pero, en realidad, se lo ha estado buscando hace tiempo. Y el Cojo no tiene mucha paciencia, ya sabemos.

- El Cojo es un asco de hombre.

- Era tu amigo antes... - comenzó a decir Moisés, pero se contuvo.

Alguien llamó desde la terraza y se alejó, pero a los pocos minutos estaba de nuevo a mi lado.

- ¿Quieres que yo vaya? - me preguntó.

- No. Con nosotros basta, gracias.

- Bueno. Avísame si puedo ayudar en algo. Justo es también mi amigo. - Tomó un trago de mi cerveza, sin pedirme permiso. - Anoche estuvo aquí el Cojo con su grupo. No hacía sino hablar de Justo y juraba que lo iba a hacer añicos. Estuve rezando porque no se les ocurriera a ustedes darse una vuelta por acá.

- Hubiera querido verlo al Cojo - dije. - Cuando está furioso su cara es muy chistosa.

Moisés se ríe.

- Anoche parecía el diablo. Y es tan feo, este tipo. Uno no puede mirarlo mucho sin sentir náuseas.

Acabé la cerveza y salí a caminar por el malecón, pero regresé pronto. Desde la puerta del "Río Bar" vi a Justo, solo, sentado en la terraza. Tenía unas zapatillas de jebe y una chompa descolorida que le subía por el cuello hasta las orejas. Visto de perfil, contra la oscuridad de afuera, parecía un niño, una mujer: de ese lado, sus facciones eran delicadas, dulces. Al escuchar mis pasos se volvió, descubriendo a mis ojos la mancha morada que hería la otra mitad de su rostro, desde la comisura de los labios hasta la frente. (Algunos decían que había sido un golpe, recibido de chico, en una pelea, pero Leonidas aseguraba que había nacido en el día de la inundación, y que esa mancha era el susto de la madre al ver avanzar el agua hasta la misma puerta de su casa).

- Acabo de llegar - dijo. - ¿Qué es de los otros?

- Ya vienen. Deben estar en camino.

Justo me miró de frente. Pareció que iba a sonreír, pero se puso muy serio y volvió la cabeza.

- ¿Cómo fue lo de esta tarde?

Encogió los hombros e hizo un ademán vago.

- Nos encontramos en el "Carro Hundido". Yo que entraba a tomar un trago y me topo cara a cara con el Cojo y su gente. ¿Te das cuenta? Si no pasa el cura, ahí mismo me degüellan. Se me echaron encima como perros. Como perros rabiosos. Nos separó el cura.

- ¿Eres muy hombre? - gritó el Cojo.

- Más que tú - gritó Justo.

- Quietos, bestias - decía el cura.

- ¿En "La Balsa" esta noche entonces? - gritó el Cojo.

- Bueno - dijo Justo. - Eso fue todo.

La gente que estaba en el "Río Bar" había disminuido. Quedaban algunas personas en el mostrador, pero en la terraza sólo estábamos nosotros.

- He traído esto - dije, alcanzándole el pañuelo.

Justo abrió la navaja y la midió. La hoja tenía exactamente la dimensión de su mano, de

la muñeca a las uñas. Luego sacó otra navaja de su bolsillo y comparó.

- Son iguales - dijo. - Me quedaré con la mía, nomás.

Pidió una cerveza y la bebimos sin hablar, fumando.

-No tengo hora - dijo Justo - Pero deben ser más de las diez. Vamos a alcanzarlos.

A la altura del puente nos encontramos con Briceño y León. Saludaron a Justo, le estrecharon la mano.

- Hermanito - dijo León - Usted lo va a hacer trizas.

- De eso ni hablar - dijo Briceño. - El Cojo no tiene nada que hacer contigo.

Los dos tenían la misma ropa que antes, y parecían haberse puesto de acuerdo para mostrar delante de Justo seguridad e, incluso cierta alegría.

- Bajemos por aquí - dijo León - Es más corto.

- No - dijo Justo. - Demos la vuelta. No tengo ganas de quebrarme una pierna, ahora.

Era extraño ese temor, porque siempre habíamos bajado al cauce del río, descolgándonos por el tejido de hierros que sostiene el puente. Avanzamos una cuadra por la avenida, luego doblamos a la derecha y caminamos un buen rato en silencio. Al descender por el minúsculo camino hacía el lecho del río, Briceño tropezó y lanzó una maldición. La arena estaba tibia y nuestros pies se hundían, como si andáramos sobre un mar de algodones. León miró detenidamente el cielo.

- Hay muchas nubes - dijo; - la luna no va a servir de mucho esta noche.

- Haremos fogatas - dijo Justo.

- ¿Estas loco? - dije. - ¿Quieres que venga la policía?

- Se puede arreglar - dijo Briceño sin convicción.- Se podría postergar el asunto hasta mañana. No van a pelear a oscuras.

Nadie contestó y Briceño no volvió a insistir.

- Ahí está "La Balsa" - dijo León.

En un tiempo, nadie sabía cuándo, había caído sobre el lecho del río un tronco de algarrobo tan enorme que cubría las tres cuartas partes del ancho del cauce. Era muy pesado y, cuando bajaba, el agua no conseguía levantarlo, sino arrastrarlo solamente unos metros, de modo que cada año, "La Balsa" se alejaba más de la ciudad. Nadie sabía tampoco quién le puso el nombre de "La Balsa", pero así lo designaban todos.

- Ellos ya están ahí - dijo León.

Nos detuvimos a unos cinco metros de "La Balsa. En el débil resplandor nocturno no distinguíamos las caras de quienes nos esperaban, sólo sus siluetas. Eran cinco. Las conté, tratando inútilmente de descubrir al Cojo.

- Anda tú - dijo Justo.

Avancé despacio hacía el tronco, procurando que mi rostro conservara una expresión serena.

- ¡Quieto! - gritó alguien. - ¿Quién es?

- Julián - grité - Julián Huertas. ¿Están ciegos?

A mi encuentro salió un pequeño bulto. Era el Chalupas.

- Ya nos íbamos - dijo. - Pensábamos que Justito había ido a la comisaría a pedir que lo cuidaran.

- Quiero entenderme con un hombre - grité, sin responderle - No con este muñeco.

- ¿Eres muy valiente? - preguntó el Chalupas, con voz descompuesta.

- ¡Silencio! - dijo el Cojo. Se habían aproximado todos ellos y el Cojo se adelantó hacía mí. Era alto, mucho más que todos los presentes. En la penumbra, yo no podía ver; sólo imaginar su rostro acorazado por los granos, el color aceituna profundo de su piel lampiña, los agujeros diminutos de sus ojos, hundidos y breves como dos puntos dentro de esa masa de carne, interrumpida por los bultos oblongos de sus pómulos, y sus labios gruesos como dedos, colgando de su barbilla triangular de iguana. El Cojo rengueaba

del pie izquierdo; decían que en esa pierna tenía una cicatriz en forma de cruz, recuerdo de un chanco que lo mordió cuando dormía pero nadie se la había visto.

- ¿Por qué has traído a Leonidas? - dijo el Cojo, con voz ronca.

- ¿A Leonidas? ¿Quién ha traído al Leonidas?

El cojo señaló con su dedo a un costado. El viejo había estado unos metros más allá, sobre la arena, y al oír que lo nombraban se acercó.

- ¡Qué pasa conmigo! - dijo. Mirando al Cojo fijamente. - No necesito que me traigan, He venido solo, con mis pies, porque me dio la gana. Si estas buscando pretextos para no pelear, dijo.

El Cojo vaciló antes de responder. Pensé que iba a insultarlo y, rápido, llevé mi mano al bolsillo trasero.

- No se meta, viejo - dijo el cojo amablemente. - No voy a pelearme con usted.

- No creas que estoy tan viejo - dijo Leonidas. - He revolcado a muchos que eran mejores que tú.

- Está bien, viejo -dijo el Cojo.- Le creo. -Se dirigió a mí:- ¿Están listos?

- Sí. Di a tus amigos que no se metan. Si lo hacen, peor para ellos.

El Cojo se rió.

- Tú bien sabes, Julián, que no necesito refuerzos. Sobre todo hoy. No te preocupes.

