



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR
Facultad de Filosofía y Letras

ESPAÑOL

EL CUENTO PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA
LECTORA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

YARICA MARTÍNEZ CORTÉS

TUTOR PRINCIPAL:
DRA. LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
FILOLÓGICAS

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO , 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A mis padres por la fortaleza que han demostrado desde que eran niños

A la vida por permitirme seguir adelante

Si no puedes leer con placer no puedes leer con beneficio
Thomas Hardy

AGRADECIMIENTOS

Antes que nada me gustaría agradecerle al Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU) por el apoyo económico brindado para llevar a cabo mis estudios de maestría. De igual manera agradezco a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) porque gracias a ella se me ha abierto un mundo infinito de posibilidades. Nunca serán suficientes las palabras de amor y gratitud que siento por mi casa la Universidad Nacional Autónoma de México.

La culminación de este proyecto es muy significativa para mí, pues no sólo representa el fin de un viaje que comenzó hace casi tres años, también es la muestra de que, a pesar de las dificultades, uno debe de salir adelante. Detrás de cada logro se encuentran involucradas muchísimas personas a quienes, en mi caso, tengo bastante que agradecer:

A mi mamá porque es la mujer más valiente, fuerte, amorosa y trabajadora que conozco. Yo quisiera ser como ella, pero honestamente nadie puede igualarla porque es única, soy muy afortunada por tenerla a mi lado. La amo infinitamente.

A mi papá porque me transmitió la fortaleza que posee, sin esa fuerza simplemente no estaría hoy aquí. Reconoceré y admiraré eternamente su esfuerzo. Sin darse cuenta me ha motivado e inspirado siempre. Sé que me ama del mismo modo como yo lo amo.

A mi querida tutora Lilian Álvarez Arellano porque decidió apoyarme con este proyecto cuando más perdida me sentía. Le agradezco todas sus enseñanzas, su paciencia infinita, su apoyo y su orientación para concluirlo. Es una mujer sensacional.

A mis sinodales: Alicia Bustos Trejo, Carlos Alberto Rubio Pacho, Fernando Adolfo Morales Orozco y René Federico Cuéllar Serrano por sus valiosas y enriquecedoras aportaciones. Me honra muchísimo que hayan sido mis lectores.

A mi apreciada Adriana Maldonado Servín por brindarme toda su ayuda, incluso antes de entrar a la Maestría.

A mi admirada profesora Judith Orozco Abad por su maravillosa clase de Práctica Docente y por todo el apoyo que me dio en diversos momentos.

A mis amigos de hace ya varios años: César Guereca, Alejandra González, Gisel Morales, Perla Butrón, Acaxóchitl Blanco y Abril Jiménez por estar siempre presentes y hacerme los días felices.

A mis amigos de la maestría: Guillermo Espíndola, Haydeé Pastrana, Susana Juárez, Libertad Oviedo, Fernando Galindo, Alfredo Salazar, Azucena Santacruz, Carmen Sanjuan, Beatriz Rosas e Irma Barragán, pues con cada uno viví momentos importantes, además porque gracias a ellos por primera vez conocí lo que era pertenecer a un grupo unido que ofrecía una amistad sincera.

A mi tío Eddie Martínez, mi tía María Martínez y mi primo Eduardo Martínez porque siempre me han comprendido y por el cariño sincero que me han demostrado.

A mi tío Antonio Martínez porque sé que puedo contar con él cuando lo necesite.

A mis nuevos alumnos del Colegio de Bachilleres Plantel 8 Cuajimalpa porque con ellos sigo aprendiendo la difícil, pero apasionante, labor docente.

A los miembros de mi familia que me han apoyado sinceramente y a las personas que han contribuido en mi crecimiento profesional y personal.

Pío Baroja decía: “Aunque tengamos la evidencia que hemos de vivir constantemente en la oscuridad y en las tinieblas, sin objeto y sin fin, hay que tener esperanza”. Es justo así como concluyo estas líneas, con el anhelo de que, pese a las adversidades, la vida me permita seguir rodeada de la gente que amo, conocer a personas que renueven mi espíritu y cumplir con mis sueños, pues todavía tengo muchos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
1. LA COMPETENCIA LECTORA Y EL LECTOR COMPETENTE.....	11
1.1 La competencia lectora y la competencia literaria en el aula.....	19
1.2 La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades y el fomento de la competencia lectora.....	26
2. EL CUENTO Y SUS CARACTERÍSTICAS.....	29
2.1 Elementos de análisis para trabajar con los cuentos en el aula.....	32
2.2 Cuentos y autores propuestos	37
3. SECUENCIA DIDÁCTICA.....	40
3. Presentación.....	40
3.1 Justificación.....	41
3.2 Objetivos	44
3.3 Metodología.....	45
3.4 Contenidos, recursos y actividades	52
3.5 Evaluación.....	83
4. CONCLUSIONES.....	90
5. ANEXOS.....	96
6. BIBLIOGRAFÍA.....	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de competencia lectora.....	13
Figura 2. Tabla de estrategias de lectura.....	15
Figura 3. Tabla de niveles de lectura.....	18
Figura 4. Tabla de estrategias lectoras en el aula.....	20
Figura 5. Esquema del relato.....	32
Figura 6. Tabla de secuencias narrativas.....	34
Figura 7. Tabla de tipos de narrador.....	35

INTRODUCCIÓN

Hoy los programas y planes de estudio de Educación Media Superior en México han hecho hincapié en que los alumnos se conviertan en lectores competentes; es decir, en lectores autónomos que disfruten la lectura, sean capaces de utilizarla en diferentes contextos y la usen para distintos propósitos; sin embargo, los malos resultados que arrojan las estadísticas nacionales e internacionales en este rubro representan un desafío en el ámbito educativo, pues si bien es cierto que contamos con una generación de jóvenes lectores, esto en gran parte gracias a los *best sellers*, la realidad es que muchos se involucran muy someramente con los textos y hay otros a los que simplemente no les interesa la lectura.

Es por lo anterior que en esta tesis propongo una estrategia didáctica que ayude a fomentar la competencia lectora en estudiantes de Educación Media Superior; para ello utilizo el cuento con el fin de que los alumnos comiencen a involucrarse con la teoría literaria, desarrollen estrategias y habilidades lectoras no sólo para dar significación y comprender lo que leen, sino también para que logren disfrutar de la lectura.

Decidí usar el texto narrativo literario porque el eje de mi proyecto es el gusto por la lectura, en ese sentido, considero que la literatura desempeña un papel primordial debido al uso estético que se le da a la palabra. La lectura de textos literarios ayuda a involucrar al lector gracias a que

no constituye un movimiento rectilíneo, no es una serie meramente acumulativa: nuestras especulaciones iniciales generan un marco de referencias dentro del cual se interpreta lo que viene a continuación; lo cual, retrospectivamente, puede transformar lo que en un principio entendimos, subrayando ciertos elementos y atenuando otros. Al seguir leyendo abandonamos suposiciones, examinamos lo que habíamos creído, inferimos y suponemos en forma más y más compleja; cada nueva frase u oración abre nuevos horizontes, a los cuales confirma, reta o socava lo que viene después. Simultáneamente leemos hacia atrás y hacia adelante; prediciendo y

recordando, quizá conscientes de otras posibilidades del texto que nuestra lectura había invalidado.¹

Este gusto al que hago referencia consiste, pues, en motivar el interés de los alumnos por medio de la selección de textos, el análisis de los recursos teóricos que los componen y el desarrollo de estrategias que lleven a los estudiantes a involucrarse con la lectura desde diferentes niveles con base en dos objetivos principales: el disfrute y la comprensión. El presente trabajo consta de tres capítulos en los que se desarrollará lo explicado a manera de esbozo en esta introducción.

En el primer capítulo hago un recorrido por la definición de la competencia lectora, los elementos que la componen y las características que debe poseer un “lector competente”; asimismo, abordo el tema de la competencia lectora en la Educación Media Superior. Debido a que en esta tesis propongo trabajar con textos literarios, cuya lectura requiere de habilidades específicas para comprenderlos, en este capítulo también menciono la competencia literaria y los aspectos que la involucran. Ya que me basé en el programa de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades para desarrollar este proyecto señalo sus particularidades, donde se aborda el tema de la lectura.

En el segundo capítulo me refiero a las características del cuento, los elementos que serán analizados para trabajar con los cuentos en el aula y la pertinencia de elegir este género narrativo. También expongo a los autores y los textos propuestos: “Laberinto”, de Jaime Romero Robledo, “Pájaros en la boca”, de Samanta Schweblin y “La señorita Julia”, de Amparo Dávila.

¹ Terry Eagleton, *Una introducción a la teoría literaria*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 99.

En el tercer capítulo presento la secuencia didáctica, la cual consta de ocho sesiones. Esta secuencia la diseñé con base en los conceptos que propone Isabel Solé en la cual se trabaja lo que la autora denomina “el antes, el durante y el después de la lectura”. Igualmente, me centro en las habilidades de lectura que propone Víctor Moreno para propiciar la competencia lectora: identificar, recordar, reconocer, interpretar, valorar, organizar y escribir. Cabe mencionar que tuve la oportunidad de aplicarla sólo en parte, de manera que, a partir de los resultados de esta experiencia y que pueden observarse en este apartado, replanteé algunos elementos, actividades y sesiones.

Finalmente presento las conclusiones en las que retomo las ideas principales que se abordaron en cada capítulo, explico y hago una reflexión sobre los motivos que me llevaron a modificar diversos momentos de la secuencia didáctica que se presentan en este trabajo.

De esta manera, tomo como base el programa de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades principalmente porque ahí tuve la oportunidad de realizar mis prácticas docentes; sin embargo, la propuesta que presento bien puede adecuarse a otros programas de nivel bachillerato debido a que en los diversos planes de estudio de Educación Media Superior se ha hecho énfasis, entre otras cosas, en que los alumnos sean lectores competentes con la finalidad de que puedan utilizar la lectura en diversos contextos de su vida y no sólo en el plano escolar.

1. LA COMPETENCIA LECTORA Y EL LECTOR COMPETENTE

Cuando se habla sobre una competencia generalmente aludimos a una serie de aptitudes o capacidades que posee (o debe poseer) un individuo en un asunto determinado. De modo que, referirse a una competencia implica, de acuerdo con Víctor Moreno, “saber hacer algo con un conocimiento. Como tal conocimiento puede aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos, a priori desconocidos por completo”.²

No es lo mismo la lectura hoy que hace algunos años, ya que las exigencias lectoras planteadas en la actualidad tienen otros enfoques, pues, diversos estudios se han encargado de demostrar que existen niveles de lectura que van más allá de la simple decodificación. Del mismo modo, las nuevas tecnologías han revolucionado la idea que se tiene sobre la lectura, pues ahora no sólo se cuenta con el texto impreso; al estar frente a una pantalla también se puede leer y acceder con mayor facilidad a cualquier tipo de textos. Esto conduce a dos caminos: “por una parte, la información es mucho más abundante e inmediata, y los canales de producción y acceso cada vez menos selectivos. Por otra parte, interactuar con el flujo incesante de información [...] exige unas competencias que no requiere en el mismo grado la lectura de información analítica de textos ordenados y concebidos según una lógica”.³

Es así como la sociedad contemporánea demanda una nueva forma de concebir la lectura, motivo por el cual, cuando se habla sobre competencia lectora, se hace alusión al “desplazamiento” que ha sufrido el acto lector, pues éste se aleja del concepto tradicional y mecanicista que tenía.

² Víctor Moreno, *Cómo hacer lectores competentes, Guía práctica: reflexiones y propuestas*, México, Ediciones Alejandría, 2011, p. 51.

³ Isabel Solé, “Competencia lectora y aprendizaje” en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, mayo-agosto del 2012, p.48.

De acuerdo con PISA,⁴ “la competencia lectora abarca una amplia variedad de habilidades cognitivas como la decodificación, el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras y características lingüísticas y textuales, así como el conocimiento del mundo. Además, incluye aspectos de índole metacognitiva como la conciencia en la habilidad de usar diferentes estrategias que sean apropiadas al leer los textos”.⁵

Isabel Solé afirma que la idea que se tiene actualmente sobre la lectura es compleja y multidimensional, ya que “implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector”.⁶

Esta nueva forma de pensar en la lectura requiere de un lector que interactúe con los textos, que se involucre activa y emotivamente con ellos y que, además, de acuerdo con Moreno, comprenda e interprete lo que lee “en función de una situación comunicativa o informativa”;⁷ en otras palabras: que el lector sea capaz de desarrollar una serie de habilidades para lograr un propósito específico con el fin de evitar dificultades que limiten su comprensión. Para entender mejor en qué consiste, propongo el siguiente esquema, inspirado en los conceptos e ideas de Solé en su artículo “Competencia lectora y aprendizaje”:

⁴ Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, puesto en marcha por la OCDE, que se encarga de examinar el rendimiento de los alumnos, cuya edad promedio son los 15 y los 16 años, en diversas áreas. PISA evalúa que los alumnos trabajen en distintos niveles: Acceder y recuperar, integrar e interpretar, reflexionar y evaluar.

⁵ María Antonieta Díaz Gutiérrez *et al.*, *México en PISA 2009*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2010, p. 44.

⁶ Isabel Solé, “Competencia lectora y aprendizaje”, p. 49.

⁷ Víctor Moreno, *op. cit.*, p. 54.

Figura 1. Esquema de competencia lectora



Fuente: elaboración propia

Esta idea de alfabetización social e individual parte de la definición que brinda la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual establece que la competencia lectora es “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”.⁸

La competencia lectora no se limita a dominar las diferentes tipologías textuales, también abarca los diversos contextos sociales en los que puede encontrarse un individuo; es decir, la lectura debe servirle en cualquier aspecto de su vida, lo cual no sólo supone un beneficio personal, sino también social, puesto que el objetivo es que los aprendizajes adquiridos por medio de la lectura sirvan para contribuir al progreso de la sociedad. Es por

⁸ Isabel Solé, “Competencia lectora y aprendizaje”, p. 49.

eso que Elena Jiménez Pérez define la competencia lectora como “la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea”.⁹

Por supuesto, para lograr lo anterior, como ya se mencionó, se requiere que el lector realice una lectura profunda y crítica, ya que aunque claramente una persona es capaz de leer un texto, no sólo debe de decodificar, sino que debe de involucrarse con su lectura y analizarla, ya sea por medio de interrogantes o aprendizajes para lograr una verdadera comprensión; el proceso de lectura implica un juicio por parte del lector, siempre y cuando, éste se adentre en su lectura y entienda lo que lee.

Cuando Solé define la competencia lectora menciona que ésta “se acerca más a su dimensión afectiva y a su carácter social”.¹⁰ Ya señalé este carácter social del que habla; no obstante, en lo que se refiere a la dimensión afectiva el lector debe involucrarse activamente con la lectura de un texto, lo que significa que la definición de competencia lectora lleva consigo la idea del disfrute, del goce que puede conseguirse de diversas maneras; sin embargo, se logra en su totalidad cuando el lector accede al significado del texto, cuando profundiza en su lectura, cuando la desentraña, ya que sólo así amplía su perspectiva. En el momento en el que alguien logra comprender algo, existe un placer implícito.

El gusto por la lectura también depende directamente del interés, pues el lector debe sentirse motivado por el texto pero, sin duda, que una persona se sienta atraída no se logra de un día para otro, necesita tiempo y requiere de un fomento previo, en ese sentido, el hecho de que una persona elija qué quiere leer supone un incremento de la competencia lectora, ya que el lector se enfrenta con las propiedades que conforman el texto.

⁹ Elena Jiménez Pérez, “Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas” en *Investigaciones Sobre Lectura*, núm. 1, 2014, p.71.

¹⁰ *Vid.* Isabel Solé, “Competencia lectora y aprendizaje”, p. 50.

Como puede observarse, el concepto de competencia lectora es sumamente ambicioso por todos los factores que lo involucran, conseguir todo lo que propone se vuelve muy complejo; es por eso que para ser lectores competentes se necesita llevar a cabo una lectura estratégica, tal como lo propone Isabel Solé:

- Dotar de finalidad personal a la lectura, aportar el conocimiento previo relevante disponible y planificar la mejor manera de leer para lograrlo.
- Inferir, interpretar e integrar la nueva información durante la lectura.
- Comprobar la comprensión mientras se lee, detectar posibles dificultades e intentar solucionarlas.
- Elaborar la información, recapitularla, organizarla, integrarla, valorarla una vez terminada la lectura. Eventualmente, ampliarla o sintetizarla.¹¹

Para Solé es importante que la lectura tenga un objetivo claramente reconocible *antes* de comenzar a leer: ¿para qué leemos?, ¿con qué intención leemos determinado texto? Esto con el propósito de que *durante* la lectura el lector recuerde la finalidad que persigue para supervisar el grado de su comprensión. Así, *después* de la lectura reelaborará lo leído en función de sus propios intereses. Como puede apreciarse, la estrategia lectora de Solé plantea tres momentos decisivos de la lectura: “el antes, el durante y el después”.

Víctor Moreno, por su parte, presenta esta tríada de la siguiente manera:

Figura 2. Tabla de estrategias de lectura.

ANTES	Activar conocimientos previos; formular hipótesis.
DURANTE	Comprender el significado de los textos.
DESPUÉS	Estrategias de preguntas en función de la habilidad desarrollada.

Fuente: Víctor Moreno, *Cómo hacer lectores competentes*

¹¹ Isabel Solé, “El aprendizaje de la competencia lectora”, en Carlos Lomas (ed.), *La educación lingüística entre el deseo y la realidad, Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, México, Octaedro, 2014, p. 86.

Ahora bien, muchas estrategias de lectura, como la que propone Solé, hacen hincapié en los conocimientos previos del lector, “Frank Smith ya había señalado que cuando leemos hacemos uso de la información no visual que posee el cerebro. Por información no visual se entiende los conocimientos previos que cada lector ha construido a lo largo de su vida, y, a partir de ellos, formula predicciones, preguntas al texto y avances de la historia”,¹² ya que “el lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias”.¹³

Esos esquemas están relacionados con conocimientos de la realidad con los que el lector ha estado en contacto a lo largo de su vida, dichos conocimientos abarcan distintas posibilidades como sucesos, experiencias, actitudes o teorías que pudieron haberse adquirido en diversos lugares. De esta manera, Solé afirma que en la medida que podamos atribuirle una significación personal al texto, mayor será la comprensión.

Por su parte, David Cooper sugiere que el lector se apoye en estas experiencias previas y use la información que proporciona el autor de un texto con el fin de identificar lo que no está manifiesto explícitamente en él; asimismo, señala que para una lectura crítica, el lector debe evaluar contenidos y emitir juicios durante su lectura a partir de estos mismos conocimientos previos.

Como resultado de lo anterior, un aprendizaje significativo, en este caso, es ése en el que el lector competente “predice e infiere, [...] controla su propia comprensión y [...] puede, cuando es necesario, tomar decisiones tendentes a asegurar que sus objetivos de

¹² Reyna Cristal Díaz Salgado, *Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia lectora a partir del cuento en los alumnos de bachillerato*, Tesis de Maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2012, p. 56

¹³ *Ídem*.

lectura se cumplan”,¹⁴ en otras palabras, cuando el lector es capaz de cuestionar, interactuar, atribuir significados, darle sentido a un texto, “establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal”¹⁵ y trasladar lo aprendido a otros contextos. Para lograr una “competencia comprensiva”, Víctor Moreno reconoce los siguientes niveles:

- “1- Nivel de comprensión literal-global.
- 2- Nivel de comprensión inferencial-interpretativo.
- 3- Nivel de comprensión valorativo.
- 4- Nivel de comprensión organizativo.
- 5- Nivel de transcodificación”.¹⁶

De acuerdo con Moreno, el primer nivel permite al lector la identificación, la recuperación y comprensión de cierta información que admita el acceso a una comprensión global del texto. El segundo tiene que ver con el establecimiento de jerarquías para que elija una idea principal sobre las secundarias. El tercero tiene por objetivo una valoración crítica; es decir, la evaluación del lector acerca de las afirmaciones o hechos presentados en el texto. El cuarto nivel le permite evaluar el texto en distintos planos de estructura, cohesión, coherencia y/o adecuación. Finalmente, el quinto nivel le permite hacer suyos aspectos formales y de contenido con el propósito de llevarlos a otro código de comunicación mediante procesos de imitación y de transformación textual.

Moreno lo sistematiza en el siguiente cuadro, al cual omito las actividades que propone en cada nivel:

¹⁴ Isabel Solé, “Motivación y lectura” en *Aula de innovación educativa*, núm. 179, 2009, p. 58.

¹⁵ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, Madrid, Graò, 2003, p. 62.

¹⁶ Víctor Moreno, *op. cit.*, p. 54. Moreno utiliza el término “transcodificar” como el proceso de imitación o transformación del texto escrito.

Figura 3. Tabla de niveles de lectura

Nivel	Estrategias
Literal	Identificar, reconocer, localizar, seleccionar, comprender la información del texto
Interpretativo	Extraer lo esencial, comprender, jerarquizar información, elegir lo general, comparar, realizar inferencias
Valorativo	Evaluar informaciones, evaluar críticamente, posicionarse ante el texto.
Organizativo	Evaluar las características lingüísticas del texto, evaluar impacto de las características lingüísticas, descubrir rasgos subyacentes y matices.
Escrito	Extrapolar, transcodificar.

Fuente: Víctor Moreno, *Cómo hacer lectores competentes*.

Es así como hoy existe un fuerte interés por fomentar la competencia lectora dentro de las aulas puesto que PISA la define como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad”.¹⁷

Por lo anterior, se han realizado varios intentos de promover la lectura: programas, talleres, ferias de libro, además, abundan las investigaciones y propuestas para fomentar la competencia lectora. No obstante, muchas de estas iniciativas “son prisioneras de las ideas mismas que constituyen el problema”¹⁸ y, en consecuencia, los malos resultados que arrojan las estadísticas en este rubro, específicamente en Educación Media Superior, aún son un reto en el ámbito educativo.

¹⁷ Gustavo Flores Vázquez y María Antonieta Díaz Gutiérrez, *México en PISA 2012*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2012, p. 57.

