



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS

TESIS

**Tres estrategias de gamificación en la didáctica de la Literatura
como método de enseñanza en educación media superior**

Que para obtener el título de:

Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas

Presenta:

Jesús Daniel Contreras González

Asesora:

Dra. Beatriz Adriana González Durán

Toluca, Estado de México, 2024

ÍNDICE

Introducción.....	1
1 El juego como estrategia didáctica en la educación media superior.....	8
1.1 ¿Qué es la gamificación?.....	8
1.1.1 Recepción y antecedentes de la gamificación en la didáctica de la literatura.....	10
1.1.2 La naturaleza competitiva y activa del estudiante.....	13
1.2 Estimulación neurosensorial en la actividad lúdica.....	16
1.2.1 El juego en las formas de aprendizaje.....	18
1.2.2 El impulso lúdico en la naturaleza de la curiosidad humana.....	20
1.3 La educación media superior.....	21
1.3.1 Estrategias tradicionales de la didáctica de la literatura.....	23
2 Las estrategias didácticas en la gamificación de la Literatura.....	25
2.1 La dramatización.....	25
2.1.1 La lectura dramatizada.....	29
2.1.2 Cuentacuentos.....	31
2.1.3 Puesta en escena.....	32
2.1.4 Propuesta de secuencia didáctica.....	34
2.2 Aprendizaje basado en retos (ABR).....	44
2.2.1 El desarrollo del pensamiento creativo.....	48
2.2.2 Diferencias entre el ABR y otros métodos.....	52
2.2.3 Propuesta de secuencia didáctica.....	56
2.3 La competición.....	65
2.3.1 Estrategias dinámicas de competencia. Uso de TIC y softwares educativos.....	70
2.3.2 Propuesta de secuencia didáctica.....	75
3 Investigación de campo.....	82
3.1 Campo de estudio.....	82
3.1.1 Sobre la institución.....	84

3.1.2	Sobre la población estudiantil objetivo.....	87
3.1.2.1	Grupo de control.....	89
3.1.2.2	Grupo experimental.....	91
3.2	Método didáctico y de investigación.....	93
3.2.1	Método para el grupo de control.....	96
3.2.2	Método para el grupo experimental.....	97
3.3	Herramientas y recursos didácticos.....	98
3.3.1	Herramientas y recursos para el grupo de control.....	101
3.3.1.1	Equivalente a Dramatización.....	103
3.3.1.2	Equivalente a ABR.....	105
3.3.1.3	Equivalente a Competición.....	107
3.3.2	Herramientas y recursos para el grupo experimental.....	108
3.3.2.1	Dramatización.....	115
3.3.2.2	Aprendizaje Basado en Retos.....	118
3.3.2.3	Competición.....	124
4	Aplicación y resultados.....	128
4.1	Grupo de control.....	128
4.1.1	Respuesta ante equivalente de dramatización.....	136
4.1.2	Respuesta ante equivalente de ABR.....	138
4.1.3	Respuesta ante equivalente de competición.....	140
4.2	Grupo experimental.....	141
4.2.1	Respuesta ante la dramatización.....	153
4.2.2	Respuesta ante el ABR.....	155
4.2.3	Respuesta ante la competición.....	157
	Conclusiones.....	160
	Referencias.....	169
	Anexos.....	178

INTRODUCCIÓN

En la didáctica de la Literatura, no son pocas las estrategias propuestas por los diferentes teóricos y académicos expertos en el área de la enseñanza. Sin embargo, gran parte de éstas se concentran en un método mayormente expositivo, lo cual deja al profesor como guía y único ponente frente a un grupo de estudiantes que, por lo general, poseen poco o nulo interés por los libros y la lectura.

Pese a que es cierto que existen numerosas actividades creadas con el fin de incentivar a los alumnos a entrar en el mundo de las letras, también es necesario considerar que el docente tiene la obligación de buscar las herramientas y los protocolos necesarios que puedan adaptarse a su campo y grupo específico, así como tomar en cuenta los requerimientos y exigencias del aprendizaje de cada uno de los educandos. Por lo tanto, es fundamental entender la dinámica del alumnado en cuestión junto con las características de éste y cómo pueden encajar adecuadamente con la forma de trabajo del docente.

Debido a la poca iniciativa de algunos profesores del área de Literatura (desde una perspectiva empírica), aunado a la indolencia estudiantil relativa al mundo de la narrativa, el teatro y la poesía, gran parte de los estudiantes no alcanzan a encontrar un interés significativo dentro del campo, lo cual orilla a los jóvenes a alejarse eventualmente de la lectura, e incluso a tomarle rencor como consecuencia de haber sido obligados a analizar los grandes clásicos que poco les conciernen; además, estas obras suelen poseer un nivel de dificultad por arriba del que la mayor parte de los adolescentes están acostumbrados cuando se trata de comprensión lectora, por lo que terminan por relacionar todo tipo de textos literarios y su didáctica con estas malas experiencias.

Por supuesto, no se trata de una situación global, puesto que un gran número de docentes y pedagogos se han dado a la tarea de investigar las circunstancias que provocan el rechazo del alumno por las letras, con el fin de buscar e implementar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Literatura (Cassany, 2021)¹. España es uno de los países que suele encontrarse a la vanguardia en tanto a estrategias didácticas no convencionales se refiere, de acuerdo con la bibliografía consultada para esta investigación.

A su vez, una de las vertientes con mayor fuerza dentro de la innovación de técnicas didácticas es el aprovechamiento de la naturaleza activa del joven estudiante. Esto puede utilizarse a favor del docente por medio de actividades y estrategias meticulosamente planeadas con el fin de que sean agradables y atractivas para el sujeto. Por lo tanto, recientemente se han impulsado métodos relacionados con la participación activa de los alumnos desde el juego y el impulso de sus capacidades físicas y analógicas; es decir, se busca implementar un aprendizaje a partir de la *gamificación*.

Sin embargo, este concepto recurrentemente está condicionado a diferentes limitantes que obstaculizan la correcta ejecución de las actividades; por ejemplo, algunos docentes suelen confundir el término con el libertinaje y la indolencia, lo cual los lleva a preferir formas de trabajo mucho más tradicionales relacionadas con la exponer y memorizar la información requerida. No obstante, esto suele generar el rechazo por la Literatura.

Otra situación conflictiva es la falta de información sobre la inmensa variedad de opciones para recurrir a la gamificación como método didáctico; esto, por lo general, deja pocas alternativas a gran parte de los profesionales de la enseñanza que no se toman el tiempo de realizar investigaciones y trabajo de campo para poner a prueba el abanico de actividades en su grupo, lo cual permitiría obtener resultados sobre el rendimiento y reacción de sus estudiantes a dichas técnicas.

En consecuencia, las clases de Literatura con énfasis en el juego se resumen en sesiones en donde se fomentan las puestas en escena improvisadas y en ciclos de lectura dramatizada. Por supuesto que estas actividades entran en la categoría de estrategias didácticas con enfoque en la gamificación y permiten al estudiante desarrollar un buen número de competencias necesarias para su educación. No obstante, el panorama de los educandos se ve reducido en gran medida a dos simples opciones, lo cual, paradójicamente, es comparable con la monotonía de una clase expositiva.

Así como es responsabilidad de los docentes buscar nuevas alternativas que se adapten a la forma de aprender de cada uno de sus grupos de estudiantes, también es necesario estar en contacto con las ya establecidas y con las recientes

propuestas didácticas, no sólo quedándose con las opciones ya conocidas y generalmente recurridas como lo son la lectura de comprensión. De este modo, el aprendizaje de los alumnos se ve favorecido en gran medida gracias a la disposición de actividades y ejes temáticos aportados por el docente responsable.

Es así como, a lo largo de esta nueva etapa de los docentes, se buscan alternativas con la intención de atraer el interés de los estudiantes. Una de las más retomadas es el apoyo de material y recursos didácticos con mediación tecnológica, tales como *Kahoot*, *Genially*, *Canva*, *Socrative* y muchas otras plataformas que permiten al maestro encontrar opciones atractivas para evaluar los conocimientos, conocer las habilidades y llamar la atención de su grupo.

Pertegal y Lorenzo (2019) entienden que el aprovechamiento de las *TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)* permite la apertura de un nicho para el docente para la introducción de nuevas mecánicas a partir de la gamificación, puesto que, además de entenderse como una estrategia novedosa y útil para cualquier nivel educativo, también provee la oportunidad perfecta para que el alumno aproveche su familiaridad con la tecnología y sus diferentes recursos.

De este modo, se realizaron técnicas didácticas con apoyo de la aplicación web Kahoot². Ésta es una plataforma digital especializada en la elaboración de cuestionarios sobre cualquier temática y que permite a los estudiantes responder a las preguntas en tiempo real. A partir de ello, se generó un sondeo, sobre la experiencia de los estudiantes en esta actividad. Los resultados arrojaron que al menos un 83% de los encuestados se divirtieron y a la vez pudieron aprender a través de este método (Pertegal y Lorenzo, 2019). Por su parte, Corchuelo (2018) asegura que, en variadas ocasiones, el modelo de enseñanza magistral, que consiste en la presentación de contenidos por parte del docente sin oportunidad a una participación activa de los estudiantes, es una cuestión global cuando se observa el trabajo de muchos docentes de nivel superior. No obstante, es posible presenciar este método en todos los niveles educativos, por lo que no es de extrañar la indolencia por parte de los alumnos, cansados de solamente escuchar al profesor sin alternativa para interactuar con los contenidos eficientemente.

Sin embargo, es posible abordar los textos desde un punto de vista didáctico enfocado en el juego y las actividades más allá de un método expositivo. Por supuesto, para ello es necesario entender el sistema de evaluación y de recompensas que estas estrategias deberán contener, ya que se busca la motivación de los estudiantes para el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje (Núñez, *et al*, 2018).

A su vez, la gamificación no es entendida exclusivamente como una táctica exclusiva de los medios digitales dentro del aula de clase. Es cierto que, debido a la naturaleza despierta y activa de los jóvenes de nivel medio superior, el apoyo de la tecnología proporciona resultados satisfactorios para atraer su atención; no obstante, también es importante atender a otras alternativas para el docente que no requieren obligatoriamente la intervención de plataformas o aplicaciones de las TIC.

Algunas de estas técnicas, como la dramatización de textos y la competición basada en aprendizaje cooperativo (Cantador, 2011), representan una oportunidad para ambas partes, tanto para el alumno como para el profesor, puesto que retan al estudiante a llevar sus capacidades y competencias a un estrato mayor al que está acostumbrado debido a su trayectoria educativa.

Con lo anteriormente planteado, es posible entender el panorama actual de la gamificación en el área de la Literatura, el cual suele verse reducido a opciones muy visitadas y que, por lo tanto, los alumnos ya entienden y comienzan a despreciar hasta cierto punto. No obstante, este concepto es aún muy reciente, y no puede equipararse a siglos de enseñanza estrictamente expositiva.

Por lo anterior, esta investigación propone un modelo de trabajo de campo con el fin de poner a prueba diversas estrategias didácticas enfocadas en la gamificación dentro de un reducido grupo de estudiantes de nivel medio superior³. A partir de ello, estas técnicas se analizarán desde sus ventajas y desventajas, adecuándose a los resultados.

Este proyecto centra su línea de investigación en el análisis, desarrollo y prueba de cuatro capítulos principales o ejes temáticos. El primero de ellos, *“El juego como estrategia didáctica en la educación media superior”*, sienta las bases de la investigación en términos generales para ahondar en desde métodos

específicos como lo son la gamificación y el estímulo lúdico, los cuales servirán para entender las estrategias didácticas propuestas.

A partir de ello, el primer subcapítulo, “*¿Qué es la gamificación?*”, comienza a ahondar en el concepto con el fin de comprender un poco más los valores que éste puede proporcionar al ámbito académico y didáctico. Además, se comenzará a dejar en claro los límites del alcance del término para, posteriormente, analizar su aplicación dentro del área literaria; esto en el subíndice “*Recepción y antecedentes de la gamificación en la didáctica de la Literatura*”. A su vez, el siguiente apartado menor se titula “*La naturaleza competitiva y activa del estudiante*”, puesto que planea partir de los cimientos con la definición y establecimiento de fronteras y beneficios de la gamificación para explorar cómo la psique de los alumnos de educación media superior puede relacionar estas estrategias como una oportunidad de divertirse y aprender.

No obstante, este asunto se verá mayormente recurrido en el siguiente subcapítulo: “*Estimulación neurosensorial en la actividad lúdica*”. En éste, se continúa con la premisa de un estudiante activo e interesado por la competencia y el juego dentro de su entorno académico. Por ello, este apartado, junto con los capítulos que se le desglosan, “*El juego en las formas de aprendizaje*” y “*El impulso lúdico en la naturaleza de la curiosidad humana*”, se centran en interpretar las señales de respuesta de los alumnos ante las estrategias de gamificación, así como sus comportamientos en relación con su estilo de aprendizaje (visual, auditivo o kinestésico) al ser estimulados en la sección lúdica de su cerebro.

Se destina, igualmente, un subcapítulo para ahondar en “*La educación media superior*”, los antecedentes de la gamificación en este nivel educativo y las circunstancias que caracterizan a los educandos de bachillerato. Así mismo, de este subcapítulo se desglosa el apartado “*Estrategias tradicionales de la didáctica de la Literatura*”, en el cual se realiza una exploración al método expositivo y a la memorización.

Mientras tanto, el segundo capítulo del trabajo de investigación se titula “*Las estrategias didácticas en la gamificación de la Literatura*”, puesto que se enfoca principalmente en la exposición de tres técnicas que pueden prestarse para la

aplicación de estrategias gamificadoras debido a su estructura interactiva, la cual exige un esfuerzo mayor del estudiante.

La primera estrategia propuesta es *“La dramatización”*. Ésta consiste en la participación de los estudiantes con el fin de ejercitar la expresión oral y la capacidad estética de la interpretación. Para ello, esta estrategia se divide en los siguientes subcapítulos: *“La lectura dramatizada”*, *“Cuentacuentos”* y *“Puesta en escena”*, así como su respectiva *“Propuesta de secuencia didáctica”*, los cuales exploran las posibilidades de acción dentro de esta estrategia.

La segunda estrategia didáctica del capítulo es *“Aprendizaje Basado en Retos”*. En este apartado, se desarrolla la importante diferencia entre el ABR, el ABP y el ABPr, puesto que con los estudiantes se trabajó únicamente el ABR. Además, se da una fundamental importancia a la capacidad creativa de los alumnos.

La última estrategia de enseñanza-aprendizaje es *“La competición”*. Esta sección ahonda en el comportamiento del estudiante como un ser humano lúdico y de naturaleza persistente, el cual disfruta de las actividades desafiantes. No obstante, en la sección *“Estrategias dinámicas de competencia. Uso de TIC y softwares educativos”*, se busca tomar ventaja de esta naturaleza activa a través de material y actividades apoyadas por nuevas tecnologías. A su vez, también se expone una *“Propuesta de secuencia didáctica”*.

El tercer capítulo del trabajo de investigación se titula *“Investigación de campo”*, puesto que presenta el protocolo del trabajo para la aplicación de las estrategias didácticas propuestas, así como el proceso para ello. Por lo tanto, se divide en tres subcapítulos.

El primero de ellos, *“Campo de estudio”*, expone las circunstancias del escenario que sirvió como objetivo de análisis y de pruebas. De este modo, se conjugan dos secciones: *“Sobre la institución”* y *“Sobre la población estudiantil objetivo”*, las cuales especificarán los datos pertinentes para el estudio del grupo de alumnos al que se le aplicaron las actividades, así como los detalles de la escuela preparatoria en cuestión. Se desglosan dos secciones para esto: *“Grupo de control”* y *“Grupo experimental”*.

En el siguiente subíndice, *“Herramientas y recursos didácticos”*, se exponen las estrategias y materiales de apoyo que fueron utilizados para cada una de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se fragmenta en los siguientes estratos: *“Herramientas y recursos para el grupo de control”* y *“Herramientas y recursos para el grupo experimental”*, los cuales, por supuesto, se dividen en cada una de las estrategias didácticas y sus equivalentes.

Finalmente, el cuarto capítulo, denominado como *“Aplicación y resultados”* muestra el fruto del trabajo de campo y la respuesta ante las diferentes estrategias didáctica puestas a prueba en el grupo estudiantil objetivo. Debido a ello, éste se secciona en un subíndice para cada una de las actividades en ambos grupos: *“Respuesta ante la dramatización”*, *“Respuesta ante el ABR”* y *“Respuesta ante la competición”*.

Este proceso de investigación se llevó a cabo durante la estadía de prácticas profesionales de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para profesores, a partir de la tercera semana de agosto a la segunda semana de diciembre del 2023.

Este trabajo funge como una guía para trabajo de campo didáctico⁴, puesto que en cada una de sus secciones se abordan estrategias o elementos a considerar para ejercer la docencia en el área de literatura para nivel medio superior, desde un enfoque basado en la gamificación y la competencia.

CAPÍTULO 1: EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

1.1 ¿QUÉ ES LA GAMIFICACIÓN?

La gamificación (traducción del anglicismo *gamification*) es un neologismo definido como la aplicación de estrategias didácticas a partir del juego y compatible con toda área del conocimiento⁵; ésta opta por incentivar el aprendizaje en los educandos a través de mecánicas, dinámicas, elementos y actividades dirigidas hacia la incentivación del estudiante (Borrás, 2015).

De acuerdo con Valero (2019), el término nace formalmente dentro del sector empresarial⁶, como una técnica que aprovecha el pensamiento de jugador para acercar esta faceta competitiva al mundo práctico⁷. El término se consolida oficialmente en 2011 en la obra de Gabe Zichermann y Christopher Cunningham: *Gamification by design* (Díaz y Troyano, 2013, citado por Valero, 2019).

Concretamente, la gamificación corresponde a cualquier tipo de actividad integral que parta desde el entretenimiento y la participación de los sujetos, siempre con un fin educativo (o competitivo) y una intención no necesariamente lúdica (Torres y Romero, 2018). Por ello, la gamificación ha sido relegada (en la mayoría de las ocasiones) a ser solamente una alternativa poco recurrente para las unidades de aprendizaje en el sector educativo, ya que muchos docentes consideran a esta estrategia didáctica como una oportunidad para que los alumnos se distraigan y no atiendan los temas principales de la sesión.

Así mismo, la gamificación muestra poca presencia entre las unidades de aprendizaje relacionadas a un conocimiento práctico y mayormente difundido, como lo son las ciencias exactas y las ciencias naturales. Mientras que, en las materias humanistas, desde una perspectiva empírica, es casi imposible ver a la gamificación en las planeaciones de los profesores, independientemente del grado académico en que se imparta.

No obstante, la gamificación por sí misma presenta una cantidad considerable de ventajas y propiedades capaces de invitar a los educandos a relacionarse con los contenidos impartidos. No solamente se configura como un recurso ocasional al que se puede recurrir para matar tiempo o (en los mejores

⁵ El término *Gamificación* no está reconocido por la RAE; no obstante, ya se encuentra normalizado en el área educativa.

⁶ A pesar de haber nacido en el sector empresarial, el sector educativo ha adoptado a la gamificación como propia.

casos) para reforzar el conocimiento; la gamificación consiste en activar ciertas habilidades neurosensoriales en el estudiante y, de esta forma, que el docente pueda aprovechar la energía de éstos como un catalizador del conocimiento.

La gamificación, al ser completamente un sistema lúdico, mantiene una estructura basada en éstos; para que pueda ser un método eficaz, de acuerdo con Núñez y otros (2019), es necesario tener en cuenta los siguientes elementos:

- Lista de objetivos generales y específicos (tareas).
- Sistema de recompensas y premios.
- Sistema de puntuaciones y tabla de posiciones.
- Tiempo de duración para el proyecto.

Borrás (2015) comenta que las actividades gamificadoras generan un interés genuino por parte de los educandos, ya que resultan ser llamativas y hasta adictivas, además de que brindan un cambio de rutina con respecto a la forma de aprendizaje y a la enseñanza tradicional, la cual consiste (principalmente) en un método expositivo.

Generalmente, la motivación en el estudiante se rige por el nivel de interés que presenta hacia la sesión y hacia el tema impartido; además, define tanto la cantidad de atención que éste prestará como la actitud que tomará hacia la clase (González, 2017). Debido a esto, la gamificación representa una vía inteligente, puesto que, al fomentar la integración de los educandos, así como su rendimiento y creatividad, consigue la activación y participación de los estudiantes, lo cual se podrá ver reflejado en los resultados obtenidos a partir de las actividades.

Esta motivación puede ser generada desde diversos frentes. En el ámbito lúdico con fines educativos, y de acuerdo con Borrás (2015), la entrega de medallas, de puntos, de renombre y de premios puede ayudar a los educandos a sentirse parte del juego, así como la creación de una tabla de clasificaciones en la cual se felicita a los mejores desempeños.

La gamificación se distingue como una novedad entre la educación tradicional, pues resalta por sus propuestas frescas y enfoque principalmente integrador y didáctico. Por lo tanto, son cada vez más los docentes que optan por recurrir a estas estrategias con sus alumnos y pueden, de esta forma, enriquecer la

experiencia de ambas partes en el aula; sin embargo, la realización de este tipo de actividades permanece entre los participantes como un medio de aprendizaje y no solamente como un juego para distraerse, además de que expande las habilidades cognitivas de los actantes.

En este sentido, es posible asegurar que “la gamificación no es una moda si no que se va a instalar en nuestro vocabulario y en nuestras vidas, de la misma forma que Internet lo ha hecho ya” (Parente, 2016, p. 11), y, en una época en donde el ritmo de todo se ha acelerado constantemente, es necesario buscar alternativas que aprovechen los nuevos intereses y las tecnologías emergentes, justo como lo hacen las estrategias gamificadoras.

1.1.1 RECEPCIÓN Y ANTECEDENTES DE LA GAMIFICACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

La gamificación aparece como una estrategia didáctica a inicios de la década anterior, como una alternativa que aprovecha la naturaleza competitiva del ser humano y lo invierte en fines educativos.

Este tipo de estrategias didácticas no ha pasado desapercibido para todos los docentes, en especial en los últimos años; sin embargo, no se trata de un asunto contemporáneo: el juego como medio de apoyo para la impartición de diferentes temas en la educación ha permanecido como una constante a lo largo de la historia, pese a que no se le había concedido un término específico. Aun así, la mayoría de las técnicas didácticas utilizadas por los profesores son, generalmente, estrategias de memorización (García et al., 2021).

A partir de ello, es posible observar que estas estrategias son retomadas por un gran número de pedagogos y profesores de todos los niveles educativos, siempre buscando adaptar el funcionamiento de éstas de acuerdo con las necesidades del grupo y de los recursos con los que se cuenta.

Un ejemplo de lo anterior es el continuo uso de plataformas digitales para elaborar *quizzes* o cuestionarios, así como acertijos y otros ejercicios organizados en una estructura propia de la gamificación. Esto debido a que, generalmente, los medios digitales brindan herramientas al docente para acercarse a los alumnos de una forma dinámica y relacionada con su nueva realidad tecnológica.

Por supuesto, la gamificación no es un asunto que se haya retomado desde una sola vertiente; así como lo asegura Carina S. González, doctora en Informática por la Universidad de la Laguna, España:

La gamificación se puede diseñar y desarrollar en diferentes entornos virtuales y/o presenciales. Puede aplicarse mientras la clase ocurre en el aula, fuera del aula con actividades gamificadas de refuerzo y es una estrategia excelente para combinarla con otras metodologías innovadoras como la de la clase invertida o flipped classroom. (2019, p. 2)

El juego controlado en el aula de clases, sea presencial o digital, posee la ventaja de desinhibir a los estudiantes a través de dinámicas que, hasta el momento, han tenido una recepción moderada. Sin embargo, aquellos docentes que se motivan a recurrir a estas estrategias han notado que los alumnos ya no tienen miedo a equivocarse, debido a una atmósfera de confianza y relajación, así como un notable aumento en la motivación de la mayor parte de los educandos.

Por otra parte, es posible entender a la gamificación como un método didáctico común en niveles básicos como el preescolar y la primaria; sin embargo, el ser humano es un ser de naturaleza curiosa y muy activa, por lo que esta estrategia suele ser ocupada como un recurso auxiliar en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Así como lo dicen Lizano y Pinela (2018), “el aprendizaje es adictivo desde el punto de vista de la gamificación” (p. 15).

En este sentido, el uso de estrategias didácticas gamificadoras ha ido aumentando entre los docentes⁸ en respuesta a las necesidades de los nuevos modelos educativos, así como de las nuevas generaciones de estudiantes. Ya no resulta factible resumir las clases (independientemente de la unidad de aprendizaje y del nivel educativo) en solamente oratorias magistrales que dejan toda la responsabilidad activa en el docente y obligan al estudiante a comprender los tópicos relevantes bajo sus propias técnicas de memorización y comprensión.

Actualmente, los educandos ingresan a las escuelas con un mayor alcance a la información (pertinente y no pertinente a lo revisado en sus clases) debido a la amplia exposición de éstos a los medios de comunicación masiva, los cuales funcionan como canales de consulta; además, la continua convivencia con el mundo del internet permite que puedan acceder más fácilmente a todo tipo de datos, lo que reduce aún más su interés en el aprendizaje con base en métodos tradicionales.

Esto no necesariamente representa una amenaza para el docente del siglo XXI, sino que puede tomarse como un amplio campo de oportunidades para expandir las estrategias didácticas en los diferentes niveles educativos. En conjunto con lo anterior, decantarse por una educación integral apoyada por la tecnología (y la gamificación con apoyo digital) pueden continuar con la preparación de los alumnos para un mundo en donde la participación activa y la familiarización con los nuevos medios masivos son aptitudes necesarias. Por ello, la gamificación ha sido retomada desde esta vertiente, puesto que, gracias a la mediación de plataformas virtuales, se posiciona como una estrategia llamativa para los docentes interesados en seguir con un método educativo apoyado en la tecnología.

Con base en lo anterior, las estrategias que emplean el juego controlado en el aula como medio para regular el conocimiento, adquieren mayor terreno en el área de la didáctica día con día. Son las nuevas necesidades de los estudiantes por recibir una educación integral y clases más dinámicas, los factores que impulsan a la gamificación a salir del estigma de ser una pérdida de tiempo o una actividad sin valor intelectual.

En este sentido, dentro de la didáctica de la literatura, son pocos los antecedentes que especifican la aplicación de este tipo de estrategias en el aula de clases como táctica principal para regular el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, Lizano y Pinela (2018) aportan a este campo del conocimiento una propuesta para aplicar la gamificación en estudiantes de la materia de Lengua y Literatura desde el uso de un *software* educativo:

El docente continuamente debe de innovar los conocimientos para mejorar los procesos en la asignatura de Lengua y Literatura, creando la necesidad de dinamizar las nociones. Además, los principales beneficiarios sean los docentes y por otra parte también los estudiantes porque en ellos se busca implementar la información que han adquirido de los docentes por eso esta propuesta innovadora al crear un software educativo [...]. (p. 58)

Así mismo, Montaña (2019) continúa por la misma línea, y asegura que el aprendizaje significativo debe estar reforzado por eventuales estímulos gamificadores a los estudiantes. Por su parte, propone el uso de aplicaciones para dispositivos móviles con el fin de aprovechar la cercanía de los alumnos con el internet y las nuevas tecnologías.

A partir de lo anterior, es posible determinar un recurrente digital en el tema de la gamificación de la Literatura, puesto que gran parte de los docentes del área se decantan por el uso de apoyos tecnológicos como aplicaciones móviles, plataformas en internet y otras estrategias relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Sin embargo, en la actualidad, se han dejado de lado otro tipo de técnicas gamificadoras involucradas en los contenidos temáticos sin uso obligatorio de la tecnología.

1.1.2 LA NATURALEZA COMPETITIVA Y ACTIVA DEL ESTUDIANTE

Para el docente, una de las tareas más complicadas es adecuarse a la forma en que los alumnos se desarrollan dentro y fuera del aula en relación con la forma de adquirir y procesar el conocimiento; por ello, como guía del grupo, debe encontrar diferentes estrategias para aplicar en la sesión, las cuales deben cumplir con requisitos mínimos para resultar interesantes y llamativas.

En cuanto al estudiante contemporáneo, se le considera un actante más allá de un oyente, puesto que diferentes propuestas de acercamiento a los alumnos actuales mencionan un papel protagónico de acuerdo con sus intereses y facultades en el aula, es decir, se sugiere un aprendizaje activo (Schwartz y Pollishuke, 1998).

Cantador y Belloguín (2011) mencionan tres diferentes estilos de aprendizaje a partir de lo apuntado por Johnson y Johnson (1999), el individual, el cooperativo y el competitivo:

El estilo de aprendizaje individualista incita a un estudiante a trabajar de forma autónoma para asegurar que el esfuerzo personal alcanza objetivos de aprendizaje independientes del esfuerzo de otros estudiantes. Por otra parte, el estilo de aprendizaje cooperativo indica una preferencia por alcanzar objetivos de aprendizaje individuales mediante trabajo en grupo. Finalmente, el estilo de aprendizaje competitivo promueve un entorno donde estudiantes trabajan enfrentados para alcanzar una buena calificación, y sólo algunos lo consiguen de forma exitosa. (p. 4)

Esta forma de adquirir el conocimiento de acuerdo con el nivel de relación del estudiante con sus compañeros se coloca como uno de los factores de mayor importancia dentro de la gamificación, puesto que definirá en mayor medida el tipo de estrategia a implementar. Por lo tanto, conocer las aspiraciones y gustos de los alumnos se vuelve un asunto de primera necesidad para el profesor del siglo XXI (Cassany, 2021).

Ya sea que se trate de un proyecto individual o de un trabajo en equipo, los estudiantes buscarán reconocimiento o, en todo caso, una recompensa por su esfuerzo (Cantador y Belloguín, 2011). En este sentido, los alumnos se ven involucrados en un círculo de aprendizaje activo y de estimulación como consecuencia de haberse integrado a las estrategias planteadas por el docente, quien tiene la obligación de modular estas participaciones.

A su vez, esta nueva naturaleza activa del estudiante se debe en gran medida a su percepción de la realidad, una nunca vista por generaciones pasadas; son llamados *Nativos Digitales* (Zepeda et al., 2016) debido a su interacción temprana con los medios tecnológicos y su amplia capacidad de aprendizaje y relación con las TIC. El mundo digital ha formado parte de su vida desde que nacieron, lo que ha provocado en ellos una mente más activa y con mayor acceso a la información.

Estos jóvenes, acostumbrados a un ritmo acelerado de vida, se pueden clasificar en diferentes tipos de *jugadores* o *actantes* de acuerdo con su personalidad y el rol que pueden desempeñar dentro de la dinámica lúdica. González (2019) rescata de Marczweski las categorías principales, las cuales poseen un papel distinto en el juego:

- Los *jugadores* son la pieza más común en todos los grupos participantes, éstos no suelen poseer una personalidad fuerte o que llegue a destacar por alguna característica en específico; no obstante, su presencia es fundamental, ya que pueden considerarse como la fuerza principal de trabajo en el proceso para alcanzar las metas.
- Los triunfadores o *asesinos*⁹ son aquellos participantes cuyo entusiasmo y hambre del triunfo llega a sobrepasar a sus compañeros. Son jugadores pragmáticos, adictos a la victoria y con poca tolerancia a la frustración¹⁰. Su interés en la clase radica en la motivación a partir de incentivos y premios.
- Los *socializadores* se caracterizan por jugar en equipo, son buenos armando planes y estrategias, por lo que se les llega a considerar buenos elementos en cualquier dinámica. Es fundamental que la distribución de los educandos con esta personalidad sea equilibrada en cada uno de los grupos del juego, ya que, generalmente, serán los heraldos de la convivencia en éstos.

⁹ Es fundamental no estigmatizar el término. Con los *triunfadores* o *asesinos* se requiere un mayor acercamiento para encaminar su energía y adicción a la victoria por una ruta adecuada, sin pisotear a nadie por conseguir sus objetivos.

¹⁰ También son propensos a sufrir depresión y ataques de ira. Este tipo de jugadores deben manejarse adecuadamente.

- El tipo de jugador *filántropo* se distingue como aquel participante cuyo objetivo es complacer al resto de los miembros, se preocupa por ellos y por satisfacer las necesidades del equipo más allá de fomentar una actividad equitativa o plenamente justa. A pesar de que su presencia en los equipos de la actividad puede resultar beneficiosa para los fines de la misma, llega a ser relativamente sencillo que otros jugadores se aprovechen de su disposición a auxiliar a sus compañeros¹¹.
- Los jugadores clasificados en la categoría de *espíritus libres* se preocupan principalmente por la autoexploración, la autonomía y la creatividad alejada de todas las reglas de la actividad en cuestión. Pueden significar un reto para el correcto desarrollo del juego; sin embargo, es tarea del docente brindar espacio en la planificación de éste para que los actantes en cuestión puedan intervenir a partir de sus cualidades autodidactas.
- En última instancia, los *disruptores*, coloquialmente denominados como los antisistema, se sienten incómodos con el fluir de las actividades; sin importar la razón por la que esto sucede, se muestran apáticos a las indicaciones y prefieren perturbar la organización del sistema de forma positiva o negativa. Este tipo de jugador representa un reto para el docente, pues más allá de buscar un control sobre sus impulsos, el profesor debe observar su comportamiento para hallar espacios de esparcimiento y expresión en donde se pueda regir bajo sus reglas.

A su vez, Borrás (2015) rescata otros dos tipos de jugadores que complementan la actividad lúdica:

- Los jugadores *ambiciosos* se asemejan en gran medida a los jugadores asesinos en el hambre de triunfo; sin embargo, la diferencia radica en la perseverancia de éstos para finalizar las actividades y alcanzar las metas a pesar de la frustración y de los contratiempos. No suelen fijarse demasiado en sus contrincantes, como lo hacen los asesinos, puesto que su principal objetivo es sobresalir por sí mismos¹².
- Los *exploradores* son participantes cuyo único interés es la familiarización con el entorno, son jugadores observadores y analíticos que pueden

¹¹ Ocasionalmente, este tipo de jugadores optarán por realizar el trabajo por sí mismos, ya que consideran que sus compañeros no son lo suficientemente competentes y prefieren guiarse por sus ideas.

¹² La ambición igualmente debe ser guiada por el docente. No se les puede abandonar por completo.

proporcionar estrategias a partir del raciocinio y la creatividad, en conjunto. Pueden representar una pieza clave para los equipos, pues su personalidad curiosa les permite descubrir elementos y pistas que no suelen encontrarse a simple vista, así como posibles soluciones.

Estas clasificaciones de tipos de jugadores brindan a los docentes un mayor panorama de las personalidades y formas de motivación de cada uno de los educandos¹³. Por supuesto, resulta complicado conocer en qué categoría encaja alumno por alumno sin antes proponer una actividad gamificadora en la cual se pongan en escena los fundamentos del juego controlado, lo cual permitirá que los estudiantes exploren su entorno y puedan desenvolverse en éste al expresar su naturaleza lúdica, y con ello, su personalidad de jugador.

En este sentido, para los alumnos de la actualidad, el método de enseñanza tradicional ya no resulta lo suficientemente efectivo para evaluar su aprendizaje como “significativo”, puesto que su nivel de exigencia hacia los contenidos de la clase es cada vez mayor, así como su necesidad de que dichos roles participativos sean alentados y atendidos; es debido a esta apertura al flujo de información natural y de esta mente más activa en éstos que es necesaria la aplicación de estrategias adecuadas a su interés por verse involucrados en las actividades.

1.2 ESTIMULACIÓN NEUROSENSORIAL EN LA ACTIVIDAD LÚDICA

Una de las diversas ventajas de la gamificación como estrategia didáctica es el aprovechamiento de la energía y la motivación en los alumnos. Esto generalmente resulta beneficioso, puesto que mientras más interés muestren los educandos en las actividades propuestas por el docente, mayor efectividad se verá reflejada en la estrategia y, consecuentemente, en el aprendizaje (García et al., 2021).

Los docentes deben buscar constantemente tácticas para incentivar la participación de sus alumnos y, de esta forma, motivar un aprendizaje consciente y activo (Cassany, 2021); por ello, la gamificación cumple el rol de colocar al profesor como guía de sus estudiantes, pero deja a éstos la responsabilidad de adquirir el conocimiento a partir del interés y de su participación individual y colectiva.

13 Si bien estas clasificaciones de tipos de jugadores se acercan a ciertos estereotipos, se procura abarcar a la mayor cantidad de estudiantes y personalidades posibles. Todos los grupos son distintos y únicos, por lo que no es posible encasillar completamente a los educandos en un término.

Además, uno de los múltiples valores predicados por la gamificación es la competición y la cooperación¹⁴ entre los participantes. Como se mencionó anteriormente, estas estrategias retoman un incentivo al pensamiento del jugador, lo cual lleva a los actantes a perseguir actitudes como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el esfuerzo por la victoria. Con ello, los individuos adquieren una serie de habilidades y se acercan a un aprendizaje significativo.

Núñez y otros (2019) rescatan de Kai Chou (2016) las ventajas de la gamificación:

1. Potenciar “el sentido épico de la tarea”, cuando el usuario siente que va a realizar algo que le exige cierta superación.
2. Estimular la capacidad de “crear un ambiente de desarrollo y realización”, al sentir que está poniendo en práctica competencias y realizando acciones ante desafíos a los que se expone (al ganar premios o reconocimientos por las metas, se siente realizado).
3. Incentivar “la creatividad y ajustarla a la recompensa que recibe”, ya que las personas gradúan su desempeño ante los éxitos logrados (metas alcanzadas, control de tiempos, retroalimentación instantánea).
4. Posibilitar el “sentido de propiedad y de posesión” que se produce cuando una persona siente que domina o controla algo creado por sí mismo, aumentando su motivación.
5. Construir mecanismos de “influencia social y relación”, al sentir relevancia y reconocimiento social en su relación con sus competidores directos.
6. Adquirir factores de “raridad e impaciencia”, dada la satisfacción de obtener algo solo porque es raro o extremadamente difícil de conseguir, convirtiéndose en único.
7. Experimentar “imprevisibilidad y curiosidad”, pues ambos son factores que mantienen una fuerte adhesión, dada la motivación que produce lo incógnito.
8. Advertir el “sentido de evitar pérdidas”, ya que nunca se quiere perder lo que ya se alcanzó, ni se quiere alterar toda una planificación o estrategia usada (motivación para evitar que algo negativo pueda ocurrir). (p. 272)

En este sentido, vale la pena retomar la incentivación a la actividad y a la motivación que un estudiante puede recibir por medio de estrategias que lo toman en cuenta como un participante y no sólo como un escucha. Es más probable que tanto sus niveles de atención a la clase como el esfuerzo que aplicará a ésta se vean aumentados si se le desafía en un juego, competencia o simulación a si solamente se le determina como un espectador; lo anterior debido a que diversas estrategias dentro de la gamificación exigen de cada alumno la disposición para involucrarse en la dinámica de la sesión y, de esta forma, aplicar en ella todos sus sentidos y un esfuerzo superior por parte de su sistema cognitivo.

Tomando en cuenta que la población estudiantil de hoy en día requiere una exigencia mayor por parte del docente, así como un cierto nivel de atracción a las actividades que éste proponga, la gamificación mantiene buena ventaja frente a los modelos educativos clásicos que no suelen despertar reacciones estimulantes en los receptores. Por lo tanto, vale la pena revisar otras alternativas que no limiten el potencial de los alumnos, en especial si se habla de nativos digitales con energía y conocimientos activos.

La clase debe posicionarse como un momento enriquecedor y divertido para los educandos con el fin de despertar en ellos un agradable sentimiento de vinculación con los contenidos revisados y, de esta forma, motivarlos a retener desde su sistema neurológico un aprendizaje significativo (Torres, 2002). Entre más involucrados se vean con la información, más beneficioso será su procesamiento y, a su vez, su disposición a llevar una relación activa con su educación. La actividad lúdica despierta en los estudiantes un genuino interés por los temas revisados, así como también logra despertar en ellos un constante estímulo en su cognición.

1.2.1 EL JUEGO EN LAS FORMAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias gamificadoras toman en cuenta los anteriormente mencionados estilos de aprendizaje individualista, cooperativo y competitivo, y se modifican en función de la actividad que se realiza; por ello, los juegos son un factor importante para considerar dependiendo de los objetivos del docente y de acuerdo con el tema en cuestión. Sin embargo, estas estrategias bien pueden abarcar los tres estilos a partir de una actividad muy bien planeada que sea capaz de tomar en cuenta los intereses, motivaciones y valores del grupo en general.

Así mismo, los docentes tienen la tarea de involucrarse en los procesos cognitivos de los estudiantes para así adaptar los diferentes modelos didácticos aplicados en el aula de clase. No solamente se tiene la obligación de incentivar el aprendizaje individual, cooperativo y competitivo¹⁵, sino que también se debe evitar perder de vista que los educandos procesan la información mediante tres formas: la *visual*, la *auditiva* y la *kinestésica*.

Entre los estudiantes suele predominar el estilo de aprendizaje visual; sin embargo, esto no significa que su forma de aprendizaje se vea limitada a lo que

¹⁵ La competición no es exclusiva del aprendizaje individual. Ésta incentiva a los estudiantes a dar un esfuerzo extra por alcanzar el reconocimiento o recompensa en cuestión; no obstante, en gran parte de estas dinámicas se requiere de un trabajo colaborativo.

puedan retener por este medio (como imágenes, videos y esquemas), ya que cada alumno puede interpretar su realidad y regular su aprendizaje con base en los tres estilos mencionados. “El uso predominante de uno no excluye a los demás, de tal forma que una persona en la que predomine un determinado sistema no significa que los demás no los utilice o no pueda procesar la información de otros modos” (Romero, 2016, p. 2).

Lo anterior representa una ventana de oportunidad para los docentes, ya que, en vez de verse en la necesidad de preparar tres diferentes actividades didácticas con base en cada uno de los estilos de aprendizaje, solamente se requiere una estrategia muy bien pensada para incentivar cada uno de los anteriores. De este modo, todos los estudiantes podrán relacionarse con la actividad propuesta de acuerdo con sus habilidades de retención de la información y, a su vez, ejercitarán los otros dos estilos.

El juego como medio didáctico posee la gran ventaja de ser multidisciplinario, puesto que requiere diferentes mentalidades competitivas con el fin de que cada uno de los actantes explote sus propias fortalezas y retome su participación como una oportunidad para aplicar sus habilidades. Mientras que los alumnos con un estilo de aprendizaje visual pueden destacar en actividades gamificadoras como los juegos de mesa (memorama, lotería y rompecabezas), aquellos con un modelo auditivo pueden verse aventajados en actividades que requieran instrucciones o expresión oral, y los kinestésicos seguramente aprovecharán la dramatización y la actividad física.

Las actividades lúdicas no son limitadas a simples pasatiempos; la gamificación indica que son estímulos constantes para el sistema neurosensorial que, con un buen manejo de los docentes, son capaces de adaptarse al sistema de aprendizaje de los estudiantes (Contreras, 2017). Sin embargo, es requerido conocer el tipo de rol que cada uno ejerce en el juego como competición, es decir, si el alumno puede desempeñarse como un participante activo, pragmático, teórico o reflexivo (Baldeón et al., 2017).

Los estudiantes no aprenden de una sola forma, sino que retienen y procesan información proveniente de todos los medios posibles y es tarea del docente buscar

actividades interesantes que varíen entre el trabajo en equipo, la competición y el trabajo individual, así como proponer estrategias variadas que involucren cada uno de los sentidos del alumno. En la gamificación, estos factores son tomados en cuenta a la hora de la planificación de actividades; los educandos son vistos como jugadores más que como receptores y, a partir de ello, son tratados como participantes y como personas capaces de resolver problemas, ser competentes y desarrollar sus estilos de aprendizaje.

1.2.2 EL IMPULSO LÚDICO EN LA NATURALEZA DE LA CURIOSIDAD HUMANA

Uno de los aspectos más sobresalientes en los estudiantes es la energía que éstos poseen y cómo la implementan en el proceso de aprendizaje, en especial en la actualidad, ya que los docentes de hoy en día tratan con alumnos nativos digitales cuya atención es relativamente complicada de obtener para con los contenidos de la clase. A esto se suma que las exigencias intelectuales del actual sistema educativo aumentan a medida que se requiere una preparación mayor en cada ámbito y área del conocimiento.

Para el profesor contemporáneo es obligado utilizar estos aparentes puntos negativos como una oportunidad y, de esta forma, llamar la atención de los estudiantes en su medio, ya sea con actividades apoyadas por la tecnología o con estrategias lúdicas que aprovechen su energía; “cuando se introduce la gamificación, toda una serie de sustancias químicas -como los neurotransmisores dopamina y serotonina- aumentan la motivación, mejoran el estado de ánimo y fortalecen el vínculo, lo que es imprescindible para el aprendizaje” (Pertegal y Lorenzo, 2019, p. 554). Lo anterior se resume en la necesidad de utilizar la naturaleza activa y curiosa del ser humano en favor de la creatividad en el aula de clases.

“Los individuos creativos son como los niños, en cuanto que su curiosidad permanece fresca a lo largo de su vida se deleitan con lo extraño y desconocido” (Galvis, 1998, pp. 179-180), por lo que brindar estrategias novedosas y llamativas a los estudiantes (quienes no suelen estar muy acostumbrados a alternativas no expositivas en el aula) es un paso para despertar en ellos la motivación para acercarse a participar activamente.

No obstante, otro factor fundamental a considerar en la aplicación de actividades gamificadoras en la didáctica es la importancia de predicar un ambiente de respeto, control y aprendizaje, así como crear un entorno interactivo, abierto y de confianza para que esta curiosidad intrínseca del ser humano pueda desenvolverse en un gusto auténtico por lo desarrollado en el grupo. En este sentido, cada detalle importa cuando se trata de obtener y mantener el interés creativo de los educandos, así como es prioritario colocar a los contenidos de la clase como el principal punto de fuga de la energía de éstos (Galvis, 1998).

Para ello, las actividades gamificadoras ofrecen una amplia gama de posibilidades a través de dinámicas flexibles y humanistas¹⁶ en donde cada uno de los jugadores se ve involucrado física e intelectualmente. “Una actitud lúdica conlleva curiosear, experimentar, dialogar, reflexionar, es a través de la vivencia de distintas experiencias que se puede llegar a la pedagogía lúdica la cual se presenta como una propuesta didáctica de disfrute y desafío” (Posada, 2014, p. 27).

El estudiante contemporáneo representa un verdadero desafío; no solamente se puede educar a través de estrategias expositivas y de memorización. El juego es un instinto humano, natural entre los seres vivos y, por lo tanto, representa una actividad cotidiana; los docentes pueden y deben utilizar estos momentos lúdicos a su favor como un medio de adquisición del conocimiento.

1.3 LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La gamificación dentro del sector educativo ha encontrado la forma de adaptarse a los medios didácticos y a los métodos y técnicas de los docentes en gran parte de los niveles, en una medida de menor a considerable; es en preescolar y en nivel básico (especialmente en primaria) que estas estrategias son mayormente frecuentadas.

La edad estimada de los estudiantes de nivel medio superior es de catorce a dieciocho años, un rango que se respeta en la mayor parte de los alumnos, los cuales se encuentran en un proceso de adolescencia en el cual viven una serie de cambios físicos, hormonales y emocionales; en este sentido, las estrategias didácticas de cualquier área del conocimiento deben tomar en cuenta este complicado proceso que atraviesan. Tanto el trabajo del docente como el del

16 No todo en la gamificación es ganar por ganar, competir sin tomar en cuenta a mis semejantes. La gamificación también contempla la didáctica a partir de las necesidades de cada estudiante, así como sus intereses. No siempre hay un ganador y un perdedor.

estudiante son fundamentales para complementarse entre ambos, siendo que el profesor es el encargado de llamar la atención de los educandos y éstos deben enfocarse en las oportunidades que les son brindadas.

De acuerdo con las observaciones realizadas en distintos planteles educativos de preparatoria, se considera que se tiene la idea de que a edad temprana el tipo de estimulación neurológica que se percibe a partir del juego es mucho más importante y fructífera a comparación de la que se recibe a una edad mayor; por ello es que se suele relegar a las actividades gamificadoras cuando se trata de la educación media superior, puesto que los alumnos ya han pasado por esta etapa y por estas modalidades de aprendizaje, así como han cambiado sus necesidades e intereses con respecto a su edad y nivel educativo.

En la educación media superior son pocas las oportunidades para poner en práctica las estrategias basadas en el juego controlado, ya que se suelen tratar conocimientos con un método mucho más formal y enfocado en la pragmática y el análisis. Por ello, la gamificación no suele ser tomada en cuenta, ya que es tanta la urgencia de los docentes por formar educandos capacitados para el nivel universitario que no suele haber espacio para métodos alternativos a los propuestos por los planes de estudio tradicionales (de acuerdo con lo observado en la investigación de campo). Sin embargo, la capacidad de aprendizaje de los alumnos no se ve limitada a una estrategia en específico, lo cual deja el panorama abierto idealmente para que la gamificación y otras técnicas poco frecuentes formen parte de la instrucción del conocimiento.

Los estudiantes de este nivel educativo suelen caracterizarse por presentar cambios en sus procesos de cognición y verse aún más expuestos a formar sus intereses y vocaciones tempranas. Todavía no adquieren una mentalidad adulta que sea complicada de estimular a través de medios didácticos, incluso suelen mostrar una buena disposición al aprendizaje si se les proporciona desde métodos llamativos e interesantes, como una reacción natural para cualquier ser humano.

A su vez, el nivel medio superior se configura como una etapa de transición y descubrimiento por parte de los jóvenes, ya que comienzan a conocerse a sí mismos y se les incita a tomar decisiones importantes para su futuro, como lo son

si seguir o no con sus estudios y en qué área del conocimiento centrarse. Por ello, su educación llega a considerarse como un asunto formal e importante en la cual no es posible permitir espacio para distracciones o equivalentes.

1.3.1 ESTRATEGIAS TRADICIONALES DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Las estrategias y planificaciones de trabajo en el nivel medio superior suelen partir desde un conocimiento previo general, mas no individual; son pocos los profesores que tienen el tiempo y la disposición para realizar un plan especializado con los intereses y aptitudes de cada estudiante, y en la literatura no se habla de ninguna excepción. Para los alumnos de preparatoria es común verse involucrados en una rutina de exposición entre el docente y sus compañeros de clase con la intención de memorizar la información para poder llegar a un posterior análisis.

En cuanto a esta unidad de aprendizaje, de acuerdo con Alzate (2000), suele verse como una extensión de las materias relacionadas con la lengua y la comunicación, en las cuales se ejercitan las habilidades de redacción y ortografía. Las competencias literarias se suelen desprestigiar y son pocos los docentes que se interesan mayormente en que los alumnos puedan desarrollar un pensamiento crítico y apreciativo¹⁷, esto, por observación directa; en conjunto con lo anterior, suele existir un conflicto en cuanto a la selección del material de lectura, así como con las estrategias para sembrar un gusto por la materia.

Con base en un cuestionamiento realizado a los alumnos de nivel medio superior con los que se trabajó la investigación de campo (actividad en torno a la pregunta “¿Cómo me va con la lectura?”), es evidente que existe un conflicto entre los adolescentes y la lectura, en su mayoría no suelen acercarse a las obras literarias si no es por medio de las asignaturas que así lo requieren (con base en la observación empírica). Esta indolencia por la lectura solamente se ve acentuada al verse como una actividad obligatoria, monótona y con estrategias poco actualizadas.

De acuerdo con un estudio realizado por Vázquez y otros autores para la *Universidad Autónoma de Yucatán* (2019), los estudiantes ingresan a la universidad con hábitos de lectura muy específicos: pese a que pueden llegar a consultar diariamente el material que se les proporciona, no suelen ir más allá de los artículos,

¹⁷ No existe un solo camino para llegar a la lectura de comprensión. En numerosas ocasiones, se considera que el acercamiento tradicional al texto es suficiente y no se requieren estrategias particulares.

libros y otros textos de sus diferentes asignaturas. No existe un amor por la lectura en los alumnos de nivel medio superior el cual pueda estimularse con una materia tan importante como lo es la clase de literatura, a la vez que las estrategias de ésta suelen ser poco efectivas.

Otras actividades frecuentes en esta área del conocimiento son la reseña de diferentes libros y obras a partir de su lectura y análisis crítico; no obstante, muchas veces este proceso se ve interferido por artimañas y trampas que los estudiantes realizan como la búsqueda de resúmenes por escrito o en audio o video con ayuda de los medios digitales. Por lo tanto, esta técnica de trabajo ha caído en no menos que ser una herramienta poco efectiva y mucho menos confiable, a pesar de haber sido la más recurrida por los docentes durante mucho tiempo.

En este sentido, la lectura y análisis de cualquier obra se ve obstaculizada, no sólo con los que los profesores asignan; incluso si el trabajo consiste en reseñar alguno de los libros que el estudiante tiene en casa o de su texto favorito, nada asegura que el compromiso de los alumnos sea suficiente para acercarse a la obra y establecer un diálogo con ésta. Por supuesto, no solo es necesario que los alumnos lean por completo un texto, sino que se busca que sean capaces de interpretarlo y relacionarlo con su aprendizaje (Alarcón et al., 2009) y con su propia vida.

CAPÍTULO 2: LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA GAMIFICACIÓN DE LA LITERATURA

2.1 LA DRAMATIZACIÓN

Como se ha venido estableciendo, para que el docente conecte con sus alumnos de acuerdo con el tema que se ve en cada clase, siempre es necesario incentivar un ambiente de motivación e interés de todas las partes. El aula se manifiesta como un escenario en el cual los educandos y el profesor fungen como partícipes del proceso de adquisición del conocimiento. Una estrategia con muy buenos resultados es aprovechar los deseos naturales de la curiosidad y el impulso lúdico tan común en el ser humano.

De cierta forma, convertir al proceso del conocimiento en una actividad que puede brindar diversión a través de diferentes estrategias, provocará en los estudiantes un interés genuino e incubará en ellos las ansias por regresar a las unidades de aprendizaje en las cuales más disfruten los contenidos. De esta forma, la gamificación abre una ventana para la autoexpresión de los educandos en un ambiente seguro, a la vez que pueden adquirir un aprendizaje significativo¹⁸ tanto de ellos mismos como de sus compañeros (González, 2019).

Si bien, el aprendizaje lúdico suele seguir una estructura competitiva en la cual se proporcionan recompensas, puestos, asignación de jugadores y metas (González, 2019), cuando se habla de *dramatización* no se deja de lado el aspecto gamificador, puesto que esta estrategia didáctica igualmente persigue los mismos objetivos del aprendizaje competitivo; es decir, la dramatización enciende en el alumno el deseo de participación y resolución de situaciones complejas, puesto que el nivel de exigencia supera a la lectura única y le propone un nuevo elemento para fundamentar su comprensión: presentar el texto frente a sus compañeros.

En este sentido, la dramatización puede ser considerada como una estrategia que se adecúa a los fundamentos de la gamificación, en la cual se emplea la puesta en escena por parte de los educandos con el fin de experimentar de cerca el tema en cuestión; sin embargo, no busca el enfrentamiento directo de los diferentes equipos, sino que se proporciona la oportunidad de complementar la experiencia

lectora de los estudiantes, así como invitar a sus compañeros a adentrarse en el mundo de la literatura a través de una simulación de representación teatral.

Esta estrategia se aleja de los métodos tradicionales con el fin de proporcionar un tiempo para el esparcimiento de los estudiantes; en palabras de Núñez y Navarro (2007), “la dramatización supone un espacio que provee seguridad para la exploración de ideas” (p. 236). Es así como el aprendizaje desde la promoción del drama proporciona la oportunidad para el desarrollo de la creatividad y de la comprensión del espacio, del tiempo y de la trama de un texto. Se habla de un aprendizaje significativo, en el cual la experiencia literaria no se detiene con el desenlace de la historia en cuestión, pues la tarea de los estudiantes es enriquecerla a través de la interpretación y de la recreación de escenarios específicos.

A su vez, generalmente, hablar de dramatización es hablar de un aprendizaje cooperativo; si bien, el trabajo individual es fundamental en el desarrollo de las competencias en el estudiante, éste debe saber cómo unir esfuerzos con sus compañeros de equipo. “La dramatización va generando un sentimiento de grupo creado por la interacción de sus componentes y una comprensión de que el trabajo creativo del grupo es siempre superador al individual” (Núñez y Navarro, 2007, p. 239).

Por otra parte, se debe tener en cuenta que la dramatización se coloca como una actividad de complejidad considerable, puesto que se requiere el uso sincrónico de todo el cuerpo: la voz, la gesticulación, ademanes y postura y posición (Cervera, 1992), por lo que las actividades fundamentadas en esta estrategia buscan un aprendizaje redondo en el cual se incluyan todos los aspectos posibles en la cognición espacial del estudiante.

La dramatización como actividad gamificadora puede emplearse en distintas áreas del conocimiento sin importar el nivel educativo, ya sean ciencias exactas o disciplinas humanísticas. Pese a que por lo general no existe una competición directa en esta estrategia, es elección del docente si asignar a la actividad una intención competitiva; en este sentido, al igual que otras estrategias de la gamificación, es importante que el profesor, al momento de realizar su planeación, se pregunte sobre el objetivo, las reglas y las metas de la actividad. De esta forma,

la secuencia dramática adquirirá un sentido de orden y de seriedad, pero sin perder la intención principal: la diversión.

Si bien la dramatización puede emplearse en cualquier unidad de aprendizaje, se trata de una estrategia que nace en la literatura, pues se fundamenta con las bases del teatro, ya que se trata de una representación a pequeña escala. Por lo tanto, es posible encontrar una amplia diversidad de géneros y textos literarios como lo son los cuentos, las fábulas, las canciones, los poemas, escenas de novela, novela histórica, diarios, mitos, leyendas y, por supuesto, los guiones dramáticos¹⁹.

No obstante, esta estrategia ofrece múltiples oportunidades de acuerdo con las necesidades del grupo y de la actividad. No hay reglas específicas para la dramatización, ya que ésta puede presentarse directamente como una puesta en escena con un aprendizaje de los diálogos y construcción del escenario, o también como un ejercicio de lectura en atril en la cual intervienen distintos elementos de ambientación y ejemplificación de lo leído a través de la actuación y los efectos especiales. Es responsabilidad de todas las partes aprovechar los elementos del drama para generar un aprendizaje cíclico, en el cual los alumnos no sólo consumen la fuente primaria de información (en este caso, un texto), sino que la comprenden, la reproducen y la comparten.

Con respecto a las alternativas de la dramatización por las cuales los educandos pueden decantarse, es necesario mencionar específicamente las propuestas para la investigación de campo pertinente a este proyecto; es decir, se requiere profundizar en la *lectura dramatizada*, *el/la cuentacuentos* y la *puesta en escena*. Por supuesto, estas estrategias cuentan con un sistema de características y beneficios que posicionan a cada una como la idónea para diferentes tipos de grupos de estudiantes y de estilos de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario entender cómo las diferentes formas de dramatización pueden aportar a la construcción de un aprendizaje significativo en los estudiantes, así como proporcionar espacios seguros para el desarrollo de habilidades y aptitudes como el pensamiento creativo.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo de las estrategias mencionadas:

ESTRATEGIA/RUBRO	LECTURA DRAMATIZADA	CUENTACUENTOS	PUESTA EN ESCENA
RECURSOS	Cambios de voz, apoyos auditivos opcionales.	Cambios de voz, apoyos auditivos opcionales.	Escenografía, utilería, vestuario.
USO DEL TEXTO	Texto completo o parcial.	Paráfrasis del texto.	Texto adaptado a guion teatral.
ROL DEL ALUMNO	Lector.	Intérprete.	Actor.
TRABAJO	Individual o cooperativo.	Individual (regularmente).	Cooperativo (regularmente).

Tabla 1: Cuadro comparativo de estrategias de dramatización. (Elaboración propia)

Por supuesto, es tarea del docente considerar las fortalezas y habilidades de su grupo para poder decantarse por alguna de las opciones mencionadas, ya que, si bien todas ellas impulsan la actividad lúdica y la comprensión lectora a través de un esfuerzo mayor (tener que comprender el texto para interpretarlo, adaptarlo o interpretarlo), no todos los alumnos pueden aprender diálogos y movimientos con facilidad, mientras que otros (generalmente kinestésicos) pueden disfrutar del proceso de la puesta en escena.

La dramatización posee múltiples posibilidades, pues lleva a la Literatura a un nivel de acción que la lectura por sí misma no alcanza. Si bien es sugerido que para lograr una buena comprensión de los textos es necesaria la elaboración de esquemas, resúmenes o cuestionarios, las estrategias dramáticas son una alternativa que aprovecha la energía y la creatividad de los educandos.

2.1.1 LA LECTURA DRAMATIZADA

Una de las diversas posibilidades ofrecidas en la gran gama de la dramatización es la *lectura dramatizada*, una técnica que continúa por el camino de proponer a los alumnos utilizar la comprensión de un texto para poder llevar a éste más allá de una revisión superficial. Esta actividad conlleva el paso de la palabra escrita a un plano físico en el cual se involucran actantes extra como lo son el público y el narrador, a diferencia de la lectura tradicional en la cual únicamente se percibe una experiencia mucho más personal y cerrada (Chamorro, 2016).

Así mismo, ésta es una estrategia fundamental para la ejercitación de la expresión oral y corporal, ya que significa la convergencia armónica entre la palabra que emite nuestra voz y la palabra entre líneas retomada por nuestros movimientos; por lo tanto, es requerido el correcto uso de la modulación vocal, entonación y ritmo, así como algunos gestos y ademanes sutiles que puedan enriquecer a la narración (Chamorro, 2016).

La lectura dramatizada es una experiencia multisensorial que transporta a los presentes a una nueva visión de la literatura, pues estimula diferentes sentidos con el fin de complementar la presentación. Sin embargo, esta estrategia no se detiene en una simple lectura en voz alta y con cierto cambio de voces por conveniencia del texto en la mención de diálogos o expresiones, sino que también es posible ambientar el “escenario” a través de recursos visuales, olfativos, auditivos, etc. Por supuesto, pese a que lo anterior no es necesario para que una presentación sea considerada como lectura dramatizada, siempre es importante sumar a la representación para obtener la mayor atención posible por parte de los espectadores; es decir, de los educandos.

En este sentido, tanto Llano (2022) como Chamorro (2016) concuerdan en que la lectura dramatizada es un asunto poco recurrido para los estudiantes, tanto en el sentido de incentivarlos a realizarla como a ser espectadores de la misma; a su vez, es posible que, ejecutada adecuadamente, fortalezca el goce literario y la comprensión lectora, así como las habilidades de comunicación y expresión oral. Por lo tanto, se recomienda recurrir a este tipo de estrategias que incentiven el

esparcimiento entre los estudiantes como una forma alternativa de acercarse a los textos literarios.

Por supuesto, la correcta instrucción y preparación de la lectura dramatizada son fundamentales para que la actividad suceda adecuadamente, y con ello se alcancen los objetivos de la misma. Por lo anterior, Chamorro (2016) recomienda que la elección de los textos sea premeditada, pues éstos deben adecuarse al rango de edad y de los intereses de los alumnos con el fin de mantener la atención de los mismos.