Uno de los que estaban detrás del Cojo, se rió también. El Cojo me extendió algo. Estiré la mano: la hoja de la navaja estaba al aire y yo la había tomado del filo; sentí un pequeño rasguño en la palma y un estremecimiento, el metal parecía un trozo de hielo.

- ¿Tienes fósforos, viejo?

Leonidas prendió un fósforo y lo sostuvo entre sus dedos hasta que la candela le lamió las uñas. A la frágil luz de la llama examiné minuciosamente la navaja, la medí a lo ancho y a lo largo, comprobé su filo y su peso.

- Está bien - dije.

Chunga caminó entre Leonidas y yo. Cuando llegamos entre los otros. Briceño estaba fumando y a cada chupada que daba resplandecerían instantáneamente los rostros de Justo, impassible, con los labios apretados; de León, que masticaba algo, tal vez una brizna de hierba, y del propio Briceño, que sudaba.

- ¿Quién le dijo a usted que viniera? - preguntó Justo, severamente.

- Nadie me dijo. - afirmó Leonidas, en voz alta. - Vine porque quise. ¿Va usted a tomarme cuentas?

Justo no contestó. Le hice una señal y le mostré a Chunga, que había quedado un poco retrasado.

Justo sacó su navaja y la arrojó. El arma cayó en algún lugar del cuerpo de Chunga y éste se encogió.

- Perdón - dije, palpando la arena en busca de la navaja. - Se me escapó. Aquí está.

-Las gracias se te van a quitar pronto - dijo Chunga.

Luego, como había hecho yo, al resplandor de un fósforo pasó sus dedos sobre la hoja, nos la devolvió sin decir nada, y regresó caminando a trancos largos hacia "La Balsa". Estuvimos unos minutos en silencio, aspirando el perfume de los algodones cercanos, que una brisa cálida arrastraba en dirección al puente. Detrás de nosotros, a los dos costados del cause, se veían las luces vacilantes de la ciudad. El silencio era casi absoluto; a veces, lo quebraban bruscamente ladridos o rebuznos.

- ¡Listos! - exclamó una voz, del otro lado.

- ¡Listos! - grité yo.

En el bloque de hombres que estaba junto a "La Balsa" hubo movimientos y murmullos; luego, una sombra renqueante se deslizó hasta el centro del terreno que limitábamos los dos grupos. Allí, vi al Cojo tantear el suelo con los pies; comprobaba si había piedras,

huecos. Busqué a Justo con la vista; León y Briceño habían pasado sus brazos sobre sus hombros. Justo se desprendió rápidamente. Cuando estuvo a mi lado, sonrió. Le extendí la mano. Comenzó a alejarse, pero Leonidas dio un salto y lo tomó de los hombros. El Viejo se sacó una manta que llevaba sobre la espalda. Estaba a mi lado.

- No te le acerques ni un momento. - El viejo hablaba despacio, con voz levemente temblorosa. -Siempre de lejos. Báilalo hasta que se agote. Sobre todo cuidado con el estómago y la cara. Ten el brazo siempre estirado. Agáchate, pisa firme... Ya, vaya, pórtese como un hombre...

Justo escuchó a Leonidas con la cabeza baja. Creí que iba a abrazarlo, pero se limitó a hacer un gesto brusco. Arrancó la manta de las manos del viejo de un tirón y se la envolvió en el brazo. Después se alejó; caminaba sobre la arena a pasos firmes, con la cabeza levantada. En su mano derecha, mientras se distanciaba de nosotros, el breve trozo de metal despedía reflejos. Justo se detuvo a dos metros del Cojo.

Quedaron unos instantes inmóviles, en silencio, diciéndose seguramente con los ojos cuánto se odiaban, observándose, los músculos tensos bajo la ropa, la mano derecha aplastada con ira en las navajas. De lejos, semiocultos por la oscuridad tibia de la noche, no parecían dos hombres que se aprestaban a pelear, sino estatuas borrosas, vaciadas en un material negro, o las sombras de dos jóvenes y macizos algarrobos de la orilla, proyectados en el aire, no en la arena. Casi simultáneamente, como respondiendo a una urgente voz de mando, comenzaron a moverse. Quizá el primero fue Justo; un segundo antes, inició sobre el sitio un balanceo lentísimo, que ascendía desde las rodillas hasta los hombros, y el Cojo lo imitó, meciéndose también, sin apartar los pies.

Sus posturas eran idénticas; el brazo derecho adelante, levemente doblado con el codo hacía fuera, la mano apuntando directamente al centro del adversario, y el brazo izquierdo, envuelto por las mantas, desproporcionado, gigante, cruzado como un escudo a la altura del rostro. Al principio sólo sus cuerpos se movían, sus cabezas, sus pies y sus manos permanecían fijos. Imperceptiblemente, los dos habían ido inclinándose, extendiendo la espalda, las piernas en flexión, como para lanzarse al agua. El Cojo fue el primero en atacar; dio de pronto un salto hacía delante, su brazo describió un círculo veloz. El trazo en el vacío del arma, que rozó a Justo, sin herirlo, estaba aún inconcluso cuando éste, que era rápido, comenzaba a girar. Sin abrir la guardia, tejía un cerco en torno del otro, deslizándose suavemente sobre la arena, a un ritmo cada vez más intenso. El Cojo giraba sobre el sitio. Se había encogido más, y en tanto daba vueltas sobre sí mismo, siguiendo la dirección de su adversario, lo perseguía con la mirada todo el tiempo, como hipnotizado. De improviso, Justo se plantó; lo vimos caer sobre el otro con todo su cuerpo y regresar a su sitio en un segundo, como un muñeco de resortes.

- Ya está - murmuró Briceño. - lo rasgó.

- En el hombro - dijo Leonidas. - Pero apenas.

Sin haber dado un grito, firme en su posición, el Cojo continuaba su danza, mientras que Justo ya no se limitaba a avanzar en redondo; a la vez, se acercaba y se alejaba del Cojo agitando la manta, abría y cerraba la guardia, ofrecía su cuerpo y lo negaba, esquivo, ágil tentando y rehuyendo a su contendor como una mujer en celo. Quería marearlo, pero el Cojo tenía experiencia y recursos.

Rompió el círculo retrocediendo, siempre inclinado, obligando a Justo a detenerse y a seguirlo. Este lo perseguía a pasos muy cortos, la cabeza avanzada, el rostro resguardado por la manta que colgaba de su brazo; el Cojo huía arrastrando los pies, agachado hasta casi tocar la arena sus rodillas. Justo estiró dos veces el brazo, y las dos halló sólo el vacío. "No te acerques tanto". Dijo Leonidas, junto a mí, en voz tan baja que sólo yo podía oírlo, en el momento que el bulto, la sombra deforme y ancha que se había empequeñecido, replegándose sobre sí mismo como una oruga, recobraba

brutalmente su estatura normal y, al crecer y arrojarse, nos quitaba de la vista a Justo. Uno, dos, tal vez tres segundos estuvimos sin aliento, viendo la figura desmesurada de los combatientes abrazados y escuchamos un ruido breve, el primero que oíamos durante el combate, parecido a un eructo. Un instante después surgió a un costado de la sombra gigantesca, otra, más delgada y esbelta, que de dos saltos volvió a levantar una muralla invisible entre los luchadores.

Esta vez comenzó a girar el Cojo; movía su pie derecho y arrastraba el izquierdo. Yo me esforzaba en vano para que mis ojos atravesaran la penumbra y leyeran sobre la piel de Justo lo que había ocurrido en esos tres segundos, cuando los adversarios, tan juntos como dos amantes, formaban un solo cuerpo. "¡Sal de ahí!", dijo Leonidas muy despacio. "¿Por qué demonios peleas tan cerca?"