¹⁸ Kieran Egan, *Mentes educadas, Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Barcelona, México, Buenos Aires, Paidós, 2000, p. 48.

1.1 La competencia lectora y la competencia literaria en el aula

Los programas y planes de estudio de Educación Media Superior en México han hecho hincapié en que los alumnos se conviertan en lectores competentes, pues de acuerdo con PISA, el acto lector incide en la solución de problemas, fomenta el pensamiento creativo y el pensamiento crítico; sin embargo, la última evaluación realizada por este programa en el 2012 muestra que México se encuentra en una situación poco favorable ya que nuestros estudiantes

obtuvieron una media de desempeño en competencia lectora de 424 puntos. De los 65 países participantes, 51 se encuentran por encima de la media de desempeño de México; Montenegro, con una media de 422, es el único país con una media estadísticamente igual a la de México, y 12 se encuentran por debajo de la media de México [...] México, junto con el grupo de países latinoamericanos, se encuentra por debajo de la media de la OCDE (496).¹⁹

Si bien es cierto que estos resultados nos muestran un evidente problema, no significa que los jóvenes no lean, de lo contrario no existirían los *best sellers* juveniles, los cómics, las revistas e incluso las redes sociales; en todo caso, si se quiere, podemos afirmar que lo hacen de un modo más superficial, esto se debe en gran medida a que “la sociedad actual ofrece otros productos para el ocio que requieren menos esfuerzo”.²⁰

Es cierto que “en la época de la sobreinformación, saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca”²¹, por eso el reto consiste en incidir en el incremento de lectores competentes que se interesen por la lectura y que sean capaces de saber lo que les gusta pues, como ya se mencionó anteriormente, se trata de “formar lectores [...] que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que

¹⁹ Gustavo Flores Vázquez y María Antonieta Díaz Gutiérrez, *op. cit.*, p. 62.

²⁰ Isabel Solé, “Competencia lectora y aprendizaje”, p. 50.

²¹ *Ídem.*

sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento”.²²

Como ya se ha visto, la competencia lectora requiere de gran implicación personal, entonces, tomando en cuenta lo que afirma Solé, si el objetivo es que los estudiantes se conviertan en lectores competentes, hay que tomar como punto de partida el interés y la motivación para que los jóvenes puedan llegar a disfrutar de la lectura, utilizarla para diversos fines y que sepan cómo leer. De esta manera, en el libro *Enseñar lengua* la propuesta de trabajar en el aula con “el antes, el durante y el después” se traduce de la siguiente manera:²³

Figura 4. Tabla de estrategias lectoras en el aula.

Antes	El objetivo central es que el aprendiz elija un libro de lectura motivado y convencido de que le va a gustar (después habrá que ver si las expectativas se satisfacen o no). Las actividades previas de lectura tienen que guiar la atención del alumno: darle información sobre las diversas opciones, sobre los temas y los argumentos, los personajes, etc.
Durante	El aprendiz se encontrará con varias dificultades: palabras desconocidas, fragmentos que no comprende, pasajes aburridos junto a otros divertidos, etc. El trabajo del maestro consiste en asesorar al alumno ante estos problemas. Se comentan aspectos concretos: dudas, ambigüedades o cuestiones de interpretación.
Después	Ayudar a trabajar al alumno más profundamente el texto: fijarse en algún aspecto en específico. Buscar ejercicios más creativos y personales, en los que el alumno pueda construir su propia interpretación de la obra. Puesto que el objetivo final de la lectura extensiva es la formación de hábitos y la creación de lectores, son muy importantes las actividades que fomentan la concienciación sobre este hecho: que realizan un seguimiento de las lecturas, que ayudan a recordar y releer obras: Fichas personales, actividades de comentario y recomendación de lecturas hechas entre alumnos, elaboración de

²² *Ídem.*

²³ *Vid.* Daniel Cassany, Marta Luna, Glòria Sanz, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graò, 2014, pp 249-250.

archivos personales de reseñas, comentarios de texto, resúmenes y todo tipo de textos referidos a la experiencia lectora, actividades de valoración personal de lecturas, ejercicios de comparación entre lecturas.

Fuente: Daniel Cassany *et al.*, *Enseñar lengua*.

Ahora bien, Antonio Mendoza Fillola afirma que la competencia lectora “es la llave que abre el acceso a la interacción lectora y también al goce estético”²⁴, en ese sentido, la literatura ha sido uno de los medios más importantes en el ámbito escolar para lograr el desarrollo de las habilidades lectoras, el goce y ese interés que ya se ha mencionado, puesto que “buena parte de las competencias literarias se superponen al dominio de la competencia lectora en general [...] la preocupación social por la lectura de los jóvenes se refiere en realidad a su capacidad de relación con distintos tipos de textos, aunque la lectura literaria ejerce un papel esencial de andamiaje del aprendizaje del texto escrito a lo largo de la escolaridad”²⁵.

Como docentes aspiramos a que nuestros alumnos lean por convicción y no por obligación, nuestro deseo es que se conviertan en lectores autónomos, que sean capaces de llevar lo aprendido a otros ámbitos de su vida, además de que sus lecturas representen algo para ellos, que tengan significación. Esto se convierte en un gran reto, no sólo porque la competencia lectora es algo que se adquiere progresivamente, pues sabemos que no es fácil desarrollar todas las habilidades y las estrategias que implica, sino porque pareciera que cuando se trata de literatura, o cualquier otro tipo de texto que implique análisis, el resultado no siempre es el que esperamos.

En consecuencia

²⁴ Antonio Mendoza Fillola, *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004, p. 139.

²⁵ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, p. 113.

lo que el profesorado debe lograr es que los alumnos establezcan un diálogo emotivo, comprensivo, crítico y creativo con lo que leen para que lo hagan provechosamente por y con gusto [...] el fracaso escolar rara vez es consecuencia de incapacidad en el sujeto, sino el resultado de obligar a los alumnos a estudiar contenidos para los que no les ha preparado su aprendizaje inicial y para los que no les motiva ni su familia ni la sociedad.²⁶

De este modo, trabajar en el salón de clases con textos literarios requiere de competencias específicas, debido a que poseen particularidades que, sin duda, potencian la capacidad lectora de los estudiantes, además, también es necesario que el profesorado diseñe estrategias que logren crear ese vínculo entre el autor, la obra y el lector adolescente debido a que la literatura es, primordialmente en esta edad:

una manera de decir, de inventar cosmos que se vinculan a veces con la realidad que vivimos. La literatura es un placer contradictorio: hace reír, llorar, sufrir, gozar; hace creer en lo imposible; hace ver sin máscaras momentos que soñamos o que jamás imaginamos en nuestro día a día. La literatura es ficción, pero a veces nos permite acercarnos a espacios tan íntimos que creemos son nuestros [...] Si existe una palabra para ese momento entre lo escrito y el lector, esa es “instante”.²⁷

Para que ese “instante” al que alude Miguel Rodríguez Lozano cobre significación, los alumnos deben de conocer lo que implica la obra literaria, saber de qué está envuelta, deben de aprender a notar las diferencias con los otros tipos de texto, percatarse de qué lo hace literario, pues todo esto enriquecerá su perspectiva. De esta manera, “la presencia de una competencia literaria sólo es posible constatarla a partir de los efectos- comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual...-que el mensaje provoca en el lector”.²⁸

²⁶ *Ibíd.*, p. 110.

²⁷ Miguel G. Rodríguez Lozano (selección y presentación), *No lo cuentes*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, 2015, p. 7.

²⁸ Antonio Mendoza Fillola, *op. cit.*, p. 138.

Es necesario que los alumnos analicen el contenido de los textos literarios y que reflexionen en torno a lo que leen. Kieran Egan argumenta que “la experiencia del educador se debe centrar en el desarrollo individual [...] y en proporcionar experiencias que puedan estimular al máximo el desarrollo”,²⁹ se trata de que por medio de la lectura los estudiantes descubran lo que no habían visto antes, ya que el desarrollo de la competencia literaria tiene que ver con “la adquisición progresiva de un ‘saber literario’; es decir, la construcción de conductas lectoras trasladables fuera del contexto en el que han sido adquiridas. Esta manera de leer fusiona la participación subjetiva y emocional del lector con la recepción distanciada de la obra a partir de procedimientos de análisis e interpretación”.³⁰

Un lector competente es aquel que “se percató de las estrategias que el autor ha seguido para elaborar el texto, así como de los indicadores e intenciones previstas para su lectura; esta percepción le servirá para formular sus propias expectativas y ciertas perspectivas de la interpretación”³¹, empero, para lograr esto es necesario recurrir a una didáctica de la literatura.

Josefina Prado Aragonés señala que antes el aprendizaje se daba de forma memorística y expositiva, mientras que en la actualidad, como ya se ha mencionado, se toma en cuenta lo significativo y lo constructivo, además de la actividad expresiva y creativa de los estudiantes.³²

Lo anterior se debe a la presencia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, disciplina que surgió en el siglo XX y que se alejó del estudio tradicionalista, que se apoyó en áreas como la psicopedagógica y se centró en el estudio de los siguientes aspectos:

²⁹ Kieran Egan, *op. cit.*, p. 31.

³⁰ Teresa Colomer, “El aprendizaje de la competencia literaria”, en Carlos Lomas (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, p. 112.

³¹ *Ibíd.*, p. 155.

³² Vid. Josefina Prado Aragonés, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004, p. 33.

función social de la lengua (no sólo gramática), el papel del lector en el proceso de recepción y su disfrute estético, el proceso de aprendizaje, tanto constructivo como significativo, y el contexto en el que se desarrolla.

En consecuencia, analizar solamente los recursos estilísticos del texto literario se convirtió en un obstáculo para fomentar el gusto por la lectura, por eso la enseñanza de la literatura se enfocó también en la figura del lector, pues si hablamos de interpretación, análisis y efecto estético forzosamente nos remitimos a su figura, ya que, según Hans Robert Jauss, el lector entiende la obra gracias a señales previas, antecedentes condicionados por el texto, pero que el valor que éste le atribuya, tendrá que ver con sus necesidades, deseos, expectativas: por un lado está lo que brinda el texto y por el otro su interpretación.

Con base en lo anterior, Jonathan Culler define a la competencia literaria “como el conjunto de convenciones para leer textos literarios”,³³ de tal manera que poseer una competencia lectora forzosamente conduce a una competencia literaria, debido a que dominar los distintos aspectos que involucran a un texto literario indica la capacidad de entender “entre lo que se dice y lo que se implica”.³⁴

Es así como los conceptos de competencia lectora y competencia literaria se relacionan debido a la participación activa del lector para involucrarse y desarrollar habilidades que le permitan comprender las propiedades específicas del texto, en este caso, literario. Teresa Colomer señala cuatro campos interrelacionados en el desarrollo de la competencia literaria:

- La relación entre el texto y el lector

³³ *Apud.* Antonio Mendoza Fillola, *op. cit.*, p. 140.

³⁴ *Ídem.*

- La relación entre la lectura y la comunidad de lectores
- La relación de las obras entre sí en la experiencia del lector
- La relación del lector con el funcionamiento social de la literatura³⁵

El primero tiene que ver con la construcción de sentido, la cual se produce cuando un lector involucrado con el texto recurre a un conjunto de saberes que lo guíen para lograr una interpretación. El segundo se refiere a la lectura como una práctica llena de sociabilidad, la cual se ha expandido gracias a la presencia de las redes sociales. El tercer campo tiene que ver con la interrelación entre obras y con “el espacio personal del lector que las reconoce y reelabora durante su lectura”.³⁶ El último campo nos conduce a la construcción de la competencia lectora y comportamientos lectores, puesto que está involucrada la familiarización con bibliotecas, librerías, redes sociales, participación en blogs o clubs de lectura, etcétera.³⁷

De esta forma, el texto literario, gracias a su carácter artístico, brinda la oportunidad de emitir juicios, de valorar, de participar emotiva y activamente con su lectura debido a que el gusto se fomenta por la pluralidad de sentido. La literatura no es unívoca, “la obra literaria se presenta [...] con una intención comunicativa que sobrepasa la mera transmisión de información, ya que el carácter ficticio la vuelve problemática, razón por la cual el lector se enfrenta a los enunciados con una expectativa de sentido”.³⁸

³⁵ Teresa Colomer, en Carlos Lomas (ed.), *op. cit.*, pp. 112-113

³⁶ *Ibid.*, p. 112.

³⁷ *Ibid.*, p. 113.

³⁸ Rafael Núñez Ramos, *El pensamiento narrativo. Aspectos cognitivos del relato*, España, Universidad de Oviedo, 2010, p. 47.

1.2 La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades y el fomento de la competencia lectora

La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México, fundado en 1971, cuenta con el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, el cual es impartido durante cuatro semestres y cuyos objetivos a lograr son:

- Incrementar en el alumno la comprensión, interpretación y producción de textos verbales de tipos distintos, necesarios para la **vida social**, para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo, a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de escuchar, **leer**, hablar y escribir.
- Incrementar su **disfrute** de la **lectura** y la **comprensión e interpretación de textos literarios**, de manera apropiada a su naturaleza.
- Habilitarlo para manejar procedimientos de obtención y **organización de información**, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera **reflexiva** y metódica.³⁹

La intención es que los alumnos incrementen paulatinamente su capacidad de escucha, habla, lectura y escritura; no obstante, debido a los propósitos de esta tesis, sólo se prestará atención a la parte que se refiere a la lectura. Así pues, como puede apreciarse, los objetivos del plan de estudios coinciden con los postulados de la competencia lectora, ya que se desea que los jóvenes sean capaces de comprender, interpretar, reflexionar y disfrutar de la lectura no sólo en el ámbito escolar, sino en otros contextos; todo esto, principalmente, por medio del texto literario. Por ello, el propósito de la unidad IV del primer semestre es que

“concluya[n] con la práctica de la lectura de textos literarios, pues la cultura básica de un egresado del Colegio incluye la lectura de estos textos como un hecho fundamental,

³⁹ http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_tlri_iv.pdf. (Consultado 17-08-16). Las negritas son mías.

ya que en la literatura se puede encontrar mayor densidad en el uso de la lengua y, por ende, se percibe la intervención artística de autor en el trabajo con ella”.⁴⁰ De esta manera, la Unidad IV. Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia tiene como propósitos:

- Iniciar una práctica constante en la lectura de relatos y poemas con la finalidad de que se vayan formando un gusto propio que los lleve a constituirse como lectores autónomos de textos literarios.
- Descubrir la posibilidad de ampliar su experiencia, además de aclarar sus experiencias y valores por medio de la lectura de textos literarios con el propósito de entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con estos.⁴¹

Ahora bien, de esta unidad se pueden destacar las siguientes particularidades:

- Selección de textos donde se tomen en cuenta tanto elementos fantásticos como maravillosos y realistas.
- Énfasis en la lectura placentera, más que en el análisis y la explicación teórica.

Con respecto al primer punto el programa plantea que

el placer que se puede obtener de la lectura de textos literarios, no debe quedarse en la impresión inmediata, sino educarse para alcanzar niveles mejor fundados y un disfrute más fino. Para ello se ha dejado de lado el análisis entendido como la aplicación de determinadas categorías a la obra y se concibe el análisis, como la acción de establecer relaciones entre los diferentes elementos que constituyen el relato, a fin de aclarar cómo se relacionan entre sí para producir un sentido y un efecto en el lector.⁴²

Este último punto es destacable, pues si bien es cierto que el programa señala que se le da un peso mayor al disfrute, tampoco significa que se dejan de lado los elementos propios de la teoría; esto significa que se trabajan, pero desde un enfoque diferente y menos

⁴⁰ *Ídem.*

⁴¹ *Ídem.*

⁴² *Ídem.*

tradicionalista, lo cual le permite al estudiante conocer los elementos presentes en el texto literario que los conduzca al placer lector. Dado que el programa propone 30 horas lectoras en la unidad referida, y que uno de los temas a tratar es el cuento, el que elegí para esta tesis, resulta necesario caracterizarlo.

2. EL CUENTO Y SUS CARACTERÍSTICAS

En su sentido más primitivo narrar tiene que ver con contar acontecimientos, anécdotas, historias, etcétera; en consecuencia la narración está relacionada directamente con la tradición oral, de manera que “la realidad concreta de la que se ocupa [...], por su propia naturaleza, se despliega secuencial y temporalmente dejando patentes [...] las relaciones de causalidad que se dan entre los diferentes momentos, de ahí la configuración hipotáctica que distingue a la narración de la descripción, por ejemplo, o de una cronología”.⁴³ Así pues, “las narraciones son actos comunicativos que suponen la existencia de un emisor con una intención (¿por qué narrar?) y una finalidad (¿para qué narrar?)”.⁴⁴

Existen textos que encajan en la definición anterior, tales como las biografías, las crónicas o los reportajes que aparecen en los periódicos; incluso un cómic, una película o una serie de tv también pueden considerarse productos narrativos; de hecho, hoy en día, gracias a las nuevas tecnologías, las fotografías, los videos o incluso los “tweets” también son considerados textos narrativos, pues aluden a “la construcción verbal, por la mediación de un narrador, de un mundo de acción (y, necesariamente, de pasión) e interacción humanas que evoluciona en el tiempo, y cuyo referente puede ser real o ficcional”.⁴⁵

No obstante, de toda la variedad de textos narrativos existentes, en esta tesis se usa el cuento para fomentar la competencia lectora en el bachillerato porque posee tal riqueza que permite que los alumnos se interesen por la lectura y desarrollen habilidades lectoras gracias a que, como afirma Luz Aurora Pimentel, “la literatura, y en especial la narrativa, es una forma especial de comprensión y de explicación del mundo- una actividad por ende

⁴³ Rafael Núñez Ramos, *op. cit.*, p. 43.

⁴⁴ Helena Calsamiglia Blancafort, “Estructura y funciones de la narración” en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 25, 2000, p. 16.

⁴⁵ Luz Aurora Pimentel, “Teoría narrativa” en Esther Cohen, *Aproximaciones. Lecturas del texto*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, p. 258.

hermenéutica que permite interpretar la significación narrativa no sólo como significados intelectuales sino como experiencia significativa, como una manera de comprenderse al comprender el mundo del otro”.⁴⁶

Julio Cortázar hizo muy popular la idea de que “la novela siempre gana por puntos, mientras que el cuento debe ganar por knockout”⁴⁷, ya que éste sólo presenta un conflicto, razón por la que el escritor tiene una oportunidad para sorprender a su lector. Es bien sabido que el cuento se relaciona con la brevedad porque tiene un “centro discursivo”, como lo denomina Lauro Zavala, con pocos personajes donde se desarrolla una historia ficticia a través de lo que conocemos comúnmente como nudo, desarrollo, clímax y desenlace.

El mismo Cortázar afirmaba que “el tiempo del cuento y el espacio del cuento tienen que estar como condensados, sometidos a una alta presión espiritual y formal”,⁴⁸ Seymour Menton, por su parte se refiere a “una narración, fingida en todo o en parte, creada por un autor, que se puede leer en menos de una hora y cuyos elementos contribuyen a producir un solo efecto”.⁴⁹

Lauro Zavala en un análisis más detallado distingue tres tipos de cuento: el clásico, el moderno y el posmoderno. Al clásico lo define como “circular” por tener una verdad única y central, “epifánico” por estar organizado alrededor de una sorpresa final, “secuencial” por presentarse de manera lineal, “paratáctico” porque a cada fragmento le sigue el subsecuente y “realista” porque se apega a convenciones genéricas. Al moderno lo

⁴⁶ Luz Aurora Pimentel, “Sobre el relato. Algunas consideraciones” en Emilia Rébora Togno (Coordinadora general), *Antología de textos literarios en inglés*. Facultad de Filosofía y Letras, D.G.A.P.A., UNAM, México, 2007, p. 21.

⁴⁷ Julio Cortázar, “Algunos aspectos del cuento” en *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 255, marzo 1971, p.406.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 407.

⁴⁹ Seymour Menton, *Antología del cuento hispanoamericano, Antología crítico-histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980, p. 8.

diferencia porque posee una estructura “arbórea”, es decir, da lugar a diversas interpretaciones, se apoya en la “espacialización de tiempo” porque trata al tiempo con la simultaneidad objetiva que tiene el espacio, posee “estructura hipotáctica”, o sea, cada fragmento puede ser autónomo, tiene “epifanías implícitas o sucesivas” porque no hay sorpresa final y es “anti realista” ya que adopta distancia crítica ante las convenciones genéricas. Y, finalmente, el posmoderno al cual denomina “rizomático” porque se intercalan diferentes estrategias de epifanías genéricas, “intertextual” porque está construido con la superposición de textos que podrán ser reconocidos o proyectados sobre la página por el lector, “itinerante” porque oscila entre lo paródico, lo metaficcional y lo convencional y es “antirrepresentacional”.⁵⁰

Así pues, aunque el cuento se caracteriza por la brevedad, es evidente que, tal como lo señala Zavala, posee una gran riqueza narrativa, debido a que está estructurado de tal forma que brinda la oportunidad de realizar un análisis acucioso, además, gracias a su brevedad, es mayor el impacto que puede causar en el lector debido a la tensión y al efecto que provoca, tal como lo señala Cortázar en “Algunos aspectos del cuento”, donde al referirse al deslinde del buen y el mal cuentista, afirma que “la idea de significación no puede tener sentido si no la relacionamos con las de intensidad y de tensión, que ya no se refieren solamente al tema sino al tratamiento literario de ese tema, a la técnica empleada para desarrollar el tema”.⁵¹

Lo anterior es importante ya que parte de la estrategia que lleva a fomentar el desarrollo de la competencia lectora consiste en que el novel lector se aproxime a los aspectos teóricos que enmarcan al cuento, es decir, en la forma como el escritor configura

⁵⁰ Vid. Lauro Zavala, “Un modelo para el estudio del cuento” en *Casa del tiempo*, núm. 90-91, julio-agosto, 2006, pp. 28-30.