En este sentido, también es necesario un presentador que comprenda el valor poético y estético de los textos más como elementos artísticos y de disfrute que como creaciones informativas o expositivas; esto, con el fin de que la experiencia tanto para los lectores como para la audiencia sea redonda y dinámica. Valera (2015) asegura, así mismo, lo siguiente:

De esta manera, la lectura de la obra literaria, poesía, narrativa y drama en la escuela, se convierte en un espacio y un tiempo en el que unas personas, alumnos y docente, crean y re-crean sentido, y no como un lugar de reproducción y conservación de saberes. Así, esta lectura no es sólo un leer por leer, o un leer por deber; sino más allá, un leer para que a los lectores algo les pase, es decir, para que experimenten una auténtica experiencia de lectura [...]. Se trata pues de que la lectura de la literatura en la escuela deje de tener el sabor de la tarea, y se convierta en una práctica para imaginar, soñar y conocer. (p. 82)

A través de la lectura dramatizada, tanto el docente como los estudiantes mantienen a la mano una estrategia más que puede tanto usarse individualmente como también en función de una técnica complementaria de estudio y retroalimentación de la comprensión lectora. Además, se coloca como una estrategia funcional que desafía a los estudiantes a problematizar el texto con el fin de no quedarse en una primera lectura, pues la valoración del mismo incluye también a sus compañeros.

Otra de las cualidades de esta estrategia es la amplia gama de posibilidades de organización que la misma presenta, ya sea que la lectura se realice de forma individual o grupal, la dinámica generalmente se prestará para un intercambio de voces internas que pueden atraer el interés del público. Por lo tanto, la lectura dramatizada posee la ventaja de funcionar bajo cualquier forma de aprendizaje, es decir, individual, cooperativo o competitivo, así como representar una atracción para los estudiantes visuales, auditivos y kinestésicos.

2.1.2 CUENTACUENTOS

Otra de las estrategias relacionadas con la dramatización, es el/la *cuentacuentos*, la cual se puede traducir como una paráfrasis oral de un texto, ya que no suele perseguir una lectura estricta del mismo. Los principales objetivos del cuentacuentos son la presentación de una historia o relato ante un público desde una perspectiva dinámica y llamativa, sin textos físicos involucrados; para ello, la figura del cuentacuentos debe organizar sus recursos en una conjunción entre el dominio del escenario, su capacidad vocal, expresión corporal y uso de elementos externos, tales como marionetas, escenografía y utilería.

A diferencia de la lectura dramatizada, la actividad del cuentacuentos debe ejecutarse a partir de la asimilación y comprensión de un texto, puesto que debe representarse ante un público, el cual, en este caso, serían los estudiantes. En este sentido, es fundamental que durante la presentación se dejen en claro los principales elementos de la trama y de la historia en general para que los presentes puedan sumergirse en el relato. Al igual que en la estrategia anterior, el cuentacuentos se especializa en la ambientación y escenificación, sólo que en este caso se permite a los intérpretes una mayor libertad, pues no se presenta una lectura rigurosa en voz alta.

Por supuesto, esta estrategia cuenta igualmente con una gran variedad de opciones que pueden acoplarse a la forma de trabajo y aprendizaje de cada uno de los alumnos, pues puede llevarse a cabo de manera individual como en equipos; si bien atiende mayormente a los educandos kinestésicos, los visuales y auditivos pueden verse beneficiados al asistir a las presentaciones.

Para que esta estrategia puede llevarse a cabo correctamente y pueda desenvolverse en un resultado exitoso, los estudiantes implicados en la representación del texto deben acercarse al mismo para realizar una lectura de comprensión y ejecutar un plan para dar a conocer la historia en cuestión, por lo que deben respetar elementos clave como el espacio, el tiempo, la trama y los personajes del cuento. Una vez comprendido el texto, la representación frente al grupo puede desarrollarse de forma orgánica, pues, si bien es fundamental la construcción de un protocolo de acción, cuando se conoce la historia que se va a

relatar es mucho más sencillo que los alumnos puedan sentirse cómodos con ella; a su vez, no siempre es necesario seguir rigurosamente un guion, ya que la naturaleza del texto narrativo le permite una versatilidad que el texto dramático puede no poseer.

La estrategia del cuentacuentos se presenta como una alternativa viable para el fomento a la lectura y la didáctica de la literatura; el docente puede considerar incluirla en su planeación como una forma de complementar la lectura de un texto, ya que, al igual que con la lectura dramatizada, la experiencia del mismo no se mantiene en un plano superficial y, de este modo, se exige una comprensión con el fin de recrear la historia. De este modo, se da por hecho la comprensión lectora de los alumnos que tienen la tarea de presentar el cuento y se da una oportunidad para que aquéllos que no realizaron una lectura de éste puedan conocerlo y motivarse a leerlo.

2.1.3 PUESTA EN ESCENA

Con los apartados anteriores, es posible señalar que todas las estrategias mencionadas en este capítulo se enfocan en una adaptación de la *puesta en escena* con diferentes variaciones, las cuales se adaptan a la forma de trabajo de los educandos y del profesor, así como a los objetivos de la sesión en general; mientras que la *lectura dramatizada* se enfoca en la escenificación de un texto completo o parcial desde su lectura en voz alta, el *cuentacuentos* considera una mayor libertad de adaptación, así como de movilidad y creatividad al interpretar, sin necesidad de leer en tiempo real.

No obstante, la *puesta en escena* se constituye como la forma más tradicional de la dramatización, pues requiere de un guion teatral previamente realizado y comprendido, así como de una serie de elementos como lo son la escenografía, vestuario y utilería; pese a que estos requerimientos no son sumamente necesarios, sí lo es el que una puesta en escena se caracterice por ser ordenada y planeada. Esta estrategia se distingue por el uso de un guion o libreto en el cual se especifican los diálogos y acciones a través de acotaciones que ayudan a los actores en cuestión (es decir, los estudiantes) a introducirse aún más en la esencia de la historia en sus motivos originales.

En este sentido, la puesta en escena con fines de promoción de la lectura y de didáctica de la literatura cuenta con un amplio abanico de posibilidades, ya que el docente puede optar por la dramatización de una obra ya establecida, propia del género dramático como las del autor inglés, *William Shakespeare*, o la producción dramática de Federico García Lorca (por mencionar algunos autores), o bien es posible adaptar otro texto que no necesariamente corresponda a las características del género dramático, por ejemplo, un cuento, leyenda, fábula, mito, entre otros. Para ello, el docente, en conjunto con los estudiantes, deben reescribir la historia a partir de un nuevo formato, diferente al original; si bien muchos cuentos ya poseen dentro de su estructura un intercambio de diálogos, no todos estos textos lo mantienen en su redacción. No obstante, el docente debe corroborar que el texto que se desea adaptar a un guion contenga los elementos necesarios para realizarlo correctamente, es decir, que presente personajes, tiempo, espacio, acciones y una trama apropiada para ser adaptada y dramatizada en una puesta en escena a partir de un guion.

La dramatización en todas sus formas presenta la ventaja de problematizar el texto literario para poder llevarlo a un nivel fuera de lo superficial, adentrado en los sentidos de los estudiantes (Cervera, 1992). Esta problematización de la literatura reta a los estudiantes a interpretar el texto para poder presentarlo a sus compañeros. En la puesta en escena, este desafío se intensifica cuando se trata de reescribir un cuento o una fábula para dramatizarla a partir de un guion de teatro.

Debido a lo anterior, en esta estrategia se recomienda que los educandos busquen la forma de proponer soluciones para la reestructuración del texto designado en vez de optar por un guion dramático ya establecido; esto puede requerir un mayor esfuerzo y, por lo tanto, una mayor atención requerida, así como es necesaria la participación de todos los involucrados para que la presentación cumpla con los objetivos de la sesión.

Para que la puesta en escena pueda considerarse como una actividad de valor didáctico, es necesario que exista una conjunción entre la reflexión y la habilidad analítica por parte de los estudiantes (Jiménez, 2021); los educandos

deben realizar una caracterización psicológica de los personajes por medio de la interpretación del texto y de una comprensión lectora más avanzada de lo habitual.

Tanto la prelectura, como la lectura y la poslectura requieren una mayor atención con el fin de que la planificación de la puesta en escena sea exitosa; de este modo, los alumnos se enfrentan con una situación problemática a resolver que en el momento podrá despertar en ellos una motivación genuina por representar dignamente el texto en cuestión.

2.1.4 PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Con base en los beneficios expuestos sobre la lectura dramatizada, la puesta en escena y el cuentacuentos, se propone una estrategia didáctica enfocada en la introducción de los estudiantes a la Literatura; lo anterior, debido a que, si bien es muy probable que no desconozcan los aspectos fundamentales de la misma y que hayan tenido algún acercamiento previo en el nivel básico, muchos de ellos mantienen una percepción limitada de la disciplina, por lo que son pocos los cuentos, poemas y novelas que llegan a conocer o a haber leído.

Es necesario especificar que para el desarrollo del trabajo de investigación y de las secuencias didácticas presentadas, se estará trabajando mediante dos grupos: uno experimental, es decir, “el que es expuesto a la condición, variable, o estímulo” (Adis, s.f., p. 9), y el de control, el cual será “utilizado para propósitos comparativos, no siendo expuesto a la condición, variable, o estímulo experimental” (Adis, s.f., p. 9). En este sentido, el grupo experimental trabajará mediante la gamificación y las estrategias didácticas propuestas, mientras que el grupo de control mantendrá métodos tradicionales. En apartados posteriores, se ahondará en la descripción de estos grupos.

Debido a lo anterior, la secuencia didáctica propuesta en este apartado está construida para ser la primera actividad en el grupo experimental, pues es necesario presentar a los estudiantes textos digeribles y de temáticas a las que pueden sentirse atraídos. A lo largo del periodo de observación previa (ver tabla 15) se pudo percibir que gran parte del grupo experimental se interesa por el género de terror, por lo que se decidió trabajar desde un proyecto al que se le llamó “*Laboratorio del*

terror”, el cual consiste en el acercamiento de los educandos a diferentes textos narrativos en los cuales este terror se presenta en variadas formas y circunstancias.

Se busca que los alumnos se introduzcan gradualmente al mundo de la narrativa a partir de relatos y autores conocidos dentro de la Literatura. Por lo tanto, y con base en la línea de trabajo de esta actividad, se propone que los estudiantes lean cuentos de Edgar Allan Poe, Horacio Quiroga, Amparo Dávila, Gabriel García Márquez y Carlos Fuentes; la lectura de textos de estos escritores podrá, a su vez, proporcionarles una visión comparativa de los estilos de los mismos al igual que les permitirá conocer visiones del terror de diferentes países y de distintas corrientes literarias.

En este sentido, los textos a revisar en los grupos (experimental y de control) son los siguientes:

- “El gato negro” - Edgar Allan Poe.
- “El almohadón de plumas” - Horacio Quiroga
- “Sólo vine a hablar por teléfono” - Gabriel García Márquez
- “Chac Mool” - Carlos Fuentes
- “Moisés y Gaspar” - Amparo Dávila

Estos textos fueron seleccionados con base en los diferentes tipos de terror y estilos de escritura que los mismos presentan en su narración, con el fin de que los estudiantes puedan comprender cómo cada texto literario de este género se maneja de formas distintas a través de recursos diegéticos y retóricos. De esta forma, los textos son tratados como un primer acercamiento al curso, con el objetivo de sembrar en los alumnos un interés por la Literatura a través de cuentos con temáticas que puedan interesarles.

Parafraseando el plan de clase presentado en este apartado, el aprendizaje esperado de la sesión consiste en presentar el género narrativo a los estudiantes, así como sus elementos con la intención de que puedan identificarlos a partir de las actividades propuestas. El punto anterior se planea comenzar a desarrollar a partir de una conjunción entre el método lúdico y el método expositivo.

Esta primera actividad, al igual que las otras consiguientes, al estar fundamentadas en la gamificación y perseguir un aprendizaje a través del juego,

requiere de una estructura similar a la que los estudiantes pueden encontrar en dinámicas lúdicas; es decir, se requieren reglas de participación, roles asignados, un sistema de puntaje y otro de premiación. Este último aspecto se traduce en diferentes estímulos de naturaleza simbólica o, en su caso, material. Éstos pueden consultarse en apartados posteriores de acuerdo con la secuencia y grupo en cuestión (ver del apartado 3.3 al apartado 3.3.2.3).

Como actividad que dará apertura al proyecto de la investigación de campo, es fundamental que los educandos comiencen a familiarizarse con las “reglas del juego”, pues éstas regirán cada una de las secuencias didácticas. Debido a ello, el papel del docente es especificar las cuestiones en las que los alumnos puedan tener problemas y atender a las dudas y sugerencias de los mismos con respecto a los reglamentos, el sistema de puntaje, la forma de evaluación y la premiación del proyecto.

Esta primera propuesta de secuencia de clase se fundamenta en la estrategia didáctica mencionada en apartados anteriores: la dramatización en tres de sus vertientes. Esto tiene como objetivo que los alumnos puedan explorar las diferentes posibilidades de acercamiento al texto narrativo-literario a través de estrategias lúdicas, no solamente expositivas.

Se propone el desarrollo de la estrategia de la dramatización en la siguiente secuencia didáctica:

- INICIO: Para comenzar, es necesario presentar ante los alumnos el proyecto en el que se estará trabajando; por lo tanto, resulta fundamental indicarles el objetivo del mismo, el reglamento general y el sistema de puntaje a seguir.

Al ser esta estrategia la utilizada durante la primera sesión de la investigación de campo, es necesario aplicar un breve cuestionario respecto a los hábitos de lectura de los estudiantes (ver anexo 10), además de sus conocimientos previos a las sesiones planeadas. A su vez, el fin de esta clase es acercar a los alumnos a la literatura del terror desde cuentos específicos y a partir de la dramatización; por lo tanto, se planea realizar una pequeña presentación en diapositivas en la cual se dará una pequeña introducción de los elementos del texto narrativo como lo son el tiempo, el espacio, el

narrador y los personajes. Esta presentación servirá para que los alumnos se familiaricen con algunos tipos de terror literario, información que les servirá como apoyo para realizar su puesta en escena o la estrategia que decidan (ver anexo 12).

- **DESARROLLO:** Previo a pasar a la actividad de dramatización, el docente deberá especificar las reglas a seguir durante la misma, así como la forma en la que se evaluarán las presentaciones y cuántos puntos están disponibles para obtener.

Ya con los apuntes generados a partir de la presentación en diapositivas, se propone que los estudiantes mantengan un primer acercamiento a los cuentos mediante una lectura superficial de los textos; para ello, se solicitará que el grupo se divida en 5 equipos con el mismo número de integrantes. Cada uno de estos equipos recibirá un texto en específico de los anteriormente mencionados, el cual les tocará leer y, posteriormente, planear una presentación dramática. El docente, previo a esto, dará una pequeña explicación de las tres vertientes de la dramatización: la puesta en escena, la lectura dramatizada y el cuentacuentos.

Los alumnos contarán con 30 minutos para la lectura del cuento que les tocó, así como para crear un plan con el fin de presentar la historia narrada en el texto a sus compañeros. Para ello, los educandos deberán recurrir a sus habilidades de expresión oral y corporal, así como a su capacidad de interpretación de textos y comunicación de ideas; puesto que la presentación de su cuento deberá ser entretenida, clara y lo suficientemente atractiva para invitar a sus compañeros a leer el texto, ésta debe realizarse desde una comprensión previa de la historia y de los elementos narrativos revisados en la presentación en diapositivas.

Cada equipo dispondrá de 10 minutos ininterrumpidos para presentar su historia tras haber seleccionado alguna de las vertientes de la dramatización; para que al presentarse, el cuento mantenga su estructura narrativa, los estudiantes tendrán la tarea de formular una estrategia en la

cual todos los miembros del equipo participen y el texto sea adaptado propiamente al plano dramático.

Durante la presentación de cada equipo, sus compañeros podrán conocer cada uno de los cuentos que no leyeron; así mismo, podrán experimentar otras formas de acercarse a la literatura, ya sea como espectadores o como agentes activos de la dramatización de un texto. Como estrategia de apoyo, se sugiere que los alumnos tomen apuntes a partir de lo que observen en las presentaciones de sus compañeros.

- CIERRE: Tras finalizar con todos los equipos, se propone realizar una lluvia de ideas que complementen a las presentaciones de cada uno de los textos, ya sea que se genere a partir de la comprensión lectora del equipo que lo interpretó o de las opiniones de sus compañeros que funcionaron como espectadores. Esta dinámica se realizará en el pintarrón del aula.

Además, se solicitará a los estudiantes que realicen comentarios hacia los otros equipos con la intención de generar una coevaluación en el grupo. Lo anterior, en función de revisar el éxito de la estrategia de dramatización propuesta. A su vez, se nombrará al equipo con mayor rendimiento en la actividad, así como a los alumnos de cada grupo que hayan mostrado un compromiso real hacia la actividad.

La planeación para esta sesión con el grupo experimental puede consultarse en los anexos (ver anexo 2). A continuación, se presenta la secuencia didáctica estructurada:

Secuencia didáctica		
Fase	Actividad	Tiempo (100 minutos)
Inicio	<p>Se presentará el proyecto ante el grupo, así como el reglamento del mismo, el sistema de puntos y el de premiación.</p> <p>Los alumnos deberán contestar una encuesta sobre su experiencia previa con la literatura.</p> <p>El docente dará una breve introducción de la literatura de terror, los elementos más destacados en su narrativa y los temas a los que se suele recurrir.</p>	15 minutos
Desarrollo	<p>Previo a la actividad, el docente dará lectura al reglamento de ésta y a la lista de cotejo para evaluarla.</p> <p>El grupo deberá dividirse en cinco equipos, los cuales recibirán un texto cada uno el cual deberán de leer y analizar para su comprensión lectora.</p> <p>Posteriormente, deberán organizarse para presentar frente a grupo una dramatización de la historia y de la trama.</p>	80 minutos
Cierre	<p>Se realizará una lluvia de ideas en el pizarrón sobre cada texto en la cual se rescatarán los aspectos más importantes de cada uno y si se logró una comprensión de la historia a partir de dramatización.</p> <p>Se otorgarán los primeros puntos colectivos e individuales, productos del desempeño en la actividad.</p>	5 minutos

Tabla 2: Secuencia didáctica para *Dramatización*. (Elaboración propia)

En este sentido, la implementación de la estrategia apoyada en las diferentes formas de la dramatización educativa, los estudiantes habrán podido experimentar un primer acercamiento a la narrativa de terror como al método de la gamificación, por lo que podrán ir conociendo el terreno y las normas que regirán las siguientes actividades. Esta primera experiencia funciona como un parteaguas para el aprendizaje y la relación que tienen los jóvenes con la lectura, pues uno de los principales objetivos de esta actividad de apertura es que puedan comenzar a deslindar la idea de la Literatura como una materia tediosa y aburrida.

De este modo, la lectura dramatizada, la escenificación y el cuentacuentos se presentan ante los educandos como métodos optativos a los que pueden recurrir para complementar y enriquecer la comprensión lectora. Por lo tanto, con esta actividad se establece el terreno de juego y se proporcionan las herramientas necesarias.

No obstante, la anterior secuencia didáctica funciona como introducción para el grupo experimental, no para el grupo control. Ya que el método de investigación que se utiliza en este trabajo es cualitativo y comparativo entre dos grupos en los cuales se aplican diferentes estrategias didácticas, es necesario especificar la forma en la que se trabajará con la otra mitad de los estudiantes, es decir, con el grupo con el cual se implementarán los métodos tradicionales.

En este sentido, los contenidos de la unidad de aprendizaje y del proyecto visto con el grupo experimental deben ser los mismos que con el grupo control, únicamente deben variar los métodos y, en todo caso, las actividades, con el fin de comparar los resultados. De esta forma, se establece una conexión entre ambos grupos debido a los textos revisados a pesar de que el modo en que se acercarán a ellos sea diferente.

Se propone el siguiente desarrollo de la secuencia didáctica para el grupo control:

- INICIO: Debido a que este grupo en específico no trabajará mediante la gamificación, no es necesario implementar un sistema de puntaje, de premiación y de normas extraordinarias a las que se llevan en la institución

educativa regularmente, por lo que tampoco se necesita presentar el proyecto en específico como se hizo en el grupo experimental.

Se considera que los estudiantes en cuestión han venido trabajando bajo un método expositivo por parte de la titular de la materia, por lo que se continuará por este camino. Así mismo, se planea comenzar la sesión con la misma encuesta realizada en el grupo experimental, en la cual los alumnos podrán especificar cómo ha sido su experiencia con la Literatura hasta ese momento. Tras esta breve introducción, se hará la presentación al tema de la literatura de terror, con la misma exposición en diapositivas sobre sus características y tipos de terror que se pueden manejar en los textos narrativos.

- **DESARROLLO:** Durante esta sección de la secuencia didáctica, los estudiantes del grupo control, al igual que en el grupo experimental, deberán dividirse en equipos de máximo ocho personas, es decir, en cinco equipos. Cada uno de éstos recibirá uno de los cinco textos mencionados anteriormente, el cual deberán leer a un ritmo propio, pero haciendo énfasis en las características que se especificaron en la presentación de diapositivas.

Se tiene por intención que los estudiantes puedan adentrarse en el texto a través de una lectura de comprensión de la forma tradicional y, de esta forma, logren conectar con el mismo lo suficiente para poder presentarlo ante sus compañeros. Consecuentemente, los alumnos tendrán que elaborar una pequeña exposición con ayuda de los equipos de cómputo disponibles en la sala de tecnología de la institución.

La presentación que deben elaborar será en formato libre y de extensión suficiente para poder abordar elementos como el espacio, el tiempo, la trama, los personajes y el tipo de terror que se maneja en el cuento que le tocó al equipo. Estas presentaciones podrán ser elaboradas en la plataforma de su elección; sin embargo, se debe considerar que cada equipo únicamente cuenta con 10 minutos para su exposición.

Los estudiantes deberán mostrar una buena habilidad de comprensión lectora para poder familiarizarse con el texto y, de esta forma, que su

exposición, trabajo en equipo y presentación ante el grupo sea formidable y cumpla con las características especificadas en la lista de cotejo para evaluación (ver tabla 19).

- CIERRE: Tras haberse presentado los cinco equipos y haber expuesto los cuentos a sus compañeros, se seguirá una dinámica similar a la del grupo experimental, pues se realizará una coevaluación grupal con las retroalimentaciones para cada uno de los equipos. Dicha dinámica se llevará a cabo bajo la modalidad de lluvia de ideas, por lo que el pizarrón o pintarrón del aula será fundamental para el registro de las mismas. Esta actividad funcionará, a su vez, como un cierre a la sesión y al tema de la literatura de terror.

Por supuesto, al no existir un sistema de puntos ni de premiaciones, no habrá necesidad de otorgar ningún tipo de estímulo más que las evaluaciones que el docente haya realizado a través del instrumento de evaluación que se mencionó anteriormente.

Igualmente, la planeación completa puede consultarse en los anexos (ver anexo 3). La secuencia didáctica estructurada es la siguiente:

Secuencia didáctica		
Fase	Actividad	Tiempo (100 minutos)
Inicio	Los alumnos deberán contestar una encuesta sobre su experiencia con la literatura. El docente dará una breve introducción de la literatura de terror, los elementos más destacados en su narrativa y los temas a los que se suele recurrir.	20 minutos
Desarrollo	El grupo deberá dividirse en cinco equipos, los cuales recibirán un texto cada uno el cual deberán de leer y analizar para su comprensión lectora. Posteriormente, deberán organizarse para presentar frente a grupo una breve exposición de los cuentos en donde se retome su trama y elementos principales.	70 minutos
Cierre	Se realizará una lluvia de ideas como conclusión en grupo sobre cómo los diferentes textos presentados muestran características relacionadas entre sí y por qué son considerados como cuentos de terror.	10 minutos

Tabla 3: Secuencia didáctica para equivalente a *Dramatización*. (Elaboración propia)

A pesar de que ambas secuencias didácticas sigan un orden similar y que las actividades se fundamenten en los mismos textos, los resultados del grupo control y del grupo experimental seguramente podrán variar lo suficiente para poder realizar una comparación entre el método lúdico y el método expositivo tradicional. Estas primeras sesiones del proyecto funcionarán como un referente para evaluar la efectividad de la gamificación de la Literatura en nivel medio superior, a la vez que podrán establecer el ritmo de las siguientes sesiones programadas.

2.2 APRENDIZAJE BASADO EN RETOS

A lo largo de los años, la educación en México ha buscado nuevas perspectivas con base en las necesidades y habilidades de la población estudiantil, las cuales se encuentran en constante avance y cambios de acuerdo con las brechas generacionales. Hoy en día, se otorga una mayor visibilización hacia lo que los educandos necesitan conocer y desarrollar para ser competentes con el acelerado ritmo del mundo contemporáneo; “si se pretende dar respuesta a un aprendizaje competencial, los propios elementos curriculares nos muestran en la normativa la necesidad de generar iniciativas didácticas que fomenten la indagación, la experimentación, el trabajo en equipo, la utilización de las tecnologías y las prácticas participativas del alumnado” (Bustos et al., 2019, p. 51).

Con lo anterior, se busca formar alumnos que se adecúen a los requerimientos de un perfil profesional, capaces de resolver problemas y retos y de mantener un razonamiento y un pensamiento crítico. Es en este sentido que el concepto de *competencia* entra en discusión, pues se trata de la “capacidad para hacer algo de un modo eficaz” (Barriga, 1999, p. 31) y que en educación se prioriza cuando se trata de la formación estudiantil; es decir, los métodos y las estrategias didácticas deben buscar el desarrollo de las capacidades y aptitudes de los estudiantes independientemente de la memorización y la repetición de datos. Las competencias aportan al conocimiento de los educandos al proporcionar las herramientas necesarias para alcanzar sus objetivos, lo que permite aligerar el camino hacia un aprendizaje significativo (Barriga, 1999, p. 31).

De esta forma, las nuevas estrategias didácticas contemporáneas contemplan el potencial de los estudiantes para percibir el conocimiento desde diferentes frentes, así como para aplicarlo en la vida cotidiana. Métodos como la didáctica basada en la exposición de los contenidos por parte del docente y la memorización de los estudiantes dejan de lado el procesamiento de la información y la decodificación de la misma; no obstante, si bien sin memorización no hay aprendizaje, esta facultad de los educandos debe aprovecharse en la mejor de sus posibilidades y desarrollarla en una vertiente más lógica (Lavilla, 2011) que precise

de una comprensión de los datos recopilados, es decir, se requiere una *memorización comprensiva*²⁰ y no sólo una tendencia a la repetición de la información obtenida del docente.

En este sentido, los métodos de acercamiento al estudiante toman en cuenta las necesidades que el sistema educativo considera fundamentales para el desarrollo de jóvenes capaces y preparados. De esta forma se retoman métodos como el *Aprendizaje Basado en Retos (ABR)*, el cual, según la definición de la Universidad Politécnica de Madrid (2020), “es un enfoque de aprendizaje activo que pretende el desarrollo integral de competencias específicas y de habilidades transversales, mediante un proceso colaborativo en el cual se genera conocimiento aplicado y multidisciplinar entre iguales” (p. 5). Bolaños (s/f), por su parte, proporciona otra definición sobre este método: “El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, significativa y relacionada con su entorno, lo que le implica definir un reto e implementar para éste una solución” (p. 2).

Con lo anterior, es posible rescatar que esta técnica se concentra en la resolución de situaciones con un impacto social directamente relacionado con la realidad, tales como los problemas ambientales, económicos, sociales y políticos, pero a pequeña escala y adaptados a las unidades de aprendizajes y a los tópicos de un grupo de estudiantes. Así mismo, el ABR puede desarrollarse en diferentes modalidades como los “*Nano retos*” (de corta duración), “*mini retos*” (duración media), “*retos curriculares*” (duración mínima de un mes), “*retos capitales*” (actividades de cierre del semestre o ciclo) y “*desafíos estratégicos*” (a nivel institucional). Este tipo de actividades fomentan la participación en grupos a diferentes escalas, así como el fortalecimiento de las habilidades individuales (Universidad Politécnica de Madrid, 2020).

El aprendizaje basado en retos cumple con la finalidad de motivar a los estudiantes a pensar en una solución posible para la situación planteada, lo cual exige de los educandos un esfuerzo superior al que se requiere en la memorización, ya que en el ABR se utilizan las competencias del alumno como lo son el pensamiento crítico, el razonamiento complejo y la creatividad. Por lo tanto,

mientras más cercano sea el reto a la realidad que los estudiantes experimentan, más enriquecedor será para ellos.

Para que esta estrategia pueda calificarse como exitosa o bien planificada es necesario que se definan diferentes circunstancias y elementos fundamentales (Bustos et al., 2019) como los *estímulos*, la *problemática planteada*, los *recursos*, el *punto de partida*, los *objetivos* y los *aprendizajes esperados*. Por supuesto, como en todos los métodos didácticos, el ABR requiere una fundamentación con respecto a las actividades y estrategias pertinentes, así como no es sugerible el planteamiento de retos ajenos a las metas de la clase.

En este sentido, son múltiples los beneficios que el ABR proporciona al desarrollo de un aprendizaje significativo en los educandos. Bolaños (s/f) menciona que este enfoque pedagógico posee las siguientes características benéficas:

- Los estudiantes logran una comprensión más profunda de los temas, aprenden a diagnosticar y definir problemas antes de proponer soluciones, al tiempo que desarrollan su Creatividad
- Los estudiantes se involucran tanto en la definición del problema a ser abordado como en la solución que desarrollarán para resolverlo.
- Los estudiantes se sensibilizan ante una situación dada, desarrollan procesos de investigación, logran crear modelos y materializarlos, trabajan colaborativa y multidisciplinariamente.
- Los estudiantes se acercan a la realidad de su comunidad, establecen relaciones con gente especializada que contribuye a su crecimiento profesional.
- Los estudiantes fortalecen la conexión entre lo que aprenden en la escuela y lo que perciben del mundo que los rodea.
- Los estudiantes tienden a desarrollar habilidades de comunicación de alto nivel, a través del uso de herramientas sociales y técnicas de producción de medios, para crear y compartir las soluciones desarrolladas por ellos mismos. (p. 2)

El aprendizaje basado en retos incentiva a los educandos a desarrollar un pensamiento crítico y la creatividad a través de todas sus fases. El docente, en este punto, evalúa el procedimiento más allá de los resultados, pues se considera más valioso que el alumno aprenda a resolver que la respuesta en sí. En este sentido, el Gobierno de Canarias, España (2022), propone las siguientes fases para el desarrollo del ABR:

1. Planteamiento del tema.
2. Definir la pregunta guía.
3. Investigación en diferentes medios.
4. Implementar una solución en medios reales.
5. Comprobar la eficacia de la solución.
6. Difusión del trabajo.
7. Evaluación.

En este punto, el docente debe participar únicamente como conocedor de la problemática y de las circunstancias, así como de las posibles soluciones; además, interviene en las actividades de acuerdo con el avance de los grupos de estudiantes. Si bien el profesor puede proporcionar una valiosa ayuda, también cabe resaltar que no puede hacer el trabajo de los alumnos, ya que la tarea de razonar y proponer cae enteramente en éstos; su rol es el de facilitador y consejero para la resolución de dudas y de preguntas individuales o colectivas (Bolaños, s/f).

Por otra parte, al igual que en el resto de estrategias y métodos relacionados con la competencia y la gamificación, el ABR requiere una constante motivación mediante estímulos simbólicos o materiales, responsabilidad que generalmente, pertenece al docente; sin embargo, esto no significa solamente que deben otorgarse premios y reconocimientos a los educandos por cada cosa o avance que realicen en la resolución del reto, pues es necesario proporcionar tiempos de esparcimiento, elogiar su esfuerzo, dedicar actividades para el descanso y ofrecer tutorías también se apegan a este modelo de guía (Universidad Politécnica de Madrid, 2020). Además, el profesor debe tomar en cuenta que los estudiantes trabajan a ritmos diferentes los unos de los otros, por lo que debe buscar alternativas de adaptación de las actividades para sus métodos de aprendizaje y de organización en equipos.

A diferencia del método expositivo por parte de los docentes, el ABR presenta una constante retroalimentación durante el proceso creativo. Si bien los educandos inician de un punto de partida óptimo para sus habilidades y cualidades base, se verán en la necesidad de problematizar la situación para encontrar una posible respuesta o proponer una forma de resolver el reto. Para ello, los estudiantes se enfrentan a una de las cuestiones más complicadas para el adolescente: pensar

críticamente (de acuerdo con testimonios del grupo experimental). Por lo tanto, el alumno que se vea involucrado en actividades relacionadas con el ABR muy seguramente tendrá que salir de su zona de *confort* en la cual los docentes les proporcionan la información y deberá ejercitar las competencias pertinentes; “ante los procesos de cooperación necesarios entre el alumnado para la realización de la mayor parte de los retos son esperables, lógicamente, el desarrollo de habilidades interpersonales, la mejora de las competencias emocionales o la estimulación de la creatividad y la capacidad para emprender” (Bustos et al., 2019, p. 54).

El aprendizaje basado en retos se destaca por una versatilidad expresada en ventajas que atienden a las diferencias de trabajo y aprendizaje de cada uno de los alumnos. Es una alternativa para que los estudiantes se vean involucrados en los contenidos de la unidad de aprendizaje desde una perspectiva apegada a su realidad, lo cual les brinda la oportunidad de desarrollarse en un medio más creativo y menos riguroso, en el cual pueden explorar sus habilidades para formular hipótesis y soluciones aplicando los conocimientos obtenidos a partir de métodos y actividades complementarias y principales.

2.2.1 EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO

Una de las competencias más útiles y fomentadas en la educación contemporánea es la creatividad, pues ésta permite a los estudiantes buscar soluciones posiblemente no ortodoxas, pero sí apropiadas para las situaciones presentadas en la unidad de aprendizaje y en su vida cotidiana. Un alumno con la capacidad de creación, imaginación y proyección de sus ideas, es un alumno que puede ser considerado como competente. Por lo tanto, esta cuestión toma un papel fundamental en el desarrollo de los estudiantes durante la educación media superior, pues es en esta etapa de su vida que se enfrentan a diferentes problemáticas de la adolescencia²¹, además de a su pronto tránsito al nivel universitario.

En este sentido, Mitjás (2013) asegura que “el aprendizaje creativo [...] significa una forma de aprender que se diferencia de las formas de aprendizaje

comunes en el medio escolar, y se caracteriza por el tipo de producción que el aprendiz hace y por los procesos subjetivos en ella implicados” (p. 317). A su vez, esta competencia fomenta la utilización de todos los recursos disponibles y la búsqueda de nuevos elementos de apoyo.

Un estudiante creativo buscará constantemente formas de motivación individual y colectiva, por lo que el docente cuenta con la tarea de estimular la nueva generación de ideas a partir de retos, juegos y ejercicios. Iglesias (1999) rescata las características de una persona creativa de acuerdo con Muñoz (1994):

Fluidez: se considera la cantidad como un primer paso para llegar a la calidad. Se trata de multiplicar las alternativas sin hacer caso de las restricciones lógicas, sociales o psicológicas que nuestra mente nos impone habitualmente. Las personas creativas dan más respuestas, elaboran más soluciones, piensan más alternativas.

Flexibilidad: entendida como la capacidad de aceptar múltiples alternativas y de adaptarse a nuevas reglas de juego.

Originalidad: es fruto de una profunda motivación; se produce en un momento de inspiración, en el que se movilizan todas las fuerzas del individuo y surge la chispa, como resultado de las combinaciones que se realizan entre los distintos elementos intelectivos y la multisensoriales (sic). Hoy se sabe que la originalidad proviene de un proceso de constante análisis y de incesantes modificaciones, empezamos por la imitación y poco a poco modificamos nuestra manera de proceder.

Capacidad de redefinición: se ha convertido en un baremo clásico a la hora de medir el pensamiento creativo y consiste en encontrar usos, funciones o aplicaciones distintas a las habituales. Pretende acabar con la forma restrictiva de ver las cosas, agilizar la mente y liberarnos de los prejuicios que limitan nuestra percepción y nuestro pensamiento. (pp. 944-945)

A su vez, la creatividad fomenta en el estudiante diversas habilidades, capacidades y destrezas que pueden complementar su formación académica. Un alumno creativo es capaz de generar nuevas respuestas ante situaciones no específicas, se puede adaptar a entornos no familiares y puede complementar su conocimiento a través de la autodidáctica (Cuevas, 2013).

La imaginación es fundamental para considerar a una persona como creativa; ésta proporciona una visión más amplia de las situaciones y enriquece la perspectiva que se pueda tener de las mismas. Por lo tanto, la creatividad es un asunto que no puede abandonarse en el ámbito de la educación (Cuevas, 2013); si los estudiantes son formados únicamente con la obligación de memorizar los contenidos de las unidades de aprendizaje sin estimular el área que les permite

innovar y ser originales con sus trabajos, su capacidad para resolver problemas se verá en decadencia.

Tapia y otros (2020) rescatan de Beltrán y de Gagné cómo es procesada la información:

1º *Sensibilización*.- Constituido por la motivación, la emoción y las actitudes. El punto de arranque de todo aprendizaje lo constituye la motivación, ya que el aprendizaje escolar es propósito orientado al logro de una meta, que deberá ser el principal motivo de su realización. [...]

2º *Atención*.- Funciona como un filtro que tamiza la información proveniente del registro sensorial, permitiendo que ingrese sólo aquella que es importante y necesaria a la memoria de corto plazo[...].

3º *Adquisición*.- Abarca 3 sub procesos: la comprensión, la retención y la transformación. Una vez que ha ingresado la información relevante, el aprendiz está en condiciones de construir el significado, de interpretarlo, de tal modo que sea coherente entre sí y con los conocimientos que el posee (sic). El material comprendido puede o no pasar a ser retenido en la memoria a largo plazo[...].

4º *Personalización y control*.- Mediante este proceso el aprendiz asegura la validez y pertinencia de los conocimientos obtenidos y explora nuevas fronteras al margen de lo establecido o lo convencional.

5º *Recuperación*.- Mediante este proceso el material almacenado en la memoria se revive, se recupera, se vuelve accesible.

6º *Transfer*.- La fase de generalización o transferencia se mide por la capacidad del sujeto para trasladar los conocimientos adquiridos a contextos, estímulos o situaciones nuevas. Es la esencia del verdadero aprendizaje, ya que éste se da cuando el sujeto es capaz de aplicarlo a una amplia gama de situaciones lejanas a la situación original.

7º *La Evaluación*: Tiene dos connotaciones una la de gratificar por el resultado alcanzado y la segunda, un valor informativo para realizar los ajustes pertinentes que conducen al logro del aprendizaje. Estos procesos se dan en forma continua, diacrónica [...] por ello su preocupación de dotar al estudiante de estrategias que le ayuden a aprender, ya que estas se pueden enseñar y asegurar un correcto procesamiento de la información que involucre todas las etapas de aprendizaje antes descrita. Gagné, Beltrán y otros investigadores educativos coinciden en señalar que los procesos del aprendizaje, representan en realidad sucesos internos, que sucede en la cabeza del que aprende, por ello él tiene el control, para lograr un aprendizaje significativo [...]. (pp. 16-18)

Es necesario que los docentes tomen en cuenta que la información mantiene un proceso continuo para ser retenida y evaluada por los mismos estudiantes. En cuanto a la estimulación sensorial necesaria, ésta puede ser obtenida a partir del ambiente didáctico propiciado por las actividades, el cual debe ofrecer oportunidades para incentivar la creatividad.

Los educandos de nivel medio superior, al encontrarse en una etapa de cambios hormonales, psicológicos e intelectuales, requieren de continuos

estímulos, así como de espacios para la expresión de ideas y emociones, por lo que el docente puede aprovechar esta situación para que el aula de clases se convierta en un área de estimulación y desarrollo del pensamiento creativo. En este sentido, si los estudiantes perciben a la unidad de aprendizaje como una oportunidad para que sus ideas sean escuchadas, se sentirán motivados hacia los contenidos y los objetivos de las sesiones, lo cual favorecerá el procesamiento y adquisición de la información.

Es entonces que métodos didácticos como el Aprendizaje Basado en Retos y el *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* se erigen como alternativas para estimular el pensamiento creativo, la búsqueda de soluciones y la capacidad de análisis en el estudiante. En estos métodos, el docente abandona por un momento su papel de autoridad y de expositor para dejar en los educandos la responsabilidad para generar su propio conocimiento mediante una guía o protocolo; sin embargo, este apoyo generalmente no es riguroso en el procedimiento a seguir, pues se busca que los estudiantes sean originales y desarrollen la capacidad de autogestión para aplicar sus propias ideas y completar la actividad.

El ABR posee la ventaja de consistir en múltiples etapas de un solo proyecto, en el cual se observa que los estudiantes toman un rol de acuerdo con su papel en el grupo o en el equipo, así como con las actividades que creen que pueden desempeñar. Esta división de tareas proporciona a los estudiantes la oportunidad para destacar en un campo de acción en el cual se sientan cómodos, pues el pensamiento creativo no se limita a una sola forma de aplicación. Esto, a su vez, se acopla con las diferentes formas de aprendizaje, pues la actividad propuesta por el docente debe abarcar diferentes campos del conocimiento que requerirán de la participación de todos los estudiantes miembros de un equipo.

Estos roles que los estudiantes pueden tomar durante el desarrollo de una actividad o de un proyecto, cuando se habla de gamificación y del juego como principal vehículo para el aprendizaje, corresponden con los tipos de jugador que se mencionaron en apartados anteriores (ver apartado 1.1.2). Los estudiantes pueden acoplar sus responsabilidades y tareas dependiendo de si cumplen con las características de *jugadores, asesinos, filántropos, socializadores, espíritus libres,*

disruptores, ambiciosos o exploradores, lo cual puede permitir una organización adecuada para un liderazgo y un trabajo en equipo óptimos, así como proporcionar que cada alumno pueda desempeñarse creativamente y en equipo en el área en que mejor funciona cuando trabaja en individual.

El aprendizaje creativo no únicamente beneficia la solución de problemas, sino además proporciona herramientas y aptitudes necesarias para la práctica pedagógica. “Contribuir para un aprendizaje creativo implica, en primer lugar, reflexionar sobre qué tipo de aprendizaje se pretende[...]: ¿Qué pretendemos como profesores? ¿Qué esperamos que el alumno haga? ¿Qué valoramos positivamente de su acción? ¿Cuáles son los resultados que nos dejan satisfechos? ¿Qué nos defrauda?” (Mitjans, 2013, p. 326). La estimulación que el docente genere en la producción del conocimiento es primordial para motivar la imaginación y la creatividad del alumnado; por lo tanto, el aprendizaje creativo también es tarea de la creatividad del docente. Por supuesto, ésta no requiere de una unidad de aprendizaje en específico, pues se sugiere que la creatividad y la expresión sean fomentadas en toda área del conocimiento.

2.2.2 DIFERENCIAS ENTRE EL ABR Y OTROS MÉTODOS

Al igual que otras estrategias didácticas, el ABR propone que el alumno posea la capacidad de desarrollar un sentido de solución a diferentes situaciones presentadas como desafíos. La diferencia entre este método didáctico, el *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* y el *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr)* consiste en una frágil frontera de disposición y objetivos didácticos diseñados por el docente. Si bien los tres métodos nacen desde el *Aprendizaje Vivencial*, el cual centra su metodología en la participación activa de los estudiantes con el fin de que se introduzcan gradualmente en situaciones reales a partir de la experiencia y así construyan su propio conocimiento (Tecnológico de Monterrey, 2015), cada uno de estos estratos del aprendizaje modera las actividades propuestas hacia los educandos, así como el rol de éstos y del docente.

Estos métodos son también conocidos como “Modelos de Aprendizaje Centrado”, es decir, aprendizaje desde “un enfoque general, que utiliza una gran variedad de técnicas para conferir a los estudiantes la responsabilidad de su propio aprendizaje” (Gutiérrez et al., 2012, p. 16). El Aprendizaje Basado en Problemas, en este sentido, se define como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows, 1986, citado por Universidad Politécnica de Madrid, 2008, p. 4), el cual, a su vez, consta de 8 fases:

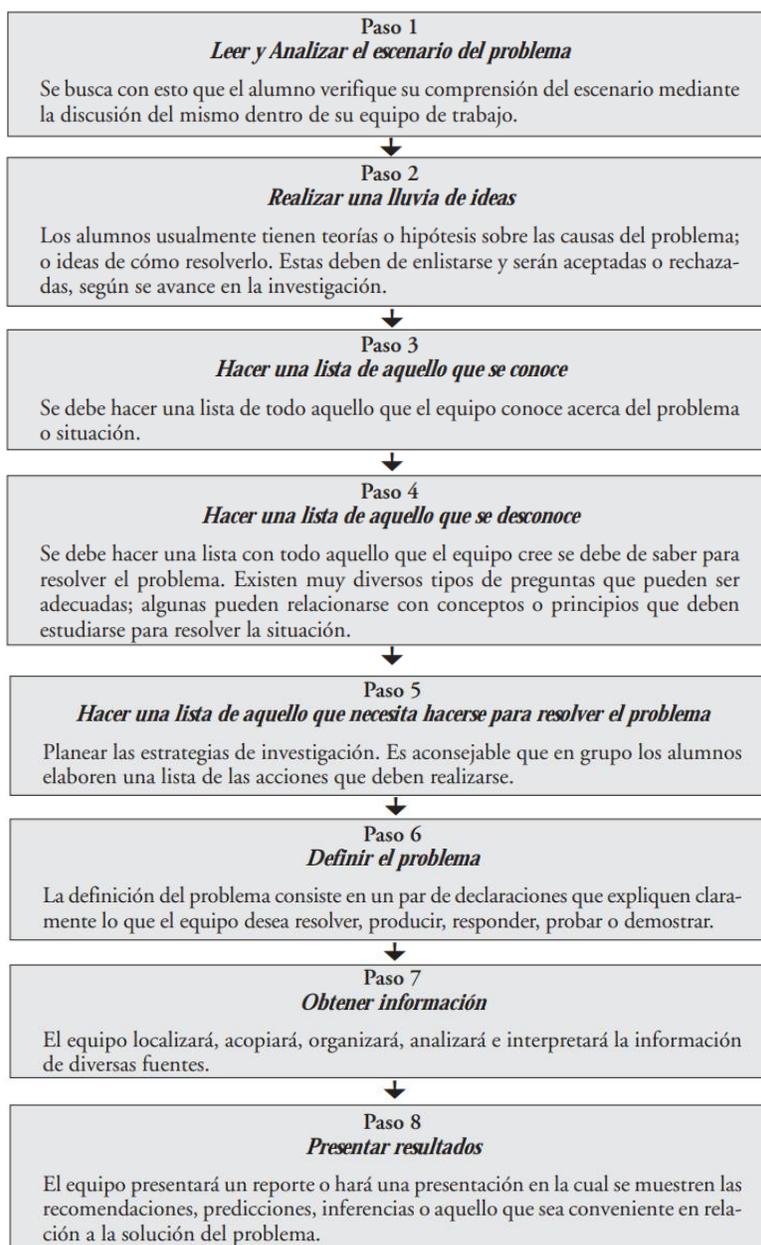


Figura 1: Fases para el ABP. (Obtenido de Morales y Landa, 2004. p. 154)

Por su parte, el Aprendizaje Basado en Proyectos se define en “experiencias de aprendizaje centradas en los intereses y necesidades de los/as estudiantes, que se en torno a un desafío significativo que vincula los Objetivos de Aprendizaje del currículum con problemáticas reales” (Fundación Chile, 2021, p. 3). Este esquema puede introducir a los estudiantes en tareas que van desde la construcción y elaboración de soluciones hasta usar su creatividad para mejorar las condiciones sociales. Se busca que los educandos puedan adoptar estas competencias desde una perspectiva cotidiana.

En cuanto a la forma en que el aprendizaje es procesado en este método, se traduce en cuatro etapas de acción en que el estudiante interviene con acompañamiento del docente:

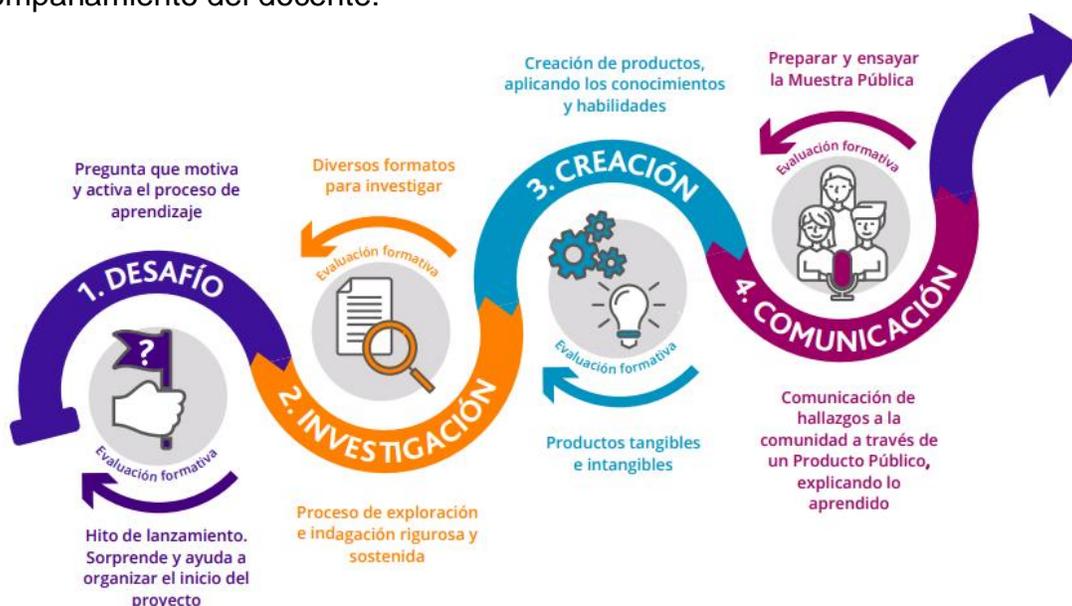


Figura 2: Etapas del ABPr. (Obtenido de Fundación Chile, 2021, p. 4)

Los tres métodos buscan una experiencia activa y presencial de los estudiantes en medios realistas, con la intención de desarrollar diferentes competencias además de la capacidad de memorización. Cuestiones como la creatividad, la imaginación, la capacidad de resolver problemas, el pensamiento crítico y el razonamiento son fundamentales para que el estudiante pueda desempeñar un papel adecuado en su vida académica; por lo tanto, estos métodos fortalecen las áreas de oportunidad en cuanto a las competencias mencionadas, pues se deja de considerar al estudiante

como un recipiente de información y se le ve de acuerdo al compromiso que muestra con las actividades, se aprecia mayormente el procedimiento que el resultado del mismo y se evalúan tanto sus habilidades como sus actitudes para el trabajo como lo son la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo, el compromiso y la capacidad para buscar y discriminar información.

El Tecnológico de Monterrey (2015), a través de *EduTrends*, propone una guía para el docente sobre ABR; en ésta aborda las diferencias que este método presenta con el ABP y el ABPr a través de un cuadro comparativo que recopila el proceso, el estilo de aprendizaje impulsado, el rol del profesor, entre otras cuestiones:

Técnica / Característica	Aprendizaje Basado en Proyectos	Aprendizaje Basado en Problemas	Aprendizaje Basado en Retos
Aprendizaje	Los estudiantes construyen su conocimiento a través de una tarea específica (Swiden, 2013). Los conocimientos adquiridos se aplican para llevar a cabo el proyecto asignado.	Los estudiantes adquieren nueva información a través del aprendizaje autodirigido en problemas diseñados (Boud, 1985, en Savin-Baden y Howell Major, 2004). Los conocimientos adquiridos se aplican para resolver el problema planteado.	Los estudiantes trabajan con maestros y expertos en sus comunidades, en problemáticas reales, para desarrollar un conocimiento más profundo de los temas que están estudiando. Es el propio reto lo que detona la obtención de nuevo conocimiento y los recursos o herramientas necesarios.
Enfoque	Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y predefinida, para la cual se demanda una solución (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014).	Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y normalmente ficticia, para la cual no se requiere una solución real (Larmer, 2015).	Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y abierta, para la cual se demanda una solución real.
Producto	Se requiere que los estudiantes generen un producto, presentación, o ejecución de la solución (Larmer, 2015).	Se enfoca más en los procesos de aprendizaje que en los productos de las soluciones (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014).	Se requiere que estudiantes creen una solución que resulte en una acción concreta.
Proceso	Los estudiantes trabajan con el proyecto asignado de manera que su abordaje genere productos para su aprendizaje (Moursund, 1999).	Los estudiantes trabajan con el problema de manera que se ponga a prueba su capacidad de razonar y aplicar su conocimiento para ser evaluado de acuerdo a su nivel de aprendizaje (Barrows y Tamblyn, 1980).	Los estudiantes analizan, diseñan, desarrollan y ejecutan la mejor solución para abordar el reto en una manera que ellos y otras personas pueden verlo y medirlo.
Rol del profesor	Facilitador y administrador de proyectos (Jackson, 2012).	Facilitador, guía, tutor o consultor profesional (Barrows, 2001 citado en Ribeiro y Mizukami, 2005).	Coach, co-investigador y diseñador (Baloian, Hoeksema, Hoppe y Milrad, 2006).

Tabla 4: Cuadro comparativo del ABR, ABP y ABPr. (Obtenido de Tecnológico de Monterrey, 2015, p. 9)

A pesar de que las diferencias pueden considerarse como mínimas, la tarea del docente es evaluar las aptitudes, habilidades y necesidades de su grupo para poder optar por alguno de estos métodos didácticos. Éstos pueden funcionar como técnicas de apoyo a los contenidos de la unidad de aprendizaje que refuercen y apliquen los conocimientos adquiridos a través de otras actividades y proyectos. Por supuesto, ninguno de los métodos excluye a otros, ya que la finalidad de éstos es complementar, mas no discriminar. Un aprendizaje significativo se construye estimulando las diferentes áreas del conocimiento mediante un proceso que involucra el crecimiento social, emocional y cognitivo del estudiante²², el cual, a través de éste puede adquirir, procesar y aplicar nuevos conocimientos con información previa en campos multidisciplinarios (Baque y Parrilla, 2021).

2.2.3 PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA

La gamificación como estrategia didáctica requiere de la participación individual y colectiva, además de continuos estímulos físicos (preseas, premios, incentivos) y cognitivos (actividades, elogios, retroalimentaciones). El ABR cumple con las características y las necesidades del método lúdico. Debido a lo anterior, se propone la realización de una serie de actividades enfocadas a la resolución de una problemática extraída de un texto literario, con el fin de motivar a los estudiantes a aplicar sus conocimientos previos y adquiridos, además de su intuición y su creatividad para cumplir con el proceso requerido. En este caso, se aprovechará el impulso natural de los adolescentes hacia la curiosidad para adentrar a éstos a una situación literaria, pero aplicable en el mundo real; es decir, los alumnos se enfrentarán a la tarea de resolver un caso de asesinato.

La secuencia didáctica propuesta se trabajará desde la presentación de un reto ante los alumnos, el cual no se especificará que fue sustraído de un cuento, por lo que será necesario convencer a los educandos que se trata de una situación verídica. Para ello, se utilizará el doble asesinato extraído del cuento "*Los crímenes de la calle Morgue*", de Edgar Allan Poe. Por supuesto, al no ser el primer texto de este autor al que el grupo se habrá enfrentado, tomando en cuenta que en la

secuencia didáctica anterior leyeron *“El gato negro”*, resulta fundamental evitar dar indicios de que el texto pertenece a la ficción.

El objetivo es que los estudiantes se vean en la necesidad de buscar una posible resolución al caso mediante el uso de la creatividad, el pensamiento crítico y su capacidad de análisis, una tarea que exigirá de ellos una comprensión lectora mayor a la que habrán aplicado en la secuencia anterior. Para ello, se busca motivar a los estudiantes a través de la lectura de fragmentos del texto, de notas policíacas extraídas del mismo y de brindar pistas extra para complementar la investigación. A su vez, este género “obliga constantemente al imaginario juego de situarse en las diferentes hipótesis que construyen una trama, que llevará inevitablemente a la captura del asesino” (Núñez et al., 2019, p. 270).

Los educandos, al ya tener un poco más de experiencia en la Literatura con base en el proyecto *“Laboratorio del terror”*, conocerán de primera mano la dinámica bajo la cual habrán ido trabajando hasta ese momento, por lo que el docente podrá desempeñarse con mayor confianza en el grupo para esta segunda secuencia. Sin embargo, este desafío requerirá un mayor esfuerzo de todas las partes, pues las actividades pertinentes podrán servir como el escenario ideal para que los estudiantes muestren a qué tipo de jugador pertenecen.

Por supuesto, al estar basada en la gamificación, la propuesta didáctica necesita de un reglamento y un sistema de puntaje (ver apartado 3.3.2) al igual que la secuencia anterior; no obstante, para este punto, se espera que los alumnos ya conozcan el funcionamiento de los mismos, por lo que se predice una mayor fluidez en el desarrollo de las actividades y, así mismo, un mayor disfrute por parte del grupo hacia la sesión.

La secuencia didáctica propuesta es la siguiente:

- INICIO: Al tratarse de la segunda sesión del proyecto de investigación de campo, los estudiantes ya conocerán el objetivo de la misma, así como los premios a los que aspiran y el reglamento general que deben seguir. Por lo tanto, el docente puede proceder con el tema y la actividad directamente. En esta secuencia, se dejará de lado la literatura de terror para dar paso a la literatura policíaca, por lo que el profesor deberá realizar una pequeña

introducción a la misma mediante un breve análisis del cuento “*La carta robada*”, de Edgar Allan Poe. Éste se enfocará en cómo el detective de la narración puede extraer ciertas pistas e indicios a partir de la lectura entre líneas, la curiosidad y la creatividad.

El papel de los estudiantes, en esta fase, es la comprensión lectora del texto proporcionado; sin embargo, su responsabilidad más grande es el posterior análisis de la nota periodística del texto “*Los crímenes de la Calle Morgue*”, la cual será extraída del mismo sin especificar esto a los estudiantes, con la intención de que consideren al caso de doble homicidio como un crimen real. Esta lectura tendrá como producto resultante la identificación de pistas que pueden ayudar a los alumnos con su investigación.

- **DESARROLLO:** El docente, tras haber presentado el texto policiaco a los estudiantes, deberá presentar los puntos y recompensas que pueden ser obtenidos al completar la actividad como una forma de motivación para todos los equipos. Posteriormente la tarea de los estudiantes es establecer una conexión entre la escena del crimen descrita en el texto, los testigos y sospechosos entrevistados que se mencionan en el mismo y otras pistas que puedan identificar mediante su comprensión lectora. A su vez, el docente podrá proporcionar pistas adicionales a los equipos que no sean mencionadas en el texto para complementar.

Las pistas y los indicios del crimen mencionan cuestiones fundamentales para la resolución del mismo, tales como rastros de pelo y sangre, marcas de violencia, hora, lugar y fecha en que el crimen se realizó, los sonidos que procedían de la escena, etc. Todos estos elementos son suficientes para que los educandos puedan establecer una relación analítica entre ellos y puedan proponer una hipótesis de lo acontecido.

A su vez, para enriquecer la experiencia de transformarse en detectives, el docente proporcionará a cada equipo una lista de acertijos (ver anexo 15) cuya solución indicará un lugar dentro de la institución en el cual podrán buscar y hallar pistas adicionales con información valiosa para la

actividad. Esta “búsqueda del tesoro” a escala funcionará como un catalizador para su espíritu competitivo, pues todos los equipos se enfrentarán unos contra otros para descifrar los acertijos y conectar todas las pistas.

Los estudiantes, en su momento, tendrán la posibilidad de enfrentar una trivía en la cual podrán conseguir más pistas del crimen. Las preguntas de la misma tendrán relación con la actividad y los textos de la secuencia didáctica pasada.

Durante esta sección de la secuencia didáctica, se dotará a cada equipo de diferentes recursos que podrán utilizar para la elaboración de un pizarrón o un periódico de detectives en el cual conecten las pistas que han ido detectando. Entre éstos se menciona un papel craft por equipo, hilo, imágenes, etc. El objetivo de la construcción de este pizarrón es que se tenga un elemento material para la exposición de la hipótesis que cada grupo ha formulado respecto al asesinato mediante la unión y análisis de todas las pistas recolectadas.

- CIERRE: Con apoyo de la pizarra policiaca, producto de la sección anterior, cada equipo contará con un máximo de 3 minutos para exponer frente al docente la hipótesis formulada mediante la conexión de las pistas proporcionadas por el docente. A su vez, realizarán una construcción oral de los hechos con base en la pizarra y las imágenes que utilizaron para su elaboración. Con el fin de que los equipos que presenten su trabajo posteriormente a sus compañeros no roben ninguna de las ideas expuestas, estas presentaciones se realizarán en sesiones privadas con el profesor mientras el resto de los educandos esperan fuera del aula.

El docente determinará qué equipo se acerca más a la versión literaria y si realmente la pizarra policiaca refleja la reconstrucción de los hechos que el grupo presentó. Con base en ello, el docente, al término de la sesión y tras haber revelado que el caso proviene de un texto literario, comentará qué equipo se lleva los puntos puestos en juego y qué jugadores de cada equipo destacaron en la actividad.

Es importante considerar que para la elección del texto literario y, por lo tanto, del caso y del reto al cual los educandos iban a enfrentar, se consideró que los estudiantes no conocieran ni hubieran leído el mismo anteriormente. Por lo tanto, al ser esta la primera ocasión ante dicho caso de asesinato, las hipótesis estarán libres de influencias externas, pues ninguno de los equipos sabrá que fue extraído de un cuento.

Así mismo, la secuencia se configura como una buena oportunidad para que ciertos alumnos tomen el rol del líder, otros destaquen por su capacidad de análisis y de raciocinios, otros por su creatividad e imaginación y otros, desafortunadamente, por su indolencia hacia la sesión. De este modo, los tipos de jugador, de los cuales se ha venido hablando en apartados anteriores, podrán quedar claros durante el desarrollo de las actividades.

A continuación, se presenta la secuencia didáctica (ver anexo 4):

Secuencia didáctica		
Fase	Actividad	Tiempo (100 minutos)
Inicio	El docente dará una breve introducción sobre la literatura policiaca. Los alumnos deberán leer el texto asignado para identificar las premisas o pistas especificadas en el cuento.	20 minutos
Desarrollo	<p>El docente dará las especificaciones de la actividad, las reglas y el puntaje de la misma. Con la información recolectada dentro del texto, en 5 equipos, los alumnos buscarán una solución provisional al misterio del cuento antes de leer el final. Se les proporcionarán fragmentos del siguiente texto a los alumnos, de donde obtendrán las pistas.</p> <p>Los alumnos realizarán una “búsqueda del tesoro” en la cual podrán adquirir nuevos fragmentos que les ayudarán con la resolución del caso.</p> <p>Se hará una dinámica de preguntas rápidas sobre textos anteriores para conseguir más pistas.</p>	60 minutos
Cierre	<p>Cada equipo deberá presentarse frente a sus compañeros para proporcionar su hipótesis sobre los asesinatos planteados en el cuento, se nombrará a la más cercana al cuento y el profesor comentará el final del texto.</p> <p>Se definirá qué equipo se acercó más a la posible solución del crimen, el docente sumará los puntos colectivos a la tabla y los individuales a los integrantes con un mayor rendimiento. Se revelará que el crimen pertenece a un texto literario.</p>	20 minutos

Tabla 5: Secuencia didáctica para ABR. (Elaboración propia)

Para la resolución del caso hará falta que los estudiantes sepan trabajar en equipo, pues entre sí podrán aportar diferentes puntos de vista, ideas y suposiciones, además de señalar datos o pistas que el resto no hayan notado. Esta sesión, en el grupo experimental, se caracteriza por un constante dinamismo entre cada una de las actividades y tareas propuestas, por lo que se podrá estimular frecuentemente el aspecto cognitivo y sensorial de los educandos.