Misteriosamente, como si la ligera brisa le hubiera llevado ese mensaje secreto, Justo comenzó también a brincar igual que el Cojo. Agazapados, atentos, feroces, pasaban de la defensa al ataque y luego a la defensa con la velocidad de los relámpagos, pero los amagos no sorprendían a ninguno: al movimiento rápido del brazo enemigo, estirado como para lanzar una piedra, que buscaba no herir, sino desconcertar al adversario, confundirlo un instante, quebrarle la guardia, respondía el otro, automáticamente, levantando el brazo izquierdo, sin moverse. Yo no podía ver las caras, pero cerraba los ojos y las veía, mejor que si estuviera en medio de ellos; el Cojo, transpirando, la boca cerrada, sus ojillos de cerdo incendiados, llameantes tras los párpados, su piel palpitante, las aletas de su nariz chata y del ancho de su boca agitadas, con un temblor inverosímil; y Justo con su máscara habitual de desprecio, acentuada por la cólera, y sus labios húmedos de exasperación y fatiga. Abrí los ojos a tiempo para ver a Justo abalanzarse alocado, ciegamente sobre el otro, dándole todas las ventajas, ofreciendo su rostro, descubriendo absurdamente su cuerpo. La ira y la impaciencia elevaron su cuerpo, lo mantuvieron extrañamente en el aire, recortado contra el cielo, lo estrellaron sobre su presa con violencia. La salvaje explosión debió sorprender al Cojo que, por un tiempo brevísimo, quedó indeciso y, cuando se inclinó, alargando su brazo como una flecha, ocultando a nuestra vista la brillante hoja que perseguimos alucinados, supimos que el gesto de locura de Justo no había sido inútil del todo. Con el choque, la noche que nos envolvía se pobló de rugidos desgarradores y profundos que brotaban como chispas de los combatientes. No supimos entonces, no sabremos ya cuánto tiempo estuvieron abrazados en ese poliedro convulsivo, pero, aunque sin distinguir quién era quién, sin saber de que brazo partían esos golpes, qué garganta profería esos rugidos que se sucedían como ecos, vimos muchas veces, en el aire, temblando hacía el cielo, o en medio de la sombra, abajo, a los costados, las hojas desnudas de las navajas, veloces, iluminadas, ocultarse y aparecer, hundirse o vibrar en la noche, como en un espectáculo de magia.

Debimos estar anhelantes y ávidos, sin respirar, los ojos dilatados, murmurando tal vez palabras incomprensibles, hasta que la pirámide humana se dividió, cortada en el centro de golpe por una cuchillada invisible; los dos salieron despedidos, como imantados por la espalda, en el mismo momento, con la misma violencia. Quedaron a un metro de distancia, acezantes. "Hay que pararlos, dijo la voz de León. Ya basta". Pero antes que intentáramos movernos, el Cojo había abandonado su emplazamiento como un bólide. Justo no esquivó la embestida y ambos rodaron por el suelo. Se retorcieron sobre la arena, revolviéndose uno sobre otro, hendiendo el aire a tajos y resuellos sordos.

Esta vez la lucha fue breve. Pronto estuvieron quietos, tendidos en el lecho del río, como durmiendo. Me aprestaba a correr hacia ellos cuando, quizá adivinando mi intención, alguien se incorporó de golpe y se mantuvo de pie junto al caído, cimbreándose peor que un borracho. Era el Cojo.

En el forcejeo, habían perdido hasta las mantas, que reposaban un poco más allá, semejando una piedra de muchos vértices. "Vamos", dijo León. Pero esta vez también ocurrió algo que nos mantuvo inmóviles. Justo se incorporaba, difícilmente, apoyando todo su cuerpo sobre el brazo derecho y cubriendo la cabeza con la mano libre, como si quisiera apartar de sus ojos una visión horrible. Cuando estuvo de pie, el Cojo retrocedió unos pasos. Justo se tambaleaba. No había apartado su brazo de la cara. Escuchamos entonces, una voz que todos conocíamos, pero que no hubiéramos reconocido esta vez si nos hubiera tomado de sorpresa en las tinieblas.

- ¡Julián! - grito el Cojo. - ¡Dile que se rinda!

Me volví a mirar a Leonidas, pero encontré atravesado el rostro de León: observaba la escena con expresión atroz. Volví a mirarlos: estaban nuevamente unidos. Azuzado por las palabras del Cojo.

Justo, sin duda, apartó su brazo del rostro en el segundo que yo descuidaba la pelea, y debió arrojar sobre el enemigo extrayendo las últimas fuerzas desde su amargura de vencido. El Cojo se libró fácilmente de esa acometida sentimental e inútil, saltando hacía atrás:

- ¡Don Leonidas! -gritó de nuevo con acento furioso e implorante.- ¡Dígale que se rinda!

- ¡Calla y pelea! - bramó Leonidas, sin vacilar.

Justo había intentado nuevamente un asalto, pero nosotros, sobre todo Leonidas, que era viejo y había visto muchas peleas en su vida, sabíamos que no había nada que hacer ya, que su brazo no tenía vigor ni siquiera para rasguñar la piel aceitunada del Cojo. Con la angustia que nacía de lo más hondo, subía hasta la boca, reseándola, y hasta los ojos, nublándose, los vimos forcejear en cámara lenta todavía un momento, hasta que la sombra se fragmentó una vez más: alguien se desplomaba en la tierra con un ruido seco. Cuando llegamos donde yacía Justo, el Cojo se había retirado hacía los suyos y, todos juntos, comenzaron a alejarse sin hablar. Junté mi cara a su pecho, notando apenas que una sustancia caliente humedecía mi cuello y mi hombro, mientras mi mano exploraba su vientre y su espalda entre desgarraduras de tela y se hundía a ratos en el cuerpo flácido, mojado y frío, de malagua varada. Briceño y León se quitaron sus sacos lo envolvieron con cuidado y lo levantaron de los pies y de los brazos. Yo busqué la manta de Leonidas, que estaba unos pasos más allá, y con ella le cubrí la cara, a tientas, sin mirar. Luego, entre los tres lo cargamos al hombro en dos hileras, como a un ataúd, y caminamos, igualando los pasos, en dirección al sendero que escalaba la orilla del río y que nos llevaría a la ciudad.

- No llore, viejo - dijo León. - No he conocido a nadie tan valiente como su hijo. Se lo digo de veras.

Leonidas no contestó. Iba detrás de mí, de modo que yo no podía verlo.

A la altura de los primeros ranchos de Castilla, pregunté.

- ¿Lo llevamos a su casa, don Leonidas?

- Sí - dijo el viejo, precipitadamente, como si no hubiera escuchado lo que le decía.

¡Diles que no me maten!

Juan Rulfo

-¡Diles que no me maten, Justino! Anda, vete a decirles eso. Que por caridad. Así diles. Diles que lo hagan por caridad.

-No puedo. Hay allí un sargento que no quiere oír hablar nada de ti.

-Haz que te oiga. Date tus mañas y dile que para sustos ya ha estado bueno. Dile que lo haga por caridad de Dios.

-No se trata de sustos. Parece que te van a matar de a de veras. Y yo ya no quiero volver allá.

-Anda otra vez. Solamente otra vez, a ver qué consigues.

-No. No tengo ganas de eso, yo soy tu hijo. Y si voy mucho con ellos, acabarán por saber quién soy y les dará por afusilarme a mí también. Es mejor dejar las cosas de este tamaño.

-Anda, Justino. Diles que tengan tantita lástima de mí. Nomás eso diles.

Justino apretó los dientes y movió la cabeza diciendo:

-No.

Y siguió sacudiendo la cabeza durante mucho rato.

Justino se levantó de la pila de piedras en que estaba sentado y caminó hasta la puerta del corral. Luego se dio vuelta para decir:

-Voy, pues. Pero si de perdida me afusilan a mí también, ¿quién cuidará de mi mujer y de los hijos?

-La Providencia, Justino. Ella se encargará de ellos. Ocúpate de ir allá y ver qué cosas haces por mí. Eso es lo que urge.

Lo habían traído de madrugada. Y ahora era ya entrada la mañana y él seguía todavía allí, amarrado a un horcón, esperando. No se podía estar quieto. Había hecho el intento de dormir un rato para apaciguarse, pero el sueño se le había ido. También se le había ido el hambre. No tenía ganas de nada. Sólo de vivir. Ahora que sabía bien a bien que lo iban a matar, le habían entrado unas ganas tan grandes de vivir como sólo las puede sentir un recién resucitado. Quién le iba a decir que volvería aquel asunto tan viejo, tan rancio, tan enterrado como creía que estaba. Aquel asunto de cuando tuvo que matar a don Lupe. No nada más por nomás, como quisieron hacerle ver los de Alima, sino porque tuvo sus razones. Él se acordaba:

Don Lupe Terreros, el dueño de la Puerta de Piedra, por más señas su compadre. Al que él, Juvencio Nava, tuvo que matar por eso; por ser el dueño de la Puerta de Piedra y que, siendo también su compadre, le negó el pasto para sus animales.