⁵¹ Julio Cortázar, *art. cit.*, p. 34.

su texto ya que, como se ha dicho, la teoría enriquece la perspectiva del alumno, pues al analizar los recursos utilizados por el escritor pasa a otro nivel de lectura debido a que logra darle otra significación al texto; además conocer la teoría permite disfrutar (o no) el texto literario en un sentido amplio,⁵² lo cual supone la formación de un lector competente gracias a “la historia en sí, el lenguaje, las imágenes, el espacio, los personajes, el clímax, el inicio o el final, son elementos que, todos ellos o sólo uno, prepara el golpe devastador hacia el lector”.⁵³

2.1 Elementos de análisis para trabajar con los cuentos en el aula

Luz Aurora Pimentel en *El relato en perspectiva* parte de la definición que propone Paul Ricoeur es que el relato “la construcción progresiva de la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional”⁵⁴. A partir de esta afirmación, la investigadora sostiene que cualquier anécdota, así como los textos de ficción, por supuesto incluido el cuento, se considera relatos.

Figura 5. Esquema del relato.



Fuente: Helena Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*.

⁵² Que el lector discrimine un texto también refiere a una competencia lectora.

⁵³ Miguel G. Rodríguez Lozano, *art., cit.*, p. 8.

⁵⁴ Paul Ricoeur en Luz Aurora Pimentel, *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*, México, Siglo XXI, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1998, p. 10.

Iván Carrasco, a partir de Gerard Genette, afirma que el relato es aquel que designa el enunciado narrativo, es el discurso ya sea oral o escrito que implica la relación de un encadenamiento de acciones, con base en esto, el análisis del relato se encuentra relacionado con el estudio de dicha sucesión. El relato, pues, es el acto de narrar en sí mismo. De esta manera, los estudios en torno al relato han distinguido dos características importantes: la historia y el discurso. La historia es lo que se cuenta (mundo narrado), mientras que el discurso “es la manera de hacer llegar esta historia al destinatario”.⁵⁵

La narratología es la propuesta teórica que estudia los elementos que componen el discurso narrativo, de manera que es preciso dar un breve recorrido por aquellos conceptos de esta teoría que nos servirán para trabajar con el cuento en el aula para que los alumnos comprendan la función literaria de estos, ya que son los que producen sentido y un efecto en el lector. Sólo esbozo aquellos que son pertinentes para los alumnos.

Ahora bien, los elementos que se toman en cuenta para adentrar a los alumnos con la lectura del cuento, y que se toman del programa de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, son las *secuencias narrativas del relato*, las cuales “establecen el orden de los acontecimientos narrados, es decir, la estructura del texto literario está organizada por medio del orden que se ofrece al lector”;⁵⁶ de acuerdo con Helena Beristáin “la secuencia [...] comprende una serie de proposiciones cuyos nudos guardan entre sí una relación de doble implicación, de tal modo que juntos constituyen: a) un comienzo, en una situación inicial, en un “estado de equilibrio”- dice Todorov-; b) una realización, durante la cual la situación inicial se complica y se transforma; y c) un resultado [...] de un breve

⁵⁵ Iván Carrasco, “Análisis de la narración literaria según Gerard Genette” en *Revista Electrónica: Documentos Lingüísticos y Literarios*, núm. 87, 1981, p.8.

⁵⁶ Ana Bertha Rubio Hermosillo, *Estrategias de lectura y análisis para abordar el relato breve a través de los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Tesis de Maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2012, p. 66.

proceso que hace avanzar en algún sentido la acción del relato”.⁵⁷ Esto puede traducirse de la siguiente manera:⁵⁸

Figura 6. Tabla de secuencias narrativas.

Secuencia 1 (Planteamiento)	Acción, personajes, espacio, tiempo.
Secuencia 2 (Ruptura del equilibrio)	Conflicto: punto central del relato.
Secuencia 3 (Desarrollo)	Hechos y reacciones ante el conflicto.
Secuencia 4 (Desenlace)	Momento en el que se resuelve el conflicto

Fuente: Elaboración propia.

La *voz narrativa* es otro elemento que se toma en consideración, la cual, de acuerdo con Beristain “es necesariamente ficcional [...] el yo del narrador es ficcional, es el de un locutor imaginario que resulta construible a través de los enunciados que se le refieren”.⁵⁹ Para localizarla, Luz Aurora Pimentel se pregunta: “¿Quién narra?” “¿De qué clase de voz/personalidad se trata?” El narrador funciona como una autoridad de conocimiento, puesto que es la fuente que nos presenta el relato. De acuerdo con Pimentel, podemos encontrarnos con una o con varias voces: Unidad vocal del relato (narrador único, fuente única) o fragmentación vocal del relato (narradores múltiples y delegados). La función del narrador es la narración, es decir, relatar la historia. De este modo, se puede ubicar a los narradores de la siguiente manera:

⁵⁷ Helena Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 1995, p. 433.

⁵⁸ Vid. <http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad4/secuenciaRelato/secuenciaDelRelato> (Consultado 17-08-16).

⁵⁹ *Ibíd.*, p., 418.

Figura 7. Tabla de tipos de narrador

Tipos de narrador	Homodiegético	Autodiegético	Extradiegético
	No siempre es el protagonista. Es aquel que narra desde su interior y utiliza la primera persona (yo).	Es el personaje principal. Participa en la narración y narra en primera o segunda persona (yo, tú, nosotros, ustedes).	Cuenta la historia desde fuera por lo que utiliza la tercera persona (él, ella, ellos).

Fuente: Portal Académico del CCH

La presencia de los *personajes* dentro de la narrativa literaria también se convierte en materia de estudio, puesto que estos son construcciones discursivas, ya que sus características físicas, emocionales y sus valores están predeterminadas por el autor, de manera que, citando a Vladimir Propp, un actante (personaje o actor) es el participante de un microuniverso semántico (donde ocurre el relato) que se define por sus “esferas de acción”; es decir, por los roles que desempeña.

Así pues, los personajes se clasifican en principales y secundarios, los primeros “son aquellos personajes que sostienen la trama, que participan a lo largo de ella con mucha frecuencia y que incluso la cuentan (cuando se trata de una narración en primera persona). Siempre estarán más caracterizados y mejor definidos por el narrador. De ellos sabemos muchas cosas, lo que permite imaginarlos”⁶⁰, mientras que los secundarios son “aquellos que acompañan, que aparecen incidentalmente o que simplemente auxilian a los personajes

⁶⁰<http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad4/personajesCaracter/personajePrincipalSecundarpe> (consultado 20-08-16).

principales en algún momento de la historia. Suelen no ser tan definidos, las descripciones son más débiles e incluso desaparecen de la trama casi sin previo aviso”.⁶¹

Finalmente, también hay que considerar referir el *tiempo* y el *espacio*, ya que ambos juegan un papel importante debido a que poseen un significado, no aparecen en el relato de manera fortuita; su presencia está enfocada con el punto de vista estético donde la temática y lo simbólico se fusionan para producir un efecto, es decir, para crear un mundo del que el lector también forma parte.

Así, el propósito de trabajar con los aspectos teóricos mencionados es que los alumnos se acerquen al texto literario con otra mirada; esto significa que no sólo deben centrar su atención en la historia, sino que deben observar más allá, que vean que la configuración del relato tiene un propósito. Además, entre más elementos uno tiene mayor es el disfrute de la lectura, motivo por el que se trabaja con la teoría.

Luz Aurora Pimentel menciona dos horizontes: el del lector y el de la obra. La investigadora afirma que “si bien la mirada del lector activa la obra como un mundo diferente, la obra a su vez cambia al lector, lo hace otro, si tan solo porque en su experiencia posterior a la lectura de ese texto quedará incorporado, con sus múltiples significaciones, el mundo posible por la experiencia de la lectura”⁶²

Ahora bien, la experiencia estética que vive el lector no sería posible sin el autor, quien finalmente es el que escribe la obra; por ende, es necesario que los lectores conozcan el contexto en el que se escribieron los relatos, pues esta información también ayudará a ampliar la perspectiva de los estudiantes y eso contribuirá a la formación de su competencia lectora.

⁶¹ *Ídem.*

⁶² Luz Aurora Pimentel, *El relato en perspectiva, Estudio de teoría narrativa*, México, Siglo XXI, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1998, p. 40.

2.2 Cuentos y autores propuestos

Como se ha mencionado antes, el interés por la lectura también se fomenta por medio del estudio de las partes que hacen literario al texto. Se ha insistido en que entre más elementos tenga el estudiante, más disfrutará el texto, Víctor Moreno apunta: “la cuestión del placer lector no es competencia del profesorado, sino del propio lector. Nadie puede garantizar a nadie que leyendo esto o aquello experimentará un placer que le hará aullar”.⁶³ En ese sentido, es necesario guiar al estudiante en el proceso lector, la cual sí es tarea del profesorado, dotarlo de herramientas que lo ayuden a entender el texto y ofrecerle distintas posibilidades de lectura para que, a partir de esto, averigüe qué le gusta leer realmente, pues un buen lector, o mejor dicho, un lector competente, lo sabe.

Así pues, en este trabajo se proponen tres textos de escritores latinoamericanos: “Laberinto” del mexicano Jaime Romero Robledo, “Pájaros en la boca” de la argentina Samantha Schweblin y “Señorita Julia” de la mexicana Amparo Dávila. Cada autor y cada texto muy diferente del otro, pues lo que se pretende es tomar en cuenta la diversidad de gustos y expectativas que existen en el alumnado.

Otro aspecto que se tomó en consideración para la elección de los cuentos fue que son poco trabajados en el salón de clases o quizá nunca han sido utilizados, pues no son propios del canon escolar. La intención es que los alumnos tengan contacto con otro tipo de literatura para ampliar su perspectiva, además el currículo de muchas escuelas permite trabajar con diversos cuentos, sin limitarse a un período o corriente específica.

En consecuencia, el cuento que inaugura la secuencia que más adelante se presentará es el del chihuahuense Jaime Romero Robledo (1974), quien sólo ha publicado

⁶³ Víctor Moreno, *op. cit.*, p. 20.

un libro hasta el momento: *Los cuentos de la mujer perdida* (1999). Sus textos “logran rebasar la cotidianidad inmediata con los ingredientes de fantasía y las reflexiones sobre la escritura”.⁶⁴ “Laberinto” se desarrolla en “un apretado párrafo que produce la sensación de encierro”,⁶⁵ ya que la historia se desarrolla al interior de un manicomio. Este cuento será el texto tutor o texto modelo, para trabajar con las estrategias, habilidades lectoras y la estructura narrativa del cuento para advertir el sentido estético de la obra literaria.

Los siguientes dos cuentos que se trabajarán son alternativas de lectura; es decir, el alumnado deberá decidir entre uno u otro, pues como ya se ha mencionado, la formación de la competencia lectora tiene que ver con el interés y la motivación; es por eso que después de haber realizado una serie de predicciones, los jóvenes decidirán qué texto quieren leer.

Así pues, “Pájaros en la boca” (2009) es un texto que se encuentra en un libro del mismo nombre y es de la escritora argentina Samanta Schweblin (1978), quien ha publicado los libros de cuentos: *El núcleo del disturbio* (2002), *Pájaros en la boca* (2009); una colección de relatos: *Siete casas vacías* (2015) y la novela: *Distancia de rescate* (2014). Ha ganado diversos reconocimientos, como el Premio Juan Rulfo en el 2012. Schweblin ha logrado causar gran impacto en el público juvenil.

Schweblin afirma: “Las narraciones más interesantes son los sucesos improbables pero posibles”,⁶⁶ premisa que caracteriza la obra de la argentina. De esta manera, en el cuento que se propone, la protagonista, Sara, es una joven que le gusta comer pájaros, de ahí parte la historia que se desarrolla en medio de un ambiente lleno de tensión, pues los

⁶⁴ Miguel G. Rodríguez Lozano, *Sin límites imaginarios. Antología de cuentos del norte*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Literarios, 2006, p. 29.

⁶⁵ Miguel G. Rodríguez Lozano (selección y presentación), *op. cit.*, p. 10.

⁶⁶ Martín Lojo, “Samanta Schweblin: “Un relato no se escribe del todo en el papel, se completa en la cabeza del lector” en *La Nación*, domingo 6 de septiembre del 2015.

padres divorciados no saben qué hacer con su hija; hay elementos en el cuento que remiten al vampirismo.

Finalmente, se plantea trabajar con el cuento “La señorita Julia” (1959) de la cuentista zacatecana Amparo Dávila (1928). Dávila publicó las siguientes obras de cuentos: *Tiempo destrozado* (1959), *Música concreta* (1964) y *Árboles petrificados* (1977). Existen dos recopilaciones de sus cuentos: *Muerte en el bosque* (1975) y *Cuentos reunidos* (2009), esta última fue publicada por el Fondo de Cultura Económica y ahí aparece un cuento inédito titulado: *Con los ojos abiertos* (2008). La protagonista del cuento elegido es una secretaria que comienza a alucinar con ratas hasta llegar a la locura, este relato se ve enmarcado por el concepto social que se tenía (o se tiene) sobre la figura femenina. En este caso, la preocupación del “qué dirán” se encuentra presente en todo el texto.

Los tres cuentos expuestos comparten un tema en común: la locura; sin embargo, en este caso, no se trabajan desde esa perspectiva, puesto que uno de los objetivos de este trabajo consiste en hacerle ver a los estudiantes que la literatura brinda una gama infinita de posibilidades lectoras, es por eso que en lugar de limitarme a trabajar con un solo eje temático, recurro a otras alternativas de análisis que ofrecen los textos, como el vampirismo y el papel de la figura femenina.

3. SECUENCIA DIDÁCTICA

Presentación

La secuencia didáctica que se presenta a continuación tiene la finalidad de comenzar a fomentar la competencia lectora por medio del cuento. Se lleva a cabo en ocho sesiones de dos horas cada una. La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de la Universidad Nacional Autónoma de México, imparte la asignatura Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I (TLRIID I), cuya unidad cuatro se encuentra destinada a la lectura de relatos y poemas para que los estudiantes comiencen a involucrarse con textos literarios, tal como lo plantea el objetivo:

[El alumno] habrá iniciado una práctica constante de lectura de relatos y poemas como parte del trabajo del taller, con el fin de ir formando un gusto propio que lo lleve a constituirse como lector autónomo de textos literarios. Descubrirá la posibilidad de ampliar su experiencia y de aclarar sus creencias y valores a través de la lectura de textos literarios, a fin de entablar un diálogo emotivo, creativo y crítico con los textos y con otros seres humanos a propósito de dichos textos.⁶⁷

Se parte del programa del CCH porque su propósito coincide con el de la secuencia didáctica que se presenta a continuación, ya que se trata de que los alumnos se conviertan en lectores autónomos que logren involucrarse con la lectura desde distintos niveles; sin embargo, no excluye otros programas de bachillerato en los que se aborden contenidos temáticos relacionados con la lectura y/o el análisis de textos literarios.

⁶⁷ http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/plan_estudios/tall/tlriid1/tlriid1unidad4.pdf (consultado 12-05-16).

3.1 Justificación

La concepción que se tiene de la competencia lectora involucra el desarrollo de diversas habilidades que llevan, entre otras cosas, a la comprensión de lectura de las diversas tipologías textuales: narrativas, descriptivas, expositivas, argumentativas; sin embargo, como éste es un primer acercamiento al problema de impulsar la lectura, de este abanico de posibilidades, me limito a trabajar con el cuento literario.

Por lo anterior, decidí apoyarme en la estrategia que propone Isabel Solé donde se trabaja lo que la autora llama el *antes*, el *durante* y el *después* de la lectura. Asimismo, me centro en las habilidades de lectura que propone Víctor Moreno para propiciar la competencia lectora: Identificar, recordar, reconocer, interpretar, valorar, organizar y escribir.

Cuando Isabel Solé se refiere al acto lector señala tres aspectos que se establecen sobre la competencia lectora:

- Aprender a leer.
- Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.
- Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona.⁶⁸

En lo concerniente al tercer punto, suele ocurrir que muchos de nuestros estudiantes no disfrutan de la lectura, al menos no la que se lleva a cabo en la escuela, porque no les agrada y tampoco les interesa ni se sienten motivados a buscar nuevos textos; muchas veces ocurre que dentro del aula, los textos que elige el docente para trabajar son seleccionados bajo criterios que no contemplan los puntos de vista ni las expectativas de los alumnos, quienes leen porque se ven coaccionados a hacerlo. Es por eso que en esta propuesta se

⁶⁸ Isabel Solé, “Competencia lectora y aprendizaje”, p. 50.

toma en cuenta la opinión de los alumnos con el fin de establecer un acercamiento con la lectura, ya que tendrán la oportunidad de elegir con cuál de los cuentos propuestos quieren trabajar, y así comenzar a involucrarse en el texto y la lectura desde distintos niveles.

Ahora bien, si uno de los ejes de la competencia lectora es el disfrute, me parece pertinente trabajar con cuentos, ya que el texto literario, debido a su carácter artístico, brinda la oportunidad de emitir juicios, de valorar, de participar emotiva y activamente. Debido a que la literatura no es unívoca, posee pluralidad de sentido. De tal manera, en este caso, es preciso que el alumno tenga conocimientos relacionados con el texto literario, pues éste posee “un lenguaje especial que emplea unos artificios expresivos que lo separan del lenguaje estándar”.⁶⁹

Recordemos que la competencia lectora y la competencia literaria se encuentran estrechamente ligadas, ya que la “la competencia lectora [...] es un bloque esencial entre los componentes de la competencia literaria”,⁷⁰ de modo que también es necesario atender aspectos propios de esta última. Para Antonio Mendoza Fillola hablar de competencia literaria implica valorar, interpretar y apreciar el sentido estético-literario por medio de la propia actividad y la experiencia personal. Para ello propone las siguientes pautas:

- Lectura como actividad eje
- Actividades y actitudes que potencien distintas facetas de la recepción
- Actividades de producción/creación⁷¹

Con base en lo anterior, en la secuencia didáctica que aquí se propone se parte de un texto literario, para el desarrollo de ciertas habilidades que incrementen la competencia

⁶⁹ Pedro C. Cerillo, *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una enseñanza de la literatura*, España, Octaedro, 2007, p. 19.

⁷⁰ Antonio Mendoza Fillola, *op. cit.*, p. 143.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 61.

lectora de los estudiantes para que se involucren activamente y lleguen a la apropiación del texto por medio del recurso que brinda el género *fanfic*.

El *fanfiction* o *fanfic* es una secuela, precuela o derivación de la trama de una ficción: serie, película, anime, libro, etc., es decir, “consiste en crear una historia utilizando personajes o partiendo de un universo que ya existe”.⁷² En este caso se toma al *fanfic* como un recurso que coadyuva la interpretación del texto literario, pues las adaptaciones que los alumnos hagan a los cuentos que leyeron, develará su juicio y serán resultado de sus expectativas, además la escritura da la oportunidad al estudiantado de reflexionar sobre cómo la estructura narrativa denota una intención por parte del autor, pues los enfrenta con las propiedades del cuento que leyeron; asimismo, funciona para aclarar dudas que pudiesen originarse durante la lectura. La “creación” tiene como finalidad que “los alumnos aporten sus saberes, habilidades y estrategias”,⁷³ pues “la escritura es una excelente estrategia para la adquisición y el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos”.⁷⁴

Daniel Cassany afirma que no es sencillo delimitar el *fanfic*, uno de los motivos que señala es que “abarca grados de elaboración textual muy diferentes, desde la aparición aislada de un personaje secundario hasta la recreación, imitación o parodia detallada y extensa del universo completo de una obra”.⁷⁵ En ese sentido, ya que la intención de la escritura es la apropiación del texto que leyeron, es importante delimitar algunas cuestiones; en este caso, lo que se propone es que el relato que escriban los estudiantes sea una continuación del cuento original, puesto que si cambian la historia totalmente será difícil apreciar si realmente hicieron suyos aspectos propios de los cuentos.

⁷² Alexiel Vidam, “Fanfiction: reinventando la ficción” en *Ulima*, núm. 2014, p. 16.

⁷³ *Ibíd.*, p. 79.

⁷⁴ Pedro C. Cerillo, *op. cit.*, p. 139.

⁷⁵ Daniel Cassany, *En_línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama, p. 99

3.2 Objetivos

Objetivo general:

Que los alumnos desarrollen habilidades lectoras por medio de cuentos para fomentar su competencia lectora.

Objetivos específicos

Sesión 1	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none">• Identifiquen secuencias narrativas
Sesión 2	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none">• Identifiquen la voz narrativa y caracterización de personajes
Sesión 3	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none">• Identifiquen el espacio-tiempo
Sesión 4	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none">• Reflexionen y compartan su opinión sobre la figura femenina y el vampirismo
Sesión 5	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none">• Realicen predicciones e identifiquen elementos teóricos para comenzar a interesarse en los cuentos y seleccionar uno
Sesión 6	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none">• Se adentren en la lectura del cuento que seleccionaron a partir de los nuevos conocimientos adquiridos
Sesión 7	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none">• Reflexionen, interpreten y valoren el cuento que leyeron
Sesión 8	Que los alumnos: <ul style="list-style-type: none">• Utilicen la reescritura para apropiarse del texto y resolver dudas que hayan surgido durante la lectura o a lo largo de las sesiones

3.3 Metodología

Como ya se ha mencionado, el objetivo es que el alumnado desarrolle habilidades y estrategias de lectura por medio de la lectura del cuento para mejorar su competencia lectora, tales como las que proponen Solé y Moreno: “el antes, el durante y el después de la lectura”. Para ello, dado que se trabaja con el texto literario específicamente, esta secuencia se propone bajo elementos de la narratología, pues ya hemos dicho que conocer elementos de la teoría enriquece la perspectiva del alumno, lo que a su vez nos habla de una competencia literaria, para que los alumnos se involucren con su lectura desde distintos enfoques con los textos para que exista un mayor disfrute y una mejor comprensión.