Por otra parte, el grupo de control trabajará mediante el método expositivo y con los mismos textos mencionados, pero en un orden invertido y con actividades acordes a la enseñanza tradicional de la Literatura; es decir, los alumnos tendrán la encomienda de realizar una lectura de comprensión directamente con el texto para luego realizar una reseña del mismo.

La secuencia didáctica propuesta para el grupo control es la siguiente:

- INICIO: Se planea que el grupo comience a conocer la literatura policiaca mediante una breve exposición en diapositivas (ver anexo 14), en la cual el docente abordará cuestiones como el desarrollo de una problemática que, generalmente, es presentada ante un detective bajo un halo de misterio. En este caso, el texto para ejemplificar dichas cuestiones será *“Los crímenes de la Calle Morgue”*, de Edgar Allan Poe.

A diferencia del grupo experimental, esta secuencia didáctica coloca al texto mencionado en primera instancia debido a su dificultad y extensión, pues se cuenta únicamente con media hora para su análisis y se optó por simplificar su contenido. Por su parte, los alumnos nuevamente tendrán que realizar apuntes en su libreta para comprender cómo se proporcionan las pistas dentro de la narrativa policiaca mediante fragmentos de este cuento, mismos que se presentaron en el grupo experimental.

- DESARROLLO: Durante esta sección de la secuencia didáctica, los estudiantes revisarán por su cuenta el texto *“La carta robada”*, del mismo autor. Los alumnos tendrán 50 minutos para leer y comprender el cuento detenidamente, así como para aplicar el método de identificación de pistas y elementos clave dentro de la narrativa con base en los apuntes generados al

inicio de la sesión. Este primer acercamiento al texto se realizará de forma parcial, pues es fundamental que los alumnos no lean el final del cuento.

La lectura del texto tendrá como producto la comprensión de los elementos de la literatura policiaca, así como la obtención de las herramientas necesarias para formular una posible hipótesis del caso presentado en el cuento. No obstante, ésta no será presentada ante el docente ni ante los estudiantes como una solución al robo.

En este caso, a diferencia del grupo experimental, los alumnos del grupo control no serán vistos como detectives encargados de resolver un crimen, pues tampoco se requerirá la elaboración de una pizarra policiaca para reconstruir los hechos. A su vez, la lectura y análisis del cuento es un asunto individual, aspecto que dista del grupo experimental y sus actividades en equipo.

- CIERRE: Tras haber leído y comprendido el cuento, los estudiantes deberán realizar una reseña acerca del mismo, en la cuál será necesario incluir los aspectos fundamentales del texto como el autor, el género al que pertenece y una opinión crítica al respecto. Así mismo, resulta fundamental comentar si recomendarían a otras personas leer el cuento o no. A su vez, en esta misma reseña será necesario incluir las pistas identificadas que resultaron fundamentales para la resolución del caso, así como la hipótesis formulada individualmente. Posterior a ello, el docente dará lectura al final del cuento y, de esta forma, a la solución del robo.

La secuencia didáctica estructurada es la siguiente (ver anexo 5):

Secuencia didáctica		
Fase	Actividad	Tiempo (100 minutos)
Inicio	El docente iniciará con la exposición de las características de la literatura policiaca a través de una presentación, en la cual incluirá un ejemplo a través de fragmentos.	30 minutos
Desarrollo	En individual, los alumnos deberán leer el texto “La carta robada”, en el cual van a necesitar identificar los elementos clave que lo destacan como un cuento policiaco, además del proceso usado en éste para solucionar el caso.	50 minutos
Cierre	Los alumnos deberán realizar una reseña para entregar de forma individual sobre el cuento que leyeron, en el cual incluyan si lo recomendarían, lo que les gustó y lo que no.	20 minutos

Tabla 6: Secuencia didáctica para equivalente a ABR. (Elaboración propia)

Paralelamente a la sesión planeada con el grupo experimental, la secuencia didáctica para el grupo de control puede considerarse como larga y monótona. No obstante, el método bajo el que se trabajará corresponde con el método de la docente titular de la materia de Lengua y Comunicación I, la cual ha brindado el espacio para las pruebas en ambos grupos. No obstante, las propuestas planteadas buscan el acercamiento de los estudiantes a la resolución de situaciones problemáticas a partir de la creatividad, la variación se presenta en el rol del docente y del alumno dependiendo del método aplicado.

2.3 LA COMPETICIÓN

Generalmente, cuando se habla de gamificación en el ámbito educativo, se suele referir a las dinámicas competitivas como lo son los concursos, las trivias, los maratones y los *rally*. No obstante, la competición abarca más que solamente un grupo de dinámicas que enfrentan a los estudiantes a partir de sus conocimientos y habilidades.

Una secuencia didáctica basada en la competición puede partir desde un concurso de velocidad para completar ciertas tareas o ejercicios hasta una evaluación del conocimiento mediante dinámicas similares a los concursos. A pesar de que en la edad contemporánea se suele relacionar a la gamificación y a la competición con el uso de TIC, no es necesaria su presencia para trabajar con los estudiantes bajo esta estrategia.

De acuerdo con Cantador (2016), la competición “es un evento que establece un contexto en el que dos o más personas contienden entre sí aspirando con empeño a alcanzar un objetivo o logro, cuya recompensa no puede ser compartida y da lugar en general a la existencia de un vencedor y un perdedor” (p. 67). Por supuesto, en el ámbito académico estas supuestas recompensas o estímulos producto de la dinámica competitiva suelen reducirse a calificaciones o puntos extra. No obstante, la gamificación presenta más posibilidades que éstas.

La reproducción de estrategias y actividades de competencia sana en el aula incentiva a los estudiantes a involucrarse en los temas de la unidad de aprendizaje por el simple hecho de ser presentados de forma atractiva mediante estas dinámicas; es por lo anterior que el docente tiene la responsabilidad de buscar la forma adecuada para convencer de los educandos a involucrarse y participar activamente en la sesión. Ya sea mediante el juego individual, el cooperativo o el meramente competitivo, de acuerdo con los estilos de aprendizaje gamificado según los hermanos Johnson (Johnson y Johnson, 1999) y rescatado por Cantador y Belloguín (2011), los jugadores emprenden una campaña de recepción de la información y de apertura al conocimiento con un único objetivo, es decir, obtener la victoria.

Si bien, visto desde una perspectiva purista de la didáctica, el que los estudiantes aprendan de los contenidos de la materia solamente por el hecho de recibir una recompensa simbólica y derrotar a sus contrincantes no es lo ideal, no se puede negar que existe una amplia área de oportunidad para involucrar a los mismos en la unidad de aprendizaje y en los objetivos de la misma. No obstante, a pesar de que sería adecuado que los educandos mostraran un amor por el aprendizaje independientemente de la actividad a la cual se enfrenten, que el docente promueva secuencias didácticas enfocadas en la incentivación a la creatividad y a la diversión, enriquece el aprecio por la educación y por el conocimiento.

Sin embargo, la construcción de una competencia gamificada involucra una serie de elementos a considerar con el fin de que la actividad sea funcional y adecuada a las necesidades de un grupo de estudiantes. A pesar de que para los alumnos el simple hecho de ser reconocidos entre sus compañeros como el más capaz o el poseedor del mejor desempeño es suficiente para incentivar a una parte del grupo a participar, resulta preferible planificar las acciones para que estas dinámicas realmente muestren un valor didáctico y competencial.

La tabla siguiente reúne los requerimientos para que una actividad basada en la competición se considere como enriquecedora y exitosa, así como para que mantenga un orden y una claridad para todas las partes:

ELEMENTO	ESPECIFICACIONES
ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Visto como un participante o como un jugador. • Participación individual o en equipos.
PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> • Visto como un árbitro, juez, anfitrión, mediador y/o consejero.
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Concursos, rally, maratones, trivias, juegos de azar. • Deben ser llamativas y distribuirse en rondas de corta duración. • La competencia puede basarse en una o más actividades en diferentes rondas.
REGLAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Claro, preciso y disponible para consulta. • Un reglamento general para la competencia o proyecto y un reglamento para cada ronda o actividad. • Aprobado por todas las partes.
CRONÓMETRO	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo límite por actividad. • Duración variable (una sesión hasta un semestre).
PUNTAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Tabla de puntuaciones disponible para consulta. • Puntos individuales y/o colectivos.
HERRAMIENTAS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué necesitan los participantes para realizar cada actividad? • Objetos, instrumentos, materiales, competencias.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • General (para el proyecto). • Específicos (acciones). • Aprendizajes esperados de las actividades.
PENALIZACIONES Y VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con el rendimiento y comportamiento de los jugadores. • Por romper las reglas o por completar alguna actividad. • De tiempo, de puntos o de herramientas.
PREMIOS	<ul style="list-style-type: none"> • De valor simbólico. • Usualmente patrocinados por el docente. • Dulces, aplausos, reconocimiento, recompensas, calificación, ventajas para otras actividades. • Premios por la victoria, por participar, por obtener algún lugar específico.

Tabla 7: Elementos de la competición. (Elaboración propia)

Es posible notar que se comparten diferentes elementos con la gamificación, tales como la necesidad de un sistema de premiaciones, puntuaciones y de reglas, pues “los juegos generan situaciones de competición y cooperación” (Borrás, 2022, p. 72), por lo que no es de extrañar que la competición presente una relación profunda con las estrategias gamificadas. Esto contribuye a asegurar que la competición forma parte del aprendizaje a partir del juego y que, en ambientes controlados, representa la oportunidad ideal para que los educandos relacionen los contenidos de la unidad de aprendizaje con momentos de esparcimiento y de diversión.

Por otra parte, mientras los estudiantes y el docente mantengan una relación de compromiso y de entrega hacia las actividades de la unidad de aprendizaje, no debería existir inconveniente alguno para que la secuencia de competición se lleve a cabo satisfactoriamente. No obstante, el profesor debe identificar y cubrir las amenazas hacia el proceso de aprendizaje de los alumnos a partir de la dinámica en cuestión.

Es necesario establecer adecuadamente los objetivos de cada ronda de actividades, así como los generales que regirán al proyecto en su totalidad. No es posible trabajar bajo el método de competición lúdica sin antes establecer un sistema de reglas y de comportamientos, así como los aprendizajes esperados; no obstante, en caso de participar o promocionar una secuencia competitiva a ciegas, sin que esté sustentada en un plan de estudios ni en las necesidades de un grupo de estudiantes, podría considerarse como una actividad que no cumple con las características para definirse como educativa. En este caso, a pesar de que pueda brindar a los educados una oportunidad para ejercitar sus habilidades cognitivas, la actividad o proyecto sería desperdiciado y no podría brindar un valor curricular oficial.

Por supuesto, las actividades basadas en la competición mantienen un ritmo constante de retroalimentación del aprendizaje del alumno, por lo que no sólo es necesario realizar una evaluación al estudiante, sino que también se evalúa la actividad. Cantador (2016) menciona los siguientes rubros para tener en consideración:

- a) *duración*, para evaluar si el tiempo empleado por cada estudiante fue adecuado;
- b) *dificultad*, para evaluar la complejidad de la dinámica de trabajo y tareas planteadas;
- c) *utilidad*, para evaluar si la actividad fue realmente valiosa para los objetivos y proceso de aprendizaje de los estudiantes;
- d) *motivación*, para evaluar si la actividad supuso retos interesantes para los estudiantes;
- e) *diversión*, para evaluar si los estudiantes no sólo aprendieron, sino también disfrutaron con la actividad;
- f) *ambiente social*, para evaluar cómo fueron las interacciones y habilidades sociales desarrolladas;
- g) *trabajo cooperativo*, para evaluar cómo la naturaleza colaborativa de la actividad se apreció y valoró por parte de los estudiante (sic); y
- h) *entorno competitivo*, para evaluar si la dinámica competitiva fue beneficiosa o perjudicial para los estudiantes. (p. 93)

No obstante, el mayor elemento para evaluar la eficacia de la competición es la respuesta de los estudiantes; al tratarse de actividades cuyo objetivo es incentivar a los alumnos a verse interesados por los contenidos de la materia y el área del conocimiento en cuestión, el aprendizaje obtenido a partir de las dinámicas propuestas por el docente, así como la motivación que muestren los educandos por las mismas, son excelentes factores para tener en consideración. Esto puede ser considerado como un índice de éxito; por ello, es necesario considerar las retroalimentaciones realizadas por los estudiantes, pues éstos, al haber experimentado la competición desde una perspectiva diferente a la del docente, podrán proporcionar valiosos consejos para implementar en futuras actividades. Así mismo, mientras más motivados se muestren por continuar con este tipo de secuencias didácticas, mejor podrá evaluarse el proyecto en general.

Por lo anterior, es posible asegurar que la competición incentiva a los educandos a explorar habilidades y aptitudes como el liderazgo, la solución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad²³; por lo tanto, es fundamental enriquecer los contenidos de la unidad de aprendizaje con actividades y estrategias variadas, propias de la gamificación, que se alejen de los métodos expositivos tradicionales, así como de la memorización. En este sentido, el espíritu competitivo del estudiante permanece en éste para ser aprovechado bajo las circunstancias correctas y, de este modo, explote su potencial con el objetivo de ser reconocido entre el resto de sus compañeros y recibir una recompensa por su esfuerzo.

2.3.1 ESTRATEGIAS DINÁMICAS DE COMPETENCIA. USO DE TIC Y SOFTWARES EDUCATIVOS

La educación, en cualquiera de sus niveles escolares, actualmente atraviesa una etapa de exposición ante las nuevas tecnologías y los nuevos estilos de vida que han ido construyéndose a partir del desarrollo de éstas. No es de extrañar que los adolescentes, al haber nacido en un mundo en constante expansión informática y tecnológica, en el cual las barreras para acceder a la información han ido desvaneciéndose, estén acostumbrados a convivir con las masivas redes de datos a su alrededor debido al crecimiento del internet y de las formas en las que se puede acceder a la *web*. Si bien esto no es una novedad, pues ha venido ocurriendo a lo largo de décadas, las últimas generaciones son consideradas como *nativos digitales*, pues han crecido y aprendido de un mundo con un ritmo acelerado en el cual las nuevas tecnologías están al alcance de la mano (García et al., 2008).

El uso de estas plataformas como un recurso para complementar el aprendizaje de los estudiantes está en constante aumento, pues cada vez más docentes concientizan sobre la importancia de las TIC en la educación, a la vez que los alumnos exigen a sus profesores que sus clases sean más dinámicas conforme el nivel de exigencia aumenta y el método tradicional ya no es suficiente para alcanzar un aprendizaje significativo.

Las TIC generalmente brindan diferentes posibilidades para desarrollar las actividades de gamificación en el aula apegándose a la visión de estos nativos digitales; es decir, se puede trabajar a partir de plataformas, aplicaciones o sitios web que posean las cualidades para ser consideradas como herramientas de potencial académico. Sin embargo, esto pronto ha dejado de ser una opción para convertirse en un requerimiento en todos los campos formativos de la educación, pues, en la actualidad, el manejo de las TIC es fundamental para el desarrollo de las competencias curriculares en el estudiante como individuo, profesional y ciudadano (Delgado y Pérez, 2018).

Por lo tanto, el docente igualmente debe adaptarse a las necesidades tecnológicas de las generaciones con las que trata. Por ello, de acuerdo con García y Contreras (2018), para que los estudiantes puedan considerar que su aprendizaje

es actualizado y relevante, es necesario que el profesor haga llegar la información mediante métodos que “aprovechen el potencial educativo de estos recursos como facilitadores del aprendizaje y como factores clave para mantener el interés y la motivación del alumnado” (p. 27); en este sentido, se busca que el maestro contemporáneo sea un docente prosumidor.

“De este modo, conviene mencionar que el término prosumidor, aunque llega ahora con un fuerte impulso, se emplea por primera vez en los años 70 y surge de la unión de los conceptos de productor y consumidor” (García y Contreras, 2018, p. 29). No obstante, en términos de la educación, este concepto funciona como una categoría que el docente debe optar por alcanzar con el fin de adaptar sus métodos y estrategias pedagógicas a las nuevas generaciones. En este sentido, el siguiente cuadro desarrolla las aptitudes que un docente prosumidor debe adquirir:

P	Productor de nuevos contenidos a partir de la organización de los recursos necesarios para generar contenido creativo e innovador.
R	Revisor de los materiales y contenidos didácticos que utiliza para sus propuestas didácticas, desde una mirada crítica, reflexiva y plural.
O	Observador del proceso de producción y difusión del contenido que transmite y facilita a su alumnado y su impacto, teniendo en cuenta las características, necesidades y preferencias de su audiencia, así como las emociones que en ellos provoca.
S	Seleccionador de contenidos y recursos adaptados a la era tecnológica y a las nuevas formas de aprendizaje asumidas en el currículum actual, enfocadas hacia metodologías activas y participativas.
U	Unificador de criterios de calidad, equidad, inclusión y difusión de los recursos que elabora para el aprendizaje de los contenidos, actitudes y valores establecidos para cada sesión didáctica.
M	Manipulador de herramientas digitales adaptadas a los nuevos medios de comunicación y a las características de los nuevos mensajes y productos mediáticos.
I	Identificador de estereotipos, malas prácticas, abusos y falta de veracidad de algunos mensajes y contenidos que se distribuyen a través de los medios de comunicación y de los materiales didácticos.
D	Dinamizador de la comunicación y la interacción eficaz y responsable que los niños y jóvenes establecen a través de los medios, las redes sociales y las tecnologías, dentro y fuera del contexto educativo.
O	Organizador de los recursos docentes necesarios para la producción de contenidos audiovisuales creativos, críticos y responsables, favoreciendo la participación democrática de docentes y estudiantes en la cibernsiedad.
R	Realizador de nuevos mensajes y contenidos, asumiendo la responsabilidad de cuidar la calidad tecnológica, epistemológica, artística, ética y moral del producto final.

Tabla 8: Características del docente prosumidor. (Obtenido de García y Contreras, 2018, pp. 29-30)

Sin embargo, no sólo la forma en la que el docente planifica sus clases debe adaptarse a las necesidades tecnológicas de sus estudiantes y al alcance que éstas pueden tener en su desarrollo como alumnos, sino que también se habla de un cambio de actitud por parte del profesor. Un maestro que pueda considerarse como prosumidor debe, recurrentemente, “consumir y producir recursos audiovisuales de manera crítica, responsable, creativa y ética” (García y Contreras, 2018, p. 30) con el fin de aplicar nuevos conocimientos a los medios contemporáneos con los que sus alumnos han crecido; es decir, la convivencia del docente con las TIC no se limita al aula, pues la percepción de éste con los recursos tecnológicos ha de ser cotidiana.

Con lo anterior, es posible determinar la importancia de que el alumno como el profesor estén en sintonía en todo sentido, incluyendo los medios por los cuales la información pertinente a la clase es compartida y manipulada. Por supuesto, si se habla de estudiantes nativos digitales, cuyas rutinas de convivencia y desarrollo individual y colectivo están ligadas a los dispositivos electrónicos y a las redes sociales, lo más adecuado es que el docente conozca, consuma y domine las mismas. De esta forma, la posibilidad de que las clases se impartan mediante apoyo tecnológico, con el fin de resultar más atractivas para los educandos, es un asunto más digerible para el maestro. Es decir, el docente debe convertirse en un *inmigrante digital* (García et al. 2008).

Es necesario apuntar que, actualmente, existen múltiples medios para que los estudiantes puedan enriquecer y complementar su conocimiento relativo a las clases en toda área del conocimiento; se pueden mencionar diferentes aplicaciones y plataformas como lo son *Duolingo* (en el caso del aprendizaje de idiomas), *Minecraft* (para la creatividad), los *escape room* (desarrollo de la capacidad de análisis), *Genially* (plataforma para crear dinámicas de pregunta y respuesta), *Socrative* (preguntas estilo maratón), *Quizizz* (creación de cuestionarios online) y *Kahoot* (software para interactuar en tiempo real). Cada una de estas plataformas ofrecen a los usuarios una interfaz atractiva y sencilla de manejar, a la vez que promueven el aprendizaje mediante el juego y la competición.

Para términos de la competición, las plataformas más adecuadas para trabajar bajo este método son aquéllas que presuman de los elementos descritos en apartados anteriores (puntajes, tablas de posiciones, reglamentos, premios, etc). Aunado a lo anterior, debido a que se habla de la gamificación en medios electrónicos, es necesario predicar el uso adecuado de los dispositivos electrónicos de los alumnos. En palabras de Rodríguez (2016), “las nuevas tecnologías han contribuido a que la gamificación evolucione, incluyendo la narrativa transmedia. El juego no tiene que desarrollarse necesariamente de manera estática, sino que permite la inclusión de dispositivos tan comunes y cotidianos como el *smartphone* o la *tablet*” (p. 182).

Artal (2017) asegura que una de las mejores alternativas para trabajar la gamificación es Kahoot, debido a su funcionamiento:

Su interface es muy simple y no requiere unos profundos conocimientos técnicos. Los resultados son obtenidos inmediatamente facilitando la tarea del profesor. [...] Los estudiantes no necesitan una cuenta para participar, ya que la aplicación solo requiere el “game-pin code” (generado aleatoriamente por la aplicación y proporcionado por el profesor) seguido del nombre de usuario para entrar en el juego. A diferencia de otros softwares Kahoot está diseñado para mostrar las múltiples cuestiones en una pantalla grande, por lo que requiere el uso de un proyector. El dispositivo móvil del estudiante únicamente muestra los botones de respuesta que se corresponden con las cuatro opciones posibles. Cada respuesta está diferenciada por un color/forma. [...] Es la opción más gamificable, ya que permite distinguir entre opciones correctas e incorrectas y proporciona un ScoreBoard (ranking); lo que potencia el espíritu competitivo de los diferentes participantes. La puntuación de cada cuestión viene dada por el valor de la pregunta y el tiempo transcurrido en contestar. Así el profesor previamente puede configurar estos parámetros (puntuación/tiempo de cada pregunta). Al final de cada pregunta aparecen los resultados, las respuestas correctas/incorrectas y un ranking con los cinco mejores concursantes. (pp. 17-18)

Debido a lo anterior, Kahoot suele ser una de las plataformas a las que más se suele recurrir “por su simplicidad en el diseño y la facilidad de uso” (Pertegal y Lorenzo, 2019, p. 561), lo cual brinda excelentes oportunidades tanto para el estudiante como para el profesor. Rodríguez (2016) menciona lo siguiente:

De hecho, el propio creador de Kahoot, Alf Inge Wang, afirma en el estudio que realizó en Norwegian University of Science and Technology (NTNU) los estudiantes que utilizaron Kahoot aprendieron un 22% más que el resto de estudiantes que utilizaron dinámicas de juego distintas. En cuanto a los aspectos negativos, el tiempo requerido para su preparación y puesta en práctica, la necesidad de una conexión a internet permanente o la posibilidad de copia entre alumnos, figuran como algunas desventajas menores. (p. 183)

En el caso del uso de la TIC en la educación, que el docente llegue a recurrir estas u otras plataformas similares con el objetivo de hacer llegar a los estudiantes la información de manera dinámica, o como una forma de evaluación a los conocimientos adquiridos en la clase, es una estrategia que, a pesar de no ser innovadora por vivir ya en tiempos donde la tecnología está presente en todos los aspectos de nuestra vida, sí es más familiar para los estudiantes. Por lo tanto, el profesor puede aprovechar esta cercanía que muestran los educandos con los medios tecnológicos para incentivar su participación en la clase y, de esta forma, aumentar su motivación en general para la misma; “de esta manera, la gamificación y, en concreto, el juego, podrían crear aprendizajes más significativos” (Martí y García, 2019, p. 112).

Si bien la competición puede ser incentivada en el aula bajo métodos que no involucren el uso de las TIC, recurrir a éstas como un apoyo puede aportar al contenido de la sesión con el objetivo de que los estudiantes consideren que la clase cumple con sus necesidades tecnológicas al ser dinámica e interactiva. Por lo tanto, resulta factible que el profesor elabore concursos, competencias, *quizzes* y maratones en estas plataformas, lo cual, seguramente, será bien recibido por sus alumnos nativos digitales.

2.3.2 PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Para la competición, es fundamental que los estudiantes se enfrenten a una situación en la que las habilidades que se han venido trabajando hasta el momento sean puestas a prueba simultáneamente que a las de sus compañeros. En este sentido, para la secuencia didáctica de esta estrategia se decidió que la actividad a la que se enfrentarán los educandos sea de forma individual, pues en las secuencias anteriores han trabajado únicamente en equipo; por lo tanto, los estudiantes ya no dependerán de los aciertos o errores de su grupo, sino que deberán explotar cada una de sus aptitudes personales como su creatividad y su capacidad de competencia.

En concordancia con apartados anteriores, la plataforma didáctica con la que se ha decidido trabajar es *Kahoot*, debido tanto a su sencillo funcionamiento como a las múltiples opciones que ofrece para elaborar una secuencia gamificada de acuerdo con las necesidades del grupo. Por lo tanto, la actividad se concentrará en evaluar el conocimiento adquirido de los estudiantes hasta el momento y a lo largo de las actividades anteriores.

Esta secuencia se llevará a cabo con apoyo de las TIC, por lo que el docente habrá de desarrollar previamente una personalidad prosumidora frente al grupo²⁴ con el objetivo de fomentar el uso adecuado de los dispositivos electrónicos con fines didácticos. A su vez, es necesario que el docente se tome el tiempo para conocer el funcionamiento de la plataforma en cuestión, así como de crear una cuenta en el sitio web y de preparar el juego en sus diferentes rondas.

Otra cuestión para considerar es que, al ser la última secuencia didáctica del proyecto, los estudiantes para este punto ya habrán acumulado una buena cantidad de puntos individuales y colectivos; no obstante, al ser una actividad completamente individual, el espíritu de competencia en el alumno será motivado por el reconocimiento entre el resto de su grupo y no sólo entre otros equipos.

Así mismo, los puntos adquiridos en esta actividad se sumarán a la tabla de puntos individuales, por lo que la premiación tomará en cuenta dos rubros: el equipo que más puntos logró conseguir y el alumno con una mayor puntuación individual en el tablero. En caso de que el alumno ganador pertenezca al mismo equipo premiado, éste recibirá de todos modos su recompensa en solitario.

Con lo anterior establecido, la propuesta de secuencia didáctica está ordenada en los siguientes segmentos:

- INICIO: Para esta secuencia didáctica, será necesario revisar dos cuentos cortos de autores latinoamericanos, es decir, “*Continuidad de los parques*”, de Julio Cortázar y “*¿No oyes ladrar a los perros?*”, de Juan Rulfo. Debido a que en esta última sesión únicamente se cuenta con 50 minutos, la lectura de los mismos será apresurada, una lectura individual que permitirá a los estudiantes conocer medianamente el desarrollo de los textos pero no lo suficiente para comprender cada uno de sus elementos; sin embargo, se

busca que los educandos utilicen alguna de las técnicas de comprensión que se vieron en el proyecto de “Laboratorio del terror”, pero en escala individual, con el objetivo de aportar a su comprensión lectora. Aunado a lo anterior, es importante señalar que para la actividad de la secuencia didáctica será necesario mantener presentes los aprendizajes adquiridos hasta el momento, pues los alumnos tendrán que recurrir a ellos en una forma de evaluación de los mismos.

- DESARROLLO: Para que la actividad se lleve a cabo adecuadamente, los estudiantes tendrán que recurrir al uso de sus dispositivos electrónicos personales, como lo son sus *smartphones* y sus *tablets*. En caso de que algunos de los estudiantes no posean estos aparatos o no puedan acceder a internet a través de ellos, tendrán que ocupar las máquinas de la sala de cómputo en su lugar, por lo que esta segunda parte de la secuencia didáctica se llevará a cabo en este espacio.

Previamente a la sesión, el profesor deberá haber creado el ejercicio con el que se estará trabajando en la plataforma de Kahoot; así mismo, deberá haber conseguido el código de acceso requerido para que los estudiantes puedan entrar. Por supuesto, el docente tendrá la responsabilidad de dar las indicaciones necesarias, es decir, las reglas que regirán la competencia de preguntas, el funcionamiento de ésta, los puntajes y los lugares en disputa, así como la forma de organización de la competencia. Posiblemente, algunos estudiantes ya estén familiarizados con cómo funciona la plataforma de *Kahoot*, por lo que es adecuado prestar mayor atención a aquéllos que no hayan trabajado anteriormente con la misma.

Una vez que las dudas hayan sido aclaradas por el profesor, los alumnos deberán ingresar a la actividad mediante el código de acceso. Al estar dentro de la plataforma, se requerirá un registro individual mediante un nombre de usuario; en este caso, no será necesario que los estudiantes coloquen su nombre real, por lo que podrán registrarse con apodos o nombres clave con fines de diversión.

La competencia se llevará a cabo en 3 rondas de preguntas con una duración aproximada de 5 minutos, en las cuales los educandos evaluarán su conocimiento de las siguientes categorías: literatura de terror, literatura policiaca y elementos de la narrativa de acuerdo a los dos cuentos revisados en la sesión. Cada una de las rondas lanzará los resultados automáticamente debido al funcionamiento de la plataforma; los puntos obtenidos por cada pregunta se verán reflejados como puntaje individual y se acumularán con los de sesiones anteriores.

- CIERRE: Una vez terminadas las 3 rondas de trivias, el docente deberá registrar los puntajes de cada uno de los alumnos. En el caso de los puntos individuales, serán tomados en cuenta los obtenidos en la actividad de dramatización y en la secuencia de ABR, en caso de haber sido recompensados con algunos; éstos se sumarán a los adquiridos en la secuencia de competición. El resultado arrojará inmediatamente al alumno con un mayor rendimiento en el proyecto en general; en caso de un empate, los alumnos en esta posición serán recompensados igualmente con preseas y reconocimiento de su grupo.

Por su parte, los puntos colectivos habrán de tomar en cuenta los obtenidos en las dos secuencias anteriores, así como una sumatoria de los puntos individuales de cada equipo. Por lo tanto, el rendimiento de los individuos en solitario también beneficiará a sus compañeros, pues les permitirá obtener una ventaja sobre sus compañeros al momento del conteo del puntaje. Una vez realizada la sumatoria, el equipo vencedor será galardonado con medallas simbólicas para cada miembro de éste. En caso de un empate, se realizará un sondeo sobre el rendimiento de los miembros de ambos equipos, por lo que el docente deberá tomar la decisión final.

Una vez realizada la ceremonia de premiación, los alumnos deberán contestar nuevamente la encuesta que realizaron al inicio de la primera sesión, en la cual se verá su percepción sobre la Literatura en general.

La planeación de la clase puede ser consultada en los anexos (ver anexo 6). A continuación, se presenta la secuencia didáctica esquematizada:

Secuencia didáctica		
Fase	Actividad	Tiempo (50 minutos)
Inicio	Se dará lectura individual a los cuentos “ <i>Continuidad de los parques</i> ” y “ <i>¿No oyes ladrar los perros?</i> ”.	10 minutos
Desarrollo	Los alumnos, de forma individual, deberán competir en una trivia relacionada con los elementos del cuento y de otros textos revisados anteriormente. Se realizará en 3 rondas con diferentes temáticas y puntajes.	30 minutos
Cierre	Se realizará la premiación del equipo vencedor, así como del alumno con mayor puntaje individual. Se realizarán las mismas encuestas de la primera sesión para evaluar su disfrute por la Literatura.	10 minutos

Tabla 9: Secuencia didáctica para Competición. (Elaboración propia)

Esta secuencia didáctica funciona como un cierre al proyecto en general para el grupo experimental; las actividades propuestas en esta última clase funcionan como una retroalimentación de los elementos de la Literatura y, especialmente, de la narrativa. A su vez, la actividad de competición propuesta se desarrolla como una evaluación de los conocimientos adquiridos a lo largo de cada una de las sesiones, por lo que es adecuado que sea colocada al final de las mismas.

Otra cuestión a considerar es la recepción del método empleado entre los alumnos, por lo que se sugiere realizar una evaluación individual del mismo por cada uno de los sujetos en el grupo experimental. Ésta será en forma de reseña en un pedazo de hoja aparte de las encuestas, en la cual deberán incluir un pequeño comentario sobre su experiencia con la gamificación y la forma de trabajar del profesor.

Por otra parte, el grupo control también se enfrentará a la última sesión del proyecto. En este caso, no se trabajará mediante la competición ni con asistencia de las TIC, como en el grupo experimental; no obstante, sí se revisarán los mismos textos y los mismos conceptos vistos en el otro grupo. En cuanto a la secuencia didáctica que se propone para el grupo de control, se desarrolla de la siguiente manera:

- INICIO: Al igual que en el grupo experimental, la secuencia debe iniciar con la lectura de los cuentos “*Continuidad de los parques*” y “*¿No oyes ladrar a los perros?*”. Será una lectura individual y al ritmo de cada uno de los estudiantes; en este sentido, los alumnos podrán tener una mayor oportunidad para revisar partes del texto que no hayan comprendido del todo. Se espera que los estudiantes puedan identificar algunos de los elementos de la narrativa revisados hasta el momento.
- DESARROLLO: Tras haber leído con detenimiento ambos textos, los alumnos, con la guía del docente, realizarán una lluvia de ideas en la cual puedan rescatar elementos importantes sobre los cuentos como lo son la trama, el espacio, el tiempo, las temáticas tocadas, los personajes, los símbolos utilizados, etc. Para ello, será necesario que recurran a lo visto en sesiones anteriores.

Para complementar los aportes de los alumnos, el docente desarrollará cada uno de los elementos de ambos cuentos en una presentación en diapositivas, lo cual aportará a lo propuesto por los estudiantes. A su vez, podrán generar apuntes sobre el tema.

- CIERRE: Para concluir con la sesión, una vez que los educandos hayan identificado los elementos de cada texto, realizarán una síntesis sobre los mismos en la cual rescaten lo visto en la presentación en diapositivas. En concordancia con el grupo experimental, deberán realizar nuevamente las encuestas con las que inició la primera secuencia didáctica, con el fin de evaluar su percepción hacia la Literatura antes y después de las sesiones en las que se trabajó con ellos.

Se presenta la secuencia didáctica estructurada (ver anexo 7):

Secuencia didáctica		
Fase	Actividad	Tiempo (50 minutos)
Inicio	Se dará lectura individual a los cuentos “ <i>Continuidad de los parques</i> ” y “ <i>¿No oyes ladrar los perros?</i> ”.	15 minutos
Desarrollo	El profesor realizará una lluvia de ideas con apoyo de los alumnos sobre los elementos que muestran los textos y sus tramas. Se desarrollarán los textos en una presentación.	25 minutos
Cierre	Los alumnos realizarán una síntesis de los textos en las cuales incluirán una breve descripción del tiempo, espacio, personajes y narrador de los mismos. Se volverán a aplicar las encuestas de la primera sesión.	10 minutos

Tabla 10: Secuencia didáctica para equivalente a Competición. (Elaboración propia)

El grupo de control, en cuestiones generales, habrá trabajado durante las tres sesiones bajo el método expositivo y mediante clases magistrales en donde el docente acapara la información pertinente a los temas, mientras que la participación de los estudiantes se limita a tomar apuntes y, en algunos casos, exponer su punto a partir de la comprensión lectora. No obstante, debido a que el grupo de control mantiene una buena evaluación de sus profesores titulares a comparación del grupo experimental, el cual fue calificado como problemático e indisciplinado, no se espera que su aprendizaje se vea limitado por la forma en la que la información llega a ellos²⁵.

25 Ninguno de los dos grupos fue descuidado en tanto al método didáctico correspondiente. El aprendizaje de los educandos debe avanzar a la par tanto en el grupo de control como en el grupo experimental.

CAPÍTULO 3: INVESTIGACIÓN DE CAMPO

3.1 CAMPO DE ESTUDIO

El fundamento de este trabajo de investigación es el acercamiento al campo de acción objetivo desde una perspectiva crítica y experimental. Para comprobar, respaldar o refutar la hipótesis planteada en el mismo, es necesario realizar una serie de pruebas didácticas en grupos de estudiantes que cuenten con las características que se han mencionado hasta este momento; es decir, el trabajo de campo se debe realizar en una institución de educación media superior con estudiantes que transiten por la etapa de la adolescencia, con el fin de poner en práctica las propuestas de estrategias didácticas. En cuanto a las condiciones socioeconómicas o cognitivas, no existen mayores requerimientos, puesto que se busca que las propuestas puedan aplicarse en grupos de bachillerato sin importar dichos factores.

Para ello, se requiere preparar diferentes escenarios para las actividades que servirán como herramientas comparativas de los resultados; es decir, se estará trabajando con un método *cualitativo* que pondrá en perspectiva a dos grupos: uno experimental (al cual se le aplicará el método de la gamificación) y uno de control (con el cual se trabajará bajo métodos tradicionales como el expositivo y la memorización). Estos grupos serán seleccionados de acuerdo con las evaluaciones de sus profesores; se establece que aquel grupo al que se le adjudiquen las connotaciones más negativas (como indisciplinado, inquieto o de bajo rendimiento) sea el seleccionado para aplicar el método experimental de esta investigación. Por otra parte, el grupo con críticas mayormente positivas será tomado como el grupo de control.

Lo anterior, debido a que la gamificación aprovecha los rasgos de personalidad de los estudiantes que pueden ser percibidos como inadecuados para el rendimiento estudiantil como lo son la hiperactividad y el poco interés en la materia, con el fin de motivarlos desde estos vértices cognitivos de comportamiento. Debido a esto, el grupo con percepciones negativas podría verse entusiasmado ante la implementación de métodos poco convencionales como el lúdico, el cual puede

ser atractivo para ellos por las estrategias de motivación a la creatividad y a la sana competición, así como por los incentivos simbólicos.

El grupo de control, por su parte, deberá trabajar en consonancia con los métodos didácticos que se han ido empleando con éste desde el inicio del semestre 2023 B, a la vez que las pruebas didácticas deberán coincidir con las estrategias que el titular de la materia implemente con el mismo.

La investigación de campo requerirá de un trabajo complementario de acercamiento con los estudiantes, por lo que es necesaria una estancia mayor a solamente las sesiones en las cuales se espera poner en práctica las estrategias lúdicas; lo anterior, debido a que, como docentes, es fundamental conocer a los grupos de trabajo, así como fortalecer un clima de confianza y de participación. Por lo tanto, esta investigación se estará realizando durante la estancia de prácticas profesionales requeridas para la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas, la cual especifica que el plazo para realizar éstas es el noveno semestre de la carrera, con el objetivo de cubrir 480 horas. Este periodo será aprovechado en su totalidad para familiarizarse con los estudiantes y así determinar ciertas oportunidades y amenazas.

El trabajo de campo se estará llevando a cabo a partir del inicio del ciclo escolar según el sistema de educación pública, es decir, a partir del lunes 21 de agosto del 2023 para concluir el 15 de diciembre del mismo año. Como se ha mencionado, este periodo de tiempo se utilizará como medio de prácticas profesionales para formación docente a la vez que se aprovechará para poner en práctica las estrategias propuestas en este trabajo. En este sentido, es fundamental que previamente a las sesiones necesarias para aplicar las estrategias de gamificación y de control, se desarrolle una relación de confianza entre los educandos y el docente, lo que ayudará a que éstos se vean mayormente involucrados en las prácticas futuras.

Esta relación de confianza entre el profesor y los estudiantes se construirá a partir de la interacción de los mismos a lo largo de varias semanas en la institución. El docente, al ser asignado como apoyo académico adjunto en diferentes unidades de aprendizaje, los educandos podrán acostumbrarse a su presencia y, a su vez, el

profesor podrá conocer, consecuentemente, los gustos, los intereses, las necesidades, las fortalezas y las debilidades de los grupos; así mismo, esto podrá aportar en la decisión que se tomará para seleccionar el grupo experimental y el grupo de control.

Esta convivencia de cuatro meses con los alumnos de la institución y de los grupos seleccionados funciona como un seguimiento del proceso en su totalidad, pues el docente podrá acompañar a los educandos antes, durante y después de las actividades propuestas para implementar las diferentes formas de gamificación. Esto brinda una oportunidad única, ya que para lograr un aprendizaje significativo es necesario supervisar el impacto de las estrategias didácticas en los estudiantes, así como los resultados de las mismas y la forma en que los estudiantes adquieren y aplican el conocimiento en relación a la Literatura.

3.1.1 SOBRE LA INSTITUCIÓN

Este trabajo de investigación debe realizarse, como se mencionó anteriormente, en una institución educativa de nivel medio superior. Para ello, la escuela seleccionada fue la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Ésta destaca entre el resto de las instituciones debido al prestigio que mantiene en todo el Estado de México como una de las escuelas más cotizadas y con un mayor rendimiento académico por parte de sus estudiantes.

La EPOACyBENP (por sus siglas) es una escuela de carácter público en la cual se oferta bachillerato general en 3 años solamente en turno matutino; no cuenta con especialidades, carreras técnicas ni turno vespertino, nocturno ni sabatino. Está ubicada en Av. Independencia oriente 804, Barrio de Santa Clara, C.P. 50090, entre las calles González Arratia y Leona Vicario, Toluca, Estado de México. Sus instalaciones se encuentran anexas a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP), por lo que comparten espacio y diferentes edificios.

La preparatoria se encuentra bajo la dirección de la coordinadora del área, la Dra. Gloria Maricela Carbajal Islas, quien también funge como representante legal y directora de bachillerato. A su vez, el plantel cuenta con 34 profesores titulares y de materia conformando la plantilla docente, 1 administrativo y 2 secretarías. Este ciclo escolar 2023-2024 cuenta con 232 alumnos distribuidos en 6 grupos (2 de

primer grado, 2 de segundo y 2 de tercero), de los cuales 87 son hombres y 145 son mujeres.

La EPOACyBENP fue fundada como preparatoria el 15 de agosto de 1985 con la firma de los acuerdos oficiales con el fin de adjudicar el título de “licenciatura” a los cursos impartidos en la normal; sin embargo, el semestre inició formalmente hasta el 09 de febrero del mismo año. Desde



Imagen 1: Fachada de la CyBENP. (Obtenida de <https://normalprofesores.edomex.gob.mx/node/200>)

ese instante hasta la actualidad se ha mantenido operando sin interrupciones en las instalaciones de la CyBENP. La clave del centro de trabajo (CCT) es 15EBP0033O, a la vez que pertenece a la CCT de supervisión 15FMS0088T.

A pesar de tener sólo 38 años ofreciendo sus servicios a la comunidad de Toluca, la Normal, por su parte, se caracteriza por ser la primera escuela Normal para Profesores en todo el Estado de México al ser fundada el 04 de mayo de 1882. No obstante, el edificio escolar, en el cual actualmente se desempeñan las actividades tanto de la Normal como de la preparatoria, fue concluido en 1910, por lo que cuenta ya con 113 años desde su apertura a jóvenes y docentes.

Este inmueble tiene la categoría de patrimonio de la Nación y está resguardado por el Registro Público de Monumentos y Zonas Arqueológicas, con base en los acuerdos establecidos en la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticos e Históricos de México. Lo anterior, debido a que la mayor parte de su mobiliario y acabados datan de hace más de 100 años, pues, en la mayor parte del inmueble, se conservan los bienes originales. Por lo tanto, desde las lámparas hasta las ventanas y las escaleras se encuentran protegidos por el INAH.

A continuación, se presenta una tabla en donde se recopilan los datos generales de la preparatoria:

DATOS DE CONTACTO		
Institución	Teléfono	Correo electrónico
EPOACyBENP	722 213 6339	poacybenpp@gmail.com
Calle	Colonia	C.P.
Av. Independencia Oriente No.804	Barrio de Santa Clara	50090
Municipio	Entidad	Entre calles
Toluca	Estado de México	Leona Vicario y González Arratia
DATOS ESCOLARES		
CCT	CCT (supervisión)	Zona escolar
15EBP00330	15FMS0088T	001
Sector	Oferta	Sistema
Público	Medio superior Bachillerato general	Estatad
Modalidad	Turno	Horario
Presencial	Matutino	7:00 a 16:00 hrs
PLANTILLA ACADÉMICA		
Directora	Docentes	Administrativos
Dra. Gloria Maricela Carbajal Islas	34 en total 25 mujeres 9 hombres	1 en total 1 hombre
Secretarias	Grupos	Alumnos
2 mujeres	6 (2 de cada grado)	232 en total 145 mujeres 87 hombres
Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
79 en total 43 mujeres 36 hombres	74 en total 50 mujeres 24 hombres	79 total 52 mujeres 27 hombres

Tabla 11: Información de la EPOACyBENP. (Elaboración propia)

Esta institución, a su vez, cuenta con diferentes espacios que pueden apoyar el desarrollo de las secuencias didácticas como lo son área de cómputos, patios y áreas verdes. Las instalaciones, a pesar de pertenecer a la Normal y no a la preparatoria, son puestas a disposición del nivel medio superior, por lo que es posible acceder a ellas sin ningún inconveniente.

3.1.2 SOBRE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL OBJETIVO

Debido a que la naturaleza del presente trabajo de investigación requiere estudiantes de bachillerato con poca experiencia en el ámbito de la Literatura, se ha optado por trabajar con grupos de primer semestre de preparatoria, puesto que recién han ingresado al nivel medio superior y no tienen experiencias positivas o negativas del mismo más allá de expectativas que pueda generar el paso de la secundaria al bachillerato. Por supuesto, este panorama aplica para la mayor parte del grupo, ya que, en los grupos seleccionados, se encuentra un alumno que reprobó el primer semestre en ciclos anteriores y debe repetirlo.

No obstante, se ha designado que tanto el grupo de control como el grupo experimental sean seleccionados de entre los dos grupos de primer año de la EPOACyBENP. Esta decisión por parte del investigador fue tomada con base en las opiniones y reseñas obtenidas de la orientadora y la pedagoga de primer grado, así como de la percepción de la docente titular de la materia. Para ello, se solicitó a dichas docentes la redacción de un párrafo en el cual evaluaran las cualidades y desventajas de cada grupo de acuerdo con las semanas de trabajo que han mantenido con los mismos a partir del inicio del ciclo escolar 2023-2024. Estas evaluaciones pueden encontrarse en el apartado de anexos (ver anexos 8 y 9), no obstante, en apartados posteriores se recuperan los aspectos más llamativos de cada grupo.

Así mismo, la unidad de aprendizaje curricular (UAC) seleccionada para desarrollar las pruebas didácticas en ambos grupos es “Lengua y Comunicación I”, misma que destaca por ser la única materia del área pertinente dentro del plan de estudios que los estudiantes siguen en el primer semestre. Esta UAC mantiene una carga horaria de 3 clases a la semana, mismas que son organizadas en 2 sesiones continuas un día y 1 sesión distribuida otro día.

En los grupos de primer grado, esta UAC es impartida por la docente titular Judith Patricia Ibarrola Flores, egresada de la Facultad de Humanidades de la UAEMex, en la licenciatura de Letras Latinoamericanas en el año 1994. La docente tiene 30 años de experiencia frente a grupo, así como 13 años dando clase en la EPOACyBENP en materias del área de Lenguaje y Comunicación. Tiene una maestría en Docencia por la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) y, de acuerdo con los alumnos de grados posteriores, es una profesora efectiva y exigente.

En este sentido, es necesario destacar que el trabajo de investigación ha sido realizado gracias a la apertura de la docente titular de la UAC por ofrecer un espacio para las secuencias didácticas, así como para previamente observar sus clases regulares con los grupos de primer grado con el fin de identificar las necesidades de los grupos, así como los métodos pedagógicos de la profesora.

Más adelante se realiza una descripción más a profundidad de los grupos experimental y de control; por el momento, se ofrece la siguiente tabla en donde se exponen los datos más relevantes sobre la distribución de los mismos:

GRUPO DE CONTROL	Grado y grupo	Total de alumnos	Mujeres	Hombres	Edades	Promedios de secundaria	Recurses
	1º I	39	21	18	14-18	7.4 a 10.0	1
GRUPO EXPERIMENTAL	Grado y grupo	Total de alumnos	Mujeres	Hombres	Edades	Promedios de secundaria	Recurses
	1º II	40	22	18	14-15	7.7 a 99.9	0

Tabla 12: Distribución de los grupos de control y de prueba. (Elaboración propia)

Otra cuestión para considerar es que ambos grupos llevan 16 UAC en todo el semestre, por lo que la distribución del tiempo y del esfuerzo que muestran los estudiantes se ve afectada de acuerdo con el nivel de exigencia de los docentes titulares de cada materia. En el caso de la UAC Lengua y Comunicación I, la

profesora solicita un compromiso total con los trabajos y proyectos de la misma, por lo que esto representa una oportunidad única para la investigación, puesto que la actitud de los educandos beneficiará a las secuencias didácticas al ya conocer el ritmo de trabajo de la titular.

3.1.2.1 GRUPO DE CONTROL

El grupo de primer semestre seleccionado para funcionar como grupo de control es el 1º grado, grupo I. Éste está conformado por 37 alumnos de entre 14 y 16 años. De la cantidad total de estudiantes que conforman al grupo, 21 son mujeres y 16 son hombres.

Este grupo se caracteriza por mantener un ritmo de trabajo constante y satisfactorio; no suele presentar problemas ni reportes por parte de ninguno de los docentes, a la vez que la ponderación de promedios del nivel básico es mayor al del otro grupo.

Los estudiantes mantienen una disciplina casi ejemplar a la vez que su desempeño hasta el momento es sobresaliente. No obstante, algunos de los elementos de este grupo se encuentran en observación por situaciones específicas: uno de los alumnos se encuentra repitiendo el primer año de bachillerato, mientras que otro estudiante llega a la institución con un reporte de mala conducta de la secundaria. Sin embargo, éstos son casos aislados; el resto del grupo se encuentra en situación regular.

Los días que el grupo de control tienen asignados para la UAC, Lengua y comunicación I, son los miércoles después del receso (de 10:40 a 11:30 hrs) y los jueves, previo al mismo (de 8:40 a 10:20 hrs). Se presenta, a continuación, el horario escolar del grupo de control:

DÍA/HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:00 - 7:50 hrs					
7:50 - 8:40 hrs					
8:40 - 9:30 hrs				Lengua y Comunicación I	
9:30 - 10:20 hrs				Lengua y Comunicación I	
10:20 - 10:40 hrs	R E C E S O				
10:40 - 11:30 hrs			Lengua y Comunicación I		
11:30 - 12:20 hrs					
12:20 - 13:10 hrs					
13:10 - 14:00 hrs					

Tabla 13: Horario del grupo de control, 1o I. (Obtenido del Departamento de Orientación Educativa de la EPOACyBENP)

Otro asunto que es importante mencionar que muchos miembros de este grupo (de acuerdo con lo observado por parte del docente durante el acercamiento previo que mantuvo con los estudiantes en el proceso de prácticas profesionales) mantienen un constante hábito de lectura desde hace años, por lo que no desconocen las cuestiones básicas de la Literatura. A su vez, son pocos los alumnos que no muestran interés alguno por la lectura; no obstante, son capaces de dejar de lado esta indolencia si es necesario por trabajos escolares.

En este sentido, es posible asegurar que el grupo de control muestra una actitud positiva y de buen rendimiento en su mayoría. Así mismo, y con base en lo observado por el docente, la relación de este grupo con la titular de la UAC es de confianza y de respeto, a la vez que la mayor parte de los estudiantes muestran una

actitud de responsabilidad con los trabajos, tareas y proyectos pertinentes a la misma y guardan un cierto aprecio por la docente.

Cabe destacar que la principal razón para seleccionar a 1º I como el grupo de control es su buena respuesta ante el trabajo, así como su unión colectiva y la responsabilidad que los distingue; por lo tanto, continuar trabajando bajo métodos tradicionales no representaría una desventaja ante el grupo experimental, pues se espera que mantengan un rendimiento satisfactorio.

3.1.2.2 GRUPO EXPERIMENTAL

Por su parte, el grupo de 1º II ha sido designado como grupo experimental. Éste está conformado por 40 alumnos de los cuales 22 son mujeres y 18 son hombres; las edades del mismo van de los 14 a los 15 años. No hay casos especiales de reprobación o de recursamiento por parte de alguno de los estudiantes.

Se resaltan comportamientos como la indisciplina, la falta de compromiso con la escuela y las UAC, diversas llamadas de atención por parte de numerosos docentes, etc. No obstante, tampoco se describe a 1º II como un mal grupo, puesto que se rescatan diferentes cualidades como su creatividad y su buena actitud frente a los desafíos; sin embargo, no es un grupo unido y, con base en lo observado por el docente en el proceso de prácticas profesionales, existen múltiples problemas de convivencia en el mismo, derivados de la diferencia de opiniones y de personalidades.

A diferencia del grupo de control, el grupo experimental mantiene un ritmo de trabajo promedio en la UAC Lengua y Comunicación I; si bien una gran parte del grupo cumple con lo solicitado por la titular, muchos de los alumnos no suelen seguir las indicaciones de la profesora y no entregan un trabajo satisfactorio. Así mismo, a lo largo del semestre, se han presentado diversas situaciones de conflicto con la docente que han derivado en la falsificación de un número y en reportes de conducta por faltas de respeto.

Para el grupo experimental, las sesiones de la UAC pertinente son distribuidas los lunes (de 9:30 a 10:20 hrs) y miércoles (de 8:40 a 10:20). Todas las clases de Lengua y Comunicación I para el grupo de 1º II se imparten antes del receso, por lo que esto puede representar una desventaja debido a la impaciencia

de los estudiantes por tomar su descanso. Se presenta, a continuación, el horario escolar del grupo experimental:

DÍA/HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:00 - 7:50 hrs					
7:50 - 8:40 hrs					
8:40 - 9:30 hrs			Lengua y Comunicación I		
9:30 - 10:20 hrs	Lengua y Comunicación I		Lengua y Comunicación I		
10:20 - 10:40 hrs	R E C E S O				
10:40 - 11:30 hrs					
11:30 - 12:20 hrs					
12:20 - 13:10 hrs					
13:10 - 14:00 hrs					

Tabla 14: Horario del grupo experimental, 1o II. (Obtenido del Departamento de Orientación Educativa de la EPOACyBENP)

El grupo experimental fue seleccionado con base en las evaluaciones de sus docentes, al igual que el grupo de control²⁶. Se optó por asignar las actividades de gamificación a 1º II debido a que podría funcionar como una alternativa novedosa para ellos, puesto que no muestran una actitud de entusiasmo hacia la lectura bajo métodos tradicionales. A su vez, ya que el método lúdico aprovecha la energía kinestésica y neurosensorial de los estudiantes para orientarla al aprendizaje activo, se espera que el esfuerzo que muestren en las secuencias didácticas sea fructífero.

²⁶ La aplicación del método gamificado en el grupo experimental no significa que el trabajo con el grupo de control sea menos importante. Se mantiene un seguimiento continuo en ambos grupos y se evalúa su progreso. Si bien ambos eran aptos para trabajar con la gamificación, el experimental requiere de un método alternativo para incentivar a los estudiantes.

3.2 MÉTODO DIDÁCTICO Y DE INVESTIGACIÓN

Como se ha venido estableciendo a lo largo del presente trabajo, éste fue realizado mediante un método de investigación-acción de campo con enfoque cualitativo, es decir, se trabajó mediante técnicas mixtas que aportaron valiosas perspectivas para la evaluación del proyecto. Lo anterior, debido a que se buscó estudiar la respuesta de los estudiantes ante la gamificación y los estímulos que produce en el educando a partir del juego.

El método de investigación principal, utilizado como guía para la elaboración de las pruebas, fue la investigación de campo. De acuerdo con Guzmán (2019), mediante la Unidad de Apoyo para el Aprendizaje de la UNAM, este método se caracteriza por “recoger datos de fuentes de primera mano, a través de una observación estructurada y la ejecución de diversos instrumentos previamente diseñados”; por lo tanto, además del acercamiento a los estudiantes, será necesaria la aplicación de herramientas y materiales didácticos con el fin de evaluar los resultados de la experimentación.

En este sentido, y con el fin de tratar con los sujetos de estudio directamente para recopilar los datos a través de una observación empírica, se realizó un cronograma para que el trabajo de campo se desarrolle correctamente:

ACTIVIDADES	Agosto		Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre	
	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Ingreso a la EPOACyBENP como practicante.																
Asignación a los grupos de primer grado como adjunto de la titular.																
Observación de los métodos didácticos empleados por la titular en los grupos.																
Identificación de las necesidades y aptitudes en los grupos de primer grado.																
Indagación del rendimiento académico de ambos grupos.																
Selección del grupo experimental y del grupo de control.																
Planificación de las propuestas de secuencias didácticas.																
Aplicación de encuestas de diagnóstico.																
Primera secuencia didáctica con el grupo experimental.																
Primera secuencia didáctica con el grupo de control.																
Segunda secuencia didáctica con el grupo experimental.																
Segunda secuencia didáctica con el grupo de control.																
Tercera secuencia didáctica con el grupo experimental.																
Tercera secuencia didáctica con el grupo de control.																
Segunda aplicación de encuestas.																
Recopilación de retroalimentaciones por parte de los alumnos.																
Comparación de resultados de las encuestas.																
Evaluación del impacto de las secuencias didácticas mediante observación indirecta.																

Tabla 15: Cronograma de actividades. (Elaboración propia)

El cronograma anterior describe las actividades específicas de la investigación de campo a lo largo de la estancia de prácticas profesionales, la cual, como se mencionó en apartados anteriores, será aprovechada para llevar un registro más completo del panorama previo y posterior a la aplicación del método lúdico en el grupo experimental. Las actividades son repartidas en un periodo de 5 meses, los cuales, a su vez, están divididos en 4 semanas. Por supuesto, pese a que la planificación de la investigación de campo se resume en la tabla 15, se especifica que la investigación requiere un acompañamiento continuo, por lo que actividades como la observación y la interacción con los estudiantes no cesarán en ningún momento.

Así mismo, es necesario mencionar que, debido al horario de los grupos experimental y de control, el cual indica que a la UAC Lengua y Comunicación I le corresponden 3 horas repartidas en dos sesiones, las actividades se llevarán a cabo únicamente los días lunes, miércoles y jueves de cada semana. Esto no obstaculiza necesariamente el proyecto, puesto que tanto la observación como la aplicación de las secuencias didácticas se han adaptado a las sesiones y al tiempo proporcionado por la titular y por la institución.

Como se mencionó anteriormente, la investigación de campo se aplicará a partir de la selección de una muestra o población de estudio (Guzmán, 2019) denominada como grupo experimental, a la vez que será necesaria la presencia de un grupo de control para evaluar y comparar los resultados de la aplicación de la gamificación. Por lo tanto, se está hablando de un método de investigación cualitativa, el cual “se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean” (Guerrero, 2016, p. 2).

Si bien “el involucramiento directo del investigador con los participantes puede afectar las respuestas de los sujetos de estudio” (Tinoco et al., 2018, p. 47), esta misma cercanía con los educandos brinda la oportunidad para conocer las respuestas a los diferentes estímulos aplicados durante las actividades de la investigación de campo, así como “sus experiencias, actitudes, pensamientos y las

creencias” (Tinoco et al, 2018, p. 45) que mantengan en relación a la Literatura previamente a su ingreso al nivel medio superior.

3.2.1 MÉTODO PARA EL GRUPO DE CONTROL

Con el grupo de control, se planea continuar con el método y las estrategias implementadas por la docente titular de la UAC hasta el momento de las pruebas didácticas. En este sentido, de acuerdo con lo observado en las primeras sesiones de apoyo, se define que el método aplicado en todas las secuencias pertinentes a la investigación activa se desarrolle a partir del método expositivo y de conferencia (Shirley, 2011).

Para Risk (1954), el método de enseñanza expositivo “consiste en la presentación oral de un tema, lógicamente estructurado. En ellos el docente debe valerse de todos los recursos y técnicas para impartir sus clases” (en Shirley, 2011, p. 86). Esto deja al estudiante como un receptor pasivo de la información, la cual debe procesar y memorizar con el fin de una futura aplicación.

Por otra parte, el método de enseñanza a partir de la conferencia magistral “consiste en que el docente sea el único protagonista del aula, así el alumno adquiere una actitud pasiva y receptiva. En él hay una escasa, o nula, atención a las diferencias individuales” (Balaguer, 1990, en Shirley, 2011, p. 88).

Al desarrollarse las secuencias didácticas en 3 sesiones, se proponen las siguientes fechas de aplicación:

SECUENCIA	FECHA DE APLICACIÓN	MÉTODO	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ALUMNO	TIPO DE TRABAJO
Equivalente a dramatización	19 de octubre de 2023	Expositivo	Expositor	Expositor/ Activo	En equipo
Equivalente a ABR	26 de octubre de 2023	Expositivo	Expositor	Receptor/ Pasivo	Individual
Equivalente a Competición	8 de noviembre de 2023	Conferencia magistral	Expositor	Receptor/ Pasivo	Individual

Tabla 16: Métodos didácticos para el grupo de control. (Elaboración propia)

Pese a que una de las características más importantes del método expositivo es que el estudiante reciba toda la información por parte del docente sin intervención activa, se planea que durante la secuencia didáctica equivalente a la dramatización los educandos adopten el papel de expositores frente a sus compañeros con el fin de no condicionar su interacción a la recepción pasiva.

Por supuesto, para que el método expositivo y la conferencia magistral llamen la atención de los educandos, resulta prioritario el uso de apoyos visuales y de otras herramientas y técnicas didácticas. El material destinado para las sesiones del grupo de control es descrito posteriormente (ver apartados del 3.3.1 al 3.3.1.3 y anexos 12, 14 y 21).

3.2.2 MÉTODO PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL

Por otra parte, el grupo experimental trabajará en su totalidad bajo diferentes modalidades del método de gamificación en el aula; como se ha establecido anteriormente, este método prioriza el aprendizaje a través del juego y de la competencia con los compañeros, por lo que conlleva una preparación aún más estructurada que otros métodos didácticos.

A su vez, al desarrollarse las secuencias didácticas en 3 vertientes fundamentadas en la ludificación (dramatización, ABR y Competición a través de las TIC), tanto el rol del estudiante como el rol del profesor afrontarán variaciones de acuerdo con las actividades de cada una de las sesiones. En este sentido, si bien el método didáctico principal con el que trabajará el grupo experimental es la gamificación, también se habla de un método mixto, puesto que cada una de las secuencias didácticas propuestas exigen su propio desarrollo de los roles.

A pesar de que, desde una perspectiva general, los métodos descritos anteriormente no son considerados un juego por sí mismos, sí mantienen elementos fundamentales del método gamificado en sus diferentes componentes, por ejemplo, el sentido de competitividad y el acercamiento a la información mediante estrategias llamativas. Por lo tanto, a pesar de que en cada una de las secuencias didácticas con el grupo experimental habrá un espacio de fomento hacia la Literatura y la lectura de comprensión a partir de lo tradicional, la gamificación funciona como un método complementario de la UAC que refresca los contenidos y crea un ambiente

de participación y de entusiasmo, con el fin de que los estudiantes se muestren motivados con la clase y sus actividades.

A continuación, se presenta la organización de las secuencias didácticas de acuerdo con el método aplicado.

SECUENCIA	FECHA DE APLICACIÓN	MÉTODO	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ALUMNO	TIPO DE TRABAJO
Dramatización	18 de octubre de 2023	Dramatizado/ Gamificación	Evaluador	Intérprete/ Activo	En equipo/ Competitivo
ABR	25 de octubre de 2023	ABR/ Gamificación	Guía	Detective/ Activo	En equipo/ Competitivo
Competición	6 de noviembre de 2023	Competición/ Gamificación	Mediador	Concursante/ Activo	Individual/ Competitivo

Tabla 17: Métodos didácticos para el grupo experimental. (Elaboración propia)

Otras cuestiones como lo son los lineamientos y las normas que rigen el desarrollo de las secuencias didácticas con el grupo experimental, son exploradas en apartados posteriores. Cabe recalcar que, a pesar de que cada una de las sesiones se lleve a cabo mediante un método distinto, es necesario tomar en cuenta la totalidad del proyecto de investigación de campo, el cual se rige por la respuesta de los educandos ante el método lúdico.