Primero se aguantó por puro compromiso. Pero después, cuando la sequía, en que vio cómo se le morían uno tras otro sus animales hostigados por el hambre y que su compadre don Lupe seguía negándole la yerba de sus potreros, entonces fue cuando se puso a romper la cerca y a arrear la bola de animales flacos hasta las paraneras para que se hartaran de comer. Y eso no le había gustado a don Lupe, que mandó tapar otra vez la cerca para que él, Juvencio Nava, le volviera a abrir otra vez el agujero. Así, de día se tapaba el agujero y de noche se volvía a abrir, mientras el ganado estaba allí, siempre pegado a la cerca, siempre esperando; aquel ganado suyo que antes nomás se vivía oliendo el pasto sin poder probarlo.

Y él y don Lupe alegaban y volvían a alegar sin llegar a ponerse de acuerdo. Hasta que una vez don Lupe le dijo:

-Mira, Juvencio, otro animal más que metas al potrero y te lo mato.

Y él contestó:

-Mire, don Lupe, yo no tengo la culpa de que los animales busquen su acomodo. Ellos

son inocentes. Ahí se lo haiga si me los mata.

"Y me mató un novillo.

"Esto pasó hace treinta y cinco años, por marzo, porque ya en abril andaba yo en el monte, corriendo del exhorto. No me valieron ni las diez vacas que le di al juez, ni el embargo de mi casa para pagarle la salida de la cárcel. Todavía después, se pagaron con lo que quedaba nomás por no perseguirme, aunque de todos modos me perseguían. Por eso me vine a vivir junto con mi hijo a este otro terrenito que yo tenía y que se nombra Palo de Venado. Y mi hijo creció y se casó con la nuera Ignacia y tuvo ya ocho hijos. Así que la cosa ya va para viejo, y según eso debería estar olvidada. Pero, según eso, no lo está.

"Yo entonces calculé que con unos cien pesos quedaba arreglado todo. El difunto don Lupe era solo, solamente con su mujer y los dos muchachitos todavía de a gatas. Y la viuda pronto murió también dizque de pena. Y a los muchachitos se los llevaron lejos, donde unos parientes. Así que, por parte de ellos, no había que tener miedo.

"Pero los demás se atuvieron a que yo andaba exhortado y enjuiciado para asustarme y seguir robándome. Cada vez que llegaba alguien al pueblo me avisaban:

"-Por ahí andan unos fureños, Juvencio.

"Y yo echaba pal monte, entreverándome entre los madroños y pasándome los días comiendo verdolagas. A veces tenía que salir a la media noche, como si me fueran correteando los perros. Eso duró toda la vida. No fue un año ni dos. Fue toda la vida".

Y ahora habían ido por él, cuando no esperaba ya a nadie, confiado en el olvido en que lo tenía la gente; creyendo que al menos sus últimos días los pasaría tranquilos. "Al menos esto -pensó- conseguiré con estar viejo. Me dejarán en paz".

Se había dado a esta esperanza por entero. Por eso era que le costaba trabajo imaginar morir así, de repente, a estas alturas de su vida, después de tanto pelear para librarse de la muerte; de haberse pasado su mejor tiempo tirando de un lado para otro arrastrado por los sobresaltos y cuando su cuerpo había acabado por ser un puro pellejo correoso curtido por los malos días en que tuvo que andar escondiéndose de todos.

Por si acaso, ¿no había dejado hasta que se le fuera su mujer? Aquel día en que amaneció con la nueva de que su mujer se le había ido, ni siquiera le pasó por la cabeza la intención de salir a buscarla. Dejó que se fuera sin indagar para nada ni con quién ni para dónde, con tal de no bajar al pueblo. Dejó que se le fuera como se le había ido todo lo demás, sin meter las manos. Ya lo único que le quedaba para cuidar era la vida, y ésta la conservaría a como diera lugar. No podía dejar que lo mataran. No podía. Mucho menos ahora.

Pero para eso lo habían traído de allá, de Palo de Venado. No necesitaron amarrarlo para que los siguiera. Él anduvo solo, únicamente maniatado por el miedo. Ellos se dieron cuenta de que no podía correr con aquel cuerpo viejo, con aquellas piernas flacas como sicuas secas, acalambradas por el miedo de morir. Porque a eso iba. A morir. Se lo dijeron.

Desde entonces lo supo. Comenzó a sentir esa comezón en el estómago que le llegaba de pronto siempre que veía de cerca la muerte y que le sacaba el ansia por los ojos, y que le hinchaba la boca con aquellos buchecitos de agua agria que tenía que tragarse sin querer. Y esa cosa que le hacía los pies pesados mientras su cabeza se le ablandaba y el corazón le pegaba con todas sus fuerzas en las costillas. No, no podía acostumbrarse a la idea de que lo mataran.

Tenía que haber alguna esperanza. En algún lugar podría aún quedar alguna esperanza. Tal vez ellos se hubieran equivocado. Quizá buscaban a otro Juvencio Nava y no al Juvencio Nava que era él.

Caminó entre aquellos hombres en silencio, con los brazos caídos. La madrugada era

oscura, sin estrellas. El viento soplaba despacio, se llevaba la tierra seca y traía más, llena de ese olor como de orines que tiene el polvo de los caminos.

Sus ojos, que se habían apenuscado con los años, venían viendo la tierra, aquí, debajo de sus pies, a pesar de la oscuridad. Allí en la tierra estaba toda su vida. Sesenta años de vivir sobre de ella, de encerrarla entre sus manos, de haberla probado como se prueba el sabor de la carne. Se vino largo rato desmenuzándola con los ojos, saboreando cada pedazo como si fuera el último, sabiendo casi que sería el último.

Luego, como queriendo decir algo, miraba a los hombres que iban junto a él. Iba a decirles que lo soltaran, que lo dejaran que se fuera: "Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos", iba a decirles, pero se quedaba callado. "Más adelantito se los diré", pensaba. Y sólo los veía. Podía hasta imaginar que eran sus amigos; pero no quería hacerlo. No lo eran. No sabía quiénes eran. Los veía a su lado ladeándose y agachándose de vez en cuando para ver por dónde seguía el camino.

Los había visto por primera vez al pardear de la tarde, en esa hora desteñida en que todo parece chamuscado. Habían atravesado los surcos pisando la milpa tierna. Y él había bajado a eso: a decirles que allí estaba comenzando a crecer la milpa. Pero ellos no se detuvieron.

Los había visto con tiempo. Siempre tuvo la suerte de ver con tiempo todo. Pudo haberse escondido, caminar unas cuantas horas por el cerro mientras ellos se iban y después volver a bajar. Al fin y al cabo la milpa no se lograría de ningún modo. Ya era tiempo de que hubieran venido las aguas y las aguas no aparecían y la milpa comenzaba a marchitarse. No tardaría en estar seca del todo.

Así que ni valía la pena de haber bajado; haberse metido entre aquellos hombres como en un agujero, para ya no volver a salir.

Y ahora seguía junto a ellos, aguantándose las ganas de decirles que lo soltaran. No les veía la cara; sólo veía los bultos que se repegaban o se separaban de él. De manera que cuando se puso a hablar, no supo si lo habían oído. Dijo:

-Yo nunca le he hecho daño a nadie -eso dijo. Pero nada cambió. Ninguno de los bultos pareció darse cuenta. Las caras no se volvieron a verlo. Siguieron igual, como si hubieran venido dormidos.

Entonces pensó que no tenía nada más que decir, que tendría que buscar la esperanza en algún otro lado. Dejó caer otra vez los brazos y entró en las primeras casas del pueblo en medio de aquellos cuatro hombres oscurecidos por el color negro de la noche.

-Mi coronel, aquí está el hombre.

Se habían detenido delante del boquete de la puerta. Él, con el sombrero en la mano, por respeto, esperando ver salir a alguien. Pero sólo salió la voz:

-¿Cuál hombre? -preguntaron.