Asimismo, la teoría de la recepción, la cual también nos remite a una competencia literaria, sustenta esta propuesta debido a que uno de los postulados de Hans Robert Jauss, concerniente al “horizonte de expectativas”, es que la experiencia del lector se encuentra relacionada con sus conocimientos previos, ya que el texto lo predispone por medio de señales o distintivos que lo ponen “alerta”. Mediante el proceso de lectura las expectativas pueden mantenerse o desviarse. Esta parte, en el aula, se trabaja por medio de las predicciones, inferencias e hipótesis de lectura que no solo permiten que el alumnado se involucre activamente con los cuentos y, en consecuencia, comiencen a interesarse por ellos.

Samanta Schweblin afirma: “Hay palabras que las pone el escritor y hay palabras que las pone el lector”,⁷⁶ en ese sentido, esta propuesta nuevamente nos remite a la teoría de la recepción pues fue Wolfgang Iser quien dijo que existen “vacíos” que deben ser llenados por los lectores, de manera que a partir de esta sentencia es preciso que los alumnos llenen esos espacios, lo cual requiere la participación activa de los jóvenes.

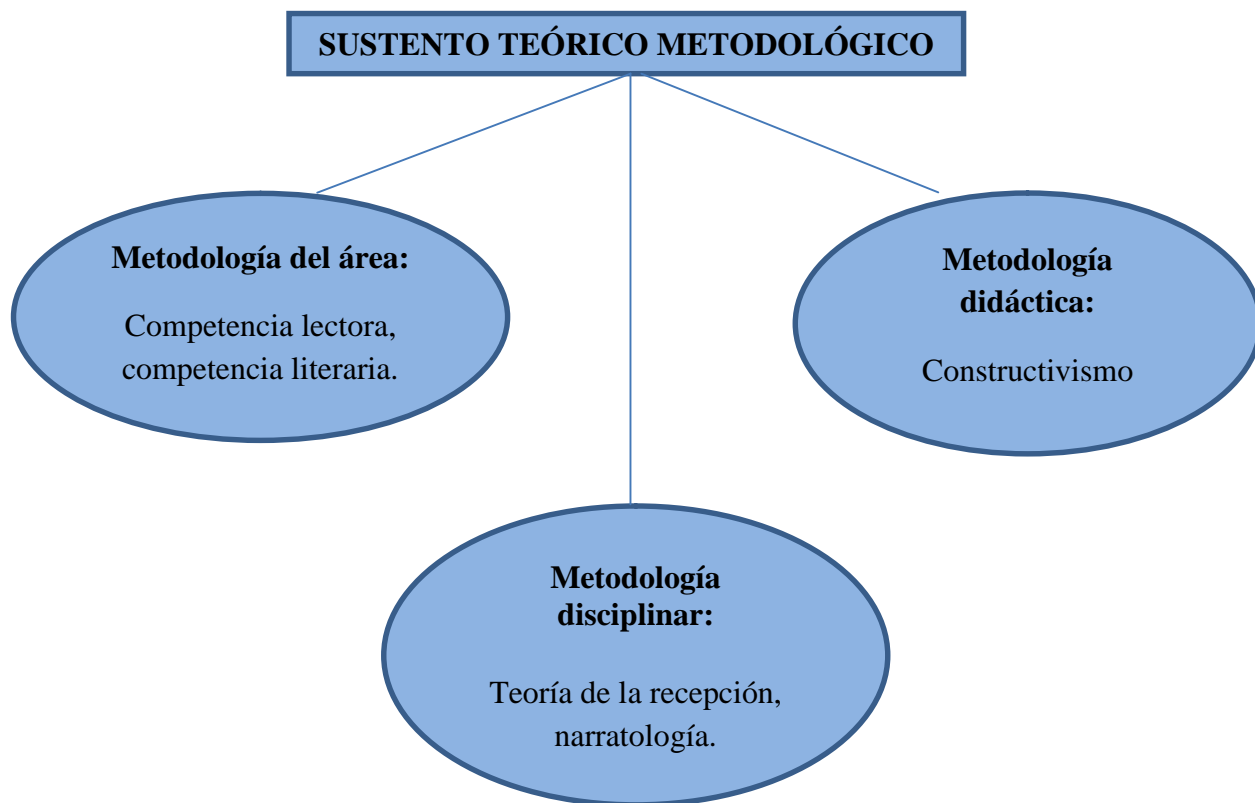
⁷⁶ <http://canal-1.blogspot.mx/2010/07/en-portada-samanta-schweblin-pajaros-en.html> (Consultado 27-08-16).

Mi propuesta consiste en fomentar la competencia lectora, para esto tomo como base los elementos de la narratología, de la teoría de la recepción, mencionados anteriormente, y del constructivismo. Un enfoque de la teoría constructivista es el *aprendizaje significativo*, el cual para David Ausubel es un proceso en el cual un sujeto posee conocimientos previos, los cuales tienen que ver con “una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual”,⁷⁷ a los cuales puede sumar conocimientos nuevos, empero, no solo se trata de una simple adición, puesto que para ello requiere se requiere de disposición por parte del aprendiz y que el nuevo material sea significativo para éste.

Mi metodología me debe llevar a indagar los conocimientos previos de los estudiantes para lograr una mayor interacción con los cuentos y por ende, lograr un aprendizaje significativo, las actividades están orientadas al trabajo cooperativo, pues la interacción con sus pares enriquece su experiencia, ya que los textos literarios se ven permeados por la pluralidad de sentido lo cual amplía su perspectiva.

Lo anterior puede traducirse de la siguiente manera:

⁷⁷ Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, p. 24.



Así pues, para lograr los objetivos es necesario que los alumnos conozcan ciertos conceptos de la teoría literaria y para asegurar la comprensión también deberán conocer elementos del contexto de los cuentos, como se explica en el siguiente cuadro:

Título del cuento	Para la comprensión	Para el disfrute
“Señorita Julia”	Los alumnos deben estar familiarizados con: a) La mujer mexicana urbana (1959).	Los alumnos deben ser capaces de: Analizar la situación de la figura femenina: a) Patriarcado b) Virginidad c) El concepto social de la figura femenina

		<p>Dominar nociones básicas del relato:</p> <p>a) Narrador b) Personajes c) Espacio d) Tiempo</p> <p>Secuencias narrativas (planteamiento, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace).</p>
<p>“Pájaros en la boca”</p>	<p>Deben estar familiarizados con:</p> <p>a) La imagen del vampiro</p>	<p>Vampirismo y sus características.</p> <p>Dominar nociones básicas del relato:</p> <p>a) Narrador b) Personajes c) Espacio d) Tiempo</p> <p>Secuencias narrativas (planteamiento, ruptura del equilibrio, desarrollo desenlace).</p>

Con base en lo anterior y de acuerdo con Solé (estrategias de lectura) y Víctor Moreno (niveles de lectura), las sesiones se trabajarán y distribuirán de la siguiente manera:

<p>Primera sesión Nivel literal</p>	<p>Lectura del cuento “Laberinto” de Jaime Romero Robledo. La intención de trabajar con este cuento, además de que los alumnos comiencen a involucrarse con la lectura por medio de ciertas estrategias derivadas del marco teórico, es trabajar los aspectos de la teoría literaria y de estructura que enriquecerán su perspectiva. Así pues, en esta primera clase, antes de la lectura se indaga sobre los conocimientos previos, se lee el texto y se aborda el tema de las secuencias narrativas.</p>
<p>Segunda sesión Nivel literal</p>	<p>Se trabajará con el mismo cuento para ver la voz narrativa y la caracterización de personajes</p>
<p>Tercera sesión Nivel literal</p>	<p>Continuamos con el texto de Robledo para abordar el tema del espacio-tiempo.</p>
	<p>Después de haber trabajado los aspectos teóricos, en las siguientes sesiones se pretende trabajar con los cuentos de Dávila y Schewblin para que los alumnos comiencen a adentrarse en la lectura desde los nuevos conocimientos adquiridos. De este modo, las siguientes sesiones se distribuyen de la siguiente manera:</p>

<p>Cuarta sesión</p>	<p>Antes de la lectura considero necesario activar los conocimientos previos de los alumnos sobre el contenido de los cuentos. Esto se hará a partir de imágenes y preguntas que nos muestren cuál es la imagen que los alumnos tienen sobre la figura femenina, puesto que es el tema que enmarca el texto de Dávila. Para el cuento de Schwebelin propongo proyectar una escena de la película <i>Crepúsculo</i> (5 min.) con la finalidad de averiguar los elementos del vampirismo que el alumnado conoce.</p>
<p>Quinta sesión Nivel literal e interpretativo.</p>	<p>Durante la lectura: para trabajar predicciones y comenzar a identificar recursos teóricos de los cuentos, los alumnos leerán un fragmento de cada uno de los cuentos para localizar información sobre la voz narrativa y el espacio- tiempo. Después de haber trabajado la parte teórica y realizar hipótesis de lectura por medio de preguntas guía para comenzar a interesarlos por los cuentos, los alumnos decidirán cuál quieren leer. La posibilidad de elegir un cuento u otro tiene como finalidad brindar a los estudiantes alternativas de lectura.</p>
<p>Sexta sesión Nivel interpretativo.</p>	<p>Después de que los alumnos elijan, se presentarán imágenes que muestren el contexto sociocultural en el que se escribieron los cuentos. Los alumnos procederán a la lectura individual del cuento que seleccionaron y durante la lectura complementarán la información de los recursos teóricos. Asimismo, trabajarán aspectos de estructura y escritura del cuento para dilucidar en torno al efecto del texto. También trabajarán con ejercicios de reflexión y escritura que van orientados a los vacíos que el lector tiene que llenar.</p>
<p>Séptima sesión Nivel valorativo, organizativo y crítico</p>	<p>Para trabajar la parte de la valoración, reflexión e interpretación, los alumnos trabajarán por equipos para que, a modo de tertulia, reflexionen sobre cómo el contexto sociocultural y sus conocimientos previos pueden relacionarse con el contenido de los cuentos. Después de esto, redactarán individualmente su interpretación del cuento. De manera adicional, redactarán una recomendación a un amigo.</p>

<p>Octava sesión</p> <p>Nivel escrito</p>	<p>En esta sesión los alumnos se apropiarán del texto mediante la escritura del <i>fanfic</i>. La reescritura sirve para darle una interpretación a la lectura, además de reforzar los nuevos conocimientos adquiridos. Esta actividad se llevará a cabo por medio del aprendizaje cooperativo, pues al trabajar de este modo, cada uno aportará sus opiniones sobre la historia que escribieron y la estructura de la misma. La idea es que cada miembro del equipo fortalezca el aprendizaje de los otros y el propio con sus contribuciones. La docente fungirá como orientadora, además de monitorear que todos los miembros participen activamente.</p> <p>En las sesiones previas se realizarán ejercicios que servirán para ejercitar la (re) escritura.</p>
---	---

3.4 Contenidos, recursos y actividades

Sesión 1	Duración: 2 horas
Contenido: Secuencias narrativas del relato	
Aprendizajes esperados:	
Conceptuales	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none">• Identifican las secuencias narrativas del relato	
Procedimentales	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none">• Realizan hipótesis de lectura• Llevan a cabo la lectura de un cuento breve• Organizan información en un cuadro sobre las secuencias narrativas del cuento	
Actitudinales	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none">• Reflexionan sobre el contenido del cuento y su relación con el título• Incrementan su perspectiva al trabajar la estructura del cuento• Colaboran en equipo para identificar las secuencias narrativas del cuento que leyeron• Incrementan su creatividad al cambiarle el título al cuento a partir de su contenido	

Materiales :

Recursos impresos:

- Copias del cuento “Laberinto” de Jaime Romero Robledo.⁷⁸
- Cuadro para completar las secuencias narrativas del

⁷⁸ Jaime Romero Robledo, “Laberinto”, en Miguel G. Rodríguez Lozano (selección y presentación), *No lo cuentos*, p. 11. Véase en el anexo 1.

cuento.									
Habilidades:	Lectora, escrita y creativa.								
Aprendizajes previos:	Características básicas sobre el cuento y su estructura.								
Desarrollo y actividades	<p>Apertura</p> <p>1- Activar conocimientos previos de los alumnos por medio de preguntas detonadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa narrar? • ¿Conocen textos narrativos? ¿Cuáles? • ¿Cuáles creen que sean las diferencias del cuento y los otros textos narrativos que mencionaste? • ¿Cómo definirían el cuento? • ¿Cuáles son sus características? • ¿Pueden mencionar uno que hayan leído? <p>2- Las diferentes respuestas serán anotadas en el pizarrón con la finalidad de que puedan compararlas con una definición formal de cuento en la que se aborden las secuencias narrativas del relato: planteamiento, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Secuencia 1 (Planteamiento)</th> <th>Secuencia 2 (Ruptura del equilibrio)</th> <th>Secuencia 3 (Desarrollo)</th> <th>Secuencia 4 (Desenlace)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Acción, personajes, espacio, tiempo.</td> <td>Conflicto: punto central del relato. Modifica el estado actual del personaje principal.</td> <td>Hechos y reacciones ante el conflicto.</td> <td>Momento en el que se resuelve el conflicto.</td> </tr> </tbody> </table>	Secuencia 1 (Planteamiento)	Secuencia 2 (Ruptura del equilibrio)	Secuencia 3 (Desarrollo)	Secuencia 4 (Desenlace)	Acción, personajes, espacio, tiempo.	Conflicto: punto central del relato. Modifica el estado actual del personaje principal.	Hechos y reacciones ante el conflicto.	Momento en el que se resuelve el conflicto.
Secuencia 1 (Planteamiento)	Secuencia 2 (Ruptura del equilibrio)	Secuencia 3 (Desarrollo)	Secuencia 4 (Desenlace)						
Acción, personajes, espacio, tiempo.	Conflicto: punto central del relato. Modifica el estado actual del personaje principal.	Hechos y reacciones ante el conflicto.	Momento en el que se resuelve el conflicto.						

3- Posteriormente, para activar los conocimientos previos sobre el cuento “Laberinto” de Jaime Romero Robledo, antes de la lectura se les pedirá a los alumnos que dibujen un laberinto, deberán visualizarlo: ¿Cómo son? ¿Cuáles son sus características?

4-Después los alumnos procederán a la lectura individual del cuento.

Desarrollo

1- Los alumnos darán sus primeras impresiones sobre el relato: ¿Qué les gustó? ¿Qué les disgustó? ¿Qué les llamó la atención?

2- Posteriormente, la docente les pedirá que reflexionen acerca de la relación del título con el contenido del cuento: Piensen en el laberinto que dibujaron, ¿por qué creen que Jaime Romero Robledo nombró así a su texto? Se anotarán las respuestas en el pizarrón.

3- Luego la docente les hará notar que toda la historia se desarrolla en un solo párrafo, se les preguntará cuál creen que sea la razón, responderán por medio de una lluvia de ideas.

4- Después de haber realizado hipótesis a partir de los cuestionamientos, se les pedirá a los alumnos que se coloquen en el papel del protagonista mientras la docente relea el cuento en voz alta, de manera pausada, para que los alumnos por descubrimiento noten que el cuento está estructurado de tal forma que produce un efecto: el encierro.

5- Posteriormente, se les pedirá que formen equipos de cuatro integrantes. Cada uno se encargará de identificar una de las cuatro secuencias narrativas del relato y completar un cuadro como éste:

Título del cuento	“Laberinto”
Secuencia 1. Planteamiento. Acción, personajes, espacio.	Un hombre escucha una voz,
Secuencia 2. Ruptura del equilibrio.	Ocurre cuando el hombre encuentra a
Secuencia 3. Desarrollo	La mujer llevó al hombre por el pasillo, llegaron a un cuarto,
Secuencia 4. Desenlace	La mujer le dijo al doctor que ya había aparecido el

- Para quienes trabajen el planteamiento, la docente les pedirá que subrayen en el texto donde aparezcan los personajes y el lugar donde ocurre la historia para que se den cuenta que esta información no siempre se encuentra al principio de la historia.
- Para quienes tengan que ubicar la ruptura del equilibrio, se les pedirá que localicen en el texto ¿En qué momento el hombre de la historia deja de estar solo? En este punto la docente les hará notar a los alumnos que la aparición

de “la mujer perfecta” del relato cambia el estado actual en el que se encuentra el hombre y que esa aparición se convierte en el punto central del relato porque es la que cambia toda la historia.

- Para el desarrollo deberán subrayar los verbos que indiquen las acciones realizadas por “la mujer perfecta” después de encontrarse con el hombre.
- Quienes localicen el desenlace, también deberán llenar el cuadro anterior de acuerdo con lo trabajado por sus compañeros de equipo.

Cierre

La docente mostrará el cuadro anterior, pero con la información completa para que los alumnos puedan compararlo con el suyo.

Tarea extra clase: Se les preguntará a los alumnos lo siguiente: Si tuvieran la oportunidad de cambiarle el título a “Laberinto”, ¿cómo le pondrían y por qué? Deberán redactarlo.

Contenido: Voz narrativa y personajes

Aprendizajes esperados

Conceptuales

Los alumnos:

- Identifican la voz narrativa y los personajes principales y secundarios

Procedimentales

Los alumnos:

- Releen el cuento de la sesión pasada de manera individual
- Ubican la voz narrativa del cuento
- Organizan en un cuadro a los personajes principales y secundarios del cuento

Actitudinales

Los alumnos:

- Comparten sus ideas y opiniones
- Respetan turnos de habla
- Incrementan su creatividad al crear un personaje con características físicas y psicológicas

Materiales	<p>Recursos impresos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Copias del cuento “Laberinto” de Jaime Romero Robledo • Cuadro de identificación de personajes principales y secundarios. • Cuadro con los tipos de voz narrativa
Habilidades	Lectora, escritora y creativa.
Aprendizajes previos	Nociones sobre narrador y personajes principales y secundarios
Desarrollo y actividades	<p>Apertura:</p> <p>1- A partir de una lluvia de ideas se recordará cuáles son las secuencias narrativas del relato para trabajar posteriormente con la voz narrativa y personajes principales.</p> <p>2- La docente activará los conocimientos previos sobre la voz narrativa al preguntarle a los alumnos de qué creen que se trate o qué saben sobre ésta.</p> <p>3- Debido a que los alumnos ya conocen el cuento de Romero, se les pedirá que recuerden de qué se trata la historia y que mencionen quién la cuenta. Esto se hará por preguntas guía tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿El protagonista cuenta la historia? Si no es el caso, ¿el que la cuenta es un personaje del cuento? ¿El que narra el relato sabe todo lo que sucederá? <p>Las respuestas se anotarán en el pizarrón.</p>

Desarrollo:

1- Se les pedirá a los alumnos que releen el cuento de Romero con una finalidad: encontrar a quién cuenta la historia.

2- Después de la lectura, responderán en voz alta quién es el narrador. Estas respuestas también se anotarán en el pizarrón para que las comparen con las anteriores.

3- Posteriormente, la docente entregará a los alumnos una copia con un cuadro para que conozcan los tipos de narradores que existen.⁷⁹

4- Ya que en la actividad anterior los alumnos localizaron al narrador, deberán responder de qué tipo es.

5- Posteriormente, se les preguntará a los alumnos: De acuerdo con el narrador, ¿cuántos personajes hay en el relato? A partir de sus respuestas, se hará una clasificación de personajes principales y secundarios:

Anotarán los nombres de los personajes y marcarán con una “x” si la afirmación es correcta.

Nombre del Personaje	Aparece durante todo el texto (Personaje	Acompaña al personaje que aparece todo el tiempo en	Casi no aparece en el texto (Personaje
-----------------------------	---	--	---

⁷⁹ Véase en el anexo 2.

	principal)	la historia (Personaje secundario)	secundario)

6- En plenaria se discutirán los resultados de cuadro anterior.

Cierre:

1- En el texto de Romero “el paciente 23” busca a la “mujer ideal”, por lo que los alumnos crearán a un personaje basado en esta premisa, es decir, tendrán que describir a la mujer o al hombre ideal. Para ellos ¿cómo sería? Deberán ponerle nombre, edad, rasgos físicos y sentimentales, cosas que le guste hacer, lugares a los que le guste ir, actitudes que debe tener, etcétera. Para la creación de este personaje, deberán utilizar alguna de las voces narrativas que ya conocen. Tendrán que redactarlo.

Sesión 3	Duración: 2 horas
Contenido: Espacio-tiempo	
Aprendizajes esperados	
Conceptuales	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Ubican el espacio y el tiempo donde se desarrolla la historia 	
Procedimentales	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Releen el cuento de las sesiones pasadas • Organizan viñetas de un cómic para ver cómo las acciones de los personajes permiten ubicar el espacio-tiempo • Realizan viñetas del cuento para ubicar el tiempo y el espacio • Reflexionan sobre los conocimientos adquiridos durante las tres sesiones 	
Actitudinales	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Opinan respetuosamente sobre el trabajo realizado por sus compañeros • Comparten sus ideas y opiniones 	

Materiales	Recursos impresos:
	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento “Laberinto” de Jaime Romero Robledo • Viñetas de un cómic
Habilidades	Lectora, creativa.
Aprendizajes previos	Nociones sobre tiempo y espacio en el cuento.
Desarrollo y	Apertura

actividades

1- La docente recuperará los temas vistos en la clase anterior y les pedirá a algunos alumnos que lean la descripción de su “hombre o mujer ideal”, para después abordar el tema de la relación espacio-tiempo.

2- Los alumnos responderán en voz alta la siguiente pregunta:

- ¿Qué entienden por espacio y tiempo?

Las distintas respuestas se anotarán en el pizarrón para que todos puedan observarlas.

Desarrollo

1- Para trabajar el tema del espacio y el tiempo, trabajarán con viñetas de un cómic. El propósito será dárselas en desorden para que ellos las acomoden y se percaten de cómo las acciones de los personajes permiten ubicar el espacio-tiempo.

2- Se les pedirá a los alumnos que, de manera individual, hagan viñetas en las que se desarrolle cronológicamente la historia del “Laberinto” de Romero, para eso tendrán que regresar al texto y ubicar las acciones de los personajes.

3- Los alumnos intercambiarán entre ellos sus viñetas para ver cómo las ordenaron y analizar si coincide con el tiempo y los espacios que se plantean en el texto.

