



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

**“Situaciones didácticas para la comprensión lectora de cuentos de terror en entornos virtuales
para primero de bachillerato”**

Trabajo de titulación previo a la obtención del
título de Licenciado en Pedagogía de la Lengua y
la Literatura

Autores:

Sofía Alexandra Amón Loja

CI: 0106113350

sofiaamon1998@gmail.com

Freddy Orlando Zhañay Carrasco

CI: 0150018943

julycarrasco1997@gmail.com

Directora:

Mgt. Victoria Eugenia Washima Zhunio

CI: 0101854925

Cuenca-Ecuador

17-febrero- 2022



Resumen

Leer ha dejado de ser vista como una mera actividad de interpretación de signos para convertirse en una macrodestreza donde interactúa el lector con el texto, y por tanto, pensamiento y lenguaje. Si bien la enseñanza de la lectura es uno de los objetivos primordiales de toda actividad educativa, la actividad docente, en la mayoría de los casos, no le da un trato adecuado para facilitar y beneficiar su aprendizaje. Nos preguntamos entonces, ¿de qué manera el docente puede motivar a sus educandos, a raíz de su currículo, a leer obras literarias? Este trabajo tiene como objetivo proponer situaciones didácticas para la comprensión lectora de cuentos de terror en entornos virtuales para el Primero de bachillerato. Para el diseño y aplicación de nuestro modelo, empleamos la teoría de las Situaciones Didácticas propuestas por Brousseau (2007), quien sugiere cuatro momentos a tomar en consideración durante la clase -acción, formulación, validación e institucionalización-. Nuestro grupo de intervención estuvo conformado por 8 estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano -ubicado en la ciudad de Paute- con quienes, en un periodo de 3 horas de clase, usamos diversos recursos virtuales para leer tres cuentos de terror: *La catacumba nueva*, *La pata de mono* y *El almohadón de plumas*. Todo esto lo realizamos empleando como metodología a la ingeniería didáctica. Finalmente se determinó que, para que la lectura y la comprensión de textos sean habilidades desarrolladas y adquiridas por los estudiantes, los docentes deben: crear ambientes óptimos de enseñanza-aprendizaje; y, adicional a esto, elegir metodologías didácticas acordes a las necesidades de su grupo de trabajo.

Palabras clave: Situación didáctica. Comprensión lectora. Cuentos de terror. Aula virtual.



Abstract

Reading has ceased to be seen as a mere sign interpretation activity to become a macro skill where the reader interacts with the text, and therefore, thought and language. Although the teaching of reading is one of the primary objectives of any educational activity, teaching activity, in most cases, does not give adequate treatment to facilitate and benefit their learning. We ask ourselves then, in what way can teachers motivate their students, as a result of their curriculum, to read literary works? This work aims to propose didactic situations for the reading comprehension of horror stories in virtual environments for the first year of high school. For the design and application of our model, we use the theory of Didactic Situations proposed by Brousseau (2007), who suggests four moments to take into consideration during the class -action, formulation, validation and institutionalization-. Our intervention group was made up of 8 students from the Salesian Agronomic Educational Unit -located in the city of Paute- with whom, in a period of 3 hours of class, we used various virtual resources to read three horror stories: The new catacomb, The Monkey's Paw and The Feather Cushion. We do all of this using didactic engineering as a methodology. Finally, it was determined that, for reading and comprehension of texts to be skills developed and acquired by students, teachers must: create optimal teaching-learning environments; and, in addition to this, choose didactic methodologies according to the needs of your work group.

Keywords: Didactic situation. Reading comprehension. Horror stories. Virtual classroom.



Índice del trabajo

Resumen	2
Abstract	3
Índice del trabajo	4
Índice de las figuras	7
Dedicatoria	12
Agradecimientos	14
CAPÍTULO I	17
Antecedentes y Marco teórico	17
1.1. Antecedentes	17
1.1.1. Antecedentes latinoamericanos	18
1.1.2. Antecedentes nacionales	21
MARCO TEÓRICO	24
1.2.1. ¿Qué es leer?	24
1.2.2. La comprensión lectora	24
1.2.3. La lectura como práctica sociocultural	25
1.2.4. La didáctica aplicada a la enseñanza-aprendizaje de la lectura	27
1.2.4.1. Modelo lector ascendente	29
1.2.4.2. Modelo lector descendente	29
1.2.4.3. Modelo lector interactivo	30
1.2.4.4. Modelo de lectura crítica	30
1.2.5. La lectura en el aula virtual	31
1.2.6. La lectura literaria	34
CAPÍTULO II	35
LA LECTURA DE CUENTOS DE TERROR EN LA ERA DIGITAL	35
2.1. Leer literatura en la era digital	35
2.2. La lectura del género narrativo	38
2.2.1. ¿Qué son los géneros literarios?	38
2.2.2. El género literario narrativo	39
2.3. El cuento	40
2.3.1. Definición y características del cuento	40
2.3.2. La lectura de cuentos en la escuela	41



2.4. La lectura del cuento de terror	42
2.4.1 Historia del cuento de terror	43
2.4.2. Elementos del cuento de terror	44
2.4.2.1. Atmósfera	44
2.4.2.2. Sorpresa (horror)	45
2.4.2.3. Desiderátum	45
2.4.2.4. Argumentos del cuento de terror	46
2.5. El cuento de terror en la didáctica	46
CAPÍTULO III	47
Análisis narratológico de los cuentos de terror	47
3.1. La narratología	48
3.1.1. Historia y planteamientos de la narratología	48
3.1.2. Elementos de la teoría narratológica	50
3.1.2.1. Personajes	50
3.1.2.2. Acontecimientos	51
3.1.2.3. Acontecimiento marco o estructura profunda	53
3.1.2.3.1. Las coordenadas espacio-temporales	54
3.2. Análisis de tres cuentos de terror con el modelo narratológico	54
3.2.1. Prefiguración de los cuentos de terror	54
3.2.2 Análisis	54
3.2.2.1. Cuento 1: La catacumba nueva (1984) de Arthur Conan Doyle	54
3.2.2.1.1. Breve biografía del autor	54
3.2.2.1.2. Resumen de la obra	55
3.2.2.1.3. Análisis: personajes, acontecimientos y estructura profunda	55
3.2.2.2. Cuento II: La pata de mono (1902) de William W. Jacobs	61
3.2.2.1.1. Breve biografía del autor	61
3.2.2.1.2. Resumen de la obra	62
3.2.2.1.3. Análisis: personajes, acontecimientos y estructura profunda	62
3.2.2.3. Cuento III: El almohadón de plumas (1917) de Horacio Quiroga	65
3.2.2.3.1. Breve biografía del autor	65
3.2.2.3.2. Resumen de la obra	65
3.2.2.3.3. Análisis: personajes, acontecimientos y estructura profunda	66
CAPÍTULO IV	69
PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA	69
4.1. Situación didáctica y sus elementos	69



4.1.1 Situación de acción	70
4.1.2. Situación de formulación	70
4.1.3. Situación de validación	71
4.1.4. Situación de institucionalización	71
4.2. Del aprendizaje empírico a la situación didáctica	71
4.2.1. Definición del propósito comunicativo	72
4.2.2. Análisis de los destinatarios	72
4.2.3. Secuenciación de las actividades	73
4.3. Elaboración de la propuesta	73
4.3.1. Investigación didáctica	73
4.3.2. Contextualización de la situación particular del curso	74
4.3.3. Componentes de la situación didáctica	76
4.3.3.1. Situación de acción: actividades de anticipación del conocimiento	78
4.3.3.2. Situación de formulación: actividades de construcción del conocimiento	78
4.3.3.3. Situación de validación e institucionalización: actividades de consolidación del conocimiento	79
4.3.5. Situación didáctica	80
4.3.6. Prueba diagnóstica	94
4.3.6.1. ¿Qué es el cuento?	94
4.3.6.3. ¿Cuáles son las partes del cuento?	95
4.3.6.4. ¿Qué elementos tiene el cuento?	96
4.3.6.6. ¿Qué tipo de cuentos prefiere leer?	98
4.3.6.7. ¿Alrededor de cuántos cuentos recuerda haber leído a lo largo de su vida?	98
4.3.6.8. ¿Cree usted que la lectura es una macrodestreza indispensable para el correcto desenvolvimiento social y académico de las personas?	99
4.3.6.9. ¿Cuántas horas diarias dedica a la lectura?	100
4.3.6.10. Al momento de leer, ¿comprende fácilmente el argumento del texto?	101
4.3.7. Evaluación final	101
4.3.7.1. Cuestionario	102
4.3.7.1.1. Realizar un resumen de 3 a 5 líneas de la obra que más le llamó la atención	102
4.3.7.1.2. Elija una de las 3 obras, ¿qué idea o argumento cree que es el más imprescindible a rescatar de la obra?	102
4.3.7.1.3. ¿La lectura de cuentos de terror ayuda a motivar el trabajo de la comprensión lectora?	102
4.3.8. Análisis de las situaciones didácticas	103



Índice de tablas

Tabla 1.	Análisis narratológico del cuento “La catacumba nueva”	53
Tabla 2.	Análisis narratológico del cuento “La pata de mono”	60
Tabla 3.	Análisis narratológico del cuento “El almohadón de plumas”	63
Tabla 4.	Estrategias de comprensión lectora	71
Tabla 5.	Diseño de las situaciones didácticas	73
Tabla 6.	Situación didáctica aplicada 1	76
Tabla 7.	Situación didáctica aplicada 2	81
Tabla 8.	Situación didáctica aplicada 3	85

Índice de las figuras

Figura 1.	Definición del cuento	90
Figura 2.	Género literario al que pertenece el cuento	91
Figura 3.	Partes en las que se divide el cuento	92
Figura 4.	Elementos del cuento	92
Figura 5.	Preferencia lectora dentro y fuera de clase	93
Figura 6.	Preferencia en cuanto tipo de cuentos se trata	94
Figura 7.	Promedio de cuentos leídos	94
Figura 8.	La lectura, una macrodestreza indispensable	95
Figura 9.	Porcentaje del tiempo diario dedicado a la lectura	96
Figura 10.	Promedio de identificación de argumentos del texto	96
Figura 11.	Los cuentos de terror como motivación para la comprensión lectora	98



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Sofía Alexandra Amón Loja en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Situaciones didácticas para la comprensión lectora de cuentos de terror en entornos virtuales para primero de bachillerato", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 17 de febrero de 2022.

Sofía Alexandra Amón Loja

C.I: 0106113350



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Freddy Orlando Zhañay Carrasco en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Situaciones didácticas para la comprensión lectora de cuentos de terror en entornos virtuales para primero de bachillerato", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 17 de febrero de 2022

Freddy Orlando Zhañay Carrasco

C.I: 0150018943



Cláusula de Propiedad Intelectual

Sofía Alexandra Amón Loja, autor/a del trabajo de titulación “Situaciones didácticas para la comprensión lectora de cuentos de terror en entornos virtuales para primero de bachillerato”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 17 de febrero de 2022

Sofía Alexandra Amón Loja

C.I. 0106113350



Cláusula de Propiedad Intelectual

Freddy Orlando Zhañay Carrasco, autor del trabajo de titulación “Situaciones didácticas para la comprensión lectora de cuentos de terror en entornos virtuales para primero de bachillerato”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 17 de febrero de 2022

Freddy Orlando Zhañay Carrasco

C.I: 0150018943



Dedicatoria

A mi madre, por todo el amor, apoyo e incondicionalidad que siempre me ha brindado.

A toda mi familia, por nunca dejarme rendir, ni en las peores circunstancias.

A todos aquellos que me vieron crecer como persona, y ahora como profesional. Con su apoyo y
compañía, la vida se hizo mucho más llevadera y feliz.

Sofía Amón Loja



Dedicatoria

A mis padres, en especial a mi madre y hermana, quienes me han brindado su apoyo y la posibilidad de seguir adelante a pesar de las adversidades.

Freddy Zhañay Carrasco



Agradecimientos

A Dios, por habernos permitido cristalizar esta meta en nuestra vida.

A la Magister Eugenia Washima, directora de este trabajo, por todo su cariño, paciencia, apoyo y compromiso arduo.

A nuestros familiares y amigos quienes supieron apoyarnos y acompañarnos en este largo camino.

Sin duda, sin ustedes, no hubiésemos podido llegar hasta aquí.

Sofía y Freddy



INTRODUCCIÓN

En la actualidad la lectura constituye un eje interdisciplinario para aprender nuevos conocimientos durante la educación formal. La comprensión lectora constituye una de las destrezas indispensables dentro del currículo ecuatoriano; no obstante, los docentes aún poseen dudas sobre cómo enseñar a leer a los estudiantes. Por este motivo, a nivel de América Latina existen dos investigaciones que dan cuenta de las nuevas propuestas de comprensión lectora a través del diseño de metodologías especializadas en la motivación y fomento de la lectura a través del uso de las TICS. De la misma manera, en Ecuador, los estudios sobre la lectura y su comprensión están enfocadas en los estudiantes de primaria. En general, la metodología de divulgación de sus investigaciones son realizadas en congresos y simposios.

Para el cumplimiento del objetivo propuesto se revisó a cuatro autores diferentes con la finalidad de resolver cada aspecto. Brousseau (2007) guió este trabajo en la realización de las situaciones didácticas; su estudio sostuvo las cuatro fases de planeación: situación de acción, de formulación, de validación e institucionalización. Asimismo, Lerner (2001), propuso una metodología para la comprensión lectora basada en la propuesta de Brousseau. Con respecto a la propuesta didáctica, se decidió emplear el modelo interactivo de Solé (1992), debido a que su modelo explica cómo el estudiante entiende el texto. Para llevar a la práctica las situaciones didácticas dentro de la virtualidad se revisó la investigación de Scagnoli (2000) sobre la lectura en los entornos virtuales. Para la evaluación de cada etapa de la lectura se utilizó el estudio de Montero (2003) sobre cómo evaluar la comprensión lectora en diferentes niveles. Por último, los tres cuentos fueron analizados con la teoría narratológica desarrollada por Broncano y Álvarez (1990), pues para el diseño de las situaciones didácticas resulta conveniente tener en cuenta la estructura y elementos del cuento de terror. En base a este marco teórico se procedió a realizar el diseño y la implementación de las situaciones.

La metodología empleada para el estudio fue de orden cualitativo, con un enfoque de investigación didáctica e intervencionista. Para su aplicación, se utilizó, además, una adaptación de las cuatro etapas propuestas por Artigue (1995) en el marco de la ingeniería didáctica. Por lo tanto, el método de investigación presenta cuatro fases de investigación. Durante la primera etapa se investigó y contextualizó la comprensión lectora en las aulas ecuatorianas. Luego, en la segunda fase, se



contrastó las teorías nuevas con las tradicionales y se recogió datos sobre el colegio a aplicar el diseño. En la tercera etapa, las planificaciones fueron puestas en práctica a 8 estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano. En la última etapa, se tabuló e interpretó los datos obtenidos. Los resultados mostraron que los educandos lograron comprender los cuentos de terror, pues los consideraron creativos e interesantes.

El trabajo se divide en cuatro capítulos. El primero expone los antecedentes sobre las prácticas de comprensión lectora a nivel de América latina y a nivel nacional. Luego, se procederá con marco teórico acerca de la lectura, a partir de la investigación de Isabel Solé (1992). Por último, se abordará el tema de la lectura en los entornos virtuales.

El segundo capítulo comienza con la descripción del proceso lector en la era digital. Después, se explicará el recurso a utilizarse para la lectura: el cuento. En principio se detalla el género literario al que pertenece y, posteriormente, se desarrollará la temática de terror. Finalmente, se describirán las características del cuento de terror.

En el tercer capítulo se analizan los tres cuentos escogidos a partir de la teoría narratológica. En principio, este capítulo, explica en qué consiste la narratología y los elementos que la componen. Pasada la teoría, comenzamos por el análisis de cada uno de los cuentos, en los cuales se evidencia su estructura, los acontecimientos, personajes y estructura profunda. Los cuentos analizados fueron *La catacumba nueva* de Arthur Conan Doyle, *La pata de mono* de William W. Jacobs, y *El almohadón de plumas* de Horacio Quiroga; pertenecientes a la antología *Cuentos de terror* de Emilse Salussoglia.

El cuarto capítulo expondrá el proceso del diseño de las situaciones didácticas. Primero se explica la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007); luego, se adapta el método investigativo de la ingeniería didáctica para diseñar las planificaciones de clase. En seguida se expone el contexto del colegio en donde se aplicaron las situaciones didácticas. Por último, en este capítulo se explican los resultados obtenidos a partir de las pruebas realizadas a la muestra de estudiantes.

Los resultados obtenidos a raíz de la investigación se dividen en tres categorías. En relación con la prueba diagnóstica, los estudiantes demostraron conocer algunas partes del cuento y, además, pusieron en evidencia su práctica lectora; no obstante, un grupo de ellos mencionaron no comprender



fácilmente los textos. La segunda categoría corresponde a la prueba final; la cual dio a conocer el bienestar de los estudiantes durante la aplicación de las situaciones didácticas. Finalmente, los últimos resultados corresponden a la observación de la interacción de los educandos con los reactivos durante el proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO I

Antecedentes y Marco teórico

Para la formación de estudiantes y seres con autonomía de pensamiento y sentido crítico, es necesario desarrollar en ellos, desde sus hogares e instituciones educativas, habilidades de pensamiento –como por ejemplo las de análisis, crítica, síntesis y argumentación. Una de las formas con las que los educandos pueden adquirir estas habilidades es a través de la lectura. Tomando en cuenta la importancia que presenta la enseñanza y aprendizaje de la macro destreza lectora en los miembros estudiantiles, en este primer capítulo realizamos una revisión bibliográfica de varias investigaciones realizadas previamente sobre situaciones didácticas para la comprensión lectora en entornos virtuales. Para ello, iniciamos con los antecedentes Latinoamericanos y nacionales; y, finalmente, presentaremos fundamentos conceptuales que respaldan nuestro trabajo.

1.1. Antecedentes

Para este primer momento se optó por la revisión de diferentes materiales bibliográficos, los cuales nos permitieron conocer y establecer un análisis, de manera general, sobre las investigaciones realizadas previamente en relación a las situaciones didácticas, la comprensión lectora y las aulas virtuales realizadas en Latinoamérica y en Ecuador. Este proceso nos permitió tener un panorama más amplio sobre las necesidades de la enseñanza y aprendizaje que giran en torno a la lectura; así como también conocer los campos ya investigados y los temas revisados.

En este sentido, en América Latina existen los estudios de Peña y Duarte (2019) sobre cómo hacer creativas la comprensión lectora mediante cuentos de terror; y de Bolaño y Polo (2016) acerca del fortalecimiento de la lectura a través de las TIC. Ambos estudios son de corte intervencionista que buscan fomentar la lectura con una correcta motivación y acompañamiento pedagógico a la lectura apoyado por talleres. De la misma manera en Ecuador hay tres estudios sobre el desarrollo de



situaciones didácticas para la comprensión lectora. Mena y Villaseca (2007) y Chauveau (2007) direccionan sus investigaciones hacia la capacitación de docentes en el área de lectura; con el objetivo de que estos creen situaciones idóneas para el fortalecimiento de la comprensión lectora durante la educación básica. Andrade (2012), por su parte, en su tesis diseña una metodología didáctica enfocada en discernir los diferentes procesos de lectura; las cuales pueden ser auditivas, visuales u orales. Para el autor resulta importante separar estos conceptos debido a su influencia en la comprensión lectora. A partir de este contexto, el objetivo de este trabajo consiste en proponer situaciones didácticas para la comprensión lectora de cuentos de terror en entornos virtuales para el primero de bachillerato.

1.1.1. Antecedentes latinoamericanos

Entre algunos de los múltiples estudios realizados previamente en relación a nuestros tres ejes de investigación, hemos seleccionado una tesis hecha en la Universidad de la Costa y dos en la Universidad Cooperativa, las tres pertenecientes a Colombia. En estas encontramos diferentes estrategias didácticas sobre la comprensión lectora, el cuento de terror como objetivo de trabajo, así como también el empleo de TICs en distintos niveles educativos.

El primer trabajo revisado es la tesis de pregrado titulada *Estrategias creativas para mejorar la comprensión lectora a partir de cuentos de terror*, realizada en el año 2019, en la Universidad Cooperativa de Colombia, por Julie Angélica Peña Vera y Silvia Marcela Duarte Ayala. Entre las finalidades que se plantea en este estudio está el proponer estrategias didácticas creativas para la comprensión lectora en los estudiantes del grado séptimo de una institución de educación básica y media de Bucaramanga. Todo esto con el afán de que, además de mejorar sus niveles de comprensión lectora, se incremente su capacidad de argumentación y su desempeño académico.

La pregunta que guía esta investigación es: ¿Cómo mejorar la comprensión lectora a partir de cuentos de terror en los estudiantes de una institución de educación básica y media de Bucaramanga? Para resolver esta interrogante se empleó el método de investigación histórico lógico, el mismo que consiste en que lo histórico está relacionado con el estudio de la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos de un determinado período o etapa. En primer lugar, se realizó un diagnóstico para conocer los niveles de comprensión lectora y sus hábitos lectores; seguidamente se prosiguió a diseñar una estrategia didáctica creativa que sirva para mejorar la comprensión lectora de los



estudiantes. A continuación, se aplicó la estrategia diseñada y, finalmente, se llevó a cabo el proceso de evaluación de la estrategia didáctica. Entre la población de muestra seleccionada para la realización de las encuestas, talleres y propuestas fueron 23 estudiantes de séptimo grado de una institución de educación básica y media de Bucaramanga, cuyas edades oscilaron entre los 12, 13 y 14 años.

En las encuestas de diagnóstico se determinó que la mayor parte de la población seleccionada mantenía un buen uso de la lectura; sin embargo, otro porcentaje no comprendía satisfactoriamente los textos. Para mejorarlo se creó un taller denominado “El Sótano del Misterio”, este tiene un carácter globalizador e interdisciplinario, en donde su rasgo característico es el de aprender haciendo; es decir, los educandos llevaban a la práctica lo teórico. Las actividades pueden variar entre trabajos individuales, en parejas o grupales. El docente ya no es quien enseña sino el que guía al estudiante para que este vaya creando su propio conocimiento.

Para el trabajo del taller se opta por usar cuentos de terror que llamen la atención de los educandos, ayuden a mejorar la lectura oral, su capacidad crítica y expresiva, así como también el que aprendan a escuchar y comprender los textos. Por tanto, las actividades planteadas semanalmente se dirigen a: leer en voz alta, lectura silenciosa, lectura guiada, motivación lectora, elaboración de descripciones e interpretaciones de los textos, la demostración de lo aprendido, la memorización y el producto final.

Como resultados finales se obtuvo que los cuentos de terror fueron una herramienta eficaz para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes, por ser un género que involucra a la fantasía, la personificación de imágenes, etc. El proyecto evidenció un avance en el reconocimiento de personajes, lugares, tiempo y espacio. Pero además, ayudó a comprender que se debe usar diferentes estrategias didácticas para trabajar la comprensión lectora para que esta sirva realmente a los educandos.

Las actividades realizadas se plantearon en tres momentos. El primero fue del pre-test, en donde se hacía un análisis de los resultados obtenidos a través de los controles de lectura hechos a los estudiantes. Segundo, se procedió a realizar un taller en donde se mentaliza a los estudiantes sobre la importancia de leer y comprender los textos correctamente. Y finalmente, se tomó un pos-test, en



donde las respuestas evidenciaron los resultados de la propuesta, de manera cuantitativa. Los resultados que se obtuvieron al finalizar este trabajo es que las notas obtenidas por los estudiantes en el taller de lectura, guardan relación directa con las otras asignaturas. Por tanto, se concluye que la lectura comprensiva influye en el rendimiento de otras áreas de estudio.