-El de Palo de Venado, mi coronel. El que usted nos mandó a traer.

-Pregúntale que si ha vivido alguna vez en Alima -volvió a decir la voz de allá adentro.

-¡Ey, tú! ¿Que si has habitado en Alima? -repitió la pregunta el sargento que estaba frente a él.

-Sí. Dile al coronel que de allá mismo soy. Y que allí he vivido hasta hace poco.

-Pregúntale que si conoció a Guadalupe Terreros.

-Que dizque si conociste a Guadalupe Terreros.

-¿A don Lupe? Sí. Dile que sí lo conocí. Ya murió.

Entonces la voz de allá adentro cambió de tono:

-Ya sé que murió -dijo-. Y siguió hablando como si platicara con alguien allá, al otro lado de la pared de carrizos:

-Guadalupe Terreros era mi padre. Cuando crecí y lo busqué me dijeron que estaba muerto. Es algo difícil crecer sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para

enraizar está muerta. Con nosotros, eso pasó.

"Luego supe que lo habían matado a machetazos, clavándole después una pica de buey en el estómago. Me contaron que duró más de dos días perdido y que, cuando lo encontraron tirado en un arroyo, todavía estaba agonizando y pidiendo el encargo de que le cuidaran a su familia.

"Esto, con el tiempo, parece olvidarse. Uno trata de olvidarlo. Lo que no se olvida es llegar a saber que el que hizo aquello está aún vivo, alimentando su alma podrida con la ilusión de la vida eterna. No podría perdonar a ése, aunque no lo conozco; pero el hecho de que se haya puesto en el lugar donde yo sé que está, me da ánimos para acabar con él. No puedo perdonarle que siga viviendo. No debía haber nacido nunca".

Desde acá, desde fuera, se oyó bien claro cuando dijo. Después ordenó:

-¡Llévenselo y amárrenlo un rato, para que padezca, y luego fusílenlo!

-¡Mírame, coronel! -pidió él-. Ya no valgo nada. No tardaré en morirme solito, derregado de viejo. ¡No me mates...!

-¡Llévenselo! -volvió a decir la voz de adentro.

-...Ya he pagado, coronel. He pagado muchas veces. Todo me lo quitaron. Me castigaron de muchos modos. Me he pasado cosa de cuarenta años escondido como un apestado, siempre con el palpito de que en cualquier rato me matarían. No merezco morir así, coronel. Déjame que, al menos, el Señor me perdone. ¡No me mates! ¡Diles que no me maten!.

Estaba allí, como si lo hubieran golpeado, sacudiendo su sombrero contra la tierra. Gritando.

En seguida la voz de allá adentro dijo:

-Amárrenlo y denle algo de beber hasta que se emborrache para que no le duelan los tiros.

Ahora, por fin, se había apaciguado. Estaba allí arrinconado al pie del horcón. Había venido su hijo Justino y su hijo Justino se había ido y había vuelto y ahora otra vez venía.

Lo echó encima del burro. Lo apretaló bien apretado al aparejo para que no se fuese a caer por el camino. Le metió su cabeza dentro de un costal para que no diera mala impresión. Y luego le hizo pelos al burro y se fueron, arrebiatados, de prisa, para llegar a Palo de Venado todavía con tiempo para arreglar el velorio del difunto.

-Tu nuera y los nietos te extrañarán -iba diciéndole-. Te mirarán a la cara y creerán que no eres tú. Se les afigurará que te ha comido el coyote cuando te vean con esa cara tan llena de boquetes por tanto tiro de gracia como te dieron.

La gallina degollada

Horacio Quiroga

Todo el día, sentados en el patio en un banco, estaban los cuatro hijos idiotas del matrimonio Mazzini-Ferraz. Tenían la lengua entre los labios, los ojos estúpidos y volvían la cabeza con la boca abierta. El patio era de tierra, cerrado al oeste por un cerco de ladrillos. El banco quedaba paralelo a él, a cinco metros, y allí se mantenían inmóviles, fijos los ojos en los ladrillos. Como el sol se ocultaba tras el cerco, al declinar los idiotas tenían fiesta. La luz enceguecedora llamaba su atención al principio, poco a poco sus ojos se animaban; se reían al fin estrepitosamente, congestionados por la misma hilaridad ansiosa, mirando el sol con alegría bestial, como si fuera comida. Otra veces, alineados en el banco, zumbaban horas enteras, imitando al tranvía eléctrico. Los ruidos fuertes sacudían asimismo su inercia, y corrían entonces, mordiéndose la lengua y mugiendo, alrededor del patio. Pero casi siempre estaban apagados en un sombrío letargo de idiotismo, y pasaban todo el día sentados en su banco, con las piernas colgantes y quietas, empapando de glutinosa saliva el pantalón. El mayor tenía doce años, y el menor ocho. En todo su aspecto sucio y desvalido se notaba la falta absoluta de un poco de cuidado maternal.

Esos cuatro idiotas, sin embargo, habían sido un día el encanto de sus padres. A los tres meses de casados, Mazzini y Berta orientaron su estrecho amor de marido y mujer, y mujer y marido, hacia un porvenir mucho más vital: un hijo: ¿Qué mayor dicha para dos enamorados que esa honrada consagración de su cariño, libertado ya del vil egoísmo de un mutuo amor sin fin ninguno y, lo que es peor para el amor mismo, sin esperanzas posibles de renovación? Así lo sintieron Mazzini y Berta, y cuando el hijo llegó, a los catorce meses de matrimonio, creyeron cumplida su felicidad. La criatura creció bella y radiante, hasta que tuvo año y medio. Pero en el vigésimo mes sacudiéronlo una noche convulsiones terribles, y a la mañana siguiente no conocía más a sus padres.

El médico lo examinó con esa atención profesional que está visiblemente buscando las causas del mal en las enfermedades de los padres. Después de algunos días los miembros paralizados recobraron el movimiento; pero la inteligencia, el alma, aun el instinto, se habían ido del todo; había quedado profundamente idiota, baboso, colgante, muerto para siempre sobre las rodillas de su madre.

— ¡Hijo, mi hijo querido! —sollozaba ésta, sobre aquella espantosa ruina de su primogénito.

El padre, desolado, acompañó al médico afuera.

—A usted se le puede decir; creo que es un caso perdido. Podrá mejorar, educarse en todo lo que le permita su idiotismo, pero no más allá.

— ¡Sí!... ¡Sí! —asentía Mazzini—. Pero dígame: ¿Usted cree que es herencia, que?...

—En cuanto a la herencia paterna, ya le dije lo que creía cuando vi a su hijo.

Respecto a la madre, hay allí un pulmón que no sopla bien. No veo nada más, pero hay un soplo un poco rudo. Hágala examinar bien.

Con el alma destrozada de remordimiento, Mazzini redobló el amor a su hijo, el pequeño idiota que pagaba los excesos del abuelo. Tuvo asimismo que consolar, sostener sin tregua a Berta, herida en lo más profundo por aquel fracaso de su joven maternidad.

Como es natural, el matrimonio puso todo su amor en la esperanza de otro hijo.