Cierre

Después de la actividad anterior, a modo de repaso, la docente

anotará en una mitad del pizarrón lo que los alumnos respondieron en la primera sesión sobre sus conocimientos sobre el cuento y su estructura. Les pedirá que reflexionen un momento lo que se ha trabajado a lo largo de las tres sesiones para que mencionen qué es lo que saben ahora sobre el cuento, qué elementos tiene, cuáles son, cómo podemos identificarlos, etcétera. Estas respuestas serán anotadas en la otra parte del pizarrón para que los estudiantes observen los conocimientos que han adquirido.

Contenido: Conocimientos previos sobre las nuevas lecturas.**Aprendizajes esperados****Conceptuales**

Los alumnos:

- Conocen las diferentes opiniones de sus compañeros en torno a las mujeres y a los vampiros

Procedimentales

Los alumnos:

- Observan imágenes de distintas mujeres
- Expresan la imagen que tienen sobre la figura femenina
- Definen conceptos relacionados con la figura femenina
- Reflexionan sobre la imagen de la figura femenina
- Observan una escena donde aparecen vampiros
- Expresan la idea que tienen sobre los vampiros
- Reflexionan sobre la figura vampírica

Actitudinales

Los alumnos:

- Comparten sus opiniones
- Incrementan su creatividad al inventar un desenlace para la escena que vieron

Materiales

Recursos audiovisuales, físicos y tecnológicos:

- Imágenes de mujeres en diferentes situaciones⁸⁰

⁸⁰ Véase el anexo 3.

	<ul style="list-style-type: none"> • Escena de la película <i>Crepúsculo</i>.⁸¹ • Proyector • Computadora
Habilidades	Lectora, escritora, creativa.
Aprendizajes previos	Concepción sobre las mujeres, nociones vampíricas.
Desarrollo y actividades	<p>Apertura</p> <p>1- La docente activará los conocimientos previos del alumnado sobre el contenido de los cuentos “Pájaros en la boca” de Samanta Schweblin y “La señorita Julia” de Amparo Dávila, es decir: patriarcado, virginidad, concepto de la figura femenina en la sociedad, locura, vampiros y el horror.</p> <p>Para “La señorita Julia” propongo proyectar algunas imágenes en el pizarrón de diferentes mujeres y realizar preguntas orientadas al tema de la virginidad, el patriarcado y la imagen de la figura femenina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos años crees que tengan estas mujeres? • ¿Creen que sean casadas o solteras? ¿Por qué? • ¿Hasta qué edad piensan que una mujer debe ser soltera? • ¿Qué opinan sobre una mujer que ha tardado en casarse? • ¿Dirían que las mujeres de las imágenes son “señoras” o “señoritas”? ¿Por qué? ¿Cuándo usan un concepto u otro? <p>Las preguntas serán las mismas para todas las imágenes. El objetivo de esta actividad es conocer la visión que tienen los estudiantes sobre la figura femenina.</p>

⁸¹ Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mjHNrsEJZGU> (consultado 17-01-17).

Desarrollo

1- La profesora preguntará a los alumnos por qué creen que existan diferencias en la forma de vestir entre las mujeres de la imagen 1 y la imagen 4. Para reflexionar, se les preguntará a los alumnos por qué creen que las formas de vestir de la mujer hayan cambiado tanto y qué otras cosas con respecto a la figura femenina piensan que se han modificado con el tiempo. Deberán redactarlo.

2- Posteriormente, se les pedirá a los jóvenes que observen la imagen 6 y se les preguntará: ¿Qué tendrá esta mujer? ¿Qué pensarían si observan así a un compañero? O mejor aún, ¿a ustedes qué los haría reaccionar así? Estas preguntas van orientadas al tema de la locura en “La señorita Julia”.

3- Para conocimientos previos en torno a “Pájaros en la boca” propongo que la docente, después de la actividad anterior, proyecte una escena de *Crepúsculo* (5 min.), les pedirá a los alumnos que observen atentamente qué personajes aparecen ahí.

4- Después los alumnos, en plenaria, responderán a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué personajes observaron en la escena?
- Piensen en las películas, libros, historietas que hayan leído o visto sobre vampiros, ¿es común que estos sean del sexo femenino?
- ¿Cuál es la forma física con la que se les retrata comúnmente?
- ¿De qué edades los representan?
- ¿Cuáles son sus debilidades?
- ¿Dónde viven?
- ¿Tienen familia?
- Para ustedes, ¿qué es el horror? ¿Los vampiros generan

horror en la actualidad? ¿Por qué? ¿A ti que te provoca horror? Las respuestas de las tres últimas preguntas, las responderán en su cuaderno.⁸²

Cierre

Actividad extra clase: los alumnos deberán escribir un desenlace de la escena que vieron donde aparezca una de las mujeres que se proyectaron durante la sesión.

⁸² Estas últimas preguntas no se dialogan y se responden de manera individual, pues considero que es posible que la respuesta no quiera compartirse debido al carácter personal del cuestionamiento.

Sesión 5	Duración: 2 horas
Contenido: Lectura de fragmentos, predicciones de lectura, identificación de recursos teóricos faltantes, selección de cuento.	
Aprendizajes esperados	
Conceptuales	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifican voz narrativa, espacio-tiempo, personajes. 	
Procedimentales	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Leen de manera individual los fragmentos de dos cuentos • Localizan los recursos teóricos que aparecen en los fragmentos • Realizan predicciones de lectura 	
Actitudinales	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuyen con sus ideas y opiniones dentro de su equipo y en plenaria • Seleccionan el cuento que quieren leer para la siguiente sesión 	

Materiales	Recursos impresos:
	<ul style="list-style-type: none"> • Copias con un fragmento del cuento “Pájaros en la boca” de Samanta Schewblin y un fragmento del cuento “La señorita Julia” de Amparo Dávila • Copias con preguntas para trabajar las predicciones
Habilidades	Lectora, escritora.
Aprendizajes	Voz narrativa, espacio-tiempo, personajes.

previos

Contenido y desarrollo

Apertura

1- Antes de la lectura de los cuentos de Dávila y Schweblin, la docente entregará una hoja con el nombre del autor y un fragmento de cada uno de los cuentos para que dos de los alumnos los lean en voz alta. Los párrafos seleccionados describirán a las protagonistas de cada cuento con la finalidad de que los alumnos trabajen los conceptos teóricos vistos en las primeras tres sesiones y que, a partir de ellos, comiencen a interesarse en una u otra historia por medio de las predicciones. Los párrafos son los siguientes:

“La señorita Julia” es un cuento de la escritora mexicana Amparo Dávila. Lee el siguiente fragmento del cuento:

La señorita Julia, como la llamaban sus compañeros de oficina, llevaba más de un mes sin dormir, lo cual empezaba a dejarle huellas. Las mejillas habían perdido aquel tono rosado que Julia conservaba, a pesar de los años, como resultado de una vida sana, metódica y tranquila. Tenía grandes y profundas ojeras y la ropa se le notaba floja. Y sus compañeros habían observado, con bastante alarma, que la memoria de la señorita Julia no era como antes. Olvidaba cosas, sufría frecuentes distracciones y lo que más les preocupaba era verla sentada, ante su escritorio, cabeceando, a punto casi de quedarse dormida.

“Pájaros en la boca” es un cuento de la escritora argentina Samanta Schweblin. Lee el siguiente fragmento del cuento:

Mi nena era realmente una dulzura, pero dos palabras alcanzaban para entender que algo estaba mal en esa chica, algo seguramente relacionado con la madre. A veces pienso que quizá debí habérmela llevado conmigo, pero casi siempre pienso que no. A unos metros del televisor, junto a la ventana, había una jaula. Era una jaula para pájaros – de unos setenta, ochenta centímetros- ; colgaba del techo, vacía.

Desarrollo

1- Luego de que los alumnos hayan leído en voz alta, la docente les preguntará qué recuerdan de los fragmentos leídos por sus compañeros.

2- Después se les pedirá a los alumnos que lean los fragmentos de manera individual, pero con un objetivo de lectura: Encontrar información sobre los personajes, la voz narrativa y el espacio-tiempo.

3- La docente pedirá a los alumnos que formen equipos de cinco personas y contesten lo siguiente:

- La señorita Julia “llevaba más de un mes sin dormir” ¿a qué creen que se deba?

- A qué se deberá que los compañeros de Julia, la llamaban “señorita Julia”, ¿por qué no llamarla sólo por su nombre?
- En el fragmento de “Pájaros en la boca” el narrador dice “mi nena” y luego utiliza la palabra “chica”: ¿Cuántos años crees que tenga este personaje y cuál creen que sea la relación que tiene con el narrador?
- ¿Por qué habrá una jaula de pájaros vacía? Lo normal sería que ahí hubiera un ave, ¿qué creen que sucedió?

4- En plenaria se discutirán las respuestas a las que llegaron para que se percaten de cómo cada quien predijo cosas diferentes a partir de la lectura de los mismos párrafos.

5- Posteriormente, los alumnos responderán la siguiente pregunta en voz alta: Después de todas las actividades realizadas anteriormente, ¿de qué creen que puedan tratarse los cuentos? Las respuestas se anotarán en el pizarrón para que todos puedan observarlas.

Cierre

1- A partir de las predicciones y de los fragmentos que leyeron, la docente pedirá a los alumnos que elijan cuál de los cuentos quieren leer la siguiente sesión.

Contenido: Lectura de relatos, estructura, reflexión.**Aprendizajes esperados****Conceptuales**

Los alumnos:

- Conocen el contexto sociocultural en el que fueron escritos los cuentos
- Identifican más información de las secuencias narrativas, personajes, narrador, espacio-tiempo
- Vinculan sus conocimientos previos y el contexto sociocultural de los cuentos con su contenido

Procedimentales

Los alumnos:

- Leen individualmente el cuento que seleccionaron
- Reflexionan sobre la estructura, situaciones y la escritura del cuento

Actitudinales

Los alumnos:

- Comparten sus primeras impresiones sobre los cuentos
- Comparten los motivos que los llevaron a elegir un cuento y no otro
- Dialogan sobre el contenido de los cuentos

Materiales	<p>Recursos impresos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imágenes que muestren el contexto sociocultural en el que fueron redactados los cuentos.⁸³ • Copias de los cuentos “Pájaros en la boca” de Samanta Schweblin y “La señorita Julia” de Amparo Dávila.⁸⁴
Habilidades	Lectora, escritora y creativa.
Aprendizajes previos	Secuencias narrativas, personajes, espacio-tiempo, voz narrativa.
Desarrollo y contenido	<p>Apertura</p> <p>1- Antes de la lectura de los cuentos que los alumnos eligieron, la docente les preguntará si recuerdan de qué se trataban los fragmentos que se leyeron la sesión anterior.</p> <p>2- Posteriormente, la docente entregará a los alumnos una hoja con algunas imágenes que muestren el contexto sociocultural en el que se escribieron los cuentos que eligieron.</p> <p>Desarrollo</p> <p>1- Posteriormente, los alumnos procederán a leer de manera individual los textos. Si durante la lectura surge una duda sobre el vocabulario, deberán preguntársela a la profesora, aunque los textos</p>

⁸³ Véase el anexo 4.

⁸⁴ Cuentos recuperados de <http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/noticias/ficcionario.pdf> y http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=176&limitstart=3. (consultado 15-01-16). Véase el anexo 5 y 6.

tendrán notas al pie con las definiciones de aquellas palabras que puedan resultar desconocidas para el alumnado.

2- Después de la lectura, los alumnos compartirán sus primeras impresiones sobre los cuentos que leyeron; luego, la docente los cuestionará para saber qué aspectos los llevaron a elegir un cuento y no el otro. También se les preguntará si encontraron más información sobre las secuencias narrativas, narrador o el espacio-tiempo. Finalmente se orientarán las discusiones sobre el vampirismo y la figura femenina en los cuentos que leyeron.

Cierre

1- Posteriormente, se les pedirá que recuerden la actividad que se realizó en la sesión uno en la que observaron cómo el cuento producía el efecto de encierro debido a su estructura y a la forma en que estaba escrito. Luego de haber recordado lo anterior, se les solicitará que intenten hacer algo similar, es decir, que localicen en el cuento aspectos de la estructura y la escritura que les hayan llamado la atención para que reflexionen sobre cuál creen que sea el efecto que se desea producir. Deberán redactarlo.

Actividad extra clase: Los alumnos reflexionarán sobre algunos aspectos de los cuentos. Para esto se les darán los siguientes ejercicios de reflexión y escritura.

- Para los que leyeron “Pájaros en la boca”:

1- De las cosas que ustedes conocían sobre los vampiros, ¿qué aspectos son iguales o diferentes en el cuento?

2- Generalmente los vampiros representan el mal ¿en el caso de Sara será lo mismo o qué creen que simbolice? ¿Por qué aquí la autora habrá decidido que fuera una joven?

3- Sabemos que la madre de Sara evadió la responsabilidad de quedarse con ella, por lo que prefirió que su ex marido se la llevara. ¿Por qué creen que el padre de Sara en lugar de llevarla al psiquiátrico como lo había pensado, prefirió comprarle pájaros a su hija para que ella los siguiera comiendo?

- Para los que leyeron “La señorita Julia”:

1- A Julia le importaba mucho “el qué dirán”, por eso se molestó cuando sus compañeras de trabajo comenzaron a juzgarla, ¿por qué creen que a Julia le afectaba tanto?

2- Como sabemos, las ratas que Julia creía escuchar no existían, deténganse un momento a pensar cómo son estos animales ¿por qué creen que comenzó a alucinar con este animal y no con otro? ¿Qué significará? ¿Qué creen la llevó a la locura?

3- Regresen al texto un instante, si se dan cuenta hay momentos en los que el narrador habla sobre “la señorita Julia” y hay otros en los que sólo la menciona como “Julia” ¿a qué crees que se deba esto? ¿Cuándo usa el narrador un término u otro? ¿Cómo es la mujer de este cuento? ¿Cómo se le representa?

Sesión 7	Duración: 2 horas
Contenido: Interpretación, reflexión y valoración de los cuentos	
Aprendizajes esperados	
Conceptuales	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Analizan el contenido del cuento que leyeron 	
Procedimentales	
Los alumnos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Discuten las reflexiones a las que llegaron sobre el cuento que leyeron • Redactan su interpretación del cuento que leyeron • Redactan un comentario sobre el cuento que leyeron 	
Actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuyen con sus puntos de vista y reflexiones dentro de su equipo y en plenaria • Valoran el cuento que leyeron 	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de las mujeres de la sesión 4. • Imágenes del contexto sociocultural de la sesión 6.
Habilidades	Pensamiento crítico
Aprendizajes previos	Figura femenina, vampiros, secuencias narrativas, espacio-tiempo, personajes, voz narrativa.
Contenido y desarrollo	Apertura 1- La docente presentará sus respuestas de los ejercicios de reflexión y escritura de la sesión pasada y posteriormente dará lugar a que los alumnos, en plenaria, compartan las reflexiones a las que llegaron.

Desarrollo

1- Quienes hayan leído el mismo texto, formarán equipos de cinco integrantes para dialogar y reflexionar, a modo de tertulia, sobre lo siguiente:

- Para los que leyeron “La señorita Julia”

Piensen en las imágenes de las mujeres y las actividades que realizaron en la sesión cuatro y las imágenes de la sesión pasada, ¿cómo creen que se relaciona todo esto con el cuento que leyeron?

- Para los que leyeron “Pájaros en la boca”

Piensen en la escena que vimos sobre vampiros y las actividades que realizaron en la sesión cuatro y las imágenes de la sesión pasada, ¿cómo creen que se relaciona todo esto con el cuento que leyeron?

2- En plenaria compartirán las respuestas a las que llegaron.

Cierre

1- Individualmente, redactarán la interpretación o interpretaciones que le dan al cuento después de haber discutido lo anterior.

Actividad extra clase: Después de todo lo que han trabajado con los textos, es momento de que los alumnos hagan una recomendación personal a un amigo sobre el cuento que leyeron. Ésta no debe estar centrada solamente en la temática, sino que deben tomar en cuenta lo que se ha trabajado a lo largo de las sesiones: las situaciones, los personajes, la estructura y/o las sensaciones. Para completar este

comentario, deberán citar una frase o párrafo que les haya gustado o llamado la atención del cuento y explicar por qué la seleccionaron. Deberán tener dos copias, una para ellos y otra para un compañero.⁸⁵

⁸⁵ Ver página 84 en el apartado de Evaluación.

Contenido: Reescritura

Aprendizajes esperados

Conceptuales

Los alumnos:

- Conocen en qué consiste un *fanfic*

Procedimentales

Los alumnos:

- Escriben una secuela del cuento que leyeron
- Publican su texto en una red social
- Utilizan los conocimientos adquiridos para estructurar su texto
- Ofrecen una reinterpretación del cuento original

Actitudinales

Los alumnos:

- Colaboran dentro de su equipo
- Aportan con sus ideas

Materiales	<p>Recursos, físicos, impresos y tecnológicos (Facebook):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de secuencias narrativas de la primera sesión • Cuadro de la clasificación de personajes principales y secundarios • Cuadro de la voz narrativa • Viñetas de espacio-tiempo • Cuentos: “Pájaros en la boca” de Samanta Schweblin y “La señorita Julia” de Amparo Dávila. • Hojas blancas
Habilidades	Creativa
Aprendizajes previos	Secuencias narrativas, espacio-tiempo, personajes, voz narrativa.
Contenido y desarrollo	<p>Apertura</p> <p>1- Los alumnos intercambiarán su recomendación con un compañero que no haya leído el mismo cuento.</p> <p>2- Se activarán sus conocimientos previos sobre los <i>fanfic</i>. La docente preguntará si saben en qué consiste, dónde aparecen, cómo se hacen. Posteriormente, les mostrará algunos ejemplos basados en textos literarios.</p> <p>Desarrollo</p> <p>1- Los alumnos formarán equipos de 5 integrantes, los mismos de la sesión anterior, quienes deberán escribir una continuación del cuento que leyeron. Para esto deberán revisar la rúbrica que marca los puntos que deberán contemplar para la elaboración de su <i>fanfic</i>.⁸⁶</p>

⁸⁶ Ver página 85 en el apartado de Evaluación.

Bajo la técnica de roles (líder, comunicador, relator, utilero y vigía del tiempo) se asignarán las siguientes tareas:

- El líder anotará toda la información que necesiten y asignará los cuatro roles restantes a sus demás compañeros.
- El relator se encargará de exponer la información que utilizarán.
- El comunicador se encargará de recolectar los avances que llevan y exponerlos frente al equipo cada vez que lo consideren necesario
- El vigía del tiempo debe estar al tanto de que se cumpla con el trabajo en el tiempo establecido.
- El utilero les proporcionará la información que necesiten los demás, es decir, el material que se ha trabajado en clases anteriores con respecto al tema.

Cada uno debe participar activamente para cumplir con los elementos que marca la rúbrica.

La docente monitoreará el proceso de escritura para aclarar todas las dudas que surjan.

Cierre

Los alumnos entregarán el borrador para que la profesora lo revise y puedan subirlo a un grupo de Facebook, que será previamente abierto, para que todos puedan leer el trabajo de sus compañeros y comentarlo.

Actividad extra clase. Los alumnos subirán su *fanfic* al grupo de Facebook y tendrán que comentar el trabajo de sus compañeros en la

página.

3.5 Evaluación

Esta secuencia contempla tres modos de evaluación: la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Para cada una de ellas se utilizan rúbricas que intentan propiciar la reflexión, proporcionar información con el fin de reforzar y observar los aprendizajes adquiridos y mostrar el grado de ejecución de los trabajos para llegar a las metas deseadas. Así pues, estas rúbricas se generan para mediar en el fomento de la competencia lectora de los estudiantes, es por eso que la primera tiene por objetivo ayudar a los alumnos para que emitan una opinión que no sólo se limite a la temática; la segunda los guía en el proceso de escritura para hacerlos conscientes de qué hace que un texto se considere literario; la tercera es para la evaluación entre pares, en general, ésta se realiza para valorar aspectos actitudinales dentro de un equipo, pero en este caso va enfocada a los aprendizajes adquiridos por medio de los compañeros; finalmente, la última intenta hacer conscientes a los alumnos del proceso de lectura que llevaron a cabo durante todas las sesiones.

Rúbrica 1 para la recomendación a un amigo. Para el alumno y para el profesor.

Indicadores	Suficiente 3	Regular 2	Deficiente 1	Puntuación
Destinatario	Se observa a quién va dirigido el comentario	Va dirigido a alguien, pero no se sabe a quién	No va dirigido a nadie	
Uso de conceptos vistos en clase	Hablas de la estructura del cuento, sobre lo que pensaste acerca de lo que sucedía en él y/o de las sensaciones que provocó en ti.	Hablas solo de la temática del cuento.	No juzgas de ninguna forma al cuento y tu texto tiene apariencia de resumen.	
Cita textual	Justificas la razón por la que elegiste citar ese fragmento del cuento	Está la cita, pero no dices el motivo por el que la pusiste	No hay cita.	
Lenguaje	No hay presencia de palabras coloquiales ni altisonantes.	Hay alguna palabra coloquial, pero ninguna altisonante.	Presencia de palabras coloquiales y altisonantes.	

Total: 12 puntos.

Rúbrica 2 para la escritura del *fanfic* para el profesor y el alumno.

Indicadores	Suficiente 3	Regular 2	Deficiente 1	Puntuación
Personajes	Se observa la caracterización física y psicológica de los personajes del texto original.	Se observa la caracterización física o psicológica de los personajes, aunque distinta a la del texto original.	No se observa la caracterización física ni psicológica de los personajes	
Voz narrativa	Se distingue claramente la voz narrativa del texto original.	Se usa otra voz narrativa diferente a la del texto original.	No se distingue cuál es la voz narrativa que se usa.	
Secuencias narrativas	Están las cuatro secuencias narrativas y además son claramente identificables lo que hace que el texto posea coherencia.	Tiene tres secuencias narrativas y la faltante no es claramente identificable, pero el texto es claro.	Tiene dos o una secuencia narrativa y las restantes o ninguna son claramente identificables. No se comprende el texto.	
Espacio-tiempo	Conserva los elementos del espacio-tiempo del texto original.	Se aprecia cuándo y dónde la historia, aunque no como en el texto original.	No es claro cuándo y dónde ocurre la historia.	
Título	Posee un título relacionado con el contenido.	Posee un título que no está relacionado con el contenido.	No tiene título.	
Lenguaje	Continúa con el mismo registro del lenguaje del texto original y	Cambia el registro del lenguaje del texto original, pero está	Cambia el registro del lenguaje del texto original y/o no va acorde con la intención del texto.	

	va acorde con la intención del texto.	acorde con la intención del texto.		
Ortografía	Presenta hasta cuatro errores ortográficos.	Presenta de cinco a siete errores ortográficos.	Presenta más de siete errores ortográficos.	
Temática	Se aprecian claramente elementos del texto original.	Se distinguen elementos del texto original, pero no son muy evidentes.	No hay elementos del texto original.	