El segundo estudio es la tesis de maestría *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de estrategias didácticas mediadas por las TIC*, realizado en la Universidad de la Costa- CUC, en el año 2016, por Marjorie Luz Pasella Bolaño y Beatriz Elena Polo Guette. Este trabajo propone como objetivo general el diseñar estrategias didácticas mediadas por las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del ITIDA. Entre sus objetivos específicos están el identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio; diseñar estrategias de secuencias didácticas mediadas por las TIC; e interpretar las percepciones de los estudiantes a partir de la aplicación de las actividades. La interrogante que guía este estudio es: ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora con el uso de estrategias didácticas mediadas por las TIC en los estudiantes de octavo grado de la Institución Técnica Industrial Blas Torres de la Torre - ITIDA? El grupo considerado como muestra fue el de 36 estudiantes de octavo grado F, quienes oscilan entre la edad de 13 años, pertenecientes a la Institución Educativa Técnico Industrial Blas Torres De La Torre – ITIDA.

El enfoque de este trabajo es cualitativo puesto que parte de la autorreflexión continua a lo largo de la investigación. El plan de acción consta de la creación de un proyecto con tres ciclos: detección del problema; plan de acción, evaluación; y el registro del plan de acción. El primer ciclo dura cuatro semanas en donde los investigadores se ponen en contacto con las autoridades, docentes y estudiantes proponiéndoles el proyecto lector. Al tener su aprobación, proceden a tomar una prueba tipo ICFES para conocer las habilidades de comprensión lectora.

Durante la segunda etapa, los investigadores crean un plan de acción tomando en consideración los datos y resultados obtenidos de la primera etapa. Aquí se plantea una secuencia didáctica contextualizada en los estudiantes, talleres y entrevistas. En estas actividades se enfatiza en actividades que motiven el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico y creativo mediante el uso de las TIC. Además, durante el proceso se llevan a cabo actividades de retroalimentación con las cuales se crean actividades formativas que permiten detectar deficiencias



que pueden ser mejoradas en las próximas sesiones. Y finalmente en el tercer momento, el cual dura alrededor de diez semanas, se realiza el registro del proyecto para lo cual se hace uso del diario de campo en el que se registraron, almacenaron y consignaron datos importantes sobre las actividades realizadas. Como resultado del primer momento se obtuvo que una gran parte de los educandos se quedan únicamente en la lectura literal y dejan de lado la inferencia y codificación. No leen respetando los signos de puntuación, pronuncian mal las palabras, no prestan atención a lo que leen, y necesitan releer varias veces para comprender los textos.

Luego de la propuesta de la secuencia didáctica planteada en este trabajo se concluye que los educandos han logrado un progreso en la comprensión lectora. Para ello es necesario que los docentes propongan actividades más lúdicas que motiven realmente la lectura en sus estudiantes, entre estas pueden ser la creación de escritos y dibujos, los mapas conceptuales y ensayos. Todo esto mediante el uso e implementación de las TICs, pues, dependiendo de las actividades que se planteen, los estudiantes van a ir de una lectura literal a una inferencial, hasta llegar a una lectura crítica.

1.1.2. Antecedentes nacionales

El primer antecedente nacional sobre la didáctica de la lectura elabora su estudio en la Educación Básica. El fortalecimiento de la comprensión lectora en los primeros años de educación es una preocupación que ha convocado a varios investigadores nacionales. El conjunto de estas investigaciones ha confluído en congresos y simposios. Un ejemplo de esto son *Las memorias del III congreso internacional de lectura y escritura* organizado por la Universidad Andina Simón Bolívar y el Ministerio de Educación del Ecuador. De este conjunto de ponencias nos interesa lo referente al programa de “Escuelas lectoras” de Mena y Villaseca (2007) y “Elementos para una pedagogía exitosa en lectura-escritura” expuesto por Gérard Chauveau y Fabara (2007). En ambos casos, no solo se busca resolver la escasez de la lectura, sino también se analiza su influencia en la escritura.

El programa de escuelas lectoras busca formar docentes capaces de incentivar el interés por la lectura a través de capacitaciones en línea. El programa Escuelas lectoras es una investigación sobre la didáctica de la lectura puesta en práctica con los docentes y, a la vez, con los estudiantes. En esta ponencia se explica sobre las situaciones didácticas de la lectura: Mena y Villaseca (2007), autoras de la ponencia, afirman que “Los docentes del Programa aprenden a crear situaciones donde los niños y las niñas participan de diferentes maneras hablando, escuchando, leyendo y escribiendo



juntos. Proponen actividades complejas donde la lectura y la escritura son necesarias para llevarlas a cabo, situaciones que exigen leer y escribir.” (p, 9). Esta ponencia nos acerca al concepto principal de nuestra tesis. Por otro lado, la segunda ponencia sobre “Elementos para una pedagogía exitosa en lectura-escritura” considera importante repasar el proceso de lectura que elabora mentalmente el estudiante. Es decir, su estudio parte desde la semántica y la interpretación del código. En fin, la totalidad del documento de las memorias del congreso sirve como referente de las prácticas didácticas sobre la lectura comprensiva.

El segundo antecedente nacional corresponde a una tesis titulada *La metodología didáctica especializada en los procesos de lectura con los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa “Madre de la Divina Gracia” de la ciudad de Quito en el año lectivo 2012–2013 y propuesta de un manual de didáctica especializada para optimizar los procesos de lectura comprensiva* escrita por Oswaldo Andrade en 2012 y presentada en la Universidad Central del Ecuador. La tesis está sentada sobre una base de investigación-acción, pues el responsable de la investigación teórica diseñó metodologías didácticas para la lectura en la clase. El diseño de las planificaciones de clase se realizó en una muestra de 20 estudiantes de bachillerato, quienes mostraron interés en las dinámicas propuestas por el docente. En conclusión, la didáctica de la lectura facilita el desplazamiento de los horizontes mentales de los estudiantes.

La tesis presenta un amplio marco teórico en torno a los conceptos de didáctica, metodología y lectura. Su investigación teórica se basa en tres teorías: Minango (1998) con su estudio sobre las técnicas de lectura, Brunero (1990) con la didáctica de la literatura y el manual de teorías y modelos de aprendizaje del Ministerio de Educación. Andrade (2012), en primera instancia, define el término de lectura como un proceso de decodificación del texto. A partir de este comienza a contrastar los niveles, procesos y tipos de lecturas que hace el estudiante. Andrade considera primordial no confundir una lectura visual o entonada con la comprensión del texto. Pues, entender lo que transmite el texto es un paso más allá de la vocalización de lo leído.

Luego, el autor precisa qué es la didáctica desde el estudio realizado por Zabalza (2004), quien explica dicha terminología como la ciencia dedicada al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta definición, Andrade, construye conexiones con los tipos de didácticas presentes en los currículos. Además, señala el papel y la influencia del docente durante la



clase o en las vidas de los educandos. Por último, Andrade expone la metodología y su influencia en la didáctica de una clase. En fin, el marco teórico dispuesto sirve para la planificación y elaboración de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Como último antecedente se consideró pertinente incluir un estudio local realizado en la Universidad de Cuenca. Este se titula *La escritura epistémica: una experiencia en la asignatura Narrativa Latinoamericana* publicado en la revista *Acción Pedagógica* en 2017 por Villavicencio y Molina. Si bien es un estudio a nivel universitario nos resulta importante debido a que expone la deficiencia de lectura en el bachillerato y, sobre todo, presenta una metodología didáctica realizada en un entorno virtual. La didáctica presentada parte desde la modificación de contenidos, la reflexión sobre la lecto-escritura, la incorporación de material de apoyo y bibliográfico en una página de Facebook, y la lectura de trabajos finales. Este trabajo posee una metodología de investigación-acción que permitió recolectar las observaciones de las interacciones entre estudiantes durante el proceso de aprendizaje. El entorno virtual utilizado por los investigadores fue un centro de apoyo para resolver dudas y para realizar prácticas de escritura. En conclusión, este artículo muestra cómo una plataforma de uso social tiene la capacidad de convertirse en un centro de aprendizaje.

La lectura, más allá de constituirse como una herramienta de aprendizaje, es una necesidad del ser humano para comunicarse y participar en la sociedad. Enseñar a leer y comprender textos literarios ha sido el objetivo principal del currículo de Lengua y Literatura del Bachillerato General Unificado. Este objetivo nace a partir de las competencias de comprensión lectora adquiridas por el estudiante durante el periodo de Educación General Básica Media y Superior. El currículo ecuatoriano establece que en la educación superior el estudiante debería identificar diferentes tipos de textos y, a su vez, reflexionar sobre estos. No obstante, las prácticas docentes sobre la lectura no están acordes al contexto educacional que exige la actualidad. Sumado a esto, las deficiencias lectoras acarreadas por los educandos desde la educación preescolar agrava el problema de la escasa comprensión lectora en los estudiantes que ingresan en los siguientes niveles. En este sentido, las diversas investigaciones nacionales teóricas y experimentales están enfocadas en paliar las dificultades de lectura desde la educación básica.



1.2. MARCO TEÓRICO

1.2.1. ¿Qué es leer?

En un principio, se pensaba que leer consistía exclusivamente en la interpretación de símbolos, o códigos preestablecidos; sin embargo, más tarde, esta concepción se deja a un lado y, en su lugar, se establece que *leer es una actividad mental compleja* que supone “la asimilación de varios sistemas de símbolos: el de la grafía, el de la palabra y el de los contenidos, que implica imaginar, reflexionar y comprender, interpretar y recrear; que también sea comparar y producir significado” (Megías, 2010, p. 6). Así pues, podría decirse que es disfrutar de las representaciones mentales que surgen a partir de las inferencias de los signos. En consonancia con esto, Lerner (2001) sugiere que:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (p.115)

Así pues, leer no solo es comprender simples signos gramaticales, sino que, además, es explorar y explotar diferentes capacidades intelectuales del individuo antes, durante y después de la lectura de textos. Quien lee debe ser capaz de reconocer, comprender y dar un significado concreto a lo que expone dicho texto.

1.2.2. La comprensión lectora

La necesidad de la sociedad por alfabetizarse contrajo múltiples contradicciones en la concepción acerca de la lectura. Pues, se cree que aprender a leer “es la base de todo proceso de formación y de transformación de los individuos y sus sociedades” (Avecillas & Ordoñez, 2020, p. 222). Si bien en un inicio se asevera que leer era reconocer los distintos símbolos gramaticales, Solé (1992) viene a cambiar esta perspectiva al afirmar que la lectura es “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (...) los objetivos que guíen su lectura” (p. 17). En otras palabras, quien lee cumple un rol activo al momento de procesar y examinar el texto; su lectura es guiada por un objetivo en concreto como el hecho de saber para qué o con qué finalidad lee.



La lectura le permite al individuo integrarse a una realidad compleja de significados y voces, en donde escritores y lectores interactúan y dialogan entre sí por una gran variedad de culturas, realidades e historias propias y ajenas:

...supone al lector como un viajero, como aquel que ingresa a espacios reales o imaginarios creados por otros pero tiene la posibilidad de imprimir su propia huella en aquello que lee, es autónomo, no se somete a la dominación de la letra sino que, por el contrario, puede seleccionar, interpretar y reelaborar aquello que lee (Sardi, 2014, p. 66).

Por su parte, Cassany (2006) se opone rotundamente a la idea de que leer es oralizar la grafía o darle voz a la letra callada, pues esta concepción medieval es “una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal” (p. 21). Más bien, para él, *leer es comprender* y para comprender “es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (p. 21). Por lo tanto, es correcto afirmar que leer es comprender lo que dice, implícita o explícitamente, un texto.

1.2.3. La lectura como práctica sociocultural

Tomando en consideración que leer es comprender, años más tarde surge la Teoría sociocultural propuesta por Gustavo Bombini (2008), quien plantea a la lectura como “una práctica cultural que asume características y formatos varios y que puede ser considerada desde las más diversas perspectivas” (p. 21-22). Lo que quiere decir con esto es que, leer implica una práctica cargada de valores individuales y sociales de quien lee, además de que al leer influyen las situaciones específicas en donde se realiza esta acción. Leer y comprender es "participar" en “una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad” (Cassany y Aliagas, 2007, p. 2).

Entonces, la nueva mirada sobre la lectura se crea a partir de dos concepciones. Por un lado, se toma a propuesta de Solé (1992) quien propone que el lector cumple un rol activo sobre el texto que lee e involucra destrezas mentales y procesos cognitivos; y, por otro lado, se afirma que la lectura, al igual



que la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Cassany, 2006, p. 22).

Si bien cada texto es distinto por su género, época, autor, estructura, formato o tema que trata; quien lee lo hace desde su propio contexto, desde sus conocimientos y experiencias personales; y todas estas le permitirán comprender y crear una crítica e interpretación individual del texto. Quien lee lo hará a partir del “conocimiento previo” que éste aporta y precisamente por este motivo es que varían las inferencias dependiendo de los individuos y sus circunstancias.

El argumento o idea que guarda una obra no es un objeto ni un paquete cerrado que deba recuperarse de entre las líneas; sino que más bien “lectores diferentes entienden un texto de manera diversa —o parcialmente diversa— porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían” (Cassany, 2006, p. 26). Por tanto, quien crea el mensaje debe tomar en consideración para quién dirige su mensaje y, a partir de esto, proceder a configurarlo para que este logre su objetivo comunicativo deseado. Así también, una misma persona puede sacar más de una idea a raíz de un texto.

Por todo lo anterior, diremos que leer y comprender un discurso “requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc.” (Cassany, 2006, p. 26). O dicho de otro modo:

(...) la lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector (Mendoza, 1994, p. 313).

Para apoyar esta propuesta, Silveira (2013) nos dice que:

La lectura es una actividad de interpretación que requiere de la capacidad de asociación y creación entre la información que ya se tiene y la información que el texto nos proporciona. Entender la lectura como una práctica sociocultural implica cuestionarse sobre su funcionalidad, considerar que se relaciona estrechamente con la construcción de la imagen social de cada sujeto (p. 108).

Es así que, leer sugiere “adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura” (Cassany, 2006, p. 22). Dicho de otra manera, además de los conocimientos socioculturales, el lector deberá conocer cómo el autor del texto hace uso de los



géneros discursivos. Esto le permitirá que mediante su lectura logre identificar el tipo de texto, sus características y peculiaridades; aspectos indispensables al momento de leer y comprender un texto.

En conclusión, leer no es sólo un proceso o actividad psicobiológica basada en unidades lingüísticas y capacidades mentales; más bien es una práctica cultural que se ve inmersa en una comunidad particular, la cual posee su propia historia, tradición, hábitos y prácticas comunicativas definidas. Para leer no es suficiente saber reconocer o pronunciar las palabras escritas; hay que conocer los distintos géneros, saber cómo utilizarlos; cómo citarlos, y sobre todo cómo inferirlos y comprenderlos.

1.2.4. La didáctica aplicada a la enseñanza-aprendizaje de la lectura

El pensar en el futuro involucra la necesidad actual de una educación integral de la sociedad para que ésta vaya en beneficio del desarrollo individual y colectivo de cada individuo. Por un lado, la *enseñanza*, vista por Guy Brousseau (2007) es la relación que existe entre el sistema educativo y el estudiante a quien se le transmite un determinado saber. (p. 12-13) Dicho en otras palabras, es la relación didáctica que surge entre la institución educativa y el educando; es decir, la comunicación de informaciones entre estos dos sujetos. Mientras que, por otro lado, este mismo teórico define al *aprendizaje* como “el proceso por el cual se modifican los conocimientos” (p. 24).

La enseñanza de la lectura, así como el de la escritura, es una de las misiones primordiales que tiene toda institución educativa; sin embargo, esta presenta dos problemas. La primera es “la desnaturalización que la lectura sufre en la escuela” (Lerner, 2001, p. 116). Esto ocasiona que la enseñanza no logre conseguir aprendizajes significativos en sus estudiantes; problema que conlleva a “un fracaso relativo, los sujetos permanecen en el sistema y pasan de grado, pero no demuestran una capacidad crítica en sus lecturas, y su comprensión de la información e intención de los textos es limitada” (Silveira, 2013, p. 107). En segunda, “la imposición de un modo unívoco de lectura es también la imposición que se realiza de forma asimétrica de los parámetros de una cultura o subcultura sobre otra” (Silveira, 2013, p. 110). A causa de esto, leer se ha convertido en una actividad que solo tiene un fin, llegar a la interpretación que el docente tiene sobre el texto que se lee. Esto ha provocado, según Solé (1987), que la lectura deje de ser vista como medio para desenvolverse en la vida cotidiana de una sociedad letrada; y más bien sea solo una condición indispensable para superar con éxito la escolaridad obligatoria (p. 2).



Este tratamiento poco eficiente por parte de la escuela es peligroso porque supone un riesgo a los estudiantes a que lleguen a “asustarse” y “alejarse” de las prácticas lectoras, por miedo a cometer equivocaciones y que su interpretación no sea acorde con la de su docente. Pero, con esta afirmación no se quiere acusar únicamente a los docentes como los responsables de las erróneas prácticas lectoras, pues “ellos también son víctimas de un sistema de enseñanza” (Lerner, 2001, p. 118). Los educadores se ven obligados a seguir las reglas y políticas impuestas por parte de los directivos escolares, mismas que no pueden evadir tan fácilmente por involucrar requerimientos indispensables en la educación, como son: el “control riguroso del aprendizaje”; la distribución del tiempo; la parcelación de contenidos; y las reglas del sistema escolar sobre los deberes y derechos.

Si bien la educación tradicional consistía en enseñar y ejercitar ciertos saberes adquiridos a partir de lo planteado por el docente, “los dispositivos piagetianos mostraron que los niños podrían adaptarse desarrollando conocimientos matemáticos que no habrían sido enseñados” (Brousseau, 2007, p. 15). Esto quiere decir que los educandos pueden adquirir conocimientos por sí solos, sin la necesidad de que alguien los instruya. Si bien los conocimientos que los estudiantes puedan obtener dependerán de la *situación* –circunstancias que sirven para enseñar y permiten la interacción entre un sujeto y el medio o contexto– en la que estos se encuentren; esta puede ser manipulada o diseñada por el docente, a manera de herramienta didáctica, con el fin de que el estudiante adquiera cierto conocimiento. Entendamos así pues, a la *didáctica* como “el conjunto de relaciones establecidas entre un estudiante con un medio y un sistema educativo con la finalidad de posibilitar su aprendizaje” (Carvajal, 2009, p. 6). A esta le interesa el saber, busca formar a los individuos dentro de un contexto mediante la enseñanza y adquisición de conocimientos prácticos y teóricos que sirvan para la investigación, formación y desarrollo de los educandos.

Lo que se recomienda para mejorar la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos es tomar a esta actividad como “instrumento de aprendizaje, como práctica funcional para la comunicación e información y como espacio lúdico de fruición” (Silveira, 2013, p. 111). Según palabras de Avecillas y Ordoñez (2020), la enseñanza de la lectura debe estar centrada en el sujeto lector y la realidad personal y social que este vive para que, con base a esto, se logre promover la homogeneización de saberes entre los educandos. Esto permitirá que la lectura cree espacios de participación,



democracia, libertad, creatividad, humanización y reflexividad, para que el lector pueda ser “libre de elegir, analizar, reflexionar, criticar, reconstruir el texto” (p. 226).

Al dar este punto a favor del sujeto lector, hay que recalcar además que, el texto no es el que determina cómo se lo debe interpretar. Más bien, quien lee es quien dispone de la ardua tarea de brindarle un significado concreto de acuerdo a su material ideológico previo. En sus manos está el comprender que “leer es comprender y disfrutar, es reconocer y degustar, es identificar y entender, es analizar, responder, hipotetizar, inferir e interpretar y opinar, estudiar y vivenciar, saber y rememorar” (Cuesta, 2006, p. 21).

Además, es indispensable que tanto el docente como el educando, conozcan los modelos de lectura para que puedan seleccionar el que les conviene, y acorde a este, adaptar el currículo. Entre los modelos de lectura que pueden emplearse tenemos: modelo ascendente, modelo descendente, modelo interactivo y la lectura crítica expuestos en la investigación de Solé (1987).

1.2.4.1. Modelo lector ascendente

Todo proceso de inferencia parte desde la observación física del objeto a comprender; un hecho común en los niños que necesitan tocar para conocer. Algo similar pasa en la comprensión lectora concebida desde este modelo. El ser humano comienza su proceso de comprensión desde el acto de observar y reconocer las categorías gramaticales presentes en el texto. Luego, la información recogida pasa a un proceso cognitivo. Alonso y Mateos (1985) resumen este conjunto de acciones en el concepto de “procesamiento arriba-abajo” (p. 6). En este sentido, los estudiantes se limitan a un tipo de lectura oral o literal sin traer a colación sus conocimientos adquiridos antes de la lectura. A esto se le conoce también como leer las líneas; donde la principal deficiencia es la falta de comprensión lectora del texto.

1.2.4.2. Modelo lector descendente

De acuerdo con Alonso y Mateos (1985), la comprensión lectora da paso a un modelo inverso al expuesto anteriormente. El estudiante para entender un texto necesita obligatoriamente captar lo gramatical, pero adicional a esto, lo que dice el texto y de ahí evocar sus conocimientos previos. “Sólo cuando el reconocimiento de las palabras llega a ser automático, los macropocesos pueden completar a los microprocesos y no sustituirlos” (p. 6). El objetivo de este modelo es demostrar



cómo todas las nociones aprendidas a lo largo de la vida son imprescindibles al momento de leer. De esta manera, el lector puede llegar a crear ciertas conclusiones o reflexiones manifestadas en base al texto y los saberes previos.

1.2.4.3. Modelo lector interactivo

Solé (1987) sostiene que recoge los conocimientos anteriores de los sujetos; y esto genera una comunicación bidireccional entre texto y lector. Es decir, el lector interpreta el conjunto de signos del texto sobre la base de sus conocimientos previos y, luego, el texto aporta algo nuevo al educando. La autora sostiene que este modelo presenta dos momentos: la formulación de hipótesis (pre-lectura) y la verificación de hipótesis (post-lectura). Ambos momentos están destinados a crear un proceso cognitivo guiado para enriquecer con nuevos conocimientos al lector.

1.2.4.4. Modelo de lectura crítica

En este el lector, después de intercambiar información con el texto, será capaz de evaluar lo que ha leído en base a lecturas previas, saberes anteriores o apreciación personal. Durante el proceso de post-lectura, el docente debe exigir mayor rigurosidad al educando para que este sea capaz de trabajar su capacidad argumentativa y destreza crítica. Durango (2015) diferencia algunos de los tipos de argumentos que puede usar el lector al momento de reflexionar sobre el texto:

Los juicios deben centrarse en la exactitud, aceptabilidad y probabilidad; pueden ser: de adecuación y validez (compara lo escrito con otras fuentes de información), de apropiación (requiere de la evaluación relativa de las partes) y de rechazo o aceptación (depende del código moral y del sistema de valores del lector) (p.10).

Si bien los cuatro modelos presentados anteriormente poseen sus propias características, ventajas y desventajas, vale recalcar la importancia del manejo, por parte docente-alumno, de los dos últimos modelos durante la enseñanza-aprendizaje de la lectura en el aula. Por un lado, el modelo interactivo permite un diálogo durante, antes y después de la lectura entre el lector y el texto; en donde gracias a los conocimientos previos, se crean conocimientos nuevos a medida que se lee. Por otro lado, la lectura crítica brinda un espacio libre a la reflexión individual y/o colectiva entre los estudiantes, quienes deben ser capaces de crear sus propios juicios y estos deben ser sostenidos mediante argumentos firmes.



1.2.5. La lectura en el aula virtual

A medida que la sociedad se ha ido globalizando, las formas de vida, comunicación e interacción entre individuos se han transformado notoriamente. La sociedad contemporánea ya no se relaciona de la misma manera que en el siglo pasado; actualmente lo que prima es el uso del internet, redes sociales, uso de la computadora, los teléfonos inteligentes, y demás dispositivos tecnológicos. Debido a esta transformación, la educación se ha visto en la necesidad de transformarse y adaptarse a la realidad virtual que la sociedad requiere para lo cual ha recurrido al “aula virtual” o “EVA” (entornos virtuales de aprendizaje); esto a fin de que los procesos de enseñanza-aprendizaje que esta desempeña sean efectivos, productivos y adecuados para los educandos de esta era digital.