Nació éste, y su salud y limpidez de risa reencendieron el porvenir extinguido. Pero a los dieciocho meses las convulsiones del primogénito se repetían, y al día siguiente amanecía idiota. Esta vez los padres cayeron en honda desesperación. ¡Luego su sangre, su amor estaban malditos! ¡Su amor, sobre todo! Veintiocho años él, veintidós ella, y

toda su apasionada ternura no alcanzaba a crear un átomo de vida normal. Ya no pedían más belleza e inteligencia como en el primogénito; ¡pero un hijo, un hijo como todos! Del nuevo desastre brotaron nuevas llamaradas del dolorido amor, un loco anhelo de redimir de una vez para siempre la santidad de su ternura. Sobrevinieron mellizos, y punto por punto repitióse el proceso de los dos mayores. Mas, por encima de su inmensa amargura, quedaba a Mazzini y Berta gran compasión por sus cuatro hijos. Hubo que arrancar del limbo de la más honda animalidad, no ya sus almas, sino el instinto mismo abolido. No sabían deglutir, cambiar de sitio, ni aun sentarse. Aprendieron al fin a caminar, pero chocaban contra todo, por no darse cuenta de los obstáculos. Cuando los lavaban mugían hasta inyectarse de sangre el rostro. Animábanse sólo al comer, o cuando veían colores brillantes u oían truenos. Se reían entonces, echando afuera lengua y ríos de baba, radiantes de frenesí bestial. Tenían, en cambio, cierta facultad imitativa; pero no se pudo obtener nada más. Con los mellizos pareció haber concluido la aterradora descendencia. Pero pasados tres años desearon de nuevo ardientemente otro hijo, confiando en que el largo tiempo transcurrido hubiera aplacado a la fatalidad. No satisfacían sus esperanzas. Y en ese ardiente anhelo que se exasperaba, en razón de su infructuosidad, se agriaron. Hasta ese momento cada cual había tomado sobre sí la parte que le correspondía en la miseria de sus hijos; pero la desesperanza de redención ante las cuatro bestias que habían nacido de ellos, echó afuera esa imperiosa necesidad de culpar a los otros, que es patrimonio específico de los corazones inferiores. Iniciáronse con el cambio de pronombre: tus hijos. Y como a más del insulto había la insidia, la atmósfera se cargaba.

—Me parece — díjole una noche Mazzini, que acababa de entrar y se lavaba las manos—que podrías tener más limpios a los muchachos.

Berta continuó leyendo como si no hubiera oído.

—Es la primera vez —repuso al rato— que te veo inquietarte por el estado de tus hijos.

Mazzini volvió un poco la cara a ella con una sonrisa forzada:

—De nuestros hijos, ¿me parece?

—Bueno; de nuestros hijos. ¿Te gusta así? —alzó ella los ojos.

Esta vez Mazzini se expresó claramente:

— ¿Creo que no vas a decir que yo tenga la culpa, no?

— ¡Ah, no! —Se sonrió Berta, muy pálida— ¡pero yo tampoco, supongo!... ¡No, faltaba más!... —murmuró.

— ¿Qué, no faltaba más?

— ¡Que si alguien tiene la culpa, no soy yo, entiéndelo bien! Eso es lo que te quería decir.

Su marido la miró un momento, con brutal deseo de insultarla.

— ¡Dejemos! —articuló, secándose por fin las manos.

—Como quieras; pero si quieres decir...

— ¡Berta!

— ¡Como quieras!

Este fue el primer choque y le sucedieron otros. Pero en las inevitables reconciliaciones, sus almas se unían con doble arrebató y locura por otro hijo. Nació así una niña. Vivieron dos años con la angustia a flor de alma, esperando siempre otro desastre. Nada acaeció, sin embargo, y los padres pusieron en ella toda su complacencia, que la pequeña llevaba a los más extremos límites del mimo y la mala crianza. Si aún en los últimos tiempos Berta cuidaba siempre de sus hijos, al nacer Bertita olvidose casi del todo de los otros. Su solo recuerdo la horrorizaba, como algo atroz que la hubieran obligado a cometer. A Mazzini, bien que en menor grado, pasábale lo mismo.

No por eso la paz había llegado a sus almas. La menor indisposición de su hija echaba

ahora afuera, con el terror de perderla, los rencores de su descendencia podrida. Habían acumulado hiel sobrado tiempo para que el vaso no quedara distendido, y al menor contacto el veneno se vertía afuera. Desde el primer disgusto emponzoñado habíanse perdido el respeto; y si hay algo a que el hombre se siente arrastrado con cruel fruición, es, cuando ya se comenzó, a humillar del todo a una persona. Antes se contenían por la mutua falta de éxito; ahora que éste había llegado, cada cual, atribuyéndolo a sí mismo, sentía mayor la infamia de los cuatro engendros que el otro habíale forzado a crear. Con estos sentimientos, no hubo ya para los cuatro hijos mayores afecto posible. La sirvienta los vestía, les daba de comer, los acostaba, con visible brutalidad. No los lavaban casi nunca. Pasaban todo el día sentados frente al cerco, abandonados de toda remota caricia. De este modo Bertita cumplió cuatro años, y esa noche, resultado de las golosinas que era a los padres absolutamente imposible negarle, la criatura tuvo algún escalofrío y fiebre. Y el temor a verla morir o quedar idiota, tornó a reabrir la eterna llaga.

Hacía tres horas que no hablaban, y el motivo fue, como casi siempre, los fuertes pasos de Mazzini.

— ¡Mi Dios! ¿No puedes caminar más despacio? ¿Cuántas veces? . . .

— Bueno, es que me olvido; ¡se acabó! No lo hago a propósito.

Ella se sonrió, desdeñosa: — ¡No, no te creo tanto!

— Ni yo, jamás, te hubiera creído tanto a ti. . . ¡tisiquilla!

— ¡Qué! ¿Qué dijiste?...

— ¡Nada!

— ¡Sí, te oí algo! Mira: ¡no sé lo que dijiste; pero te juro que prefiero cualquier cosa a tener un padre como el que has tenido tú!

Mazzini se puso pálido.

— ¡Al fin! —murmuró con los dientes apretados—. ¡Al fin, víbora, has dicho lo que querías!

— ¡Sí, víbora, sí! Pero yo he tenido padres sanos, ¿oyes?, ¡sanos! ¡Mi padre no ha muerto de delirio! ¡Yo hubiera tenido hijos como los de todo el mundo! ¡Esos son hijos tuyos, los cuatro tuyos!

Mazzini explotó a su vez.

— ¡Víbora tísica! ¡Eso es lo que te dije, lo que te quiero decir! ¡Pregúntale, pregúntale al médico quién tiene la mayor culpa de la meningitis de tus hijos: mi padre o tu pulmón picado, víbora!

Continuaron cada vez con mayor violencia, hasta que un gemido de Bertita selló instantáneamente sus bocas. A la una de la mañana la ligera indigestión había desaparecido, y como pasa fatalmente con todos los matrimonios jóvenes que se han amado intensamente una vez siquiera, la reconciliación llegó, tanto más efusiva cuanto hirientes fueran los agravios.

Amaneció un espléndido día, y mientras Berta se levantaba escupió sangre. Las emociones y mala noche pasada tenían, sin duda, gran culpa. Mazzini la retuvo abrazada largo rato, y ella lloró desesperadamente, pero sin que ninguno se atreviera a decir una palabra.

A las diez decidieron salir, después de almorzar. Como apenas tenían tiempo, ordenaron a la sirvienta que matara una gallina.

El día radiante había arrancado a los idiotas de su banco. De modo que mientras la sirvienta degollaba en la cocina al animal, desangrándolo con parsimonia (Berta había aprendido de su madre este buen modo de conservar fresca a la carne), creyó sentir algo como respiración tras ella. Volvióse, y vio a los cuatro idiotas, con los hombros pegados uno a otro, mirando estupefactos la operación... Rojo... rojo...

— ¡Señora! Los niños están aquí, en la cocina.

Berta llegó; no quería que jamás pisaran allí. ¡Y ni aun en esas horas de pleno perdón, olvido y felicidad reconquistada, podía evitarse esa horrible visión! Porque, naturalmente, cuando más intensos eran los raptos de amor a su marido e hija, más irritado era su humor con los monstruos.

— ¡Que salgan, María! ¡Échelos! ¡Échelos, le digo!

Las cuatro pobres bestias, sacudidas, brutalmente empujadas, fueron a dar a su banco.

Después de almorzar, salieron todos. La sirvienta fue a Buenos Aires, y el matrimonio a pasear por las quintas. Al bajar el sol volvieron; pero Berta quiso saludar un momento a sus vecinas de enfrente. Su hija escapose enseguida a casa.

Entretanto los idiotas no se habían movido en todo el día de su banco. El sol había traspuesto ya el cerco, comenzaba a hundirse, y ellos continuaban mirando los ladrillos, más inertes que nunca.