Total: 24 puntos.

Rúbrica 3 de evaluación entre pares

Nombre:	Fecha:		
Nombre de mis compañeros de equipo:			
Nombre del compañero que me dio su recomendación:			
Indicadores	Siempre	A veces	Nunca
Las opiniones de mis compañeros en la tertulia lograron enriquecer mi lectura y me ayudaron para poder dar mi interpretación del cuento			
En la recomendación que realizó mi compañero sobre el cuento que leyó se observan sus puntos de vista			
La recomendación de mi compañero me motivó a leer el cuento			
En la recomendación de mi compañero se nota que disfrutó de la lectura del cuento			
Antes de la escritura del <i>fanfic</i> mis compañeros reflexionaron sobre los elementos que querían cambiar del cuento y sabían las razones por las que querían hacerlo			
Al asumir el papel de escritores, mis compañeros estaban conscientes de que la estructura narrativa es importante para producir un efecto en nuestros lectores			

Rúbrica 4 de autoevaluación

Nombre:		Fecha:		
Indicadores	Siempre	A veces	Nunca	
¿Conocer las secuencias narrativas, el espacio-tiempo, la voz narrativa o los personajes, me permitió disfrutar más la lectura?				
¿Analizar los fragmentos de los dos cuentos logró que me interesara leerlos completos?				
La primera vez que leí el cuento, ¿comprendí todo lo que analicé posteriormente en clase?				
¿El cuento tuvo el desarrollo que imaginé cuando leí el título y el fragmento?				
¿Las actividades en clase me hicieron reflexionar sobre el uso del lenguaje en los cuentos?				
¿El trabajo con imágenes me llevó a comprender mejor los cuentos?				
¿Hacer un <i>fanfic</i> me ayudó a involucrarme con la lectura del cuento?				
¿Hacer un <i>fanfic</i> me ayudó a aclarar dudas sobre la temática, la estructura o alguna otra situación que no haya comprendido?				
¿Me interesa seguir leyendo textos literarios fuera del salón?				
¿Buscaré por mi cuenta más textos de los autores trabajados en clase?				
¿Consideras que estas clases te ayudaron a interesarte por la lectura? ¿Por qué? Puedes poner aquí tu respuesta:				

También propongo que los alumnos tengan un portafolio de evidencias, mismo que les servirá al momento de elaborar el *fanfic*, pues en él se recopilan los siguientes trabajos de manera cronológica (fecha y número de sesión):

- Cuadro en el que completaron las secuencias narrativas del cuento de Romero Robledo
- El título que le habrían puesto al cuento de Romero y la justificación de éste
- Cuadro con la clasificación de personajes principales y secundarios
- Creación de su hombre o mujer ideal con caracterización física y psicológica
- Viñetas del cuento de Romero
- Desenlace de la escena de vampiros
- Ejercicios de reflexión y escritura
- Interpretación personal
- Comentario a un amigo
- Borrador de *fanfic* (anexar al final).

CONCLUSIONES

El objetivo de la presente tesis obedeció a la necesidad de contribuir con una propuesta en la que los estudiantes de Educación Media Superior se involucraran en la lectura desde distintos niveles, en este caso, por medio del cuento. Con este trabajo comprendí que la labor que se lleva a cabo en el aula no es una tarea sencilla, se requieren conocimientos específicos y disciplina para lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes que lleven consigo el resto de sus vidas.

Por lo anterior, fue necesario hacer un recorrido por aquellos aspectos que comprenden la competencia lectora; asimismo, fue preciso precisar en qué consiste la competencia literaria, ya que el cuento por sus características literarias con usos estéticos, requiere de habilidades específicas para ser interpretado.

Analizar los aspectos que componen la competencia lectora, definida por PISA como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad”,⁸⁷ es tarea sencilla comparada con su desarrollo, pues trae consigo una serie de dificultades debido a que no se limita a un solo tipo textual, sino que implica el dominio de cualquier texto, llámese narrativo, expositivo, argumentativo, etcétera; además, para desarrollar la competencia lectora se requiere llevar al alumno a ser lector activo, capaz de llevar a cabo estrategias de lectura, realizar inferencias, predecir, valorar, criticar, comprender el sentido global de un texto y, además, disfrutar lo que lee.

⁸⁷ Gustavo Flores Vázquez y María Antonieta Díaz Gutiérrez, *op. cit.*, p. 57.

Es evidente que lo que plantea la competencia lectora es bastante ambicioso, no obstante, estoy consciente que lograr que nuestros alumnos se conviertan en lectores competentes no es tarea sencilla, pues ésta se construye al paso del tiempo.

Así pues, mi propuesta es una vía para que los alumnos empiecen a involucrarse con la lectura desde diferentes niveles, para que amplíen su perspectiva, comiencen a involucrarse y lleguen a disfrutarla, razones por las que hice énfasis en el gusto, el interés y la motivación por los textos con los que se trabajaría en el aula. Para todo ello consideré pertinente recurrir a la literatura y limitarme a tres cuentos: “Laberinto”, de Jaime Romero Robledo, “Pájaros en la boca”, de Samanta Schweblin y “Señorita Julia”, de Amparo Dávila.

En el proceso de este trabajo comprendí que aunque los cuentos tengan temáticas atractivas, si los alumnos no desarrollan habilidades para comprenderlos, difícilmente podrán darle una significación y tener acceso a ellos en un sentido amplio, pese a que estos contengan elementos de su interés, justo ahí es donde debe intervenir el docente y propiciar que los alumnos se involucren con la lectura de diversos textos literarios para que puedan comprenderlos e interesarse por ellos. En ese sentido, considero que trabajar con elementos propios de la teoría literaria sirve para que el alumnado se comprometa con la lectura desde otro enfoque, ya que trabajar con los elementos teóricos contribuye a que el alumno se apropie del cuento al aplicar conceptos como el de las secuencias narrativas, voz narrativa, personajes principales y secundarios y espacio-tiempo.

Presenté una secuencia que situé en una unidad de la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Investigación Documental 1 (TLRIID1) del Colegio de Ciencias y Humanidades. No obstante, tal como lo señalé en la presentación de la misma, podría aplicarse en otros programas de bachillerato porque está pensada para trabajarse en los

primeros semestres debido a que pretende ampliar la experiencia lectora del alumnado e ir consolidando su interés por la lectura.

Después de realizar mi segunda práctica docente, que sólo tuve la oportunidad de aplicar en dos sesiones, en el grupo 130 del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur a cargo de la profesora Judith Orozco Abad, realicé un análisis de mis áreas de oportunidad, de modo que la secuencia didáctica que presento en esta tesis es el resultado de dicha observación. Esto me llevó a plantear los siguientes cambios:

En lugar de trabajar propiamente con las secuencias, había abordado contenidos temáticos que aunque estaban relacionados con la narrativa, no aludían propiamente a las secuencias narrativas, que era el tema que pretendía trabajar en ese momento, por eso tuve que modificar los ejercicios.

Me pareció pertinente abordar el tema de la voz narrativa y la caracterización de los personajes literarios, ya que no lo había hecho, con la finalidad de que los jóvenes comenzaran a percatarse de que el escritor recurre a determinadas estrategias para configurar el texto y así causar un efecto. Asimismo, cuando los alumnos tuvieron que decidir con qué cuento trabajarían (“La señorita Julia” o “Pájaros en la boca”) a partir de predicciones sobre la temática, algunas respuestas fueron:

Sobre “Pájaros en la boca”:

R= “De una persona que canta bonito”, “Sobre una persona muy chismosa”, “Sobre alguien que habla mucho”.

Sobre “La señorita Julia”:

R= “Sobre la vida de una persona llamada Julia”, “Sobre una maestra”, “Sobre un programa de televisión como el de la ‘Señorita Laura’ ”.

Estas respuestas me hicieron notar que la selección de los cuentos no debía hacerse sólo con base en el título. Comprendí que era necesario ofrecerles a los alumnos más elementos para tomar una decisión. Por eso se modificó la actividad y la selección se daría, como ya se ha visto, después de haber trabajado con predicciones de lectura y con algunos elementos teóricos del cuento.

Para que los alumnos realizaran inferencias durante la lectura, originalmente había colocado preguntas a lo largo de todo el texto; sin embargo, consideré necesario modificar esta actividad puesto que estos cuestionamientos distraían la atención de los alumnos y, por lo tanto, los alejaba de los objetivos principales de la propuesta: el disfrute y la comprensión. Además, estas preguntas se enfocaban más en la temática y no ahondaban en lo que subyace en el texto, por lo tanto no había una reflexión más profunda por parte del alumnado. De aquí nace la idea de darles más elementos a los estudiantes para que lleguen a un análisis que no sólo se quede en la temática. Por eso en la sesión siete se les brinda información del contexto en el que surgieron los cuentos.

Ahora bien, analizar los elementos teóricos del cuento podría hacer suponer que el estudiante pierde su autonomía como lector, pues habrá quien piense que no se le está permitiendo leer libremente. Por eso se propone que lleven a cabo una primera lectura, donde los alumnos lean como comúnmente lo hacen y, posteriormente, es cuando se les da elementos técnicos, los cuales les ayudarán a comprender mejor lo que están leyendo. Considero que esto es lo que los puede llevar a esa autonomía lectora, propia del lector competente, que tanto buscamos.

Dado que el eje de esta propuesta es el disfrute, hay una sesión en la que los alumnos deben discutir el texto, pero a modo de tertulia, para que gocen de la experiencia

lectora; empero, es preciso acotar que cuando llegan a este punto ya se involucraron con la lectura desde distintas perspectivas y no se limitaron sólo a la temática.

La finalidad que persigue la creación del *fanfic* (secuela, precuela o derivación de la trama de una ficción) es permitirle al alumnado reflexionar sobre cómo la estructura narrativa repercute en la lectura de un texto a partir de la experimentación del proceso creativo, además, otro de los propósitos de su elaboración es que deleve un juicio sobre el texto que leyeron los alumnos, del mismo modo, permitirá observar si los alumnos realmente se comprometieron con la lectura del cuento, pues la escritura es otra forma de involucrarse con el texto, además, como afirma Víctor Moreno, ésta “puede mejorar, y mucho, la capacidad comprensiva del alumnado. En especial, si esta escritura se hace de forma consciente e intensiva. Es decir, si se escribe con un objetivo concreto y específico”.⁸⁸

Debido a lo anterior, en mi segunda práctica docente, los alumnos formaron equipos de aproximadamente cuatro personas, cuyos integrantes habían leído el mismo cuento, se les pidió que el *fanfic* respetara las características de los textos con los que trabajaron; es decir, debían seguir con el mismo registro del lenguaje, tener coherencia, cohesión y trama original porque esto nos ayuda a propiciar y medir el involucramiento de los alumnos con los cuentos que leyeron. Posteriormente, entregaron el borrador que realizaron en clase y lo publicaron en un grupo que tenían en Facebook con la finalidad de que sus demás compañeros pudieran leerlos y opinar sobre el contenido de los textos.

Con esa actividad se fomentó el aprendizaje cooperativo, ya que los alumnos tenían una meta en común, las dudas que pudieran haber surgido frente al tema podían aclarar, pues en el producto debía reflejarse lo visto en clase. Al trabajar de este modo, cada uno

⁸⁸ Víctor Moreno, *op. cit.*, p. 43.

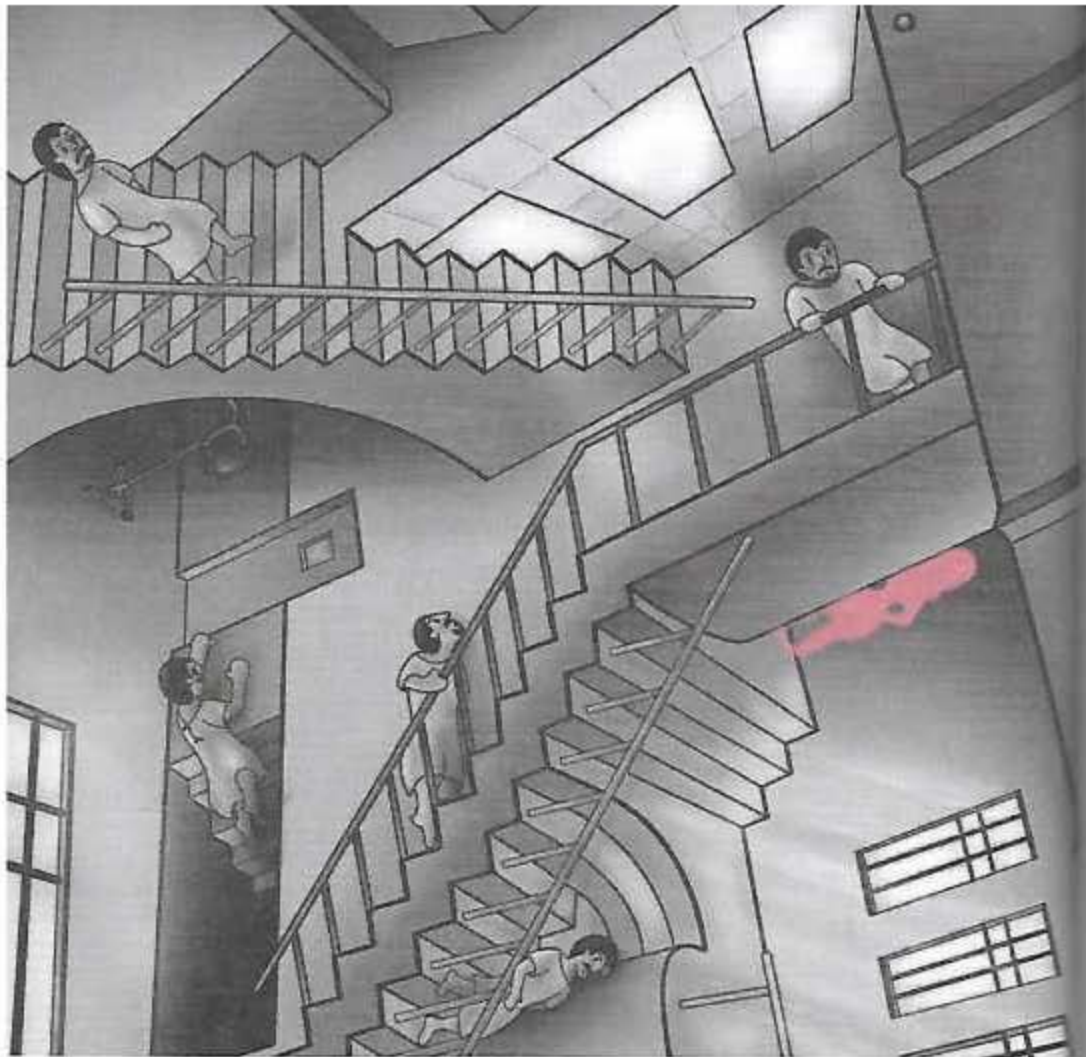
aportó sus opiniones sobre la historia que escribieron y la estructura de la misma. La idea era que cada miembro del equipo fortaleciera el aprendizaje de los otros y el propio con sus contribuciones; sin embargo, no todos los integrantes participaron de la misma forma, por lo que consideré necesario asignar roles o tareas para que todos contribuyeran, aspecto que se desarrolla en la sesión ocho.

Es así como las enseñanzas y los aprendizajes adquiridos en la MADEMS me facultaron para presentar esta propuesta, la que pretende mejorar la competencia lectora de los alumnos que generalmente realizan una lectura superficial de los textos sin un verdadero compromiso, por eso es que las actividades están enfocadas al desarrollo de habilidades y estrategias que los comprometan con la lectura, mejoren su comprensión y la disfruten.

Laberinto

(Jaime Romero Robledo)

UNA VOZ a la entrada del laberinto le aseguró al hombre que ahí encontraría a la mujer ideal. El hombre, emocionado por el anuncio, se apresuró a buscarla; corrió por pasillos, subió escaleras, atravesó corredores secretos, todo sin pensar en nada más que encontrar a esa mujer perfecta. Después de varias horas comenzó a sentirse un poco cansado; la noche caía y decidió dormir; en la madrugada seguiría la búsqueda. Ya despierto, con el avance del sol, se percató que el laberinto cada vez se volvía más complejo. Los pasillos se hicieron más estrechos y empezaron a resultarle casi imposibles de cruzar. El espacio se fue reduciendo y de pronto, sin saber cómo, el hombre se encontraba inmovilizado en un pequeño cuarto donde sólo cabía él. No podía creer lo que estaba pasando. Pidió auxilio pero nadie lo escuchó. Después de tres días, ya casi moribundo, escuchó que alguien se acercaba. El hombre volvió a pedir auxilio. Quien pasaba era una mujer. "¿Qué hace ahí?", dijo ella. "Buscaba a la mujer perfecta, cuando el laberinto me atrapó", contestó el hombre con voz muy débil. "Yo soy la última mujer perfecta que queda. Las demás se han ido con otros como usted. Déjeme ayudarlo a salir". El hombre sonrió en agradecimiento y dejó que la mujer perfecta lo ayudara. La mujer lo llevó por un pasillo



estrecho y llegaron a un cuarto que el hombre pareció reconocer. La mujer le dio a beber algo que lo hizo sentir muy relajado y a los pocos minutos el hombre se durmió. La mujer perfecta dijo al doctor que ya había aparecido el paciente del 23. Le dijo también que llamara al técnico para revisar si no había daños en el ducto del aire.

Anexo 2: cuadro sobre voz narrativa

TIPOS DE NARRADOR

HOMODIEGÉTICO

No siempre es el protagonista. Es aquel que narra desde su interior y utiliza la primera persona (yo).

Ejemplo: “El domingo **desperté** temprano y me **vestí** sin tardanza. **Quería** estar a las diez en punto en el hospital. **Desayuné** de prisa, bastante nervioso

AUTODIEGÉTICO

Es el personaje principal. Participa en la narración y narra en primera o segunda persona (yo, tú, nosotros, ustedes).

Ejemplo: “Ésta fue la última vez que **vimos** a doña Matilde, porque a los pocos días de nuestra visita murió **repentinamente**”.

EXTRADIEGÉTICO

Cuenta la historia desde fuera por lo que utiliza la tercera persona (él, ella, ellos).

Ejemplo: “La muchacha **tomó** asiento junto al gordo chofer del correo y le **dio** la dirección de su casa”.







"Nadie se desprende por completo de su pasado, pero yo no quiero mostrarlo, sino tan sólo sentir que muchas veces quedo preso en él."

Juan García Ponce

LA CONACULTA

LA GENERACION DEL MEDIO SIGLO





LITERATURA

LA CHICA QUE TODOS LEEN

Se llama Susanna Kovalsky y es autora de cuentos inquietantes, entre la angustia y el terror. Cuento cómo mejor la desolación y se vuelve fantasma.

Es una de esas historias que se cuentan en la noche, cuando la imaginación se despierta y se vuelve más real que la realidad. Susanna Kovalsky, autora de cuentos inquietantes, entre la angustia y el terror, es una de esas escritoras que mejor la desolación y se vuelve fantasma.

En sus cuentos, Kovalsky explora los límites de la realidad y se adentra en el mundo de lo sobrenatural. Sus historias son una mezcla de lo cotidiano y lo extraordinario, lo que hace que sean tan atractivas y aterradoras a la vez.

ESTE es el momento perfecto para leer a Susanna Kovalsky. Sus cuentos son una mezcla de lo cotidiano y lo extraordinario, lo que hace que sean tan atractivos y aterradoros a la vez.



asunto, pero no hay tiempo para eso. Te venís a casa ahora mismo y lo ves con tus propios ojos. Le dije que irías. Sara te espera. — ¿Qué pasa? —No va a tomarte ni veinte minutos. No quiero escucharte decir después que ella no te integra a su vida y toda esa mierda. Nos quedamos en silencio un momento. Pensé en cuál sería el próximo paso, hasta que ella frunció el ceño⁹¹, se levantó y fue hasta la puerta. Yo tomé mi abrigo y salí tras ella.

Por fuera la casa se veía como siempre, con el césped recién cortado y las azaleas⁹² de Silvia colgando del balcón matrimonial. Cada uno bajó de su auto y entramos sin hablar. Sara estaba sentada en el sillón. Aunque ya había terminado las clases ese año, llevaba puesto el jumper de la secundaria, que le quedaba como a esas colegialas porno de las revistas. Estaba erguida, con las piernas juntas y las manos sobre las rodillas, concentrada en algún punto de la ventana o del jardín, como si estuviera haciendo uno de esos ejercicios de yoga de la madre. Me di cuenta de que, aunque siempre había sido más bien pálida y flaca, ahora se la veía rebosante de salud. Sus piernas y sus brazos parecían más fuertes, como si hubiera estado haciendo ejercicio durante unos cuantos meses. El pelo le brillaba y tenía un leve rosado en los cachetes, como pintado pero real. Cuando me vio entrar sonrió y dijo: —Hola papá. Mi nena era realmente una dulzura, pero dos palabras alcanzaban para entender que algo estaba muy mal en esa chica, algo seguramente relacionado con la madre. A veces pienso que quizá debí de habérmela llevado conmigo, pero casi siempre pienso que no. A unos metros del televisor, junto a la ventana, había una jaula. Era una jaula para pájaros —de unos setenta, ochenta centímetros—, que colgaba del techo, vacía. —¿Qué es eso? —Una jaula —dijo Sara, y sonrió. Silvia me hizo una seña para que la siguiera a la cocina. Fuimos hasta el ventanal y ella se volvió para verificar que Sara no nos escuchara.