Si bien en el Currículo ecuatoriano de Lengua y Literatura (2016) se establece una educación basada en innovación, no fue sino hasta ahora que el sistema educativo tuvo que adaptarse completamente al aula virtual. Entendamos al aula virtual “como el espacio en la web donde educadores y educandos se encuentran para realizar actividades que conducen al aprendizaje” (Scagnoli, 2000, p. 1). Esta permite al docente y al estudiante mantener una mayor y mejor interactividad, comunicación, evaluación, aplicación de conocimientos y manejo dinámico de la clase. Además, pone a su alcance una gran variedad de material didáctico que si es seleccionado correctamente puede ayudar positivamente al enriquecimiento y fortalecimiento de cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Fue así que las pedagogías emergentes han implementado una serie de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde resaltaremos la creación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

Díaz, Morales y Guadarrama (2018) definen al EVA como un espacio educativo alojado en la web, el cual consta de un conjunto de herramientas informáticas que permiten la interacción didáctica entre miembros educativos y, que además, cumple la función de ser un repositorio de documentos, sitios web, blogs y diferentes enlaces que permitan un más óptimo aprendizaje a los educandos. Según Scagnoli (2000) las herramientas que esta posee, permite a sus usuarios: la distribución de la información, intercambio de ideas y experiencias, aplicación y experimentación de lo aprendido, evaluación de conocimientos, seguridad y confiabilidad del sistema. Todo esto simulando la interacción física que se realizaba tradicionalmente dentro de las aulas de clase, pero ahora desde la comodidad de sus hogares o distintos sitios de su preferencia.



Con esta nueva forma de educación desde la virtualidad ha emergido la necesidad de “rediseñar, adecuar el currículo y adaptarlo a los nuevos cambios tecnológicos, mediante la construcción de una estructura pedagógica y metodológica fundamentada en contenidos, evaluación y experiencias” (Rincón, 2008, p. 4). Para esto, es indispensable que los docentes estén lo suficientemente capacitados para incorporar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) a sus clases y, con esto lograr el desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades en cada uno de sus estudiantes; a la vez que implementan saberes sobre el uso y manejo de las tecnologías para que sean vistas como herramientas y medios de apoyo en el aprendizaje. Pues, el docente contemporáneo además de enseñar, “dinamiza y promueve aprendizajes basados en competencias digitales que preparan al adolescente para un mundo donde la información abunda, la interconectividad es global, las culturas se conectan y la forma de aprender es emergente” (Díaz, Morales, Guadarrama, 2018, p. 2).

Ahora bien, uno de los problemas que se han visto más frecuentemente dentro de las escuelas (ya sea en aulas presenciales y/o aulas virtuales) es la falta de la comprensión lectora de los estudiantes. Según Díaz, Morales y Guadarrama (2018) es indispensable que los docentes logren crear procedimientos pedagógicos que fomenten la formación de calidad en cuento lectura comprensiva se refiere, esto para que el educando logre desarrollar al máximo sus capacidades en el medio productivo y académico, esto por ser una destreza necesaria en todas las asignaturas y permitirles adquirir conocimientos claros y precisos que les beneficiarán en su vida cotidiana y académica.

Ya con la educación virtual que acabamos de definir y describir anteriormente, la enseñanza de la lectura en el aula virtual se ha vuelto un tema nuevamente revisado y cuestionado. Una de las interrogantes más interesantes a estudiar es ¿cómo se debería enseñar a leer en el aula virtual para que la comprensión lectora sea aprehendida de manera propicia?

Según palabras de Díaz, Morales y Guadarrama (2018), quien enseña a leer debe “estimular el desarrollo de las capacidades para recibir e interpretar la información recibida, la cual es la base fundamental en el pensamiento analítico y crítico” (p.3). Quien enseña y quien aprende debe tener claro que para comprender un texto es necesario que elabore un significado sobre lo leído; lo una con sus conocimientos previos (individuales y colectivos); y sobre todo, que constantemente tenga contacto dinámico y permanente con los textos.



Los autores Joel Díaz, Becerril Morales y Alberto Guadarrama (2018), en su estudio denominado “Entornos virtuales para fortalecer la competencia lectora: implementación, experimentación y evaluación de estrategias emergentes”, nos proponen una secuencia didáctica donde su objetivo primordial es “fortalecer la competencia lectora eficaz con especial énfasis en el placer por la lectura” (p.6). Su plan de trabajo se divide en tres etapas: planificación, aplicación y conclusiones de la investigación.

En la primera fase se debe realizar el diseño de la metodología docente, diseño del software educativo, evaluación de competencias lectoras con metodologías actuales, y finalmente la elaboración de programas de lectura en entornos virtuales. En la segunda fase se lleva a cabo la fundamentación teórica sobre conceptos clave como las pedagogías emergentes, los aprendizajes en torno a las TICs, la didáctica de la lengua, entre otros. Se procede a trabajar en la expresión oral y escrita desde el área de Lengua y Literatura desde el software. Luego se da paso a la discusión de los resultados obtenidos, desde la cual se hará las adaptaciones para que la plataforma cumpla con la demanda de las áreas de conocimiento. Finalmente en la tercera etapa se plantean las conclusiones, se evalúa con objetivos adquiridos y la propuesta de mejora.

Es indispensable tomar en cuenta que esta, así como otras propuestas de secuencias didácticas que podemos encontrar, pueden ser modificadas y adaptadas según las necesidades docentes y/o estudiantiles para quienes vaya dirigida la enseñanza lectora.

Ahora bien, de igual manera que en el aula tradicional de clase, en el aula virtual, y en la enseñanza de la comprensión lectora, se lleva a cabo el “contrato didáctico” propuesto por Lerner (2001) y Brousseau (2007), mismo que se entiende como un convenio o triangulación que se da entre el docente, estudiante y objeto de estudio. Por el lado de Montiel (2005) dice que:

El contrato didáctico no se reduce a las interacciones al nivel del contacto entre alumno y profesor, se convierte en el instrumento que nos permite ver cómo actúa el alumno en el milieu y en ese sentido cómo es que se enfrenta a una situación problema negociando continuamente significados con su profesor. Es claro que estas interacciones toman características propias de cada escenario, pero no constituyen diferencias entre ellos, sino variables de control de cada uno (p. 667).



Aunque ya no se eduque dentro de un salón de clase, en las aulas virtuales también existe un diálogo entre docente-estudiante, la interacción debe ser mutua para que la tarea educativa cumpla con los objetivos de aprendizaje.

1.2.6. La lectura literaria

Según Morales (2018) la literatura es la expresión de una sociedad, una huella del tiempo y, sobre todo, es el resultado de la suma de cosmovisiones, valores y culturas que la sociedad ha ido experimentando a lo largo del tiempo. Pese a las múltiples tensiones sobre la definición exacta de qué es literatura, Aristóteles acuñó el concepto de mimesis para mostrar cómo la literatura es el reflejo de la naturaleza y sus componentes. Englobar a la naturaleza dentro de una obra trae consigo un análisis semiótico, el cual plantea a la literatura como un proceso comunicativo sustentado en base a signos. Sobre esto, Viñas (2002) sostiene que:

La obra literaria es una forma específica de creación de significado, es decir, es un modo de comunicación en el que intervienen: los signos, los sujetos que activan el proceso de comunicación y el contexto socio-histórico que determina el sentido de la obra. (p. 471)

La literatura está sujeta a un intercambio unidireccional de mensajes, en donde el hablante enuncia desde su propia realidad y experiencia. Por tanto, toda reflexión o crítica hecha sobre el texto es válida siempre que esta guarde concordancia con el tema central de lo leído. En adición a esto, “La literatura está conectada con esos otros discursos, pues todos ellos son transversales y están conectados entre sí a través de relaciones de continuidad, oposición, transgresión, provocación y un largo etcétera de circunstancias que los conectan y los contraponen, que los identifica en su particularidad y los asimila en su generalidad” (Morales, 2018, p. 4). Dicho de otra forma, ningún discurso es único e independiente, sino que todos están sujetos a discursos previos.

Leer literatura, dentro de la educación formal, es un proceso de aprendizaje obligatorio que ayuda a fundamentar las bases para el aprendizaje de nuevos conceptos literarios. Lerner (2001) plantea dejar obsoleto ese rol de la lectura en la escuela para centrarse en el verdadero disfrute de la lectura de textos literarios. Según esta autora “cuando el lector se entrega a la lectura literaria, se siente autorizado a centrarse en la acción y saltar las descripciones (...)” (p. 128). El estudiante durante su lectura se encuentra más entretenido en las acciones que se desarrollan dentro del relato y no sobre las descripciones de los escenarios o personajes. Esto no quiere decir que deje de lado estos datos,



sino que los procesa con el objetivo de comprender la trama. Por esto, nuestro trabajo tiene como instrumento de aprendizaje el cuento de horror, pues el suspenso genera interés hacia la lectura.

Actualmente, el universo digital y, especialmente el aula virtual que manejan las instituciones escolares, ha ocasionado una gran cantidad de variantes al momento de enseñar y aprender a leer. Es necesario tener claro qué leer literatura (o cualquier otro texto) desde la virtualidad, presenta múltiples transformaciones a comparación de la tradicional, esto tanto para el autor como para el lector. Tal como afirma Morales (2018) leer en la nueva era incide en la naturaleza misma de la comunicación, el uso del lenguaje y el soporte en el que se presenta el texto.

Sin embargo, lo que no ha cambiado entre la lectura escrita y electrónica es que a esta actividad se la continúa considerando como un proceso intelectual indispensable para que los educandos logren su formación crítica y argumentativa.



CAPÍTULO II

LA LECTURA DE CUENTOS DE TERROR EN LA ERA DIGITAL

2.1. Leer literatura en la era digital

Si, por un lado, leer es uno de los objetivos principales que guía toda actividad educativa por ser quien ayuda al desarrollo del pensamiento humano, por otro lado, el concepto de literatura, proveniente del latín *litterae* que significaba letras o que cargaba relación con los escritos o saberes librescos, a partir del siglo XIX, “engloban los textos poéticos, narrativos y dramáticos de una nación o del mundo” (Ochoa, 2006, p.4).

Existe una innumerable cantidad de obras, tanto escritas como orales, que pueden ser definidas o no como literarias. Sin embargo, esta clasificación se vuelve compleja, de acuerdo a Ochoa (2006) porque:

(...) lo literario no se refiere a ninguna esencia o característica particular de los textos, sino que es el resultado de una compleja red de relaciones entre una estructura textual, las distintas concepciones del mundo y de la literatura que se ponen en juego, así como las expectativas, valores y creencias del público lector (p. 4).

La literatura como discurso intencionado, persuasivo y estético “implica también el análisis de los mecanismos de persuasión, y, por lo tanto, del juego planteado al lector” (Morales, 2018, p. 2).

En las últimas décadas, las formas de leer en la era digital han cambiado drásticamente. Esto se debe a que el internet “ha modificado la forma en que leemos y el propio concepto de alfabetización” (López; Garro y Egaña, 2019, p. 101). La sociedad contemporánea es creadora y consumidora de múltiples formas de representación del contexto, las cuales han estado ligadas “al ritmo vertiginoso que la tecnología experimenta en el último siglo” (Morales, 2018, p. 4).

Pese a la importancia que trae consigo leer, dentro y fuera de los salones de clase, somos conscientes que hoy en día los estudiantes tienen deficientes hábitos lectores y, peor aún si de obras literarias se tratan. Esto se manifiesta en su rechazo total o parcial a la lectura, justificándose bajo la idea de que esta actividad es aburrida, e incluso nada placentera ni productiva.



Pareciera que no lo hacen por la aversión que han desarrollado hacia la lectura. Esta se hace patente no más se acercan al texto, algunos incluso lo hacen con buena voluntad, pero en el primer capítulo, o lo que es peor, después de las tres primeras páginas, se desaniman, se aburren y no se sienten capaces de proseguir su labor. Y de ahí no pasan. (Gallardo, 2006, p. 158).

Una vez el estudiante fracasa en su intento de leer la obra asignada por el docente, prefiere optar por un resumen del texto porque este le permite cumplir más fácilmente sus tareas, a la vez que ahorrará tiempo y puede continuar con otras actividades que sí son de su agrado. Gallardo (2006) nos dice que el problema de la deficiencia lectora no está en que los estudiantes no tienen paciencia para dedicar tiempo a la lectura, pues fácilmente podrían leer concentrados dos o más páginas, a la vez que chatean con sus amigos o revisan sus redes sociales desde una computadora, tablet o celular. Entonces, la pregunta a respondernos es ¿por qué a los estudiantes se les dificulta leer las obras literarias asignadas por sus docentes?

Lamentablemente, en la escuela, la capacidad narrativa en los estudiantes se ha limitado a la relación con textos literarios, pero con la finalidad de recuperar información lo cual se evidencia en las actividades de pos-lectura y escritura cuando se solicita nombre de protagonistas, identificación de hechos, reconocimiento de objetos, con la idea de dar cuenta de lo leído. De la misma manera, cuando el trabajo con textos de estudio se dirige a recuperar la información presente en los mismos, tampoco se contribuye al desarrollo del pensamiento paradigmático porque éste requiere favorecer modos de lectura y escritura analítica, reflexiva y crítica (Aguirre, 2012, p. 85).

Para resolver la interrogante planteada debemos tener presente que la sociedad actual no es la misma a la de hace cinco, diez o veinte años atrás. El contexto ha cambiado, y esto involucra que las personas tengan nuevas necesidades, intereses y formas de vida que son muy distintos a los de antes. Para el estudiante contemporáneo lo importante es “navegar por Internet y relacionarse virtualmente con conocidos y desconocidos; lo masivo, lo digital, lo virtual son los elementos culturales que dominan la vida pública y privada en la que se desenvuelve” (Gallardo, 2006, p. 158). Para los educandos, leer un texto literario escrito no es tan interesante como los juegos virtuales, ver películas o conversar con otras personas virtualmente. Sin embargo, muchos no son conscientes de que todas estas actividades también involucran la lectura e interpretación de textos y, por lo mismo, están trabajando la lectura y el pensamiento.



Todo texto se maneja por un código que el lector debe conocer para poder comprenderlo. Pero este código, al igual que el hombre, ha ido cambiando. Según palabras de Gallardo (2006), una de las características de esta nueva generación es:

(...) que no se rige por la palabra impresa, y por ende ni por los libros, ni por la escritura. Es una generación visual, auditiva, de acción y movimiento. Sus lecturas son de acción, se oyen y casi se sienten. Los textos a los que se acercan son diferentes a los impresos, son textos virtuales, televisivos, musicales, son textos que requieren nuevas habilidades para interpretarlos y disfrutarlos. Habilidades que los jóvenes han estado desarrollando desde su nacimiento, cuando la televisión fue la primera en relatarles una historia (p. 159).

Es así que “estamos ante una educación que requiere de individuos capaces de enfrentar los retos que el mundo del conocimiento les plantea, lo que exige que la educación sea más amplia y con mayor proyección en los distintos ámbitos del saber” (Aguirre, 2012, p. 84).

Entonces, respondiendo a la pregunta sobre por qué a los estudiantes se les dificulta leer literatura, diremos que “el problema se encuentra en la forma de acercarse a la lectura (...) el acercamiento tradicional que se está empleando está obviando esos nuevos saberes y habilidades que poseen actualmente los adolescentes” (Gallardo, 2006, 159). Por tanto, los docentes deben acercarse a sus educandos con metodologías y herramientas didácticas que ellos conocen, saben cómo utilizarlas y son llamativas para ellos. Para ello una gran alternativa vendrían siendo las TIC y el aula virtual. Pues, “no se le puede ordenar a un joven que lea como no se le puede ordenar que ame o que sueñe” (Gallardo, 2006, p. 160). Al dejar de lado las técnicas tradicionales de leer, y estas ajustarse a los gustos y saberes de los lectores, leer se convertirá en una actividad que poco a poco irá siendo de agrado para quienes la realicen.

La idea de enseñar a leer textos literarios a los educandos no es que lo hagan por sacar una buena nota, sino más bien para que vean en esta actividad una fuente de placer, entretenimiento, relajación, conocimiento y autoaprendizaje. Para ello, Gallardo (2006) nos propone dos caminos. El primero consiste en seguir una selección de obras hechas por expertos en la literatura, donde los estudiantes van a leer las obras claves que representen movimientos literarios específicos, estilos, géneros particulares, tiempo, espacio, valores y costumbres de antaño. Mientras que el otro camino es escoger obras que llamen la atención de los estudiantes, que presenten temas de su interés y permitan



identificarse con su realidad; además de que vayan en relación con la cultura virtual que maneja. Por tanto, el docente debe actuar como mediador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura para lo cual serán indispensables sus conocimientos en el uso de las TIC.

2.2. La lectura del género narrativo

2.2.1. ¿Qué son los géneros literarios?

Toda obra es clasificada en un determinado grupo o clases dependiendo de las características o rasgos que ésta posea. En esta clasificación intervienen los géneros literarios, que son categorías que sirven para la clasificación de los textos literarios según su contenido y forma. Los géneros literarios nacen “de la gran creatividad que posee el ser humano de inventar, imaginar y relatar historias. Relatar deriva etimológicamente del latín *re-ferre*, que significa "traer", es decir, traer de nuevo, hacer llegar algo” (Fournier, 2009, p. 50).

Los géneros literarios nacen con la *Poética* de Aristóteles, obra escrita entre el año 335 y el 323 a.C. En esta, el filósofo griego estableció tres géneros literarios a partir del tipo de expresión que los autores empleaban en su texto. El primero es el género épico, donde su principal característica es la narración de hechos legendarios donde además de narrar puede haber diálogos y descripciones. El segundo es el género dramático, cuyos textos estaban destinados a la dramatización en forma de tragedia o comedia; por tanto, prima el diálogo. En tercer lugar, está el género lírico, sus textos transmiten sentimientos, son escritos en verso, y pueden ser cantados.

Hasta la actualidad se continúan manteniendo estos tres géneros, pero en adición a esto han surgido unos subgéneros. Magdalena (2018) nos presenta la división que cada género literario ha tenido y la cual enumeramos a continuación. Entre los subgéneros literarios narrativos tenemos: la épica, epopeya, cantar de gesta, romance, novela, cuento, leyenda y la fábula. Entre los subgéneros literarios líricos están: la oda, elegía, égloga, sátira, epigrama, epitalamio y otras letrillas. Y entre los subgéneros literarios dramáticos tenemos a: la tragedia, comedia, drama, tragicomedia, ópera y zarzuela.



2.2.2. El género literario narrativo

Tomando en cuenta la importancia de conocer e identificar los géneros y subgéneros que existen, diremos que uno de los más llamativos para los educandos contemporáneos es el narrativo.

Primeramente, diremos que narrar “es una actividad compleja que requiere la selección e integración de diferentes tipos de conocimiento” (Aguirre 2012, p. 84). O según palabras de Balduzzi (2017) narrar es también un recurso para educar al ser humano el cual implica la capacidad de “ordenar y secuenciar hechos, acciones, emociones, discursos y palabras” (p. 148).

Ahora bien, el género narrativo “abarca todas aquellas obras que no utilizan una estructura métrica fija; es decir, están escritas en prosa y cuentan hechos pasados, presentes y futuros” (Pérez, 2014, p. 6). Es decir, contiene elementos como el narrador, los personajes, las acciones, el espacio, el tiempo y el lenguaje. Y todo esto puede estar basado en lo “real” o lo “fantástico”, donde lo fantástico “incluye lo mágico, lo milagroso, lo legendario, lo mítico, etcétera, pero costaría mucho trabajo averiguar hasta dónde lo real lo es, y lo fantástico deja de serlo en la realidad, pues hay infinidad de matices variantes” (Padrón, 2004, p. 31). Esto se debe a que lo real contiene aspectos que llevados a la literatura pueden ser atribuidos a la fantasía y lo irreal, así mismo, lo fantástico puede hacer alusión a elementos pertenecientes a la realidad.

Este tipo de textos permite a los lectores trabajar el pensamiento divergente, la imaginación, la fantasía y la creatividad; y más aún con todos los recursos digitales y/o virtuales con los que contamos en la actualidad gracias a la tecnología. Es así que la lectura narrativa ha dejado de ser hecha sólo de forma escrita u oral, pues también se abre paso a lo audiovisual, lo musical, lo gráfico, etc. Por todo eso se dice que el género narrativo es una gran alternativa para el desarrollo de habilidades lectoras consiguiendo que leer sea una actividad fructífera y despierte en cada uno el interés por conocer y enriquecer su conocimiento literario. Pues, al ser la narración una parte fundamental de su vida por su “capacidad de hacer vivir aventuras y porque estimulan la capacidad de ver el mundo como algo inédito, como algo que se puede explorar infinitamente” (Aguirre, 2012, p. 85).



2.3. El cuento

2.3.1. Definición y características del cuento

El cuento es uno de los géneros narrativos que han formado parte de la vida de las generaciones pasadas, presentes; y serán parte de las futuras. El Diccionario de Lengua Española (2014) define al cuento como: “Narración breve de ficción”; “Relato, generalmente indiscreto, de un suceso”; o como “Relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención”. En el caso de Zamora (2002) afirma que la palabra “cuento” procede del verbo *computare* que quiere decir calcular o computar, que más tarde se lo entiende como relatar historias, objetos o acontecimientos. Este mismo autor, nos dice que tradicionalmente al cuento se lo relacionaba únicamente con las narraciones orales, donde una determinada persona era la encargada de relatar una historia - esta debía tener gracia y acierto verbal a la hora de exponer-; y otra que era la que recordaba este contenido. Sin embargo, más tarde estas narraciones fueron llevadas a lo escrito y presentan ciertas características específicas.

Carbajosa (2015) considera al cuento como “un género menor, y minoritario, un mero tránsito hacia formas narrativas de mayor envergadura, y siempre en desventaja respecto a la novela” (p. 201). Sin embargo, “Es importante reconocer que los cuentos ofrecen muchas bondades como instrumentos para desarrollar el modo de pensamiento narrativo, para despertar el espíritu creador de la persona y para promover el carácter interpretativo del saber” (Aguirre, 2012, p. 86). Además, influye en el desarrollo de capacidades intelectuales como la imaginación del estudiante.

Su extensión por lo general es breve y, desde los planteamientos de la narrativa clásica, consta de una situación inicial o introducción; un conflicto o nudo; y una situación final, desenlace o resolución del conflicto. Ya desde la estructura moderna, estas partes podrían ser intercambiadas y esto dependerá del estilo del escritor quien crea la obra. Normalmente los personajes que participan de la trama son pocos (entre personajes protagonistas, testigos o secundarios), pueden mencionar temas variados como es el amor, desamor, trabajo, escuela, amigos, familia, la naturaleza, el espacio, la vida, la muerte, entre muchos otros. Cuentan hechos reales o ficticios –aunque puede darse una mezcla de ambos-, todos los elementos que se mencionan están vinculados necesariamente, y presentan un problema o conflicto que siempre al final se terminará por resolver.



Entre sus subgéneros están el cuento de aventuras, de detectives, de ciencia ficción, de ficción especulativa, dramático, de fantasía, para niños, de hadas, de terror, entre otros.

2.3.2. La lectura de cuentos en la escuela

Pese a que el cuento es un subgénero literario sumamente conocido y trabajado por los estudiantes desde edades tempranas, ya sea desde sus hogares o a partir de sus primeros años de educación, continúa presentando deficiencias al momento de leer y comprender este tipo de textos. Aguirre (2012) afirma que pese a que se tiene la creencia que los cuentos ocupan un lugar privilegiado en las actividades escolares, esto no es tan cierto porque cuando se les pregunta a los educandos qué cuentos recuerdan haber leído, son escasos los que enumeran.

Esto se debe, probablemente, a la interpretación errónea que hacen los adultos del uso de los cuentos en el aula al suponer que éstos son escritura de ficción que nada tiene que ver con la realidad, otros piensan que los cuentos que entran al aula deben cumplir una función moralizadora o enseñar algo y, lo que es peor, existen los que opinan que los cuentos deben servir para introducir la enseñanza de normas gramaticales y de redacción (Aguirre, 2012, p. 87).

Estas deficientes prácticas docentes son algunas de las razones por las cuales se produce el desinterés de los estudiantes por la lectura de obras literarias. Los docentes recaen en actividades nada efectivas para la lectura como son “lista de aprendizajes, reconocimiento de alguna información específica, identificación de una enseñanza o elaboración de una moraleja” (Aguirre, 2012, p. 87).