3.3 HERRAMIENTAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Para la ejecución de las secuencias didácticas, así como para la evaluación diagnóstica de los grupos de control y experimental y la preparación de las actividades, fue necesaria la elaboración de material didáctico e instrumentos de evaluación para ser aplicados durante las sesiones. Así como es indicado en la descripción de las secuencias didácticas, ciertas herramientas serán utilizadas tanto en el grupo experimental como en el grupo control, con fines de comparación de resultados (encuesta diagnóstica); así mismo, los materiales de consulta y de

actividad (textos narrativos) y los recursos de apoyo didáctico (presentaciones y exposiciones).

A su vez, otras herramientas y materiales serán puestos a disposición de alguno de los grupos, puesto que la diferencia entre los métodos didácticos utilizados no permite que algunas de las estrategias no sean implementadas (secuencia en Kahoot, búsqueda del tesoro, etc.). Por lo tanto, cada una de las sesiones tiene requerimientos únicos que permiten adaptar los contenidos de las secuencias didácticas a cada clase.

La tabla siguiente muestra una recopilación de las herramientas y recursos requeridos en cada secuencia didáctica:

GRUPO	SESIÓN	HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN	HERRAMIENTAS PARA ACTIVIDAD	HERRAMIENTAS DE APOYO
Control	1	- Encuesta diagnóstico. - Lista de cotejo para exposiciones.	- Texto “El gato negro”. - Texto “El almohadón de plumas”. - Texto “Sólo vine a hablar por teléfono”. - Texto “Chac Mool”. - Texto “Moisés y Gaspar”.	- Reglamento general de la UAC. - Presentación en diapositivas de los tipos de terror en la Literatura. - Equipos de cómputo. - Softwares de diseño (<i>Canva</i> , <i>PowerPoint</i> , <i>Genial.ly</i>).
	2	- Lista de cotejo para comprensión lectora y reseña.	- Texto “La carta robada”. - Texto “Los crímenes de la calle Morgue”.	- Reglamento general de la UAC. - Presentación en diapositivas de la Literatura policiaca.
	3	- Encuesta diagnóstico de la primera sesión.	- Texto “¿No oyes ladrar a los perros?”. - Texto “Continuidad de los parques”.	- Reglamento general de la UAC. - Presentación en diapositivas sobre los textos revisados en la sesión.
Experimental	1	- Encuesta diagnóstico. - Lista de cotejo para dramatizaciones. - Tabla de clasificación y puntaje.	- Texto “El gato negro”. - Texto “El almohadón de plumas”. - Texto “Sólo vine a hablar por teléfono”. - Texto “Chac Mool”. - Texto “Moisés y Gaspar”.	- Presentación en diapositivas. - Reglamento general del proyecto. - Reglamento para la secuencia didáctica.
	2	- Rúbrica para la elaboración de la hipótesis y la pizarra policiaca. - Tabla de clasificación y puntaje.	- Texto “La carta robada”. - Texto “Los crímenes de la calle Morgue”. - Acertijos para búsqueda del tesoro. - Trivia rápida sobre textos anteriores. - Pistas y fragmentos.	- Presentación en diapositivas de la Literatura policiaca. - Material para pizarra policiaca. - Reglamento general del proyecto. - Reglamento para la secuencia didáctica.
	3	- Encuesta diagnóstico de la primera sesión. - Tabla de clasificación y puntaje. - Medallas simbólicas.	- Texto “¿No oyes ladrar a los perros?”. - Texto “Continuidad de los parques”. - Trivia de Kahoot sobre los textos de la primera secuencia. - Trivia de Kahoot sobre los textos de la segunda secuencia. - Trivia de Kahoot sobre los textos de la tercera secuencia.	- Dispositivos móviles. - Plataforma Kahoot. - Reglamento general del proyecto. - Reglamento para la secuencia didáctica.

Tabla 18: Herramientas y recursos didácticos del grupo experimental y de control. (Elaboración propia)

Las herramientas y recursos didácticos descritos pueden ser consultados en el apartado de anexos, así como los resultados de la aplicación de los mismos en el grupo de control y el grupo experimental en apartados posteriores. Igualmente, se describe el proceso de elaboración de los mismos, así como su justificación y la funcionalidad dentro de la secuencia didáctica.

3.3.1 HERRAMIENTAS Y RECURSOS PARA EL GRUPO DE CONTROL

De acuerdo con lo planteado en apartados anteriores, el grupo de control continuará con el método de trabajo implementado por la titular de la UAC; así mismo, algunas de las herramientas y recursos de la misma se mantendrán en funcionamiento con fines de que las sesiones sean constantes y similares a las desarrolladas con la docente. Por lo tanto, recursos como los lineamientos de trabajo, la forma de evaluación y la dinámica de la clase se respetarán para las secuencias didácticas.

Es fundamental señalar que los estudiantes han trabajado bajo un sistema de normas generales con el fin de mantener el orden y la dinámica de la evaluación:

1. Ser puntual y constante a lo largo del proceso educativo.
2. Expresarse a través de un lenguaje educado.
3. La higiene es fundamental.
4. Moderar el uso de aparatos electrónicos.
5. Levantar la mano para pedir la palabra.
6. Cuidar y proteger los materiales del aula.
7. Decir “Por favor” y “Gracias”.
8. Mantener el orden dentro del salón de clases.
9. No introducir alimentos al salón de clases.
10. No comer dentro del salón de clases.
11. En trabajos iguales, la calificación se divide entre los integrantes que tengan el mismo trabajo.
12. Trabajos bajados de internet se quedarán sin evaluación.
13. Cada alumno es responsable de entregar sus actividades, sean elaboradas e individual o en equipo.
14. Comprometerse a tener los apuntes de la unidad de aprendizaje completos.

Cabe mencionar que, al inicio del semestre, los educandos y sus tutores revisaron y firmaron este reglamento, por lo que se asegura que éstos poseen conocimiento del mismo y, de esta forma, han mantenido un ritmo de trabajo acorde a lo acordado por la docente. Por lo tanto, los estudiantes del grupo de control deberán continuar rigiendo su comportamiento a los lineamientos descritos, lo que indica que, para las secuencias didácticas que corresponden a este grupo, no será necesario redactar nuevos acuerdos.

Por otra parte, una herramienta que se mantendrá tanto en el grupo de control como en el grupo experimental es la encuesta diagnóstica (ver anexo 10), cuyo objetivo principal es proporcionar un panorama general acerca de la percepción que los estudiantes de ambos grupos tienen sobre la Literatura, además de su experiencia con la lectura. Esta encuesta se ha desarrollado con base en los requerimientos de la investigación: puesto que una de las características del método lúdico es incentivar la motivación del alumno hacia los contenidos de la unidad de aprendizaje, los cuestionamientos de esta herramienta didáctica fueron redactados con la estrategia de conocer qué aspectos del campo hace falta reforzar.

Los campos de la encuesta son los siguientes:

1. ¿Cómo calificarías tu interés en la lectura?
2. ¿Sueles disfrutar la actividad lectora?
3. ¿Cómo ha sido tu experiencia con la literatura?
4. ¿Te sientes motivado en tu día a día a buscar textos para leer por voluntad propia?
5. ¿Qué tantos textos literarios conoces?
6. ¿Cómo califico mi nivel de apreciación hacia la literatura?
7. ¿Consideras que la literatura y la lectura de comprensión son actividades rigurosas?

Cada uno de estos cuestionamientos puede responderse con diferentes opciones que van desde la excelencia (siempre, excelente, bastantes, etc) hasta lo negativo (nunca, terrible, ninguno, etc), con el fin de que los educandos puedan señalar la respuesta que más se adapte a su experiencia con el campo literario. Esta

herramienta está programada para aplicarse en la primera y en la última secuencia de ambos grupos.

Los resultados obtenidos serán comparados entre sí con el objetivo de evaluar si, mediante los métodos didácticos aplicados, las respuestas de los estudiantes cambiaron positiva o negativamente. Así mismo, también se realizarán gráficas comparativas entre el grupo de control y el grupo experimental con el fin de proporcionar una conclusión a la hipótesis y, de esta forma, determinar si la gamificación obtuvo resultados favorables en comparación con los métodos tradicionales.

3.3.1.1 EQUIVALENTE A DRAMATIZACIÓN

Tanto el grupo de control como el grupo experimental trabajarán con literatura de terror durante la primera secuencia didáctica, por lo que, a pesar de ocupar un método



Imagen 2: Captura de pantalla de la presentación en diapositivas para la primera secuencia didáctica. (Elaboración propia)

distinto, se implementará una presentación en diapositivas para ambos grupos, la cual abarque los elementos básicos del terror, así como los tipos existentes en la narrativa.

Esta herramienta de apoyo funciona como una introducción a los textos literarios seleccionados para la actividad posterior; si bien el grupo de control no está designado para trabajar mediante la dramatización, requiere de los mismos elementos para realizar las actividades pertinentes.

La presentación fue realizada en la plataforma educativa “Genia.ly”, el cual es un software para realizar infografías, invitaciones, presentaciones, cartas, portafolios y otros documentos a partir de plantillas creativas y temáticas. Esta presentación cuenta con 16 diapositivas interactivas en forma de hipertexto, por lo que representa una oportunidad para innovar la forma en la que los educandos

perciben este tipo de herramientas de apoyo didáctico. Se realizó a partir de una plantilla prediseñada, propiedad de la misma plataforma. Puede ser consultada gratuita y libremente en esta plataforma a través del siguiente enlace: <https://view.genial.ly/652de62ed3d95b0011b6e69e/presentation-literatura-de-terror> y en el apartado de anexos (ver anexo 12).

Con lo anterior, se establece que los alumnos del grupo de control deberán trabajar los textos narrativos de la sesión pertinente con base en lo expuesto en la presentación en diapositivas. Como se mencionó en la propuesta de secuencia didáctica referente a la Dramatización, ambos grupos leerán los mismos textos, es decir, “El gato negro”, “El almohadón de plumas”, “Chac Mool”, “Sólo vine a hablar por teléfono” y “Moisés y Gaspar”. Para ello, se proporcionará a los estudiantes fotocopias de cada uno de los cuentos bajo la misma versión (ver anexo 11), con las cuales podrán realizar sus actividades de comprensión lectora.

Los equipos de cómputo de la EPOACyBENP, así mismo, son herramientas fundamentales para que los educandos puedan realizar las actividades pertinentes al desarrollo de la secuencia, puesto que con el apoyo de éstos podrán realizar las presentaciones para la exposición de los textos. Para lo anterior, se sugerirá a los estudiantes el uso de softwares como *Canva*, *PowerPoint* y, de la misma forma, *Genial.ly*.

Las exposiciones de los estudiantes serán evaluadas mediante una lista de cotejo, la cual se les dará a conocer previamente al traslado a la sala de cómputo:

RUBRO	EL EQUIPO CUMPLIÓ	EL EQUIPO NO CUMPLIÓ
La exposición se nota bien organizada y todos los integrantes del equipo participan de alguna forma en ésta.		
La exposición abarca la trama, los personajes, el espacio, el tiempo y el género del texto asignado.		
El equipo identifica propiamente el género de terror que rige al texto, así como el tipo de éste (fobias, ansiedad, lo desconocido, lo prohibido, etc).		
El equipo presenta material expositivo bien elaborado.		
El equipo muestra una actitud de trabajo apropiada y no se presentaron contratiempos.		

Tabla 19: Lista de cotejo de las exposiciones del grupo de control para la primera secuencia didáctica. (Elaboración propia)

3.3.1.2 EQUIVALENTE A ABR

Para la segunda secuencia didáctica, se plantea un desarrollo similar a la sesión anterior, por lo que también será requerida una presentación en diapositivas para introducir a los estudiantes a la literatura policiaca. Debido a que tanto en el grupo experimental como en el grupo de control se utilizarán los mismos textos (diferentes fragmentos), la exposición presentada en ambos será la misma; sin embargo, el orden de presentación de los cuentos se invertirá de acuerdo con la organización de la secuencia: para el grupo de control, el texto analizado por el docente será “Los crímenes de la Calle Morgue”, mientras que para el grupo experimental será “La carta robada”. Cada grupo tendrá por actividad analizar las pistas y dar una hipótesis

al caso del cuento que no fue revisado por el docente para que, al final de la sesión, se presente la solución al crimen en las diapositivas.

Para la elaboración de este recurso didáctico, se utilizó la plataforma de Canva, la cual se encuentra disponible gratuitamente en la red; en ésta, al igual que en Genial.ly, es posible realizar presentaciones, infografías, invitaciones y otros trabajos de diseño. En este caso, al igual que con las diapositivas anteriores, se trabajó a partir de una plantilla prediseñada, propiedad del usuario @unayei; cuenta con 8 diapositivas en las cuales se



Imagen 3: Captura de pantalla de la presentación en diapositivas para la segunda secuencia didáctica. (Elaboración propia)

abordan los dos textos de la secuencia didáctica. Puede ser consultada en el apartado de anexos (ver anexo 14) y en el enlace: https://www.canva.com/design/DAF5g5RA7Gg/Ds6K6SA8H7_1GGptf_SQuQ/edit?utm_content=DAF5g5RA7Gg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.

El producto de esta actividad es una reseña del texto analizado por el grupo de control de forma individual. Para la evaluación del mismo se recurrirá a la siguiente lista de cotejo:

RUBRO	EL PRODUCTO CUMPLE	EL PRODUCTO NO CUMPLE
La reseña es clara y permite conocer al lector la postura del estudiante sobre el texto.		
El alumno identifica en la reseña los diferentes elementos del género policiaco.		
La hipótesis para el caso presentado en el texto es coherente y toma en consideración las pistas proporcionadas en el mismo.		
La reseña refleja una comprensión lectora por parte del estudiante.		
La extensión de la reseña es adecuada.		

Tabla 20: Lista de cotejo de las reseñas del grupo de control para la segunda secuencia didáctica. (Elaboración propia)

Esta secuencia didáctica continúa con la dinámica de trabajo establecida en el grupo de control, en la cual los estudiantes recurren a la lectura directa para comprender el texto. Las herramientas recurridas son bastante similares, por lo que no se considera que pueda existir alguna situación problemática a partir del funcionamiento de las sesiones.

3.3.1.3 EQUIVALENTE A COMPETICIÓN

La tercera secuencia didáctica del grupo de control es también el cierre del proyecto de investigación, por lo que se recurrirá nuevamente a la aplicación de las encuestas diagnóstico con fines comparativos.



Imagen 4: Captura de pantalla de la presentación en diapositivas para la tercera secuencia didáctica. (Elaboración propia)

revisarán los elementos del texto narrativo como el espacio, el tiempo, los personajes y las acciones. La presentación puede consultarse en los anexos (ver anexo 21) y en el siguiente enlace: <https://view.genial.ly/65a024dc585e9f00143641fe/dossier-elementos-narrativos>.

En este caso, sí se revisarán los textos completos (“¿No oyes ladrar a los perros?” y “Continuidad de los parques”), por lo que se hará uso de un juego de fotocopias por alumno (ver anexo 17). La actividad propuesta con estos textos no requiere de una herramienta de evaluación, puesto que, al ser una lluvia de ideas, funciona como una conclusión general al proyecto en el grupo de control.

Si bien se considera que los estudiantes, para este punto, ya conocen el funcionamiento de las actividades revisadas, es necesario analizar nuevamente los elementos del texto narrativo con el fin de aportar a una buena comprensión lectora. Así mismo, la actividad de cierre requiere de la capacidad de análisis de los educandos.

3.3.2 HERRAMIENTAS Y RECURSOS PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL

El grupo experimental, por su parte, requiere la creación de herramientas y recursos innovadores con respecto a los utilizados en el grupo de control, ya que en éste se plantea la reformulación del método didáctico. Como se mencionó en su momento, la gamificación requiere planificar lineamientos específicos con base en los juegos que se implementarán con los educandos; entre estos recursos didácticos se sugiere un reglamento para regir el proyecto de investigación.

Por lo tanto, se propone el siguiente reglamento general:

1. Cada actividad llevada a cabo en el aula de clases como parte de las sesiones de prácticas contará con un su propio sistema de normas, por lo que cualquier indicación dada durante éstas debe acatarse de acuerdo con el reglamento en cuestión y al general.
2. Los alumnos trabajarán en grupos de 8 personas para las dos primeras secuencias didácticas, por lo que no es posible cambiar de equipo en cada una de las sesiones; los compañeros seleccionados entre sí para trabajar juntos deberán mantenerse unidos por el resto del proyecto.
3. Se trabajará bajo un sistema de puntos con el objetivo de mantener un control del rendimiento individual y cooperativo, así como para tener un respaldo del resultado de cada una de las actividades. Los puntos otorgados a los alumnos serán registrados por el docente en un pizarrón o documento que estará a la disposición de los alumnos para poder corroborar su puntaje. La cantidad de puntos individuales y cooperativos otorgados por cada actividad será determinada en su momento.
4. Al final de las sesiones de práctica, se declarará un equipo ganador con base en el sistema de puntos; éste será recompensado con un premio simbólico por su esfuerzo. A su vez, el jugador del grupo experimental con mayor puntaje individual también será reconocido con un estímulo. Este alumno será seleccionado entre todo el grupo, no solamente entre el equipo ganador del proyecto.
5. Los alumnos y los equipos podrán ser descalificados en cualquier momento de las actividades si llegan a infringir alguno de los reglamentos, por lo que no podrán aspirar a la premiación.
6. Los resultados en tanto a puntuaciones y posiciones de cada actividad serán determinados por el docente, con base en el instrumento de evaluación pertinente; por lo mismo, serán inapelables.
7. La existencia de este reglamento no resta importancia ni autoridad a los lineamientos generales de la UAC dados a conocer por la docente titular al inicio del semestre.

Con el reglamento anterior, se establece que el conjunto de tres actividades conforma un proyecto independiente al programa bajo el que el docente titular de la asignatura ha trabajado hasta el momento con los grupos de control y experimental. A su vez, este proyecto seguirá las actividades como una sola secuencia didáctica dividida en tres sesiones, de las cuales se obtendrán resultados esenciales para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Debido a lo anterior, es fundamental hacer del conocimiento de los educandos tanto este reglamento general como cada uno de los sistemas de normas que se establecen en las actividades posteriores del proyecto.

Al igual que con el grupo de control, en el grupo experimental se aplicará la encuesta diagnóstica, con el fin de recopilar las estadísticas pertinentes al disfrute de los educandos hacia la Literatura. Así mismo, se realizarán las gráficas comparativas para evaluar el posible cambio en la motivación de los estudiantes a partir de la gamificación. Esta encuesta será aplicada tanto en la sesión de Dramatización como en la de Competición.

Por otra parte, una estrategia propia del método lúdico y que será necesaria aplicar en el grupo experimental es la presentación de una tabla en la cual se reflejen los puntajes individuales y colectivos obtenidos por los estudiantes durante los juegos. De acuerdo con las propuestas de secuencias didácticas expuestas, las tres sesiones planificadas para este grupo cuentan con una serie de actividades en las cuales los estudiantes podrán acumular estos puntos, con el objetivo de aspirar a los puestos más altos y alcanzar un lugar en el podio y la premiación al final del proyecto²⁷.

El formato de tabla que se propone es el siguiente:

PUNTOS COLECTIVOS				
Equipos	Dramatización	ABR	Competición	Total
Equipo 1				
Equipo 2				
Equipo 3				
Equipo 4				
Equipo 5				
PUNTOS INDIVIDUALES				
Equipos	Dramatización	ABR	Competición	Total
Alumno 1				
Alumno 2				
Alumno 3				
Alumno 4				
Alumno 5				

Tabla 21: Formato de tabla de puntuaciones. (Elaboración propia)

Los estudiantes, durante el desarrollo de todas las secuencias didácticas, tendrán conocimiento de la tabla de puntuaciones, a la vez que podrán consultarla en el momento que lo deseen. Por lo tanto, es fundamental que el docente haga de su conocimiento la dinámica para generar puntos a lo largo de las sesiones, así como se requiere aclarar todas las dudas pertinentes para evitar los malentendidos y las posibles confusiones que pueden generarse al momento de la premiación. Debido a ello, se necesita evaluar todas las actividades con base en los reglamentos de cada secuencia y con los instrumentos de evaluación como las listas de cotejo.

Lo que se propone para mantener la tabla a la vista de los estudiantes y que, a su vez, pueda editarse con la sumatoria de los puntos por actividad, es realizarla en un pintarrón portátil a la vez que se registran los datos en un documento independiente; es decir, conforme los estudiantes suban o bajen de posición, se podrán borrar los nombres de los alumnos y de los equipos para reordenar las puntuaciones. Así mismo, se especifica que la tabla anterior corresponde únicamente al formato a seguir, por lo que cada celda será personalizable con el nombre de los equipos y de los estudiantes.

Si bien, la tabla de puntuaciones permite la incorporación de sólo 5 alumnos en la sección de puntos individuales (los 5 con mayor puntaje), la tabla elaborada mediante software (*Excel*) debe incluir los nombres de los 40 miembros del grupo experimental, pues todos ellos tienen la posibilidad de generar puntos de manera individual. La tabla física, que será elaborada en el pintarrón portátil, permitirá el cambio de nombres de alumnos cuando alguno entre a las primeras cinco posiciones.

Para la tabla *in extenso* de puntos individuales se utilizará el siguiente formato:

PUNTAJE INDIVIDUAL POR ALUMNO				
Nombre del alumno	Dramatización	ABR	Competición	Total
Nombre y apellido del alumno 1				
Nombre y apellido del alumno 2				
Nombre y apellido del alumno 3				
Nombre y apellido del alumno 4				
Nombre y apellido del alumno 5				
Nombre y apellido del alumno 6				
Nombre y apellido del alumno 7				
Nombre y apellido del alumno 8				
Nombre y apellido del alumno 9				
Nombre y apellido del alumno 10				
Nombre y apellido del alumno 11				

Nombre y apellido del alumno 12				
Nombre y apellido del alumno 13				
Nombre y apellido del alumno 14				
Nombre y apellido del alumno 15				
Nombre y apellido del alumno 16				
Nombre y apellido del alumno 17				
Nombre y apellido del alumno 18				
Nombre y apellido del alumno 19				
Nombre y apellido del alumno 20				
Nombre y apellido del alumno 21				
Nombre y apellido del alumno 22				
Nombre y apellido del alumno 23				
Nombre y apellido del alumno 24				
Nombre y apellido del alumno 25				
Nombre y apellido del alumno 26				
Nombre y apellido del alumno 27				
Nombre y apellido del alumno 28				
Nombre y apellido del alumno 29				
Nombre y apellido del alumno 30				
Nombre y apellido del alumno 31				
Nombre y apellido del alumno 32				
Nombre y apellido del alumno 33				
Nombre y apellido del alumno 34				
Nombre y apellido del alumno 35				
Nombre y apellido del alumno 36				
Nombre y apellido del alumno 37				
Nombre y apellido del alumno 38				
Nombre y apellido del alumno 39				
Nombre y apellido del alumno 40				

Tabla 22: Formato de tabla de puntos individuales por alumno. (Elaboración propia)

Para la elaboración de esta tabla, los alumnos serán ordenados de acuerdo con la lista oficial del grupo, por lo que se mantendrá una organización alfabética. Como se mencionó anteriormente, para la valoración del rendimiento de cada estudiante, así como para la premiación individual, no será relevante el equipo del cual es parte, por lo tanto, no se ha añadido una columna en la cual se especifique a cuál de los 5 pertenece el educando.

En este sentido, para la organización de los equipos se ha elaborado el siguiente formato:

NOMBRE DEL EQUIPO	REPRESENTANTE	INTEGRANTES	PUNTAJE
Equipo 1	Representante 1	Integrante 1 Integrante 2 Integrante 3 Integrante 4 Integrante 5 Integrante 6 Integrante 7	
Equipo 2	Representante 2	Integrante 1 Integrante 2 Integrante 3 Integrante 4 Integrante 5 Integrante 6 Integrante 7	
Equipo 3	Representante 3	Integrante 1 Integrante 2 Integrante 3 Integrante 4 Integrante 5 Integrante 6 Integrante 7	
Equipo 4	Representante 4	Integrante 1 Integrante 2 Integrante 3 Integrante 4 Integrante 5 Integrante 6 Integrante 7	
Equipo 5	Representante 5	Integrante 1 Integrante 2 Integrante 3 Integrante 4 Integrante 5 Integrante 6 Integrante 7	

Tabla 23: Formato de organización de los equipos. (Elaboración propia)

La columna del puntaje indicada en la tabla anterior se encuentra reservada para llenarse con la clasificación final al concluir con todas las actividades del proyecto. Cabe mencionar que cada equipo para las actividades de ludificación debe contar con un nombre distintivo (seleccionado por los mismos estudiantes) y 8 miembros, de los cuales, uno de ellos debe tomar el rol de líder y representante; éste tendrá la responsabilidad de tomar diferentes decisiones a lo largo de las secuencias didácticas, por lo que debe ser elegido democráticamente por sus compañeros. En este proceso, se comenzarán a notar los tipos de jugadores en el grupo experimental, así como los alumnos con un mayor sentido del liderazgo.

3.3.2.1 DRAMATIZACIÓN

Como primera secuencia didáctica del grupo experimental, éste comparte diferentes herramientas y recursos didácticos con el grupo de control, pero aplicados de forma distinta. Entre estos instrumentos, la presentación en diapositivas acerca de los tipos de terror es fundamental para la realización de la actividad de dramatización, pues, al igual que lo propuesto para el grupo de control (las exposiciones por equipo), la puesta en escena que deberán realizar los estudiantes debe abarcar los elementos del cuento con el que el equipo trabaja, así como el tipo de terror que se encuentra en el texto. Esta presentación en diapositivas es la misma que se utilizará para el grupo de control.

Así mismo, los cuentos serán compartidos con el grupo de control, por lo que las fotocopias de los 5 textos (“El gato negro”, “El almohadón de plumas”, “Chac Mool”, “Sólo vine a hablar por teléfono” y “Moisés y Gaspar”) repartidas en el grupo experimental se reproducirán en el mismo formato descrito. Es fundamental que las versiones de los cuentos no presenten variación alguna, ya que, a pesar de que se habla de actividades diferentes, si se realizan a partir de textos distintos, los resultados pueden interferir con la investigación

En cuestión de esta secuencia didáctica, correspondiente a la Dramatización, el reglamento que regirá las actividades de la misma es el siguiente:

1. La elección de la estrategia que cada equipo utilizará para la dramatización de su cuento es libre. Pueden optar por la lectura dramatizada, por la escenificación de la historia o por el cuentacuentos.
2. Los equipos dispondrán únicamente de 10 minutos para presentar su texto; el profesor podrá detener la dramatización en caso de que ésta sobrepase los tiempos estipulados.
3. El docente evaluará cada presentación bajo una lista de cotejo que previamente mostrará y explicará a los alumnos.
4. El equipo con mayor rendimiento en la actividad será recompensado con 200 puntos colectivos, el segundo equipo obtendrá 150 puntos; el tercero, 100; el cuarto, 50; y el quinto, 20 puntos.
5. Se otorgarán 100 puntos a los alumnos que muestren una participación más activa con base en su esfuerzo y su entrega con la actividad, los cuales se sumarán como un extra a los puntos individuales de estos estudiantes. Se le otorgarán estos puntos a un miembro de cada equipo y no tendrán repercusión en los puntos colectivos.
6. Queda estrictamente prohibido el uso de dispositivos electrónicos para buscar resúmenes, análisis o críticas de los cuentos. Los alumnos que sean sorprendidos violando esta indicación, serán suspendidos de esta primera actividad.

Estas indicaciones serán especificadas al grupo en su momento; no se repartirán en fotocopias por individual, sino que cada representante de equipo recibirá una tabla con el reglamento, el cual deberá mostrar a sus compañeros posteriormente a que se le dé lectura.

Para la evaluación de las representaciones dramatizadas se recurrirá a la siguiente lista de cotejo:

RUBRO	EL EQUIPO CUMPLIÓ	EL EQUIPO NO CUMPLIÓ
La presentación se nota bien organizada y todos los integrantes del equipo participan de alguna forma en ésta.		
La trama, los personajes, el espacio, el tiempo y el género se muestran implícitos en la presentación.		
El equipo identifica propiamente el género de terror que rige al texto, así como el tipo de éste (fobias, ansiedad, lo desconocido, lo prohibido, etc).		
La presentación aprovecha los recursos de utilería, sonido, ambientación y dominio del escenario.		
El equipo muestra una actitud de trabajo apropiada y no se presentaron contratiempos.		

Tabla 24: Lista de cotejo de las dramatizaciones del grupo experimental para la primera secuencia didáctica. (Elaboración propia)

Al igual que con el grupo de control, esta lista de cotejo será llenada con base en el rendimiento de cada equipo; no obstante, no se trata de un instrumento de evaluación individual, sino colectiva. Por lo tanto, se entregará una fotocopia de la lista a cada representante del equipo. La tabla anterior es el formato general, la versión final requiere la especificación del grupo al cual se le aplica la evaluación, el nombre del equipo y el nombre de los integrantes del mismo.

3.3.2.2 APRENDIZAJE BASADO EN RETOS

Para el grupo experimental, la secuencia didáctica destinada al ABR se configura como la sesión más compleja tanto en las actividades propuestas como en los contenidos de la misma. A diferencia de la secuencia pertinente a la Dramatización, en este caso, los estudiantes tendrán que desarrollar una serie de pasos para llegar a los aprendizajes esperados, por lo que las herramientas didácticas a utilizar son múltiples y variadas.

En primera instancia, la exposición utilizada en el grupo de control será presentada también en el grupo experimental, por lo que los contenidos introductorios a la literatura policiaca serán los mismos en ambos grupos. La sección de la clase en la cual varían tanto los métodos aplicados como las herramientas y recursos es en el desarrollo de las actividades. Así mismo, el orden de proyección de las diapositivas tendrá una variación importante, puesto que en grupo experimental se analizará el cuento “La carta robada” por el docente en conjunto con los estudiantes, mientras que el texto, “Los crímenes de la Calle Morgue”, será reservado para la conclusión de la secuencia.

Los educandos deberán trabajar con los fragmentos del texto correspondientes a las notas periodísticas, de las cuales deberán recabar todas las pistas posibles y necesarias para contribuir a su investigación. El material impreso se ha conseguido de una versión ilustrada del cuento, lo cual suma a la ambientación del caso (ver anexo 13), por lo que se entregará a cada equipo una imagen de la escena del crimen, la cual destacará ciertos elementos fundamentales:

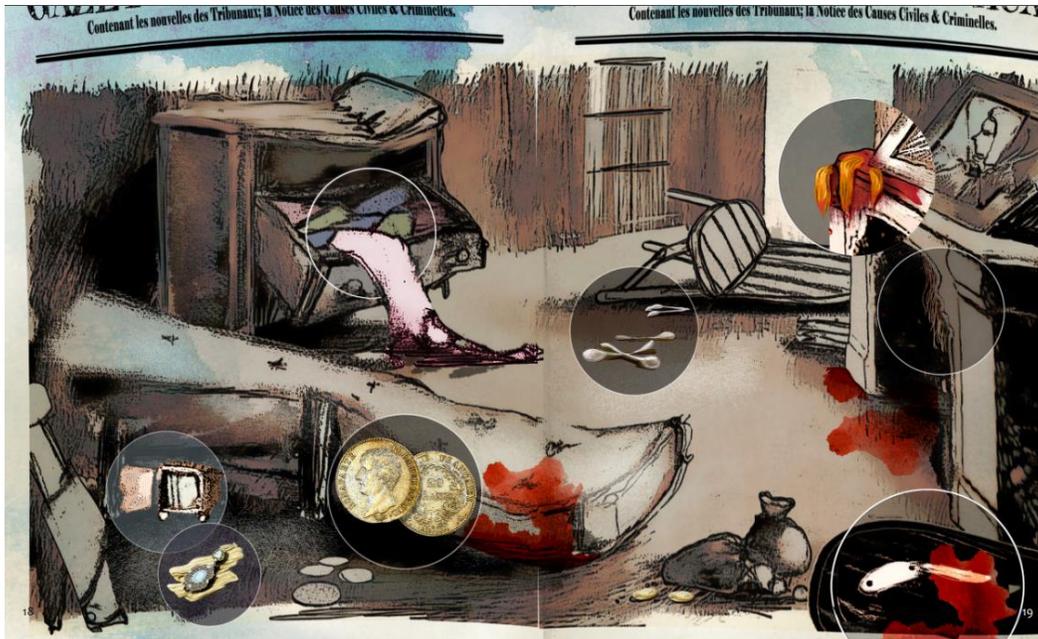


Imagen 5: Ilustración de la escena del crimen del cuento “Los crímenes de la Calle Morgue”, diseñada por Gotlibowski. (Obtenida de Allan Poe, 2022, p. 19, disponible en <https://dev-storage.dtelab.com.ar/uploads/2022/12/Los-crimenes-de-la-calle-Morgue.pdf>)

En cuanto al reglamento de la sesión para el correcto desempeño de las actividades, se proponen las siguientes normas:

1. Cada grupo deberá investigar y recabar las pistas por su cuenta; sin embargo, está permitido conseguir información de otros equipos.
2. Queda estrictamente prohibido el uso de dispositivos electrónicos.
3. La elaboración de la pizarra policiaca será responsabilidad de todos los miembros del equipo. Ésta debe ser creativa, bien organizada y coherente.
4. Las diferentes actividades de la secuencia didáctica serán realizadas únicamente en el periodo de tiempo indicado por el docente.
5. El docente evaluará el producto de la investigación bajo una rúbrica.
6. Los puntos obtenidos en la sesión serán repartidos entre cada actividad de la secuencia.
7. Durante la ronda de preguntas referentes a los textos literarios, cada pregunta respondida por uno de los miembros de los equipos otorgará 5 puntos individuales (para ese estudiante en específico) y 5 puntos colectivos para el equipo del alumno. En caso de que el educando no responda

correctamente, el resto de los equipos podrá robar la pregunta y los puntos en cuestión.

8. La evaluación de la rúbrica determinará la cantidad de puntos obtenidos con la pizarra policiaca de cada equipo, siendo el máximo de 1000 puntos por una rúbrica perfecta y de 0 puntos en caso de no cumplir con ninguno de los rubros indicados. La evaluación de la pizarra es independiente a la dictaminación del equipo ganador.
9. El equipo con la hipótesis más cercana a la resolución del caso, obtendrá 500 puntos extra a los obtenidos en la rúbrica; el equipo con la segunda hipótesis más acertada, obtendrá 400 puntos; el tercer equipo, 300; el cuarto equipo, 200 y el quinto equipo, 100 puntos.
10. Se otorgarán 100 puntos a los alumnos que muestren una participación más activa con base en su esfuerzo y su entrega con las actividades, los cuales se sumarán como un extra a los puntos individuales de estos estudiantes. Se le otorgarán estos puntos a un miembro de cada equipo y no tendrán repercusión en los puntos colectivos.

En el reglamento expuesto anteriormente, es posible observar que, a diferencia de en la secuencia didáctica correspondiente a la dramatización, se presentan diferentes alternativas para generar puntos individuales y colectivos. La primera de ellas, es decir, la ronda de preguntas, requiere de la participación de 4 miembros por equipo, pues cada uno de ellos deberá responder uno de los siguientes cuestionamientos:

1. Menciona 5 tipos de terror en la Literatura.
2. Nombra los 5 cuentos revisados en la sesión anterior.
3. ¿Quién es el autor del cuento “El almohadón de plumas”?
4. ¿Quién es el autor del cuento “El gato negro”?
5. ¿Quién es el autor del cuento “Sólo vine a hablar por teléfono”?
6. ¿Quién es la autora del cuento “Moisés y Gaspar”?
7. ¿Quién es el autor del cuento “Chac Mool”?
8. ¿En qué consiste el terror basado en lo salvaje?
9. ¿En qué consiste el terror basado en lo monstruoso?

10. ¿En qué consiste el terror basado en las fobias?
11. ¿En qué consiste el terror basado en lo desconocido?
12. ¿En qué consiste el terror basado en lo prohibido?
13. ¿En qué consiste el terror basado en lo salvaje?
14. ¿En qué consiste el terror basado en los cambios?
15. ¿En qué consiste el terror basado en la decadencia?
16. ¿Qué tipos de terror se aborda en el cuento “Chac Mool”?
17. ¿Qué tipos de terror se aborda en el cuento “El gato negro”?
18. ¿Qué tipos de terror se aborda en el cuento “El almohadón de plumas”?
19. ¿Qué tipos de terror se aborda en el cuento “Moisés y Gaspar”?
20. ¿Qué tipos de terror se aborda en el cuento “Sólo vine a llamar por teléfono”?

La pregunta que cada alumno deberá responder será seleccionada al azar; al considerar que cada equipo mandará a 4 integrantes, en caso de que todos ellos contesten correctamente a las preguntas, podrán ser acreedores para recibir las 4 pistas puestas en juego. En caso de que uno de los equipos robe la pregunta a otro, pero ya posea todas las pistas, tendrá la ventaja de que el equipo afectado no recibirá ninguna pista adicional.

Para la ronda de preguntas, las pistas que los equipos pueden recabar son las siguientes:

- Entre los vecinos testigos de los tremendos ruidos y gritos, al parecer todos tienen una coartada.
- En la ventana se encuentra una uña completa.
- La pista más inexplicable es el mechón de pelo naranja encontrado en la sala.
- Los rastros de destrucción de la vivienda son exagerados para haber sido provocados por una mujer u hombre promedio.

A su vez, para la actividad de búsqueda del tesoro, se han realizado los siguientes acertijos que los estudiantes tendrán que resolver con el objetivo de conocer los lugares exactos en los cuales pueden encontrar más pistas que beneficiarán su investigación:

1. Donde mora la jefa, su guardiana protege la pista.
2. El hombre de ojos cubiertos de vidrio y que dirige las olimpiadas es el objetivo.
3. Tu guía no remunerado trae consigo una pista.
4. Debajo de los caballos de fierro negro donde suelen tomar sus alimentos, en el caballo de en medio.
5. Encima del dispensador de higiene del recinto donde sólo los caballeros entran.
6. Busca una pista en el homenaje de plata al Arte.
7. Hallarás una pista en la roca circular que representa la enseñanza.

Ya resueltos, los acertijos anteriores guían a los estudiantes a los siguientes sitios y personas:

1. La secretaria de dirección guarda una pista.
2. El entrenador deportivo guarda una pista.
3. El practicante/docente guarda una pista.
4. Debajo de la segunda mesita del jardín.
5. Encima del dispensador de jabón del baño de hombres.
6. En la base de una escultura de metal en el patio.
7. En el “Monumento al maestro” en el jardín.

Una vez que los estudiantes hayan resuelto los acertijos, podrán hallar las siguientes pistas:

1. En uno de los callejones de la colonia encuentras varios kilos de fruta mordida.
2. Todos los vecinos hablan acerca de ruidos de grandes pisadas en los techos.
3. Algunos frutereros locales hablan de robos hacia su local por las noches.
4. Por las calles hay varios mechones de pelo naranja llenos de carbón.
5. Uno de los policías dice: “Ningún hombre tiene la fuerza para decapitar a alguien”.
6. Se dice por ahí que el barco que se estrelló traficaba una carga pesada desde Borneo.

7. Uno de los vecinos comentó: “Vi una sombra enorme, no era humana”.

Por otra parte, los educandos deberán distribuir el trabajo, así como sus energías y comisiones de acuerdo con sus habilidades y el tipo de jugador que cada uno representa (inconscientemente), por lo que, mientras ciertos integrantes participan en la ronda de preguntas, otros deberán resolver los acertijos de la búsqueda del tesoro o con el análisis del fragmento periodístico del cuento. Así mismo, con base en las pistas recabadas en cada una de las actividades, la elaboración de la pizarra policiaca y de la hipótesis del crimen será responsabilidad de todos.

Para la evaluación de la pizarra, se ha elaborado la siguiente rúbrica:

RUBRO	0 puntos	50 puntos	100 puntos	150 puntos	200 puntos
La hipótesis propuesta por el equipo es coherente y toma en cuenta las pistas recopiladas a lo largo de la sesión.					
El equipo presenta una pizarra policiaca que demuestra su creatividad.					
Los datos e imágenes en la pizarra dan evidencia de la capacidad de análisis de los estudiantes hacia el caso.					
Los alumnos participaron activamente tanto en el proceso de elaboración de la pizarra como en la obtención de las pistas requeridas.					
La hipótesis del equipo se acerca a la solución del crimen descrito en el texto.					

Tabla 25: Rúbrica para la actividad de ABR del grupo experimental para la segunda secuencia didáctica. (Elaboración propia)

Debido a la complejidad de la secuencia didáctica, se busca estimular diferentes áreas cognitivas de los estudiantes, por lo que, de la misma forma, la obtención de puntos como recompensa por cada actividad es mucho más variada y abre la posibilidad de aumentar los puntajes individual y colectivo simultáneamente.

3.3.2.3 COMPETICIÓN

Esta secuencia didáctica además de funcionar como una conclusión al proyecto, también cumple el rol de ser una evaluación de los conocimientos adquiridos a lo largo de todas las actividades que conforman la investigación de campo con el grupo experimental. Por lo tanto, esta sesión se centra en el estímulo del instinto competitivo mediante el uso de la plataforma *Kahoot*, la cual no resulta desconocida para los educandos.

Por supuesto, esta secuencia, al igual que las anteriores, requiere de un reglamento:

1. Cada participante requiere de un dispositivo para su uso personal.
2. Los *quizzes* en los que se participará están elaborados con base en lo visto a lo largo de las secuencias didácticas, por lo que queda restringido el uso de internet para buscar alguna respuesta.
3. Para participar en los *quizzes*, se requiere de un nombre o un apodo. Se permite el uso de *nicknames* siempre y cuando no sean ofensivos o inapropiados.
4. Los puntos en disputa son de carácter individual.
5. El puntaje obtenido será determinado de acuerdo con el lugar en el que se quedó al final de cada *quizz*; es decir, el lugar 1/40 obtendrá 40 puntos individuales, mientras que el lugar 40/40 obtendrá solamente 1.
6. Para la premiación de los puntos colectivos, se tomarán en cuenta los obtenidos en las dos sesiones anteriores, así como la sumatoria de los puntajes individuales de los miembros de cada equipo.
7. Para la premiación de los puntos individuales, se tomarán en cuentas todas las sesiones y los puntos obtenidos en las diferentes actividades.

Al igual que en el grupo de control, se dará una lectura individual a los textos “¿No oyes ladrar a los perros?” y “Continuidad de los parques”; no obstante, no se utilizará la presentación en diapositivas pertinente.

Los *quizzes* creados como instrumento de evaluación pueden ser consultados en el apartado de anexos y en los siguientes enlaces:

- Literatura de terror <https://create.kahoot.it/share/literatura-de-terror/d17725c5-6631-40bb-b7bd-2052cbd6dd2b>.
- Literatura policiaca <https://create.kahoot.it/share/literatura-policiaca/86c9529d-63e9-4eb3-b976-fdfbb4900a0d>.
- Elementos narrativos <https://create.kahoot.it/share/elementos-narrativos/c7d9dbf0-c2a4-4872-a0c4-8b481457ab36>.

Los puntos obtenidos en cada uno de los cuestionarios serán registrados en la siguiente tabla:

PUNTAJE OBTENIDO EN LOS QUIZZES				
Nombre del alumno	Teror	Policiaco	Elementos narrativos	Total
Nombre y apodo del alumno 1				
Nombre y apodo del alumno 2				
Nombre y apodo del alumno 3				
Nombre y apodo del alumno 4				
Nombre y apodo del alumno 5				
Nombre y apodo del alumno 6				
Nombre y apodo del alumno 7				
Nombre y apodo del alumno 8				
Nombre y apodo del alumno 9				
Nombre y apodo del alumno 10				
Nombre y apodo del alumno 11				
Nombre y apodo del alumno 12				
Nombre y apodo del alumno 13				

Nombre y apodo del alumno 14				
Nombre y apodo del alumno 15				
Nombre y apodo del alumno 16				
Nombre y apodo del alumno 17				
Nombre y apodo del alumno 18				
Nombre y apodo del alumno 19				
Nombre y apodo del alumno 20				
Nombre y apodo del alumno 21				
Nombre y apodo del alumno 22				
Nombre y apodo del alumno 23				
Nombre y apodo del alumno 24				
Nombre y apodo del alumno 25				
Nombre y apodo del alumno 26				
Nombre y apodo del alumno 27				
Nombre y apodo del alumno 28				
Nombre y apodo del alumno 29				
Nombre y apodo del alumno 30				
Nombre y apodo del alumno 31				
Nombre y apodo del alumno 32				
Nombre y apodo del alumno 33				
Nombre y apodo del alumno 34				
Nombre y apodo del alumno 35				
Nombre y apodo del alumno 36				
Nombre y apodo del alumno 37				
Nombre y apodo del alumno 38				
Nombre y apodo del alumno 39				
Nombre y apodo del alumno 40				

Tabla 26: Formato de tabla de puntos obtenidos en los quizzes. (Elaboración propia)

Los resultados obtenidos luego de las 3 rondas de participación serán sumados al formato expuesto en la tabla 22 (ver apartado 3.3.2 Herramientas y recursos para el grupo experimental). Tras la sumatoria y el conteo final, se llevará a cabo la ceremonia de premiación, en la cual se recurrirá a la entrega de medallas de utilería (ver anexo 26).

CAPÍTULO 4: APLICACIÓN Y RESULTADOS

4.1 GRUPO DE CONTROL

De acuerdo con lo previsto en la planificación de las secuencias didácticas, las actividades con el grupo de control se han llevado a cabo con normalidad y sin contratiempos, en las fechas que se indicaron con anterioridad. Así mismo, en términos generales, los alumnos del grupo de control han respondido adecuada y positivamente a todas las sesiones.

No. de sesión	Secuencia	Fecha prevista	Fecha de aplicación	Tiempo de sesión	Alumnos asistentes	Respuesta
1º	Eq. a Dramatización	19/10/23	19/10/23	100 minutos	37/39	Positiva
2º	Eq. a ABR	26/10/23	26/10/23	100 minutos	39/39	Positiva
3º	Eq. a Competición	08/11/23	08/11/23	50 minutos	38/39	Positiva

Tabla 27: Resumen de aplicación de secuencias didácticas. (Elaboración propia)

Los educandos del grupo de control, al ya estar familiarizados tanto al método didáctico aplicado por la docente titular como a la presencia del docente practicante, no mostraron indolencia ni negación a realizar las actividades pertinentes al proyecto. Así mismo, de acuerdo con las encuesta diagnóstico, se pudo observar que el grupo de control mantenía un hábitos lectores incluso antes de la aplicación de las secuencias didácticas.

Estos resultados destacan que los educandos del grupo de control no son ajenos a los hábitos de lectura, a la vez que un porcentaje considerable de éste suele acercarse a los textos por convicción propia. Así mismo, son muy pocos los estudiantes que ven a la Literatura como un asunto al cual no le encuentran interés.

Tras la aplicación de las secuencias didácticas, se pudo observar un incremento moderado en las respuestas de la encuesta aplicada al final de las sesiones. En las siguientes tablas, se especifica la situación en porcentajes:

PREGUNTA	¿Cómo calificarías tu interés en la lectura?				
OPCIONES	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Inexistente
PRIMERA APLICACIÓN	9	13	12	4	1
PORCENTAJES	23.08%	33.33%	30.77%	10.26%	2.56%
SEGUNDA APLICACIÓN	9	17	9	3	1
PORCENTAJES	23.08%	43.58 %	23.08%	7.69%	2.56%
VARIACIÓN	0%	+10.25%	-7.69%	-2.57%	0%

Tabla 28: Resultados de la primera pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Sueles disfrutar la actividad lectora?			
OPCIONES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
PRIMERA APLICACIÓN	10	15	13	1
PORCENTAJES	25.64%	38.46%	33.33%	2.56%
SEGUNDA APLICACIÓN	10	18	11	0
PORCENTAJES	25.64%	46.15%	28.21%	2.56%
VARIACIÓN	0%	+7.69%	-5.12%	-2.56%

Tabla 29: Resultados de la segunda pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Cómo ha sido tu experiencia con la Literatura?				
OPCIONES	Excelente	Buena	Regular	Mala	Terrible
PRIMERA APLICACIÓN	6	18	13	2	0
PORCENTAJES	15.38%	46.15%	33.33%	5.13%	0%
SEGUNDA APLICACIÓN	6	20	12	1	0
PORCENTAJES	15.38%	51.28%	30.77%	2.56%	0%
VARIACIÓN	0%	+5.13%	-2.56%	-2.56%	0%

Tabla 30: Resultados de la tercera pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Te sientes motivado día con día a buscar textos para leer por voluntad?			
OPCIONES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
PRIMERA APLICACIÓN	6	11	19	3
PORCENTAJES	15.38%	28.21%	48.72%	7.69%
SEGUNDA APLICACIÓN	7	11	18	3
PORCENTAJES	17.94%	28.21%	46.15%	7.69%
VARIACIÓN	+2.56%	0%	-2.56%	0%

Tabla 31: Resultados de la cuarta pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Qué tantos textos literarios conoces?			
OPCIONES	Bastantes	Algunos	Muy pocos	Ninguno
PRIMERA APLICACIÓN	3	22	14	0
PORCENTAJES	7.69%	56.41%	35.9%	0%
SEGUNDA APLICACIÓN	3	24	12	0
PORCENTAJES	7.69%	61.54%	30.77%	0%
VARIACIÓN	0%	+5.13%	-5.13%	0%

Tabla 32: Resultados de la quinta pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Cómo califico mi nivel de apreciación hacia la Literatura?		
OPCIONES	Muy bueno. La valoro y admiro.	A veces me sorprende.	En realidad, no me interesa.
PRIMERA APLICACIÓN	12	24	3
PORCENTAJES	30.77%	61.54%	7.69%
SEGUNDA APLICACIÓN	13	25	1
PORCENTAJES	33.33%	64.1%	2.56%
VARIACIÓN	+2.56%	+2.56%	-5.13%

Tabla 33: Resultados de la sexta pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Consideras que la Literatura y la lectura de comprensión son actividades rigurosas?		
OPCIONES	No necesariamente	Pueden serlo	Necesariamente
PRIMERA APLICACIÓN	6	27	6
PORCENTAJES	15.38%	69.23%	15.38%
SEGUNDA APLICACIÓN	7	29	3
PORCENTAJES	17.94%	74.35%	7.69%
VARIACIÓN	+2.56%	+5.12	-7.69%

Tabla 34: Resultados de la séptima pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

Con base en lo recabado en ambas aplicaciones de la misma encuesta, se puede observar que el interés de los educandos en la Literatura aumentó gradualmente debido a la aplicación de las secuencias didácticas. Las siguientes gráficas ilustran en mayor medida las variaciones presentadas:

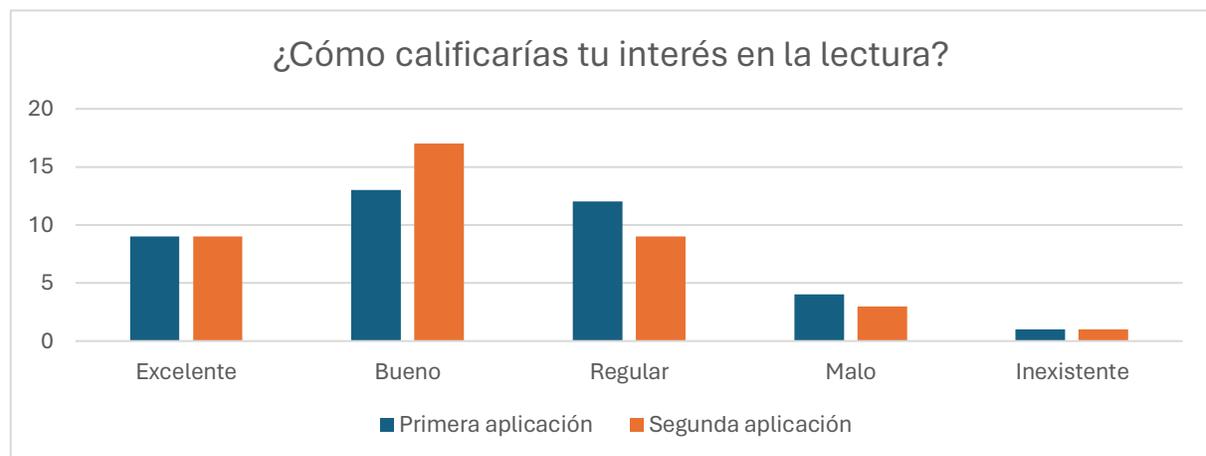


Figura 3: Gráfica de variaciones de la primera pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

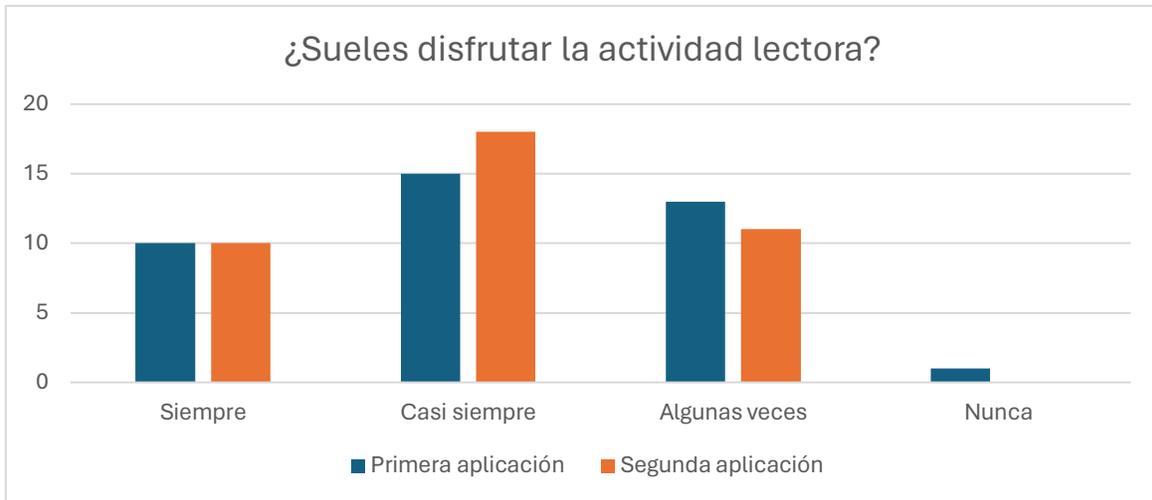


Figura 4: Gráfica de variaciones de la segunda pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

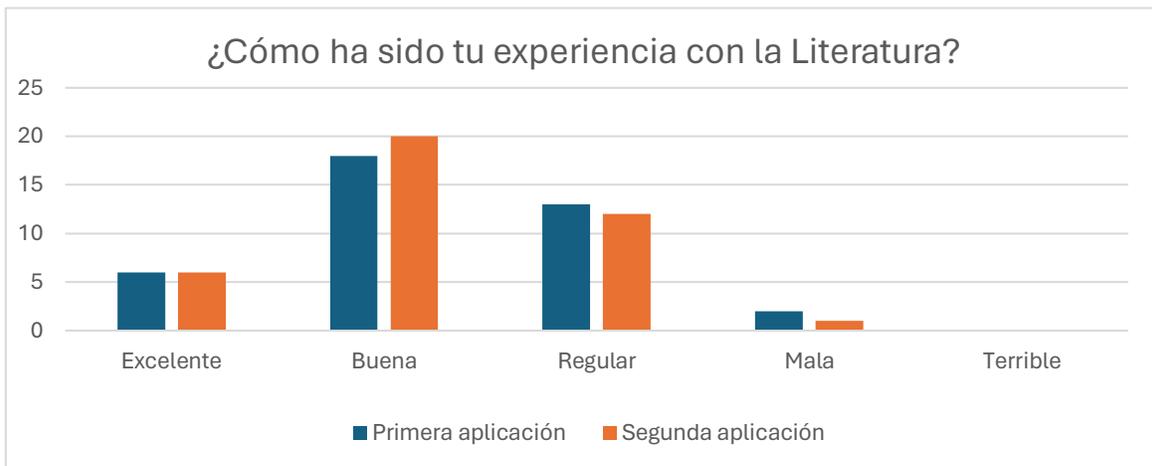


Figura 5: Gráfica de variaciones de la tercera pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

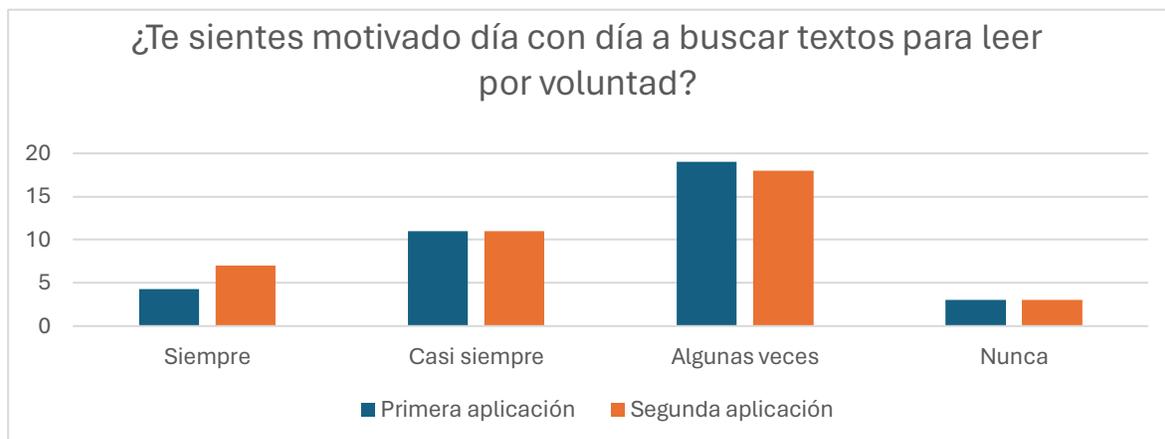


Figura 6: Gráfica de variaciones de la cuarta pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

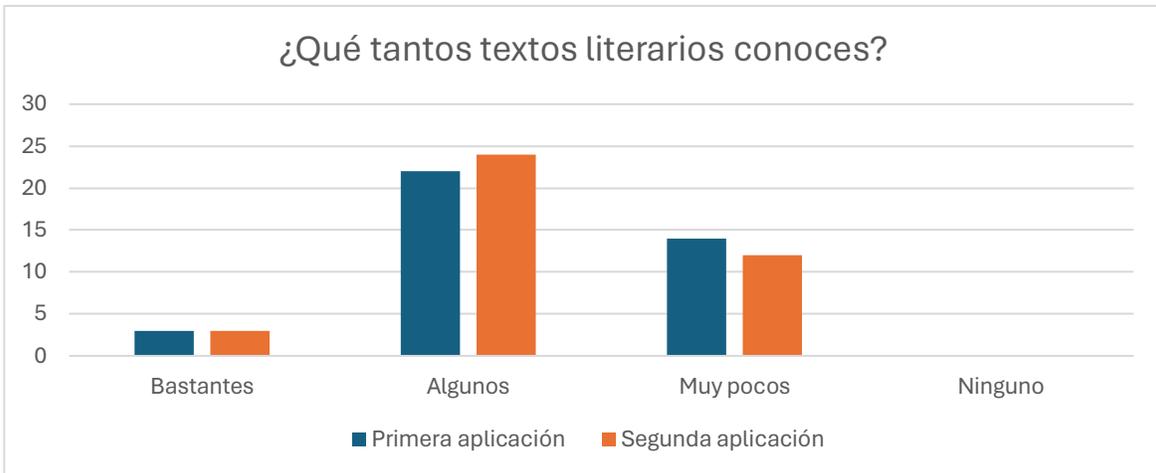


Figura 7: Gráfica de variaciones de la quinta pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

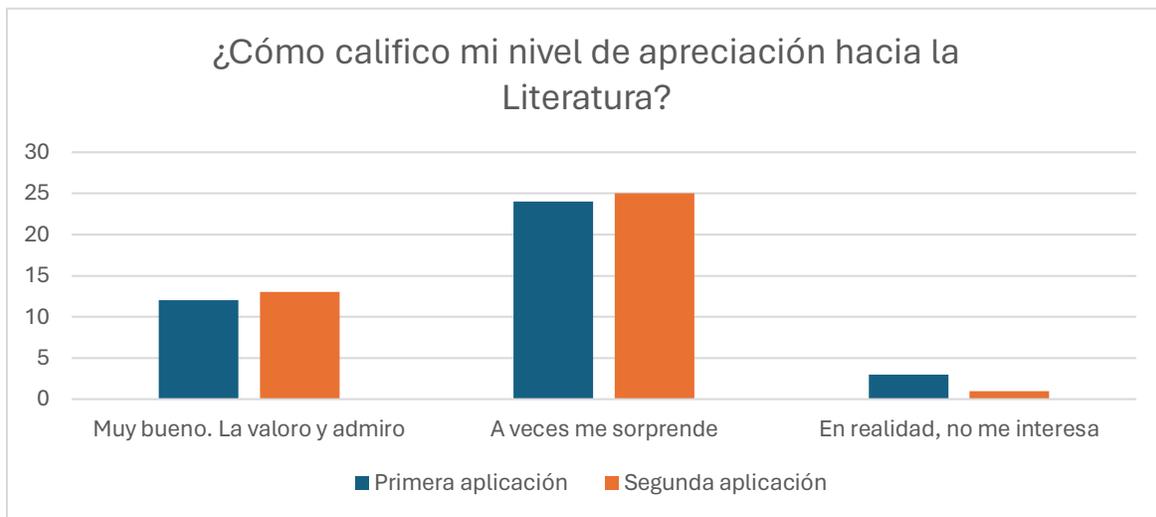


Figura 8: Gráfica de variaciones de la sexta pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

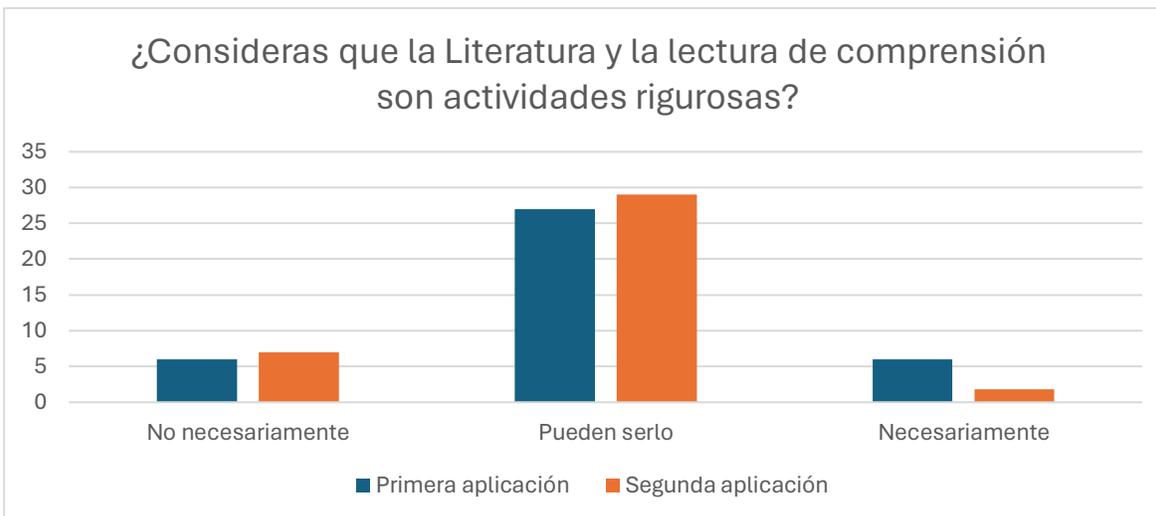


Figura 9: Gráfica de variaciones de la séptima pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

Las gráficas anteriores comparan los resultados de la encuesta en sus dos aplicaciones, correspondiendo las barras azules a la aplicación diagnóstico y las barras naranjas a la aplicación tras concluir con las secuencias didácticas.