⁹¹ Expresión facial que indica desagrado o inconformidad.

⁹² Arbustos de flor.

Seguía erguida en el sillón, mirando hacia la calle, como si nunca hubiéramos llegado. Silvia me habló en voz baja. —Martín. Mirá, vas a tener que tomarte esto con calma. —Ya, Silvia, dejame de joder. ¿Qué pasa? —La tengo sin comer desde ayer. —¿Me estás cargando?⁹³ —Para que lo veas con tus propios ojos. —Aha... ¿estás loca? Me hizo una seña para que volviéramos al living y me señaló el sillón. Me senté frente a Sara. Silvia salió de la casa y la vimos cruzar el ventanal y entrar al garaje. —¿Qué le pasa a tu madre? Sara levantó los hombros, dando a entender que no lo sabía. Tenía el pelo negro y lacio, atado en una cola de caballo, y un flequillo prolijo que le llegaba casi hasta los ojos. Silvia volvió con una caja de zapatos. La traía derecha, con ambas manos, como si se tratara de algo delicado. Fue hasta la jaula, la abrió, sacó de la caja un gorrión muy pequeño, del tamaño de una pelota de golf, lo metió dentro de la jaula y la cerró. Tiró la caja al piso y la hizo a un lado de una patada, junto a otras nueve o diez cajas similares que se iban sumando bajo el escritorio. Entonces Sara se levantó, su cola de caballo brilló a un lado y otro de la nuca, y fue hasta la jaula dando un brinco de por medio, como hacen las chicas que tienen cinco años menos que ella. De espaldas a nosotros, poniéndose en puntas de pie, abrió la jaula y sacó el pájaro. No pude ver qué hizo. El pájaro chilló y ella forcejeó un momento, quizá porque el pájaro intentó escaparse. Silvia se tapó la boca con la mano. Cuando Sara se volvió hacia nosotros el pájaro ya no estaba. Tenía la boca, la nariz, el mentón y las dos manos llenas de sangre. Sonrió avergonzada, su boca gigante se arqueó⁹⁴ y se abrió, y sus dientes rojos me obligaron a levantarme de un salto. Corrí hasta el baño, me encerré y vomité en el inodoro. Pensé que Silvia me seguiría y se pondría a echar culpas y directivas desde el otro lado de la puerta, pero no lo hizo. Me lavé la boca y la cara, y me

⁹³ Expresión argentina que es el equivalente de: ¿Me estás bromeando?

⁹⁴ Tomar forma de arco

quedé escuchando frente al espejo. Bajaron algo pesado del piso de arriba. Abrieron y cerraron la puerta de entrada algunas veces. Sara preguntó si podía llevar con ella la foto de la repisa. Cuando Silvia dijo que sí su voz ya estaba lejos. Abrí la puerta cuidando de no hacer ruido, y me asomé al pasillo. La puerta principal estaba abierta de par en par y Silvia cargaba la jaula en el asiento trasero de mi coche. Di unos pasos, con la intención de salir de la casa gritándoles unas cuantas cosas, pero Sara salió de la cocina hacia la calle y me detuve en seco para que no me viera. Se dieron un abrazo. Silvia la besó y la metió en el asiento de acompañante. Esperé a que volviera y cerrara la puerta. —¿Qué mierda...? —Te la llevás. —Fue hasta el escritorio y empezó a aplastar y doblar las cajas vacías. —¡Dios santo, Silvia, tu hija come pájaros! —No puedo más. —¡Come pájaros! ¿La ha visto un médico? ¿Qué mierda hace con los huesos? Silvia se quedó mirándome, desconcertada. —Supongo que los traga también. No sé si los pájaros... —dijo y se quedó pensando. —No puedo llevármela. —Un día más con ella y me mato. Me mato yo y antes la mato a ella. — ¡Come pájaros! Fue hasta el baño y se encerró. Miré hacia afuera, a través del ventanal. Sara me saludó alegremente desde el auto. Traté de serenarme. Pensé en cosas que me ayudaran a dar algunos pasos torpes hacia la puerta, rezando por que ese tiempo alcanzara para volver a ser un hombre común y corriente, un tipo pulcro y organizado capaz de quedarse diez minutos de pie en el supermercado, frente a la góndola⁹⁵ de enlatados, corroborando que las arvejas⁹⁶ que se está llevando son las más adecuadas. Pensé en cosas como que si se sabe de personas que comen personas, entonces comer pájaros vivos no estaba tan mal. También que desde un punto de vista naturista era más sano que la droga, y desde el social, más fácil de ocultar que un embarazo a los trece. Pero creo que hasta la

⁹⁵ Mueble.

⁹⁶ Guisantes, semillas.

manija del coche seguí repitiéndome *come pájaros, come pájaros, come pájaros*, y así. Llevé a Sara a casa. No dijo nada en el viaje y cuando llegamos bajó sola sus cosas. Su jaula, su valija —que habían guardado en el baúl—, y cuatro cajas de zapatos como la que Silvia había traído del garaje. No pude ayudarla con nada. Abrí la puerta y ahí esperé a que ella fuera y viniera con todo. Cuando entramos le señalé el cuarto de arriba. Después de que se instaló, la hice bajar y sentarse frente a mí, a la mesa del comedor. Preparé dos cafés pero Sara hizo a un lado su taza y dijo que no tomaba infusiones. —Comés pájaros, Sara — dije. —Sí papá. Se mordió los labios, avergonzada, y dijo: —Vos también. —Comés pájaros vivos, Sara. —Sí papá. Pensé en qué se sentiría al tragar algo caliente y en movimiento, algo lleno de plumas y patas en la boca, y me tapé con la mano, como hacía Silvia.

Pasaron tres días. Sara se quedaba todo el tiempo sentada, erguida en el sillón con las piernas juntas y las manos sobre las rodillas. Yo salía temprano al trabajo y me la pasaba consultando en Internet infinitas combinaciones de las palabras «pájaro», «crudo», «cura», «adopción», sabiendo que ella seguía sentada ahí, mirando hacia el jardín durante horas. Cuando entraba a la casa, alrededor de las siete, y la veía tal cual la había imaginado durante todo el día, se me erizaban los pelos de la nuca y me daban ganas de salir y dejarla encerrada dentro con llave, herméticamente encerrada, como esos insectos que se cazan de chico y se guardan en frascos de vidrio hasta que el aire se acaba. ¿Podía hacerlo? Cuando era chico vi en el circo a una mujer barbuda que se llevaba ratones a la boca. Los sostenía así un rato, con la cola moviéndosele entre los labios cerrados, mientras caminaba frente al público, con los ojos bien abiertos. Ahora pensaba en esa mujer casi todas las noches, revoleándome en la cama sin poder dormir, considerando la posibilidad de internar a Sara

en un centro psiquiátrico. Quizá podría visitarla una o dos veces por semana. Podríamos turnarnos con Silvia. Pensé en esos casos en que los médicos sugieren cierto aislamiento del paciente, alejarlo de la familia por unos meses. Quizá sería una buena opción para todos, pero no estaba seguro de que Sara pudiera sobrevivir en un lugar así. O sí. En cualquier caso, su madre no lo permitiría. O sí. No podía decidirme. El cuarto día Silvia vino a vernos. Trajo cinco cajas de zapatos que dejó junto a la puerta de entrada, del lado de adentro. Ninguno de los dos dijo nada al respecto. Preguntó por Sara y le señalé el cuarto de arriba. Cuando bajó le ofrecí café. Lo tomamos en el living⁹⁷, en silencio. Estaba pálida y las manos le temblaban tanto que hacía tintinear la vajilla cada vez que volvía a apoyar la taza sobre el plato. Los dos sabíamos qué pensaba el otro. Yo podía decir «esto es culpa tuya, esto es lo que lograste», y ella podía decir algo absurdo como «esto pasa porque nunca le prestaste atención». Pero la verdad es que ya estábamos muy cansados. —Yo me encargo de esto —dijo Silvia antes de salir, señalando las cajas de zapatos. No dije nada, pero se lo agradecí profundamente.

En el supermercado la gente cargaba sus changos⁹⁸ de cereales, dulces, verduras y lácteos. Yo me limitaba a mis enlatados y hacía la cola en silencio. Iba al supermercado dos o tres veces por semana. A veces, aunque no tuviera nada que comprar, pasaba por él antes de volver a casa. Tomaba un chango y recorría las góndolas pensando en qué es lo que podía estar olvidándome. A la noche mirábamos juntos la televisión. Sara erguida, sentada en su esquina del sillón, yo en la otra punta, espiándola cada tanto para ver si seguía la programación o estaba otra vez con los ojos clavados en el jardín. Yo preparaba comida para dos y la llevaba al living en dos bandejas. Dejaba la de Sara frente a ella, y ahí

⁹⁷ Sala.

⁹⁸ Carro de super.

quedaba. Ella esperaba a que yo empezara y entonces decía: —Permiso papá. Se levantaba, subía a su cuarto y cerraba la puerta con delicadeza. La primera vez bajé el volumen del televisor y esperé en silencio. Se escuchó un chillido agudo y corto. Unos segundos después las canillas del baño, y el agua corriendo. A veces bajaba unos minutos después, perfectamente peinada y serena. Otras veces se duchaba y bajaba directamente en pijama. Sara no quería salir. Estudiando su comportamiento pensé que quizá sufría algún principio de agorafobia. A veces sacaba una silla al jardín e intentaba convencerla de salir un rato. Pero era inútil. Conservaba sin embargo una piel radiante de energía y se la veía cada vez más hermosa, como si se pasara el día ejercitando bajo el sol. Cada tanto, haciendo mis cosas, encontraba una pluma. En el piso junto a la puerta, detrás de la lata de café, entre los cubiertos, todavía húmeda en la pileta de la cocina. La recogía, cuidando de que ella no me viera haciéndolo, y la tiraba por el inodoro. A veces me quedaba mirando cómo se iba con el agua. A veces el inodoro volvía a llenarse, el agua se aquietaba, como un espejo otra vez, y yo todavía seguía ahí mirando, pensando en si sería necesario volver al supermercado, en si realmente se justificaba llenar los changos de tanta basura, pensando en Sara, en qué es lo que habría en el jardín.

Una tarde Silvia llamó para avisar que estaba en cama, con una gripe feroz. Dijo que no podía visitarnos. Que no podía *visitarnos* significaba que no podría traer más cajas. Me preguntó si me arreglaría sin ella. Yo le pregunté si tenía fiebre, si estaba comiendo bien, si la había visto un médico, y cuando la tuve lo suficientemente ocupada en sus respuestas dije que tenía que cortar y corté. El teléfono volvió a sonar, pero no atendí. Miramos televisión. Cuando traje mi comida Sara no se levantó para ir a su cuarto. Miró el jardín hasta que terminé de comer, después volvió a la programación. Al día siguiente, antes de

volver a casa pasé por el supermercado. Puse algunas cosas en mi chango, lo de siempre. Paseé entre las góndolas como si hiciera un reconocimiento del super por primera vez. Me detuve en la sección de mascotas, donde había comida para perros, gatos, conejos, pájaros y peces. Levanté algunos alimentos para ver de qué se trataba. Leí con qué estaban hechos, las calorías que aportaban y las medidas que se recomendaban para cada raza, peso y edad. Después fui a la sección de jardinería, donde sólo había plantas con o sin flor, macetas y tierra, así que volví otra vez a la sección de mascotas y me quedé ahí pensando en qué haría a continuación. La gente llenaba sus changos y se movía esquivándome. Anunciaron en los alto parlantes la promoción de lácteos por el día de la madre y pasaron un tema melódico sobre un tipo que estaba lleno de mujeres pero extrañaba a su primer amor, hasta que finalmente empujé el chango y volví a la sección de enlatados. Esa noche Sara tardó en dormirse. Mi cuarto estaba bajo el suyo, y la escuché en el techo caminar nerviosa, acostarse, volver a levantarse. Me pregunté en qué condiciones estaría el cuarto; no había subido desde que ella había llegado, quizá el sitio era un verdadero desastre, un corral lleno de mugre y plumas. La tercera noche después del llamado de Silvia, antes de volver a casa, me detuve a ver las jaulas de pájaros que colgaban de los toldos de una veterinaria. Ninguno se parecía al gorrión que había visto en la casa de Silvia. Eran de colores, y en general un poco más grandes. Estuve ahí un rato, hasta que un vendedor se acercó a preguntarme si estaba interesado en algún pájaro. Dije que no, que de ninguna manera, que sólo estaba mirando. Se quedó cerca, moviendo cajas, mirando hacia la calle, después entendió que realmente no compraría nada y regresó al mostrador. En casa Sara esperaba en el sillón, erguida en su ejercicio de yoga. Nos saludamos. —Hola Sara. —Hola papá. Estaba perdiendo sus cachetes rosados y ya no se la veía tan bien como en los días anteriores. —Papi... —dijo Sara. Tragué lo que estaba masticando y bajé el volumen del

televisor, dudando de que realmente me hubiera hablado, pero ahí estaba, con las piernas juntas y las manos sobre las rodillas, mirándome. —¿Qué? —dije. —¿Me querés? Hice un gesto con la mano, acompañado de un asentimiento. Todo en su conjunto significaba que sí, que por supuesto. ¿Era mi hija, no? Y aun así, por las dudas, pensando sobre todo en lo que mi ex mujer hubiera considerado «lo correcto», dije: —Sí mi amor. Claro. Y entonces Sara sonrió, una vez más, y miró el jardín durante el resto de la programación. Volvimos a dormir mal, ella paseando de un lado al otro de la habitación, yo dando vueltas en mi cama hasta que me quedé dormido. Al día siguiente llamé a Silvia. Era sábado, pero no atendía el teléfono. Llamé más tarde, y cerca del mediodía también. Dejé un mensaje, pero no contestó. Sara estuvo toda la mañana sentada en el sillón, mirando hacia el jardín. Tenía el pelo un poco desarreglado y ya no se sentaba tan erguida; parecía muy cansada. Le pregunté si estaba bien y dijo: —Sí, papá. —¿Por qué no salís un poco al jardín? —No papá. Pensando en la conversación de la noche anterior se me ocurrió que podría preguntarle si me quería, pero enseguida me pareció una estupidez. Volví a llamar a Silvia. Dejé otro mensaje. En voz baja, cuidando de que Sara no me escuchara dije en el contestador: —Es urgente, por favor. Esperamos sentados cada uno en su sillón, con el televisor encendido. Unas horas más tarde Sara dijo: —Permiso papá. Se encerró en su cuarto. Apagué el televisor y fui hasta el teléfono. Levanté el tubo una vez más, escuché el tono y corté. Fui con el auto hasta la veterinaria, busqué al vendedor y le dije que necesitaba un pájaro chico, el más chico que tuviera. El vendedor abrió un catálogo de fotografías y dijo que los precios y la alimentación variaban de una especie a la otra. Golpeé la mesada con la palma de la mano. Algunas cosas saltaron sobre el mostrador y el vendedor se quedó en silencio, mirándome. Señalé un pájaro chico, oscuro, que se movía nervioso de un lado a otro de su jaula. Me cobraron ciento veinte pesos y me lo entregaron

en una caja cuadrada de cartón verde, con pequeños orificios calados alrededor y, en la tapa, un folleto del criadero con la foto del pájaro en el frente y una bolsa gratis de alpiste que no acepté. Cuando volví Sara seguía encerrada. Por primera vez desde que ella estaba en casa, subí y entré al cuarto. Estaba sentada en la cama frente a la ventana abierta. Me miró, pero ninguno de los dos dijo nada. Se la veía tan pálida que parecía enferma. El cuarto estaba limpio y ordenado, la puerta del baño entornada. Había unas treinta cajas de zapatos sobre el escritorio, pero desarmadas —de modo que no ocuparan tanto espacio— y apiladas prolijamente unas sobre otras. La jaula colgaba vacía cerca de la ventana. En la mesita de luz, junto al velador, el portarretrato que se había llevado de la casa de su madre. El pájaro se movió y sus patas se oyeron sobre el cartón, pero Sara permaneció inmóvil. Dejé la caja sobre el escritorio, salí del cuarto y cerré la puerta. Entonces me di cuenta de que no me sentía bien. Me apoyé en la pared para descansar un momento. Miré el folleto del criadero, que todavía llevaba en la mano. En el reverso había información acerca del cuidado del pájaro y sus ciclos de procreación. Resaltaban la necesidad de la especie de estar en pareja en los períodos cálidos y las cosas que podían hacerse para que los años de cautiverio fueran lo más amenos posible. Oí un chillido breve, y después la canilla⁹⁹ de la pileta del baño. Cuando el agua empezó a correr me sentí un poco mejor y supe que, de alguna forma, me las ingeniaría para bajar las escaleras.

⁹⁹ Llave.

Anexo 6: “La señorita Julia” de Amparo Dávila

La señorita Julia, como la llamaban sus compañeros de oficina, llevaba más de un mes sin dormir, lo cual empezaba a dejarle huellas. Las mejillas habían perdido aquel tono rosado que Julia conservaba, a pesar de los años, como resultado de una vida sana, metódica y tranquila. Tenía grandes y profundas ojeras y la ropa se le notaba floja. Y sus compañeros habían observado, con bastante alarma, que la memoria de la señorita Julia no era como antes. Olvidaba cosas, sufría frecuentes distracciones y lo que más les preocupaba era verla sentada, ante su escritorio, cabeceando, a punto casi de quedarse dormida. Ella que siempre estaba fresca y activa. Su trabajo había sido hasta entonces eficiente y digno de todo elogio.

En la oficina empezaron a hacer conjeturas. Les resultaba inexplicable aquel cambio. La señorita Julia era una de esas muchachas de conducta intachable y todos lo sabían. Su vida podía tomarse como ejemplo de moderación y rectitud. Desde que sus hermanas menores se habían casado. Julia vivía sola en la casa que los padres les habían dejado al morir. Ella la tenía arreglada con buen gusto y escrupulosamente limpia, por lo que resultaba un sitio agradable, no obstante ser una casa vieja. Todo allí era tratado con cuidado y cariño. El menor detalle delataba el fino espíritu de Julia, quien gustaba de la música y los buenos libros: la poesía de Shelley y la de Keats,¹⁰⁰ los Sonetos del Portugués y las novelas de las hermanas Brontë.¹⁰¹ Ella misma se preparaba los alimentos y limpiaba la casa con verdadero agrado. Siempre se la veía pulcra; vestida con sencillez y propiedad. Debió de haber sido bella; aún conservaba una tez fresca y aquella tranquila y dulce mirada que le daba un aspecto de infinita bondad. Desde hacía algún tiempo estaba comprometida con el señor De Luna, contador de la empresa, quien la acompañaba todas las tardes desde la oficina hasta su casa. Algunas veces se quedaba a tomar un café y a oír música, mientras la señorita Julia tejía algún suéter para sus sobrinos. Cuando había un buen concierto asistían juntos; todos los domingos iban a misa y, a la salida, a tomar helados o pasear por el bosque. Después Julia comía con sus hermanas y sobrinos; por la tarde jugaban canasta uruguaya¹⁰² y tomaban el té. Al oscurecer Julia volvía a su casa muy satisfecha. Revisaba su ropa y se prendía los rizos.¹⁰³

¹⁰⁰ Percy Bysshe Shelley (1792- 1822) escritor, ensayista y poeta romántico nacido en Inglaterra en 1792. John Keats (1795- 1821) poeta romántico nacido en Londres en 1795.

¹⁰¹ Charlotte (1816-1855), Emily (1818-1848) y Anne Brontë (1820-1849) novelistas inglesas que en sus obras solían criticar las costumbres, pues vivieron en un época donde las mujeres se encontraban limitadas socialmente.

¹⁰² Juego de naipes.

¹⁰³ Se ponía tubos en el cabello para enchararlo.

Hacía más de un mes que Julia no dormía. Una noche la había despertado un ruido extraño como de pequeñas patadas y carreras ligeras. Encendió la luz y buscó por toda la casa, sin encontrar nada. Trató de volver a dormirse y no pudo conseguirlo. A la noche siguiente sucedió lo mismo, y así, día tras día... Apenas comenzaba a dormirse cuando el ruido la despertaba. La pobre Julia no podía más. Diariamente revisaba la casa de arriba abajo sin encontrar ningún rastro. Como la duela de los pisos era bastante vieja, Julia pensó que a lo mejor estaba llena de ratas, y eran éstas las que la despertaban noche a noche. Contrató entonces a un hombre para que tapara todos los orificios de la casa, no sin antes introducir en los agujeros un raticida. Tuvo que pagar por este trabajo 60 pesos, lo cual le pareció bastante caro. Esa noche se acostó satisfecha pensando que había ya puesto fin a aquella tortura. Le molestaba mucho, sin embargo, haber tenido que hacer aquel gasto, pero se repitió muchas veces que no era posible seguir en vela ni un día más. Estaba durmiendo plácidamente cuando el tan conocido ruido la despertó. Fácil es imaginar la desilusión de la señorita Julia. Como de costumbre revisó la casa sin resultado. Desesperada se dejó caer en un viejo sillón de descanso y rompió a llorar. Allí vio amanecer...

Como a las once de la mañana Julia no podía de sueño; sentía que los ojos se le cerraban y el cuerpo se le aflojaba pesadamente. Fue al baño a echarse agua en la cara. Entonces oyó que dos de las muchachas hablaban en el pasillo, junto a la escalera.

—¿Te fijaste en la cara que tiene hoy?

—Sí, desastrosa.

—No sé cómo puede presentarse a trabajar así, hasta un niño sospecharía...

— ¿Entonces tú también crees...?

—¡Pero si es evidente...!

—Nunca me imaginé que la señorita Julia...

—Lo que a mí me da coraje es que se haga pasar por una santa.

—A mí me da mucho dolor verla, la pobre ya no puede ni con su alma.

—¡Claro!, a su edad...