De pronto, algo se interpuso entre su mirada y el cerco. Su hermana, cansada de cinco horas paternas, quería observar por su cuenta. Detenida al pie del cerco, miraba pensativa la cresta. Quería trepar, eso no ofrecía duda. Al fin decidióse por una silla desfondada, pero faltaba aún. Recurrió entonces a un cajón de kerosene, y su instinto topográfico hízole colocar vertical el mueble, con lo cual triunfó. Los cuatro idiotas, la mirada indiferente, vieron cómo su hermana lograba pacientemente dominar el equilibrio, y cómo en puntas de pie apoyaba la garganta sobre la cresta del cerco, entre sus manos tirantes. Viéronla mirar a todos lados, y buscar apoyo con el pie para alzarse más. Pero la mirada de los idiotas se había animado; una misma luz insistente estaba fija en sus pupilas. No apartaban los ojos de su hermana, mientras creciente sensación de gula bestial iba cambiando cada línea de sus rostros. Lentamente avanzaron hacia el cerco. La pequeña, que habiendo logrado calzar el pie, iba ya a montar a horcajadas y a caerse del otro lado, seguramente, sintiose cogida de la pierna. Debajo de ella, los ocho ojos clavados en los suyos le dieron miedo.

— ¡Soltame! ¡Dejame! —gritó sacudiendo la pierna. Pero fue atraída.

— ¡Mamá! ¡Ay, mamá! ¡Mamá, papá! —lloró imperiosamente. Trató aún de sujetarse del borde, pero sintiose arrancada y cayó.

—Mamá, ¡ay! Ma. . . —No pudo gritar más. Uno de ellos le apretó el cuello, apartando los bucles como si fueran plumas, y los otros la arrastraron de una sola pierna hasta la cocina, donde esa mañana se había desangrado a la gallina, bien sujeta, arrancándole la vida segundo por segundo.

Mazzini, en la casa de enfrente, creyó oír la voz de su hija.

—Me parece que te llama—le dijo a Berta.

Prestaron oído, inquietos, pero no oyeron más. Con todo, un momento después se despidieron, y mientras Berta iba a dejar su sombrero, Mazzini avanzó en el patio.

— ¡Bertita!

Nadie respondió.

— ¡Bertita! —alzó más la voz, ya alterada.

Y el silencio fue tan fúnebre para su corazón siempre aterrado, que la espalda se le heló de horrible presentimiento.

— ¡Mi hija, mi hija! —corrió ya desesperado hacia el fondo. Pero al pasar frente a la cocina vio en el piso un mar de sangre. Empujó violentamente la puerta entornada, y lanzó un grito de horror.

Berta, que ya se había lanzado corriendo a su vez al oír el angustioso llamado del padre, oyó el grito y respondió con otro. Pero al precipitarse en la cocina, Mazzini, lívido como la muerte, se interpuso, conteniéndola:

— ¡No entres! ¡No entres!

Berta alcanzó a ver el piso inundado de sangre. Sólo pudo echar sus brazos sobre la cabeza y hundirse a lo largo de él con un ronco suspiro.

Anexo 2 Selección de cuentos de minificción

Teseo

José de la Colina

*Días, noches y años dando vueltas con la espada oxidándosele en la mano buscó al monstruo en el laberinto y murió de hambre y fatiga sin saber que allí no había más monstruo que el mismo **laberinto**.*

Relevo

Martha Cerda de Ruiz

La casa tenía una sola ventana, una sola, y un pequeño jardín. Sobre el muro del fondo subía una escalera de caracol por donde bajaban, casi voces, casi pasos, inciertos rumores. Una reja los separaba del mundo.

De noche, la ventana única permanecía iluminada como una luna distante, como una posibilidad. De día, siempre cerrada, dejaba ver sin embargo la silueta de aquella mujer a través del cristal. La llamábamos la madre, o la hija, o la abuela; no sabíamos quién era. Desde niños jugábamos a espiarla. Crecimos. Ella seguía allí.

Mi curiosidad trepó esta tarde a la ventana, deseosa de abrirla con los ojos. Sentí que me miraban, cuando empezó a llover. Poco a poco se fueron mis amigos y me quedé solo con la lluvia. Entonces decidí tocar a la puerta por primera vez en veinte años. Desde la ventana, la mujer preguntó:

— ¿Qué desea?

—Entrar. Soy su vecino. Olvidé mi llave y esta lloviendo.

La mujer apareció en la escalera.

—Pase lo estaba esperando.

Crucé el jardincillo, subí en espiral y al entrar vi la ventana. Me acerqué despacio, muy despacio. Afuera, bajo la lluvia, ella y mis amigos juegan a espiarme.

Martha Cerda de Ruiz

Revista *El Cuento*, No. 96, Enero-Febrero 1986, Tomo XV – Año XXI, Pág. 167

Despistada

Mónica Lavín

Tardaban en abrir la puerta. Verificó que el número del departamento fuera el correcto. Tantas veces había estado frente a una casa equivocada o acudido a una cita el día después que más le valía confirmar.
Sonrió acordándose de los tropiezos de su mente. De niña olvidaba los suéteres en la banca del colegio, de jovencita las gafas, los nombres de los maestros y los cumpleaños de los novios. El despiste había crecido con la edad. Un día regreso a casa en autobús, su marido sorprendido por la tardanza le preguntó por el auto: lo había dejado estacionado frente al trabajo. Repetidas veces trató de subirse a un coche ajeno y forcejeó con la cerradura hasta que el dueño la sorprendió.
Nadie abría la puerta. Se asomó por las ventanas. Las persianas cerradas sólo enseñaban la capa de polvo sobre el esmalte.
Se hizo de noche. Las campanadas de la iglesia a lo lejos la aclararon. Había olvidado su propia muerte.

Día de difuntos

Fernando Iwasaki

Cuando llegué al sanatorio, encontré a mi madre enlutada en las escaleras.
—Pero mamá, tú estás muerta.
—Tú también, mi niño.
Y nos abrazamos desconsolados.

Marina

Felipe Garrido

Marina me mira con una mirada azul y sonrío, le veo los labios y sé que acaba de pintárselos. Viene por la playa con las narices fruncidas porque el sol está alto; con el bikini floreado —naranja y amarillo— que el resplandor de la arena le borra. Se detiene a unos pasos. Se vuelve hacia el mar con las manos sobre las cejas, como si fueran viseras, como si buscara algo en el fondo del día.

Intento saludarla sin salir de la palapa, sin levantarme de la silla, sin apartar la vista de los vellos que le asoman al lado de las flores. Marina no me responde. Da unos pasos como si se marchara y regresa enseguida, de nuevo sonriente, sin decir palabra. Alza los brazos y los cruza por detrás de la nuca como si en ese momento quisiera, más que ninguna otra cosa en la vida, mostrarme el ombligo, entregar las axilas al viento. El ombligo de Marina parece el ojo de una cerradura, así que me pongo de pie y salgo de la sombra para buscarla. Siento la arena caliente, aspiro el sudor del día, oigo los tumbos, veo a Marina con la mirada azul.

— Ten cuidado —dice y sonrío, frunce la nariz y los labios recién pintados—; soy menos que espuma —y se vuelve de plata mientras regresa al mar.

Mujeres desde el aire⁸⁷

Antonio López Ortega

Desde el vacío, las estrías verdes coincidiendo en los ojos, la tez morena instalándose en la piel. De pronto su pelo y es inútil pronunciarlo. Luego el círculo que la reúne y ya no podemos creer en la estatua desnuda. Sólo el árbol que la cubre, sólo ella que no se concibe. Hay que correr frente a su mirada para descubrir que todo alejamiento acerca las distancias, hay que detenerse lentamente para comprobar si el cuerpo que está ante nuestros ojos ha sido posible. Ya no nos cabe la duda: una mujer acaba de generarse en el aire.

La mosca que soñaba que era un águila

Augusto Monterroso

Había una vez una mosca que siempre soñaba que era un águila y que se encontraba volando por los Alpes y por los Andes.

En los primeros momentos esto la volvía loca de felicidad; pero pasado un tiempo le causaba una sensación de angustia, pues hallaba las alas demasiado grandes, el cuerpo demasiado pesado, el pico demasiado duro y las garras demasiado fuertes; bueno, que todo ese gran aparato le impedía posarse a gusto sobre los ricos pasteles o sobre las inmundicias humanas, así como sufrir a conciencia dándose topes contra los vidrios de su cuarto. En realidad no quería andar en las grandes alturas, o en los espacios libres, ni mucho menos.