No obstante a los resultados positivos, éstos no alcanzan una cantidad superior a lo que se esperaba, puesto que el método aplicado fue el mismo que la docente titular había implementado hasta el momento de la primera sesión.

Así mismo, se realizaron sondeos generales al grupo al final de la sesión:



Figura 10: Resultados de encuesta oral. (Elaboración propia)

Con la gráfica anterior, es posible observar que, a pesar de que la mayor parte del grupo no se aburrió durante las sesiones, tampoco hallaron gran diferencia con la forma de trabajar que habían llevado hasta el momento con la docente titular, por lo que tampoco se puede considerar como un cambio en el ritmo de trabajo establecido con anterioridad.

A su vez, se realizó otro sondeo general para conocer qué parte de las secuencias fue la que los educandos disfrutaron en mayor medida:

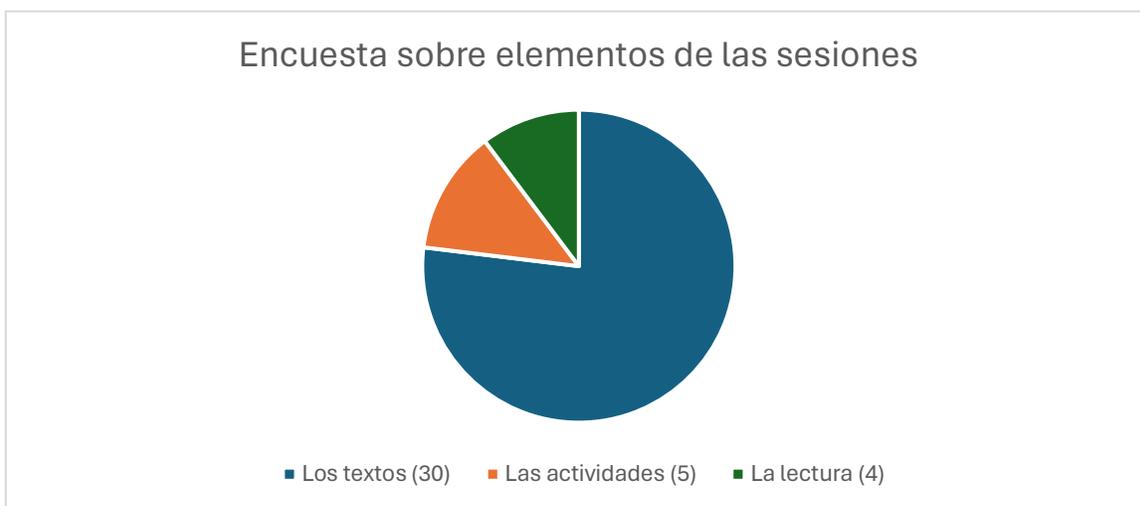


Figura 11: Resultados de encuesta oral. (Elaboración propia)

A partir de la figura 11, es posible determinar que, a pesar de que las actividades con el grupo de control no fueron innovadoras, la mayor parte del grupo disfrutó de los textos seleccionados para las sesiones.

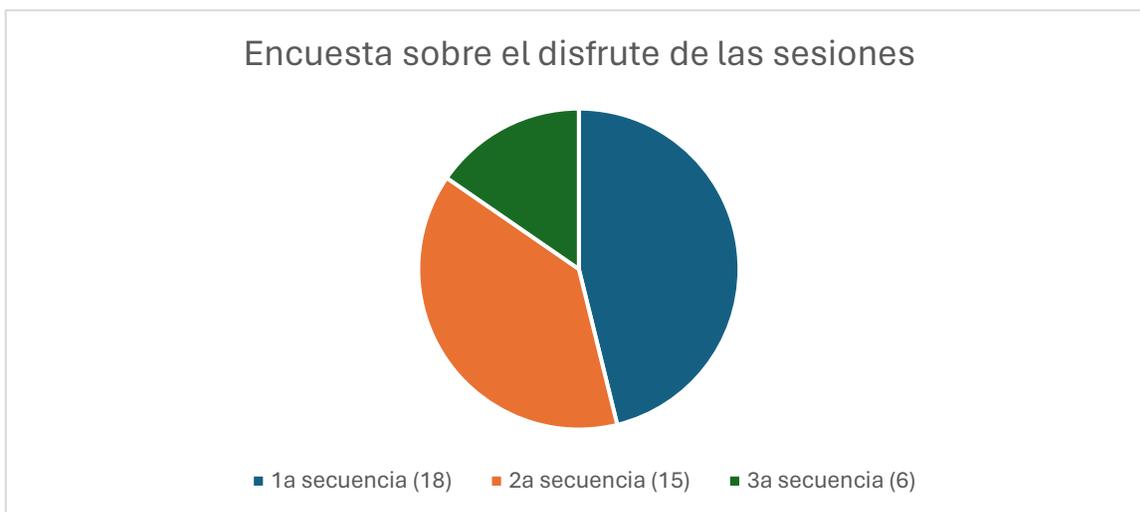


Figura 12: Resultados de encuesta oral. (Elaboración propia)

Así mismo, como se especifica en la gráfica anterior, casi la mitad del grupo de control disfrutó más de la primera sesión que del resto, así como sólo una pequeña parte de los educandos se decantaron por la última secuencia didáctica. Las respuestas del grupo de control a cada una de las secuencias didácticas son descritas en los apartados posteriores.

4.1.1 RESPUESTA ANTE EQUIVALENTE DE DRAMATIZACIÓN

Durante la primera secuencia didáctica con el grupo de control, la respuesta de los educandos puede ser valorada como positiva, puesto que los productos del trabajo de la sesión fueron satisfactorios y cumplieron con lo requerido. A su vez, el recibimiento del grupo con el docente practicante fue de respeto y atención ante las indicaciones.

Por otra parte, la elaboración de las presentaciones en diapositivas para exposición se llevó a cabo sin contratiempos, a la vez que el producto de las mismas estuvo al nivel solicitado. Como se indicó anteriormente, éstas fueron evaluadas con base en una lista de cotejo que consideraba las características que debían mantener estas presentaciones. A continuación, se presenta una gráfica en donde se especifica qué rubros fueron alcanzados por los equipos:

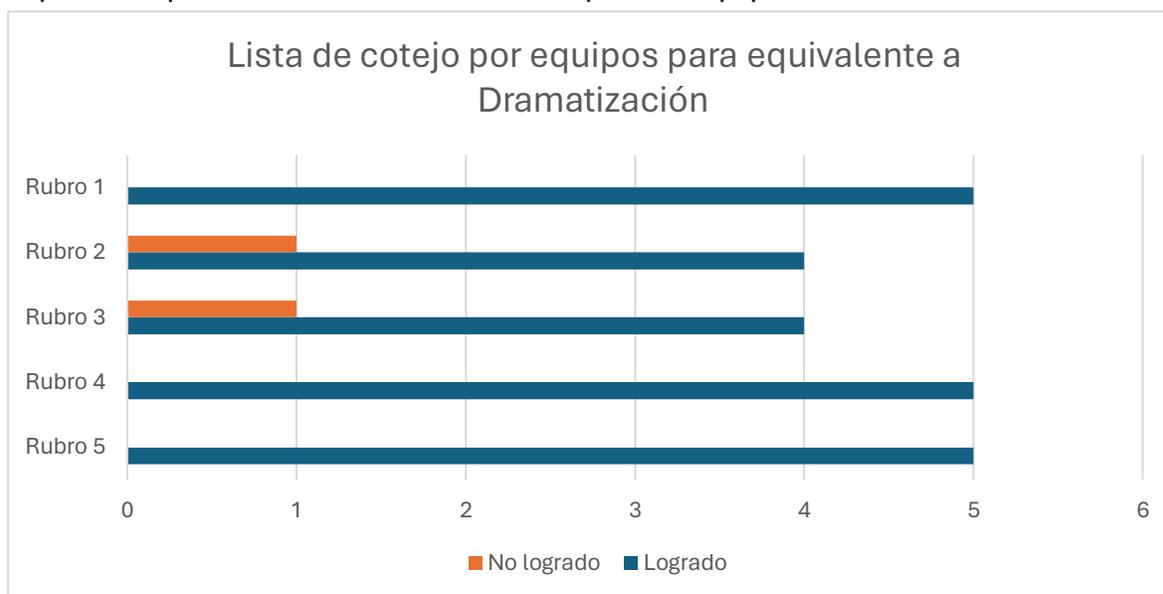


Figura 13: Resultados de la lista de cotejo por equipos para equivalente a dramatización. (Elaboración propia)

En cuanto a la organización y el rendimiento de cada uno de los equipos en el grupo de control, se presenta la siguiente tabla:

EQUIPO	INTEGRANTES	TEXTO	PLATAFORMA UTILIZADA	RUBROS OBTENIDOS
1	Ximena D. Julieta M. Iván L. Cristóbal J. Edwin G. Vivian C. Emmanuel A.	<i>“Sólo vine a hablar por teléfono”</i>	Canva	4/5
2	Fátima E. Andrea G. Jorge J. Josué L. Emilio C. José H. Alejandro P. Emiliano A.	<i>“El almohadón de plumas”</i>	Canva	5/5
3	Ariadna S. Valeria Q. Daniela T. Allyson D. Diana M. Edgar G. María P.	<i>“El gato negro”</i>	Canva	4/5
4	Uriel S. Carlos M. Alfredo L. Gibraham O. Árles B. Karen M. Leonardo H.	<i>“Chac Mool”</i>	Canva	5/5
5	Grecia G. Natalia G. Amélie B. Alma A. Elisa H. Camila T. Karla J. Silvia G.	<i>“Moisés y Gaspar”</i>	Canva	5/5

Tabla 35: Resultados de evaluación de los equipos del grupo de control. (Elaboración propia)

Con la tabla anterior, es posible determinar que todos los equipos cumplieron con lo solicitado, a la vez que demostraron una buena comprensión lectora, así como una avanzada capacidad de análisis literario de acuerdo con su edad y grado académico. Así mismo, pese a que no todos los integrantes de cada equipo participaron en el mismo nivel que sus compañeros debido a que la parte que les tocaba exponer era más sencilla, se pudo identificar a los educandos con una mayor capacidad de expresión verbal.

Parte del éxito de la sesión y del entusiasmo de los educandos ante las actividades propuestas fue debido a que se les proporcionó la oportunidad de trabajar en equipos formados por ellos y no por el docente, por lo que cada estudiante de cada grupo ya conocía el estilo y ritmo de trabajo de sus compañeros. Cassany (2021), menciona que “la mejor manera de aprender es trabajar en equipo, de manera social” (p. 24). Por lo tanto, si bien en esta primera sesión con el grupo de control no existió un estímulo lúdico como lo hubo en el grupo experimental, los jóvenes se vieron entusiasmados por la oportunidad de trabajar con sus amistades y con textos de su interés. A su vez, las actividades realizadas en esta primera sesión corresponden a la dinámica de trabajo seguida por la docente titular, por lo que, al no enfrentar retos nuevos, pudieron desempeñarse con confianza ante la secuencia didáctica.

4.1.2 RESPUESTA ANTE EQUIVALENTE DE ABR

La aplicación de la secuencia didáctica equivalente a ABR en el grupo de control puede calificarse, nuevamente, como satisfactoria. A diferencia de la primera sesión, las actividades implementadas en ésta no permitieron una participación mayor de los estudiantes, a los cuales se les asignó el papel de lectores. Por lo tanto, pese a que se tuvo un tiempo considerable para terminar el texto en cuestión (“*La carta robada*”), no todos ellos pudieron lograrlo.

Con lo anterior y tomando en cuenta los resultados de la lista de cotejo como instrumento de evaluación, se realizó la siguiente gráfica:

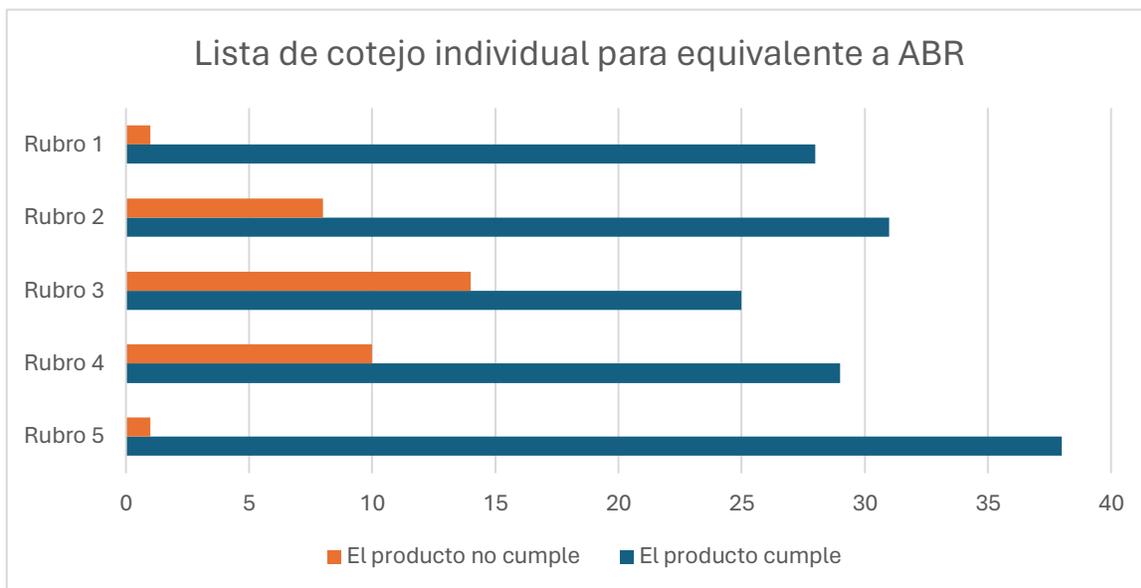


Figura 14: Resultados de la lista de cotejo individual para equivalente a ABR. (Elaboración propia)

Con base en los resultados obtenidos a partir de la lista de cotejo con la que se evaluó al grupo de control, se pudo observar que la mayor parte de los educandos pudieron comprender adecuadamente la lectura y siguieron las indicaciones especificadas; sin embargo, también es posible determinar que el área de oportunidad más importante es el fortalecimiento de la comprensión lectora y de la redacción clara y concisa, tal como lo arrojan los resultados del rubro 3 y 4.

Por otra parte, se pudo observar que los alumnos mostraron cierta indolencia con las actividades durante esta sesión, puesto que, hasta cierto punto, la secuencia su resumió en obligarles a leer por su cuenta. No obstante, no existieron mayores contratiempos que el encontrar a algunos educandos platicando entre ellos fuera del tema de la secuencia.

A diferencia de la secuencia anterior, los educandos trabajaron individualmente, por lo que la calidad de los productos entregados dependió únicamente de ellos. Así, se pudo observar una falta de motivación e interés por parte de los estudiantes hacia los contenidos de la secuencia y, por lo tanto, las actividades les resultaron monótonas y sin mucha novedad.

El trabajo colaborativo de la sesión equivalente a dramatización ofreció a los alumnos la oportunidad de socializar y comentar los textos en cuestión entre sus compañeros; sin embargo, al verse obligados a leer por su cuenta y no externar con sus amigos lo que el cuento les había parecido, limitó el conocimiento. Como lo dice Borrás (2022), la motivación es fundamental para el actuar del estudiante, pues sin un estímulo, no existe una respuesta. Si bien la mayor parte del grupo entregó un producto satisfactorio, no se incentivó el placer por la lectura.

4.1.3 RESPUESTA ANTE EQUIVALENTE DE COMPETICIÓN

Debido a que esta secuencia funcionó como sesión de cierre al proyecto con el grupo de control, a la vez que no se contó con tanto tiempo como en las sesiones anteriores, el producto obtenido de los educandos no fue evaluado mediante una lista de cotejo ni rúbrica. Por lo tanto, si bien no es posible evaluar la calidad de los productos por individual, a partir de la lluvia de ideas generada en la sesión, se destacaron los siguientes elementos de los textos revisados:

TEXTO	ESPACIO	TIEMPO	PERSONAJES	NARRADOR	SÍMBOLOS
<i>¿No oyes ladrar a los perros?</i>	Camino hacia el pueblo	Lineal, hay algunos <i>flashbacks</i>	Padre, hijo, los perros	3ª persona, omnisciente	Los perros, la herida del hijo, las luces del pueblo
<i>Continuidad de los parques</i>	Parque	Cíclico	Hombre, esposa, amante, criado	3ª persona, omnisciente	El sofá verde, los árboles del parque, la novela

Tabla 36: Lluvia de ideas de los educandos. (Elaboración propia)

Los educandos del grupo de control son capaces de identificar elementos fundamentales en el texto narrativo como los especificados en la tabla anterior, por lo que, si bien no encontraron un método innovador aplicado con ellos a lo largo de las sesiones, se pudo observar un avance considerable en sus habilidades de comprensión lectora y análisis literario.

Por otra parte, a pesar de haber ejercitado y mejorado estas aptitudes, pudo observarse la falta de un modelo dinámico en las secuencias didácticas; a pesar de que los educandos cumplieron con lo solicitado y la comprensión lectora general del

grupo se encuentra en un buen nivel, parte de esto se debió a los antecedentes del grupo de control con la lectura. Si bien el grupo de control no fue expuesto a la gamificación, los educandos autónomos en el área de la Literatura presentan las características de una persona creativa de Muñoz (1994) (ver página 51), lo cual permitió a varios alumnos identificar elementos simbólicos en los textos fácilmente.

4.2 GRUPO EXPERIMENTAL

A partir de la aplicación de las secuencias didácticas en el grupo experimental, se puede calificar al proyecto como exitoso, puesto que las sesiones se llevaron a cabo de acuerdo a lo esperado, sin contratiempos y en las sesiones programadas, como se muestra en la tabla siguiente:

No. de sesión	Secuencia	Fecha prevista	Fecha de aplicación	Tiempo de sesión	Alumnos asistentes	Respuesta
1º	Dramatización	18/10/23	18/10/23	100 minutos	39/40	Positiva
2º	ABR	25/10/23	25/10/23	100 minutos	39/40	Positiva
3º	Competición	06/11/23	06/11/23	50 minutos	40/40	Positiva

Tabla 37: Resumen de aplicación de secuencias didácticas. (Elaboración propia)

Al igual que con el grupo de control, la encuesta fue aplicada en dos ocasiones con el grupo experimental. Se detectó una brecha entre ambos grupos, puesto que los educandos en cuestión presentaron hábitos de lectura poco desarrollados a diferencia de los estudiantes del grupo de control. No obstante, hubo un incremento positivo de las estadísticas en el grupo experimental tras las secuencias didácticas.

PREGUNTA	¿Cómo calificarías tu interés en la lectura?				
OPCIONES	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Inexistente
PRIMERA APLICACIÓN	2	16	15	6	1
PORCENTAJES	5%	40%	37.5%	15%	2.5%
SEGUNDA APLICACIÓN	4	25	6	4	1
PORCENTAJES	10%	62.5%	15%	10%	2.5%
VARIACIÓN	+5%	+22.5%	-22.5%	-5%	0%

Tabla 38: Resultados de la primera pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Sueles disfrutar la actividad lectora?			
OPCIONES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
PRIMERA APLICACIÓN	2	13	23	2
PORCENTAJES	5%	32.5%	57.5%	5%
SEGUNDA APLICACIÓN	3	19	17	1
PORCENTAJES	7.5%	47.5%	42.5%	2.5%
VARIACIÓN	+2.5%	+15%	-15%	-2.5%

Tabla 39: Resultados de la segunda pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Cómo ha sido tu experiencia con la Literatura?				
OPCIONES	Excelente	Buena	Regular	Mala	Terrible
PRIMERA APLICACIÓN	4	12	18	5	1
PORCENTAJES	10%	30%	45%	12.5%	2.5%
SEGUNDA APLICACIÓN	5	21	13	1	0
PORCENTAJES	12.5%	52.5%	32.5%	2.5%	0%
VARIACIÓN	+2.5%	+22.5%	-12.5%	-10%	-2.5%

Tabla 40: Resultados de la tercera pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Te sientes motivado día con día a buscar textos para leer por voluntad?			
OPCIONES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
PRIMERA APLICACIÓN	2	6	24	8
PORCENTAJES	5%	15%	60%	20%
SEGUNDA APLICACIÓN	3	9	23	5
PORCENTAJES	7.5%	22.5%	57.5%	12.5%
VARIACIÓN	+2.5%	+7.5%	-2.5%	-7.5%

Tabla 41: Resultados de la cuarta pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Qué tantos textos literarios conoces?			
OPCIONES	Bastantes	Algunos	Muy pocos	Ninguno
PRIMERA APLICACIÓN	1	18	20	1
PORCENTAJES	2.5%	45%	50%	2.5%
SEGUNDA APLICACIÓN	10	20	10	0
PORCENTAJES	25%	50%	25%	0%
VARIACIÓN	+22.5%	+5%	-25%	-2.5%

Tabla 42: Resultados de la quinta pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Cómo califico mi nivel de apreciación hacia la Literatura?		
OPCIONES	Muy bueno. La valoro y admiro.	A veces me sorprende.	En realidad, no me interesa.
PRIMERA APLICACIÓN	5	27	8
PORCENTAJES	12.5%	67.5%	20%
SEGUNDA APLICACIÓN	9	29	2
PORCENTAJES	22.5%	72.5%	5%
VARIACIÓN	+10%	+5%	-15%

Tabla 43: Resultados de la sexta pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

PREGUNTA	¿Consideras que la Literatura y la lectura de comprensión son actividades rigurosas?		
OPCIONES	No necesariamente	Pueden serlo	Necesariamente
PRIMERA APLICACIÓN	4	30	6
PORCENTAJES	10%	75%	15%
SEGUNDA APLICACIÓN	16	23	1
PORCENTAJES	40%	57.5%	2.5%
VARIACIÓN	+30%	-17.5%	-12.5%

Tabla 44: Resultados de la séptima pregunta en relación con el diagnóstico. (Elaboración propia)

Como se puede apreciar en las tablas anteriores, el grupo experimental se caracteriza por una falta de interés por la lectura y la Literatura en general, a diferencia del grupo de control. Las variaciones específicas ante cada pregunta se muestran a continuación:

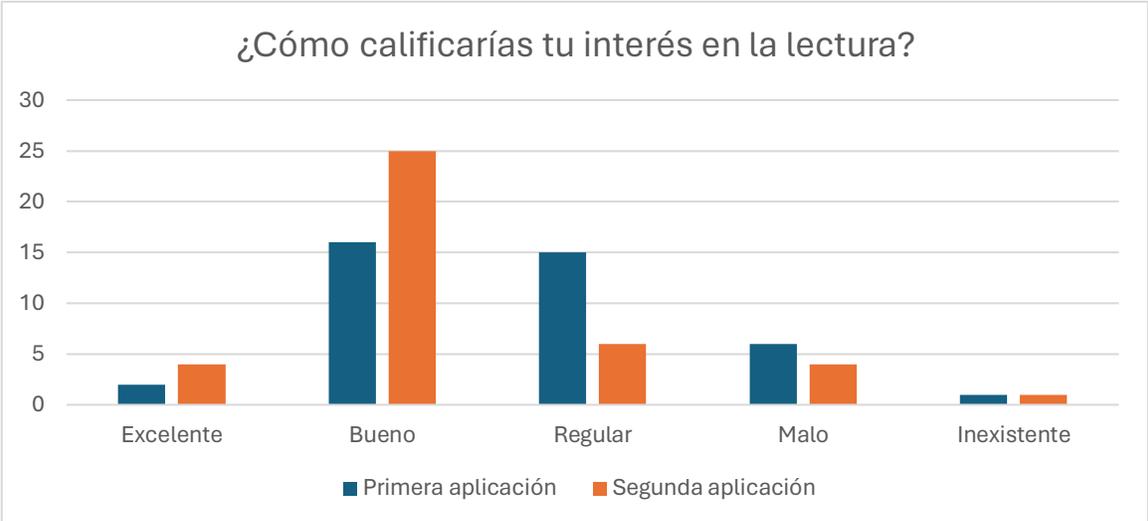


Figura 15: Gráfica de variaciones de la primera pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

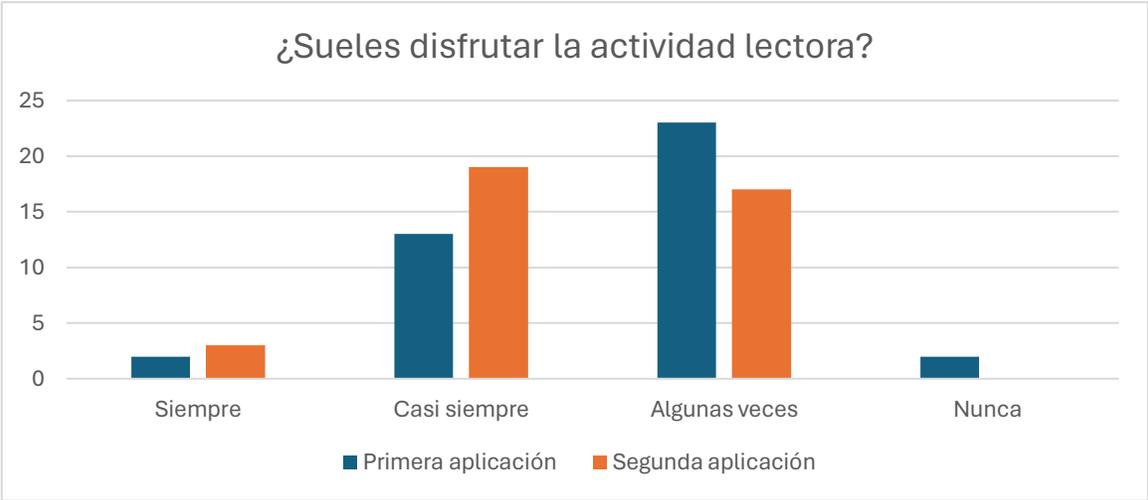


Figura 16: Gráfica de variaciones de la segunda pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

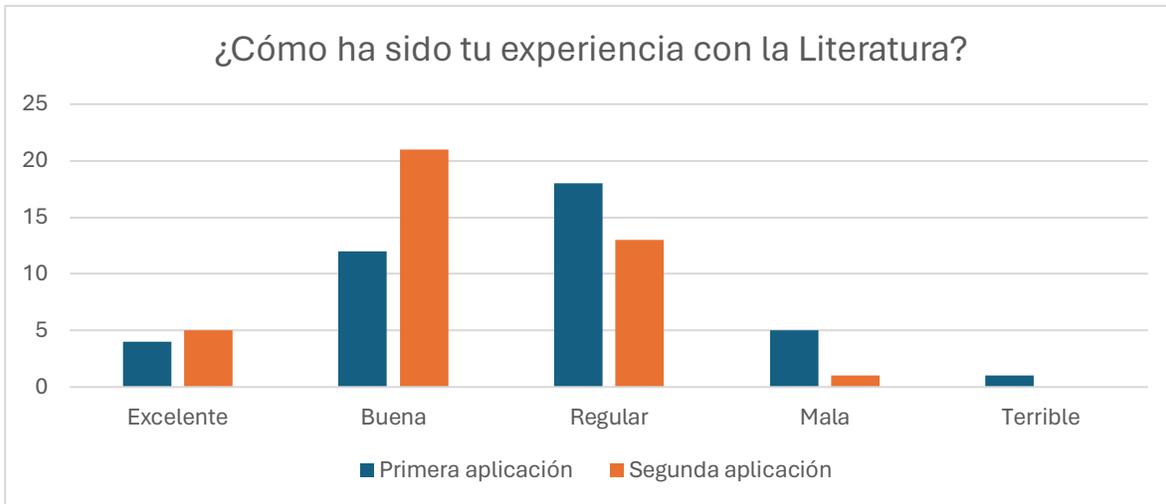


Figura 17: Gráfica de variaciones de la tercera pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

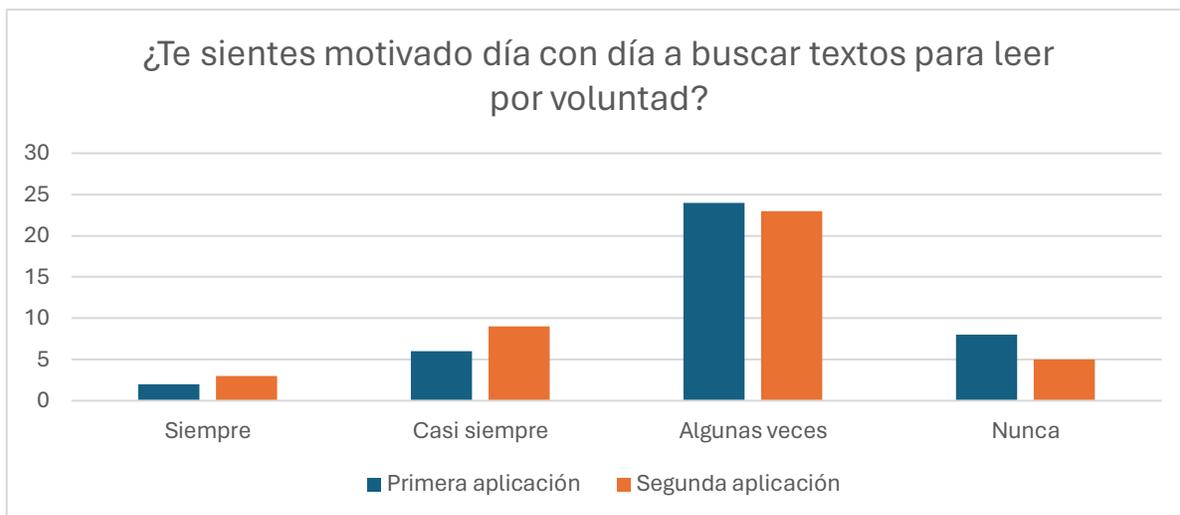


Figura 18: Gráfica de variaciones de la cuarta pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

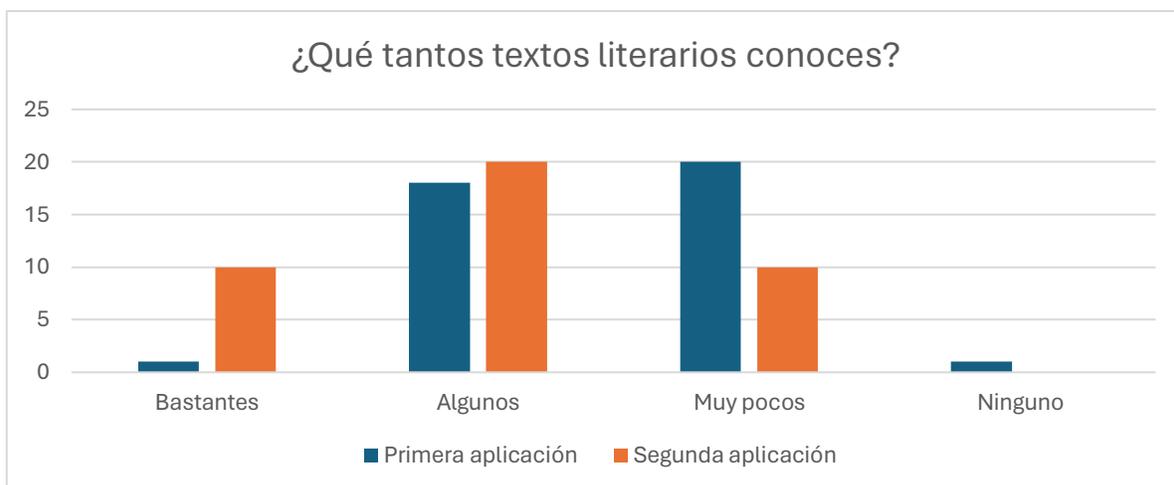


Figura 19: Gráfica de variaciones de la quinta pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

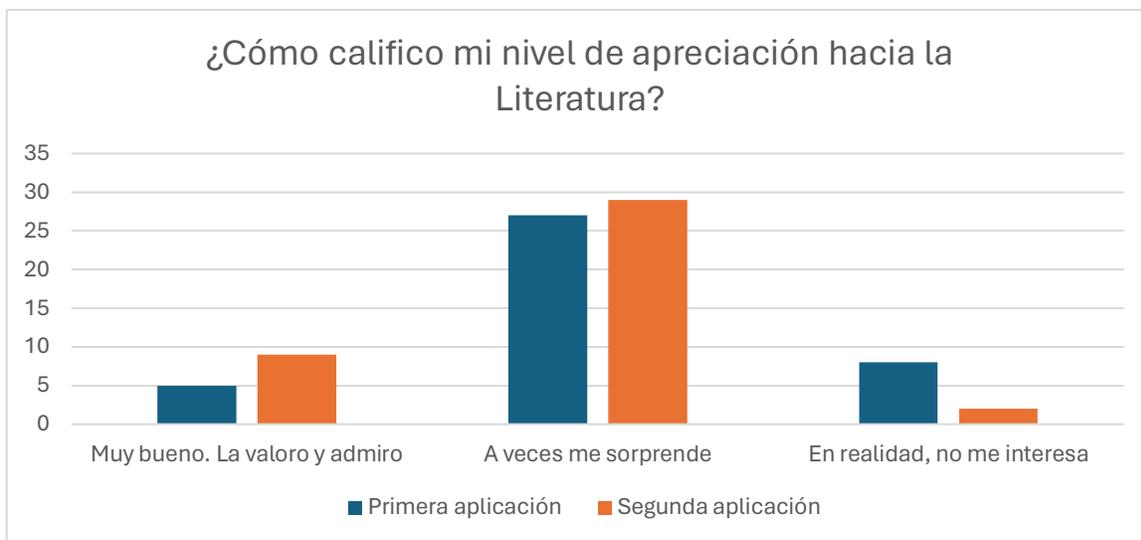


Figura 20: Gráfica de variaciones de la sexta pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

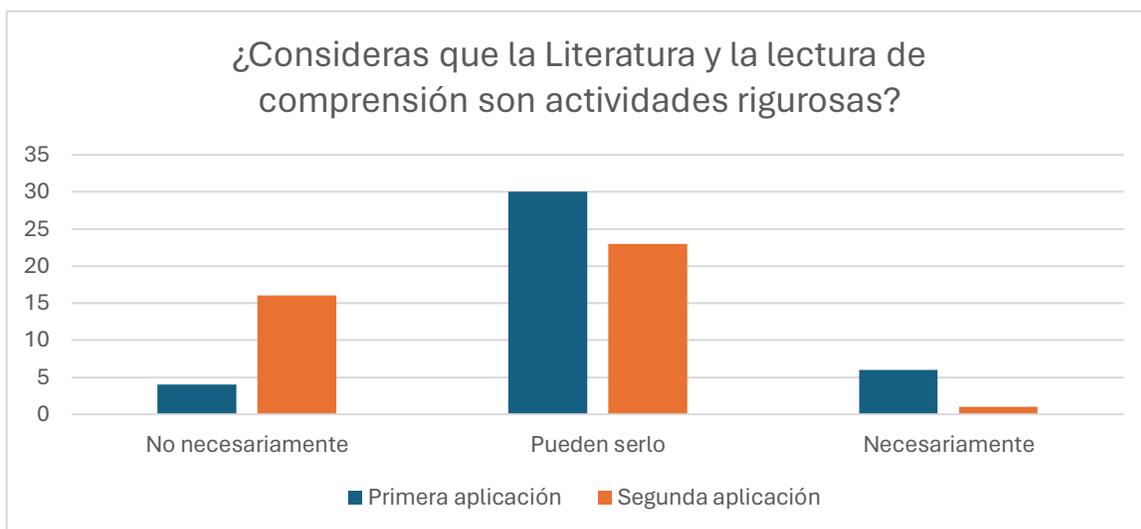


Figura 21: Gráfica de variaciones de la séptima pregunta diagnóstico. (Elaboración propia)

Con la segunda aplicación de la encuesta, fue posible observar un aumento positivo en la percepción de los educandos hacia la Literatura, así como hacia los métodos gamificados de comprensión lectora. Así mismo, se incrementó el acervo de textos narrativos de los estudiantes y la motivación que tienen para acercarse a éstos.

Por otra parte, las actividades de las secuencias didácticas transcurrieron con normalidad, los educandos cooperaron con los métodos aplicados a pesar de que se mostraron extrañados debido a que no se suele recurrir a la gamificación en unidades de aprendizaje relacionadas con la Literatura. En este sentido, se formaron los siguientes equipos:

NOMBRE DEL EQUIPO	REPRESENTANTE	INTEGRANTES	PUNTAJE
Equipo "Esquites"	Angélica L.	Daniela G. Nahima M. Diego A. Joselyn S. Alondra D. Naomy C. Ángel M.	1348
Equipo "Rayos"	Luis J.	Dayana H. Cristian N. Edna E. César L. Mónica M. Sergio T. Isaac D.	1531
Equipo "Papunutrias"	Irving M.	Kytzia C. Camila M. Kiara V. Santiago B. Ángel S. Ximena R. César D.	1442
Equipo "Star"	Anette G.	Jimena Á. Luis C. Carlo E. Marijose C. América C. Yemeli D. Eduardo G.	2003
Equipo "Alfa"	Carolina E.	Juan S. Ethan M. Sherlyn M. Daira A. Emiliano D. Pablo S. Paula E.	1566

Tabla 45: Organización de los equipos. (Elaboración propia)

Como se puede observar, la tabla anterior reúne ya la cantidad de puntos obtenidos a lo largo de las secuencias didácticas. El equipo "Star" fue el que obtuvo una puntuación más alta, por lo que fue nombrado el ganador; la ceremonia de premiación puede ser consultada en los anexos (ver anexo 26). Así mismo, para llevar el control de puntos individuales, se realizó la siguiente tabla:

PUNTAJE INDIVIDUAL POR ALUMNO				
Nombre del alumno	Dramatización	ABR	Competición	Total
Diego A.	0	0	42	42
Jimena Á.	0	0	43	43
Daira A.	100	110	62	272
Santiago B.	0	0	61	61
Naomy C.	100	5	81	81
Marijose C.	0	5	71	76
Kytzia C.	0	105	65	170
Luis C.	0	105	53	158
América C.	0	5	74	79
Yemeli D.	0	0	79	79
Alondra D.	0	5	57	62
Emiliano D.	0	0	89	89
Isaac D.	0	5	97	102
César D.	0	5	72	77
Edna E.	0	0	36	36
Paula E.	0	0	52	52
Carlo E.	0	0	81	81
Carolina E.	0	10	82	92
Eduardo G.	100	0	30	130
Daniela G.	0	0	80	80
Anette G.	0	0	57	57
Dayana H.	0	0	71	71
Luis J.	100	5	100	205
Angélica L.	0	0	35	35

César L.	0	5	79	84
Nahima M.	0	5	42	47
Ethan M.	0	5	32	37
Mónica M.	0	100	78	178
Sherlyn M.	0	0	43	43
Irving M.	100	0	68	168
Ángel M.	0	100	74	174
Camila M.	0	0	35	35
Cristian N.	0	0	83	83
Ximena R.	0	0	33	33
Juan S.	0	0	67	67
Joselyn S.	0	0	52	52
Pablo S.	0	5	59	64
Ángel S.	0	5	51	56
Sergio T.	0	5	62	67
Kiara V.	0	5	32	37

Tabla 46: Tabla de puntos individuales por alumno. (Elaboración propia)

Los nombres de los educandos fueron ordenados alfabéticamente de acuerdo con la lista de asistencia oficial. A su vez, se expone la sumatoria de los puntos individuales obtenidos en cada secuencia didáctica. El *ranking* de los equipos y los educandos con mayor rendimiento se muestra a continuación:

PUNTOS COLECTIVOS				
Equipos	Dramatización	ABR	Competición	Total
Star	150	1365	488	2003
Alfa	200	880	486	1566
Rayos	100	820	611	1531
Papunutrias	50	970	422	1442
Esquites	20	865	463	1348
PUNTOS INDIVIDUALES				
Equipos	Dramatización	ABR	Competición	Total
Daira A.	100	110	62	272
Luis J.	100	5	100	205
Naomy C.	100	5	81	186
Mónica M.	0	100	78	178
Ángel M.	0	100	74	174

Tabla 47: Ranking de puntuaciones en equipo e individuales. (Elaboración propia)

El equipo “Star” y la alumna Daira A. fueron los acreedores a la ceremonia de premiación realizada en la secuencia didáctica de cierre (ver anexo 26); no obstante, se reconoció y felicitó el esfuerzo del resto de equipos y de estudiantes en cada una de las actividades²⁸.

28 Todos los estudiantes y equipos deben obtener una recompensa (puede que no la misma para todas las posiciones finales) en correspondencia con sus procesos de aprendizaje experimentados. La atención no se concentra solamente en los ganadores.

Así mismo, además de la segunda aplicación de las encuestas y de acuerdo con lo planificado, se realizó una retroalimentación de la experiencia obtenida a lo largo de las sesiones. Para ello, los educandos, de manera individual, redactaron un párrafo en el cual evaluaron el trabajo del docente, su experiencia en las sesiones y con el método aplicado:



Figura 22: Resultados de retroalimentación escrita. (Elaboración propia)

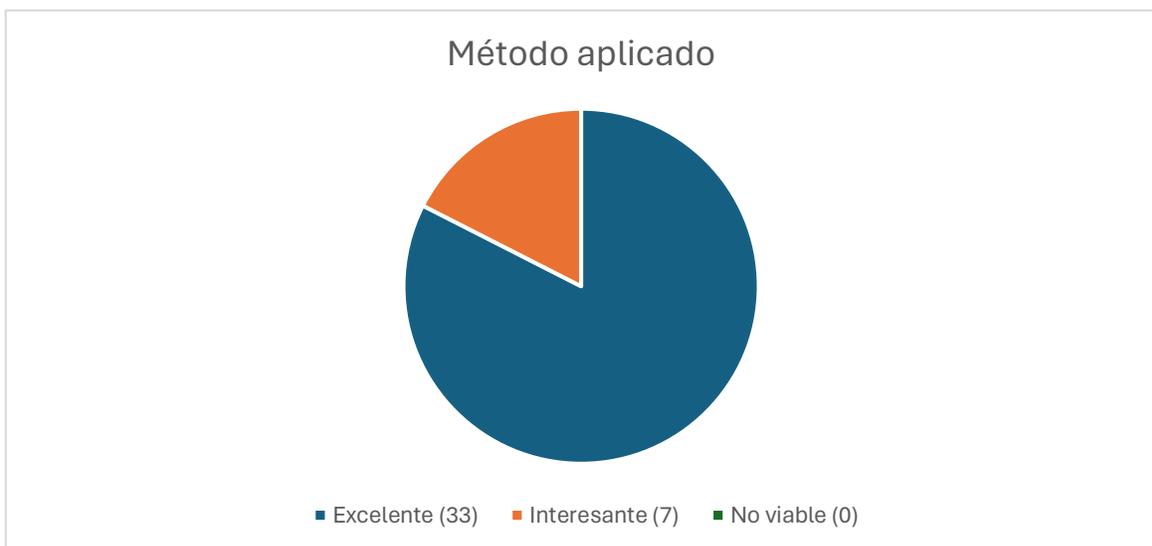


Figura 23: Resultados de retroalimentación escrita. (Elaboración propia)

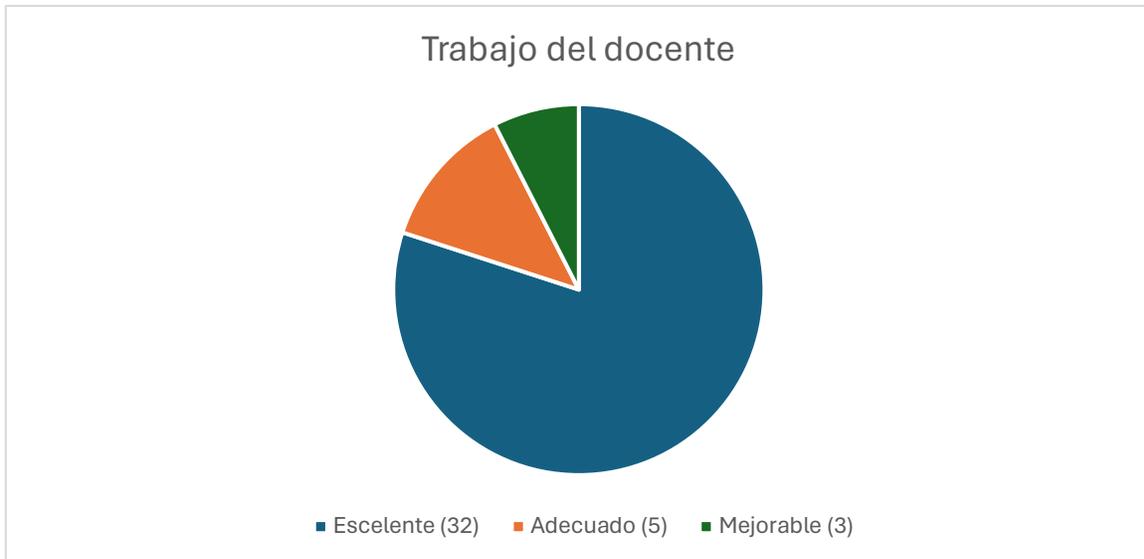


Figura 24: Resultados de retroalimentación escrita. (Elaboración propia)

Con las gráficas anteriores, es posible observar que el grupo experimental respondió positivamente a las secuencias didácticas y al método de la gamificación, puesto que, en su gran mayoría, comentaron que los juegos son una excelente alternativa para acercarse a la Literatura y a los textos en general.

A su vez, se realizó una encuesta oral para conocer qué parte de las sesiones los educandos disfrutaron en mayor medida y cuál de ellas fue su favorita:

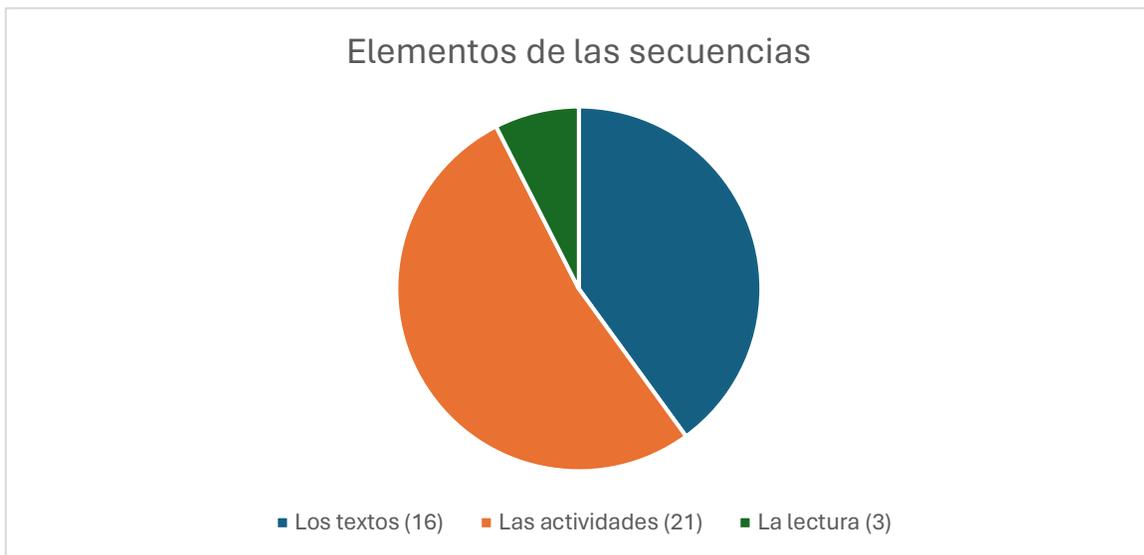


Figura 25: Resultados de encuesta oral. (Elaboración propia)



Figura 26: Resultados de encuesta oral. (Elaboración propia)

Los resultados y respuestas ante las secuencias didácticas por específico se exponen en los apartados siguientes.

4.2.1 RESPUESTA ANTE LA DRAMATIZACIÓN

Durante la primera secuencia didáctica, los educandos tuvieron la oportunidad de conocer la dinámica propuesta para el seguimiento de las actividades en todas las sesiones; es decir, se les explicó a detalle el funcionamiento del sistema de puntuación individual y colectiva, así como las normas propuestas para el adecuado comportamientos en cada una de las clases. En este sentido, al centrarse en la dramatización, los estudiantes tuvieron completa libertad para seleccionar qué estrategia de esta técnica didáctica era la adecuada para sus presentaciones ante el grupo. Los resultados se resumen en la siguiente tabla:

EQUIPO	TEXTO	ESTRATEGIA RECURRIDA	RUBROS OBTENIDOS	TOTAL DE PUNTOS
ALFA	"Moisés y Gaspar"	Lectura dramatizada	4/5	200
STAR	"Chac Mool"	Escenificación	4/5	150
RAYOS	"El almohadón de plumas"	Escenificación	3/5	100
PAPUNUTRIAS	"El gato negro"	Escenificación	3/5	50
ESQUITES	"Sólo vine a hablar por teléfono"	Escenificación	2/5	20

Tabla 48: Resultados de la dramatización por equipos. (Elaboración propia)

El dictamen de las posiciones obtenidas por cada equipo se basó en los resultados de la lista de cotejo y de la fidelidad de las presentaciones con cada uno de los textos. Así mismo, los educandos beneficiados con los puntos individuales se definieron a partir del rendimiento de los mismos en comparación con el de sus compañeros.

Los alumnos que alcanzaron esta bonificación fueron los siguientes:

EQUIPO	ALUMNO	PUNTAJE EXTRA
ESQUITES	Naomy C.	100 puntos individuales
RAYOS	Luis J.	100 puntos individuales
PAPUNUTRIAS	Irving M.	100 puntos individuales
ALFA	Daira A.	100 puntos individuales
STAR	Eduardo G.	100 puntos individuales

Tabla 49: Alumnos destacados en la secuencia de Dramatización. (Elaboración propia)

En cuanto a los resultados de la lista de cotejo, se observó que el rubro más complicado de cumplir para los equipos fue el segundo, es decir, aquél que exige que los elementos narrativos del cuento (personajes, espacio, tiempo, narrador) se muestren implícitos en lo presentado:

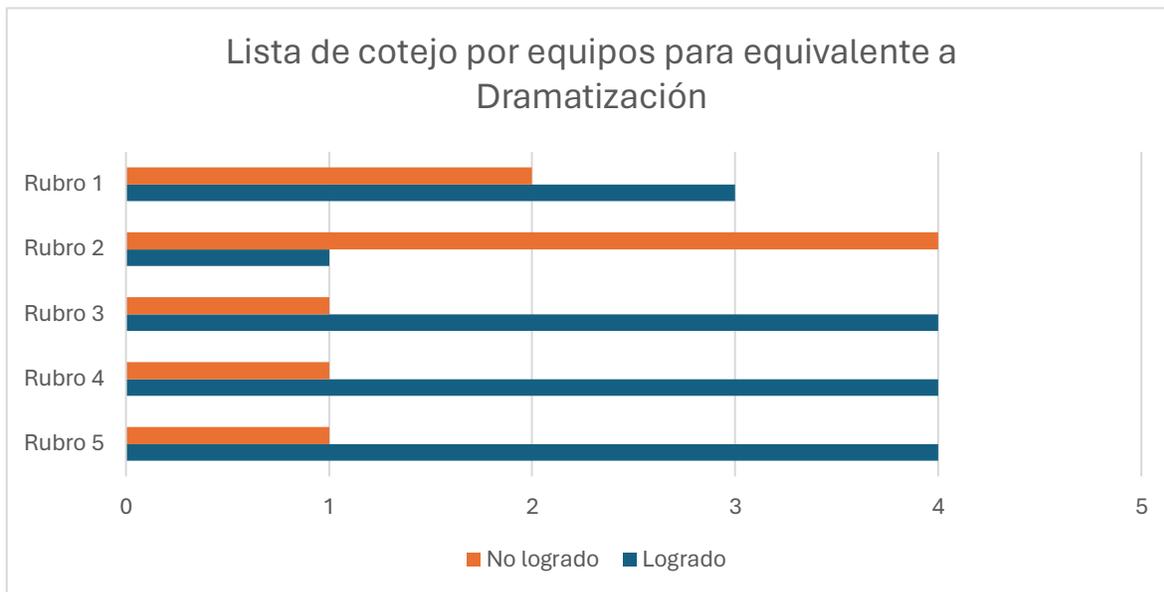


Figura 27: Resultados de la lista de cotejo de la primera secuencia del grupo experimental por equipos. (Elaboración propia)

Los rubros 3, 4 y 5, correspondientes al género del terror, al dominio del escenario y a la actitud de trabajo fueron cumplidos en su mayoría por casi todos los equipos.

“Los objetivos de la dramatización tienen que orientar hacia la potenciación y coordinación de los distintos recursos expresivos como medios para crear y representar la acción” (Cervera, 1992, p. 397), por lo que fue un acierto colocar esta secuencia didáctica en primera instancia con el grupo experimental, pues la dramatización propició un ambiente de creatividad y expresión previo a las otras dos sesiones.

4.2.2 RESPUESTA ANTE EL ABR

La segunda secuencia didáctica, como se esperó, fue la sesión con más actividades y, a su vez, más posibilidades para conseguir puntos colectivos e individuales hasta el momento. La siguiente tabla resume los resultados de las dinámicas llevadas a cabo en la secuencia:

EQUIPOS	PREGUNTAS RESPONDIDAS	PISTAS ENCONTRADAS	PUNTOS RÚBRICA	LUGAR OBTENIDO	TOTAL DE PUNTOS
STAR	3 (15 puntos)	7	850	1º (500 puntos)	1365
ESQUITES	3 (15 puntos)	7	450	2º (400 puntos)	865
PAPUNUTRIAS	4 (20 puntos)	5	650	3º (300 puntos)	970
ALFA	6 (30 puntos)	7	650	4º (200 puntos)	880
RAYOS	4 (20 puntos)	6	700	5º (100 puntos)	820

Tabla 50: Resultados de secuencia de ABR. (Elaboración propia)

Como se muestra en la tabla anterior, todos los equipos demostraron una amplia capacidad de análisis y de retención de la información con la sesión de preguntas y la búsqueda del tesoro. Las posiciones de los equipos fueron dictaminadas de acuerdo con una comparación entre la hipótesis planteada y la respuesta al caso.

Los estudiantes destacados en la sesión se muestran en la siguiente tabla:

EQUIPO	ALUMNO	PUNTAJE EXTRA
ESQUITES	Ángel M.	100 puntos individuales
RAYOS	Mónica M.	100 puntos individuales
PAPUNUTRIAS	Kytzia C.	100 puntos individuales
ALFA	Daira A.	100 puntos individuales
STAR	Luis C.	100 puntos individuales

Tabla 51: Alumnos destacados en la secuencia de ABR. (Elaboración propia)

En esta secuencia, los educandos pudieron destacar por su habilidad para resolver problemas y utilizar su creatividad con el fin de resolver el reto impuesto por el docente.

Es fundamental para el desarrollo de los educandos que las actividades desarrolladas en el aula de clases sean desafiantes y enriquecedoras en cuestión

de significar un esfuerzo para ellos, cuya solución no dependa solamente de dogmas y fórmulas, sino que exija creatividad a su vez (Borrás, 2022).

Por lo tanto, la secuencia didáctica realizada en la segunda sesión con el grupo de control benefició al proceso de aprendizaje de los estudiantes de este grupo, ya que, al dejarlos prácticamente solos ante el reto en cuestión, les brindó la confianza y la autonomía para decidir y actuar de acuerdo a sus métodos. Esto generó, igualmente, un ambiente de confianza en el aula, puesto que durante las actividades de la secuencia se dejó en claro que no había respuestas correctas, sólo mal justificadas. Con esto en cuenta, el ABR motivó a los educandos a buscar soluciones a partir de sus medios, con su creatividad por delante.

4.2.3 RESPUESTA ANTE LA COMPETICIÓN

La tercera sesión se llevó a cabo sin contratiempos, al igual que las dos anteriores. La participación de los educandos en las actividades se vio motivada por el incentivo del apoyo de las TIC, a la vez que esto permitió que los alumnos pudieran competir desde sus propios medios, de manera individual.

Como fue descrito en la planificación de esta secuencia, se realizaron 3 *quizzes* con las temáticas de “Literatura de terror”, “Literatura policiaca” y “Elementos narrativos”; cada uno de estos cuestionarios funcionaron como un medio de evaluación de los aprendizajes obtenidos a lo largo de las sesiones.

Los puntajes y posiciones quedaron de la siguiente manera:

PUNTAJE OBTENIDO EN LOS QUIZZES				
Nombre y apodo del alumno	Teror	Policiaco	Elementos narrativos	Total
Luis J. (Big Luis)	29	34	37	100
Isaac D. (Orfan)	22	27	38	97
Emiliano D. (Melchor)	40	36	13	89
Cristian N. (Nente)	28	28	27	83
Carolina E. (Mariposa)	16	26	40	82
Carlo E. (Car)	25	17	39	81
Naomy C. (Jacky)	15	38	28	81

Daniela G. (Chango de menta)	38	20	22	80
Yemeli D. (Yemita)	36	31	12	79
César L. (Fabz)	27	25	32	79
Mónica M. (Rei)	34	35	9	78
América C. (Bunny)	33	39	2	74
Ángel M. (Trueno Chocolate)	11	40	23	74
César D. (Vale)	32	37	3	72
Marijose C. (Leonita)	39	18	14	71
Dayana H. (Dey)	21	29	21	71
Irving M. (BioOmar)	19	33	16	68
Juan S. (Benitoo)	31	3	33	67
Kytzia C. (Capibara)	4	32	29	65
Sergio T. (Nova)	18	13	31	62
Daira A. (Pam Pam)	7	30	25	62
Santiago B. (Fuecoco)	35	2	24	61
Pablo S. (Arca)	13	12	34	59
Alondra D. (Alo)	8	14	35	57
Anette G. (Epoanita)	5	16	36	57
Luis C. (Cotero)	37	1	15	53
Paula E. (PauPau)	1	21	30	52
Joselyn S. (Aliisi)	30	4	18	52
Ángel S. (Raiden)	14	11	26	51
Sherlyn M. (Wiiiiiiiiiii)	26	9	8	43
Jimena Á. (Menita)	24	14	5	43
Diego A. (Cuchau)	9	22	11	42
Nahima M. (Jazu)	20	5	17	42
Edna E. (Lupis)	17	15	4	36
Angélica L. (Angita)	10	24	1	35
Camila M. (FriendsFan)	23	6	6	35

Ximena R. (Alfabitch)	3	10	20	33
Ethan M. (Cell)	2	23	7	32
Kiara V. (Maxine)	6	7	19	32
Eduardo G. (Chocolatín)	12	8	10	30

Tabla 51: Puntajes de las 3 rondas de competición. (Elaboración propia)

A partir de la obtención de los puntos individuales y colectivos en las tres secuencias didácticas, se llevó a cabo la ceremonia de premiación, la cual puede ser consultada en el apartado de anexos (ver anexo 27).

Así mismo, es necesario especificar que en todas las secuencias didácticas basadas en la gamificación se recurre al espíritu competitivo de los educandos, pues una de las múltiples recompensas generadas en este tipo de actividades es el reconocimiento por parte de sus compañeros y del docente. No obstante, las actividades enfocadas completamente a la competición mantienen la particularidad de enfrentar a los alumnos entre sí por obtener más que el simple título de los mejores estudiantes, por lo que los quizzes fueron efectivos en este caso para finalizar, ya que se ejecutó la premiación al final del proyecto.

Por supuesto, no todo recae en los alumnos que hayan resultado vencedores, pues la gamificación también valora y reconoce la participación y el esfuerzo de cada jugador. Así mismo, se llega a poner un mayor énfasis en los procesos experimentados por los estudiantes más que en el resultado, por lo que lo realmente importante no es la recompensa sino el trayecto y los aprendizajes adquiridos.

Los alumnos, al ya haber despertado su competitividad mediante elementos como las puntuaciones repartidas en las diferentes actividades, así como la tabla de posiciones de los equipos, vieron la oportunidad perfecta de reafirmar sus conocimientos a través de las actividades de esta secuencia didáctica, por lo que los resultados fueron satisfactorios.

CONCLUSIONES

La investigación de campo se desarrolló a lo largo del 21 de agosto de 2023 hasta el 15 de diciembre del mismo año, con casi 4 meses de actividades de observación, prácticas docentes y evaluación de resultados. Durante este periodo de tiempo, se tuvo la oportunidad de estar con los estudiantes en su día a día, así como de identificar las fortalezas y debilidades presentadas como grupo y como individuos en el ámbito académico. Por lo tanto, la aplicación de las secuencias didácticas se llevó a cabo tras haber convivido con los alumnos y, a su vez, tras haber conocido su ritmo de trabajo.

En este sentido, los educandos se acercaron a la gamificación desde una perspectiva familiar, con un docente que ya conocían y en el cual confiaban. Esto aportó en gran medida a los resultados de las prácticas, puesto que se consideró como un factor fundamental para la cooperación e incentivación estudiantil. Si bien, las secuencias didácticas fueron planificadas para despertar el interés de los jóvenes en los temas de la sesión, fue importante que los alumnos conocieran la forma de trabajo del docente.

Si bien no se detectaron fuertes problemas de disciplina o de aprendizaje en ninguno de los grupos (control y experimental), la aplicación de las secuencias didácticas enfrentó diversos obstáculos como el poco entusiasmo de los estudiantes hacia la lectura, que no estuvieran acostumbrados a este método de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, que no vieran al docente con la misma autoridad con la que ven a los docentes titulares. No obstante, es posible asegurar que la recepción fue, en mayor medida, exitosa.

De acuerdo con las evaluaciones de los educandos hacia el trabajo del docente y los temas explorados a lo largo de las sesiones, la gamificación incentivó en los estudiantes el interés por acercarse a la Literatura desde formas no convencionales como el juego y la competición. Sin embargo, el control del grupo experimental fue dificultado por las mismas actividades, ya que, al no recurrir a la gamificación con normalidad en las UAC, su percepción varió dependiendo del proyecto en cuestión: si bien en algunos casos consideraron a estas actividades como rigurosas y obligatorias, en el sentido de cumplir con ellas por una orden y no

por placer, otras fueron percibidas como una oportunidad para deslindarse de las responsabilidades de la UAC.

SOBRE LA DRAMATIZACIÓN

En el caso de la dramatización y sus vertientes, la respuesta de los alumnos fue positiva, a pesar de las posibles limitaciones relacionadas con la apertura a la expresión corporal y verbal. Sin embargo, cabe señalar que la estrategia de puesta en escena fue la más recurrida, a pesar de sugerir a los educandos que evaluaran las opciones expuestas. A su vez, si bien se generó un ambiente de participación, también se delegaron algunas responsabilidades entre los alumnos, puesto que en ninguno de los equipos existió una igualdad en las tareas de cada uno de los miembros; lo anterior, debido a que la naturaleza de la actividad propuesta invitó a los estudiantes más extrovertidos a recurrir a su facilidad de expresión.