Julia sintió que toda la sangre se le subía a la cabeza. Le comenzaron a temblar las manos y las piernas se le aflojaron. Le resultaba difícil entender aquella infamia. Un velo tibio le nubló la vista y las lágrimas rodaron por las mejillas encendidas. La señorita Julia compró trampas para ratas, queso y veneno. Y no permitió que Carlos de Luna la acompañara, porque le apenaba sobremanera que llegara a saber que su casa se encontraba llena de ratas. El señor De Luna podía pensar que no había la suficiente limpieza, que ella era desaseada y vivía entre alimañas. Colocó una ratonera en cada una de las habitaciones, con una ración de queso envenenado, pues pensaba que si las ratas lograban salvarse de la ratonera morirían envenenadas con el queso. Y para lograr mejores resultados y eliminar cualquier riesgo, puso un pequeño recipiente con agua, envenenada también, por si las ratas se libraban de la trampa y no gustaban del queso, pues imaginó que sentirían sed, después de su desenfrenado juego. Toda la noche escuchó ruidos, carreras, saltos, resbalones... ¡Aquellas ratas se divertían de lo lindo, pero sería su última fiesta! Este pensamiento le comunicaba algunas fuerzas y le abría la puerta de la liberación. Cuando el ruido terminó, ya en la madrugada, Julia se levantó llena de ansiedad a ver cuántas ratas habían caído en las ratoneras. No encontró una sola. Las ratoneras estaban vacías, el queso intacto. Su única esperanza era que, por lo menos, hubieran bebido el agua envenenada.

La pobre Julia empezó a probar diariamente un nuevo veneno. Y tenía que comprarlos en sitios diferentes y donde no la conocieran, pues en los lugares adonde había ido varias veces comenzaban a verla con miradas maliciosas, como sospechando algo terrible. Su situación era desesperada. Cada día sus fuerzas disminuían de manera notable. Había perdido su alegría habitual y la tranquilidad de que siempre había gozado; su aspecto comenzaba a ser deplorable y su estado nervioso, insostenible. Perdió por completo el apetito y el placer por la lectura y la música. Aunque lo intentaba, no podía interesarse en nada. Lo único que leía y estudiaba con desesperación eran unos viejos libros de farmacopea que habían pertenecido a su padre. Pensaba que su única salvación consistiría en descubrir ella misma algún poderoso veneno que acabara con aquellos diabólicos animales, puesto que ningún otro producto de los ordinarios surtía efecto en ellos.

La señorita Julia se había quedado dormida. Alguien le tocó suavemente un hombro.

Despertó al instante, sobresaltada.

—El jefe la llama, señorita Julia.

Julia se restregó los ojos, muy apenada, y se empolvó ligeramente tratando de borrar las huellas del sueño. Después se encaminó hacia la oficina del señor Lemus. Apenas si llamó a la puerta. Y se sentó en el borde de la silla, estirada, tensa. El señor Lemus comenzó diciendo que siempre había estado contento con el trabajo de Julia, eficiente y satisfactorio, pero que de algún tiempo a la fecha las cosas habían cambiado y él estaba muy preocupado por ella... Que lo había pensado bastante antes de decidirse a hablarle... Y le aseguraba que,

por su parte, no había prestado atención a ciertos rumores... (esto último lo dijo bajando la vista). Julia había enrojecido por completo, se afianzó de la silla para no caer, su corazón golpeaba sordamente. No supo cómo salió de aquel privado ni si alcanzó a decir algo en su defensa. Cuando llegó a su escritorio sintió sobre ella las miradas de todos los de la oficina. Afortunadamente el señor De Luna no estaba en ese momento. Julia no hubiera podido soportar semejante humillación.

Las hermanas se dieron cuenta bien pronto de que algo muy grave sucedía a Julia. Al principio aseguraba que no tenía nada, pero a medida que las cosas empeoraron y que Julia fue perdiendo la estabilidad tuvo que confesarles su tragedia. Trataron inútilmente de calmarla y le prometieron ayudarla en todo. Junto con sus maridos revisaron la casa varias veces sin encontrar nada, lo cual las dejó muy desconcertadas. Aumentaron entonces sus cuidados y atenciones hacia la pobre hermana. Poco después decidieron que Julia necesitaba un buen descanso y que debía solicitar cuanto antes un “permiso” en su trabajo. Julia también se daba cuenta de que estaba muy cansada y que le hacía falta reponerse, pero veía con gran tristeza que sus hermanas dudaban también del único y real motivo que la tenía sumida en aquel estado. Se sentía observada por ellas hasta en los detalles más insignificantes, y ni qué decir de la oficina, donde su conducta llevaba a los compañeros a pensar en motivos humillantes y vergonzosos. La incompreensión y la bajeza de que era capaz la mayoría de la gente, la había destrozado y deprimido por completo. Recordaba constantemente aquella conversación que había tenido el infortunio de escuchar, y la reconvención del señor Lemus... y entonces las lágrimas le rodaban por las mejillas y los sollozos subían a su garganta.

La señorita Julia estaba encariñada con su trabajo, no obstante la serie de humillaciones y calumnias que a últimas fechas había tenido que sufrir. Llevaba quince años en aquella oficina, y siempre había pensado trabajar allí hasta el último día que pudiera hacerlo, a menos que se le concediera la dicha de formar un hogar como a sus hermanas. Pensaba que era poco serio andar de un trabajo en otro, y que eso no podía sentar ningún buen precedente. Después de mucho cavilar resolvió que no le quedaba más remedio que solicitar un permiso, como deseaban sus hermanas, y tratar de restablecerse.

Las relaciones de Julia con el señor De Luna se habían ido enfriando poco a poco, y no porque ésta fuera la intención de ella. Cuando empezó a sufrir aquella situación desquiciante, se rehusó a verlo diariamente como hasta entonces lo hacía, por temor a que él sospechara algo. Experimentaba una enorme vergüenza de que descubriera su tragedia. De sólo imaginarlo sentía que las manos le sudaban y la angustia le provocaba náuseas. Después ya no era sólo ese temor, sino que Julia no tenía tiempo para otra cosa que no fuera preparar venenos. Había improvisado un pequeñísimo laboratorio utilizando algunas cosas que se había encontrado en un cajón, y que sin duda su padre guardaba como recuerdo de sus años de farmacéutico, pues unos años antes de morir vendió la farmacia y sólo se dedicaba a atender unos cuantos enfermos. En ese laboratorio Julia pasaba todos sus ratos libres y algunas horas de la noche mezclando sustancias extrañas que, la mayoría de las veces, producían emanaciones insoportables o gases que le irritaban los ojos y la garganta, ocasionándole accesos de tos y copioso lagrimeo... Así las cosas, Julia ya no tenía tiempo ni paz para sentarse a escuchar música con el señor De Luna. Se veían poco, si acaso una vez por semana y los domingos que iban a misa. Pero Julia sentía que aquel afecto era de tal solidez y firmeza que nada lo podía menoscabar. “Un sentimiento sereno y

tranquilo, como una sonata de Bach¹⁰⁴; un entendimiento espiritual estrecho y profundo, lleno de pureza y alegría...” Así lo había Julia definido.

Y el señor De Luna pensaba igual que Julia respecto de la nobleza de sus relaciones, “tan raras y difíciles de encontrar, en un mundo enloquecido y lleno de perversión, en aquel desenfreno donde ya nadie tenía tiempo de pensar en su alma ni en su salvación, donde los hogares cristianos cada vez eran más escasos...” y daba gracias diariamente por aquella bella dádiva que se le había otorgado y que tal vez él no merecía. Pero Carlos de Luna era un hombre en extremo piadoso, hijo y hermano ejemplar, contador honorable y muy competente. Pertenece con gran orgullo a la Orden de Caballeros de Colón¹⁰⁵ de cuya mesa directiva formaba parte. Ya hacía algunos años que debería haberse casado, pero él, responsable en extremo, había querido esperar a tener la consistencia moral necesaria, así como cierta tranquilidad económica que le permitiera sostener un hogar con todo lo necesario y seguir ayudando a sus ancianos padres. Había conocido a Julia desde tiempo atrás, después tuvo la suerte de trabajar en la misma oficina, lo cual facilitó la iniciación de aquella amistad que poco a poco se fue transformando en hondo afecto. A últimas fechas, el señor De Luna se hallaba muy preocupado y confuso. Julia había cambiado notablemente, y él sospechaba que algo muy grave debía de ocurrirle. Se mostraba reservada, evitaba hablarle a solas. Empezó a sufrir en silencio aquel repentino y extraño cambio de Julia y a esperar que un día le abriera su corazón y se aclarara todo. Pero Julia cada día se alejaba más y el señor De Luna empezó a notar que en la oficina se comentaba también el cambio de Julia. Después llegaron hasta él frases maliciosas y mal intencionadas que tuvieron la

¹⁰⁴ Pieza musical del compositor alemán Johann Sebastian Bach.

¹⁰⁵ Organización cuyos miembros eran católicos. Entre sus misiones estaba promover la fe católica en todo el mundo.

virtud, primero de producirle honda indignación y, después, de prender la duda y la desconfianza en su corazón. En este estado fue a consultar su caso con el Reverendo Padre Cuevas, que desde hacía muchos años era su confesor y guía espiritual y quien resolvía los pocos problemas que el buen hombre tenía. El Reverendo Padre le aconsejó que esperara un tiempo prudente para ver si Julia volvía a ser la de antes o, de lo contrario, se alejara de ella definitivamente, ya que a lo mejor ésa era una prueba palpable que daba Dios de que esa unión no convenía y estaba encaminada al fracaso y al desencanto, y podía ser, tal vez, un grave peligro para la salvación de su alma.

La señorita Julia llegó una tarde, última que trabajaba en la oficina, a pedirle a Carlos de Luna que la acompañara hasta su casa porque quería comunicarle algo importante. Éste la recibió con marcada frialdad, de una manera casi hostil, como se puede ver algo que está produciendo daño o un peligro inmediato y temido. Julia, más cohibida que de costumbre por la actitud de Carlos, le relató en el camino que iba a dejar de trabajar por un tiempo porque necesitaba descanso. Carlos de Luna escuchaba sin hacer ningún comentario. Con sombrero y paraguas negros y su habitual traje oscuro tenía siempre un aire grave y taciturno, que ese día estaba más acentuado.

Julia lo invitó a pasar. Mientras hacía el café experimentaba un gran bienestar. La sola presencia del señor De Luna le producía confianza y tranquilidad. Se reprochó entonces haberlo visto tan poco durante ese último tiempo. Se reprochó también no haber tenido el valor de confiarle su tragedia. Él la hubiera confortado y juntos habrían encontrado alguna solución. Decidió entonces hablar con Carlos.

Los dos bebían el café, en silencio. De pronto Julia dijo:

—Carlos... yo quisiera decirle...

—Diga, Julia.

—¿No quisiera oír algo de música?

—Como usted guste.

Julia se levantó a poner unos discos, profundamente contrariada consigo misma. No se había atrevido, no se atrevería nunca. Las palabras se habían negado a salir. Tal vez aquella actitud demasiado seca de Carlos la había contenido. Aquella mirada tan lejana cuando ella iba a empezar a contarle su tragedia. Cogió su tejido y se sentó. Entonces Carlos de Luna comenzó a hablar, más bien a balbucear:

—Julia, yo quisiera proponerle... más bien... yo he pensado... querida Julia... yo creo que lo mejor... es decir, tomando en cuenta... Julia, por nuestro bien y salud espiritual... lo más conveniente es dar por terminado... bueno, quiero decir no llevar adelante nuestro proyecto de matrimonio...

Mientras el señor De Luna trataba de decir esto, se secó la frente con el pañuelo varias veces. Estaba tan pálido como un muerto y la voz se le quebraba constantemente. Después, un poco más calmado, siguió hablando “de la tremenda responsabilidad que el matrimonio implicaba, de los numerosos deberes y las obligaciones de los cónyuges...”

Julia estaba aún más pálida que él. El tejido había caído de sus manos y la boca se le secó completamente. El dolor y el desencanto la habían traspasado de tal manera que temía no poder decir ni una sola palabra. Haciendo un verdadero esfuerzo le aseguró que estaba de

acuerdo con él, y que esa decisión, sin duda, era lo mejor para ambos.

La señorita Julia se sentía como una casa deshabitada y en ruinas; no encontraba sitio ni apoyo; se había quedado en el vacío; girando a ciegas en lo oscuro; quería dejarse ir, perderse en el sueño; olvidarlo todo. Dejó entonces de preparar venenos y de inventar trampas para las ratas. Tenía la convicción de que aquellos animales la perseguirían hasta el último día de su vida, y toda lucha contra ellos resultaría inútil. No fue más los domingos a comer con sus hermanas por no poder soportar el ruido que hacían los niños y menos aún jugar a las cartas. Tejía constantemente con manos temblorosas; de cuando en cuando se enjugaba una lágrima. Y sólo interrumpía su labor para asear un poco la casa y prepararse algo de comida. A veces se quedaba, algún rato, dormida en el sillón, y esto era todo su descanso. Su hermana Mela iba todas las noches a acompañarla. Temían que algo le pasara, si la dejaban sola; tal era su estado. Y Mela, cansada de las labores de su casa, caía rendida y se dormía profundamente. A veces la despertaban los pasos de Julia que iba y venía por toda la casa buscando las ratas, “aquellas ratas infernales que no la dejaban dormir. . .”

Julia tenía los ojos cerrados, pero estaba despierta y escuchaba los ruidos en la estancia... en la escalera... aquellas carreras... saltos... resbalones... después allí en su cuarto... llegando hasta su cama... debajo de la cama. Abrió los ojos y se incorporó; algo de claridad penetraba por las viejas persianas de madera. Escuchó como una estampida, una huida rápida, distinguió unas sombras alargadas y alcanzó a ver unos ojillos muy redondos, muy rojos y brillantes. Encendió la luz y saltó de la cama; *ahora sí las encuentro...* Después de algún rato de inútil búsqueda volvió a la cama tiritando de frío. Lloró sordamente. Se mesaba los cabellos con desesperación o se clavaba las uñas en las palmas de las manos

produciéndose un daño que ya no sentía.

Aquella mañana la señorita Julia se levantó haciendo un gran esfuerzo. Dio algunos pasos tambaleante y se detuvo unos minutos frente al espejo para componerse el cabello. El rostro que vio reflejado no podía ser más desastroso. Abrió el clóset para buscar algo que ponerse y... ¡allí estaban!... Julia se precipitó sobre ellas y las aprisionó furiosamente. ¡Por fin las había descubierto!... ¡las malditas, las malditas, eran ellas!... con sus ojillos rojos y brillantes... eran ellas las que no la dejaban dormir y la estaban matando poco a poco... pero las había descubierto y ahora estaban a su merced... no volverían a correr por las noches ni a hacer ruido... estaba salvada... volvería a dormir... volvería a ser feliz... allí las tenía fuertemente cogidas... se las enseñaría a todo el mundo... a los de la oficina... a Carlos de Luna... a sus hermanas... todos se arrepentirían de haber pensado mal... se disculparían... olvidaría todo... ¡malditas, malditas!... ¡qué daño tan grande le habían hecho!... pero allí estaban... en sus manos... reía a carcajadas... las apretaba más... caminaba de un lado a otro del cuarto... estaba tan feliz de haberlas descubierto... ya había perdido toda esperanza... reía estrepitosamente... Ahora estaban en su poder... ya no le harían daño nunca más... hablaba y reía... lloraba de gusto y de emoción gritaba, gritaba... qué suerte haberlas descubierto, qué suerte... risa y llanto, gritos, carcajadas... con aquellos ojillos rojos y brillantes... gritaba... gritaba... gritaba... Cuando Mela llegó, restregándose los ojos y bostezando, encontró a Julia apretando furiosamente su hermosa estola de martas cebellinas.¹⁰⁶

¹⁰⁶ La actividad de la sesión cuatro servirá para aclarar qué es una estola de martas cebellinas.



.07

- Cassany, Daniel, *En_ línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama, 2011.
- _____ et al., *Enseñar lengua*, Barcelona, Graò, 2014.
- Castillo, María Esther (coord.), *Reflexiones a partir de la experiencia. Literatura y pedagogía*, México, Ediciones Eón, 2014.
- Cerillo, Pedro C., *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una enseñanza de la literatura*, España, Octaedro, 2007.
- Cohen, Esther, *Aproximaciones. Lecturas del texto*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- Coll César, et al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graò, 2004.
- Cooper, David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990.
- Cuesta Abad, José Manuel y Jiménez, Heffernan (ed.), *Teorías literarias del siglo XX. Una antología*, Madrid, Akal, 2005.
- Dávila, Amparo, *Cuentos reunidos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill, 2004.
- Díaz Gutiérrez, María Antonieta y Flores Vásquez Gustavo, *México en PISA 2012*, Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación, 2013.
- Díaz Gutiérrez, María Antonieta et al., *México en PISA 2009*, Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación, 2010.
- Díaz Salgado, Reyna Cristal, *Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia lectora a partir del cuento en los alumnos de bachillerato*, Tesis de Maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2012.
- Egan, Kieran, *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Barcelona, México, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Eagleton, Terry, *Una introducción a la teoría literaria*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Gargallo López, Bernardo, *Procedimientos, estrategias de aprendizaje su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia, Tirant lo Blanche, 2000.

- Hernández Martín, Azucena y Quintero Gallego, Anunciación, *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Editorial Síntesis, 2007.
- Herrejón García, Rosaura, *Estrategias de lectura para la comprensión del texto literario*, Tesis de Maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2006.
- Jover, Guadalupe, *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatos*, España, Octaedro, 2007.
- Kohan, Silvia Adela, *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*, Madrid, Alba, 2004.
- Lomas, Carlos (ed.), *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, México, Octaedro, 2014.
- Mendoza Fillola, Antonio, *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004.
- Menton, Seymour, *El cuento hispanoamericano: Antología crítico-histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Morduchowicz, Roxana, *Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad*, Barcelona, Gedisa, 2008.
- Moreno, Víctor, *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: reflexiones y propuestas*, México, Ediciones Alejandría, 2011.
- Núñez Ramos, Rafael, *El pensamiento narrativo. Aspectos cognitivos del relato*, España, Universidad de Oviedo, 2010.
- Pimentel, Luz Aurora, *Constelaciones I. Ensayos de teoría narrativa y literatura comparada*, México, UNAM/FFL, 2012.
- _____, *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*, México, Siglo XXI, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1998.
- Prado Aragonés, Josefina, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004.
- Rall, Dietrich (comp.). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

Rébora Togno, Emilia (Coordinadora general), *Antología de textos literarios en inglés*. Facultad de Filosofía y Letras, D.G.A.P.A., UNAM, México, 2007.

Rodríguez Lozano, Miguel G. (selección y presentación), *No lo cuentes*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, 2015.

_____, *Sin límites imaginarios. Antología de cuentos del norte*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Literarios, 2006.

Rubio Hermosillo, Ana Bertha, *Estrategias de lectura y análisis para abordar el relato breve a través de los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Tesis de Maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2012.

Smith, Frank, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1998.

Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, Madrid, Graò, 2003.

Suárez, Patricia, *Cómo y qué leer para escribir*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2002.

Thomassiny Romero, Nallely Angélica, *La locura: manifestación literaria de inconformidad femenina en cinco cuentos de Amparo Dávila*, Tesis de Licenciatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2012.

Zarzar Charur, Carlos, *Habilidades básicas para la docencia*. México. Ed. Patria, 1997.

HEMEROGRAFÍA

Calsamiglia Blancafort, Helena, “Estructura y funciones de la narración” en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 25, 2000, pp. 9-22.

Carrasco, Ivan, “Análisis de la narración literaria según Gerard Genette” en *Revista Electrónica: Documentos Lingüísticos y Literarios*, núm. 87, 1981, pp. 8-15.
[http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/docannexe.php?id=424].

Cortázar, Julio, “Algunos aspectos del cuento” en *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 255, marzo 1971, pp. 403-406.

Díaz-Barriga, Frida, “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo” en *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 5, núm. 2, 2003, pp. 1-13. [<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>].

Jiménez Pérez, Elena, “Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas” en *Investigaciones Sobre Lectura*, núm. 1, 2014, pp. 65-74. [<http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/17>].

Lojo, Martín, “Samanta Schweblin: ‘Un relato no se escribe del todo en el papel, se completa en la cabeza del lector’” en *La Nación*, domingo 6 de septiembre del 2015. [<http://www.lanacion.com.ar/1824851-animales-los-nuevos-actores-politicosoliver-sacks-no-todos-los-heroes-se-mueren-jovenesdesde-el-derecho-la-filosofia-y-el-activismo-ecologico-ganan-fuerza-los-llamados-a-pensarnos-como-especie-y>]

Serrano, José Manuel y Pons, Rosa María, “El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 1, 2011, pp. 1-27. [<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>].

Solé, Isabel, “El placer de leer” en *Revista Iberoamericana de Lectura*, núm. 3, septiembre, 1995, pp. 1-8. [http://www.oei.es/fomentolectura/placer_leer_sole.pdf].

Solé, Isabel, “Competencia lectora y aprendizaje” en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, mayo-agosto del 2012, pp. 43-61.

_____, “Motivación y lectura” en *Aula de innovación educativa*, núm. 179, 2009, p. 58.

Vidam, Alexiel, “Fanfiction: reinventando la ficción” en *Ulima*, núm. 2014, p. 16. [http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Ventana_indiscreta/article/view/100].

Zavala, Lauro, “Un modelo para el estudio del cuento en *Casa del tiempo*”, núm. 90-91, julio-agosto, 2006, pp. 26-31

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Crepúsculo- Juego de Baseball en

https://www.youtube.com/watch?v=_6GdkzsAgXE&t=61s

<http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/noticias/ficcionario.pdf>

<http://fanficfac.blogspot.com.es/2015/03/fanfic-poe-y-virginia.html>

<http://www.lecturalia.com/autor/7553/samanta-schweblin>

[http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=176
&limitstart=3](http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=176&limitstart=3)

http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/plan_estudios/tall/tlriid1/tlriid1unidad4.pdf

Samanta Schweblin en Cuentomilibro.com habla de Pájaros en la boca en
<https://www.youtube.com/watch?v=cCUqOvgJgEg>