Aguirre (2012) considera que “uno de los medios más efectivos de conocimiento de la herencia cultural es el cuento porque refleja un conjunto de modos de pensar, de sentir y de actuar compartidos por un grupo específico de personas” (p. 86). Por tanto, es necesario priorizar la lectura de cuentos –o narraciones- porque estas aportan riquezas de la tradición y la fantasía popular. Además:

...la lectura de un cuento, de una poesía o de cualquier otro texto que se lea para disfrutar, no implica la obligatoriedad de una actividad productiva, porque si los textos resultan atractivos para el lector hay lugar para inferencias, procesos de descubrimiento, conocimientos detallados, entre otros (Aguirre, 2012, p. 87).



Diremos entonces que la lectura de cuentos proporciona una gran variedad de beneficios, tanto en lo intelectual, en lo afectivo, en lo crítico, argumentativo y reflexivo. Por lo cual, leer no solo debe estar relacionado con actividades estrictamente escolares, sino más bien como una actividad de índole social que ayuda al individuo el desarrollo individual, social e intelectual.

2.4. La lectura del cuento de terror

Leer es un acto de satisfacción que permite al lector experimentar e imaginar un sin número de personajes inexplicables actuando en un espacio imposible. El cuento de terror, como su nombre lo indica, está asociado a sentimiento de sorpresa o sobreexcitación del lector ante hechos inesperados. Howard Phillips Lovecraft (1999), en su libro titulado *El horror sobrenatural en la literatura*, menciona que el miedo es sin lugar a dudas un sentimiento primitivo e innegable que experimenta el ser humano. Por tanto, los cuentos sobrenaturales son el soporte sobre el cual:

se disparan todos los dardos de un sofisticado materialismo, que con tanta frecuencia se aferra a las emociones de la experiencia, a los sucesos exteriores y a un idealismo tan ingenuo como insípido que se opone a las motivaciones estéticas, abogando por una literatura puramente didáctica, capaz de ilustrar al lector y "elevantarlo" hacia un nivel adecuado de afectado optimismo (Lovecraft, 1999, p.5).

En otras palabras, los cuentos de terror evocan el miedo como una respuesta innata que, a su vez, trae a colación experiencias propias; las cuales generan un sentimiento de satisfacción al ser conscientes de su no participación en la historia escrita. Además, estos relatos de miedo constituyen una entrada hacia un nuevo mundo que saca al lector de su vida cotidiana. Pues en los otros tipos de narraciones el lector puede identificar elementos de su entorno; en cambio en los relatos de terror sus elementos son fantásticos.

Con el objetivo de caracterizar el cuento de terror y revisar su importancia en el proceso de comprensión lectora se ha elaborado una breve reseña del origen de este tipo de cuento, sus elementos y, por último, su influencia en la didáctica de la literatura.



2.4.1 Historia del cuento de terror

El terror en la literatura es sin duda uno de los subgéneros narrativos más llamativos para una gran cantidad de lectores hoy en día, por todas aquellas sensaciones de miedo y suspenso que pueden producir en cada uno de ellos. Para comprender el origen del cuento de terror es necesario analizar el estudio elaborado por H.P Lovecraft (1999). Este exponente del género de terror considera a la Edad Media como la propulsora del género. Debido a que esta estaba caracterizada por el apogeo de la fe, las construcciones de sus edificaciones escasas de luz y, sobre todo, por la falta de conocimiento de otras tierras. Es decir, la fantasía era el recurso que justificaba lo desconocido. A pesar de que la Edad Media tiene una escasez de elementos que podrían justificar el origen del cuento de terror, Lovecraft menciona que este tipo de relatos tienen un origen mucho más antiguo que la época mencionada. El escritor estadounidense considera que el terror en la literatura proviene de la mitología, los relatos folclóricos y de las leyendas de hazañas sobrehumanas, los cuales eran transmitidos de manera oral. Para inicios del siglo XVI, la novela gótica había adoptado esos relatos dentro de un marco más cercano al ser humano de la época. Las narraciones góticas ocurrían en lugares concurridos como cementerios o castillos. Más tarde, Poe en contraposición con la novela edificó el cuento como un relato corto capaz de trascender en el pesar psicológico del lector. Aun en nuestros tiempos modernos Poe es considerado como un irruptor del “falso moralismo” (Lovecraft, 1999, p.41) de la sociedad.

El cuento de terror actualiza el esquema de la estética europea, en donde el relato forzosamente debe tener elementos que conlleven un mensaje moralista al lector. El relato de terror busca ocasionar en los lectores sensaciones de miedo y angustia a medida que avanza su lectura. Poe en sus narraciones aparta un poco las tradiciones locales o populares, y los vínculos de valores culturales o religiosos. Pero conserva los ambientes oscuros, góticos y medievales, en donde los espacios cotidianos se transforman en espacios sobrenaturales. Por tanto, la literatura de terror americana posee factores que lo enmarcan dentro del miedo psicológico y filosófico.

2.4.2. Elementos del cuento de terror

Más allá de conocer y corroborar el origen del cuento de terror, para nuestro trabajo resulta importante detallar los elementos constituyentes del cuento de terror. Esto con el objetivo de analizar su valor literario y cómo este constituye un aprendizaje significativo dentro del proceso de enseñanza



de los estudiantes de bachillerato. Los elementos indispensables dentro del cuento de terror son cuatro, los cuales fueron extraídos de las “Notas sobre el arte de escribir cuentos fantásticos” de H.P. Lovecraft (1999) y del Prólogo del libro *Antología de la literatura fantástica* escrito por Bioy Casares (1997). Estos dos autores nos servirán para explicar los elementos del cuento de terror.

2.4.2.1. Atmósfera

Los cuentos poseen una extensión relativamente corta en comparación con otros tipos de textos literarios, como por ejemplo tenemos a la micro-novela. De ahí que, el cuento no dedique mayor espacio a la descripción del escenario ni de las acciones, sino a los acontecimientos que recrean un ambiente idóneo para el desarrollo de la trama; esta es la atmósfera.

Según Bioy Casares (1977) los primeros relatos de terror limitaban la especificación de la atmósfera a la aparición de fantasmas o hechos macabros. Lovecraft (1999), al explicar cómo escribe sus cuentos, expone su deseo de romper lo cotidiano de manera abrupta:

(...) uno de mis anhelos más fuertes es el de lograr la suspensión o violación momentánea de las irritantes limitaciones del tiempo, del espacio y de las leyes naturales que nos rigen y frustran nuestros deseos de indagar en las infinitas regiones del cosmos. (p.93)

Es importante resaltar la importancia del tiempo en los relatos de Lovecraft; debido a que es un argumento recurrente en su literatura. El cambio abrupto de las acciones de los personajes provocado por el desconocimiento de lo cotidiano es la atmósfera que busca transmitir el cuento de terror. El autor estadounidense continúa sus notas exponiendo que no solo el miedo o el terror incentiva al lector a seguir con el cuento, sino también la curiosidad de conocer los horizontes del mundo; los cuales alejan al ser humano de su “morada-prisión” (Lovecraft, 1999, p.94).

2.4.2.2. Sorpresa (horror)

Luego de la creación de la atmósfera del cuento, el autor coloca un ente gatillador que activa las emociones en el lector. La sorpresa puede ocurrir de manera inesperada o con la presencia de un precedente que anuncia su inicio. Bioy Casares (1977) menciona que los cuentos con sorpresas inesperadas, generalmente, están al final o en los diálogos de los personajes. En cambio, las sorpresas de argumento o con una preparación anterior poseen una estructura de cinco peldaños.



Según Lovecraft (1999), el horror parte de un referente que funciona como activador de lo horroroso, el cual conlleva otros efectos secundarios. Dentro del relato, el modo de manifestación del horror debe ser explícito para observar cómo los personajes reaccionan ante este. Finalmente, el horror entra en un proceso de contraste con la situación inicial; esto con el fin de ver los cambios generados.

2.4.2.3. Desiderátum

Todo relato tiene una estructura que garantiza la permanencia de sus elementos y recursos literarios. En el caso del cuento de terror, su organización cambia de manera radical debido a que su complejidad lo limita a cumplir ciertos requisitos. Bioy Casares (1977) afirma que los relatos de miedo ocurren en lugares establecidos en el que participan ciertos personajes que requiera la trama. De igual manera, Lovecraft (1999) menciona que “todo relato fantástico debe ser una nítida pincelada de un cierto tipo de comportamiento humano.” (p.97). Es decir, cuando el relato sobrepasa los límites de la interacción cotidiana de las personas se torna poco creíble. Además, para el mismo Lovecraft, el horror en la literatura debe anticiparse a través de sugerencias o indicios suficientes para que el lector los conecte; esto con el fin de crear un ambiente de seguridad en donde todo puede ocurrir.

2.4.2.4. Argumentos del cuento de terror

Los argumentos desarrollados en la cuentística de terror están sujetos a los elementos anteriores. Dentro del relato resulta poco convincente exponer tramas rebuscadas sin fundamentos psicológicos o sociales. De ahí que los argumentos más empleados sean los viajes en el tiempo y los descubrimientos de nuevos mundos o criaturas que pueden habitar un bosque. De acuerdo a Lovecraft (1999), los seres humanos estamos impulsados por la curiosidad y el deseo de ir más allá de sus horizontes.

2.5. El cuento de terror en la didáctica

La lectura de cuentos favorece la relación existente entre estudiante y texto, además permite la adquisición de nuevos conocimientos sobre la literatura. Para nuestro trabajo el cuento se convierte en un recurso textual, con el cual el docente podrá llevar a cabo el diseño de las situaciones didácticas. Pérez, Pérez y Sánchez (2013) definen al “*recurso*” como un medio de cualquier clase o tipo que sirve para conseguir un determinado objetivo o satisfacer una necesidad. Puede ser desde un



medio material o uno conceptual que sirve, en este caso, para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Por tanto, el cuento resulta ser un recurso didáctico que sirve de herramienta de enseñanza para el docente y de aprendizaje para el alumnado. Sirve de ayuda al momento de “ejecutar habilidades y a desarrollarlas y, gracias a esto, despiertan la motivación y la curiosidad de los niños, creando un interés hacia el contenido de aquello que se está estudiando” (Pérez, Pérez y Sánchez, 2013, p. 3).

El docente debe tener la suficiente capacidad de elegir el cuento más conveniente para su grupo de trabajo, según sus gustos y preferencias, porque esto les permitirá a sus estudiantes el adentrarse en el mundo de la historia, vivir junto con los personajes lo que se está narrando, y a la vez, sentir cada una de las emociones y sensaciones que los sucesos provocan. Conociendo el panorama de las escuelas y colegios, el terror en la literatura es muy atractivo especialmente para los jóvenes porque les causa un mayor interés al momento de leer, por todas las emociones y sensaciones que pueden lograr producir en cada uno de ellos. Por lo tanto, los cuentos de terror valen la pena ser empleados como herramientas o recursos didácticos para afianzar el gusto por la lectura y la comprensión de textos.

CAPÍTULO III

Análisis narratológico de los cuentos de terror

Para lograr plantearnos las situaciones didácticas para la comprensión lectora de cuentos de terror, en función de que *leer es comprender*, nos vimos en la necesidad de analizar las obras previamente seleccionadas, en cuanto a su estructura y sentido. Por tanto, en el presente capítulo presentaremos el análisis de tres cuentos de terror; con la finalidad de tener una mirada más profunda y dinámica de cada uno de los textos, y esto nos servirá para el posterior planteamiento y planificación de actividades y/o situaciones didácticas. Para nuestro análisis seleccionamos el método narratológico, pues este mantiene un enfoque investigativo cualitativo mismo que nos permite comprender las experiencias, intereses y contextos de cada uno de los actores durante el proceso lector. Además, al trabajar con la importancia de la comprensión lectora, este método de acción es propicio para conocer las opiniones y valores críticos que nuestros estudiantes pueden brindar a raíz de un texto, en este caso a los cuentos de terror. En otras palabras, el método narratológico nos brinda la oportunidad



de aprovechar todo el material vivencial, interpretativo y subjetivo de los lectores; cuestión que sería complicada si hubiésemos trabajado con métodos cuantitativos.

3.1. La narratología

¿Qué es la narratología? El término *narratología* es propuesto por primera vez gracias a Todorov en el año de 1969. Se lo utiliza para denominar a “una disciplina con plenos derechos que se encargaría del estudio de toda suerte de relato, literario o de otro tipo, según el criterio tipológico y funcional” (Broncano y Alvarez, 1990, p. 153). Esta disciplina difiere totalmente de la poética propuesta por Roman Jakobson en 1997. Si bien la narratología se remonta a una larga tradición de estudios literarios, hecha a partir del formalismo ruso, en los últimos años ha sido de gran interés por servir de base para estudios de diferentes campos como la psicología, la lingüística textual, entre otros.

El interés de la narratología reside en la “búsqueda de aquellos elementos constitutivos que intervienen en la construcción de un relato” (Broncano y Alvarez, 1990, p. 154). Es decir, no le presta mucha atención a juzgar el valor estético de la obra –o mejor dicho el cómo está construida-; sino que su verdadero interés recae en lograr discernir todos aquellos mecanismos que posibilitan el “funcionamiento” de la obra narrativa.

3.1.1. Historia y planteamientos de la narratología

Broncano y Alvarez (1990) hacen una aproximación sobre la narratología. Nos dicen que esta disciplina está ligada con el movimiento estructuralista, entre los que encontraríamos a los formalistas rusos como Tomachevsky, Skhlovsky, Eichenbaum, etc., pero si buscamos a sus precedentes deberíamos recurrir a teorías literarias hechas por Platón y Aristóteles. Se sabe que los trabajos hechos por el formalismo, de 1915 a 1930, intentaban otorgar a la teoría literaria un estatus de “ciencia”, rechazando así a la crítica literaria que predomina durante esta época. Fueron los teóricos estructuralistas como Barthes, Todorov, Greimas, Bremond, Genette, entre otros, quienes modificaron estas ideas formalistas e intentaron elaborar una teoría más general de la literatura, fue entonces que surge la narratología.

Siguiendo los planteamientos hechos por Broncano y Alvarez (1990) nos dicen que esta nueva concepción narratológica presenta dos conceptos de la herencia formalista: la *fábula* y *siuzhet*. Por un lado, entendemos a la fábula como el conjunto de motivos que mantiene una conexión temporal;



para esta no es importante en qué momento o en qué parte de la obra se entera el autor de los acontecimientos; ni siquiera si estos son presentados de manera directa o indirecta. Por otro lado, el *siuzhet* es el conjunto de los mismos motivos, pero le interesa la introducción de los motivos para que se dé la secuencia y conexión de la obra. Entonces diríamos que “para los formalistas, aunque existe diferencias al respecto dentro del grupo, la *fábula* constituye la base sobre la que se elabora el *siuzhet*” (Broncano y Alvarez, 1990, p. 155). Por tanto, Todorov diferencia a estas dos como lo “qué pasó en realidad” versus el “cómo se entera el lector de ello”; o también, la *historia* que se cuenta versus el *discurso*, sin olvidar que ambos son literarios por el simple hecho de existir en la obra al mismo tiempo.

La articulación entre historia y discurso constituyó la base para los estudios sobre la narrativa estructuralista, donde distinguen en las obras narrativas tres niveles de descripción. El primer nivel es de las funciones; el segundo de las acciones; y el tercer de la narración. Donde vendrían siendo estos: la *fábula*, la *historia* y el *texto*.

Por todo lo anterior, Broncano y Alvarez (1990) nos dice que:

(...) debería estar claro que, por una parte, la narratología no es algo nuevo en los estudios literarios y que, por otra, el verdadero valor de esta disciplina reside en las herramientas que nos proporciona para la labor de crítica literaria, herramientas cuyo uso nos parece esencial para poder realizar un análisis riguroso y justificado del objeto literario (narrativo) (p. 157).

Ahora bien, Broncano y Alvarez (1990) señalan que cuando un lector se enfrenta a un texto narrativo la comunicación es peculiar. Se establece una comunicación unidireccional, esto porque el receptor no puede actuar como interlocutor; pues su función es pasiva y únicamente receptiva (sin dejar de ser crítica). Además, se debe tomar en consideración que no existe alguien que cumpla el papel de emisor; el receptor recibe un mensaje “fuera de situación” que contiene toda la información necesaria la cual autorizará la interpretación que el destinatario realice al finalizar su lectura. Dicho de otra manera, este tipo de textos literarios “no precisa de elementos extratextuales que descifren su significado (...) el texto ha de estar dotado de toda la información que el oyente/lector necesita para su correcta comprensión” (p. 157). Adicional a esto, el mensaje permite la presencia de un referente o contexto mental del hablante.



Por un lado, resulta casi obvio que un relato debe “contar” algo, y que debe hacerlo siguiendo un “discurso literario” que tiene “ciertas normas”. Por otro lado, es indudable que ese “algo” que se cuenta debe tener características propias y peculiares que ayudan a distinguirlo como tal de otros géneros literarios. Ambas condiciones ayudan a definir al relato como “la historia de un acontecimiento contenida en un discurso literario” (Broncano y Alvarez, 1990, p. 158).

3.1.2. Elementos de la teoría narratológica

Broncano y Alvarez (1990) no presentan tres elementos que se deben tomar en consideración para realizar el análisis narratológico de una obra. El primero son los personajes que aparecen en el texto; el segundo son los acontecimientos que se cuentan; y el tercero son los acontecimientos marco o la estructura profunda de la obra. Cada uno de estos presentan sus propias características y subdivisiones que ayudan a guiar y facilitar el análisis; por tanto, a continuación, nos dedicaremos a describirlos para, más adelante, de acuerdo a lo expuesto, realizar el análisis de los cuentos de terror seleccionados.

3.1.2.1. Personajes

Dentro de la teoría estructuralista, el o los personajes eran aspectos poco cuidados en la obra. A estos se los consideraba como meros agentes -actores (actante individual que se maneja bajo unas cualidades propias dentro del relato) y actantes (conjunto de personajes humanos y no humanos que actúan como una unidad funcional susceptible de realizar acciones)- quienes realizaban determinadas acciones dentro de la narración.

Broncano y Alvarez (1990) reconocen que el “personaje” representa en realidad uno de los aspectos más importantes en una obra literaria. Esto en cuanto el personaje guarda cierta similitud a la gente; y porque, además, la literatura escribe sobre y para la gente. Los mismos autores afirman que pese a que en un inicio se decía que “el personaje es una entidad abstracta, un sujeto vacío de contenido semántico y definido por la función que realiza en la economía del acontecimiento” (p. 163); en su propuesta no rechazan la posibilidad de que un objeto o animal pueden ser “personaje”, pues ellos definen a este como “todo aquel elemento funcional que interviene en la dinámica del acontecimiento” (p. 163). Es así que proponen una caracterización a partir de cuatro criterios.



- Primero, criterio morfológico: caracterización física, ideológica y psicológica del personaje.
- Segundo, criterio de relaciones: parentesco entre los personajes.
- Tercero, criterio jerárquico: papel del personaje en dinámica al acontecimiento.
- Cuarto, criterio simbólico: rasgos simbólicos atribuidos a un personaje.

En resumidas cuentas, cada uno de estos criterios ayudará a reflejar, caracterizar y diferenciar a cada personaje que intervenga dentro de la obra narrativa. Así pues, “los personajes son elementos funcionales caracterizados por un haz de rasgos a cuatro niveles. Consideramos que estos cuatro criterios son representativos de las características básicas que conforman a un personaje” (Broncano y Alvarez, 1990, p. 163).

En los cuentos de terror podemos encontrarnos con una diversidad de personajes dentro de este tipo de obras; mismos que pueden ir desde ser personas animales y cosas reales; pero también pueden irse a lo ficticios. Si bien este tipo de obras lo que buscan es transmitir una sensación de miedo y suspenso a sus lectores; para conseguirlo debe recurrir a su gran capacidad inventiva. Esto se debe a que para contar o narrar un cuento de terror no es estrictamente necesario que el autor cree personajes fantásticos o alejados de la realidad para con esto causar escalofríos al leer. La misma sensación puede conseguirlo usando artificios reales y conocidos; por lo que diremos que todo dependerá de la creatividad del escritor.

3.1.2.2. Acontecimientos

Partamos desde la definición etimológica de “acontecimiento”. Este término tiene su origen en el enema latín, el cual mantiene el prefijo “a” y a continuación prosigue el verbo “contingere”, que puede traducirse como “suceder”.

Un acontecimiento o *fábula*, como algunos estructuralistas lo definen, es el desplazamiento que realiza el personaje a través del campo semántico. Lotman partía para su denominación desde la norma. Para él, el acontecimiento era una desviación significativa de la norma, que vendrá siendo determinado por el tipo de cultura o contexto en el cual se escribía un texto. Es decir, para definir a algún hecho como un acontecimiento y poder hablar o escribir sobre este, debía ser considerado como algo inusual, algo que no se esperaba que suceda porque no es lo aceptado socialmente. Por



tanto “Para que un mensaje literario –texto- pueda ser considerado como “relato” por el oyente/lector, es condición indispensable que este mensaje cuente, de forma reconocible, la historia de un acontecimiento” (Broncano y Alvarez, 1990, p. 159). El tipo de acontecimiento que se narra podrá variar, así también como el texto literario; pero siempre deberá presentarse dos constituyentes: la presencia de un acontecimiento inscrito en un texto.

Adicional a esto, “ese acontecimiento ha de poseer determinadas características distintivas que lo hagan reconocible como tal” (Broncano y Alvarez, 1990, p. 159). Entre estas características tenemos que, para que se lleve a cabo un acontecimiento es necesario la presencia de unos *personajes* que realicen las acciones que se narran; y en ocasiones la presencia de unos *objetos* que contribuyen a la narración. Tanto los personajes como los objetos se desenvuelven en un marco de tiempo y espacio determinado.

Diremos entonces que para hablar de acontecimientos implicaría que nos refiramos a unos sujetos activos- aunque también pasivos- y dinámicos. Pues, todo acontecimiento conlleva la “*transformación*” reconocible de los factores que intervienen en el texto. En tanto que:

(...) el acontecimiento nos conduce a la existencia de un orden necesario en el que la transformación se inscribe. Básicamente, este orden se puede cifrar en un *estado inicial* y un *estado final*, siendo éste consecuencia directa de las transformaciones sufridas por el estado inicial. Este esquema básico es susceptible de complicación esto es, la presencia de *estados intermedios* en un número variable- pero en cualquier caso ambos estados, inicial y final, son inexcusables (Broncano y Alvarez, 1990, p. 160).

Además, un acontecimiento implica un *discurso temporal* –que podría ser variable- en el que se inscribe. Es decir, para que se lleve a cabo un acontecimiento debe existir un tiempo determinado en el cual se lleve a cabo los hechos narrados, o mejor dicho un orden de simultaneidad de los hechos. La restricción temporal de la obra es indispensable puesto que marcará un orden lógico y secuencial de los hechos; pese a que en el texto este parezca o no “tergiversado”.

Por todo esto, Broncano y Alvarez (1990) definen finalmente al acontecimiento como:

...el proceso constituido por la transformación de un estado inicial (E.), compuesto por personajes interrelacionados en un marco espacio-temporal (E/T), que "genera" como consecuencia un estado final (E) diferente al primero, y que se registra en un discurso temporal. En el acontecimiento intervienen factores de dos tipos: *elementos* -pertenecientes a conjuntos potencialmente infinitos- y



reglas que seleccionan y organizan esos elementos. Es decir, por un lado *personajes* (P) y *marco espacio-temporal* (E/T), por el otro, las reglas que generan ese acontecimiento -o, como veremos después, la *estructura profunda* de ese relato. Corresponde, por tanto, definir el conjunto de los "personajes posibles", así como el de las coordenadas espacio temporales posibles. También, el conjunto de las *reglas de producción* que posibilitan el acontecimiento (p. 161).

En los cuentos de terror nos encontramos con un espacio, un tiempo y unas acciones determinadas que ayudan a que el lector tenga una sensación de temor, inquietud, miedo e intriga a medida que lee el texto. Para que este tipo de literatura cumpla su objetivo, estos tres elementos deben seguir un orden lógico que sea coherente; y donde el uno apoye al otro para que guarden concordancia los hechos narrados. Si bien el cuento puede comenzar desde distintos puntos de la historia, al finalizar el lector debe tener claro el orden cronológico con el que ocurrieron los hechos. Es decir, el lector debe reconocer fácilmente cuál fue el estado inicial de las cosas; cuáles fueron los acontecimientos que ocurrieron durante la narración; y finalmente cuál fue el estado final en el que concluyeron los hechos. Y para ello es indispensable que el tiempo, espacio y acciones sean coherentes y beneficiosas para el relato.