En este sentido, se considera favorable proporcionar una mayor atención al desarrollo de la expresión oral y corporal en los alumnos mediante este tipo de estrategias didácticas. La dramatización y todos sus estratos funcionan para dar continuidad a la comprensión de un texto si se acompaña con otras estrategias; es decir, funciona como apoyo a la formación de los educandos. Los alumnos llegan a disfrutar de este tipo de actividades en momentos específicos del programa de la asignatura, una vez que conocen y practican técnicas de comprensión lectora debido a que el proceso tradicional no se puede reemplazar por completo.

Si bien es complicado que los educandos conozcan y comprendan una obra sólo con verla representada por sus compañeros, esta técnica fortalece el interés que los alumnos pueden desarrollar sobre un texto. Para ello, es necesario que esta obra haya sido leída, analizada y trabajada con anterioridad, bajo cualquier método de estudio y de comprensión.

Por otra parte, la dramatización, al igual que otras estrategias de gamificación, brinda a los estudiantes la oportunidad de desprenderse de los métodos más recurridos como la memorización y la exposición de temas, así como de brindar una nueva perspectiva de la adquisición y reforzamiento del temario en cuestión. En este sentido, en el grupo experimental los jóvenes se mostraron curiosos sobre la dinámica planteada para la secuencia, por lo que hubo una buena

respuesta y una participación moderada; sin embargo, como se comentó, no es posible recurrir a esta estrategia como la principal cuando se busca una excelente comprensión lectora. Si bien los estudiantes tuvieron que leer y adaptar los textos para su posterior presentación, se les vio mayormente preocupados por presentarse ante sus compañeros y (de acuerdo con los estudiantes) hacer el ridículo.

Por otra parte, el grupo de control, el cual trabajó mediante el método expositivo, entregó productos más que aceptables, puesto que las exposiciones elaboradas por ellos fueron de calidad, a la vez que se les mostró preparados para presentar el texto que les fue asignado. En términos comparativos, el grupo experimental mostró una menor comprensión lectora que el grupo de control.

Lo anteriormente planteado (y de acuerdo con la observación realizada por el docente) se debe a que los estudiantes se encuentran mayormente acostumbrados a un ritmo de trabajo como el propuesto en el grupo de control, orientado hacia la comprensión a través de la lectura y el análisis para posteriormente exponer lo adquirido. A pesar del interés de los sujetos del grupo experimental en las actividades dramatizadas, la actitud tomada de éstos hacia la secuencia didáctica careció de seriedad y de esfuerzo en algunos equipos.

Otra cuestión observada es que los textos trabajados en la sesión fueron demasiado largos como para que los estudiantes tuvieran la oportunidad para leerlos más de una ocasión y, tras haberlos analizado, preparar su estrategia dramatizada. Los estudiantes realizaron únicamente una primera lectura superficial, lo cual impidió conocer lo suficiente su texto. A pesar de ello, las obras utilizadas para esta primera secuencia didáctica fueron del agrado de los alumnos; la temática, el lenguaje y la trama de los cuentos se calificó como idónea para el nivel educativo y los intereses de los educandos.

No obstante, la dramatización es efectiva para reforzar el conocimiento previamente adquirido; a pesar de ello, no se recomienda recurrir a ésta como la principal vía del aprendizaje. La puesta en escena, la lectura dramatizada y el cuentacuentos son excelentes alternativas para brindar espacios de expresión y de esparcimiento; sin embargo, es necesario acompañar a toda actividad referente a

la dramatización con métodos más analíticos y un mayor tiempo para trabajar los textos.

Si bien esto podría parecer contraproducente al objetivo del trabajo de investigación, puesto que las estrategias gamificadas propuestas sugieren una alternativa frente a las estrategias tradicionales, es fundamental que el docente pueda ampliar su variedad de opciones de trabajo con los educandos, por lo que no se puede descartar la lectura de comprensión en ninguna circunstancia.

A pesar de que los educandos se encuentran mayormente acostumbrados a los métodos tradicionales, la dramatización no es del todo desconocida para ellos. No obstante, es fundamental presentar este tipo de actividades como otra forma de acercarse a la comprensión lectora y no sólo como una oportunidad para deslindarse de las sesiones teóricas. Recurrir a esta estrategia didáctica es una excelente alternativa para utilizar con alumnos que ya hayan trabajado las obras en cuestión desde otras vertientes.

SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS

La secuencia didáctica referente al ABR fue la más exitosa en cuestión de entusiasmo y participación de los alumnos del grupo experimental. La naturaleza de las actividades propuestas los incentivó a dar su mayor esfuerzo en la resolución de las situaciones planteadas. Los anterior, aunado a la motivación ejercida en los sujetos de estudio mediante las instrucciones y posibles recompensas de cada una de las partes de la sesión, contribuyó a crear un ambiente de trabajo y de esfuerzo individual y colectivo.

Como se mencionó con anterioridad en el apartado 1.2.2, “El impulso lúdico en la naturaleza de la curiosidad humana”, los estudiantes muestran un natural interés por las actividades que representan un estímulo creativo debido a su amplio sentido de la curiosidad. El proyecto planteado en ABR, es decir, la resolución del crimen, invita a los educandos a adoptar el papel de detectives y enfrentarse ante una situación de la realidad.

Cada uno de los equipos del grupo experimental desarrolló el caso a su ritmo, a la vez que cada uno de los miembros de éstos proporcionaron una perspectiva

diferente y valiosa para la reconstrucción de los hechos en el asesinato descrito. En este sentido, se observó que las cualidades del texto utilizado para esta secuencia aportaron a los estudiantes la motivación adecuada para “introducirse en el papel”, y asumir la posición de detectives, el cual era el principal objetivo de la sesión.

Esta secuencia, a su vez, funcionó como una excelente oportunidad para observar el rol adoptado por cada alumno en la resolución del caso, es decir, si mostraron liderazgo, ambición, competitividad, etc, y cómo estas personalidades se adaptan a los tipos de jugador rescatados por González (2019) y por Borrás (2015). Por lo tanto, fue fundamental que dentro de cada equipo existiera una sinergia de trabajo, ideal para repartir las responsabilidades del reto.

En este sentido, es importante señalar que parte del éxito de la secuencia didáctica de ABR se debió a presentar el texto como un caso de asesinato real, proveniente de un periódico del siglo XIX, lo cual adentró a los estudiantes a una atmósfera de misterio y de intriga ante un suceso tan espectacular como cruel. La actitud positiva que mostraron, así como el interés generado por el caso, fueron factores determinantes para asegurar una participación de todos los estudiantes del grupo experimental.

A pesar de que el ABR exige la presentación de situaciones problemáticas apegadas a la realidad, el texto utilizado es ficticio; no obstante, los educandos tomaron la situación como parte de la cotidianidad y en ningún instante se les comentó que la nota periodística fue extraída de un cuento. Así mismo, la dinámica de resolución del crimen, la búsqueda de las pistas, los acertijos y la formulación de una hipótesis formaron parte del mismo reto.

Por supuesto, las actividades realizadas durante la secuencia didáctica de ABR con el grupo experimental no son las únicas formas para acercar a los estudiantes al aprendizaje mediante situaciones problemáticas. En este caso, adoptar la posición de detectives fue fructífero, el interés de los educandos fue notorio y su esfuerzo por encontrar la respuesta antes que el resto de los equipos incentivó el espíritu de sana competición en el aula.

El ABR nutre la creatividad, la capacidad de toma de decisiones, el pensamiento crítico, la organización de tareas, la versatilidad y el trabajo tanto

individual como en equipo. En el grupo experimental esta alternativa fue excelente para acercar a los estudiantes a la Literatura desde medios no convencionales. La aplicación de este método, así como de actividades similares a la resolución del crimen, efectivamente pueden fungir como opciones didácticas para el docente cuyo objetivo es explorar los textos sin necesidad de exponerlos o leerlos linealmente.

A diferencia del grupo experimental, el grupo de control no tuvo un ritmo de trabajo muy diferente a sesiones anteriores con la docente titular de la UAC en cuestión, puesto que continuaron con el protocolo de clase, es decir, leyeron el texto, lo interpretaron y realizaron una síntesis. Los educandos del grupo de control no se vieron motivados ni interesados en los temas tratados en la obra debido a la indolencia lectora.

Por lo tanto, se puede observar que el ABR, al igual que la dramatización, funciona como un método didáctico aplicable en apoyo a la lectura de comprensión tradicional; sin embargo, el ABR sí puede abordar un texto desde cero, a diferencia de la dramatización. Los educandos se vieron involucrados en la dinámica de la sesión y todas las actividades de la secuencia didáctica fueron calificadas como exitosas.

SOBRE LA COMPETICIÓN

A pesar de que todas las secuencias didácticas aplicadas en el proyecto con el grupo experimental incentivaron el espíritu de competencia en los estudiantes y los llevó a participar con el fin obtener una recompensa sobre el resto de sus compañeros a través de la tabla de puntos, esta secuencia en específico se concentró en crear una atmósfera de competitividad a través de las trivias realizadas mediante la plataforma de Kahoot, las cuales, a su vez, permitieron realizar una evaluación del conocimiento adquirido de los estudiantes.

Las actividades centradas en la competición con apoyo de las TIC son el medio más recurrente para la gamificación, así como el más familiar para los educandos, por lo que el funcionamiento de esta plataforma, en conjunto con el interés de los alumnos por la dinámica propuesta, contribuyeron al éxito de la secuencia didáctica.

Uno de los factores fundamentales para que la secuencia se desarrollara sin inconvenientes fue la disposición previa de los educandos hacia el ritmo de trabajo del docente, por lo que se sintieron emocionados por enfrentar un nuevo desafío. Los educandos percibieron a esta actividad como una forma perfecta de concluir el proyecto de investigación y las sesiones previas. Por supuesto, las trivias y el sistema de clasificación por puntos rindieron fruto como era lo esperado, y todos los estudiantes pudieron participar y evaluar su desempeño en relación con el resto de sus compañeros puesto que el estudiante, en este tipo de secuencias didácticas, siempre disfrutará del reconocimiento obtenido por el docente y por el resto de los alumnos,

Cabe especificar que las actividades basadas en la competición siempre motivarán a los estudiantes independientemente de la unidad de aprendizaje, por lo que esta estrategia representa una excelente alternativa para potenciar la sinergia de trabajo en los estudiantes. En el caso del grupo de control, se mostró un ritmo de trabajo indolente a comparación del grupo experimental, puesto que éste no fue expuesto a dinámicas competitivas.

CONCLUSIONES SOBRE LA GAMIFICACIÓN

Dentro de los grupos de control y experimental, fueron aplicados diferentes métodos, como se mencionó en apartados anteriores. Si bien el desempeño del grupo de control fue muy bueno y los productos entregados fueron satisfactorios y sobresalientes, es necesario tomar en cuenta que éste inició las secuencias con un mayor nivel de comprensión lectora y con hábitos más estables. El grupo experimental, por su parte, presentaba hábitos de lectura menores.

Es necesario especificar que las secuencias didácticas con base en la gamificación no tenían como objetivo el regularizar a los estudiantes del grupo experimental en cuestiones cuantitativas sobre las calificaciones de la UAC, sino que presentar al juego controlado como una oportunidad para acercarse a las materias que no son de su agrado, como la Literatura. Debido a ello, se puede calificar este proceso como exitoso.

La gamificación pudo acercar a los estudiantes del grupo experimental a las obras desde actividades no convencionales. A lo largo de las secuencias, los alumnos se convirtieron en actores, resolvieron un crimen como detectives, compitieron sanamente entre ellos de forma individual y colectiva a la vez que pudieron ejercitar su creatividad, su pensamiento crítico y su toma de decisiones. Con el juego didáctico, pudieron comenzar a visualizar los textos como una oportunidad para divertirse y no como una obligación de la clase de Literatura.

Por supuesto, es necesario ejercitar esta nueva percepción sobre los textos con el fin de incentivar el hábito a la lectura en los educandos. Esto no resuelve instantáneamente los problemas de rendimiento de la UAC; sin embargo, es una gran alternativa para no reproducir el rechazo a la lectura que los alumnos pueden llegar a desarrollar en algunos casos. Igualmente, se pudo observar que presentar los contenidos de la UAC de forma lúdica y no como una obligación para los estudiantes, aporta a su compromiso con ésta.

Otro factor importante para considerar es que los estudiantes pueden llegar a percibir las secuencias como poco serias y no importantes; por ello, es necesario que el docente acompañe a los alumnos en cada paso durante las actividades, pues el riesgo de que éstos se alejen de los objetivos de la sesión es latente. No obstante, la gamificación permitió que los alumnos pudieran sentirse atraídos a la unidad de aprendizaje.

A pesar del nombre, el método de la gamificación no únicamente contempla al juego como medio de aprendizaje, sino que resalta la importancia de propiciar un buen ambiente educativo como docentes, en el cual se incentive la creatividad, la libre expresión y el amor por el conocimiento. La gamificación, al igual que otros métodos didácticos, coloca a los estudiantes como principales actantes de la secuencia didáctica, lo que aporta en el proceso para brindarles la confianza de abrirse, participar, cometer errores y encontrar la forma de solucionarlos.

Por lo tanto, es fundamental que el docente adquiera una actitud positiva e involucrada con sus estudiantes, que pueda fomentar un espacio de confianza y apertura para cada uno de ellos a pesar de las diferencias de personalidad. Acciones como hablar de los intereses de los alumnos, aprender el nombre de cada

uno, comprender su ritmo de trabajo y habla de cuestiones no necesariamente académicas son fundamentales para que el docente y el educando mantengan lazos de confianza importantes para desempeñar las actividades (Cassany, 2021).

Ya no es necesario que el profesor se mantenga como una severa figura de autoridad cuya única responsabilidad es impartir los contenidos del temario, puesto que el aprendizaje se ve beneficiado en medida que el docente se involucra en el proceso individual de cada estudiante. Así, el periodo de tiempo de esta investigación que fue destinado a la observación de los grupos de control y experimental, previo a la aplicación de las secuencias didácticas, beneficiaron en gran medida a la confianza generada.

No hay aprendizaje si no hay motivación, y ésta es responsabilidad del profesor. “Lo que caracteriza a un docente motivador es: su capacidad para contagiar el entusiasmo por la clase [...]; su confianza en el potencial de los alumnos; su empatía para escucharlos, entenderles y aceptarlos, o su disponibilidad para citarse, charlar sobre la materia u otros temas. Al final, hay que tratar al aprendiz de igual a igual” (Cassany, 2021).

Este proyecto y las secuencias didácticas se adaptan a los rubros de la “Nueva Escuela Mexicana”, pues son propuestas versátiles que fácilmente pueden ser aplicadas en cualquier nivel educativo puesto que el juego es una tendencia natural en el ser humano, además de que fortalece sus competencias curriculares. Así mismo, se aborda el autodescubrimiento del estudiante en un ambiente lúdico a partir de su propio potencial, aplicable en su vida cotidiana. Si bien este método no puede reemplazar a la lectura de comprensión, funciona muy bien como un método de apoyo o complementario para la formación de competencias en el estudiante.

REFERENCIAS

- Adis, G. (s. f.). Conceptos básicos de investigación. En *I Ciencias* (pp. 5-19). Recuperado de <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v6n12/art1.pdf>
- Alarcón, L., Fernández, J., & Figueroa, M. (2009). La problemática de la lectura en el bachillerato. *Revista Graffilya*, 193-202. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/729/018.pdf
- Alzate, M. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista de Ciencias Humanas*. Recuperado de https://www.academia.edu/38994518/Dos_perspectivas_en_la_did%C3%A1ctica_de_la_literatura_De_la_literatura_como_medio_a_la_literatura_como_fin
- Aprendizaje basado en retos. (2022). *Kit de Pedagogía y TIC*. Disponible en <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-en-retos/>
- Artal, J. (2017). Kahoot, Socrative & Quizizz. Herramientas gratuitas para fomentar un aprendizaje interactivo y la gamificación en el aula. En Alejandro, J. (coord.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: Experiencias en 2016* (pp. 17-27). Universidad de Zaragoza.
- Baldeón, J., Rodríguez, I., Puig, A., & López, M. (2017). Evaluación y rediseño de una experiencia de gamificación en el aula basada en estilos de aprendizaje y tipos de jugador. En Contreras, R., & Eguia, J. (coord.), *Experiencias de gamificación en el aula* (pp. 95-111). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2018/188188/ebook15.pdf>
- Baque, G., & Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927035>

- Barriga, C. (1999). Objetivos versus competencias: una oposición imposible. *Educación Superior. Revista De La Unidad De Post Grado De La Facultad De Educación*, 27-49. Recuperado de <https://amasacademia.files.wordpress.com/2014/02/objetivos-versus-competencias-carlos-barriga-hernandez.pdf>
- Bolaños, O. (s. f.). *Aprendizaje Basado en Retos (ABR)*. Universidad ICESI. Recuperado de <https://www.studocu.com/row/document/universidade-catolica-de-mocambique/praticas-pedagogicas/abr-3-complementario/75828433>
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- Borrás, O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación (en educación)*. Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado de <https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/20346>
- Bustos, A., Castellano, V., Calvo, J., Mesa, R., Quevedo, V., & Aguilar, C. (2018). El aprendizaje basado en retos como propuesta para el desarrollo de las competencias clave. *Revista Padres y Maestros*, 380. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174495>
- Cantador, I. (2016). La competición como mecánica de gamificación en el aula: Una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. En Contreras, R., & Eguia, J. (coord.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 67-95). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8671038>
- Cantador, I., & Bellogín, A. (2011). Competición basada en aprendizaje cooperativo como actividad en grupos dentro del aula. En *I Congreso Internacional de Innovación Docente. CIID* (pp. 1615-1632). Universidad Politécnica de Cartagena. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8600887>
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.

- Cervera, J. (1992). La dramatización en la educación. *Revista El Guiniguada*, 3(2), 395-401. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5206/1/0235347_01992_0082.pdf
- Chamorro, M. (2015). *¡Para oírte mejor!: Lectura dramatizada y narración oral en la escuela*. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11827>
- Contreras, R. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. En Contreras, R., & Eguia, J. (coord.), *Experiencias de gamificación en las aulas* (pp. 11-17). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/188188/ebook15.pdf>
- Corchuelo, C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (63), 29-41 (380). Recuperado de <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Cortázar, J. (1964). Continuidad de los parques. En *Final del juego*. Recuperado de https://redescolar.ilce.edu.mx/sitios/micrositios/26_agosto_julio_cortazar/doc/05_articles_archivo.pdf
- Cuevas, S. (2013). La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 221-228.
- Dávila, A. (1959). Moisés y Gaspar. En *Tiempo destrozado*. Recuperado de <https://letrasymaullidos.blogspot.com/2015/07/mois-es-y-gaspar-amparo-davila-cuento.html>
- Delgado, Á., & Pérez, M. (2018). La competencia mediática. En García, R., Pérez, A. & Torres, Á. (ed.), *Educación para los nuevos medios: Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 13-25). Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17049/1/Educacion%20para%20los%20nuevos%20medios.pdf>

- Fuentes, C. (1954). Chac Mool. En *Los días enmascarados*. Recuperado de <http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/91-036-carlos-fuentes?start=3>
- Fundación Chile. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos: Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. Recuperado de <https://fch.cl/wp-content/uploads/2021/10/ABP-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-aprendizajes.pdf>
- Galvis, A. (1998). Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos interactivos, creativos y colaborativos lúdicos. *Revista Informática educativa*, 11(2), 169-192. Recuperado de https://www.academia.edu/69972799/Educacion_Para_El_Siglo_XXI_Apoyada_en_Ambientes_Interactivos_L%C3%BAdicos_Creativos_y_Colaborativos
- García, F., Cara, J., Martínez, J., & Cara, M. (2020). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Logia, educación física y deporte*, 2, 43-52. Recuperado de <https://logiaefd.com/revista-no-1-volumen-2-logia-educacion-fisica-y-deporte-marzo-2021>
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2008). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. *TICs para el Aprendizaje de la Ingeniería*, 73-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7752572>
- García, G. (1978). Sólo vine a hablar por teléfono. En *Doce cuentos peregrinos*. Recuperado de https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_G/GARCIA/vine.pdf
- García, R., & Contreras, P. (2018). La escuela prosumidora: del recurso didáctico al contenido curricular. En García, R., Pérez, A. & Torres, Á. (ed.), *Educación para los nuevos medios: Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 27-41). Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado de

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17049/1/Educacion%20para%20los%20nuevos%20medios.pdf>

- González, C. (2019). Gamificación en el aula: Ludificando espacios de enseñanza-aprendizaje presenciales y espacios virtuales. En Moreno, L. (coord.), *Nuevas tendencias educativas impulsadas por la tecnología* (pp. 109-128). Universidad de la Laguna. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334519680_Gamificacion_en_el_aula_ludificando_espacios_de_ensenanza-aprendizaje_presenciales_y_espacios_virtuales
- González, D. (2017). *La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria* [Tesis]. Universidad de Burgos. Recuperado de <https://riubu.ubu.es/handle/10259/4674>
- Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. Recuperado de <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/7>
- Gutiérrez, J., De La Puente, G., Martínez, A., & Piña, E. (2012). *Aprendizaje Basado en Problemas: un camino para aprender a aprender*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_abp.pdf
- Guzmán, J. (2019). *Técnicas de Investigación de Campo*. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje. CUAED/Facultad de Contaduría y Administración. Recuperado de <https://uapa.cuaieed.unam.mx/sites/default/files/minisite/static/0fec888-6a3f-4b31-b704-a2d94e3eed72/U000308176506/index.html>
- Iglesias, I. (1999). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ele: caracterización y aplicaciones. *Revista ASELE*, 941-954. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf
- Jiménez, P. (2021). Guía didáctica para la construcción de una puesta en escena. *Revista Contribuciones desde Coatepec*, 35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28167899008>

- Lavilla, L. (2011). La memoria en el proceso de enseñanza/aprendizaje. *Revista Pedagogía Magna*, 11, 311-319. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629232>
- Lizano, K., & Pinela, E. (2017). *La gamificación en el aprendizaje significativo de los estudiantes en la asignatura de Lengua y Literatura* [Tesis]. Universidad de Guayaquil.
- Llano, L., & Gualteros, Y. (2022). *Lectura dramática; una apuesta interdisciplinaria para el fortalecimiento del goce literario y pensamiento crítico*. *Revista Panorama*, 16 (31), Politécnico Gran Colombiano. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8616200>
- Martí, A., & García, P. (2021). Gamificación y TIC en la formación literaria. Una propuesta didáctica innovadora en Educación Secundaria. *Revista Didáctica. Revista de Lengua y Literatura*, 33, 109-120. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/77660>
- Metodologías activas: diferencia entre ABP, ABR, ABPR (presentación)*. (s. f.). Uruguay Educa. Recuperado de <http://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/9409>
- Minerva, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Revista Educere*, 6, 289-296. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Mitjans, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, 11, 311-341. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476348374010.pdf>
- Montaño, C. (2019). *La gamificación en el aprendizaje significativo en Lengua y Literatura. Aplicación móvil* [Tesis]. Universidad de Guayaquil. Recuperado de <https://repositorio.ug.edu.ec/500>
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Theoria*, 13, 145-157. Recuperado de <https://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Núñez, L., & Navarro, M. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 225-252. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173260/3262-9897-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Núñez, X., Cea, A., & Silva, A. (2019). Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales. *Revista Tejuelo: Didáctica de la Lengua y Literatura*, 30, 261-288. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6921939>
- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En Contreras, R., & Eguia, J. (coord.), *Gamificación en aulas universitarias* (pp. 11-21). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8671038>
- Pertegal, M., & Lorenzo, G. (2019). Gamificación en el aula a través de las TIC. *INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 553-562. Recuperado de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1535>
- Poe, E. (s. f.-a). *La carta robada*. Ediciones La cueva. Recuperado de <https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Poe%20Edgar%20Allan%20-%20La%20carta.pdf>
- Poe, E. (2022). *Los crímenes de la Calle Morgue*. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de Buenos Aires.
- Poe, E. (1969). El gato negro. En *Narraciones extraordinarias*. Epub. Recuperado de <https://mep.janium.net/janium/Documentos/249163.pdf>
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* [Tesis]. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/47668>
- Preparatoria Oficial Anexa a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores*. (s. f.). ESCUELASMEX. Disponible en <https://escuelasmex.com/directorio/15EBP0033O/preparatoria-oficial-anexa-a-la-centenaria-y-benemerita-escuela-normal-para-profesores>
- Preparatoria Oficial Anexa a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores*. (s. f.). Escuelas México. Disponible en <https://escuelas-mexico.com/escuelas/estado-de-mexico/preparatoria-oficial-anexa-a-la-centenaria-y-benemerita-escuela-normal-para-profesores-15ebp0033o/>
- Quiroga, H. (1915). El almohadón de plumas. En *Cuentos de amor de locura y de muerte*. Recuperado de

https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_Q/QUIROGA/plumas.pdf

Rodríguez, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1), 181-190. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/61238/6/ReMedCom_08_01_15.pdf

Romero, J. (2016). Estrategias de aprendizaje para visuales, auditivos y kinestésicos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/05/kinestesicos.html>

Rulfo, J. (1953). ¿No oyes ladrar los perros? En *El llano en llamas*. Fondo de cultura económica.

Secretaría de Educación del Estado de México. (s. f.). *Acerca de la Normal*. Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Disponible en <https://normalprofesores.edomex.gob.mx/node/200>

Shirley, M. (2011). *Estilos de aprendizaje y metodología de enseñanza adecuados para mejorar el proceso educativo* [Tesis]. Universidad Nacional de Catamarca Facultad de Ciencias Agrarias. Recuperado de <http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/DIGITESIS/Tesis%20shirley%20pulido/pdf/8-CAPITULO%201.pdf> & <http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/DIGITESIS/Tesis%20shirley%20pulido/pdf/9-CAPITULO%202.pdf>

Tapia, M., Tapia, J., & Tito, L. (2020). *Estrategias para un aprendizaje significativo*. Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado de <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/33f75bdc-e3ad-434d-a289-b7934213ce9e/content>

Tecnológico de Monterrey (Ed.). (2015). *Edu Trends: Aprendizaje Basado en Retos* (6.ª ed.). Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-aprendizaje-basado-en-retos.pdf>

Tinoco, N., Cajas, M., & Santos, O. (2018). Diseño de investigación cualitativa. En *Técnicas y Métodos Cualitativos para la Investigación Científica* (1.ª ed., pp.

- 42-56). Editorial UTMACH. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14209/1/Cap.3-Dise%C3%B1o%20de%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>
- Torres, Á., & Romero, L. (Eds.). (2018). *Gamificación en Iberoamérica.: Experiencias desde la comunicación y la educación* (1.ª ed.). Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17051/1/Gamificacion%20en%20iberoamerica.pdf>
- Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Recuperado de https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
- Universidad Politécnica de Madrid. (2020). *Guía de aprendizaje basado en retos*. Servicio de Innovación Educativa. Recuperado de <https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/GUIA-ABR.pdf>
- Valera, G. (2015). Lectura dramatizada e interrumpida: El sebucán emancipador. *IXTLI. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 2(3), 79-108. Recuperado de <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/29>
- Valero, J. (2019). *La gamificación. Revisión del concepto y análisis de proyectos y experiencias* [Memoria de trabajo]. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/152574>
- Vásquez, E., Gazca, S., & Méndez, R. (2019). Influencia de la lectura en el rendimiento académico de estudiantes del campus de ciencias exactas e ingenierías de la Universidad Autónoma de Yucatán. *Ingeniería-Revista Académica de la Facultad de Ingeniería*, 23(2). Recuperado de <https://www.revista.ingenieria.uady.mx/ojs/index.php/ingenieria/article/view/128>
- Zapeda, S., Abascal, R., & López, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Revista Ra Ximhai*, 12, 315-325. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194022.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. FOTOGRAFÍAS DE LA INSTITUCIÓN.



ANEXO 2. PLAN DE CLASE DE “DRAMATIZACIÓN”.

Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores			
UAC	Lengua y Comunicación I	Grado y grupo	1º II (grupo experimental)
Fecha	18 de octubre de 2023	Ciclo escolar	2023 – 2024
Tema	Elementos del texto literario	Proyecto	Laboratorio del terror (Dramatización)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar ante los estudiantes las diferentes representaciones del terror en la Literatura. • Incentivar la comprensión lectora. • Desarrollar la expresión oral. • Explorar estrategias alternativas de la exposición de textos. • Motivar a los estudiantes a la lectura a través de la dramatización. 		
Aprendizajes esperados	El alumno es capaz de emplear la comprensión lectora para identificar elementos del texto narrativo y los diferentes tipos de terror literario en diferentes cuentos; así mismo, puede llevar esta comprensión a un plano dramático.		
Secuencia didáctica			
Fase	Actividad	Tiempo (100 minutos)	
Inicio	Se presentará el proyecto ante el grupo, así como el reglamento del mismo, el sistema de puntos y el de premiación. Los alumnos deberán contestar una encuesta sobre su experiencia previa con la literatura. El docente dará una breve introducción de la literatura de terror, los elementos más destacados en su narrativa y los temas a los que se suele recurrir.	15 minutos	
Desarrollo	Previo a la actividad, el docente dará lectura al reglamento de ésta y a la lista de cotejo para evaluarla. El grupo deberá dividirse en cinco equipos, los cuales recibirán un texto cada uno el cual deberán de leer y analizar para su comprensión lectora. Posteriormente, deberán organizarse para presentar frente a grupo una dramatización de la historia y de la trama.	80 minutos	
Cierre	Se realizará una lluvia de ideas en el pizarrón sobre cada texto en la cual se rescatarán los aspectos más importantes de cada uno y si se logró una comprensión de la historia a partir de dramatización. Se otorgarán los primeros puntos colectivos e individuales, productos del desempeño en la actividad.	5 minutos	
Materiales y recursos			
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en diapositivas del docente. • Encuestas diagnóstico. • Texto “Chac Mool”. • Texto “Moisés y Gaspar”. • Texto “Sólo vine a hablar por teléfono”. • Texto “El gato negro”. • Texto “El almohadón de plumas”. • Tabla de puntos. 			
Productos			
<ul style="list-style-type: none"> • Apuntes del estudiante. • Lluvia de ideas. • Dramatizaciones por equipos. • Resultados de encuestas. 			
Referencias			
<ul style="list-style-type: none"> • Dávila, A. (1959). Moisés y Gaspar. En <i>Tiempo destrozado</i>. Recuperado de https://letrasymaullidos.blogspot.com/2015/07/mois-es-y-gaspar-amparo-davila-cuento.html • Fuentes, C. (1954). Chac Mool. En <i>Los días enmascarados</i>. Recuperado de http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/91-036-carlos-fuentes?start=3 • García, G. (1978). Sólo vine a hablar por teléfono. En <i>Doce cuentos peregrinos</i>. Recuperado de https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_G/GARCIA/vine.pdf • Poe, E. (1969). El gato negro. En <i>Narraciones extraordinarias</i>. Epub. Recuperado de https://mep.janium.net/janium/Documentos/249163.pdf • Quiroga, H. (1915). El almohadón de plumas. En <i>Cuentos de amor de locura y de muerte</i>. Recuperado de https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_Q/QUIROGA/plumas.pdf • Presentación en diapositivas: https://view.genial.ly/652de62ed3d95b0011b6e69e/presentation-literatura-de-terror 			

ANEXO 3. PLAN DE CLASE DE “EQ. A DRAMATIZACIÓN”.

Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores			
UAC	Lengua y Comunicación I	Grado y grupo	1º I (grupo de control)
Fecha	19 de octubre de 2023	Ciclo escolar	2023 – 2024
Tema	Elementos del texto literario	Proyecto	Laboratorio del terror (Eq. a dramatización)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar ante los estudiantes las diferentes representaciones del terror en la Literatura. • Incentivar la comprensión lectora. • Desarrollar la expresión oral. • Colocar a los estudiantes como principales expositores. • Leer diferentes autores. 		
Aprendizajes esperados	El alumno es capaz de emplear la comprensión lectora para identificar elementos del texto narrativo y los diferentes tipos de terror literario en diferentes cuentos; así mismo, puede llevar esta comprensión a preparar una exposición.		
Secuencia didáctica			
Fase	Actividad	Tiempo (100 minutos)	
Inicio	Los alumnos deberán contestar una encuesta sobre su experiencia con la literatura. El docente dará una breve introducción de la literatura de terror, los elementos más destacados en su narrativa y los temas a los que se suele recurrir.	20 minutos	
Desarrollo	El grupo deberá dividirse en cinco equipos, los cuales recibirán un texto cada uno el cual deberán de leer y analizar para su comprensión lectora. Posteriormente, deberán organizarse para presentar frente a grupo una breve exposición de los cuentos en donde se retome su trama y elementos principales.	70 minutos	
Cierre	Se realizará una lluvia de ideas como conclusión en grupo sobre cómo los diferentes textos presentados muestran características relacionadas entre sí y por qué son considerados como cuentos de terror.	10 minutos	
Materiales y recursos			
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en diapositivas del docente. • Encuestas diagnóstico. • Texto “Chac Mool”. • Texto “Moisés y Gaspar”. • Texto “Sólo vine a hablar por teléfono”. • Texto “El gato negro”. • Texto “El almohadón de plumas”. • Equipos de cómputo. • Plataformas de edición de presentaciones de diapositivas. 			
Productos			
<ul style="list-style-type: none"> • Apuntes del estudiante. • Lluvia de ideas. • Exposiciones en diapositivas por equipos. • Resultados de encuestas. 			
Referencias			
<ul style="list-style-type: none"> • Dávila, A. (1959). Moisés y Gaspar. En <i>Tiempo destrozado</i>. Recuperado de https://letrasmaullidos.blogspot.com/2015/07/mois-es-y-gaspar-amparo-davila-cuento.html • Fuentes, C. (1954). Chac Mool. En <i>Los días enmascarados</i>. Recuperado de http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/91-036-carlos-fuentes?start=3 • García, G. (1978). Sólo vine a hablar por teléfono. En <i>Doce cuentos peregrinos</i>. Recuperado de https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_G/GARCIA/vine.pdf • Poe, E. (1969). El gato negro. En <i>Narraciones extraordinarias</i>. Epub. Recuperado de https://mep.janium.net/janium/Documentos/249163.pdf • Quiroga, H. (1915). El almohadón de plumas. En <i>Cuentos de amor de locura y de muerte</i>. Recuperado de https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_Q/QUIROGA/plumas.pdf • Presentación en diapositivas: https://view.genial.ly/652de62ed3d95b0011b6e69e/presentation-literatura-de-terror 			

ANEXO 4. PLAN DE CLASE DE “ABR”.

Escuela Preparatoria Oficial Anexas a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores			
UAC	Lengua y Comunicación I	Grado y grupo	1º II (grupo experimental)
Fecha	25 de octubre de 2023	Ciclo escolar	2023 – 2024
Tema	Elementos del texto literario	Proyecto	Resolviendo un crimen (ABR)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a través de la resolución de un crimen. • Incentivar a los alumnos a usar su creatividad para elaborar una hipótesis. • Aplicar los conocimientos previos en los educandos para resolver los acertijos y preguntas de las actividades. • Aplicar las habilidades de interpretación y creatividad para elaborar una pizarra policiaca a partir del análisis del fragmento del texto. 		
Aprendizajes esperados	El estudiante es capaz de tomar y resolver retos mediando su creatividad y comprensión lectora.		
Secuencia didáctica			
Fase	Actividad	Tiempo (100 minutos)	
Inicio	El docente dará una breve introducción sobre la literatura policiaca. Los alumnos deberán leer el texto asignado para identificar las premisas o pistas especificadas en el cuento.	20 minutos	
Desarrollo	El docente dará las especificaciones de la actividad, las reglas y el puntaje de la misma. Con la información recolectada dentro del texto, en 5 equipos, los alumnos buscarán una solución provisional al misterio del cuento antes de leer el final. Se les proporcionarán fragmentos del siguiente texto a los alumnos, de donde obtendrán las pistas. Los alumnos realizarán una “búsqueda del tesoro” en la cual podrán adquirir nuevos fragmentos que les ayudarán con la resolución del caso. Se hará una dinámica de preguntas rápidas sobre textos anteriores para conseguir más pistas.	60 minutos	
Cierre	Cada equipo deberá presentarse frente a sus compañeros para proporcionar su hipótesis sobre los asesinatos planteados en el cuento, se nombrará a la más cercana al cuento y el profesor comentará el final del texto. Se definirá qué equipo se acercó más a la posible solución del crimen, el docente sumará los puntos colectivos a la tabla y los individuales a los integrantes con un mayor rendimiento. Se revelará que el crimen pertenece a un texto literario.	20 minutos	
Materiales y recursos			
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en diapositivas del docente. • Texto “La carta robada”. • Fragmento del texto “Los crímenes de la Calle Morgue”. • Pliegos de papel craft, plumones, imágenes, hilo, tijeras y pegamento. • Pistas impresas. • Acertijos impresos. • Preguntas elaboradas. • Tabla de puntos. 			
Productos			
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra policiaca por equipo. • Apuntes de los alumnos. • Hipótesis para resolver el crimen. 			
Referencias			
<ul style="list-style-type: none"> • Poe, E. (s. f.-a). <i>La carta robada</i>. Ediciones La cueva. Recuperado de https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Poe%20Edgar%20Allan%20-%20La%20carta.pdf • Poe, E. (2022). <i>Los crímenes de la Calle Morgue</i>. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de Buenos Aires. • Presentación: https://www.canva.com/design/DAF5g5RA7Gg/Ds6K6SA8H7_1GGptf_SQuQ/edit 			

ANEXO 5. PLAN DE CLASE DE “EQ. A ABR”.

Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores			
UAC	Lengua y Comunicación I	Grado y grupo	1º I (grupo de control)
Fecha	26 de octubre de 2023	Ciclo escolar	2023 – 2024
Tema	Elementos del texto literario	Proyecto	Resolviendo un crimen (ABR)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Estimular la comprensión lectora. Aumentar el acervo de los alumnos en cuanto a géneros de la narrativa. Elaborar una reseña a partir de un texto. 		
Aprendizajes esperados	El estudiante es capaz de analizar un texto policiaco a partir de sus elementos.		
Secuencia didáctica			
Fase	Actividad	Tiempo (100 minutos)	
Inicio	El docente iniciará con la exposición de las características de la literatura policiaca a través de una presentación, en la cual incluirá un ejemplo a través de fragmentos.	30 minutos	
Desarrollo	En individual, los alumnos deberán leer el texto “La carta robada”, en el cual van a necesitar identificar los elementos clave que lo destacan como un cuento policiaco, además del proceso usado en éste para solucionar el caso.	50 minutos	
Cierre	Los alumnos deberán realizar una reseña para entregar de forma individual sobre el cuento que leyeron, en el cual incluyan si lo recomendarían, lo que les gustó y lo que no.	20 minutos	
Materiales y recursos			
<ul style="list-style-type: none"> Presentación en diapositivas del docente. Texto “La carta robada”. Fragmento del texto “Los crímenes de la Calle Morgue”. 			
Productos			
<ul style="list-style-type: none"> Reseña individual. Apuntes de los alumnos. 			
Referencias			
<ul style="list-style-type: none"> Poe, E. (s. f.-a). <i>La carta robada</i>. Ediciones La cueva. Recuperado de https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Poe%20Edgar%20Allan%20-%20La%20carta.pdf Poe, E. (2022). <i>Los crímenes de la Calle Morgue</i>. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de Buenos Aires. Presentación: https://www.canva.com/design/DAF5g5RA7Gg/Ds6K6SA8H7_1GGptf_SQuQ/edit 			

ANEXO 6. PLAN DE CLASE DE “COMPETICIÓN”.

Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores			
UAC	Lengua y Comunicación I	Grado y grupo	1º II (grupo experimental)
Fecha	06 de noviembre de 2023	Ciclo escolar	2023 – 2024
Tema	Elementos del texto literario	Proyecto	Trivias de Kahoot (Competición)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el aprendizaje obtenido a lo largo de las secuencias didácticas. • Brindar un momento de esparcimiento a los educandos que, a su vez, contribuya a su formación. • Recurrir a las TIC como herramienta didáctica. 		
Aprendizajes esperados	Los estudiantes pueden relacionar los aprendizajes obtenidos a lo largo de las secuencias didácticas para competir con sus compañeros en las trivias del conocimiento.		
Secuencia didáctica			
Fase	Actividad	Tiempo (50 minutos)	
Inicio	Se dará lectura individual a los cuentos "Continuidad de los parques" y "¿No oyes ladrar los perros?".	10 minutos	
Desarrollo	Los alumnos, de forma individual, deberán competir en una trivia relacionada con los elementos del cuento y de otros textos revisados anteriormente. Se realizará en 3 rondas con diferentes temáticas y puntajes.	30 minutos	
Cierre	Se realizará la premiación del equipo vencedor, así como del alumno con mayor puntaje individual. Se realizarán las mismas encuestas de la primera sesión para evaluar su disfrute por la Literatura.	10 minutos	
Materiales y recursos			
<ul style="list-style-type: none"> • Texto "¿No oyes ladrar a los perros?". • Texto "Continuidad de los parques". • Trivia sobre el proyecto "Laboratorio del terror". • Trivia sobre el proyecto "Resolviendo un crimen". • Trivia sobre los elementos del texto narrativo. • Celulares con acceso a internet. • Plataforma Kahoot. • Tabla de puntos. • Medallas individuales y por equipo. • Encuestas de la primera sesión. 			
Productos			
<ul style="list-style-type: none"> • Participación en las trivias. • Ceremonia de premiación. • Resultados de encuestas. • Evaluación de los alumnos. 			
Referencias			
<ul style="list-style-type: none"> • Cortázar, J. (1964). Continuidad de los parques. En <i>Final del juego</i>. Recuperado de https://redescolar.ilce.edu.mx/sitios/micrositios/26_agosto_julio cortazar/doc/05_articles_archivo.pdf • Rulfo, J. (1953). ¿No oyes ladrar a los perros? En <i>El llano en llamas</i>. Fondo de cultura económica. • Trivia de "Laboratorio del terror": https://create.kahoot.it/share/literatura-de-terror/d17725c5-6631-40bb-b7bd-2052cbd6dd2b • Trivia de "Resolviendo un crimen": https://create.kahoot.it/share/literatura-policiaca/86c9529d-63e9-4eb3-b976-fdfbb4900a0d • Trivia de elementos narrativos: https://create.kahoot.it/share/elementos-narrativos/c7d9dbf0-c2a4-4872-a0c4-8b481457ab36 			

ANEXO 7. PLAN DE CLASE DE “EQ. A COMPETICIÓN”.

Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores			
UAC	Lengua y Comunicación I	Grado y grupo	1º I (grupo de control)
Fecha	08 de noviembre de 2023	Ciclo escolar	2023 – 2024
Tema	Elementos del texto literario	Proyecto	Elementos narrativos (Competición)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Identificar la trama, personajes, espacio y tiempo del texto narrativo. Practicar la comprensión lectora. 		
Aprendizajes esperados	Los estudiantes pueden relacionar los aprendizajes obtenidos a lo largo de las secuencias didácticas para identificar los elementos del texto narrativos en dos cuentos.		
Secuencia didáctica			
Fase	Actividad	Tiempo (50 minutos)	
Inicio	Se dará lectura individual a los cuentos “ <i>Continuidad de los parques</i> ” y “ <i>¿No oyes ladrar los perros?</i> ”.	15 minutos	
Desarrollo	El profesor realizará una lluvia de ideas con apoyo de los alumnos sobre los elementos que muestran los textos y sus tramas. Se desarrollarán los textos en una presentación.	25 minutos	
Cierre	Los alumnos realizarán una síntesis de los textos en las cuales incluirán una breve descripción del tiempo, espacio, personajes y narrador de los mismos. Se volverán a aplicar las encuestas de la primera sesión.	10 minutos	
Materiales y recursos			
<ul style="list-style-type: none"> Texto “<i>¿No oyes ladrar a los perros?</i>”. Texto “<i>Continuidad de los parques</i>”. Encuestas de la primera sesión. Presentación de diapositivas del docente. 			
Productos			
<ul style="list-style-type: none"> Síntesis individual de cada texto. Resultados de encuestas. Lluvia de ideas 			
Referencias			
<ul style="list-style-type: none"> Cortázar, J. (1964). Continuidad de los parques. En <i>Final del juego</i>. Recuperado de https://redescolar.ilce.edu.mx/sitios/micrositios/26_agosto_julio cortazar/doc/05_articulos_archivo.pdf Rulfo, J. (1953). ¿No oyes ladrar a los perros? En <i>El llano en llamas</i>. Fondo de cultura económica. Presentación: https://view.genial.ly/65a024dc585e9f00143641fe/dossier-elementos-narrativos 			

ANEXO 8. DIAGNÓSTICO DEL GRUPO DE CONTROL.

DIAGNÓSTICO 1º CICLO ESCOLAR 2023 – 2024 ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El grupo de 1º está conformado por 39 alumnos, 57% mujeres y 43% hombres, todos son solteros, no tienen hijos y no tenemos alumnas embarazadas. La mayoría de nuestros alumnos nacieron en el año 2008. Los puntajes de su examen de admisión van de los 77 a los 98. Egresaron de secundaria con promedios que rondan entre 7.4 a 10. Y la mayoría con un 53% egreso con un promedio que está entre 9.4 a 10.

CONTEXTO DE SALUD

El 23% de nuestros alumnos de 1º presentan cuestiones de salud como alergias, Trastorno de ansiedad, Trastorno por déficit de atención, depresión. Los datos particulares de estos alumnos ya han sido proporcionados a ustedes sin embargo se mencionan a continuación: Gómez Villegas Grecia Y García Rivero Edwin Emmanuel (Trastorno de ansiedad generalizada), Alonso Vargas Emmanuel (Trastorno por Déficit de Atención).

CONTEXTO FAMILIAR

La mayoría de nuestros alumnos con un 77% pertenece a una familia monoparental. Más del 80% tiene buena o excelente relación con sus padres. La relación en general con los integrantes de la familia el 43% la percibe como excelente, el 34% buena y el 23% como regular. Las normas de convivencia en una familia son relevantes y se reflejan en el día a día aquí en la escuela. El 97% de nuestros alumnos si tiene normas de convivencia como fomento y práctica de valores: respeto, responsabilidad, amor, solidaridad, honestidad, fomento a la convivencia familiar, actividades y juegos en familia.

ANTECEDENTE ACADÉMICO

Un alumno ha repetido ciclo escolar y 3 que anteriormente habían estado inscritos en otra preparatoria. El 94% eligió esta escuela como primera opción. El 31% se siente muy satisfecho en como concluyó la secundaria, el 60% satisfecho y el resto poco satisfecho. Percibir el estudio como importante e interesante es relevante para este grupo ya que el 57% lo considera de esa manera y el 91% decide continuar estudiando por superación personal. Algo a considerar es que el 66% de los alumnos cuando tienen problemas en la escuela lo atribuyen a cuando se organizan mal.

ASPECTOS DE LA PERSONALIDAD DE LOS ALUMNOS

Nuestros alumnos de 1º se identifican en un 80% como simpáticos y amigables, un 68% como alegre, 62% inteligentes, 43% seguros de sí mismos. Lo anterior puede ser reflejo de autoestima estable en nuestros alumnos. Hay que tomar en cuenta que estando en proceso de crecimiento, todo escenario que les rodea puede impactar en su personalidad y su autoestima.

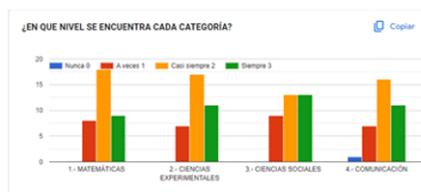
ÁREA DE SALUD

- 58% de nuestros alumnos presentan alteraciones en la vista como: miopía, astigmatismo, estrabismo, hipermetropía.
- Ninguno de nuestros alumnos presenta alteraciones auditivas o motoras.

COMPETENCIAS DISCIPLINARES

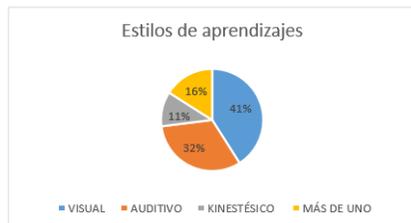
Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

La competencia que mayor porcentaje tiene en el rango de "Casi siempre" es: Matemáticas con un 38%. En ciencias sociales en el rango "Siempre" y "Casi siempre" se encuentran en el mismo nivel con un 26%. Las competencias de ciencias experimentales y comunicación son las que menos porcentaje tienen con un 36%.



TEST DE BARSCH

Los resultados de 1º de estilos de aprendizaje son: 32% de los alumnos son auditivos y en su mayoría con un 41% visual, 16% kinestésico y 11% más de uno.



RECURSOS MATERIALES Y TECNOLÓGICOS PARA EL TRABAJO EN CASA

Es importante hacerles de su conocimiento los siguientes datos en relación al aspecto de recursos materiales y tecnológicos de nuestros alumnos como son; internet, computadora, celular y/o Tablet.

- 91% cuenta con computadora en casa mientras que el 9% restante no
- 94% cuenta con internet en casa y el 6% restante no.
- Todos nuestros alumnos tienen celular.
- El 54% de nuestros alumnos comparten su equipo de cómputo con alguien en casa.

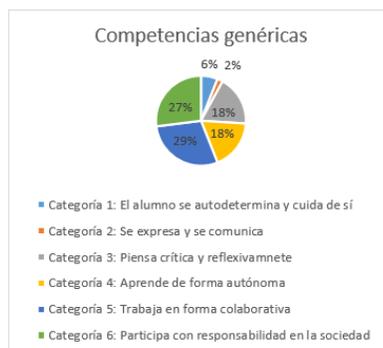
COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las competencias genéricas son competencias transversales que son transferibles a multitud de funciones y tareas, que hacen que la persona sea flexible y se adapte a diferentes situaciones y dominios. Ejemplos de estas competencias son: el liderazgo positivo, la comunicación efectiva, el dominio y uso adecuado de otros idiomas, la habilidad para aprender por cuenta propia, etc.

Casi la mitad del salón de 1º se divide en las categorías; Se autodetermina y cuida de sí y participa con responsabilidad en la sociedad.

La categoría que menor porcentaje refleja es la de "Se expresa y se comunica"

Es importante reforzar las categorías; Se expresa y se comunica, trabaja en forma colaborativa, piensa crítica y reflexivamente ya que son aspectos que forman parte del perfil de nuestros estudiantes.



HÁBITOS DE ESTUDIO

Los alumnos tienen desarrollado en su mayoría con un 84% más de un hábito de estudio. Es común que sea de esta forma ya que dependiendo de la tarea asignada los alumnos adecuan el hábito. El 16% restante tiene más desarrollado un solo hábito lo cual es recomendable probar otros ya que de acuerdo a la forma de trabajo se puede tener mayor éxito.

Menciono algunos que resaltan

MENORES	MAYORES
CLASE CONTROL DE ANSIEDAD HABILIDADES DE LECTURA CONCENTRACIÓN	PREPARACIÓN DE EXÁMENES ESTUDIO INDEPENDIENTE HABILIDADES PARA PROCESAR INFORMACIÓN CONTROL DE ANSIEDAD CLASE

Con esta tabla es importante recordar los datos particulares de Gómez Villegas Grecia Y García Rivero Edwin Emmanuel (Trastorno de ansiedad generalizada), Alonso Vargas Emmanuel (Trastorno por Déficit de Atención). En esta prueba es más notable la situación de cada uno de ellos.

ANEXO 9. DIAGNÓSTICO DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

DIAGNÓSTICO 1º2 CICLO ESCOLAR 2023 – 2024 ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El grupo de 1º2 está conformado por 38 alumnos, 57% mujeres y 42% hombres, todos son solteros, no tienen hijos y no tenemos alumnas embarazadas. La mayoría de nuestros alumnos nacieron en el año 2008. Los puntajes de su examen de admisión van de los 77 a los 75. Egresaron de secundaria con promedios que rondan entre 7.7 a 9.9. Y la mayoría con un 18% egreso con un promedio que está entre 8.1 a 8.5.

CONTEXTO DE SALUD

El 13% de nuestros alumnos de 1º2 presentan cuestiones de salud como alergias, Trastorno de ansiedad, Trastorno por déficit de atención, depresión. Los datos particulares de estos alumnos ya han sido proporcionados a ustedes sin embargo se mencionan a continuación: Luis Alberto Jaurez Núñez (Trastorno por Déficit de Atención), Estrada Alcántara Carolina (Trastorno de ansiedad generalizada).

CONTEXTO FAMILIAR

La mayoría de nuestros alumnos con un 62% pertenece a una familia monoparental. La relación en general con los integrantes de la familia el 32% la percibe como excelente, el 30% buena y el 35% como regular y el 3% como insuficiente.

Las normas de convivencia en una familia son relevantes y se reflejan en el día a día aquí en la escuela. El 95% de nuestros alumnos si tiene normas de convivencia como Fomento y práctica de valores: Respeto, Responsabilidad, amor, solidaridad, honestidad, Fomento a la convivencia familiar, Actividades y juegos en familia.

ANTECEDENTE ACADÉMICO

Dos alumnos han repetido ciclo escolar y 6 que anteriormente habían estado inscritos en otra preparatoria. El 80% eligió esta escuela como primera opción. El 35% se siente muy satisfecho en como concluyó la secundaria, el 52 % satisfecho y el resto poco satisfecho. Percibir el estudio como importante e interesante es relevante para este grupo ya que el 47% lo considera de esa manera y el 85% decide continuar estudiando por superación personal.

Algo a considerar es que el 60% de los alumnos cuando tienen problemas en la escuela lo atribuyen a cuando se organizan mal y el 57% porque se distrae fácilmente.

ASPECTOS DE LA PERSONALIDAD DE LOS ALUMNOS

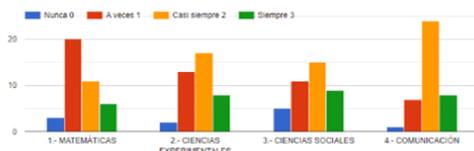
Nuestros alumnos de 1º2 se identifican en un 82% como amigable, con un 72% como simpático un 75% como alegre, 45% inteligentes y seguros de sí mismos. Lo anterior puede ser reflejo de autoestima estable en nuestros alumnos. Hay que tomar en cuenta que estando en proceso de crecimiento, todo escenario que les rodea puede impactar en su personalidad y su autoestima.



COMPETENCIAS DISCIPLINARES

Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

La competencia que mayor porcentaje tiene en el rango de "Casi siempre" es: Comunicación con un 40%. En ciencias sociales y ciencias experimentales se encuentran en el mismo nivel con un 19% en casi siempre. Matemáticas es el rango que en "A veces"



ÁREA DE SALUD

- 55% de nuestros alumnos presentan alteraciones en la vista como; miopía, astigmatismo, estrabismo, hipermetropía.
- Tenemos un alumno con hipoacusia.
- Ninguno de nuestros alumnos presenta alteraciones motoras.

RECURSOS MATERIALES Y TECNOLÓGICOS PARA EL TRABAJO EN CASA

Es importante hacerles de su conocimiento los siguientes datos en relación al aspecto de recursos materiales y tecnológicos de nuestros alumnos como son; internet, computadora, celular y/o Tablet.

- 77% cuenta con computadora en casa mientras que el 23% restante no
- 97% cuenta con internet en casa y el 3% restante no.
- Todos nuestros alumnos tienen celular.
- El 50% de nuestros alumnos comparten su equipo de cómputo con alguien en casa.

COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las competencias genéricas son competencias transversales que son transferibles a multitud de funciones y tareas, que hacen que la persona sea flexible y se adapte a diferentes situaciones y dominios. Ejemplos de estas competencias son: el liderazgo positivo, la comunicación efectiva, el dominio y uso adecuado de otros idiomas, la habilidad para aprender por cuenta propia, etc.

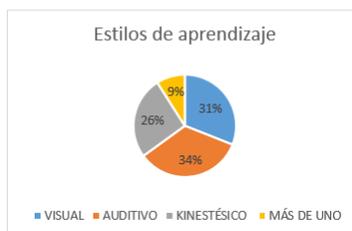
Casi la mitad del salón de 1º2 se divide en las categorías; Aprende de forma autónoma y participa con responsabilidad en la sociedad.

Las categorías que menor porcentaje reflejaron son el alumno se autodetermina y cuida de sí y se expresa y comunica.

Es importante reforzar las categorías; Se expresa y se comunica, trabaja en forma colaborativa, piensa crítica y reflexivamente ya que son aspectos que forman parte del perfil de nuestros estudiantes así como la categoría de; el alumno se autodetermina y cuida de sí.

TEST DE BARSCH

Los resultados de 1º2 de estilos de aprendizaje son; 34% de los alumnos son auditivos y en su mayoría con un 31% visual, 26% kinestésico y 9% más de uno.



HÁBITOS DE ESTUDIO

Los alumnos tienen desarrollado en su mayoría con un 86% más de un hábito de estudio. Es común que sea de esta forma ya que dependiendo de la tarea asignada los alumnos adecuan el hábito. El 14% restante tiene más desarrollado un solo hábito lo cual es recomendable probar otros ya que de acuerdo a la forma de trabajo se puede tener mayor éxito.

Menciono algunos que resaltan

MENORES	MAYORES
HABILIDADES DE LECTURA	LUGAR DE ESTUDIO
CONTROL DE ANSIEDAD	CLASE
ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO	CONTROL DE ANSIEDAD
CLASE	ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO

Con esta tabla es importante recordar los datos particulares de estos alumnos; Luis Alberto Jaurez Núñez (Trastorno por Déficit de Atención), Estrada Alcántara Carolina (Trastorno de ansiedad generalizada).

ANEXO 10. ENCUESTA DIAGNÓSTICO PARA AMBOS GRUPOS.

ENCUESTA PILOTO

ALUMNO:

FECHA DE APLICACIÓN:

GRADO:

GRUPO:

Instrucciones: Lee los siguientes cuestionamientos y encierra la respuesta que más se adecúe a tu situación.

1. ¿Cómo calificarías tu interés en la lectura?

Excelente Bueno Regular Malo Inexistente

2. ¿Sueles disfrutar la actividad lectora?

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

3. ¿Cómo ha sido tu experiencia con la literatura?

Excelente Buena Regular Mala Terrible

4. ¿Te sientes motivado en tu día a día a buscar textos para leer por voluntad propia?

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

5. ¿Qué tantos textos literarios conoces?

Bastantes Algunos Muy pocos Ninguno

6. ¿Cómo califico mi nivel de apreciación hacia la literatura?

Muy bueno.
La valoro y admiro. A veces me
sorprende. En realidad, no me
interesa.

7. ¿Consideras que la literatura y la lectura de comprensión son actividades rigurosas?

Necesariamente Pueden serlo No necesariamente

ANEXO 11. TEXTOS PARA LA PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA (DRAMATIZACIÓN) EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y DE CONTROL.

El almohadón de plumas

Horacio Quiroga

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. 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 dárlo a conocer.

Durante tres meses —se habían casado en abril— vivieron una dicha especial. Sin duda hubiera ella deseado menos severidad en ese rígido cielo de amor, más expansiva e incauta ternura; pero el impasible semblante de su marido la contenía siempre.

La casa en que vivían influía un poco en sus estremecimientos. La blancura del patio silencioso —frisos, columnas y estatuas de mármol— producía una otoñal impresión de palacio encantado. Dentro, el brillo glacial del estuco, sin el más leve rasguño en las altas paredes, afirmaba aquella sensación de desapacible frío. Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco en toda la casa, como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia.

En ese extraño nido de amor, Alicia pasó todo el otoño. No obstante, había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños, y aún vivía dormida en la casa hostil, sin querer pensar en nada hasta que llegaba su marido.

No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días; Alicia no se reponía nunca. Al fin una tarde pudo salir al jardín apoyada en el brazo de él. Miraba indiferente a uno y otro lado. De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos, echándole los brazos al cuello. Lloró largamente todo su espanto callado, redoblando el llanto a la menor tentativa de caricia. Luego los sollozos fueron retardándose, y aún quedó largo rato escondida en su cuello, sin moverse ni decir una palabra.

Fue ese el último día que Alicia estuvo levantada. Al día siguiente amaneció desvanecida. El médico de Jordán la examinó con suma atención, ordenándole calma y descanso absolutos.

—No sé —le dijo a Jordán en la puerta de calle, con la voz todavía baja—. Tiene una gran debilidad que no me explico, y sin vómitos, nada... Si mañana se despierta como hoy, llámeme enseguida.

Al otro día Alicia seguía peor. Hubo consulta. Constatóse una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable. Alicia no tuvo más desmayos, pero se iba visiblemente a la muerte. Todo el día el dormitorio estaba con las luces prendidas y en pleno silencio. Pasábanse horas sin oír el menor ruido. Alicia dormitaba. Jordán vivía casi en la sala, también con toda la luz encendida. Paseábase sin cesar de un extremo a otro, con incansable obstinación. La alfombra ahogaba sus pesos. A ratos entraba en el dormitorio y proseguía su mudo vaivén a lo largo de la cama, mirando a su mujer cada vez que caminaba en su dirección.

Pronto Alicia comenzó a tener alucinaciones, confusas y flotantes al principio, y que descendieron luego a ras del suelo. La joven, con los ojos desmesuradamente abiertos, no hacía sino mirar la alfombra a uno y otro lado del respaldo de la cama. Una noche se quedó de repente mirando fijamente. Al rato abrió la boca para gritar, y sus narices y labios se perlaron de sudor.

—¡Jordán! ¡Jordán! —clamó, rígida de espanto, sin dejar de mirar la alfombra.

Jordán corrió al dormitorio, y al verlo aparecer Alicia dio un alarido de horror.

—¡Soy yo, Alicia, soy yo!

Alicia lo miró con extravió, miró la alfombra, volvió a mirarlo, y después de largo rato de estupefacta confrontación, se serenó. Sonrió y tomó entre las suyas la mano de su marido, acariciándola temblando.

Entre sus alucinaciones más porfiadas, hubo un antropoide, apoyado en la alfombra sobre los dedos, que tenía fijos en ella los ojos.

Los médicos volvieron inútilmente. Había allí delante de ellos una vida que se acababa, desangrándose día a día, hora a hora, sin saber absolutamente cómo. En la última consulta Alicia yacía en estupor mientras ellos la pulsaban, pasándose de uno a otro la muñeca inerte. La observaron largo rato en silencio y siguieron al comedor.

—Pst... —se encogió de hombros desalentado su médico—. Es un caso serio... poco hay que hacer...

—¡Sólo eso me faltaba! —resopló Jordán. Y tamborileó bruscamemente sobre la mesa.

Alicia fue extinguiéndose en su delirio de anemia, agravado de tarde, pero que remitía siempre en las primeras horas. Durante el día no avanzaba su enfermedad, pero cada mañana amanecía lívida, en síncope casi. Parecía que únicamente de noche se le fuera la vida en nuevas alas de sangre. Tenía siempre al despertar la sensación de estar desplomada en la cama con un millón de kilos encima. Desde el tercer día este hundimiento no la abandonó más. Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aún que le arreglaran el almohadón. Sus terrores

crepusculares avanzaron en forma de monstruos que se arrastraban hasta la cama y trepaban dificultosamente por la colcha.

Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz. Las luces continuaban fúnebremente encendidas en el dormitorio y la sala. En el silencio agónico de la casa, no se oía más que el delirio monótono que salía de la cama, y el rumor ahogado de los eternos pasos de Jordán.

Murió, por fin. La sirvienta, que entró después a deshacer la cama, sola ya, miró un rato extrañada el almohadón.

—¡Señor! —llamó a Jordán en voz baja—. En el almohadón hay manchas que parecen de sangre.