Pero cuando volvía en sí lamentaba con toda el alma no ser un águila para remontar montañas, y se sentía tristísima de ser una mosca, y por eso volaba tanto, y estaba tan inquieta, y daba tantas vueltas, hasta que lentamente, por la noche, volvía a poner las sienes en la almohada.

Tiempo de moscas⁸⁸

Paola Jauffred

Huyó directamente al baño. ¡Qué repugnante temporada! Sólo quería un poco de fruta; mango, plátano, lo que fuera, pero el frutero negreaba, la leche poco a poco se

⁸⁷ En revista El Cuento, No. 95, Noviembre-Diciembre 1985 Tomo XV – Año XXI Pág. 82

⁸⁸ Paola Jauffred G. en revista *El Cuento*, No. 134, Enero - Marzo 1997, Tomo XXIX – Año XXXIII Pág. 91, <http://minisdelcuento.wordpress.com/2012/01/16/tiempo-de-moscas/>

ensombrecía y la carne... a la carne no había manera de acercársele. Las moscas tomaban la cocina.

Eran tantas, unas pardas, otras rayadas, aquellas verdosas o con manchas, que no podía más que salir de ahí. Para colmo un grupo de ellas ya se apelmazaba en las ventanas iniciando ritos de cópulas.

Por los mosquiteros agujereados seguían y seguían entrando a bobtones. Huyó al baño, inútil, no encontró alivio ahí.

También volaban sobre el excusado y de sus huevecillos brotaban gusanos blancuzcos. Cansada, harta, voló hasta el espejo y ahí permaneció paralizada mirando su cuerpo velludo.

CRITERIOS E INDICADORES		INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BÁSICO	EXCELENTE
Evaluación del producto final 30%	Identifica los elementos narrativos, analiza al narrador y propone cambios en la estructura narrativa 5%	No identifica los elementos narrativos, no analiza al narrador y no propone cambios en la estructura narrativa 0-2%	Identifica con errores los elementos narrativos, analiza de manera equivocada al narrador y tiene dificultades para proponer cambios en la estructura narrativa. 3%	Identifica los elementos narrativos, analiza al narrador y propone cambios que no impactan en la estructura narrativa 4%	Identifica los elementos narrativos, analiza al narrador y propone cambios en la estructura narrativa 5%
	Narra los hechos del cuento modelo desde una perspectiva distinta, selecciona un medio de presentación 5%	No narra los hechos del cuento modelo desde una perspectiva distinta, no selecciona un medio de presentación 0-2%	Narra los hechos del cuento modelo desde una perspectiva distinta pero con errores, tiene dificultades para seleccionar un medio de presentación 3%	Narra los hechos del cuento modelo desde una perspectiva distinta, selecciona un medio de presentación no adecuado a su propuesta 5%	Narra los hechos del cuento modelo desde una perspectiva distinta, selecciona un medio de presentación adecuado a su propuesta 5%
	Utiliza recursos y lenguajes diversos en la reconstrucción del sentido del cuento modelo 5%	No utiliza recursos y lenguajes diversos en la reconstrucción del sentido del cuento modelo 0-2%	Utiliza recursos limitados y muestra dificultad en la reconstrucción del sentido del cuento modelo 3%	Utiliza recursos y lenguajes diversos pero muestra errores en la reconstrucción del sentido del cuento modelo 5%	Utiliza recursos y lenguajes diversos en la reconstrucción del sentido del cuento modelo 5%
	Muestra creatividad en el medio de presentación y perspectiva narrativa seleccionadas 5%	No muestra creatividad en el medio de presentación y perspectiva narrativa seleccionadas 0-2%	Muestra poca creatividad en el medio de presentación, pero comete errores en la perspectiva narrativa 3%	Muestra creatividad en el medio de presentación seleccionada, pero muestran inconsistencias en la perspectiva narrativa 4%	Muestra creatividad en el medio de presentación y perspectiva narrativa seleccionadas 5%
	Escribe una reflexión a partir de términos y argumentos que demuestran su conocimiento 5%	No escribe una reflexión a partir de términos y argumentos que demuestran su conocimiento 0-2%	Escribe una reflexión incompleta que muestra errores y sin utilizar términos y argumentos que demuestran su conocimiento 3%	Escribe una reflexión incompleta a partir de términos y argumentos que demuestran su conocimiento 5%	Escribe una reflexión a partir de términos y argumentos que demuestran su conocimiento 5%
	Expone el proceso de trabajo llevado a cabo 5%	Expone sin correspondencia con las situaciones de enseñanza, procedimientos y desarrollo de habilidades requeridas incipientemente y muestra errores que impiden la comprensión. 0-2%	Expone de acuerdo con las situaciones de enseñanza, procedimientos y desarrollo de habilidades requeridas incipientemente y muestra errores que impiden la comprensión. 3%	La exposición corresponde con las situaciones de enseñanza, procedimientos y desarrollo de habilidades requeridas parcialmente, muestra pocos errores 4%	La exposición corresponde con las situaciones de enseñanza, procedimientos y desarrollo de habilidades requeridas de manera excelente y utilizando recursos diversos 5%

CRITERIOS E INDICADORES		INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BÁSICO	EXCELENTE
Evidencias de trabajo 30%	Lee cuentos e identifica los elementos narrativos 5%	Muestra deficiencias para completar la lectura, lo que le impide la comprensión del contenido 0-2%	Completa la lectura aunque su comprensión es limitada; no identifica los elementos narrativos 3%	Completa la lectura comprendiendo el contenido del texto; identifica los elementos narrativos 4%	Completa la lectura comprendiendo el contenido del texto; identifica y explica a través del texto los elementos narrativos 5%
	Analiza cuentos interpretando el significado de ellos a partir de los elementos narrativos 5%	No realiza un análisis de los elementos narrativos solicitados 0-2%	Analiza de manera deficiente o incompleta por desconocimiento de los elementos narrativos; comprende de manera limitada la situación narrada 3%	Analiza de manera superficial los elementos narrativos; comprende de manera parcial el contenido y no hace una interpretación del texto 4%	Analiza de manera detallada los elementos narrativos ejemplificando a través de fragmentos del texto; comprende y explica el contenido y hace una interpretación del texto 5%
	Identifica similitudes o diferencias en la forma de narrar mediante recursos y lenguajes diversos 5%	Muestra deficiencias para identificar similitudes y diferencias en las formas de narrar y no utiliza otros recursos 0-2%	Identifica, con errores, similitudes y diferencias en las formas de narrar; utiliza recursos y lenguajes sin relación con el modelo asignado 3%	identifica similitudes y diferencias en las formas de narrar; utiliza recursos y lenguajes con una relación directa con el modelo asignado 4%	identifica similitudes y diferencias en las formas de narrar; utiliza recursos y lenguajes con una relación directa con el modelo asignado y propone cambios en la estructura narrativa 5%
	Propone cambios en el narrador y los elementos narrativos 5%	No propone cambios en el narrador y los elementos narrativos 0-2%	Propone cambios en el narrador y los elementos narrativos que no muestran relación y/o sentido con el texto modelo 3%	Propone cambios en el narrador y los elementos narrativos que no muestran transcendencia en el lector 4%	Propone cambios en el narrador y los elementos narrativos reconociendo el impacto posible en el lector 5%
	Recrea el sentido de un texto a partir de un cuento modelo 5%	No logra recrear el sentido de un texto a partir de un cuento modelo 0-2%	Recrea a través de la modificación de un elemento narrativo el sentido de un texto a partir de un cuento modelo 3%	Recrea a través de la modificación de dos o más elementos narrativo el sentido de un texto a partir de un cuento modelo 4%	Recrea a través de la modificación de dos o más elementos narrativo el sentido de un texto a partir de un cuento modelo alcanzando la innovación y calidad que permitan el impacto deseado en el lector 5%
	Participación en las actividades por equipos e individualmente 5%	No participa en las actividades, no completa el trabajo individual 0-2%	Participa en el trabajo de los equipos de manera pasiva, su trabajo individual es deficiente 3%	Participa en el trabajo de los equipos de manera activa, explicando su participación, completa su trabajo individual aunque con errores 4%	Participa en el trabajo de los equipos de manera propositiva, explicando su participación completa su trabajo individual sin errores 5%