3.1.2.3. Acontecimiento marco o estructura profunda

Todo texto literario está compuesto por una estructura interna sustentada por los motivos que mueven a la obra. Este esqueleto implícito, denominado estructura profunda, del texto da cuenta del referente principal sobre el cual se escriben los hechos. De acuerdo a Broncano y Álvarez (1990), la estructura profunda del relato está compuesta por el acontecimiento marco. Este último término hace referencia a un acontecimiento raíz del cual se ramifican la historia, los personajes y los diálogos. Con el objetivo de ejemplificar este concepto, los autores colocan como acontecimiento marco una noticia sangrienta. Esta será contada de diferentes maneras de acuerdo al tipo de periódico que publique el reportaje. En el caso de la prensa amarillista, el hecho se centrará en los detalles mórbidos; en cambio, la prensa formal limitará su reportaje a la narración de lo sucedido. Pero no ocurre lo mismo en la literatura debido a que los hechos son ficticios.

En los cuentos de terror los acontecimientos marco pueden ser verídicos o ficticios. Cuando un relato narra una versión de un suceso real, por lo general, es reconocido como otro género literario, como una crónica. En cambio, en los relatos de ficción el acontecimiento marco está sujeto a la versión de la historia contada. Es decir, dentro del relato existe un acontecimiento verídico desde la perspectiva



de los personajes y un ficticio para el lector; el cual será resuelto según avance la narración. Este juego de acontecimientos suele estar acompañado por las descripciones espacio-temporales.

3.1.2.3.1. Las coordenadas espacio-temporales

El desarrollo del acontecimiento marco ocurre bajo una sola variable: el espacio-tiempo, y sobre el cual los personajes actúan. En nuestro caso, el espacio-tiempo de los cuentos de terror están sujetos a lo sobrenatural. Con respecto al espacio, el desarrollo de la historia transcurre en lugares oscuros, lúgubres o con un cierto de pesadez que el narrador logra plasmar en su relato. En el caso del tiempo, los cuentos de terror juegan mucho con este factor. En algunos casos, el tiempo es relativo, por ejemplo, para el protagonista puede significar una agonía eterna y, en cambio, para un personaje ajeno sólo pudo pasar unas cuantas horas. En casos especiales los personajes pueden cruzar la barrera del tiempo lineal y viajar a varias épocas. Por lo tanto, el lector debe poner vital importancia en estos factores debido a que pueden ocultar simbolismos y motivos importantes para el desarrollo de la trama.

3.2. Análisis de tres cuentos de terror con el modelo narratológico

3.2.1. Prefiguración de los cuentos de terror

Los cuentos que hemos seleccionado para realizar nuestro análisis y aplicación de situaciones didácticas para lectura comprensiva de cuentos de terror forman parte del libro *Cuento de terror* (2014), donde John Polidori hace una breve introducción a los cuentos de terror; recopila seis cuentos de diferentes autores de este género; y finalmente propone algunas actividades para el trabajo de estas obras en clases. De los seis cuentos que aparecen, nosotros hemos seleccionado tres: *La catacumba nueva* (1984) de Arthur Conan Doyle, *La pata de mono* (1902) de William W. Jacobson, y *El almohadón de plumas* (1917) de Horacio Quiroga. Los hemos seleccionado por encontrarse en un rango de publicación entre los años ochenta y noventa. A continuación, llevaremos a cabo el análisis de cada una de estas obras, de acuerdo a los tres elementos que nos recomiendan tomar en consideración Broncano y Álvarez (1990).



3.2.2 Análisis

3.2.2.1. Cuento 1: *La catacumba nueva* (1984) de Arthur Conan Doyle

3.2.2.1.1. Breve biografía del autor

Arthur Conan Doyle nació en Edimburgo (Escocia) el 22 de mayo de 1859, y falleció el 7 de julio de 1930, a sus 71 años, en Inglaterra. Pese a que estudió medicina, al poco tiempo abandonó este oficio para dedicarse completamente a su carrera literaria. Entre los géneros literarios que más lo caracterizaban estaban las novelas detectivescas; relatos de ciencia ficción, novela histórica, teatro y poesía. Entre sus obras más destacadas están *El signo de los cuatro*, *Estudio en Escarlata*, y la más representativa *Las aventuras de Sherlock Holmes*.

3.2.2.1.2. Resumen de la obra

Dos célebres estudiosos especialistas en las ruinas romanas estaban sentados en la habitación de Kennedy. Su amigo Burger le comparte a Kennedy uno de sus últimos y más importantes hallazgos, una catacumba nueva. El par de amigos compartían un gran interés por las catacumbas; sin embargo, había un vínculo más estrecho que los unía: una mujer. Por un antiguo problema amoroso, del cual Kennedy no era consciente sino hasta el final; Burger lleva a su amigo a conocer personalmente su descubrimiento. Pero esta visita tiene un trágico e inesperado final, en donde la competencia, rivalidad, fama y venganza desembocaron en la muerte de uno de ellos.

3.2.2.1.3. Análisis: personajes, acontecimientos y estructura profunda

Género: Narrativo

Narrador: Omnisciente

Estructura externa: Cuento corto. Número de páginas: 19. Se divide en dos partes: la primera, donde los amigos Kennedy y Burger dialogan sobre la nueva catacumba y ex amoríos; y la segunda, la visita a la catacumba y la venganza de Burger hacia su compañero.

Estructura interna: Tema: el descubrimiento de una nueva catacumba y la venganza por un desamor.

Tabla 1. Análisis narratológico del cuento “La catacumba nueva”

Personajes	Acontecimientos	Estructura profunda
------------	-----------------	---------------------



Kennedy	<p>1. Criterio morfológico: más de treinta años, soltero; especialista en investigación; hermoso rostro, frente alta, y clara, nariz agresiva, boca indolente y sensual; con mente indecisa y capaz de largos esfuerzos; equilibrio entre la fuerza y debilidad; brillante y vivaz.</p> <p>2. Criterio de relaciones: amigo de Burger con quien compartían la pasión por las catacumbas; amante de <i>miss</i> Mary Saunderson.</p> <p>3. Criterio jerárquico: alta posición social y económica; enamora y roba a <i>miss</i> Mary Saunderson provocando así su rompimiento con Burger.</p> <p>4. Criterio simbólico: pasión, malicia, placer.</p>	<p>Espacio: Roma</p> <p>Tiempo: no específico, probablemente entre el siglo XVIII o XIX.</p> <p>Acontecimientos, ¿qué sucedió? La trama:</p> <p>Estado inicial: Burger y Kennedy como colegas, amigos, pero además rivales.</p> <p>Estado final: Kennedy muere abandonado en la catacumba nueva que había encontrado Burger, a raíz de una venganza amorosa.</p>	<p>Análisis minucioso del tiempo, los escenarios y las acciones narradas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexto: Roma, en una noche fría, repleta de estrellas en el cielo invernal. - Atmósfera más sofocante que cálida. Ambiente de incomodidad, miedo, desesperación. - Escenarios: a) la habitación de Kennedy; b) la casa antigua y abandonada donde se encuentra escondida la catacumba. Este último escenario lleno de miedo, ansiedad, vergüenza y finalmente muerte.
Kennedy	<p>1. Criterio morfológico: más de treinta años, soltero; especialista en investigación; hermoso rostro, frente alta, y clara, nariz agresiva, boca indolente y sensual; con mente indecisa y capaz de largos esfuerzos; equilibrio entre la fuerza y debilidad; brillante y vivaz.</p> <p>2. Criterio de relaciones: amigo de Burger con quien compartían la pasión por las catacumbas; amante de <i>miss</i> Mary Saunderson.</p> <p>3. Criterio jerárquico: alta posición social y económica; enamora y roba a <i>miss</i> Mary Saunderson provocando así</p>		



	su rompimiento con Burger. 4. Criterio simbólico: pasión, malicia, placer.		
--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia (2021)

De manera general tenemos que *La catacumba nueva*, publicada en 1984, pertenece al género literario narrativo, mantiene una voz narrativa omnisciente y es un cuento de terror de breve extensión que no supera las 19 páginas. Ahora bien, siguiendo el modelo propuesto por Broncano y Alvarez (1990), analizaremos los tres elementos que ellos plantean: a) Análisis de los personajes; b) Análisis de los acontecimientos (acciones); y c) Análisis de la estructura profunda.

En primer lugar, partiremos por el análisis de los personajes. Dentro de este cuento actúan como protagonistas Kennedy y Julius Burger, dos grandes amigos y apasionados especialistas por las ruinas romanas. Desde el criterio morfológico la voz narrativa describe a Kennedy como:

(...) a pesar de tener poco más de treinta años, gozaba de gran reputación en Europa en esta rama especial de la investigación, y disponía además de una gran fortuna que, o bien puede resultar un obstáculo fatal para la energía de un estudioso o, si su determinación es fiel a sus propósitos, le proporciona una gran ventaja en la carrera hacia la fama. El capricho y el placer habían seducido y apartado frecuentemente a Kennedy de sus estudios, pero su mente era incisiva y capaz de largos y concentrados esfuerzos, que culminaban en agudos estados de desfalleciente indolencia. Su hermoso rostro de frente alta y clara, su nariz agresiva y la forma de su boca, algo indolente y sensual, conformaban un perfecto conjunto que equilibraba fuerza y debilidad (p. 104).

Mientras que, por otro lado, Burger es descrito como:

Llevaba en sus venas una curiosa mezcla de sangre: un padre alemán y una madre italiana que le heredaron el vigor propio del norte y el suave encanto característico del sur. Unos ojos azules teutónicos iluminaban su rostro moreno bronceado y, por encima de ellos, se elevaba una frente cuadrada, maciza, con un friso de espesos rulos rubios que la enmarcaban. Su fuerte y firme mentón lucía completamente rasurado, y su compañero comentaba con frecuencia lo mucho que se parecía a los antiguos bustos romanos que espiaban desde las sombras en los rincones de su habitación. Bajo su arrogancia alemana se esbozaba al mismo tiempo un dejo de sutileza mediterránea, pero su sonrisa era tan honesta y los ojos tan francos, que todos comprendían que era solo una marca de sus ancestros que



no se reflejaba realmente sobre su carácter. En edad y reputación se encontraba al mismo nivel que su compañero inglés, pero su vida y su trabajo habían sido mucho más difíciles (p. 105).

Lo que podemos notar en esta descripción, son a dos personajes con una gran belleza física, pero además una belleza intelectual. Claro que la diferencia entre ambos es evidente, cada uno presenta rasgos distintivos y características peculiares que los hacen, de cierto modo, rivales. Por ejemplo, el uno moreno y con una gran riqueza; mientras que el otro, rubio, de ojos azules, pero con una vida llena de carencias y esfuerzos diarios para alcanzar sus metas. Si bien son distintos, lo que los convierte en amigos, quizá, es su interés por las catacumbas, y el que ambos tienen clase, son dignos de admiración, imponente y respeto social entre la sociedad de su época.

Desde el criterio de relaciones, Kennedy es amigo y colega de Burger, quienes, a pesar de su rivalidad, son capaces de reconocer y valorar las características positivas de su contrincante.

Los intereses y objetivos en común los habían puesto en contacto, de manera que ambos se sentían atraídos por el saber del otro. Y a estas razones, con el tiempo se le habían ido sumando otras. A Kennedy le divertía la franqueza y la simplicidad de su rival. A Burger, en cambio, le fascinaba la brillantez y vivacidad que habían convertido a Kennedy en uno de los hombres más populares de la sociedad romana (p. 106).

Otro rasgo que marca la rivalidad entre ambos personajes, es la relación amorosa que mantuvo Kennedy con *miss* Mary Saunderson, sin saber que ella era la prometida de Burger.

A partir del criterio jerárquico, podemos decir que, de cierto modo, Kennedy se encontraba en una situación superior a Burger. Por tanto, el primero tenía dinero, consiguió tener a la mujer que deseó en ese momento, aunque luego se aburrió de ella y la abandonó sin importarle su destino. Mientras que el segundo, de menos recursos económicos, fue el hombre traicionado y abandonado por la mujer que amaba. Pero hay algo más, Burger consiguió algo que su rival no pudo, y fue el descubrir una catacumba nunca antes vista. Este hallazgo le permitiría formar una mayor fama y reconocimiento en toda Europa.

Desde el criterio simbólico, la figura de Burger es la del engañado, el desamor y la en contra de Kennedy.



En segundo lugar, analizaremos los acontecimientos suscitados en la narración. Broncano y Alvarez (1990) nos dicen que para que se dé un acontecimiento deben existir, necesariamente, unos personajes (analizados ya anteriormente), un tiempo y un espacio. De manera casi explícita, con nuestra lectura deducimos que el lugar donde se llevan a cabo los hechos es en alguna ciudad de Roma, porque desde un inicio en la descripción de los personajes, se deja claro que Kennedy y Burger estudian las ruinas romanas, por tanto, deben encontrarse en este lugar. En tanto el tiempo, si bien no es explícito, deducimos que estaríamos hablando del siglo XVIII o XIX.

Afuera, bajo las brillantes estrellas del cielo invernal, se extendía la Roma moderna, con su larga hilera doble de lámparas eléctricas, los cafés brillantemente iluminados, los veloces carruajes y una densa multitud desfilando por las veredas. Pero dentro, en la suntuosa habitación del rico y joven arqueólogo inglés, solo se percibía a la Roma antigua. Frisos rajados y gastados por el tiempo colgaban de las paredes, antiguos bustos grises de senadores y soldados con sus cabezas de luchadores y sus rostros duros y crueles, asomaban desde los rincones (p. 103).

El estado inicial desde donde parte la historia es que Burger y Kennedy son colegas apasionados por las catacumbas y toda clase de ruinas romanas. Pero adicional a esto, existe una rivalidad oculta entre estos dos personajes; pues Burger guarda un rencor oculto por su amigo que solo hasta el estado final de la narración demostrara. Siendo así que Burger es el prometido engañado por *miss* Mary Saunderson; pues esta lo abandona por tener un amorío con Kennedy; aunque este no duró mucho porque él rápidamente se aburrió de ella y la abandonó al no sentir amor. Este es el motivo que provoca la venganza en contra de Kennedy y por la cual lo abandonó en aquella catacumba sin salida.

Finalmente, analizaremos la estructura profunda del cuento. Para esto, prestaremos mucha más atención a los acontecimientos que se van narrando. Para ello, es indispensable tomar en consideración: el contexto; la atmósfera en la que se mueven los personajes; y los escenarios descritos. Primeramente, el contexto que se nos presenta es una noche fría en Roma, con un cielo totalmente despejado; presto para que los civilizados se mantengan en actividad.

— ¿Cuándo le gustaría ir?

—Cuanto antes, mejor. Estoy impaciente por visitarla.



—Bien, es una noche hermosa, aunque un poco fría. Podemos partir en una hora. Debemos ser muy cuidadosos de que el secreto quede entre nosotros. Si alguien nos viera salir a explorar, sospecharía que algo está sucediendo (p. 114).

En tanto cuanto, a la atmósfera, esta presenta variables. Al inicio cuando los dos amigos están sentados en la habitación de Kennedy charlado, el ambiente entre ambos la encontramos tranquila y desenfadada.

Sin embargo, esta varía cuando Burger le cuenta a su amigo sobre su nuevo descubrimiento, quien para revelarles el lugar en donde se encuentra, chantajea a Kennedy para que le cuente su pasado amorío con *miss* Mary Saunderson. Aquí podemos ver un ambiente de incomodidad, sorpresa e irritación por tan peculiar tema de interés.

—No imagino hacia dónde se dirige usted —contestó el inglés—, pero si lo que quiere decir es que usted responderá a mis preguntas sobre la catacumba si yo contesto las suyas, puedo asegurarle que lo haré. Burger se recostó cómodamente en su sofá, y lanzó al aire un árbol de humo azul.

—Muy bien —dijo—, cuénteme todo acerca de su relación con *miss* Mary Saunderson.

Kennedy se puso de pie de un salto y clavó una mirada de irritación en su impasible compañero.

— ¿De qué demonios habla? —exclamó—. ¿Qué clase de pregunta es ésta? Esto debe ser una broma, pero nunca ha hecho una peor (p. 109).

Pese a la incomodidad de Kennedy ante tal tema de interrogación, decidió responderle todos los cuestionamientos hechos por Burger. Pero, más tarde este ambiente tiene un giro mucho más notable. Cuando los dos amigos están dentro de la catacumba, Burger confiesa ser el hombre engañado y abandonado por *miss* Mary Saunderson a causa de Kennedy, y a manera de venganza abandona a su rival en aquel lugar oscuro, tenebroso y sin salida. Durante esta parte del cuento, la atmósfera es de miedo y desesperación al no haber cómo salir de aquel sitio; pero a la vez de sorpresa porque quizá nunca se le pasó por la mente que justamente Burger sería el ex prometido de su antigua amante, quien ahora cobrará venganza.

—No tengo la menor duda. Encienda una luz, hombre, y terminemos con este absurdo.



—Bien, Kennedy, entiendo que hay dos cosas a las que es usted muy aficionado. Una es la aventura, y la otra sortear obstáculos. La aventura consistirá en encontrar la salida de la catacumba. El obstáculo será la oscuridad y las dos mil vueltas falsas que hacen el camino un tanto más complicado. Pero no necesita apresurarse ya que cuenta con mucho tiempo. Cuando se detenga a descansar, me gustaría que piense en miss Mary Saunderson, y sobre si la ha tratado con absoluta justicia.

— ¿Qué está diciendo, maldito demonio? —bramó Kennedy. Corría en pequeños círculos, aferrándose a la oscuridad con ambas manos.

—Adiós—dijo la burlona voz, ya alejándose—. En verdad no creo, Kennedy, incluso por lo que usted mismo dijo, que haya hecho lo correcto con aquella mujer. Existe un pequeño detalle que parece desconocer, pero yo puedo proporcionarle. Miss Saunderson estaba comprometida con un torpe y pobre diablo cuyo nombre era Julius Burger (p. 121).

Es así que la historia transcurre en dos escenarios centrales. El primero la habitación de Kennedy donde Burger le revela su descubrimiento y se organizan para encontrarse a la media noche para visitar la catacumba nueva; y el segundo la catacumba, donde finalmente muere Kennedy.

A manera de conclusión diremos que este relato es catalogado dentro del género narrativo, como cuento de terror, por diferentes razones. Su extensión es corto, presenta personajes centrales quienes desempeñan varias acciones durante la historia; cuenta una historia; narra distintos acontecimientos. Además, el terror está presente en diferentes elementos como; la noche, el suspenso e intriga ante el chantaje de Burger hacia Kennedy; el trayecto frío y solitario hacia la catacumba; la descripción de la casa abandonada y de sobretodo la de la catacumba “De tanto en tanto el pasaje se bifurcaba (...) La luz amarilla oscilaba sobre los arrugados rostros de las momias y centelleaba sobre los cráneos redondeados y los largos y blancos huesos de los brazos cruzados sobre pechos descarnados” (p.118). Este último escenario es el que causa en los lectores aquella sensación de escalofrío, de miedo, incertidumbre al no saber qué les sucederá en ese lugar a los personajes. Este sitio es el artificio (espacio, tiempo, ambiente) que emplea el autor del cuento para que el lector se inmiscuya más y más en su obra; le cause todas aquellas sensaciones de terror que este tipo de obras guardan como objetivo central.



3.2.2.2. Cuento II: *La pata de mono* (1902) de William W. Jacobs

3.2.2.1.1. Breve biografía del autor

William W. Jacobs nació en Inglaterra el 8 de septiembre de 1863 y murió el primero de septiembre de 1943. Jacobs fue un escritor influenciado por la ciudad en la que habitaba. Támesis fue una ciudad de marineros y trabajadores; los cuales eran descritos, por William, de manera humorística e irónica. Entre los cuentos con esta temática podemos encontrar “Muchos barcos de carga” (1896), “El capitán del Wooing” (1911), “Los murmullos del mar” (1926). A esta lista, también, podemos agregar su cuento de terror más conocido “La pata de mono”.

3.2.2.1.2. Resumen de la obra

La familia White perteneciente a la clase obrera permanece junto a la chimenea mientras el señor White y su hijo juegan ajedrez. La madre, mientras tanto, elabora comentarios sobre el juego. De repente ingresa un visitante vestido formalmente; el cual es atendido con aprecio por el señor White. Este último aclara a su familia que el hospedado es el sargento Morris; quien acaba de llegar de una misión en la India. White, luego de saludarle, pregunta sobre una “la pata de mono”; debido a que el sargento le comentó con anterioridad sobre este objeto. Morris empalidece al escuchar hablar de la pata. Él menciona que este artefacto fue creado por un sacerdote; el cual desea demostrar cómo el destino no puede ser cambiado. Además, expone que la pata de mono puede conceder tres deseos, pero conlleva una maldición o desgracia. Por tal motivo, Morris intenta quemar la pata, sin embargo, White la salva y la conserva. Después de despedir al huésped la familia comienza a meditar sobre qué desear. Hasta que Herbert, el hijo, recuerda la hipoteca de la casa y menciona a su padre que desea dinero para pagarla. El señor White recoge la pata y la levanta, según las indicaciones de Morris, para pedir el deseo. Este menciona que el objeto se mueve como una víbora. Al día siguiente Herbert parte a su trabajo un poco decepcionado, pues hasta el momento no se había cumplido el deseo. Mientras tanto sus padres esperan que se cumpliera. Más tarde un hombre empezó a merodear por la casa. La madre al relacionarlo con la llegada del dinero corrió hacia la puerta y la abrió. Era un hombre vestido de luto, venía de parte de la empresa en la labora el hijo. Este informó a los padres que Herbert falleció destrozado por las máquinas, y por tanto la empresa lo indemniza con las 200 libras que había pedido White. La madre desesperada obligó a su marido a pedir el segundo deseo: revivir a su hijo. El señor White lo hizo, no obstante, tenía miedo de mirar a su hijo destrozado y convertido en un monstruo así que decidió deshacerlo con el último deseo.

**3.2.2.1.3. Análisis: personajes, acontecimientos y estructura profunda****Género:** Narrativo**Narrador:** Omnisciente

Estructura externa: Cuento corto. Número de páginas: 15. Se divide en tres partes: la primera comienza desde la presentación del talismán hasta la espera del cumplimiento del deseo; la segunda, expone la incredulidad del Herbert, el viaje a su trabajo y la visita de un mensajero, quien menciona la muerte de Herbert y el dinero deseado. La tercera parte describe la desesperación de la madre y, posteriormente, el deseo de volver a ver a su hijo muerto. En este punto el padre pide como segundo deseo revivir a su hijo, pero se arrepiente y lo deshace con el tercer deseo.

Estructura interna: Tema: la imposibilidad de cambiar el destino de los seres humanos

Tabla 2. Análisis narratológico del cuento “La pata de mono”

Personajes		Acontecimientos	Estructura profunda
El señor White	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criterio morfológico: hombre de avanzada edad. Es una persona considerada con los visitantes y temeroso de lo desconocido 2. Criterio de relaciones: patriarca de la familia White 3. Criterio jerárquico: personaje principal permanece durante toda la narración 4. Criterio simbólico: representa el temor a lo divino. 	<p>Espacio: Inglaterra Tiempo: siglo XVIII-XIX Acontecimientos: Trama principal: la muerte causada por la avaricia de la familia White Primera parte: Padre e hijo juegan una partida de ajedrez; la cual la gana el hijo. Más tarde llega el sargento Morris. El padre pregunta sobre el rumor de una pata de mono. Morris ansioso desea quemar el objeto a lo que White se niega y lo recoge. El padre de Herbert desea poseer 200 libras para</p>	<p>¿Qué motivo desencadena la historia? La muerte de Herbert. Tiempo: la historia avanza de manera lineal. Durante la tercera parte, el tiempo avanza más lento con el objetivo de dar suspenso a la historia. Escenarios: Casa de los White, empresa, cementerio. Escenario principal: la casa se adapta al desarrollo de las acciones. Cuando Herbert resucitado llega a la puerta la casa parece tomar vida y desafiar a los</p>
La señora White	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criterio morfológico: mujer de avanzada edad. Es avariciosa. 2. Criterio de relaciones: esposa y madre de la familia White 3. Criterio jerárquico: personaje principal permanece durante toda la narración 4. Criterio simbólico: representa el desafío hacia el orden a lo divino. 		