Jordán se acercó rápidamente y se dobló a su vez. Efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia, se veían manchitas oscuras.

—Parecen picaduras —murmuró la sirvienta después de un rato de inmóvil observación.

—Levántelo a la luz —le dijo Jordán.

La sirvienta lo levantó, pero enseguida lo dejó caer, y se quedó mirando a aquél, lívida y temblando. Sin saber por qué, Jordán sintió que los cabellos se le erizaban.

—¿Qué hay? —murmuró con la voz ronca.

—Pesa mucho —articuló la sirvienta, sin dejar de temblar.

Jordán lo levantó; pesaba extraordinariamente. Salieron con él, y sobre la mesa del comedor Jordán cortó funda y envoltura de un tajo. Las plumas superiores volaron, y la sirvienta dio un grito de horror con toda la boca abierta, llevándose las manos crispadas a los bandos: —sobre el fondo, entre las plumas, moviendo lentamente las patas velludas, había un animal monstruoso, una bola viviente y viscosa. Estaba tan hinchado que apenas se le pronunciaba la boca.

Noche a noche, desde que Alicia había caído en cama, había aplicado sigilosamente su boca —su trompa, mejor dicho— a las sienas de aquélla, chupándole la sangre. La picadura era casi imperceptible. La remoción diaria del almohadón había impedido sin dada su desarrollo, pero desde que la joven no pudo moverse, la succión fue vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia.

Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma.

EL GATO NEGRO

Ni espero ni quiero que se dé crédito a la historia más extraordinaria y, sin embargo, más familiar que voy a referir. Tratándose de un caso en el que mis sentimientos se niegan a aceptar su propio testimonio, yo habría de estar realmente loco si así lo creyera. No obstante, no estoy loco, y con toda seguridad, no sueño. Pero mañana puedo morir y quisiera aliviar hoy mi apenado espíritu. Deseo mostrar al mundo, clara y concretamente, una serie de simples acontecimientos domésticos que, por sus consecuencias, me han aterrorizado, torturado y anonadado. A pesar de todo, no trataré de esclarecerlos. A mí casi no me han producido otro sentimiento que el de horror. Pero a muchas personas les parecerán menos terribles. Tal vez más tarde haya una inteligencia que reduzca mi fantasía al estado de lugar común. Alguna inteligencia más serena, más lógica y mucho menos excitable que la mía, encontrará tan sólo en las circunstancias que relato con terror una serie normal de causas y efectos naturalísimos.

La docilidad y humanidad de mi carácter sorprendieron desde mi infancia. Tan notable era la ternura de mi corazón, que había hecho de mí el juguete de mis amigos. Sentía una auténtica pasión por los animales, y mis padres me permitieron poseer una gran variedad de favoritos. Casi todo el tiempo lo pasaba con ellos, y nunca me consideraba tan feliz como cuando les daba de comer o los acariciaba. Con los años aumentó esta particularidad de mi carácter, y cuando fui hombre hice de ella una de mis principales agentes de goce. Aquellos que han profesado afecto a un perro fiel y sagaz no necesitarán explicaciones de la naturaleza o intensidad de los goces que esto puede producir. En el amor desinteresado de un animal, en el sacrificio de sí mismo, hay algo que llega directamente al corazón del que con frecuencia ha tenido ocasión de comprobar la amistad mezquina y la frágil fidelidad del hombre natural.

Me casé joven. Tuve la suerte de descubrir en mi mujer una disposición semejante a la mía. Y, habiéndose dado cuenta de mi gusto por estos favoritos

domésticos, no perdió ocasión alguna de proporcionármelos de la especie más agradable. Tuvimos pájaros, un pez de color de oro, un magnífico perro, conejos, un mono pequeño y... un gato.

Era este último animal muy fuerte y hermoso, completamente negro y de una sagacidad maravillosa. Mi mujer, que era en el fondo algo supersticiosa, hablando de su inteligencia, aludía frecuentemente a la antigua creencia popular que consideraba a todos los gatos negros como brujas disimuladas. No quiere esto decir que hablara siempre *en serio* sobre este particular, y lo consigno sencillamente porque lo recuerdo.

Plutón, llamábase así el gato, era mi amigo predilecto. Sólo yo le daba de comer, siguiéndome siempre por la casa. E incluso me costaba trabajo impedirle que me siguiera por las calles.

Nuestra amistad subsistió así algunos años, durante los cuales mi carácter y mi temperamento —me sonroja confesarlo—, por causa del demonio de la intemperancia sufrió una alteración radicalmente funesta. De día en día me hice más taciturno, más irritable, más indiferente a los sentimientos ajenos. Empleé con mi mujer un lenguaje brutal corriendo el tiempo, la afligí incluso con violencias personales. Naturalmente, mis pobres favoritos debieron notar el cambio de mi carácter. No solamente no les hacía caso alguno, sino que los maltrataba. Sin embargo, y por lo que se refiere a *Plutón*, aún despertaba éste en mí la consideración suficiente para no pegarle. En cambio, no sentía ningún escrúpulo en maltratar a los conejos y al mono, y hasta al perro, cuando, por casualidad o afecto, se cruzaban en mi camino. Iba secuestrándome mi mal cada vez más, como consecuencia de mis excesos alcohólicos. Y, andando el tiempo, el mismo *Plutón*, que envejecía, y, naturalmente, se hacía un poco huracán, comenzó a conocer los efectos de mi perverso carácter.

Una noche, al regresar a casa completamente ebrio, de vuelta de uno de mis frecuentes escondrijos del barrio, me pareció que el gato evitaba mi presencia. Lo cogí, pero él, horrorizado por mi violenta actitud, me hizo en la mano, con los dientes, una leve herida. Entonces, se apoderó de mí, repentinamente, un furor demoníaco. En aquel instante dejé de conocerme. Dijérase como si, de pronto, mi alma original hubiese abandonado mi cuerpo, y una ruindad superdemoníaca, saturada de ginebra, se filtró en cada una de las fibras de mi ser. Del bolsillo de mi chaleco saqué un cortaplumas, lo abrí, cogí al pobre animal por la garganta y, deliberadamente, le vacié un ojo... Me llené y abruma la vergüenza, estremeciéndome al escribir esta abominable atrocidad.

Quando, al amanecer, hube recuperado la razón, y cuando se disiparon los vapores de mi crápula nocturna, experimenté un sentimiento mitad horror mitad remordimiento por el crimen que había cometido. Pero, todo lo más, era un confuso sentimiento, y el alma no sufrió sus acometidas, lo confieso asimismo. Volví a sumirme en los excesos, y no tardé en ahogar en el vino todo recuerdo de mi acción.

Curó entre tanto el gato lentamente. La órbita del ojo perdido presentaba, es cierto, un aspecto espantoso. Pero después, con el tiempo, no pareció que se daba cuenta de ello. Según su costumbre, iba y venía por la casa; pero, como debí suponerlo, en cuanto veía que me aproximaba a él, huía aterrorizado. Me quedaba aún lo bastante de mi antiguo corazón para que me afligiera aquella manifiesta antipatía en un ser que tanto me había amado anteriormente. Pero este sentimiento no tardó en ser desalojado por la irritación. Como para mi caída final e irrevocable, brotó entonces el espíritu de perversidad, espíritu del que la filosofía no se cuida ni poco ni mucho. No obstante, tan seguro como que existe mi alma, creo que la perversidad es uno de los primitivos impulsos del corazón humano, una de esas indivisibles primeras facultades o sentimientos que dirigen el carácter del hombre... ¿Quién no se ha sorprendido muchas veces cometiendo una acción necia o vil, por la única razón de que sabía que no debía cometerla? ¿No tenemos una constante inclinación, pese a lo excelente de nuestro juicio, a violar lo que es la ley, simplemente porque comprendemos que es la Ley?

Digo que este espíritu de perversidad hubo de producir mi ruina completa. El vivo e insondable deseo del alma de atormentarse a sí misma, de violentar su propia naturaleza, de hacer el mal por amor al mal, me impulsaba a continuar y últimamente a llevar a prolongar el suplicio que había infligido al inofensivo animal. Una mañana, a sangre fría, ceñí un nudo corredizo en torno a su cuello y lo ahorqué de la rama de un árbol. Lo ahorqué con mis ojos llenos de lágrimas, con el corazón desbordante del más amargo remordimiento. Lo ahorqué porque sabía que él me había amado y porque reconocía que no me había dado motivo alguno para encolerizarme con él. Lo ahorqué porque sabía que al hacerlo cometía un pecado, un pecado mortal que comprometía a mi alma inmortal, hasta el punto de colocarla, si esto fuera posible, lejos incluso de la misericordia infinita del muy severo y misericordioso Dios.

En la noche siguiente al día en que fue cometida acción tan cruel, me despertó del sueño el grito de: «¡Fuego!». Ardían las cortinas de mi lecho. La casa era una gran hoguera. Mi mujer, un criado y yo logramos escapar, no sin

vencer grandes dificultades, del incendio. La destrucción fue total. Quedé arruinado y me entregué desde entonces a la desesperación.

No intento establecer relación alguna entre causa y efecto con respecto a la atrocidad y el desastre. Estoy por encima de tal debilidad. Pero me limito a dar cuenta de una cadena de hechos y no quiero omitir el menor eslabón. Visité las ruinas el día siguiente al del incendio. Excepto una, todas las paredes se habían derrumbado. Esta sola excepción la constituía un delgado tabique interior, situado casi en la mitad de la casa, contra el que se apoyaba la cabecera de mi lecho. Allí la fábrica había resistido en gran parte a la acción del fuego, hecho que atribuí a haber sido renovada recientemente. En torno a aquella pared se congregaba la multitud. Y numerosas personas examinaban una parte del muro con viva atención. Excitaron mi curiosidad las palabras «extraño», «singular», y otras expresiones parecidas. Me acerqué y vi, a modo de un bajo relieve esculpido sobre la blanca superficie, la figura de un gigantesco gato. La imagen estaba copiada con una exactitud realmente maravillosa. Rodeaba el cuello del animal una cuerda.

Apenas hube visto esta aparición, porque yo no podía considerar aquello más que como mía aparición, mi asombro y mi terror fueron extraordinarios. Por fin, vino en mi ayuda la reflexión. Recordaba que el gato había sido ahorcado en un jardín contiguo a la casa. A los gritos de alarma, el jardín fue invadido inmediatamente por la muchedumbre, y el animal debió de ser descolgado por alguien del árbol y arrojado a mi cuarto por la ventana abierta. Indudablemente se hizo esto con el propósito de despertarme. El derrumbamiento de las restantes paredes habían comprimido a la víctima de mi crueldad en el yeso recientemente extendido. La cal del muro, en combinación con las llamas y el amoníaco del cadáver, produjo la imagen tal como yo la veía.

Aunque prontamente satisficé así a mi razón, ya que no por completo mi conciencia, no dejé, sin embargo, de grabar en mi imaginación una huella profunda el sorprendente caso que acabo de dar cuenta. Durante algunos meses no pude liberarme del fantasma del gato, y en todo este tiempo nació en mi alma una especie de sentimiento que se parecía, aunque no lo era, al remordimiento. Llegué incluso a lamentar la pérdida del animal y a buscar en torno mío, en los miserables tugurios que a la sazón frecuentaba, otro favorito de la misma especie y de facciones parecidas que pudiera sustituirle.

Una noche, hallándome medio aturdido en un bodegón infame, atrajo repentinamente mi atención un objeto negro que yacía en lo alto de uno de los

inmensos barriles de ginebra o ron que componían el mobiliario más importante de la sala. Hacía ya algunos momentos que miraba a lo alto del tonel, y me sorprendió no haber advertido el objeto colocado encima. Me acerqué a él y lo toqué. Era un gato negro, enorme, tan corpulento como *Plutón*, al que se parecía en todo menos en un pormenor: *Plutón* no tenía un solo pelo blanco en todo el cuerpo, pero éste tenía una señal ancha y blanca, aunque de forma indefinida que le cubría casi toda la región del pecho.

Apenas puse en él mi mano, se levantó repentinamente, ronroneando con fuerza, se restregó contra mi mano y pareció contento de mi atención. Era, pues, el animal que yo buscaba. Me apresuré, a proponer al dueño su adquisición, pero éste no tuvo interés alguno por el animal. Ni le conocía ni le había visto hasta entonces.

Continué acariciándole, y cuando me disponía a regresar a mi casa, el animal se mostró dispuesto a seguirme. Se lo permití, e inclinándome de cuando en cuando, caminamos hacia mi casa acariciándole. Cuando llegó a ella se encontró como si fuera la suya, y se convirtió rápidamente en el mejor amigo de mi mujer.

Por mi parte, no tardó en surgir en mí una antipatía hacia él. Era, pues, precisamente, lo contrario de lo que yo había esperado. No sé cómo ni por qué sucedió esto, pero su evidente ternura me enojaba y casi me fatigaba; poco a poco, estos sentimientos de disgusto y fastidio fueron aumentando hasta convertirse en la amargura del odio. Yo evitaba su presencia. Una especie de vergüenza mezclada al recuerdo de mi primera crueldad, me impidieron que lo maltratara. Durante algunas semanas me abstuve de pegarle o de tratarle con violencia. Pero, gradual e insensiblemente, llegué a sentir por él un horror indecible. Y a eludir en silencio, como si huiera de la peste, su odiosa presencia.

Lo que despertó en seguida mi odio por el animal fue el descubrimiento que hice a la mañana del siguiente día de haberlo llevado a casa. Como *Plutón*, también él había sido privado de uno de sus ojos. Sin embargo, esta circunstancia contribuyó a hacerle más grato a mi mujer, quien poseía grandemente, como ya he dicho, la ternura de sentimientos, que fue en otro tiempo mi rasgo característico y el frecuente manantial de mis placeres más sencillos y puros.

No obstante, el cariño que el gato me demostraba parecía crecer en razón directa de mi odio hacia él. Con una tenacidad imposible de hacer comprender al lector, seguía constantemente mis pasos. En cuanto me sentaba, acurrucábase bajo mi silla, o saltaba sobre mis rodillas, cubriéndome con sus caricias

espantosas. Si me levantaba para andar, metíase entre mis piernas y casi me derribaba, o bien trepaba por mis ropas, clavando sus largas y agudas garras hasta mi pecho. En tales instantes hubiera querido matarle de un golpe, pero me lo impedía en parte el recuerdo de mi primer crimen. Y sobre todo, me apresuro a confesarlo, el verdadero terror del animal.

Este miedo no era positivamente el de un mal físico. Y sin embargo, me sería muy difícil definirlo de otro modo. Casi me ruboriza confesarlo. Aun en esta celda de malhechor, casi me avergüenza confesar que el horror y el pánico que me inspiraba el animal habíanse acrecentado a causa de una de las fantasías más perfectas que es posible imaginar. No pocas veces, mi mujer había llamado mi atención con respecto al carácter de la mancha blanca de que he hablado y que constituía la única diferencia perceptible entre el animal extraño y aquel que había matado yo. Recordará, sin duda, el lector que esta señal, aunque grande, tuvo primitivamente una forma indefinida. Pero gradualmente, por fases imperceptibles, había concluido adquiriendo una nitidez rigurosa de contornos.

En ese momento, era la imagen de un objeto que me hace temblar nombrarlo. Era, sobre todo, lo que me hacía mirarle como a un monstruo de horror y repugnancia. Y lo que, si me hubiera atrevido, me hubiese impulsado a librarme de él. Era ahora, en fin, la imagen de una cosa abominable y siniestra: la imagen ¡de la *horca*! ¡Oh, lúgubre y terrible máquina! ¡Máquina de espanto y crimen, de muerte y agonía!

Yo era entonces, verdaderamente, un miserable, más allá de la miseria posible de la Humanidad. Una bestia brutal, cuyo hermano fue aniquilado por mí con desprecio; una bestia brutal engendrada en mí, hombre formado a imagen del Altísimo. ¡Ay! Ni de día ni de noche conocía yo la paz del descanso. Ni un solo instante, durante cada jornada, dejábame el animal. Y de noche, a cada momento, cuando salía de mis sueños llenos de indefinible angustia, era tan sólo para sentir el aliento tibio de aquél sobre mi rostro, y su enorme peso, encarnación de una pesadilla que yo no podía separar de mí, parecía eternamente gravitar sobre mi corazón.

Bajo tales tormentos sucumbió lo poco que había de bueno en mí. Infames pensamientos convirtiéronse en mis íntimos. Los más sombríos, los más infames de todos los pensamientos, eran acariciados por mi mente. La tristeza de mi humor de costumbre se acrecentó hasta hacerme aborrecer a todas las cosas y a la Humanidad entera. Mi mujer, sin embargo, no se quejaba nunca. ¡Ay! Era siempre mi paño de lágrimas. La más paciente víctima de las repentinas,

frecuentes e indomables expansiones de una furia a la que ciegamente me abandoné desde entonces.

Para un quehacer doméstico, me acompañó un día al sótano de un viejo edificio en el que nos obligara a vivir nuestra pobreza. Por los finos peldaños de la escalera me seguía el gato, y habiéndome hecho tropezar, me exasperó hasta la locura. Apoderándome de un hacha y olvidando en mi furor el espanto pueril que había detenido hasta entonces mi mano, dirigí un golpe al animal. Hubiera sido mortal si le hubiera alcanzado como quería. Pero la mano de mi mujer detuvo el golpe. Una rabia más que diabólica me produjo esta intervención. Liberé mi brazo del obstáculo que lo detenía y le hundí a ella el hacha en el cráneo. Mi mujer cayó muerta instantáneamente, sin exhalar siquiera un gemido.

Realizado el horrible asesinato, inmediata y resueltamente procuré esconder el cuerpo. Me di cuenta de que no podía hacerlo desaparecer de la casa, ni de día ni de noche, sin correr el riesgo de que se enteraran los vecinos. Asaltaron mi mente varios proyectos. Pensé por un instante en trocear el cadáver y arrojar al suelo los pedazos. Resolví después cavar una fosa en el piso de la cueva. Luego pensé arrojarlo al pozo del jardín. Cambié de idea y decidí embalarlo en un cajón, como una mercancía, y encargar a un mandadero que se lo llevase de casa, facturándolo a cualquier parte. Pero, por último, me detuve ante un proyecto que consideré el más factible. Me decidí a emparedarlo en el sótano, como se dice que hacían en la Edad Media los monjes con sus víctimas.

La cueva parecía estar construida a propósito para semejante proyecto. Los muros no estaban levantados con el cuidado de costumbre, y no hacía mucho tiempo habían sido cubiertos en toda su extensión por una capa de yeso, al que la humedad no dejó endurecer.

Había, por otra parte, un saliente en uno de los muros, producido por una chimenea artificial o especie de hogar que quedó luego tapado y dispuesto de la misma forma que el resto del sótano. No dudé que me sería fácil quitar los ladrillos de aquel sitio, colocar el cadáver y emparedarlo del mismo modo, de forma que ninguna mirada pudiese descubrir nada sospechoso.

No me engañé en mis cálculos y, ayudado por una palanca, separé sin gran dificultad los ladrillos. Habiendo luego aplicado cuidadosamente el cuerpo contra la pared interior, lo sostuve en esta postura hasta poder restablecer sin gran esfuerzo toda la fábrica a su estado primitivo. Con todas las precauciones imaginables, me procuré una argamasa de cal y arena. Preparé una capa que no podía distinguirse de la primitiva y cubrí escrupulosamente con ella el nuevo

tabique.

Cuando terminé vi que todo había resultado perfecto. La pared no presentaba la más leve señal de arreglo. Con el mayor cuidado, barrí el suelo y recogí los escombros. Miré, triunfalmente, en torno mío, y me dije: «Por lo menos, aquí, mi trabajo no ha sido infructuoso».

Mi primera idea, entonces, fue buscar al animal que había sido el causante de tan tremenda desgracia, porque, al fin, había resuelto matarlo. Si en aquel momento hubiera podido encontrarle, nada hubiese evitado su destino. Pero parecía que el animal, ante la violencia de mi cólera, habíase alarmado y procuraba no presentarse ante mí, desafiando desde sus refugios mi mal humor. Imposible describir o imaginar la intensa, la apacible sensación de alivio que trajo a mi corazón la ausencia de la detestada criatura. En toda la noche se presentó, y ésta fue la primera que gocé desde su entrada en la casa. Dormí, a pesar de todo, tranquila y profundamente. Sí: dormí con el peso de aquel asesinato en mi alma.

Transcurrieron el segundo y el tercer día. Mi verdugo no vino, sin embargo. Como un hombre libre, respiré una vez más. En su terror, el monstruo había abandonado para siempre aquellos lugares. Ya no volvería a verle nunca. Mi dicha era infinita. Me inquietaba muy poco la criminalidad de mi tenebrosa acción. Incoóse una especie de sumario que apuró poco las averiguaciones. También se dispuso un reconocimiento, pero, naturalmente, nada podía descubrirse. Yo daba por asegurada mi felicidad futura.

Al cuarto día, después de haberse cometido el asesinato, se presentó inopinadamente en mi casa un grupo de agentes de Policía y procedió de nuevo a una rigurosa investigación del local. Sin embargo, confiado en lo impenetrable del escondite, no experimenté ninguna turbación.

Los agentes quisieron que les acompañase en sus pesquisas. Fue explorado hasta el última rincón. Por tercera o cuarta vez bajaron por último a la cueva. No me alteré lo más mínimo. Como el de un hombre que reposa en la inocencia, mi corazón latía pacíficamente. Recorrí el sótano de punta a punta, crucé los brazos sobre el pecho y me paseé indiferente de un lado a otro. Plenamente satisfecha, la Policía se disponía a abandonar la casa. Era demasiado intenso el júbilo de mi corazón para que pudiera reprimirlo. Sentía la viva necesidad de decir una palabra, una palabra tan sólo, a modo de triunfo, y hacer doblemente evidente su convicción, con respecto a mi inocencia.

—Señores —dije por último y cuando los agentes subían la escalera—, es

para mí una gran satisfacción haber desvanecido sus sospechas. Deseo a todos ustedes una buena salud y un poco más de cortesía. Dicho sea de paso, señores, tienen ustedes aquí una casa muy bien construida —apenas sabía lo que hablaba, en mi furioso deseo de decir algo con aire deliberado—. Puedo asegurar que ésta es una casa excelentemente construida. Estos muros... ¿Se van ustedes señores? Estos muros están contruidos con una gran solidez.

Entonces, por una fanfarronada frenética, golpeé con fuerza, con un bastón que tenía en la mano en ese momento, precisamente sobre la pared del tabique tras el cual yacía la esposa de mi corazón.

¡Ah! Que por lo menos Dios me proteja y me libre de las garras del archidemonio. Apenas hubo hundido en el silencio el eco de mis golpes, me respondió una voz desde el fondo de la tumba. Era primero una queja, velada y entrecortada como el sollozo de un niño. Después, en seguida, se convirtió en un grito prolongado, sonoro y continuo, infrahumano. Un alarido, un aullido mitad horror, mitad triunfo, como solamente puede brotar del infierno. Fue una horrible armonía que surgiera al unísono de las gargantas de los condenados en sus torturas y de los demonios que gozaban en la condenación.

Sería una locura expresaros mis pensamientos. Me sentí desfallecer y, tambaleándome, caí contra la pared opuesta. Durante un instante detuviéronse en los escalones los agentes. La sorpresa y el pavor los había dejado atónitos. Un momento después, doce brazos robustos atacaron la pared. Esta cayó a tierra de un golpe. El cadáver, muy desfigurado ya y cubierto de sangre coagulada, apareció rígido ante los ojos de los circunstantes.

Sobre su cabeza, con las rojas fauces dilatadas y llameando el único ojo, se posaba el odioso animal cuya astucia me llevó al asesinato y cuya reveladora voz me entregaba al verdugo. ¡Yo había emparedado al monstruo en la tumba!

Sólo vine a llamar por teléfono

Gabriel García Márquez

Una tarde de lluvias primaverales, cuando viajaba sola hacia Barcelona conduciendo un coche alquilado, María de la Luz Cervantes sufrió una avería en el desierto de los Monegros. Era una mexicana de veintisiete años, bonita y seria, que años antes había tenido un cierto nombre como artista de variedades. Estaba casada con un prestidigitador de salón, con quien iba a reunirse aquel día después de visitar a unos parientes en Zaragoza. Al cabo de una hora de señas desesperadas a los automóviles y camiones de carga que pasaban raudos en la tormenta, el conductor de un autobús destartado se compadeció de ella. Le advirtió, eso sí, que no iba muy lejos.

- No importa - dijo María -. Lo único que necesito es un teléfono.

Era cierto, y sólo lo necesitaba para prevenir a su marido de que no llegaría antes de las siete de la noche. Parecía un pajarito ensopado, con un abrigo de estudiante y los zapatos de playa en Abril, y estaba tan aturdida por el percance que olvidó llevarse las llaves del automóvil. Una mujer que viajaba junto al conductor, de aspecto militar pero de maneras dulces, le dio una toalla y una manta, y le hizo un sitio a su lado.

Después de secarse a medias, María se sentó, se envolvió en la manta, y trató de encender un cigarrillo, pero los fósforos estaban mojados. La vecina del asiento le dio fuego y le pidió un cigarrillo de los pocos que le quedaban secos. Mientras fumaban, María cedió a las ansias de desahogarse, y su voz resonó más que la lluvia o el traqueteo del autobús. La mujer la interrumpió con el índice en los labios.

- Están dormidas - murmuró.

María miró por encima del hombro, y vio que el autobús estaba ocupado por mujeres de edades inciertas y condiciones distintas, que dormían arropadas con mantas iguales a la suya. Contagiada por su placidez, María se enroscó en el asiento y se abandonó al rumor de la lluvia. Cuando se despertó era de noche y el aguacero se había disuelto en un sereno helado. No tenía la menor idea de cuanto tiempo había dormido ni en que lugar del mundo se encontraban. Su vecina de asiento tenía una actitud de alerta.

María le dijo su nombre con un suspiro de alivio, pero la mujer no lo encontró después de repasar la lista varias veces. Se lo preguntó alarmada a una guardiana, y ésta, sin nada que decir, se encogió de hombros.

- Es que yo sólo vine a hablar por teléfono - dijo María.

- De acuerdo, maja - le dijo la superiora, llevándola hacia su cama con una dulzura demasiado ostensible para ser real -, si te portas bien podrás hablar por teléfono con quien quieras. Pero ahora no, mañana. Algo sucedió entonces en la mente de María que le hizo entender por qué las mujeres del autobús se movían como en el fondo de un acuario. En realidad estaban apaciguadas con sedantes, y aquel palacio en sombras, con gruesos muros de cantería y escaleras heladas, era en realidad un hospital de enfermas mentales. Asustada, escapó corriendo del dormitorio, y antes de llegar al portón una guardiana gigantesca con un meluco de mecánico la atrapó de un zarzapó y la inmovilizó en el suelo con una llave maestra. María la miró de través paralizada por el terror. - Por el amor de Dios - dijo -. Le juro por mi madre muerta que solo vine a hablar por teléfono.

Le bastó con verle la cara para saber que no había súplica posible ante aquella energúmena de meluco a quien llamaban Hérculina por su fuerza descomunal. Era la encargada de los casos difíciles, y dos reclusas habían muerto estranguladas con su brazo de oso polar adiestrado en el arte de matar por descuido. El primer caso se resolvió como un accidente comprobado. El segundo fue menos claro, y Hérculina fue amonestada y advertida de que la próxima vez sería investigada a fondo. La versión corriente era que aquella oveja descarriada de una familia de apellidos grandes tenía una turbia carrera de accidentes dudosos en varios manicomios de España.

Para que María durmiera la primera noche, tuvieron que inyectarle un somnífero. Antes de amanecer, cuando la despertaron las ansias de fumar, estaba amarrada por las muñecas y los tobillos en las barras de la cama. Nadie acudió a sus gritos. Por la mañana, mientras el marido no encontraba en Barcelona ninguna pista de su paradero, tuvieron que llevarla a la enfermería, pues la encontraron sin sentido en un pantano de sus propias miserias.

No supo cuanto tiempo había pasado cuando volvió en sí. Pero entonces el mundo era un remanso de amor, y estaba frente a su cama un anciano monumental, con una andadura de plantigrado y una sonrisa sedante, que con dos pases maestros le devolvió la dicha de vivir. Era el director del sanatorio.

Antes de decirle nada, sin saludarlo siquiera, María le pidió un cigarrillo. El se lo dio encendido, y le regaló el paquete casi lleno. María no pudo reprimir el llanto.

- Aprovecha ahora para llorar cuanto quieras - le dijo el medico, con voz adormecedora -. No hay mejor remedio que las lágrimas.

María se desahogó sin pudor, como nunca logro hacerlo con sus amantes casuales en tedios de después del amor. Mientras la oía, el medico le peinaba con los dedos,

- ¿Dónde estamos? - le preguntó María.

- Hemos llegado - contestó la mujer.

El autobús estaba entrando en el patio empedrado de un edificio enorme y sombrío que parecía un viejo convento en un bosque de árboles colosales. Las pasajeras, alumbradas a penas por un farol del patio, permanecieron inmóviles hasta que la mujer de aspecto militar las hizo descender con un sistema de órdenes primarias, como en un parvulario. Todas eran mayores, y se movían con tal parsimonia que parecían imágenes de un sueño. María, la última en descender, pensó que eran monjas. Lo pensó menos cuando vio a varias mujeres de uniforme que las recibieron a la puerta del autobús, y que les cubrían la cabeza con las mantas para que no se mojaran, y las ponían en fila india, dirigiéndolas sin hablarles, con palmadas rítmicas y perentorias. Después de despedirse de su vecina de asiento. María quiso devolverle la manta, pero ella le dijo que se cubriera la cabeza para atravesar el patio, y la devolviera en portería.

- ¿Habrá un teléfono? - le preguntó María.

- Por supuesto - dijo la mujer -. Ahí mismo le indican.

Le pidió a María otro cigarrillo, y ella le dio el resto del paquete mojado. "En el camino se secan", le dijo. La mujer la hizo un adiós con la mano desde el estribo, y casi le gritó "Buena suerte". El autobús arrancó sin darle tiempo a más. María empezó a correr hacia la entrada del edificio. Una guardiana trató de detenerla con una palmada enérgica, pero tuvo que apelar a un grito imperioso: "¡Alto he dicho!". María miró por debajo de la manta, y vio unos ojos de hielo y un índice inapelable que le indicó la fila. Obedeció. Ya en el zaguán del edificio se separó del grupo y preguntó al portero donde había un teléfono. Una de las guardianas la hizo volver a la fila con palmaditas en la espalda, mientras le decía con modos dulces:

- Por aquí, guapa, por aquí hay un teléfono.

María siguió con las otras mujeres por un corredor tenebroso, y al final entró en un dormitorio colectivo donde las guardianas recogieron las cobijas y empezaron a reparar las camas. Una mujer distinta, que a María le pareció más humana y de jerarquía más alta, recorrió la fila comparando una lista con los nombres que las recién llegadas tenían escritos en un cartón cosido en el corpiño. Cuando llegó frente a María se sorprendió que no llevara su identificación.

- Es que yo sólo vine a llamar por teléfono - le dijo María.

Le explicó a toda prisa que su automóvil se había descompuesto en la carretera. El marido, que era mago de fiestas, estaba esperándola en Barcelona para cumplir tres compromisos hasta la media noche, y quería avisarle de que no estaría a tiempo para acompañarlo. Iban a ser las siete. El debía salir de la casa dentro de diez minutos, y ella temía que cancelara todo por su demora. La guardiana pareció escucharla con atención.

- ¿Cómo te llamas? - le preguntó.

le arreglaba la almohada para respirara mejor, la guiaba por el laberinto de su incertidumbre con una sabiduría y una dulzura que ella no había soñado jamás. Era, por primera vez en su vida, el prodigio de ser comprendida por un hombre que la escuchaba con toda el alma sin esperar la recompensa de acostarse con ella. Al cabo de una hora larga, desahogada a fondo, le pidió autorización para hablarle por teléfono a su marido.

El medico se incorporó con toda la majestad de su rango. "Todavía no, reina", le dijo, dándole en la mejilla la palmadita más tierna que había sentido nunca. "Todo se hará a su tiempo". Le hizo desde la puerta una bendición episcopal, y desapareció para siempre.

- Confía en mí - le dijo.

Esa misma tarde María fue inscrita en el asilo con un número de serie, y con un comentario superficial sobre el enigma de su procedencia y las dudas sobre su identidad. Al margen quedó una calificación escrita de puño y letra del director: "agitada".

Tal como María lo había previsto, el marido salió de su modesto apartamento del barrio de Horta con media hora de retraso para cumplir los tres compromisos. Era la primera vez que ella no llegaba a tiempo en casi dos años de una unión libre bien concertada, y el entendió el retraso por la ferocidad de las lluvias que asolaron la provincia aquel fin de semana. Antes de salir dejó un mensaje clavado en la puerta con el itinerario de la noche.

En la primera fiesta, con todos los niños disfrazados de canguro, prescindió del truco estelar de los peces invisibles porque no podía hacerlo sin la ayuda de ella. El segundo compromiso era en casa de una anciana de noventa y tres años, en silla de ruedas, que se preciaba de haber celebrado cada uno de sus últimos treinta cumpleaños con un mago distinto. El estaba tan contrariado con la demora de María, que no pudo concentrarse en las suertes más simples. El tercer compromiso era el de todas las noches en un café concierto de las Ramblas, donde actuó sin inspiración para un grupo de turistas franceses que no pudieron creer lo que veían porque se negaban a creer en la magia. Después de cada representación llamo por teléfono a su casa, y espero sin ilusiones a que María le contestara. En la última ya no pudo reprimir la inquietud de que algo malo había ocurrido.

De regreso a casa en la camioneta adaptada para las funciones públicas vio el esplendor de la primavera en las palmeras del Paseo de Gracia, y lo estremeció el pensamiento aciago de cómo podía ser la ciudad sin María. La última esperanza se desvaneció cuando encontró su recado todavía prendido en la puerta. Estaba tan contrariado, que se le olvidó darle la comida al gato.

Sólo ahora que lo escribo caigo en la cuenta de que nunca supe como se llamaba en realidad, porque en Barcelona solo le conocíamos por su nombre profesional: Saturno el Mago. Era un hombre de carácter raro y con una torpeza social

irremediable, pero el tacto y la gracia que le hacían falta le sobraban a María. Era ella quien lo llevaba de la mano en esta comunidad de grandes misterios, donde a nadie se le hubiera ocurrido llamar a nadie por teléfono después de la media noche para preguntarle por su mujer. Saturno lo había hecho de recién venido y no quería recordarlo.

Así que esa noche se conformó con llamar a Zaragoza, donde una abuela medio dormida le contestó sin alarma que María había partido después del almuerzo. No durmió más de una hora al amanecer. Tuvo un sueño cenagoso en el cual vio a María con un vestido de novia en piltrafas y salpicado de sangre, y despertó con la certidumbre pavorosa de que había vuelto a dejarle solo, y ahora para siempre, en el vasto mundo sin ella.

Lo había hecho tres veces con tres hombres distintos, incluso él, en los últimos cinco años. Lo había abandonado en Ciudad de México a los seis meses de conocerse, cuando agonizaban de felicidad con un amor demente en un cuarto de servicio de la colonia Anzures. Una mañana María no amaneció en la casa después de una noche de abusos inconfesables. Dejó todo lo que era suyo, hasta el anillo de su matrimonio anterior, y una carta en la cual decía que no era capaz de sobrevivir al tormento de aquel amor desatinado. Saturno pensó que había vuelto con su primer esposo, un discípulo de la escuela secundaria con quien se caso a escondidas siendo menor de edad, y al cual abandonó por otro al cabo de dos años sin amor. Pero no: había vuelto a casa de sus padres, y allí fue Saturno a buscarla a cualquier precio. Le rogó sin condiciones, le prometió mucho más de lo que resultó a cumplir, pero tropezó con una determinación invencible. "Hay amores cortos y hay amores largos", le dijo ella. Y concluyó sin misericordia: "Este fue corto". El se rindió ante su rigor.

Sin embargo, una madrugada de Todos los Santos, al volver a su cuarto de huérfano después de casi un año de olvido, la encontró dormida en el sofá de la sala con la corona de azahares y la larga cola de espuma de las novias vírgenes.

María le contó la verdad. El nuevo novio, viudo, sin hijos, con la vida resuelta y la disposición de casarse para siempre por la iglesia católica, la había dejado vestida y esperando en el altar. Sus padres decidieron hacer la fiesta de todos modos. Ella siguió el juego. Bailó, canto con los mariachis, se pasó de tragos, y en un terrible estado de remordimientos tardíos se fue a la media noche a buscar a Saturno.

No estaba en casa, pero encontró las llaves en la maceta de flores del corredor, donde las escondieron siempre. Esta vez fue ella quien se le rindió sin condiciones. "Y ahora hasta cuando?", le preguntó él. Ella le contestó con un verso de Vinicius de Moraes: "El amor es eterno mientras dura". Dos años después, seguía siendo eterno.

María pareció madurar. renunció a sus sueños de actriz y se consagró a él, tanto en el oficio como en la cama. A finales del año anterior habían asistido a un congreso

sobreponerse hasta la noche en que María no volvió a casa. Entonces empezó llamarlo por teléfono todos los días, primero cada dos o tres horas, desde las seis de la mañana hasta la madrugada siguiente, y después cada vez que encontraba un teléfono a la mano. El hecho de que nadie contestara aumentaba su martirio.

Al cuarto día le contestó una andaluza que solo iba a hacer la limpieza. "El señorito se ha ido", le dijo, con suficiente vaguedad para enloquecerlo. Saturno no resistió la tentación de preguntarle si por casualidad no estaba ahí la señorita María.

- Aquí no vive ninguna María - le dijo la mujer -. El señorito es soltero.
- Ya lo sé - le dijo él -. No vive, pero ¿a veces va, o no? La mujer se encabrió
- ¿Pero quien coño habla ahí?

Saturno colgó. La negativa de la mujer le pareció una confirmación más de lo que ya no era para él una sospecha sino una certidumbre ardiente. Perdió el control. En los días siguientes llamó por orden alfabético a todos los conocidos de Barcelona. Nadie le dio razón, pero cada llamada le agravó la desdicha, porque sus delirios de celos eran ya celebres entre los trasnochadores impenitentes de La gauche divine, y le contestaban con cualquier broma que lo hiciera sufrir. Solo entonces comprendió hasta que punto estaba solo en aquella ciudad hermosa, lunática e impenetrable, en la que nunca sería feliz. Por la madrugada, después de darle de comer al gato se apretó el corazón para no morir, y tomó la determinación de olvidar a María.

A los dos meses, María no se había adaptado aun a la vida del sanatorio. Sobrevivía picoteando apenas la pitanza de cárcel con los cubiertos encadenados al mesón de madera bruta, y la vista fija en la litografía del general Francisco Franco que presidía el lúgubre comedor medieval. Al principio se resistía a las horas canónicas con su rutina bobalicona de maitines, laudes, vísperas, y otros oficios de iglesia que ocupaban la mayor parte del tiempo. Se negaba a jugar a la pelota en el patio de recreo, y a trabajar en el taller de flores artificiales que un grupo de reclusas atendía con una diligencia frenética. Pero a partir de la tercera semana fue incorporándose poco a poco a la vida del claustro. A fin de cuentas, decían los médicos, así empezaban todas, y tarde o temprano terminaban por integrarse a la comunidad.

La falta de cigarrillos, resuelta en los primeros días por una guardiana que se los vendía a precio de oro, volvió a atormentarla cuando se le agotó el poco dinero que llevaba. Se consoló después con los cigarrillos de papel periódico que algunas reclusas fabricaban con las colillas recogidas de la basura, pues la obsesión de fumar había llegado a ser tan intensa como la del teléfono. Las pesetas exiguas que se ganó más tarde fabricando flores artificiales le permitieron un alivio efímero.

Lo más duro era la soledad de las noches. Muchas reclusas permanecían despiertas en la penumbra, como ella, pero sin atreverse a nada, pues la guardiana nocturna velaba también el portón cerrado con cadena y candado.

Una noche, sin embargo, abrumada por la pesadumbre, María preguntó con voz suficiente para que le oyera su vecina de cama:

de magos en Perpignan, y de regreso conocieron a Barcelona. Les gustó tanto que llevaban ocho meses aquí, y les iba tan bien, que habían comprado un apartamento en el muy catalán barrio de Horta, ruidoso y sin portero, pero con espacio de sobra para cinco hijos. Había sido la felicidad posible, hasta el fin de semana en que ella alquiló un automóvil y se fue a visitar a sus parientes de Zaragoza con la promesa de volver a las siete de la noche del lunes. Al amanecer del jueves, todavía no había dado señales de vida.

El lunes de la semana siguiente la compañía de seguros del automóvil alquilado llamó por teléfono a casa para preguntar por María. "No se nada" dijo Saturno. "Búsquenla en Zaragoza". Colgó. Una semana después un policía civil fue a su casa con la noticia de que habían hallado el automóvil en los puros huesos, en un atajo cerca de Cádiz, a novecientos kilómetros del lugar donde María lo abandonó. El agente quería saber si ella tenía más detalles del robo. Saturno estaba dándole de comer al gato, y apenas si lo miró para decirle sin más vueltas que no perdieran el tiempo, pues su mujer se había fugado de la casa y él no sabía con quien ni para donde. Era tal su convicción, que el agente se sintió incomodo y le pidió perdón por sus preguntas. El caso se declaró cerrado.

El recelo de que María pudiera irse otra vez había asaltado a Saturno por Pascua Florida en Cadaques, adonde Rosa Regás los habían invitado a navegar a vela. Estábamos en el Maritim, el populoso y sórdido bar de la gauche divine en el crepúsculo del franquismo, alrededor de una de aquellas mesas de hierro con sillas de hierro donde solo cabríamos seis a duras penas y nos sentábamos veinte. Después de agotar la segunda cajetilla de cigarrillos de la jornada, María se encontró sin fósforos. Un brazo escuálido de vellos viriles con una esclava de bronce romano se abrió paso entre el tumulto de la mesa, y le dio fuego. Ella lo agradeció sin mirar a quien, pero Saturno el Mago lo vio. Era un adolescente óseo y lampiño, de una palidez de muerto y una cola de caballo muy negra que le daba a la cintura. Los cristales del bar soportaban apenas la furia de la tramontana de primavera, pero él iba vestido con una especie de pijama callejero de algodón crudo, y unas albarcas de labrador.

No volvieron a verlo hasta fines del otoño, en un hostel de mariscos de La Barceloneta, con el mismo conjunto de zaraza ordinaria y una larga trenza en vez de la cola de caballo. Los saludó a ambos como a viejos amigos, y por el modo como besó a María, y por el modo como ella le correspondió, a Saturno lo fulminó la sospecha de que habían estado viéndose a escondidas. Días después encontró por casualidad un nombre nuevo y un número de teléfono escritos por María en el directorio doméstico, y la inclemente luzidez de los celos le reveló de quien eran. El prontuario social de intruso acabó de rematarlo: veintidós años, hijo único de ricos, decorador de vitrinas de moda, con una fama fácil de bisexual y un prestigio bien fundado como consolador de alquiler de señoras casadas. Pero logró

- ¿Dónde estamos?

La voz grave y lucida de la vecina le contestó:

- En los profundos infiernos.

- Dicen que esta es tierra de moros - dijo otra voz distante que resonó en el ámbito del dormitorio -. Y debe ser cierto, porque en verano, cuando hay luna, se oyen a los perros ladrándole a la mar.

Se oyó la cadena en las argollas como un ancla de galión, y la puerta se abrió. La canchbera, el único ser que parecía vivo en el silencio instantáneo, empezó a pasearse de un extremo al otro del dormitorio. María se sobrecojió, y sólo ella sabía por qué.

Desde su primera semana en el sanatorio, la vigilante nocturna le había propuesto sin rodeos que durmiera con ella en el cuarto de guardia. Empezó con un tono de negocio concreto: trueque de amor por cigarrillos, por chocolates, por lo que fuera. "Tendrás todo", le decía, trémula. "Serás la reina". Ante el rechazo de María, la guardiana cambió de método. Le dejaba papelitos de amor debajo de la almohada, en los bolsillos de la bata, en los sitios menos pensados. Eran mensajes de un apremio desgarrador capaz de estremecer a las piedras. Hacía más de un mes que parecía resignada a la derrota, la noche en que se promovió el incidente en el dormitorio.

Cuando estuvo convencida de que todas las reclusas dormían, la guardiana se acercó a la cama de María, y murmuró en su oído toda clase de obscenidades tiernas, mientras la besaba la cara, el cuello tenso de terror, los brazos yermos, las piernas exhaustas. Por último, creyendo tal vez que la parálisis de María no era de miedo sino de complacencia, se atrevió a ir más lejos. María le soltó entonces un golpe con el revés de la mano que la mando contra la cama vecina. La guardiana se incorporó furibunda en medio del escándalo de las reclusas alborotadas.

- Hija de puta - gritó -. Nos pudriremos juntas en este chiquero hasta que te vuelvas loca por mí.

El verano llegó sin anunciarse el primer domingo de junio, y hubo que tomar medidas de emergencia, porque las reclusas sofocadas empezaban a quitarse durante la misa los balandranes de estameña. María asistió divertida al espectáculo de las enfermas en pelota que las guardianas correteaban por las naves como gallinas ciegas. En medio de la confusión, trató de protegerse de los golpes perdidos, y sin saber como se encontró sola en una oficina abandonada y con un teléfono que repicaba sin cesar con un timbre de réplica. María contestó sin pensarlo, y oyó una voz lejana y sonriente que se entretenía imitando el servicio telefónico de la hora:

- Son las cuarenta y cinco horas, noventa y dos minutos y ciento siete segundos

- ¡Maricón! - dijo Marra.

Colgó divertida. Ya se iba, cuando cayó en la cuenta de que estaba dejando escapar una ocasión irrepitable. Entonces marco seis cifras, con tanta tensión y tanta prisa, que no estuvo segura de que fuese el número de su casa. Espero con el corazón desbocado, oyó el timbre, una vez, dos veces, tres veces, y oyó por fin la voz del hombre de su vida en la casa sin ella.

- ¿Bueno?

Tuvo que esperar a que se le pasara la pelota de lágrimas que se le formó en la garganta.

- Conejo, vida mía - suspiro.

Las lágrimas la vencieron. Al otro lado de la línea hubo un breve silencio de espanto, y una voz enardecida por los celos escujo la palabra:

- ¡Putá! Y colgó en seco.

Esa noche, en un ataque frenético, María descolgó en el refectorio la litografía del generalísimo, la arrojó con todas sus fuerzas contra el vitral del jardín, y se derrumbó bañada en sangre. Aun le sobro rabia para enfrentarse a golpes con los guardianes que trataban de someterla, sin lograrlo, harta que vio a Herculina plantada en el vano de la puerta, con los brazos cruzados mirándola. Se rindió. No obstante, la arrastraron hasta el pabellón de las locas furiosas, la aniquilaron con una manguera de agua helada, y le inyectaron trementina en las piernas. Impedida para caminar por la inflamación provocada, María se dio cuenta de que no había nada en el mundo que no fuera capaz de hacer por escapar de aquel infierno. La semana siguiente, ya de regreso al dormitorio común, se levantó de puntillas y tocó en la celda de la guardiana nocturna.

El precio de María, exigido por ella de antemano, fue llevarle un mensaje a su marido. La guardiana aceptó, siempre que el trato se mantuviera en secreto absoluto. Y la apunto con un índice inexorable.

- Si alguna vez se sabe, te mueres.

Así que Saturno el Mago fue al sanatorio de locas el sábado siguiente, con la camioneta de circo preparada para celebrar el regreso de María. El director en persona lo recibió en su oficina, tan limpia y ordenada como un barco de guerra, y le hizo un informe afectuoso sobre el estado de su esposa. Nadie sabía de donde llegó, ni como ni cuando, pues el primer dato de su ingreso era en el registro oficial dictado por él cuando la entrevistó. Una investigación iniciada ese mismo día no había concluido nada. En todo caso, lo que más intrigaba al director era como supo Saturno el paradero de su esposa. Saturno protegió a la guardiana.

Me lo informo la compañía de seguros del coche - dijo.

El director asintió complacido. "No se como hacen los seguros para saberlo todo", dijo. Le dio una ojeada al expediente que tenia sobre su escritorio de asceta, y concluyo:

- Lo único cierto es la gravedad de su estado.

Estaba dispuesto a autorizarle una visita con las precauciones debidas si Saturno el Mago le prometía, por el bien de su esposa, ceñirse a la conducta que el le indicaba. Sobre todo en la manera de tratarla, para evitar que recayera en uno de sus arrebatos de furia cada vez más frecuentes y peligrosos.

- Era raro - dijo Saturno -. Siempre de genio fuerte, pero de mucho dominio.

El medico hizo un ademan de sabio. "Hay conductas que permanecen latentes durante muchos años, y un día estallan", dijo. "Con todo, es una suerte que haya caído por aquí, porque somos especialistas en casos que requieren mano dura". Al final hizo una advertencia sobre la rara obsesión de María por el teléfono.

- Sígame la corriente - dijo.

- Tranquilo, doctor - dijo Saturno con un aire alegre -. Es mi especialidad.

La sala de visitas, mezcla de cárcel y confesionario, era un antiguo locutorio del convento. La entrada de Saturno no fue la explosión de júbilo que ambos hubieran podido esperar. María estaba de pie en el centro del salón, junto a una mesita con dos sillas y un florero sin flores. Era evidente que estaba lista para irse, con su lamentable abrigo color fresa y unos zapatos sórdidos que le habían dado de caridad. En un rincón, casi invisible, estaba Herculina con los brazos cruzados. María no se movió al ver entrar al esposo ni asomo emoción alguna en la cara todavía salpicada por los estragos del vitral. Se dieron un beso de rutina.

- ¿Como te sientes? - le pregunto él.

- Feliz de que al fin hayas venido, conejo - dijo ella -. Esto ha sido la muerte.

No tuvieron tiempo de sentarse. Ahogándose en lágrimas, María le contó las miserias del claustro, la barbarie de las guardianas, la comida de perros, las noches interminables sin cerrar los ojos por el terror.

- Ya no se cuantos días llevo aquí, o meses o años, pero se que cada uno ha sido peor que el otro - dijo, y suspiro con el alma -: Creo que nunca volveré a ser la misma.

- Ahora todo eso paso - dijo el, acariciándole con la yema de los dedos las cicatrices recientes de la cara -. Yo seguiré viniendo todos los sábados. Y más si el director me lo permite. Ya veras que todo va a salir muy bien.

Ella fijó en los ojos de él sus ojos aterrados. Saturno intento sus artes de salón. Le contó, en el tono pueril de las grandes mentiras, una versión dulcificada de los propósitos del medico. "En síntesis", concluyo, "aun te faltan algunos días para estar recuperada por completo". María entendió la verdad.

- ¡Por Dios, conejo! - dijo atónita -. No me digas que tu también crees que estoy loca!

- ¡Como se te ocurre! - dijo el, tratando de reír -. Lo que pasa es que será mucho mas conveniente para todos que sigas un tiempo aquí. En mejores condiciones, por supuesto.

- ¡Pero sí ya te dije que solo vine a hablar por teléfono! - dijo María.

El no supo como reaccionar ante la obsesión temible. Miró a Herculina. Esta aprovecho la mirada para indicarle en su reloj de pulso que era tiempo de terminar la visita. María intercepto la señal, miro hacia atrás, y vio a Herculina en la tensión del asalto inminente. Entonces se aferro al cuello de su marido gritando como una verdadera loca. El se la quito de encima con tanto amor como pudo, y la dejo a merced de Herculina, que le salto por la espalda. Sin darle tiempo para reaccionar le aplico una llave con la mano izquierda, le pasó el otro brazo de hierro alrededor del cuello, y le gritó a Saturno el Mago:

- ¡Vayase!

Saturno huyó despavorido. Sin embargo, el sábado siguiente, ya repuesto del espanto de la visita, volvió al sanatorio con el gato vestido igual que el: la malla roja y amarilla del gran leotardo, el sombrero de copa y una capa de vuelta y media que parecía para volar. Entro en la camioneta de feria hasta el patio del claustro, y allí hizo una función prodigiosa de casi tres horas que las reclusas gozaron desde los balcones, con gritos discordantes y ovaciones inoportunas. Estaban todas, menos María, que no solo se negó a recibir a su marido, sino inclusive a verlo desde los balcones. Saturno se sintió herido de muerte.

- Es una reacción típica - lo consoló el director -. Ya pasara.

Pero no pasó nunca. Después de intentar muchas veces ver de nuevo a María, Saturno hizo lo imposible para que recibiera una carta, pero fue inútil. Cuatro veces la devolvió cerrada y sin comentarios. Saturno desistió, pero siguió dejando en la portería del hospital las raciones de cigarrillos, sin saber siquiera si llegaban a Marra, hasta que lo venció la realidad.

Nunca más se supo de él, salvo que volvió a casarse y regreso a su país. Antes de irse de Barcelona le dejo el gato medio muerto de hambre a una noviecita casual, que además se comprometió a seguir llevándole los cigarrillos a María. Pero también ella desapareció. Rosa Regas recordaba haberla visto en el Corte Inglés, hace unos doce años, con la cabeza rapada y el balandran anaranjado de alguna secta oriental, y en cinta a más no poder. Ella le contó que había seguido llevándole los cigarrillos a María, siempre que pudo, hasta un día en que solo encontró los escombros del hospital, demolido como un mal recuerdo de aquellos tiempos ingratos.

María le pareció muy lucida la última vez que la vio, un poco pasada de peso y contenta con la paz del claustro. Ese día le llevó el gato, porque ya se le había acabado el dinero que Saturno le dejó para darle de comer.

Abril de 1978, "Doce cuentos peregrinos".

Moisés y Gaspar

El tren llegó cerca de las seis de la mañana de un día de noviembre húmedo y frío. Y casi no se veía a causa de la niebla. Llevaba yo el cuello del abrigo levantado y el sombrero metido hasta las orejas; sin embargo, la niebla me penetraba hasta los huesos. El departamento de Leónidas se encontraba en un barrio alejado del centro, en el sexto piso de un modesto edificio. Todo: escalera, pasillos, habitaciones, estaba invadido por la niebla. Mientras subía creí que iba llegando a la eternidad, a una eternidad de nieblas y silencio. ¡Leónidas, hermano, ante la puerta de tu departamento me sentí morir de dolor! El año anterior había venido a visitarte, en mis vacaciones de Navidad... «Cenaremos pavo, relleno de aceitunas y castañas, espumoso italiano y frutas secas», me dijiste, radiante de alegría, «¡Moisés, Gaspar, estamos de fiesta!» Fueron días de fiesta todos. Bebimos mucho, platicamos de nuestros padres, de los pasteles de manzana, de las veladas junto al fuego, de la pipa del viejo, de su mirada cabizbaja y ausente que no podríamos olvidar, de los suéteres que mamá nos tejía para los inviernos, de aquella tía materna que enterraba todo su dinero y se moría de hambre, del profesor de matemáticas con sus cuellos muy almidonados y sus corbatas de moño, de las muchachas de la botica que llevábamos al cine los domingos, de aquellas películas que nunca veíamos, de los pañuelos llenos de *lipstick* que teníamos que tirar en algún basurero... En mi dolor olvidé pedir a la portera que me abriera el departamento de Leónidas. Tuve que despertarla; subió medio dormida, arrastrando los pies. Allí estaban Moisés y Gaspar, pero al verme huyeron despavoridos. La mujer dijo que les había llevado de comer, dos veces al día; sin embargo, ellos me parecieron completamente trasijados.

—Fue horrible, señor Kraus, con estos ojos lo vi, aquí en esta silla, como recostado sobre la mesa. Moisés y Gaspar estaban echados a sus pies.

Al principio creí que todos dormían, ¡tan quietos estaban!, pero ya era muy tarde y el señor Leónidas se levantaba temprano y salía a comprar la comida para Moisés y Gaspar. Él comía en el centro, pero a ellos los dejaba siempre comidos; de pronto me di cuenta de que...

Preparé un poco de café y esperé tranquilizarme lo suficiente para poder llegar hasta la agencia funeraria. ¡Leónidas, Leónidas, cómo era posible que tú, el vigoroso Leónidas, estuvieras inmóvil en una fría gaveta del refrigerador...!

A las cuatro de la tarde fue el entierro. Llovía y el frío era intenso. Todo estaba gris, y sólo cortaban esa monotonía los paraguas y los sombreros negros; las gabardinas y los rostros se borraban entre la niebla y la lluvia. Asistieron bastantes personas al entierro, tal vez, los compañeros de trabajo de Leónidas y algunos amigos. Yo me movía en el más amargo de los sueños. Deseaba pasar de golpe a otro día, despertar sin aquel nudo en la garganta y aquel desgarramiento tan profundo que embotaba mi mente por completo. Un viejo sacerdote pronunció una oración y bendijo la sepultura. Después alguien, que no conocía, me ofreció un cigarrillo y me tomó del brazo con familiaridad, expresándome sus condolencias. Salimos del cementerio. Allí quedaba para siempre Leónidas.

Caminé solo, sin rumbo, bajo la lluvia persistente y monótona. Sin esperanza, mutilado del alma. Con Leónidas se había ido la única dicha, el único gran afecto que me ligaba a la tierra. Inseparables desde niños, la guerra nos alejó durante varios años. Encontrarnos, después de la lucha y la soledad, constituyó la mayor alegría de nuestra vida. Ya sólo quedábamos los dos; sin embargo, muy pronto nos dimos cuenta de que debíamos vivir cada uno por su lado y así lo hicimos. Durante aquellos años habíamos adquirido costumbres propias, hábitos e independencia absoluta. Leónidas encontró un puesto de cajero en un banco; yo me empleé de contador en una compañía de seguros. Durante la semana, cada quien vivía dedicado a su trabajo o a su soledad; pero los domingos los pasábamos siempre juntos. ¡Éramos tan felices entonces! Puedo asegurar que los dos esperábamos la llegada de ese día.

Algún tiempo después trasladaron a Leónidas a otra ciudad. Pudo renunciar y buscarse otro trabajo. Él, sin embargo, aceptaba siempre las

cosas con ejemplar serenidad, «es inútil resistirse, podemos dar mil vueltas y llegar siempre al punto de partida...» «Hemos sido muy felices, algo tenía que surgir, la felicidad cobra tributo...» Ésta era la filosofía de Leónidas y la tomaba sin violencia ni rebeldía... «Hay cosas contra las que no se puede luchar, querido José...»

Leónidas partió. Durante algún tiempo fue demasiado duro soportar la ausencia; después comenzamos lentamente a organizar nuestra soledad. Una o dos veces por mes nos escribíamos. Pasaba mis vacaciones a su lado y él iba a verme en las suyas. Así transcurría nuestra vida...

Era de noche cuando volví al departamento de Leónidas. El frío era más intenso y la lluvia seguía. Llevaba yo bajo el brazo una botella de ron, comprada en una tienda que encontré abierta. El departamento estaba completamente oscuro y congelado. Entré tropezando con todo, encendí la luz y conecté la calefacción. Destapé la botella nerviosamente, con manos temblorosas y torpes. Allí, en la mesa, en el último sitio que ocupó Leónidas, me senté a beber, a desahogar mi pena. Por lo menos estaba solo y no tenía que detener o disimular mi dolor ante nadie; podía llorar, gritar y... De pronto sentí unos ojos detrás de mí, salté de la silla y me di vuelta; allí estaban Moisés y Gaspar. Me había olvidado por completo de su existencia, pero allí estaban mirándome fijamente, no sabría decir si con hostilidad o desconfianza, pero con mirada terrible. No supe qué decirles en aquel momento. Me sentía totalmente vacío y ausente, como fuera de mí, sin poder pensar en nada. Además, no sabía hasta qué punto entendían las cosas... Seguí bebiendo... Entonces me di cuenta de que los dos lloraban silenciosamente. Las lágrimas rodaban de sus ojos y caían al suelo, sin una mueca, sin un grito. Hacia la medianoche hice café y les preparé un poco de comida. No probaron bocado, seguían llorando desoladamente...

Leónidas había arreglado todas sus cosas. Quizá quemó sus papeles, pues no encontré uno solo en el departamento. Según supe, vendió los muebles pretextando un viaje: los iban a recoger al día siguiente. La ropa y demás objetos personales estaban cuidadosamente empacados en dos baúles con etiquetas a nombre mío. Los ahorros y el dinero que le pagaron por los muebles los había depositado en el banco, también a mi nombre. Todo

estaba en orden. Sólo me dejó encomendados su entierro y la tutela de Moisés y de Gaspar.

Cerca de las cuatro de la mañana partimos para la estación del ferrocarril: nuestro tren salía a las cinco y cuarto. Moisés y Gaspar tuvieron que viajar, con grandes muestras de disgusto, en el carro de equipajes, pues por ningún precio fueron admitidos en los de pasajeros. ¡Qué penoso viaje! Yo estaba acabado física y moralmente. Llevaba cuatro días y cuatro noches sin dormir ni descansar, desde que llegó el telegrama con la noticia de la muerte de Leónidas. Traté de dormir durante el viaje; sólo a ratos lo conseguí. En las estaciones en que el tren se detenía más tiempo, iba a informarme cómo estaban Moisés y Gaspar y si querían comer algo. Su vista me hacía daño. Parecían recriminarme por su situación... «Yo no tuve la culpa, ustedes lo saben bien», les repetía cada vez, pero ellos no podían o no querían entender. Me iba a resultar muy difícil vivir en su compañía, nunca me simpatizaron, me sentía incómodo en su presencia, como vigilado por ellos. ¡Qué desagradable fue encontrarlos en casa de Leónidas el verano anterior! Leónidas eludía mis preguntas acerca de ellos y me suplicaba en los mejores términos que los quisiera y soportara. «Son tan dignos de cariño estos infelices», me decía. Esa vez mis vacaciones fueron fatigosas y violentas, no obstante que el solo hecho de ver a Leónidas me llenaba de dicha. Él ya no fue más a verme, pues no podía dejar solos a Moisés y a Gaspar. Al año siguiente, la última vez que estuve con Leónidas, todo transcurrió con más normalidad. No me agradaban ni me agradarían nunca, pero no me causaban ya tanto malestar. Nunca supe cómo llegaron a vivir con Leónidas... Ahora estaban conmigo, por legado, por herencia de mi inolvidable Leónidas.

Después de las once de la noche llegamos a mi casa. El tren se había retrasado más de cuatro horas. Los tres estábamos realmente deshechos. Sólo pude ofrecer fruta y un poco de queso a Moisés y a Gaspar. Comieron sin entusiasmo, mirándome con recelo. Les tiré unas mantas en la estancia para que durmieran. Yo me encerré en mi cuarto y tomé un narcótico.

El día siguiente era domingo y eso me salvaba de ir a trabajar. Por otro lado no hubiera podido hacerlo. Tenía la intención de dormir hasta tarde; pero tan pronto como hubo luz, comencé a oír ruido. Eran ellos que ya se habían levantado y caminaban de un lado a otro del departamento. Llegaban hasta mi cuarto y se detenían pegándose a la puerta, como tratando de ver a través de la cerradura o, tal vez, sólo queriendo escuchar mi respiración para saber si aún dormía. Entonces recordé que Leónidas les daba el desayuno a las siete de la mañana. Tuve que levantarme y salir a buscarles comida.