Herbert	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criterio morfológico: hombre joven, se presenta incrédulo ante el talismán. 2. Criterio de relaciones: único hijo de los White. 3. Criterio jerárquico: personaje principal. 4. Criterio simbólico: simboliza la desconfianza hacia lo místico 	<p>liquidar la hipoteca de la casa.</p> <p>Segunda parte: Herbert incrédulo parte a su trabajo. La madre espera la caída del dinero. Llega un hombre de negro, quien informa de la muerte de Herbert. La empresa como recompensa le otorga 200 libras a la familia</p>	habitantes.
Sargento Morris	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criterio morfológico: un veterano de guerra, un hombre ansioso y temeroso 2. Criterio de relaciones: amigo del señor White 3. Criterio jerárquico: personaje secundario, él presenta el talismán a la familia White. 4. Criterio simbólico: representa a un mensajero divino el cual pone a prueba a los mortales. 	<p>Tercera parte: La madre desea ver a su hijo vivo. El señor White pide ese deseo. En la casa se percibe un ambiente de pesadez. El padre al sentir que su hijo destrozado se aproxima cancela su deseo con el último de los tres.</p>	

Fuente: Elaboración propia (2021)

El cuento de William W. Jacobs fue publicado por primera vez en inglés en 1902; el cual comenzó a tener gran relieve en la cultura popular. Este cuento corto de 20 páginas fue incluido en la *Antología de la literatura fantástica* de Jorge Luis Borges, Bioy Casares y Silvina Ocampo. Su estructura está fragmentada en tres partes las cuales evidencian el momento inicial, el desarrollo y el desenlace de la historia. De la misma manera, sus personajes transmiten un simbolismo. Más allá de repasar las categorías de cada actuante resulta importante detallar la influencia del escenario, los personajes y acontecimientos del cuento de terror.

El cuento de William W. Jacobs desde el primer párrafo nos anuncia el desarrollo de la trama; esto lo hace mediante simbolismos implícitos. Estos los podemos encontrar en el juego ajedrez, el tejido y el sonido constante de la casa. En primer lugar, el padre y el hijo inician la narración con una partida de ajedrez. Sobre el cual, el señor White realiza un razonamiento: “Padre e hijo jugaban al ajedrez. El primero tenía ideas radicales acerca del juego que ponían a su rey en tan severos e innecesarios



peligros (...)” (p.125). En este fragmento está presente el simbolismo de la vida manejada por el destino. En donde los seres superiores manejan la vida de los mortales. Además, dicho extracto anuncia el conflicto de la historia. Recordemos que el señor White pidió el dinero a cambio de la vida de su hijo (se evidencia en el jaque del padre), pero es el hijo quien verdaderamente atormentará la vida del padre “mate”.

También, resulta importante resaltar las consecuencias que tiene un error tanto en el juego como en la vida: “Escuchen el viento —dijo el señor White, quien viendo el error fatal que había cometido, trataba ansiosamente de que su hijo no lo notara.” (p.125). Más adelante, encontramos el segundo simbolismo: el tejido, “que provocaron incluso los comentarios de la vieja señora que tejía plácidamente junto al fuego.” (p. 125). Este representa al destino otorgando un inicio y un final a los seres humanos. Está claro que el autor menciona una alusión al mito de las Moiras; las hijas de Zeus, quienes controlaban el flujo de la vida mediante un hilo.

Por último, el simbolismo del sonido radica en el estremecimiento del viento, de la casa y del piano de Herbert. En la primera parte el efecto de sonido transmitido en el cuento ofrece una vista preliminar de la fugacidad de los actos. En la segunda parte, cuando Herbert toca el piano indica el punto más alto y con mayor suspenso de la historia. No obstante, la tercera parte tiene un desenlace lento. Es decir, el sonido de los pasos de Herbert resucitado parece detener el tiempo y a largar el sufrimiento de sus padres. Finalmente, cuando todo queda en silencio el cuento parece terminar.

3.2.2.3. Cuento III: *El almohadón de plumas* (1917) de Horacio Quiroga

3.2.2.3.1. Breve biografía del autor

Horacio Quiroga nació el 31 de diciembre de 1878 en Uruguay vivió una vida marcada por la muerte. La muerte de su padre y padrastro dieron inicio a la temática que marcaría su cuentística. Durante sus años escolares estudió en el Colegio Nacional de Montevideo, en donde elaboró experimentos para algunas asignaturas. Luego, colaboró con algunas revistas literarias y fundó la *Revista de Salto*. Dedicó su vida a varias actividades como la fotografía y la excursión a ciudades por motivos de misioneros. Su vida se apagó cuando supo de una enfermedad incurable. Se suicidó el 19 de febrero de 1937.

**3.2.2.3.2. Resumen de la obra**

El cuento comienza con el reciente matrimonio entre Alicia y Jordán. Un matrimonio carente de amor por parte del marido. Alicia para comenzar su luna de miel decide mudarse a la casa de Jordán. Sin embargo, él trabaja todo el día y no presta mucha atención a la presencia de su esposa. Alicia decide descansar durante el día con el objetivo de esperarlo. Más tarde ella cae enferma con síntomas de influenza. El doctor asistió a verla, finalizada la visita indicó que su caso era extraño debido a que no presentaba muchos síntomas. Una tarde Alicia decidió salir al patio con su esposo a caminar. Jordán la sostuvo y ella lo abrazó. Días después, a pesar del esfuerzo de los doctores, ella falleció. Pasado esto, la sirvienta fue a levantar las cobijas para limpiarlas y al observar manchas de sangre llamó a Jordán. Él asintió y levantó el almohadón que estaba más pesado de lo normal; lo abrieron y descubrieron un parásito muy gordo. Este se había alimentado de la sangre de Alicia durante cinco días. El cuento termina con una advertencia sobre el uso de los almohadones de plumas.

4.2.2.3.3. Análisis: personajes, acontecimientos y estructura profunda

Género: Narrativo

Narrador: Omnisciente

Estructura externa: Cuento corto. Número de páginas: 5. No posee divisiones.

Estructura interna: Tema: la ausencia de amor llevó a una muerte inesperada

Tabla 3. Análisis narratológico del cuento “El almohadón de plumas”

Personajes		Acontecimientos	Estructura profunda
Jordán	1. Criterio morfológico: un hombre joven con un carácter duro, que no expresa su cariño. Pero se preocupa por su esposa. 2. Criterio de relaciones: esposo de Alicia. 3. Criterio jerárquico: personaje principal.	Espacio: Uruguay Tiempo: siglo XVIII-XIX Acontecimientos: Trama principal: la muerte de Alicia por la falta de atención. Estado inicial: un matrimonio comienza su luna de miel, pero	¿Qué motivo desencadena la historia? La enfermedad y muerte de Alicia Tiempo: la historia transcurre durante cinco días. Escenarios:



	4. Criterio simbólico: la escasez de amor en matrimonio.	el marido no expresa sus sentimientos. Estado final: Alicia se desvanece en su cama hasta su muerte. La empleada descubre que un parásito extrajo la sangre de Alicia.	Escenario principal: la casa de Jordán. Un lugar un poco antiguo que expresa el paso del tiempo.
Alicia	1. Criterio morfológico: una mujer joven rubia, angelical y tímida. Ella expresa su necesidad de atención. 2. Criterio de relaciones: esposa de Jordán 3. Criterio jerárquico: personaje principal. 4. Criterio simbólico: representa la necesidad de atención.		
Doctor	1. Criterio morfológico: un hombre de mediana edad, con un carácter serio 2. Criterio de relaciones: médico familiar 3. Criterio jerárquico: personaje secundario 4. Criterio simbólico: un mediador entre el amor y la muerte		
Sirvienta	1. Criterio morfológico: una mujer con miedo a los insectos. 2. Criterio de relaciones: empleado de Jordán 3. Criterio jerárquico: personaje secundario 4. Criterio simbólico: evidencia el motivo de la muerte.		

Fuente: Elaboración propia (2021)

El cuento *El almohadón de plumas* fue publicado en 1917 en el cuentario *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Horacio Quiroga influenciado por su contexto y los sucesos de su vida mantiene, en sus



relatos, el tema de la muerte como eje central. Este acontecimiento marco es narrado desde una atmósfera fría en donde el tiempo transcurre lentamente. La historia transcurre alrededor de Alicia una mujer joven y rubia; quien ha empezado a desvanecerse a pesar de su reciente matrimonio. Para dar cuenta de la estructura de este relato se analizará algunos aspectos esenciales del cuento.

La muerte de Alicia no solo fue causada por el parásito de su almohadón sino también por la falta de atención de Jordán. Alicia una mujer joven consume su vida postrada en su cama, un acontecimiento que no habría cambiado si hubiese sobrevivido. Horacio en su cuento expresa la realidad de la mujer del siglo XIX. La fémina está recluida en su hogar a la espera de su esposo. El autor uruguayo resume esa realidad en una vida efímera:

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. Ella lo quería mucho, sin embargo, a veces con un ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora. Él, por su parte, la amaba profundamente, sin darlo a conocer (p.143).

La presencia del parásito es una representación del marido quien no expresa sus sentimientos; con tal actitud Alicia desvanecía. No obstante, la moribunda aún no cedía a la muerte; ella seguía luchando por construir un hogar. En otras palabras, la estructura profunda del cuento se resume en el agotamiento de una relación que termina con la muerte. En definitiva, el lector logra experimentar la desilusión y la profunda frialdad de la casa de Jordán.

CAPÍTULO IV

PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA

El objetivo de plantear situaciones didácticas para la enseñanza de la comprensión lectora radica en fomentar un nuevo enfoque a las planificaciones de clases tradicionales. El diseño de las situaciones didácticas está sujeta a dos perspectivas teóricas-metodológicas. Por un lado, Brousseau (2007), con su Teoría de las situaciones didácticas, expone cómo el estudiante puede desarrollar conocimientos de manera autónoma. Esto a través de la emulación de hechos cotidianos en los que se aplica ese



saber. Por otro lado, Lerner (2001) aplica la teoría de Brousseau mediante un enfoque socio constructivista; es decir, su propuesta es enseñar la lecto-escritura en un medio controlado similar a una situación laboral o social. El objetivo de la autora consiste en desmitificar a la lectura y escritura como aprendizajes obligatorios. En fin, ambas investigaciones serán los principales referentes para el diseño de las situaciones didácticas para la comprensión lectora de cuentos de terror en la virtualidad.

4.1. Situación didáctica y sus elementos

Para trabajar en la comprensión lectora de un texto literario, especialmente con jóvenes, es necesario la elaboración de una serie de estrategias y/o situaciones didácticas que logren fomentar el interés por la lectura. Es así que aparece el concepto de *situaciones didácticas* planteado por Guy Brousseau (2007). Este autor propone crear un medio o contexto idóneo en donde el aprendizaje de un nuevo contenido sea la finalidad. Entendamos por *medio*: un “subsistema autónomo, antagonista al sujeto” (p. 17); es decir, los objetos de aprendizaje y la atmósfera del aula de clase constituyen el medio a través del cual el estudiante aprende. En palabras del mismo Brousseau, “la situación es, entonces, un entorno del alumno diseñado y manipulado por el docente, que la considera como una herramienta” (p. 16). Esto es: el maestro crea situaciones en las que se pueda acceder al conocimiento a través de la superación de varios obstáculos y el intercambio comunicativo.

Por lo tanto, las situaciones didácticas son acontecimientos provocados por el docente con la finalidad de enseñar una destreza. En este caso, el proceso de enseñanza de la comprensión lectora puede generar distintas situaciones comunicativas, en las cuales el estudiante pueda ejercitar su capacidad de inferir el texto. Ahora bien, para construir dichas situaciones es necesario seguir un lineamiento de cuatro fases según la teoría de Brousseau. La primera etapa, en donde se lee de manera autónoma, se denomina situación de acción. Luego, cuando existe un intercambio de ideas existe una situación de formulación. Por último, durante las situaciones de validación e institucionalización los saberes obtenidos por los estudiantes son retroalimentados y son encasillados dentro de la normativa del currículo.

4.1.1 Situación de acción

Las situaciones didácticas tienen como objetivo principal el descubrimiento de un nuevo saber mediante la interacción de los estudiantes. En nuestro caso, la comprensión de los cuentos de terror es el objeto de aprendizaje y, a su vez, el cuento constituye el medio con el cual el estudiante interactúa



para conseguir ese aprendizaje. Entonces, el educando, durante la situación de acción, comienza con un primer acercamiento al texto. El contacto con el texto mediante el proceso de prelectura resulta muy conveniente para que el estudiante active sus conocimientos previos. La situación de acción crea las primeras representaciones mentales sobre el contenido del texto. Además, el sujeto ingresa en un diálogo bidireccional con el cuento; es importante señalar que en esta primera etapa no existe un intercambio comunicativo de manera verbal. Este proceso interno puede ocurrir varias veces mediante las cuales el medio retroalimenta algunas dudas del sujeto.

4.1.2. Situación de formulación

Durante esta etapa el lenguaje verbal constituye el eje central de la comunicación entre los miembros del grupo y el medio. La situación de formulación es la construcción personal de ideas que resuelvan el problema planteado por el medio. “La formulación de un conocimiento corresponde a una capacidad del sujeto para retomarlo (reconocerlo, identificarlo, descomponerlo y reconstruirlo en un sistema lingüístico)” (Brousseau, 2007, p. 25). Las primeras representaciones sobre el texto deben ser revisadas y construidas mediante el lenguaje para ser comunicadas con el grupo. En esta etapa la comunicación circula de manera unidireccional. Esto es: el estudiante A, comparte su solución al problema con el educando B, luego el B recurre al texto para comprobar si lo enunciado se adecua a lo que expone el texto. Es importante señalar que el segundo estudiante no puede responder con otra solución o idea, pues ocasiona inconvenientes. Considerando esto, el miembro B, después de analizar la propuesta de A, expone su solución que será sometida al mismo proceso que A. Durante este proceso las formulaciones pueden ser corregidas y reconstruidas mediante la relectura del texto, la asistencia del docente, la revisión de materias externas y la consulta a conocimientos previos.

4.1.3. Situación de validación

Para validar una respuesta conseguida tras la revisión y corrección es necesario confrontar a cada uno de los miembros con sus ideas respectivamente. La validación ocurre cuando el estudiante A se convierte en un proponente y el B, en un oponente; y viceversa. Para conseguir la respuesta correcta ambos deberán demostrar cómo su propuesta está acorde al texto y no a factores externos al mismo. El intercambio de mensajes ayudará a los educandos a identificar similitudes y diferencias en sus propuestas; las cuales contribuirán a la construcción de una respuesta válida para el grupo.



4.1.4. Situación de institucionalización

La formulación elaborada por los estudiantes es un saber personal conseguido gracias a la interacción con sus compañeros. El problema con la situación de institucionalización deviene de la aceptación, por parte del docente, de esa formulación de los estudiantes. Debido a que la documentación del proceso de construcción puede estar alejada del objeto de estudio. Entonces, para evitar el conflicto con los entes administrativos de la institución, el docente debe elaborar conexiones que vinculan lo propuesto por los educandos con los conocimientos aceptados por la sociedad.

4.2. Del aprendizaje empírico a la situación didáctica

El aprendizaje de la lectura comienza desde los primeros años de vida de una persona. Desde la identificación de las letras hasta la visualización y experimentación de actividades cotidianas como escuchar a una persona leer. Las actividades sobre la lectura experimentadas por el ser humano pueden ser académicas, periodísticas y/o literarias. Esta apreciación inspira al sujeto a emular dichas acciones con el objetivo de ser partícipes de lo observado. Cuando el docente, dentro de su aula de clase, crea simulaciones de la realidad con el fin de enseñar un conocimiento está consolidando una *situación adidáctica*. Brousseau señala que el estudiante no asume un nuevo conocimiento hasta que este no sea puesto en práctica en un entorno controlado. Para canalizar una situación es necesario conocer sobre lo que vamos a enseñar. Las *situaciones fundamentales*, por su parte, constituyen el marco teórico de la simulación. Por lo tanto, una *situación didáctica* es un constructo práctico-teórico de un contenido curricular, en nuestro caso la comprensión lectora.

Lerner (2001), tomando en consideración la investigación anterior, contextualiza el concepto de situaciones didácticas a la enseñanza de lectura en la escuela; recordemos que Brousseau realiza su investigación desde la disciplina matemática. Lerner (2001), por su parte, propone que las situaciones didácticas para el aprendizaje de la lectura deben basarse en la elaboración de proyectos:

En el caso de la lectura (y la escritura), los proyectos de interpretación-producción organizados para cumplir una finalidad específica vinculada en general con la elaboración de un producto tangible, proyectos que son ya clásicos en didáctica de la lengua escrita, parecen cumplir con las condiciones necesarias para darle sentido a la lectura. (p.127)

El objetivo de las situaciones planteadas por Lerner (2001) es crear una simulación de la realidad. Por ejemplo, mencionar a los estudiantes que ellos serán partícipes de un podcast sobre literatura y,



por tanto, deben leer algunos textos y mencionar algunas reflexiones sobre el mismo. Para esto, Lerner nos sugiere realizar este proceso mediante la aplicación de tres momentos:

4.2.1. Definición del propósito comunicativo

Al igual que todo proyecto educativo o profesional, es necesario establecer para qué sirve las actividades que realizaremos. En nuestro caso, todo proyecto planteado desde la lectura tendrá el objetivo de desarrollar las destrezas comunicativas tanto en el ámbito social como académico propuestas en el currículo de Lengua y Literatura. Además, la implementación de un proyecto de lectura permitirá al estudiante aproximarse a las diferentes corrientes literarias o géneros literarios, que se aprenden en la educación formal.

4.2.2. Análisis de los destinatarios

La importancia de limitar al grupo de destinatarios radica en la necesidad de dosificar los contenidos que pretendemos enseñar. Por ejemplo, si a los estudiantes de primero de bachillerato les entregamos textos científicos (artículos de investigación) para despertar el interés por la lectura; ellos pueden reaccionar con poca motivación debido a la complejidad de la estructura del texto y el amplio vocabulario del texto. Sin embargo, no queremos decir que entregar artículos de investigación sea una mala práctica de lectura, sino que, eso se debe realizar en etapas posteriores, en donde el estudiante ya haya adquirido las destrezas de comprensión y crítica.

4.2.3. Secuenciación de las actividades

Luego de establecer el propósito y a los destinatarios del proyecto de lectura es de vital importancia secuenciar las actividades a realizar, con el objetivo de evitar improvisar acciones no enfocadas en el objeto de enseñanza. Este último punto, planteado por Lerner, lo resumimos en tres etapas. Primero, socializar la propuesta con los participantes ayuda a motivar en los estudiantes el interés por la lectura. Segundo, seleccionar los textos adecuados según los intereses de los educandos fomentan un ambiente de participación y equidad entre docente-estudiante. En nuestro caso, los estudiantes tendrán la posibilidad de escoger los cuentos que desean leer. Por último, organizar a los participantes en grupos favorece a la interacción comunicativa entre los participantes. Es importante recalcar que todo este proceso está sujeto a errores y, por tanto, la corrección de estos durante la aplicación del proyecto.



4.3. Elaboración de la propuesta

4.3.1. Investigación didáctica

El método investigativo empleado durante el proceso de composición de este trabajo se sustenta en la Teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007), pero su aplicación se basa en las etapas propuestas en la metodología de la Ingeniería didáctica, que, si bien estuvo enfocada en el campo de las ciencias experimentales, sin embargo, puede ser adaptada a otras ramas como la historia y/o la literatura. Según Artigue (1995), la “ingeniería didáctica” consiste en la elaboración sistemática de un proyecto didáctico, que será controlado y dispuesto a factores externos a la propia investigación (p.37). Para usar esta metodología es necesario tener en cuenta sus cuatro fases investigativas.

La primera fase consiste en un análisis preliminar del objeto de estudio. En este caso, la revisión de los antecedentes y la contextualización de las situaciones didácticas utilizadas hasta la fecha en nuestro país. Durante esta revisión se tuvo en cuenta el dominio de la educación tradicional dentro de las aulas. En la segunda fase, denominada concepción y análisis a priori se explica lo que se pretende enseñar mediante las situaciones didácticas. En este sentido, la comprensión lectora fue el tema explicado dentro del marco teórico. La tercera fase conlleva la experimentación de lo planificado. Es decir, el diseño de las situaciones es puesto en escena durante una clase. Por último, el análisis a posteriori y validación reside en la tabulación e interpretación de los datos obtenidos durante el proceso de experimentación.

4.3.2. Contextualización de la situación particular del curso

En relación con el análisis preliminar del contexto educativo pretendemos revisar la situación educativa del grupo de intervención. El grupo está conformado por ocho estudiantes del primero de bachillerato de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano, ubicado en la ciudad de Paute. De acuerdo a la planificación curricular institucional (PCI) del colegio y al Currículo de Lengua y Literatura (2016) estos son los objetivos a cumplirse en torno a la lectura:

LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión.



LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.

LL.5.3.5. Consultar bases de datos digitales y otros recursos de la web con capacidad para seleccionar fuentes según el propósito de lectura y valorar la confiabilidad e interés o punto de vista de las fuentes escogidas. (p. 163).

Para el cumplimiento de los objetivos el currículo, los docentes e institución educativa desarrollan estrategias de comprensión lectora en nivel micro curricular:

Tabla 4. Estrategias de comprensión lectora vigentes

Categoría	Factores internos y externos	Sujeto educativo	Preguntas	Situación educativa
Proceso de comprensión lectora de los cuentos de terror	Actitud y motivación	Estudiantes	Sobre la obligatoriedad de leer ¿Crees que esta actividad es necesaria?	Los estudiantes consideran que la lectura es un proceso que permite el desarrollo de otras destrezas. Sin embargo, afirman que es necesario incorporar otros tipos de géneros, como los cómics o novelas de acción.
		Familiares	¿Están interesados tus padres por la lectura?	Un grupo reducido de padres leen en compañía de sus hijos. Pero, durante la niñez



			¿Sus padres les leían cuando eran niños?	de los últimos, los familiares leían cuentos y fábulas.
	Conocimientos	Estudiantes	¿Qué es el cuento? ¿A qué género literario pertenece el cuento? ¿Cuáles son las partes del cuento? ¿Qué elementos posee el cuento?	La mayoría de los estudiantes pueden definir el cuento, situarlo dentro de su género literario y detallar sus partes.
		Intereses personales	¿Qué texto literario les gustaría leer?	El interés de los estudiantes está enfocado en la lectura de cuentos.
Enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora	Didáctica	Institución	¿Cómo ocurre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora fuera de la educación formal?	La institución educativa propone a los estudiantes leer dos libros durante el año lectivo. Esta actividad sigue un proceso de elección y, posteriormente de acompañamiento pedagógico.



	Didáctica	Estudiantes	¿Comprende el texto luego de leerlo?	Existe un grupo minoritario de estudiantes que logran comprender el argumento del texto durante la lectura.
--	-----------	-------------	--------------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia (2021)

4.3.3. Componentes de la situación didáctica

Las planificaciones realizadas en torno a la comprensión lectora están sujetas a cuatro investigaciones teóricas. Brousseau (2007), Solé (1992), Scagnoli (2000) y Montanero (2003). El diseño de las planificaciones estuvo sujeto a cuatro momentos propuestas por Brousseau: situación de acción, de formulación, validación e institucionalización. Dentro de cada fase se agregaron los niveles de lectura interactiva propuesto por Isabel Solé; es decir, desde la lectura ascendente, descendente e interactiva. Para evaluar cada uno de estos consideramos a Montanero, quien propone diferentes maneras de cómo evaluar la comprensión léxica, semántica y pragmática de los textos. Por último, Scagnoli con su investigación fundamentó el uso de algunas plataformas digitales.

Resulta importante mencionar que el diseño de las situaciones didácticas están sujetas a los tres momentos de la planificación micro curricular del Ministerio de Educación. Estos son: anticipación, construcción y consolidación del conocimiento. Las diferencias existentes entre las situaciones didácticas y las fases de la planificación son escasas debido a que el proceso de aprendizaje sigue una línea jerárquica de actividades. Es decir, el docente no puede comenzar su clase con conceptos desconocidos para el estudiante e intentar que, este último, resuelva una tarea sin explicación alguna.

Tabla 5. Diseño de las situaciones didácticas

Diseño de las situaciones didácticas					
Autor y aporte	Anticipación de conocimientos	de	Construcción de conocimientos	de	Consolidación de conocimientos



Guy Brousseau (2007)- Teoría de las situaciones didácticas	Situación de acción: el estudiante de manera individual entra en contacto con el texto; lo puede observar y reconocer algunas de sus partes.	Situación de formulación: los educandos crean y comparten sus primeras nociones acerca de su lectura que han realizado. El docente expone algunas preguntas para que el estudiante las responda de manera colectiva, dándose así un diálogo en conjunto.	Situación de validación e institucionalización: el docente pregunta al estudiante cómo llegó a la respuesta. La respuesta del estudiante es considerada y retroalimentada en torno al concepto de comprensión lectora.
Isabel Solé (1992/2014)-Modelo interactivo	Modelo ascendente: el estudiante reconoce la estructura global del texto. Por su parte, el docente refuerza las primeras nociones acerca del texto.	Modelo descendente: se reconoce las ideas literarias expuestas en el texto.	Modelo interactivo: se construye un marco crítico en base a las interpretaciones e inferencias.
Montero (2003) Cómo evaluar la comprensión lectora	Comprensión léxica, sintáctica y referencia local: logra parafrasear algunas ideas e inferir las referencias anafóricas.	Comprensión semántica y retórica global: inferir títulos y elaboración de resúmenes.	Comprensión elaborativa y pragmática: identifica la postura del autor y las inconsistencias que puede existir dentro del relato.
Scagnoli (2000) La lectura en entornos virtuales	Se empleó un dado virtual para sortear las preguntas	Se utilizó Google Documentos para elaborar un reactivo que fue contestado colectivamente	Se utilizaron los formularios de Google para realizar la evaluación de la lectura.

Fuente: Elaboración propia (2021)



4.3.3.1. Situación de acción: actividades de anticipación del conocimiento

Con el objetivo de explorar los saberes previos de los estudiantes se realizó una prueba diagnóstica. Este reactivo sirvió como referente de los conocimientos acerca del cuento y para conocer sus intereses sobre la lectura. Pasada esta prueba se procedió a realizar preguntas cercanas al cuento de terror; por ejemplo, algunos estudiantes relacionaron este tipo de relatos con las leyendas o mitos urbanos. Es importante resaltar que los cuentos fueron enviados a leer con anterioridad debido a la extensión de cada uno. Pero, adicional a esto, también se les presentó la obra en diferentes formatos a manera de recordatorio y conocimiento de todos; esto lo realizamos empleando formatos como: narración oral, secuencia de imágenes, videos resumen y cortometrajes. Además, durante esta etapa se formularon algunas interrogantes generales en torno al cuento y su relación con las películas de suspenso.

4.3.3.2. Situación de formulación: actividades de construcción del conocimiento

De acuerdo a Brousseau (2007), durante esta etapa, los estudiantes comienzan a comunicar y crear interpretaciones del texto. Para reforzar este proceso, se expuso la teoría del cuento de terror, su estructura, sus características y los autores representativos. Luego de la explicación procedimos a realizar un cuestionario colectivo en la plataforma de Google documentos. Las preguntas estaban construidas de acuerdo a la investigación de Montero (2003). Según este autor, las interrogantes estaban guiadas a reconocer la estructura del cuento, detallar los personajes, extraer significados de palabras a partir de la lectura. Además, cada actividad fue realizada didácticamente buscando que el educando no se desmotive o aburra al observar una evaluación tradicional. La durabilidad de esta fase garantizó la evaluación global y léxica del cuento.

4.3.3.3. Situación de validación e institucionalización: actividades de consolidación del conocimiento

De acuerdo a la teoría de las situaciones didácticas, la fase de validación e institucionalización están enfocadas en retroalimentar el proceso de solución descubierto por el estudiante. En este caso, luego de las evaluaciones sobre la construcción del conocimiento, se preguntó a los estudiantes cómo llegaron a la respuesta correcta. Sus respuestas fueron reforzadas con la explicación sobre el proceso de comprensión lectora. Finalmente, se realizó una evaluación sumativa en la plataforma de Google



formularios. Esta evaluación final recogió los resúmenes y argumentos de los tres cuentos, además de que se indagó en la experiencia de los estudiantes en la clase.

**4.3.5. Situación didáctica****Tabla 6.** Situación didáctica aplicada 1

<p style="text-align: center;">Universidad de Cuenca Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura</p>					
Institución de práctica: Unidad Educativa Agronómico Salesiano		Asignatura: Educación para la ciudadanía		Docente: Lcda. Miguel Loja	
Subnivel: Primero de Bachillerato		Tiempo: 1 hora pedagógica (40 minutos)		Investigadoras: Sofía Amón, Freddy Zhañay	
Tema: El cuento de terror					
Objetivo general: Desarrollar la comprensión lectora a partir de los cuentos de terror.					
<p>Criterio de evaluación:</p> <p>CE.LL.5.4. Valora los contenidos explícitos e implícitos y los aspectos formales de dos o más textos, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular la comprensión, identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, elabora argumentos propios y los contrasta con fuentes adicionales, mediante el uso de esquemas y estrategias personales para recoger, comparar y organizar la información. (Currículo de Lengua y Literatura, p. 163).</p>					
Objetivos específicos	Proceso de aprendizaje	Tiempo	Recursos	Evaluación y Aprendizaje	Instrumentos de evaluación



<ul style="list-style-type: none"> ● Mejorar la comprensión lectora mediante los cuentos de terror. ● Leer de manera autónoma los textos seleccionados (cuentos de terror) y reconocer en ellos el argumento principal de la historia. ● Crear y defender argumentos propios sobre la lectura. ● Evaluar y respetar los diferentes puntos de vista que pueden surgir durante la clase. 	<p>1. Anticipación de conocimientos o actividades de apertura (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Situación de acción <p>La lectura de los cuentos ha sido enviada a manera de tarea previa a la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Le gusta leer o mirar historias de terror?, ¿por qué? ¿Qué les provoca? - ¿Piensa que el terror en una obra puede motivar a la lectura en los jóvenes? ¿por qué? <p>Presentación en PowerPoint sobre: El cuento de terror y sus características; y una breve biografía del autor de la obra, en este caso <i>La catacumba nueva (1984)</i> de Arthur Conan Doyle.</p> <p>2. Construcción del conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Situación de formulación <ul style="list-style-type: none"> - Al leer el título del cuento, ¿cuál fue su primera impresión? - ¿Conocían el significado de CATACUMBA o tuvieron 	<ul style="list-style-type: none"> ● 10 minutos ● 20 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Zoom ● Formulario de Google ● Cuento: <i>La catacumba nueva</i> ● Presentación de PowerPoint sobre el cuento y la biografía del autor. ● Secuencia de imágenes en PowerPoint ● Aplicación El dado ● Cuestionario en Google forms: https://forms.gle/MwaxULFLPgmwXKNP7 	<ul style="list-style-type: none"> ● Construcción y defensa de argumentos a partir de la lectura y el diálogo en conjunto durante la clase. ● Resolución de un cuestionario de cuatro preguntas donde se observa, analiza y evalúa el nivel de lectura comprensiva de cada uno de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo conjunto ● Cuestionario
--	---	--	---	--	--



<p>OG.LL.3. Evaluar, con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para asumir y consolidar una perspectiva personal.</p> <p>OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.</p>	<p>que buscarlo? Al saber su significado, ¿sobre qué pensaron que se trataría el cuento?</p> <p>¿Cuál fue el formato que eligieron para realizar su lectura: ¿digital, audiolibro y YouTube?</p> <p>- Secuencia de imágenes: se irá presentando una serie de imágenes las cuales guardan relación con el cuento leído. Los estudiantes al verlas irán construyendo toda la historia.</p> <p>- Juego de preguntas: se emplea un dado virtual de 6 caras, donde cada estudiante debe ir respondiendo a una pregunta, de acuerdo al número que obtenga.</p> <p>https://app-sorteos.com/es/apps/tirar-dado-online</p> <p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Describa el espacio, tiempo y a los dos personajes: Kennedy y Burger.2. ¿Qué parte le llamó más la atención al leer la obra? ¿Qué sensaciones le causó?				
---	---	--	--	--	--



	<p>3. ¿Piensa que la visita a la catacumba fue un plan previamente hecho para que Burger abandonara a Kennedy y este muriera?</p> <p>4. ¿Qué opina de esta historia de venganza? ¿Burger debía vengarse de su ex prometida o de su amigo?</p> <p>5. ¿Qué valores aparecen en la obra?</p> <p>6. Si usted fuese Burger, ¿se hubiese vengado de Kennedy? ¿Cómo lo haría?</p> <p>3. Consolidación del conocimiento Situación de validación e institucionalización</p> <p>- Luego de escuchar las diferentes opiniones y puntos de vista de los compañeros sobre la historia; cada estudiante deberá responder a algunas interrogantes en la plataforma Google Forms.</p> <p>1. Realice un resumen de la obra leída.</p>	<p>• 10 minutos</p>			
--	--	---------------------	--	--	--



	<p>2. ¿Qué idea o argumento cree que es el más imprescindible a rescatar de la obra?</p> <p>3. ¿La lectura de este tipo de cuentos ayuda a motivar el trabajo de la comprensión lectora?</p> <p>4. Evaluación de la clase.</p>				
--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 7. Situación didáctica aplicada 2

Universidad de Cuenca Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura		
Institución de práctica: Unidad Educativa Agronómico Salesiano	Asignatura: Educación para la ciudadanía	Docente: Lcda. Lcda. Miguel Loja
Subnivel: Primero de Bachillerato	Tiempo: 1 hora pedagógica (40 minutos)	Investigadores: Sofía Amón, Freddy Zhañay
Tema: El cuento de terror		
Objetivo general: Comprender la estructura semántica y sintáctica del cuento <i>La pata de mono</i> a través de la implementación de recursos virtuales.		
Criterio de evaluación:		
CE.LL.5.4. Valora los contenidos explícitos e implícitos y los aspectos formales de dos o más textos, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular la comprensión, identifica		



contradicciones, ambigüedades y falacias, elabora argumentos propios y los contrasta con fuentes adicionales, mediante el uso de esquemas y estrategias personales para recoger, comparar y organizar la información. (Currículo de Lengua y Literatura, p. 163).					
Objetivos específicos	Proceso de aprendizaje	Tiempo	Recursos	Evaluación y Aprendizaje	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar al cuento de terror de los otros subgéneros narrativos. Visualizar la estructura del cuento. Identificar las partes de la estructura del cuento. Leer y comprender el texto literario. Subrayar palabras no conocidas para otorgar un 	<p>1. Anticipación de conocimientos (10 minutos)</p> <p>a. Situación de acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura individual del cuento <i>La pata de mono</i>. (Este ejercicio se realizó con anterioridad, debido a la extensión del cuento.) Retroalimentación: ¿Qué similitud tiene el cuento de terror con las leyendas y mitos urbanos? ¿Ha escuchado alguna historia que involucre hechos sobrenaturales? ¿Qué aspecto le interesa de este tipo de historias? Presentación breve acerca del cuento de terror, su estructura, algunas características y breve biografía del autor. 	<ul style="list-style-type: none"> 10 minutos 30 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> Zoom Formulario de Google Cuentos: <i>La pata de mono</i> Google Documentos Google Draw Plataforma mural 	<ul style="list-style-type: none"> Formulación de comentarios acerca de los cuentos de terror y su relación con las leyendas y mitos rurales. Construcción de argumentos basados en la lectura del cuento. Crear una línea de tiempo con imágenes de la web para resumir la obra. 	<ul style="list-style-type: none"> Debate Cuestionario Construcción de la línea del tiempo.



<p>significado a partir del texto.</p>	<p>b. Situación de formulación:</p> <ul style="list-style-type: none">● Trabajo colectivo: los estudiantes comparten sus experiencias y expectativas acerca del cuento.● Ustedes ¿habían leído <i>La pata de mono</i> anteriormente?● Sobre qué creían que trataba el cuento cuando leyeron el cuento.● ¿Qué palabra le fue difícil de comprender? <p>1. Construcción del conocimiento</p> <p>c. Situación de validación:</p> <ul style="list-style-type: none">● Corroborar la información obtenida por los estudiantes.● Cambiar el título del cuento por otro.● Otorgar significado a las siguientes palabras, a partir del cuento leído: Complicidad, ansiedad, momificada.● Completar algunos fragmentos del texto.● Responder preguntas de manera colectiva:	<ul style="list-style-type: none">● 10 minutos			
--	--	--	--	--	--



	<ul style="list-style-type: none">• ¿Por qué Morris tenía miedo a la pata de mono?• ¿Quién fue el culpable de la muerte de Herbert?• ¿Cuál cree que fue el último deseo del Señor White? <p>1. Consolidación de conocimientos o actividades de cierre</p> <p>d. Situación de institucionalización</p> <ul style="list-style-type: none">• Luego de escuchar las diferentes opiniones y puntos de vista de los compañeros sobre la historia; cada estudiante deberá responder a algunas interrogantes en la plataforma Google Forms. <ol style="list-style-type: none">1. Realice un resumen de la obra leída.2. ¿Qué idea o argumento cree que es el más imprescindible a rescatar de la obra?3. ¿La lectura de este tipo de cuentos ayuda a motivar el				
--	---	--	--	--	--



	<p>trabajo de la comprensión lectora?</p> <p>4. Desde su perspectiva, esta forma de trabajo, cuán beneficioso puede resultar, en cuanto comprensión lectora se trata.</p>				
--	---	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 8. Situación didáctica aplicada 3

<p>Universidad de Cuenca</p> <p>Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación</p> <p>Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura</p>		
Institución de práctica: Unidad Educativa Agronómico Salesiano	Asignatura: Educación para la ciudadanía	Docente: Lcdo. Miguel Loja
Subnivel: Primero de Bachillerato	Tiempo: 1 hora pedagógica (40 minutos)	Investigadores: Sofía Amón, Freddy Zhañay
Tema: El cuento de terror		



Objetivo general: Comprender la estructura semántica y sintáctica del cuento *EL almohadón de plumas* a través de la implementación de recursos virtuales.

Criterio de evaluación:

CE.LL.5.4. Valora los contenidos explícitos e implícitos y los aspectos formales de dos o más textos, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular la comprensión, identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, elabora argumentos propios y los contrasta con fuentes adicionales, mediante el uso de esquemas y estrategias personales para recoger, comparar y organizar la información. (Currículo de Lengua y Literatura, p. 163).

Objetivos específicos	Proceso de aprendizaje	Tiempo	Recursos	Evaluación y Aprendizaje	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ● Diferenciar al cuento de terror de los otros subgéneros narrativos. ● Visualizar la estructura del cuento. ● Identificar las partes de la 	<p>1. Anticipación de conocimientos (10 minutos)</p> <p>Situación de acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura individual del cuento <i>El almohadón de plumas</i> (Este ejercicio se realizó con anterioridad, debido a la extensión del cuento.) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 10 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Zoom ● Formulario de Google ● Cuentos: <i>El almohadón de plumas</i> ● Google Documentos ● Google Draw 	<ul style="list-style-type: none"> ● Formulación de comentarios acerca de los cuentos de terror y su relación con las leyendas y mitos rurales. ● Construcción de argumentos basados en la lectura del cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Debate ● Cuestionario ● Construcción de la línea del tiempo.



<p>estructura del cuento.</p> <ul style="list-style-type: none">• Leer y comprender el texto literario.• Subrayar palabras no conocidas para otorgar un significado a partir del texto.	<ul style="list-style-type: none">- Retroalimentación: ¿Qué similitud tiene el cuento de terror con las leyendas y mitos urbanos? ¿Ha escuchado alguna historia que involucre hechos sobrenaturales? ¿Qué aspecto le interesa de este tipo de historias?- Presentación breve acerca del cuento de terror, su estructura, algunas características y breve biografía del autor. <p>2. Construcción del conocimiento</p> <p>Situación de formulación:</p> <ul style="list-style-type: none">- Trabajo colectivo: los estudiantes comparten sus experiencias y expectativas acerca del cuento.	<ul style="list-style-type: none">• 20 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Plataforma mural	<ul style="list-style-type: none">• Creación de un informe de lectura en base a la lectura.	
--	---	--	--	---	--



	<ul style="list-style-type: none">- Ustedes ¿habían leído <i>El almohadón de plumas</i> anteriormente?- Sobre qué creían que trataba el cuento cuando leyeron el cuento.- ¿Qué palabra le fue difícil de comprender? - Corroborar la información obtenida por los estudiantes.- Cambiar el título del cuento por otro.- Otorgar significado a las siguientes palabras, partir del cuento leído:- Complicidad, ansiedad, momificada.- Completar algunos fragmentos del texto.- Ordenar los fragmentos de la historia.- Responder preguntas de manera colectiva:- ¿Por qué Alicia se desvanecía cada día?				
--	---	--	--	--	--



	<ul style="list-style-type: none">- ¿Cree usted que el parásito fue el único culpable de la muerte de Alicia?- ¿Cuál fue el veredicto del doctor? <p>3. Consolidación de conocimientos o actividades de cierre</p> <p>Situación de validación e institucionalización:</p> <ul style="list-style-type: none">- Luego de escuchar las diferentes opiniones y puntos de vista de los compañeros sobre la historia; cada estudiante deberá responder a algunas interrogantes en la plataforma Google Forms. <ol style="list-style-type: none">1. Realice un resumen de la obra leída.2. ¿Qué idea o argumento cree que es el más imprescindible a rescatar de la obra?	<ul style="list-style-type: none">• 10 minutos			
--	--	--	--	--	--



	<p>3. ¿La lectura de este tipo de cuentos ayuda a motivar el trabajo de la comprensión lectora?</p> <p>4. Desde su perspectiva, esta forma de trabajo, cuán beneficioso puede resultar, en cuanto comprensión lectora se trata.</p>				
--	---	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2021)



4.3.6. Prueba diagnóstica

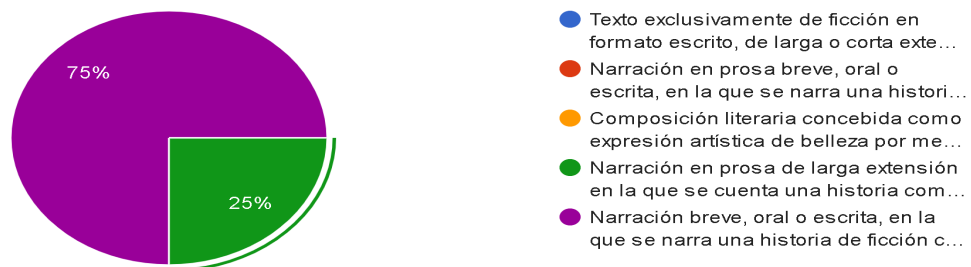
La prueba de diagnóstico aplicada a los estudiantes del primero de bachillerato de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano consta de 10 preguntas de opción múltiple. El medio empleado para realizarlo es un formulario de Google; esto porque nuestras clases se llevaron a cabo por la plataforma Zoom, durante 20 minutos previos (destinados únicamente a la evaluación diagnóstica) y posteriormente, tres horas clase (120 minutos).

4.3.6.1. ¿Qué es el cuento?

En cuanto a la primera interrogante, como podemos ver en la figura 1, de los ocho estudiantes, el 75% responde que el cuento es una narración en prosa breve, oral o escrita, en la que se narra una historia de ficción con un reducido número de personajes, una intriga poco desarrollada, un clímax y un desenlace. Mientras que el 25% restante responde que el cuento es una narración en prosa de larga extensión en la que se cuenta una historia completa con un argumento y unos personajes. El mayor porcentaje concuerda que para determinar a una obra como cuento, esta debe ser narrada en prosa, tener ser de breve extensión, poseer unos personajes, un inicio, nudo y fin. Y el menor porcentaje, afirma que, para llamar a una obra como cuento, esta debe tener un argumento que es desarrollado extensamente.

Figura 1. *Definición del cuento*

¿Qué es el cuento?
8 respuestas



Fuente: Elaboración propia



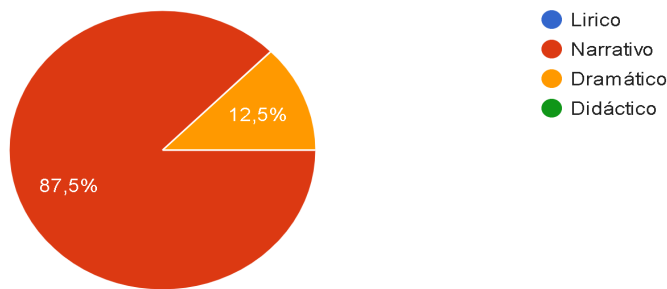
Nota: La figura nos muestra el número de estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano que han acertado o no a la definición sobre qué es el cuento.

4.3.6.2. ¿A qué género literario pertenece el cuento?

En cuanto a la segunda interrogante, como podemos ver en la figura 2, de los ocho educandos, el 87,5% catalogan al cuento dentro del género narrativo; mientras que el 12,5% restante lo catalogan dentro del género dramático.

Figura 2. *Género literario al que pertenece el cuento*

¿A qué género literario pertenece el Cuento?
8 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2021)

Nota: La figura nos muestra el número de estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano quienes clasifican o no correctamente el género literario al que pertenece el cuento.

4.3.6.3. ¿Cuáles son las partes del cuento?

En cuanto a la tercera interrogante, como podemos ver en la figura 3, de los ocho estudiantes, el 75% determina que el cuento se divide en inicio, nudo y desenlace. El otro 12,5% determina que el cuento posee un título, introducción, cuerpo y desenlace; y finalmente el otro 12,5% restante opta porque el cuento consta de título, encabezado, introducción, cuerpo y desenlace.



Figura 3. Partes en las que se divide el cuento

¿Cuáles son las partes del Cuento?
8 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2021)

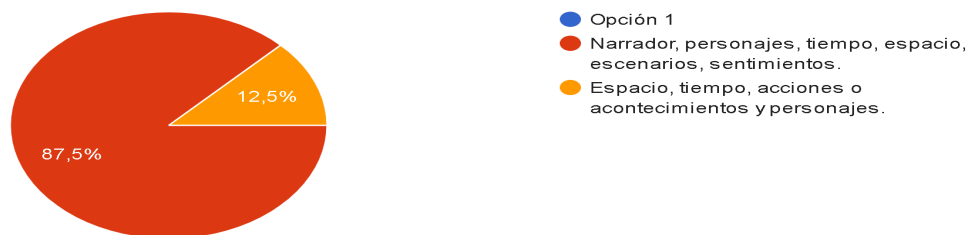
Nota: La figura nos muestra el número de estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano quienes seleccionan correcta o incorrectamente las partes en las que se divide el cuento.

4.3.6.4. ¿Qué elementos tiene el cuento?

En cuanto a la cuarta interrogante, como podemos ver en la figura 4, de los 8 estudiantes, el 87,5% determinan que el cuento consta de los siguientes elementos: narrador, personajes, tiempo, espacio y sentimiento. Mientras que el 12,5% restante determina que el cuento posee un espacio, tiempo, acciones o acontecimientos y personajes.

Figura 4. Elementos del cuento

¿Qué elementos tiene un cuento?
8 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2021)



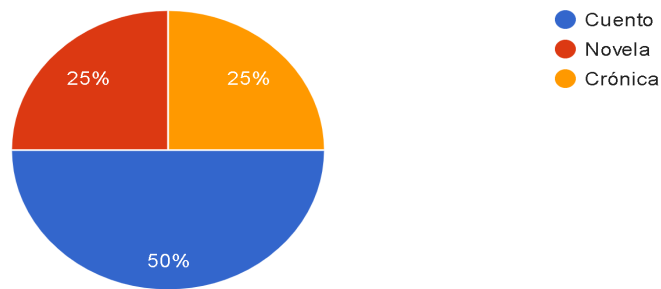
Nota: La figura nos muestra el número de estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano quienes seleccionan los elementos que posee el cuento.

4.3.6.5. Elija el texto literario que prefiere leer dentro o fuera de sus actividades escolares

En cuanto a la quinta interrogante, como podemos ver en la figura 5, de los ocho estudiantes, el 50% opta por leer cuentos dentro o fuera de sus actividades curriculares; el otro 25% prefiere leer novelas; mientras que el 25% restante afirma que le gusta leer crónicas.

Figura 5. *Preferencia lectora dentro y fuera de clase*

Elija el texto literario que prefiere leer dentro o fuera de sus actividades escolares
8 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Nota: La figura nos muestra el número de estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano quienes seleccionan las obras literarias que prefieren leer dentro o fuera de sus actividades curriculares.

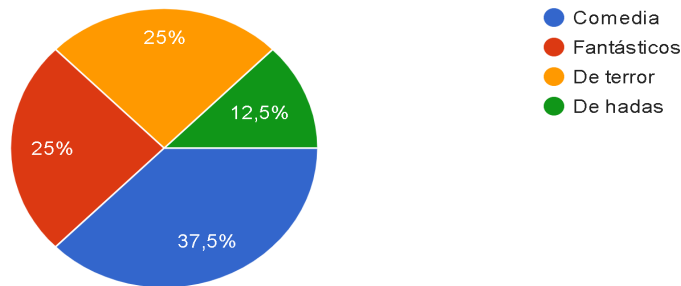
4.3.6.6. ¿Qué tipo de cuentos prefiere leer?

En cuanto a la sexta interrogante, como podemos ver en la figura 6, de los 8 estudiantes, el 37,5% afirma preferir los cuentos de comedia; el 25% prefiere los cuentos fantásticos; el otro 25% opta por los cuentos de terror; mientras que en un porcentaje menor del 12,5% elige los cuentos de hadas.



Figura 6. *Preferencia en cuanto tipo de cuentos se trata*

¿Qué tipo de cuentos prefiere leer?
8 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2021)

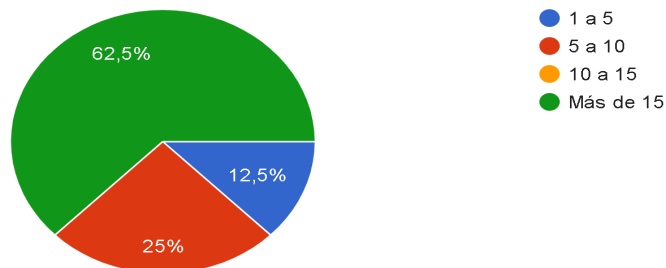
Nota: La figura nos muestra los gustos de los estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano en cuanto tipos de cuento se trata.

4.3.6.7. ¿Alrededor de cuántos cuentos recuerda haber leído a lo largo de su vida?

En cuanto a la séptima interrogante, como podemos ver en la figura 7, de los 8 estudiantes, el 62,5% afirma haber leído más de 15 cuentos a lo largo de su vida; el otro 25% recuerda haber leído entre 5 y 10 cuentos; mientras que el 12,5% restante reconoce haber leído menos de 5 cuentos.

Figura 7. *Promedio de cuentos leídos*

¿Al rededor de cuántos cuentos recuerda haber leído a lo largo de su vida?
8 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2021)



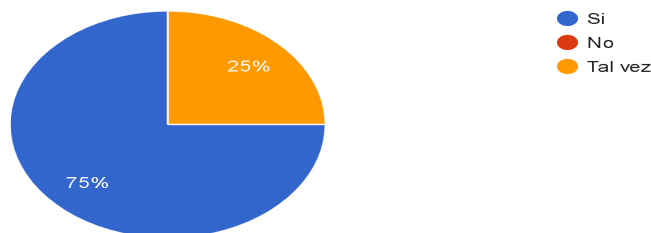
Nota: La figura nos muestra el promedio de cuentos leídos de los estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano.

4.3.6.8. ¿Cree usted que la lectura es una macrodestreza indispensable para el correcto desenvolvimiento social y académico de las personas?

En cuanto a la octava interrogante, como podemos ver en la figura 8, de los ocho estudiantes el 75% determina que sí, que la lectura es una macrodestreza que resulta indispensable para la vida social y académica de cada uno de los individuos. Mientras que el 25% restante determina que tal vez la lectura resulta ser una macrodestreza indispensable.

Figura 8. *La lectura, una macrodestreza indispensable*

¿Cree usted que la lectura es una macrodestreza indispensable para el correcto desenvolvimiento social y académico de las personas?
8 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2021)

Nota: La figura nos muestra el porcentaje de los estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano que consideran o no a la lectura como una macrodestreza indispensable para el desenvolvimiento humano.

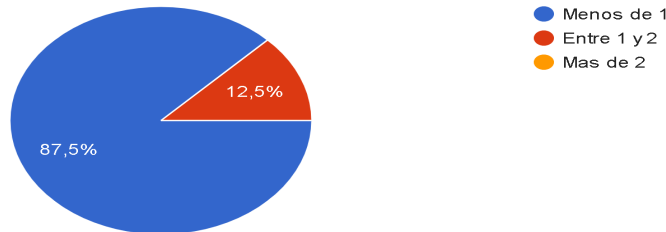
4.3.6.9. ¿Cuántas horas diarias dedica a la lectura?

En cuanto a la novena interrogante, como podemos ver en la figura 9, de los ocho estudiantes, el 87,5% afirma dedicar en promedio menos de una hora diaria a la lectura; mientras que el otro 12,5% restante, dice dedicarse entre una y dos horas diarias a leer.



Figura 9. *Porcentaje del tiempo diario dedicado a la lectura*

¿Cuántas horas diarias dedica a la lectura?
8 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2021)

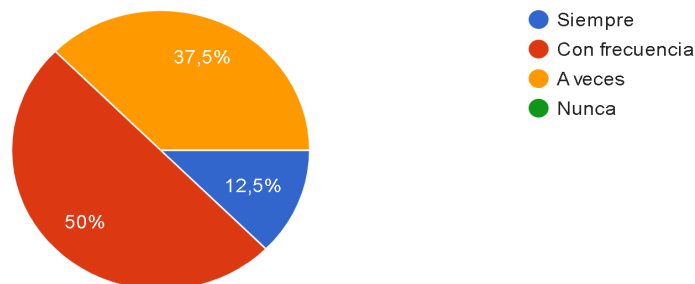
Nota: La figura nos muestra el porcentaje de horas diarias que los estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano dedican a la lectura.

4.3.6.10. Al momento de leer, ¿comprende fácilmente el argumento del texto?

Finalmente, en cuanto a la última interrogante, como podemos ver en la figura 10, de los ocho estudiantes el 50% afirma que con frecuencia comprende fácilmente el argumento del texto; el otro 37,5% declara que a veces comprende el argumento del texto; mientras que el 12,5% concuerda que siempre identifica con facilidad sobre qué se trata el texto que está leyendo.

Figura 10. *Promedio de identificación de argumentos del texto*

Al momento de leer, ¿comprende fácilmente el argumento del texto?
8 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2021)



Nota: La figura nos muestra la facilidad o deficiencia con las que los estudiantes de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano logran identificar los argumentos de los textos que leen.

4.3.7. Evaluación final

Al finalizar la aplicación de las situaciones didácticas planteadas para la lectura comprensiva de cuentos de terror para primero de bachillerato, se optó por realizar dos tipos de evaluaciones. Por un lado, la primera evaluación se orientó a medir la participación activa durante toda la clase, en la que los estudiantes iban dando a conocer -de forma oral y escrita- sus puntos de vista, gustos, opiniones, conocimientos previos y argumentos propios. De esta manera logramos constatar el trabajo individual en la lectura de los cuentos, a la vez que el pensamiento crítico. Por otro lado, se preparó una evaluación final en Google forms que constaba de dos partes. En la primera, los educandos debían seleccionar una de las tres obras para realizar un resumen y formular un argumento. Y en la segunda parte, realizar una evaluación en cuanto a los beneficios de leer cuentos de terror para motivar la comprensión lectora.

4.3.7.1. Cuestionario

El cuestionario preparado para la clase consta de 3 interrogantes, formuladas en Google forms, en donde cada uno de los ocho estudiantes fueron respondiendo al finalizar la clase a manera de evaluación.

4.3.7.1.1. Realizar un resumen de 3 a 5 líneas de la obra que más le llamó la atención

De acuerdo a los resúmenes que han hecho los estudiantes, podemos ver que la obra que más les llamó la atención fue *La pata de mono*, por ser un cuento con un final abierto que les permite a los lectores crear sus propias resoluciones del conflicto presentado durante la lectura. La segunda obra que más gustó fue *El almohadón de plumas*, por presentar valores como el amor, la compasión, la incondicionalidad, entre otros. Mientras que la menos preferida fue *La catacumba nueva*, porque no es sino hasta el final cuando se presenta el verdadero conflicto de la historia y su desenlace no resulta ser demasiado sorprendente para el lector.



4.3.7.1.2. Elija una de las 3 obras, ¿qué idea o argumento cree que es el más imprescindible a rescatar de la obra?

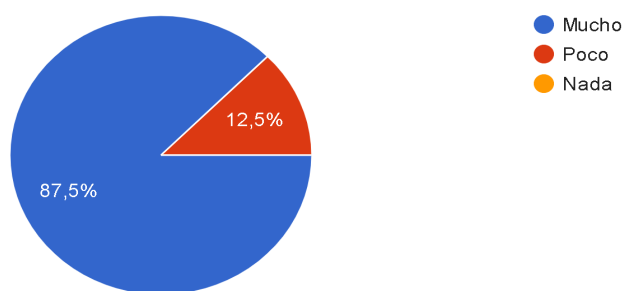
Entre los argumentos creados a raíz de la obra *La pata de mono*, tenemos a la presencia de diferentes sentimientos en donde prima la ambición, cuestión que provoca que los personajes cometan acciones inesperadas con el único afán de cumplir sus deseos propios, las cuales ocasionarán catastróficos finales. En cuanto a *El almohadón de plumas* los argumentos giran en torno al valor del amor, fidelidad y compañía entre el prójimo (especialmente entre esposos). Y finalmente, en *La catacumba nueva* lo que se evidencia es la venganza.

4.3.7.1.3. ¿La lectura de cuentos de terror ayuda a motivar el trabajo de la comprensión lectora?

Como podemos ver en la figura 11, de acuerdo a las respuestas de los ocho estudiantes, el 87,5% concuerda que la lectura de cuentos de terror realmente sirve de mucho para el trabajo de comprensión lectora. Mientras que el 12,5% restante, determina que la lectura de este tipo de obras sirve poco.

Figura 11. *Los cuentos de terror como motivación para la comprensión lectora*

¿La lectura de cuentos de terror ayuda a motivar el trabajo de la comprensión lectora?
8 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2021)

Nota: La figura presenta el porcentaje de los educandos de la Unidad Educativa Agronómico Salesiano quienes concuerdan que la lectura de cuentos de terror sirve o no para la comprensión lectora.



4.3.8. Análisis de las situaciones didácticas

La clase se llevó a cabo mediante la plataforma Zoom y para tener registros de la misma, se la grabó. Para realizarla, se dividió la clase en dos momentos. El primer momento fue de 20 minutos destinada a la prueba de diagnóstico en la plataforma Google forms. Para realizarlo partimos por una breve presentación de nuestro tema de trabajo y dimos paso a la evaluación. Esta nos sirvió para evidenciar los conocimientos previos y gustos que tenían los estudiantes en relación al cuento y sus hábitos lectores. El segundo momento se destinó a las tres horas de clase, de 40 minutos cada una. El inconveniente con el que nos encontramos en esta instancia fue que se pensaba trabajar cada cuento en horarios y grupos distintos. Se esperaba contar con un promedio de 20 a 25 estudiantes (a quienes dividimos en tres grupos y les asignamos como actividad previa a la clase la lectura de uno de los tres cuentos), pero por motivos de tiempo, se tuvo la participación de únicamente ocho estudiantes y se optó por trabajar una sola clase, en una jornada de tres horas. Fue así que, durante el primer momento, de anticipación del conocimiento o situación de acción, dialogamos sobre la presencia del terror en los textos que anteriormente habían leído, o las películas que habían observado; y por qué estas les llamaban la atención. Procedimos después a mostrarles una corta presentación de PowerPoint en donde definimos qué es el cuento, qué es el terror, y qué es el cuento de terror. Con esto, los estudiantes lograron definir y caracterizar el tipo de textos con los que íbamos a trabajar. En el segundo momento de la clase, el de construcción del conocimiento, dividido en dos -situación de formulación y situación de validación-, fuimos trabajando uno a uno los cuentos. Iniciamos con el cuento *La catacumba nueva*, luego *La pata de mono*, y finalmente *El almohadón de plumas*. Tomando en cuenta que no todos los educandos leyeron los tres cuentos, presentamos las obras en distintos formatos como fueron: narración oral, cortometraje y videos resumen. Esto, además de permitirnos ahorrar tiempo valioso, ayudó a volver la clase más entretenida. Posterior a esto, presentamos a los estudiantes diferentes actividades con las cuales iban construyendo -individual y colectivamente- conocimientos a raíz de las obras presentadas. Para que su participación sea activa, hicimos uso de aplicaciones como el dado virtual; documentos de Word donde íbamos construyendo el cuento en base a imágenes; Google Drive donde cada uno presentaba argumentos de forma oral y escrita, identificaba palabras claves, describía a los personajes, formulaba significados de términos complejos, creaba hipótesis sobre los acontecimientos, y realizaba una crítica sobre la obra. Durante la realización de estas actividades, notamos una buena participación de los estudiantes; pues, cada



uno escribía o hablaba libremente sobre su opinión o ciertos datos de la obra. Esto nos indicó que se sentían en un ambiente cómodo para interactuar tanto con el docente como con el resto de sus compañeros. Finalmente, en el tercer momento de la clase, el de consolidación del conocimiento o situación de institucionalización, les pedimos completar un formulario en Google forms en el que constaban dos preguntas que evidenciaban su comprensión lectora (realizar un resumen de la obra que más les llamó la atención y formular un argumento o idea principal en base al texto seleccionado); una sobre los cuentos de terror (cuán beneficiosos pueden ser para trabajar la comprensión lectora); y dos ítems que nos ayudarían a evaluar y reformular nuestra propuesta de trabajo. Este último momento nos permitió reconocer que las situaciones didácticas que hemos planteado para comprensión lectora de cuentos de terror para primero de bachillerato, resultaron ser dinámicas, interactivas, y sobre todo beneficiosas para los educandos porque además de haber adquirido nuevos conocimientos y fortalecer el sentido crítico, reconocieron que la lectura es una actividad entretenida si es trabajada correctamente.



Conclusiones

La comprensión lectora es la capacidad que tiene una persona para entender lo que lee, tanto en lo meramente gramatical, como en el significado explícito e implícito de los textos. Esta macrodestreza es fundamental para el desarrollo personal y social de los individuos, porque les permite la interacción con su propio pensamiento y el lenguaje. Por tanto, entendemos que la lectura -e indudablemente la comprensión lectora- debe ser considerada como una necesidad y obligación que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe priorizar. Sin embargo, con el avance de las nuevas tecnologías y, primordialmente, a causa de la aparición del virus COVID-19, la educación se ha visto en la necesidad de tomar un giro inesperado que cambiaría totalmente la forma tradicional de dar y recibir clases. Los currículos institucionales han debido modificarse para que sean adaptables a las clases en línea. Sin duda, esta innovación, casi involuntaria, ha ocasionado un sinnúmero de dificultades, donde quizá la más importante es la falta de conocimiento docente en el uso e implementación de las TICs en sus clases.

Ante estas situaciones, nuestra propuesta de trabajo se enfocó en el planteamiento de situaciones didácticas encaminadas al trabajo de la comprensión lectora de cuentos de terror y adaptarlas a las aulas virtuales, para estudiantes del primero de bachillerato. En primer lugar, para conseguirlo, tomamos en cuenta la *Teoría de las Situaciones didácticas* propuesta por Brousseau (2007), en donde además nos brinda un modelo para realizar las planificaciones de clase. En la primera situación, llamada de acción, los estudiantes entraron en contacto con la obra asignada a cada grupo. Les mostramos diversos formatos (narraciones orales, cortometrajes, texto digital y videos resumen) en donde cada uno podía elegir la modalidad que más les gustaba y emplearlo para su lectura. En esta instancia, los estudiantes, al ver que no manejamos una lectura tradicional, pudieron interesarse más en el tema, pero, sobre todo, motivarse a leer. En la segunda situación, llamada de formulación, les pedimos responder diferentes interrogantes, pero para ello empleamos recursos como: presentaciones de PowerPoint, juego de imágenes, el dado virtual y actividades de completar en Google Drive. Los mismos estudiantes fueron respondiendo a las preguntas individual y colectivamente; y, más tarde, participaron en un diálogo general sobre sus respuestas, opiniones, hipótesis, etc. Este espacio tenía la intención de que los mismos educandos fueran quienes vayan construyendo el cuento y la valoración crítica que en base a su interpretación podían formar. La respuesta de los jóvenes fue



favorable porque todo el grupo participó activamente en la clase, todos opinaban, todos argumentaban, y sobre todo, se respetaba las opiniones de los otros. La clase se convirtió en un espacio de diálogo en donde primaba la libertad, el respeto y el compañerismo; cuestiones que son importantísimas a la hora de leer y comprender un texto.

En la tercera y cuarta situación, llamada de validación e institucionalización, los conocimientos obtenidos en la clase podían ser evaluados en la participación durante toda la clase, pero adicional a esto, en la evaluación final. Para la consolidación de conocimiento recurrimos a Montanero (2003), quien nos propone evaluar diferentes aspectos de la comprensión lectora, tales como: lo léxico, gramatical, semántico y pragmático. En sus evaluaciones, los educandos mostraron cuánto aprendieron y qué tan valiosa fue nuestra propuesta. Si bien existieron pormenores que no fueron planificados, la clase resultó ser provechosa tanto para nosotros como investigadores, como para los mismos alumnos.

Sin duda, esta propuesta pedagógica terminó siendo una gran alternativa que vale la pena ser conocida y empleada por docentes; sin dejar de lado que puede ser adaptada a los gustos y requerimientos del grupo de trabajo de quien decide acogerlo.



Referencias bibliográficas:

- Aguirre de Ramírez, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *EDUCARE*, 16 (53), 83-92.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538010.pdf>
- Alonso, J. y Mateos, M.M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Andrade, G. (2012). *La metodología didáctica especializada en los procesos de lectura con los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa "Madre de la Divina Gracia" de la ciudad de Quito en el año lectivo 2012-2013 y propuesta de un manual de didáctica especializada para optimizar los procesos de lectura comprensiva* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/2519/1/T-UCE-0010-324.pdf>
- Artigue, M., Douady, R. y Moreno, L., & Gómez, P. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Grupo editorial Iberoamericana.
- Avecillas, J. y Ordóñez, F. (2020). La animación de la lectura desde la didáctica de la literatura sociocultural: una propuesta de transformación social. *Barquisimeto*, 44, 221-229.
- Balduzzi, E. (2017). La capacidad narrativa como fuente de desarrollo de la persona en perspectiva educativa. *EDETANIA*, 51, 147-156.
<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/111/92>
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004603.pdf>
- Broncano, R. y Alvarez, M. (1990). Aproximación narratológica a los conceptos de personaje, acontecimiento y acontecimiento marco. *Contextos*, 15-16, 153-172.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=97946>
- Brousseau. G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Chauveau, G.; Carriazo, M.; Fabara, E. (2007). *Memorias del III congreso internacional de Lectura y escritura: Ejes de una escuela de calidad* [Congreso]. Congreso internacional de Lectura y Escritura, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.



- Carbajosa Pérez, M. (2015). El cuento: nuevas formas de creación, difusión y lectura. *Opción*, 31-5, 200-218. <https://fdocuments.ec/document/el-cuento-nuevas-formas-de-creacion-red-de-revistas-intimamente-ligado.html>
- Carvajal, M. (2009). La didáctica. *Fundación Academia de Dibujo Profesional*.
- Casares, B., Borges, J. y Ocampo, S. (1997). *Antología de la literatura fantástica*. Editorial Sudamericana.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 6-2, p. 21-43.
- Cassany, D.; Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Revista de Innovación Educativa*, 162, p- 1-4.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*. Editorial Zorzal.
- Currículo de EBG y BGU de Lengua y Literatura (2016). Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media y Profesional. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Díaz, J., Morales, B. y Guadarrama, A. (2018). Entornos virtuales para fortalecer la competencia lectora: implementación, experimentación y evaluación de estrategias emergentes. *Foro Educadores para la era digital*, XII, 1-15. <https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/5147>
- Durango Herazo, Z. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal de las palabras*, 1, 9-13.
- Fournier, C. (2009). *Análisis literario*. CENGAGE.
- Gallardo Álvarez, I. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes? *Revista Educación*, 30 1, 157-172.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo imaginario*. Fondo de cultura económica.
- López, M., Garro, E. y Egaña, T. (2019). La lectura digital en un aula de Secundaria: prácticas reales y dificultades del alumnado. *Pixel-BIT Revista de medios y educación*, 55, 1-18. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/63384/43916>
- Lovecraft, H. P. (1999). *El horror sobrenatural en la literatura*. Editorial Leviatán.
- Magdalena, J. (2018). El género literario. Teoría de los géneros, *OPOS*, 36, 1-19. <https://literaturaespanolasigloxxi.wordpress.com/2018/05/14/generos-literarios/>



- Mendoza, A. (1994). Las estrategias de lectura: su función autoevaluación en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Centro virtual Cervantes*, IV, 313-324.
- Montanero, M. (2003). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de educación*, 335, 415-427.
- Montiel Espinoza, G. (2005). Una caracterización del contrato didáctico en un escenario virtual. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 18, 667-672.
<http://funes.uniandes.edu.co/6145/1/MontielCaracterizacionAlme2005.pdf>
- Morales, M. I. (2018). Leer literatura en la era digital. *Palabra clave (La plata)*, 7-2, 1-16.
<https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCe049/9316>
- Ochoa, A. (2006). *Consentimientos fundamentales de literatura*. McGraw Hill Interamericana.
- Padrón, J. (2004). *Los géneros literarios y periodísticos*. Colección Papiro (Universidad Autónoma de Nayarit).
- Pasella, M.; Polo, B. (2016). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de estrategias didácticas mediadas por las TIC* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa- CU].
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/4637/FORTALECIMIENTO%20DE%20LA%20COMPRESION%20LECTORA%20MEDIADA%20POR%20LAS%20TICS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peña, J.; Duarte, S. (2019). *Estrategias creativas para mejorar la comprensión lectora a partir de cuentos de terror* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa De Colombia].
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16417/2/2020_estrategias_creativas_comprension.pdf
- Pérez, D., Pérez, A. y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Revista de investigación*, 13, 1-29.
- Pérez Torres, A. (2014). Géneros literarios. *Universidad autónoma del estado de Hidalgo*.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de lengua española*. Author.
- Rincón, M. (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 25, 1-20.
- Sardi, V. (2014). Lecturas fronterizas: jóvenes y prácticas de lectura. *Memoria Académica compartimos lo que nos une*. *Universidad Nacional de la Plata*, 65-84.



- Scagnoli, N. (2020). El aula virtual: usos y elementos que la componen. *ResearchGate*, 1-9. <https://core.ac.uk/download/pdf/4812461.pdf>
- Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de investigación educativa*, 4-19, 105-113. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892007.pdf>
- Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. GRAO.
- Villavicencio, M.; Molina E. (2017). La escritura epistémica: experiencia en la asignatura Narrativa. *Revista digital Dialnet*, 26-1, 88-95.
- Viñas Piquer, D. (2017). *Historia de la crítica literaria*. Editorial Ariel.
- Zamora, M. J. (2002). El cuento, desde su origen hasta su inserción en tratados de magia. *Revista de la Universidad de Oviedo*, 52-53, 551-565. <https://reunido.uniovi.es/index.php/RFF/article/view/117/116>



Anexos