¡Qué duros y difíciles fueron los días que siguieron a la llegada de Moisés y de Gaspar a mi casa! Yo acostumbraba levantarme un poco antes de las ocho, a prepararme un café y a salir para la oficina a las ocho y media, pues el autobús tardaba media hora en llegar y mi trabajo empezaba a las nueve. Con la llegada de Moisés y de Gaspar toda mi vida se desarrengló. Tenía que levantarme a las seis para ir a comprar la leche y las demás provisiones; luego preparar el desayuno que tomaban a las siete en punto, según su costumbre. Si me demoraba, se enfurecían, lo cual me causaba miedo, por no saber hasta qué extremos podía llegar su cólera. Diariamente tenía que arreglar el departamento, pues desde que estaban ellos allí, todo se encontraba fuera de su lugar.

Pero lo que más me torturaba era su dolor desesperado. Aquel buscar a Leónidas y esperarlo acechando las puertas. A veces, cuando regresaba yo del trabajo, corrían a recibirme jubilosos; pero al descubrirme, ponían tal cara de desengaño y sufrimiento que yo rompía a llorar junto con ellos. Esto era lo único que compartíamos. Hubo días en que casi no se levantaban; se pasaban las horas tirados, sin ánimo ni interés por nada. Me hubiera gustado saber qué pensaban entonces. En realidad nada les expliqué cuando fui a recogerlos. No sé si Leónidas les había dicho algo, o si ellos lo sabían...

Hacía cerca de un mes que Moisés y Gaspar vivían conmigo cuando advertí el grave problema que iban a constituir en mi vida. Tenía, desde varios años atrás, una relación amorosa con la cajera de un restaurante donde acostumbraba comer. Nuestra amistad empezó de una manera sencilla, pues

yo no era del tipo de hombre que corteja a una mujer. Yo necesitaba simplemente una mujer y Susy solucionó ese problema. Al principio sólo nos veíamos de tiempo en tiempo. A veces pasaba un mes o dos en que únicamente nos saludábamos en el restaurante, con una inclinación de cabeza, como simples conocidos. Yo vivía tranquilo por algún tiempo, sin pensar en ella, pero de pronto reaparecían en mí viejos y conocidos síntomas de nerviosidad, cóleras repentinas y melancolía. Entonces buscaba a Susy y todo volvía a su estado normal. Después, y casi por costumbre, las visitas de Susy ocurrían una vez por semana. Cuando iba a pagar la cuenta de la comida, le decía: «Esta noche, Susy». Si ella estaba libre, pues tenía otros compromisos, me contestaba: «Será esta noche», o bien: «Esta noche no, mañana si está usted de acuerdo». Los demás compromisos de Susy no me inquietaban; nada debía uno al otro ni nada nos pertenecía totalmente. Susy, entrada en años y en carnes, distaba mucho de ser una belleza; sin embargo, olía bien y usaba siempre ropa interior de seda con encajes, lo cual influía notablemente en mi ánimo. Jamás he recordado uno solo de sus vestidos, pero sí sus combinaciones ligeras. Nunca hablábamos al hacer el amor; parecía que los dos estábamos muy dentro de nosotros mismos. Al despedirse le daba algún dinero, «es usted muy generoso», decía satisfecha; pero, fuera de este acostumbrado obsequio, nunca me pedía nada. La muerte de Leónidas interrumpió nuestra rutinaria relación. Pasó más de un mes antes de que buscara a Susy. Había vivido todo ese tiempo entregado al dolor más desesperado, sólo compartido con Moisés y con Gaspar, tan extraños a mí como yo a ellos. Esa noche esperé a Susy en la esquina del restaurante, según costumbre, y subimos al departamento. Todo lo que sucedió fue tan rápido que me costó trabajo entenderlo. Cuando Susy iba a entrar al dormitorio descubrió a Moisés y a Gaspar que estaban arrinconados y temerosos detrás del sofá. Susy palideció de tal modo que creí que iba a desmayarse, después gritó como una loca y se precipitó escaleras abajo. Corrí tras ella y fue muy difícil calmarla. Después de aquel infortunado accidente, Susy no volvió más a mi departamento. Cuando quería verla, era preciso alquilar una habitación en cualquier hotel, lo cual desnivelaba mi presupuesto y me molestaba.

Este incidente con Susy fue sólo el principio de una serie de calamidades...

—Señor Kraus —me dijo un día el portero del edificio—, todos los inquilinos han venido a quejarse por el insoportable ruido que se origina en su departamento tan pronto como sale usted para la oficina. Le suplico ponga remedio, pues hay personas como la señorita X, el señor A, que trabajan de noche y necesitan dormir durante el día.

Aquello me desconcertó y no supe qué pensar. Agobiados como estaban Moisés y Gaspar, por la pérdida de su amo, vivían silenciosos. Por lo menos así estaban mientras yo permanecía en el departamento. Como los veía tan desmejorados y decaídos no les dije nada; me parecía cruel; además, yo no tenía pruebas contra ellos...

—Me apena volver con el mismo asunto, pero la cosa es ya insoportable —me dijo a los pocos días el portero—; tan pronto sale usted, comienzan a aventar al suelo los trastos de la cocina, tiran las sillas, mueven las camas y todos los muebles. Y los gritos, los gritos, señor Kraus, son espantosos; no podemos más, y esto dura todo el día hasta que usted regresa.

Decidí investigar. Pedí permiso en la oficina para salir un rato. Llegué al mediodía. El portero y todos tenían razón. El edificio parecía venirse abajo con el ruido tan insoportable que salía de mi departamento. Abrí la puerta, Moisés estaba parado sobre la estufa y desde allí bombardeaba con cacerolas a Gaspar, quien corría para librarse de los proyectiles gritando y riéndose como loco. Tan entusiasmados estaban en su juego que no se dieron cuenta de mi presencia. Las sillas estaban tiradas, las almohadas botadas sobre la mesa, en el piso... Cuando me vieron quedaron como paralizados.

—Es increíble lo que veo —les grité encolerizado—. He recibido las quejas de todos los vecinos y me negué a creerles. Son ustedes unos ingratos. Pagan mal mi hospitalidad y no conservan ningún recuerdo de su amo. Su muerte es cosa pasada, tan lejana que ya no les duele, sólo el juego les importa. ¡Pequeños malvados, pequeños ingratos...!

Cuando terminé, me di cuenta de que estaban tirados en el suelo deshechos en llanto. Así los dejé y regresé a la oficina. Me sentí mal

durante todo el día. Cuando volví por la tarde, la casa estaba en orden y ellos refugiados en el clóset. Experimenté entonces terribles remordimientos, sentí que había sido demasiado cruel con aquellos pobres seres. Tal vez, pensaba, no saben que Leónidas jamás volverá, tal vez creen que sólo ha salido de viaje y que un día regresará y, a medida que su esperanza aumenta, su dolor disminuye. Yo he destruido su única alegría... Pero mis remordimientos terminaron pronto; al día siguiente supe que todo había sucedido de la misma manera: el ruido, los gritos...

Entonces me pidieron el departamento por orden judicial y empezó aquel ir de un lado a otro. Un mes aquí, otro allá, otro... Aquella noche yo me sentía terriblemente cansado y deprimido por la serie de calamidades que me agobiaban. Teníamos un pequeño departamento que se componía de una reducida estancia, la cocina, el baño y una recámara. Decidí acostarme. Cuando entré en el cuarto, vi que ellos estaban dormidos en mi cama. Entonces recordé... La última vez que visité a Leónidas, la misma noche de mi llegada, me di cuenta que mi hermano estaba improvisando dos camas en la estancia... «Moisés y Gaspar duermen en la recámara, tendremos que acomodarnos aquí», me dijo Leónidas bastante cohibido. Yo no entendí entonces cómo era posible que Leónidas hiciera la voluntad de aquellos miserables. Ahora lo sabía... Desde ese día ocuparon mi casa y yo no pude hacer nada para evitarlo.

Nunca tuve intimidad con los vecinos por parecerme muy fatigoso. Prefería mi soledad, mi independencia; sin embargo, nos saludábamos al encontrarnos en la escalera, en los pasillos, en la calle... Con la llegada de Moisés y de Gaspar las cosas cambiaron. En todos los departamentos que en tan corto tiempo recorrimos, los vecinos me cobraron un odio feroz. Llegó un momento en que tenía yo miedo de entrar en el edificio o salir de mi departamento. Cuando regresaba tarde por la noche, después de haber estado con Susy, temía ser agredido. Oía las puertas que se abrían cuando pasaba, o pisadas detrás de mí, furtivas, silenciosas, alguna respiración... Cuando por fin entraba en mi departamento lo hacía bañado en sudor frío y temblando de pies a cabeza.

Al poco tiempo tuve que abandonar mi empleo, temía que si los dejaba solos podían matarlos. ¡Había tanto odio en los ojos de todos! Resultaba

fácil forzar la puerta del departamento o, tal vez, el mismo portero les podría abrir; él también los odiaba. Dejé el trabajo y sólo me quedaron, como fuente de ingresos, los libros que acostumbraba llevar en casa, pequeñas cuentas que me dejaban una cantidad mínima, con la cual no podía vivir. Salía muy temprano, casi oscuro, a comprar los alimentos que yo mismo preparaba. No volvía a la calle sino cuando iba a entregar o a recoger algún libro, y esto, de prisa, casi corriendo, para no tardar. No volví a ver a Susy por falta de dinero y de tiempo. Yo no podía dejarlos solos ni de día ni de noche y ella jamás accedería a volver al departamento. Comencé a gastar poco a poco mis ahorros; después, el dinero que Leónidas me legó. Lo que ganaba era una miseria, no alcanzaba ni para comer, menos aún para mudarse constantemente de un lado a otro. Entonces tomé la decisión de partir.

Con el dinero que aún me quedaba compré una pequeña y vieja finca que encontré fuera de la ciudad y unos cuantos e indispensables muebles. Era una casa aislada y semiderruida. Allí viviríamos los tres, lejos de todos, pero a salvo de las acechanzas, estrechamente unidos por un lazo invisible, por un odio descarnado y frío y por un designio indescifrable.

Todo está listo para la partida, todo, o más bien lo poco que hay que llevar. Moisés y Gaspar esperan también el momento de la marcha. Lo sé por su nerviosidad. Creo que están satisfechos. Les brillan los ojos. ¡Si pudiera saber lo que piensan...! Pero no, me asusta la posibilidad de hundirme en el sombrío misterio de su ser. Se me acercan silenciosamente, como tratando de olfatear mi estado de ánimo o, tal vez, queriendo conocer mi pensamiento. Pero yo sé que ellos lo sienten, deben sentirlo por el júbilo que muestran, por el aire de triunfo que los invade cuando yo anhelo su destrucción. Y ellos saben que no puedo, que nunca podré llevar a cabo mi más ardiente deseo. Por eso gozan... ¡Cuántas veces los habría matado si hubiera estado en libertad de hacerlo! ¡Leónidas, Leónidas, ni siquiera puedo juzgar tu decisión! Me querías, sin duda, como yo te quise, pero con tu muerte y tu legado has deshecho mi vida. No quiero pensar ni creer que me condenaste fríamente o que decidiste mi ruina. No, sé que es algo más fuerte que nosotros. No te culpo. Leónidas: si lo hiciste fue porque así tenía que ser... «Podríamos haber dado mil vueltas y llegar siempre al punto de partida...»

Chac Mool

Carlos Fuentes

Hace poco tiempo, Filiberto murió ahogado en Acapulco. Sucedió en Semana Santa. Aunque había sido despedido de su empleo en la Secretaría, Filiberto no pudo resistir la tentación burocrática de ir, como todos los años, a la pensión alemana, comer el choucrout endulzado por los sudores de la cocina tropical, bailar el Sábado de Gloria en La Quebrada y sentirse "gente conocida" en el oscuro anonimato vespertino de la Playa de Hornos. Claro, sabíamos que en su juventud había nadado bien; pero ahora, a los cuarenta, y tan desmejorado como se le veía, ¡intentar salvar, a la medianoche, el largo trecho entre Caleta y la isla de la Roqueta! Frau Müller no permitió que se le velara, a pesar de ser un cliente tan antiguo, en la pensión; por el contrario, esa noche organizó un baile en la terracita sofocada, mientras Filiberto esperaba, muy pálido dentro de su caja, a que saliera el camión matutino de la terminal, y pasó acompañado de huacales y fardos la primera noche de su nueva vida. Cuando llegué, muy temprano, a vigilar el embarque del fletado, Filiberto estaba bajo un túmulo de cocos: el chofer dijo que lo acomodáramos rápidamente en el toldo y lo cubriéramos con lonas, para que no se espantaran los pasajeros, y a ver si no le habíamos echado la sal al viaje.

Salimos de Acapulco a la hora de la brisa tempranera. Hasta Tierra Colorada nacieron el calor y la luz. Mientras desayunaba huevos y chorizo abrí el cartapacio de Filiberto, recogido el día anterior, junto con sus otras pertenencias, en la pensión de los Müller. Doscientos pesos. Un periódico derogado de la ciudad de México. Cachos de lotería. El pasaje de ida -¿sólo de ida? Y el cuaderno barato, de hojas cuadrículadas y tapas de papel mármol.

Me aventuré a leerlo, a pesar de las curvas, el hedor a vómitos y cierto sentimiento natural de respeto por la vida privada de mi difunto amigo. Recordaría -sí, empezaba con eso- nuestra cotidiana labor en la oficina; quizá sabría, al fin, por qué fue declinado, olvidando sus deberes, por qué dictaba oficios sin sentido, ni número, ni "Sufragio Efectivo No Reelección". Por qué, en fin, fue corrido, olvidaba la pensión, sin respetar los escalafones.

"Hoy fui a arreglar lo de mi pensión. El Licenciado, amabilísimo. Salí tan contento que decidí gastar cinco pesos en un café. Es el mismo al que íbamos de jóvenes y al que ahora nunca concurre, porque me recuerda que a los veinte años podía darme más lujos que a los cuarenta. Entonces todos estábamos en un mismo plano, hubiéramos

"Pepe conocía mi afición, desde joven, por ciertas formas de arte indígena mexicana. Yo colecciono estatuillas, ídolos, cacharros. Mis fines de semana los paso en Tlaxcala o en Teotihuacán. Acaso por esto le gustó relacionar todas las teorías que elabora para mi consumo con estos temas. Por cierto que busco una réplica razonable del Chac Mool desde hace tiempo, y hoy Pepe me informa de un lugar en la Lagunilla donde venden uno de piedra y parece que barato. Voy a ir el domingo.

"Un guasón pintó de rojo el agua del garrafón en la oficina, con la consiguiente perturbación de las labores. He debido consignarlo al Director, a quien sólo le dio mucha risa. El culpable se ha valido de esta circunstancia para hacer sarcasmos a mis costillas el día entero, todos en torno al agua. Ch..."

"Hoy domingo, aproveché para ir a la Lagunilla. Encontré el Chac Mool en la tienda que me señaló Pepe. Es una pieza preciosa, de tamaño natural, y aunque el marchante asegura su originalidad, lo dudo. La piedra es corriente, pero ello no aminora la elegancia de la postura o lo macizo del bloque. El desleal vendedor le ha embarrado salsa de tomate en la barriga al ídolo para convencer a los turistas de la sangrienta autenticidad de la escultura.

"El traslado a la casa me costó más que la adquisición. Pero ya está aquí, por el momento en el sótano mientras reorganizo mi cuarto de trofeos a fin de darle cabida. Estas figuras necesitan sol vertical y fogoso; ese fue su elemento y condición. Pierde mucho mi Chac Mool en la oscuridad del sótano; allí, es un simple bulto agónico, y su mueca parece reprocharme que le niegue la luz. El comerciante tenía un foco que iluminaba verticalmente en la escultura, recortando todas sus aristas y dándole una expresión más amable. Habrá que seguir su ejemplo."

"Amanecí con la tubería descompuesta. Incauto, dejé correr el agua de la cocina y se desbordó, corrió por el piso y llego hasta el sótano, sin que me percatara. El Chac Mool resiste la humedad, pero mis maletas sufrieron. Todo esto, en día de labores, me obligó a llegar tarde a la oficina."

"Vinieron, por fin, a arreglar la tubería. Las maletas, torcidas. Y el Chac Mool, con lama en la base."

"Desperté a la una: había escuchado un quejido terrible. Pensé en ladrones. Pura imaginación."

"Los lamentos nocturnos han seguido. No sé a qué atribuirlo, pero estoy nervioso. Para colmo de males, la tubería volvió a descomponerse, y las lluvias se han colado, inundando el sótano."

rechazado con energía cualquier opinión peyorativa hacia los compañeros; de hecho, librábamos la batalla por aquellos a quienes en la casa discutían por su baja extracción o falta de elegancia. Yo sabía que muchos de ellos (quizá los más humildes) llegarían muy alto y aquí, en la Escuela, se iban a forjar las amistades duraderas en cuya compañía cursaríamos el mar bravío. No, no fue así. No hubo reglas. Muchos de los humildes se quedaron allí, muchos llegaron más arriba de lo que pudimos pronosticar en aquellas fogosas, amables tertulias. Otros, que parecíamos prometerlo todo, nos quedamos a la mitad del camino, destripados en un examen extracurricular, aislados por una zanja invisible de los que triunfaron y de los que nada alcanzaron. En fin, hoy volví a sentarme en las sillas modernizadas -también hay, como barricada de una invasión, una fuente de sodas- y pretendí leer expedientes. Vi a muchos antiguos compañeros, cambiados, amnésicos, retocados de luz neón, prósperos. Con el café que casi no reconocía, con la ciudad misma, habían ido cincelándose a ritmo distinto del mío. No, ya no me reconocían; o no me querían reconocer. A lo sumo -uno o dos- una mano gorda y rápida sobre el hombro. Adiós viejo, qué tal. Entre ellos y yo mediaban los dieciocho agujeros del Country Club. Me disfracé detrás de los expedientes. Desfilaban en mi memoria los años de las grandes ilusiones, de los pronósticos felices y, también todas las omisiones que impidieron su realización. Sentí la angustia de no poder meter los dedos en el pasado y pegar los trozos de algún rompecabezas abandonado; pero el arcón de los juguetes se va olvidando y, al cabo, ¿quién sabrá dónde fueron a dar los soldados de plomo, los cascos, las espadas de madera? Los disfraces tan queridos, no fueron más que eso. Y sin embargo, había habido constancia, disciplina, apego al deber. ¿No era suficiente, o sobraba? En ocasiones me asaltaba el recuerdo de Rilke. La gran recompensa de la aventura de juventud debe ser la muerte; jóvenes, debemos partir con todos nuestros secretos. Hoy, no tendría que volver la mirada a las ciudades de sal. ¿Cinco pesos? Dos de propina."

"Pepe, aparte de su pasión por el derecho mercantil, gusta de teorizar. Me vio salir de Catedral, y juntos nos encaminamos a Palacio. Él es descreído, pero no le basta; en media cuadra tuvo que fabricar una teoría. Que si yo no fuera mexicano, no adoraría a Cristo y -No, mira, parece evidente. Llegan los españoles y te proponen adorar a un Dios muerto hecho un coágulo, con el costado herido, clavado en una cruz. Sacrificado. Ofrendado. ¿Qué cosa más natural que aceptar un sentimiento tan cruzado a todo tu ceremonial, a toda tu vida?... figúrate, en cambio, que México hubiera sido conquistado por budistas o por mahometanos. No es concebible que nuestros indios veneraran a un individuo que murió de indigestión. Pero un Dios al que no le basta que se sacrifiquen por él, sino que incluso va a que le arranquen el corazón, ¡caramba, ¡jaque mate a Huitzilopochtli! El cristianismo, en su sentido cálido, sangriento, de sacrificio y liturgia, se vuelve una prolongación natural y novedosa de la religión indígena. Los aspectos caridad, amor y la otra mejilla, en cambio, son rechazados. Y todo en México es eso: hay que matar a los hombres para poder creer en ellos.

"El plomero no viene; estoy desesperado. Del Departamento del Distrito Federal, más vale no hablar. Es la primera vez que el agua de las lluvias no obedece a las coladeras y viene a dar a mi sótano. Los quejidos han cesado: vaya una cosa por otra."

"Secaron el sótano, y el Chac Mool está cubierto de lama. Le da un aspecto grotesco, porque toda la masa de la escultura parece padecer de una erisipela verde, salvo los ojos, que han permanecido de piedra. Voy a aprovechar el domingo para raspar el musgo. Pepe me ha recomendado cambiarme a una casa de apartamentos, y tomar el piso más alto, para evitar estas tragedias acuáticas. Pero yo no puedo dejar este caserón, ciertamente es muy grande para mí solo, un poco lúgubre en su arquitectura porfiriana. Pero es la única herencia y recuerdo de mis padres. No sé qué me daría ver una fuente de sodas con sinfonía en el sótano y una tienda de decoración en la planta baja."

"Fui a raspar el musgo del Chac Mool con una espátula. Parecía ser ya parte de la piedra; fue labor de más de una hora, y sólo a las seis de la tarde pude terminar. No se distinguía muy bien la penumbra; al finalizar el trabajo, seguí con la mano los contornos de la piedra. Cada vez que lo repasaba, el bloque parecía reblandecerse. No quise creerlo: era ya casi una pasta. Este mercader de la Lagunilla me ha timado. Su escultura precolombina es puro yeso, y la humedad acabará por arruinarla. Le he echado encima unos trapos; mañana la pasaré a la pieza de arriba, antes de que sufra un deterioro total."

"Los trapos han caído al suelo, increíble. Volví a palpar el Chac Mool. Se ha endurecido pero no vuelve a la consistencia de la piedra. No quiero escribirlo: hay en el torso algo de la textura de la carne, al apretar los brazos los siento de goma, siento que algo circula por esa figura recostada... Volví a bajar en la noche. No cabe duda: el Chac Mool tiene vello en los brazos."

"Esto nunca me había sucedido. Tergiversé los asuntos en la oficina, giré una orden de pago que no estaba autorizada, y el Director tuvo que llamarme la atención. Quizá me mostré hasta descortés con los compañeros. Tendré que ver a un médico, saber si es mi imaginación o delirio o qué, y deshacerme de ese maldito Chac Mool."

Hasta aquí la escritura de Filiberto era la antigua, la que tantas veces vi en formas y memoranda, ancha y ovalada. La entrada del 25 de agosto, sin embargo, parecía escrita por otra persona. A veces como niño, separando trabajosamente cada letra; otras, nerviosa, hasta diluirse en lo ininteligible. Hay tres días vacíos, y el relato continúa:

"Todo es tan natural; y luego se cree en lo real... pero esto lo es, más que lo creído por mí. Si es real un garrafón, y más, porque nos damos mejor cuenta de su existencia, o estar, si un bromista pinta el agua de rojo... Real bocanada de cigarro efímera, real imagen monstruosa en un espejo de circo, reales, ¿no lo son todos los muertos,

presentes y olvidados?... si un hombre atravesara el paraíso en un sueño, y le dieran una flor como prueba de que había estado allí, y si al despertar encontrara esa flor en su mano... ¿entonces, qué?... Realidad: cierto día la quebraron en mil pedazos, la cabeza fue a dar allá, la cola aquí y nosotros no conocemos más que uno de los trozos desprendidos de su gran cuerpo. Océano libre y ficticio, sólo real cuando se le aprisiona en el rumor de un caracol marino. Hasta hace tres días, mi realidad lo era al grado de haberse borrado hoy; era movimiento reflejo, rutina, memoria, cartapacio. Y luego, como la tierra que un día tiembla para que recordemos su poder, o como la muerte que un día llegará, recriminando mi olvido de toda la vida, se presenta otra realidad: sabíamos que estaba allí, mostrenca; ahora nos sacude para hacerse viva y presente. Pensé, nuevamente, que era pura imaginación: el Chac Mool, blando y elegante, había cambiado de color en una noche; amarillo, casi dorado, parecía indicarme que era un dios, por ahora laxo, con las rodillas menos tensas que antes, con la sonrisa más benévola. Y ayer, por fin, un despertar sobresaltado, con esa seguridad espantosa de que hay dos respiraciones en la noche, de que en la oscuridad laten más pulsos que el propio. Sí, se escuchaban pasos en la escalera. Pesadilla. Vuelta a dormir... No sé cuánto tiempo pretendí dormir. Cuando volvía a abrir los ojos, aún no amanecía. El cuarto oía a horror, a incienso y sangre. Con la mirada negra, recorrí la recámara, hasta detenerme en dos orificios de luz parpadeante, en dos flámulas cruces y amarillas.

"Casi sin aliento, encendí la luz.

"Allí estaba Chac Mool, erguido, sonriente, ocre, con su barriga encarnada. Me paralizaron los dos ojos casi bizcos, muy pegados al caballete de la nariz triangular. Los dientes inferiores mordían el labio superior, inmóviles; sólo el brillo del casuelón cuadrado sobre la cabeza anormalmente voluminosa, delataba vida. Chac Mool avanzó hacia mi cama; entonces empezó a llover."

Recuerdo que a fines de agosto, Filiberto fue despedido de la Secretaría, con una recriminación pública del Director y rumores de locura y hasta de robo. Esto no lo creí. Sí pude ver unos oficios descabellados, preguntándole al Oficial Mayor si el agua podía olerse, ofreciendo sus servicios al Secretario de Recursos Hidráulicos para hacer llover en el desierto. No supe qué explicación darme a mí mismo; pensé que las lluvias excepcionalmente fuertes, de ese verano, habían enervado a mi amigo. O que alguna depresión moral debía producir la vida en aquel caserón antiguo, con la mitad de los cuartos bajo llave y empolvados, sin criados ni vida de familia. Los apuntes siguientes son de fines de septiembre:

"Chac Mool puede ser simpático cuando quiere, '...un gluglú de agua embelesada'... Sabe historias fantásticas sobre los monzones, las lluvias ecuatoriales y el castigo de los desiertos; cada planta arranca de su paternidad mítica; el sauce es su hija descarriada, los lotos, sus niños mimados; su suegra, el cacto. Lo que no puedo tolerar es el olor,

extrahumano, que emana de esa carne que no lo es, de las sandalias flamantes de vejez. Con risa estridente, Chac Mool revela cómo fue descubierto por Le Plongeon y puesto físicamente en contacto de hombres de otros símbolos. Su espíritu ha vivido en el cántaro y en la tempestad, naturalmente; otra cosa es su piedra, y haberla arrancado del escondite maya en el que yacía es artificial y cruel. Creo que Chac Mool nunca lo perdonará. Él sabe de la inminencia del hecho estético.

"He debido proporcionarle sapollo para que se lave el vientre que el mercader, al creerlo azteca, le untó de salsa ketchup. No pareció gustarle mi pregunta sobre su parentesco con Tlaloc1, y cuando se enoja, sus dientes, de por sí repulsivos, se afilan y brillan. Los primeros días, bajó a dormir al sótano; desde ayer, lo hace en mi cama."

"Hoy empezó la temporada seca. Ayer, desde la sala donde ahora duermo, comencé a oír los mismos lamentos roncós del principio, seguidos de ruidos terribles. Subí; entreabrí la puerta de la recámara: Chac Mool estaba rompiendo las lámparas, los muebles; al verme, saltó hacia la puerta con las manos arañadas, y apenas pude cerrar e irme a esconder al baño. Luego bajó, jadeante, y pidió agua; todo el día tiene corriendo los grifos, no queda un centímetro seco en la casa. Tengo que dormir muy abrigado, y le he pedido que no empape más la sala2."

"El Chac inundó hoy la sala. Exasperado, le dije que lo iba a devolver al mercado de la Lagunilla. Tan terrible como su risilla -horrorosamente distinta a cualquier risa de hombre o de animal- fue la bofetada que me dio, con ese brazo cargado de pesados brazaletes. Debo reconocerlo: soy su prisionero. Mi idea original era bien distinta: yo dominaría a Chac Mool, como se domina a un juguete; era, acaso, una prolongación de mi seguridad infantil; pero la niñez -¿quién lo dijo?- es fruto comido por los años, y yo no me he dado cuenta... Ha tomado mi ropa y se pone la bata cuando empieza a brotarle musgo verde. El Chac Mool está acostumbrado a que se le obedezca, desde siempre y para siempre; yo, que nunca he debido mandar, sólo puedo doblegarme ante él. Mientras no llueva -¿y su poder mágico?- vivirá colérico e irritable."

"Hoy decidí que en las noches Chac Mool sale de la casa. Siempre, al oscurecer, canta una tonada chirriona y antigua, más vieja que el canto mismo. Luego cesa. Toqué varias veces a su puerta, y como no me contestó, me atreví a entrar. No había vuelto a ver la recámara desde el día en que la estatua trató de atacarme: está en ruinas, y allí se concentra ese olor a incienso y sangre que ha permeado la casa. Pero detrás de la puerta, hay huesos: huesos de perros, de ratones y gatos. Esto es lo que roba en la noche el Chac Mool para sustentarse. Esto explica los lamentos espantosos de todas las madrugadas."

"Febrero, seco. Chac Mool vigila cada paso mío; me ha obligado a telefonar a una fonda para que diariamente me traigan un portaviandas. Pero el dinero sustraído de la oficina ya se va a acabar. Sucedió lo inevitable: desde el día primero, cortaron el agua y

la luz por falta de pago. Pero Chac Mool ha descubierto una fuente pública a dos cuadras de aquí; todos los días hago diez o doce viajes por agua, y él me observa desde la azotea. Dice que si intento huir me fulminará: también es Dios del Rayo. Lo que él no sabe es que estoy al tanto de sus correrías nocturnas... Como no hay luz, debo acostarme a las ocho. Ya debería estar acostumbrado al Chac Mool, pero hace poco, en la oscuridad, me topé con él en la escalera, sentí sus brazos helados, las escamas de su piel renovada y quise gritar."

"Si no llueve pronto, el Chac Mool va a convertirse otra vez en piedra. He notado sus dificultades recientes para moverse; a veces se reclina durante horas, paralizado, contra la pared y parece ser, de nuevo, un ídolo inerte, por más días de la tempestad y el trueno que se le considere. Pero estos reposos sólo le dan nuevas fuerzas para vejarme, arañarme como si pudiese arrancar algún líquido de mi carne. Ya no tienen lugar aquellos intermedios amables durante los cuales relataba viejos cuentos; creo notar en él una especie de resentimiento concentrado. Ha habido otros indicios que me han puesto a pensar: los vinos de mi bodega se están acabando; Chac Mool acaricia la seda de la bata; quiere que traiga una criada a la casa, me ha hecho enseñarle a usar jabón y lociones. Incluso hay algo viejo en su cara que antes parecía eterna. Aquí puede estar mi salvación: si el Chac cae en tentaciones, si se humaniza, posiblemente todos sus siglos de vida se acumulen en un instante y caiga fulminado por el poder aplazado del tiempo. Pero también me pongo a pensar en algo terrible: el Chac no querrá que yo asista a su derrumbe, no querrá un testigo..., es posible que desee matarme."

"Hoy aprovecharé la excursión nocturna de Chac para huir. Me iré a Acapulco; veremos qué puede hacerse para conseguir trabajo y esperar la muerte de Chac Mool; sí, se avecina; está canoso, abotagado. Yo necesito asolearme, nadar y recuperar fuerzas. Me quedan cuatrocientos pesos. Iré a la Pensión Müller, que es barata y cómoda. Que se adueñe de todo Chac Mool: a ver cuánto dura sin mis baldes de agua."

Aquí termina el diario de Filiberto. No quise pensar más en su relato; dormí hasta Cuernavaca. De ahí a México pretendí dar coherencia al escrito, relacionarlo con exceso de trabajo, con algún motivo psicológico. Cuando, a las nueve de la noche, llegamos a la terminal, aún no podía explicarme la locura de mi amigo. Contraté una camioneta para llevar el féretro a casa de Filiberto, y después de allí ordenar el entierro.

Antes de que pudiera introducir la llave en la cerradura, la puerta se abrió. Apareció un indio amarillo, en bata de casa, con bufanda. Su aspecto no podía ser más repulsivo; despedía un olor a loción barata, quería cubrir las arrugas con la cara polveada; tenía la boca embarrada de lápiz labial mal aplicado, y el pelo daba la impresión de estar teñido.

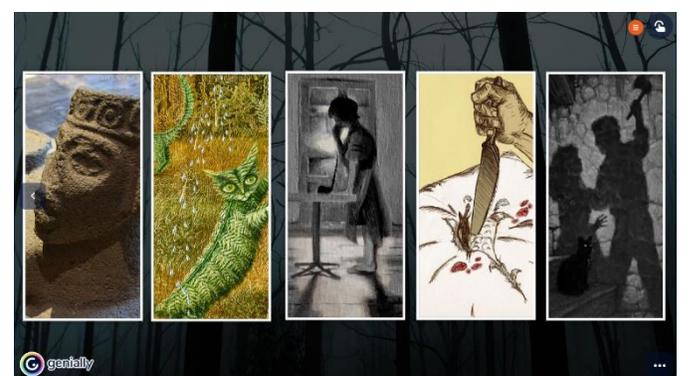
-Perdone... no sabía que Filiberto hubiera...

-No importa; lo sé todo. Dígame a los hombres que lleven el cadáver al sótano.

FIN

ANEXO 12. PRESENTACIÓN EN DIAPOSITIVAS DE LA PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA AMBOS GRUPOS.





ANEXO 13. TEXTOS PARA LA SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA (ABR) EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y DE CONTROL.

La carta robada

Nihil sapientis odiosus acumine nimio. SENECA

Al anochecer de una tarde oscura y tormentosa en el otoño de 18... me hallaba en París, gozando de la doble voluptuosidad de la meditación y de una pipa de espuma de mar, en compañía de mi amigo C. Auguste Dupin, en un pequeño cuarto detrás de su biblioteca, autroisieme, No. 33, rue Dunot, faubourg St. Germain. Durante una hora por lo menos, habíamos guardado un profundo silencio; a cualquier casual observador le habríamos parecido intencional y exclusivamente ocupados con las volutas de humo que viciaban la atmósfera del cuarto. Yo, sin embargo, estaba discutiendo mentalmente ciertos tópicos que habían dado tema de conversación entre nosotros, hacia algunas horas solamente, me refiero al asunto de la rue Morgue y el misterio del asesinato de Marie Rogét. Los consideraba de algún modo coincidentes, cuando la puerta de nuestra habitación se abrió para dar paso a nuestro antiguo conocido, monsieur G***, el prefecto de la policía parisina.

Le dimos una sincera bienvenida porque había en aquel hombre casi tanto de divertido como de despreciable, y hacia varios años que no le veíamos. Estábamos a oscuras cuando llegó, y Dupin se levantó con el propósito de encender una lámpara, pero volvió a sentarse sin haberlo hecho, porque G*** dijo que había ido a consultarnos, o más bien a pedir el parecer de un amigo, acerca de un asunto oficial que había ocasionado una extraordinaria agitación.

- Si se trata de algo que requiere mi reflexión -observó Dupin, absteniéndose de dar fuego a la mecha -, lo examinaremos mejor en la oscuridad.

- Esa es otra de sus singulares ideas -dijo el prefecto, que tenía la costumbre de llamar "singular" a todo lo que estaba fuera de su comprensión, y vivía, por consiguiente, rodeado de una absoluta legión de "singularidades".

- Es muy cierto -respondió Dupin, alcanzando a su visitante una pipa, y haciendo rodar hacia él un comfortable sillón.

- ¿Y cuál es la dificultad ahora? -pregunté -Espero que no sea otro asesinato.

- ¡Oh! No, nada de eso. El asunto es muy simple, en verdad, y no tengo duda que podremos manejarlo suficientemente bien nosotros solos, pero he pensado que a Dupin le gustaría conocer los detalles del hecho, porque es un caso excesivamente singular!...

- Simple y singular -dijo Dupin.

- Y bien, sí, y no exactamente una, sino ambas cosas a la vez. Sucede que hemos ido desconcertados porque el asunto es tan simple, y, sin embargo nos confunde a todos.

- Quizás es precisamente la simplicidad lo que le desconcierta a usted -dijo mi amigo.

- ¡Qué desatino dice usted! -replicó el prefecto, riendo de todo corazón.

- Quizás el misterio es demasiado sencillo -dijo Dupin.

- ¡Oh! ¡por el ánimo del! ... ¡quién ha oído jamás una idea semejante!

no se fijara en la carta. En este momento entró el ministro D***.

Sus ojos de lince perciben inmediatamente el papel, reconocen la letra de la dirección, observa la confusión del personaje a quien ha sido dirigida, y penetra su secreto. Después de algunas gestiones sobre negocios, de prisa, como es su costumbre, saca una carta algo parecida a la otra, la abre, preten- de leerla, y después la coloca en estrecha juxtaposición con la que codiciaba. Se dispone a conversar de nuevo, durante un cuarto de hora casi, sobre asuntos públicos. Por último, levantándose para mar- charse, coge de la mesa la carta que no le pertenece. Su legítimo dueño le ve, pero, como se compren- de, no se atreve a llamarla atención sobre el acto en presencia del tercer personaje que estaba a su lado. El ministro se marchó dejando su carta, que no era de importancia, sobre la mesa.

- Aquí está, pues -me dijo Dupin-, lo que usted pedía para hacer que el ascendente del ladrón fuera completo, el ladrón sabe de que es conocido del dueño del papel.

- Si -replicó el prefecto -, y el poder así alcanzado en los últimos meses ha sido empleado, con objet- os políticos, hasta un punto muy peligroso. El personaje robado se convence cada día más de la necesidad de reclamar su carta. Pero esto, como se comprende, no puede ser hecho abiertamente. En fin, reducido a la desesperación, me ha encomendado el asunto.

- ¿Y quién puede desear -dijo Dupin, arrojando una espesa bocanada de humo-, o siquiera imaginar, un oyeante mas sagaz que usted?

- Usted me adula -replicó el prefecto- pero es posible que algunas opiniones como éstas puedan haber sido sostenidas respecto a mí.

- Está claro -dije-, como lo observó usted, que la carta está todavía en posesión del ministro, puesto que es esta posesión, y no su empleo, lo que confiere a la carta su poder. Con el uso, ese poder des- aparece.

- Cierto -dijo G***-, y sobre esa convicción es bajo la que he procedido. Mi primer cuidado fue hacer un registro muy completo de la residencia del ministro, y mi principal obstáculo residía en la necesidad de buscar sin que él se enterara. Además, he sido prevenido del peligro que resultaría de darle motivos de sospechar de nuestras intenciones.

- Pero -dije-, usted se halla completamente au fait en este tipo de investigaciones. La policía parisina ha hecho estas cosas muy a menudo antes.

- Ya lo creo; y por esa razón no desespero. Las costumbres del ministro me dan, además, una gran ventaja. Está frecuentemente ausente de su casa toda la noche. Sus sirvientes no son numerosos.

Duermen a una gran distancia de las habitaciones de su amo, y siendo principalmente napolitanos, se embriagan con facilidad.

Tengo llaves, como usted sabe, con las que puedo abrir cualquier cuarto o gabinete de París. Durante tres meses, no ha pasado una noche sin que haya estado empeñado personalmente en escudriñar la mansión de D***. Mi honor está en juego y, para mencionar un gran secreto, la recompensa es enorme. Por eso no he abandonado la partida hasta convencerme plenamente de que el ladrón es mas astuto que yo mismo. Me figuro que he investigado todos los rincones y todos los escondrijos de los sitios en que es posible que el papel pueda ser ocultado.

- ¿Pero no es posible -sugiere-, aunque la carta pueda estar en la posesión de] ministro, como es

- Demasiado evidente por sí mismo.

- ¡Ja! ¡ja! ¡ja!... ¡jjo! ¡jo! ¡jo! -reía nuestro visitante, profundamente divertido - ¡Oh, Dupin, usted me va a hacer reventar de risa.

- ¿Y cuál es, por fin, el asunto de que se trata? -pregunté.

- Se lo diré a usted -replicó el prefecto, prefiriendo un largo, fuerte y reposado puff, y acomodándose en su sillón - Se lo diré en pocas palabras, pero antes de comenzar, le advertiré que este es un asunto que demanda la mayor reserva, y que perdería sin, remedio mi puesto si se supiera que lo he confiado a alguien.

- Continuemos -dije.

- O no continúe -dijo Dupin.

- De acuerdo, he recibido un informe personal de un altísimo personaje, de que un documento de la mayor importancia ha sido robado de las habitaciones reales. El individuo que lo robó es conocido; sobre este punto no hay la más mínima duda; fue visto en el acto de llevárselo. Se sabe también que continúa todavía en su poder.

- ¿Cómo se sabe esto? -preguntó Dupin.

- Se ha deducido perfectamente -replicó el prefecto-, de la naturaleza del documento y de la no aparición de ciertos resultados que habrían tenido lugar de repente si pasara a otras manos; es decir, a causa del empleo que se haría de él, en el caso de emplearlo.

- Sea usted un poco más explícito -dije.

- Bien, puedo afirmar que el papel en cuestión da a su poseedor cierto poder en una cierta parte, donde tal poder es inmensamente valioso.

El prefecto era amigo de la jerga diplomática.

- Todavía no le comprendo bien -dijo Dupin.

- ¿No? Bueno, la predestinación del papel a una tercera persona, que es imposible nombrar, pondrá en tela de juicio el honor de un personaje de la más elevada posición; y este hecho da al poseedor del documento un ascendente sobre el ilustre personaje, cuyo honor y tranquilidad son así comprometidos.

- Pero este ascendente -repuse- dependería de que el ladrón sepa que dicha persona lo conoce. ¿Quién se ha atrevido?...

- El ladrón -dijo G***- es el ministro D***, quien se atreve a todo; uno de esos hombres tan inconvenientes como convenientes. El método del robo no fue menos ingenioso que arriesgado. El documento en cuestión, una carta, para ser franco, había sido recibida por el personaje robado, en circunstancias que estaba sólo en el boudoir real. Mientras que la leía, fue repentinamente interrumpido por la entrada de otro elevado personaje, a quien deseaba especialmente ocultarla. Después de una apresurada y vana tentativa de esconderla en una gaveta, se vio forzado a colocarla, abierta como estaba, sobre una mesa. La dirección, sin embargo, quedaba a la vista; y el contenido, así cubierto, hizo que la atención

incuestionable, que la haya escondido en alguna parte fuera de su casa?

- Es poco probable -dijo Dupin- La presente y peculiar condición de los negocios en la corte, y especialmente de esas intrigas en las cuales se sabe que D*** está envuelto, exigen la instantánea validez del documento, la posibilidad de ser exhibido en un momento dado, un punto de casi tanta importancia como su posesión.

- ¡La posibilidad de ser exhibido? -dije.

- Es decir, de ser destruido -dijo Dupin.

- Cierto -observé-, el papel tiene que estar claramente al alcance de la mano. Supongo que podemos descartar la hipótesis de que el ministro la lleva encima.

- Enteramente -dijo el prefecto- Ha sido dos veces asaltado por malhechores, y su persona rigurosamente registrada bajo mi propia inspección.

- Se podía usted haber ahorrado ese trabajo -dijo Dupin- D***, presumo, no está loco del todo; y si no lo está, debe haber previsto esas asechanzas, eso es claro.

- No está loco del todo -dijo G***-, pero es un poeta, lo que considero que está sólo a un paso de la locura.

- Cierto -dijo Dupin después de una larga y reposada bocanada de humo de su pipa-, aunque yo mismo sea culpable de algunas malas rimas.

- Supongamos -dije-, que usted nos detalla las particularidades de su investigación.

- Los hechos son éstos: dispusimos de tiempo suficiente y buscamos en todas partes. He tenido larga experiencia en estos negocios. Recorri todo el edificio, cuarto por cuarto, dedicando las noches de toda una semana a cada uno. Examinamos primero el mobiliario de cada habitación. Abrimos todos los cajones posibles, y supongo que usted sabe que, para un ejercitado agente de policía, son imposibles los cajones secretos. Cualquiera que en investigaciones de esta clase permite que se le escape un cajón secreto, es un bobo. La cosa así, es sencilla. Hay una cierta cantidad de capacidad, de espacio, que contar en un mueble. En este caso, establecemos minuciosas reglas. La quincuagésima parte de una línea no puede escapárenos. Después del gabinete, consideramos las sillas. Los cojines son examinados con esas delgadas y largas agujas que usted me ha visto emplear. De las mesas, removemos las tablas superiores.

- ¿Por qué?

- Algunas veces la tabla de una mesa, u otra pieza de mobiliario similarmente arreglada, es levantada por la persona que desea ocultar un objeto; entonces la pata es excavada, el objeto depositado dentro de su cavidad y la tabla vuelta a colocar. Los extremos de los pilares de las camas son utilizados con el mismo fin.

- ¿Pero la cavidad no podría ser detectada por el sonido? pregunté.

- De ninguna manera, sí cuando el objeto es depositado se coloca a su alrededor una cantidad suficiente de algodón en rama.

Además, en nuestro caso, estábamos obligados a proceder sin ruidos.

- Pero no pueden ustedes haber removido, no pueden haber hecho pedazos todos los artículos de mobiliario en que hubiera sido posible depositar un objeto de la manera que usted menciona. Una carta puede ser comprimida hasta hacer un delgado cilindro en espiral, no difiriendo mucho en forma o volumen a una aguja para hacer calceta, y de esta forma puede ser introducida en el travesaño de una silla, por ejemplo. No rompieron ustedes todas las sillas, ¿no es así?

- Ciertamente que no, pero hicimos algo mejor: examinamos los travesaños de cada silla de la casa, y en verdad, todos los puntos de unión de todas las clases de muebles, con la ayuda de un poderoso microscopio. Si hubiera habido alguna huella de reciente remoción, no habríamos dejado de notarla instantáneamente. Un solo grano del aserrín producido por una barrena en la madera, habría sido tan visible como una manzana. Cualquier alteración en las encoladuras, cualquier desusado agujerito en las uniones, habría bastado para un seguro descubrimiento.

- Presumo que observarían ustedes los espejos, entre los bordes y las láminas, y examinarían los lechos, y las ropas de los lechos, así como las cortinas y las alfombras.

- Eso, por sabido, y cuando hubimos registrado absolutamente todas las partículas del mobiliario de esa manera, examinamos la casa misma. Dividimos su entera superficie en compartimentos, que numeramos para que ninguno pudiera escapársenos, después registramos pulgada por pulgada el terreno de la pesquisa, incluso las dos casas adyacentes, con el microscopio, como antes.

- ¡Las dos casas adyacentes! -exclamé-, deben ustedes haber causado una gran agitación.

- La causamos; pero la recompensa ofrecida es prodigiosa.

- ¿Incluyeron ustedes los terrenos de las casas?

- Todos los terrenos están enladrillados, comparativamente nos dieron poco trabajo. Examinamos el musgo de las juntas de los ladrillos, y no encontramos que lo hubieran tocado.

- ¿Buscaron ustedes entre los papeles de D***, por consiguiente, y entre los libros de su biblioteca?

- Ciertamente, abrimos todos los paquetes y legajos, y no sólo ¡Abrimos todos los libros, sino que dimos vuelta todas las hojas de todos los volúmenes, no contentándonos con una simple sacudida de ellos, como acostumbra a hacer algunos de nuestros agentes de policía. Medimos también el espesor de cada tapa de libro, con la más cuidadosa exactitud, y aplicamos a cada uno el más celoso examen con el microscopio. Si cualquiera de las encuadernaciones hubiera sido tocada para ocultar la carta, habría sido completamente imposible que el hecho escapara a nuestra observación. Unos cinco o seis volúmenes, recién traídos por el encuadernador, los examinamos con todo cuidado, sondeando las tapas.

- ¿Registraron el suelo, bajo las alfombras?

- Sin duda. Removimos todas las alfombras, Y examinamos los bordes con el microscopio.

- ¿Y el papel de las paredes?

- También.

- ¡Está bueno! al diablo con él, y buena suerte. Pero he aquí el hecho. Una vez, cierto ricacho muy avaro concibió la idea de obtener gratis de ese Abernethy una opinión médica. Habiendo procurado con ese objeto estar solo con él en una conversación corriente, le insinuó su propio caso como el de un individuo imaginario.

- Supongamos- dijo el tacaño -, que sus síntomas son tales y tales; ahora doctor, ¿qué le aconsejaría usted?

- ¿Qué le aconsejaría? -dijo Abernethy-; ¡psh! que viera a un médico.

- Pero -dijo el prefecto, algo desconcertado-, yo estoy dispuesto a pedir consejo, y a pagarlo. Daría realmente cincuenta mil francos a cualquiera que me ayudara en este asunto.

- En ese caso -replicó Dupin, abriendo un cajón y sacando una libreta de cheques-, puede usted perfectamente hacerme un cheque por la cantidad mencionada. Cuando lo haya firmado, le entregaré la carta.

Queé estupefacto. El prefecto parecía como herido por un rayo. Durante algunos minutos permaneció sin habla y sin movimiento, mirando incrédulamente a mi amigo con la boca abierta y los ojos que parecían saltárseles de las órbitas; después, aparentemente recobrando la conciencia de su ser, cogió una pluma y, después de algunas pausas y miradas sin objeto, hizo por último y firmó un cheque por 50.000 francos, y lo alcanzó por sobre la mesa a Dupin. Este lo examinó cuidadosamente y lo guardó en su cartera; después, abriendo su escritorio, cogió de él una carta y la entregó al prefecto. El funcionario se abalanzó sobre ella en una perfecta convulsión de alegría, la abrió con mano temblorosa, arrojó una rápida ojeada a su contenido, y entonces, agitado y fuera de sí, abrió la puerta y sin ceremonia de ninguna especie salió del cuarto y de la casa, sin haber pronunciado una sílaba desde que Dupin le había pedido que hiciera el cheque.

Cuando nos quedarnos solos, mi amigo consintió en darme explicaciones.

- La policía parisina -dijo- es sumamente buena en su especialidad. Es perseverante, ingeniosa, astuta y perfectamente versada en los conocimientos que sus deberes parecen necesitar con más urgencia.

Así, cuando G*** nos detalló su modo de registrar los sitios en la casa de D***, tuve plena confianza en que había practicado una investigación satisfactoria, hasta donde lo permiten sus conocimientos.

- ¿Hasta dónde lo permiten? -pregunté.

- Si -dijo Dupin- Las medidas adoptadas eran, no solamente las mejores de su clase, sino que se acercaban a la perfección absoluta. Si la carta hubiera estado oculta en el radio de esa pesquisa, los agentes de policía, indiscutiblemente, la hubieran encontrado.

Me sonrei por toda respuesta, pero mi amigo parecía perfectamente serio en todo lo que decía.

- Las medidas, pues -continué él-, eran buenas en su clase y bien ejecutadas; su defecto estaba en ser inaplicables al caso y al hombre. Un cierto conjunto de recursos altamente ingeniosos son para el prefecto una especie de lecho de Procusto, a los que adapta forzosamente sus designios. Así es que perpetuamente yerra por ser demasiado profundo, o demasiado superficial, en los asuntos que se le confían, y muchos niños de escuela son mejores razonadores que él. He conocido uno, de unos ocho

- ¿Buscaron en los sótanos?

- Sí.

- Entonces -dije- han hecho ustedes un mal cálculo, y la carta no está entre las posesiones del ministro, como suponen.

- Temo que usted tenga razón -repuso el prefecto-. Y ahora, Dupin, ¿qué me aconseja que haga?

- Hacer una nueva revisión de la casa de] ministro.

- Eso es absolutamente innecesario -replicó G***-, estoy tan seguro como que respiro, de que la carta no está en la casa.

- Pues no tengo mejor consejo que darle -dijo Dupin ¿Tendrá usted, como es natural, una cuidadosa descripción de la carta?

- ¡Ya lo creo!

Y aquí el prefecto, sacando un memorándum, nos leyó en voz alta un minucioso informe de la carta, especialmente de la apariencia externa del documento perdido. Poco después de esta descripción, cogió su sombrero y se fue, mucho más desalentado de lo que le había visto nunca antes.

Casi cerca de un mes había pasado, cuando nos hizo otra visita, encontrándonos ocupados exactamente de la misma manera que la otra vez. Cogió una pipa y una silla, y principió una conversación sobre cosas ordinarias. Por último, le dije:

- Y bien, señor G***, ¿qué hay sobre la carta robada? Presumo que se habrá usted convencido, al fin, de que no hay cosa más difícil que sorprender al ministro.

- ¡Que el diablo lo confunda! esa es la verdad; hice el nuevo examen, sin embargo, como Dupin me lo aconsejó, pero ha sido tiempo perdido, como yo suponía.

- ¿A cuánto asciende la recompensa ofrecida, dijo usted? preguntó Dupin.

- ¿Cuánto? una gran cantidad, una recompensa verdaderamente liberal; no quiero decir cuánto exactamente, pero diré una cosa: y es que estaría dispuesto a dar un cheque con ¡mi firma por cincuenta mil francos, a cualquiera que me entregara la carta. El asunto se está haciendo día a día cada vez más importante, y la recompensa ha sido recientemente doblada. Pero aunque fuera triplicada, no podría hacer más de lo que he hecho.

- Veamos -dijo Dupin lentamente, entre una y otra bocanada de humo-; realmente pienso, G***, que usted no ha hecho todo lo que podía en este asunto. ¿No cree que podría hacer un poco más?

- ¿Cómo? ¿De qué manera?

- ¡Pst! creo, puff, puff, que usted podría, puff, puff, pedir consejos sobre este asunto, puff, puff, puff, ¿Se acuerda usted de lo que se cuenta de Abernethy!

- ¡No! ¡Al diablo con su Abernethy!

años de edad, cuyos éxitos adivinando en el juego de "pares y nones" atraían la admiración de todo el mundo. Este juego es simple, y se juega con canicas. Uno de los jugadores oculta en su mano una cantidad de esas canicas, y pregunta a otro si ese número es par o no. Si el preguntado adivina, gana una, si no, pierde una. El niño de que hablo, ganaba todas las canicas de la escuela. Por consiguiente, tenía algún método para acertar, y éste se basaba en la simple observación y el cálculo de la astucia de sus contrincantes. Por ejemplo, un simple bobalicon es su contrario, y levantando una mano cerrada, y pregunta: ¿son pares o nones? Nuestro niño replica: "Nones", y pierde, pero a la segunda vez gana, porque entonces se dice así mismo: "El bobalicon tenía pares la primera vez, y su cantidad de astucia es justamente la suficiente para llevarlo a poner nones en la segunda; por consiguiente, apostaré "nones", apuesta a nones, y gana. Ahora, con un bobo de un grado mayor que el primero, hubiera razonado así: "Este tal, sabe que en el primer caso apostó a nones, y en el segundo se le ocurrirá, en el primer impulso, una simple variación de pares a nones, como hizo mi otro contrario, pero entonces un segundo pensamiento le sugerirá que ésta es una variación demasiado simple, y, finalmente, decidirá poner pares como antes. Por consiguiente, apostaré a pares", apuesta a pares, y gana. Ahora bien, este sistema de razonar en el niño de escuela, a quien sus compañeros llamaban afortunado, ¿qué es, en último análisis?

- Es simplemente -dije- una identificación del intelecto del razonador con el de su contrario.

- Eso es -dijo Dupin -, y después de preguntar al niño cómo efectuaba esa completa identificación en que residía su éxito, recibí la siguiente respuesta: "Cuando deseo saber cuán sabio o cuán estúpido, o cuán bueno o cuán malo es alguien, o cuáles son sus pensamientos en un instante dado, acomodo la expresión de mi rostro, tan cuidadosamente como me sea posible, de acuerdo con la expresión del rostro de él, y entonces trato de ver que pensamientos o sentimientos nacen en mi mente, que igualen o correspondan a la expresión de mi cara. "La respuesta de este niño de escuela supera incluso la espurea profundidad que ha sido atribuida a La Rochefoucault, la Bruyere, Maquiavelo y Campanella.

- Y la identificación -dije- del intelecto del razonador con el de su contrario, depende, si le entiendo a usted bien, de la exactitud con que se mide la inteligencia de este último.

- Para su valor práctico depende de eso -replicó Dupin-, y el prefecto y toda su cohorte fracasan tan frecuentemente, primero, por no lograr dicha identificación, y segundo, por mala apreciación, o mas bien por no medir la inteligencia con la que se miden. Consideran únicamente sus propias ideas ingeniosas, y buscando cualquier cosa oculta, tienen en cuenta solamente los medios con que ellos la habrían escondido. Tienen mucha razón en todo: que su propio ingenio es una fiel representación del de las masas, pero cuando la astucia del reo es diferente en carácter de la de ellos, el reo se les escapa; es lógico. Eso sucede siempre que esa astucia es superior de la de ellos, y, muy habitualmente cuando está por abajo. No tienen variación de principio en sus investigaciones, lo más que hacen, cuando se ven excitados por algún caso insolito, por alguna extraordinaria recompensa, es extender o exagerar sus viejas rutinas de práctica, sin modificar sus principios. Por ejemplo, en este caso de D***, ¿qué se ha hecho para modificar el principio de acción? ¿Qué es todo este taladraz, probar, hacer sonar y registrar con el microscopio, y dividir la superficie del edificio en cuidadosas pulgadas cuadradas y numeradas?

¿Qué es todo eso, sino una exageración de la aplicación de un principio o conjunto de principios de pesquisa, que está basado sobre un conjunto de nociones respecto a la ingeniosidad humana, a que el prefecto, en la larga rutina de su deber, se ha acostumbrado? ¿No ve usted que G*** da por sentado que todos los hombres que quieren ocultar una carta, si no precisamente en un agujero hecho con barrena en la pata de una silla, lo hacen, cuando menos, en algún oculto agujero o rincón sugerido por el mismo tenor del pensamiento que inspira aun hombre la idea de esconderla en un agujero hecho en la pata de una silla? ¿Y no ve usted también que tales rincones buscados para ocultar, se emplean únicamente a las ocasiones ordinarias, y sólo son adoptados por inteligencias ordinarias? Porque en única-

los casos de ocultamiento cabe presumir que en principio se ha efectuado dentro de esas coordenadas; y su descubrimiento depende, no tanto de la perspicacia sino del simple cuidado, la paciencia y la determinación de los buscadores, y cuando el caso es de importancia, o lo que quiere decir lo mismo a los ojos policiales, cuando la recompensa es de magnitud, las cualidades en cuestión jamás fallan.

Ahora entenderá usted indudablemente lo que quisiera decir, sugiriendo que, si la carta hubiera sido ocultada en cualquier parte dentro de los límites del examen del prefecto, o en otras palabras, si el principio inspirador de su ocultación hubiera estado comprendido dentro de los principios del prefecto, su descubrimiento habría sido un asunto absolutamente fuera de duda. Este funcionario, sin embargo, no ha sido completamente engañado; y la fuente originaria de su fracaso reside en la suposición de que el ministro es un loco porque ha adquirido fama como poeta. Todos los locos son poetas; esto es lo que cree el prefecto, y es simplemente culpable de un non disirbutio medi aliniferi de ahí que todos los poetas son locos.

- ¿Pero se trata realmente del poeta? - pregunté. Hay dos hermanos, me consta, y ambos han alcanzado reputación en las letras. El ministro, creo, ha escrito doctamente sobre cálculo diferencial. Es un matemático y no un poeta.

- Está usted equivocado; yo le conozco bien, es ambas cosas.

Como poeta y matemático, habría razonado bien, como simple matemático no habría razonado absolutamente, y hubiera estado a merced del prefecto.

- Usted me sorprende - dije - con esas opiniones, que han sido contradecidas por la voz del mundo. Suponga que no pretendiera aniquilar una bien digerida idea con siglos de existencia.

La razón matemática ha sido largo tiempo considerada como la razón por excelencia.

- Il y a parier - replicó Dupin, citando a Chamfort, que toute idéepublique, toute convention requie, est une sottise, car elle a convenu plus grand nombre. Los matemáticos, concedo, han hecho cuanto les ha sido posible para difundir el error popular a que usted alude, y que no es menos un error porque haya sido promulgado como verdad. Con un arte digno de mejor causa, por ejemplo, han introducido el término "análisis" en aplicación al álgebra.

Los franceses son los culpables de esta superchería popular, pero si un término tiene alguna importancia, si las palabras derivan algún valor de su aplicabilidad, "análisis" expresa "álgebra", poco más o menos, como en latín ambitus implica "ambición", religio, "religión", homines honesti, "un conjunto de hombres honorables".

- Temo que se enemiste usted - dije - con alguno de los algebraistas de París, pero prosiga.

- Disputo la validez, y por consiguiente, el valor de esa razón que es cultivada en una forma especial distinta de la abstractamente lógica. Disputo, en particular, la razón extraída del estudio de las matemáticas. Las matemáticas son la ciencia de la forma y la cantidad, el razonamiento matemático es simplemente la lógica aplicada a la observación a la forma y la cantidad. El gran error consiste en suponer que hasta las verdades de lo que es llamado álgebra pura son verdades abstractas o generales. Y este error es tan extraordinario, que me confundo ante la universalidad con que ha sido recibido. Los axiomas matemáticos no son axiomas de validez general. Lo que es verdad de relación (de forma y de cantidad), es a menudo grandemente es falso respecto a la moral, por ejemplo. En esta última ciencia por lo general incierto que el todo sea igual a la suma de las partes. En química el axioma falla también. En el

- Nunca se me ocurrió pensarlo - dije.

- Hay un juego de adivinanzas - replicó él - que se juega con un mapa. Uno de los jugadores pide al otro que encuentre una palabra dada, el nombre de una ciudad, río, estado o imperio, una palabra, en fin, sobre la abigarrada y confusa superficie de un mapa. Un novato en el juego trata generalmente de confundir a sus contrarios, dándoles a buscar los nombres escritos con las letras más pequeñas; pero el buen jugador escogerá entre esas palabras que se extienden con grandes caracteres de un extremo a otro del mapa. Estas, lo mismo que los anuncios y tabillas expuestas en las calles con letras grandísimas, escapan a la observación a fuerza de ser excesivamente evidentes y palpables por sí mismas. Pero parece que este es un punto que está algo arriba o abajo de la comprensión del prefecto. Nunca creyó probable o posible que el ministro hubiera dejado la carta inmediatamente debajo de las narices de todo el mundo, a fin de impedir que una parte de ese mundo pudiera verla.

Pero cuanto más reflexiona sobre el audaz, fogoso y discernido ingenio de D***, sobre el hecho de que el documento debía haber estado siempre a mano, si intentaba usarlo con ventajoso fin, y sobre la decisiva evidencia, obtenida por el prefecto, de que no estaba oculto dentro de los límites de sus pesquisas ordinarias, más convencido quedaba de que para ocultar aquella carta el ministro había recurrido al más amplio y sagaz expediente de no tratar de ocultarla absolutamente.

Convencido de estas ideas, me puse mis gafas verdes y una hermosa mañana, como por casualidad, entré en la casa del ministro. Encontré a D*** bostezando, extendido cuan largo era, charlando insustancialmente, como de costumbre, y pretendiendo estar aquejado del más abrumador enjui. Sin embargo, es uno de los hombres más realmente activos que existen, pero tan sólo cuando nadie lo ve. Para pagarle con la misma moneda, me quejé de mis débiles ojos, y lamenté la forzosa necesidad que tenía de usar gafas, bajo el amparo de las cuales examinaba cuidadosa y completamente toda la habitación, mientras en apariencia sólo me ocupaba de la conversación con mi anfitrión. Presté especial atención a una gran mesa - escritorio, cerca de la cual estaba sentado D***, y sobre la que había desparramados confusamente diversas cartas y otros papeles, uno o dos instrumentos de música y algunos libros. En ella, no obstante, después de un largo y deliberado escrutinio, no vi nada capaz de provocar mis sospechas. Por último, mis ojos, examinando el circuito del cuarto, se posaron sobre un miserable tarjetero de cartón afiligranado, que pendía de una sacia cinta azul, sujeta a una perillita de bronce, colocada justamente sobre la repisa de la chimenea. En aquel tarjetero, que tenía tres o cuatro compartimentos, había seis o siete tarjetas de visita y una solitaria carta. Esta última estaba muy manchada y arrugada. Se hallaba rota casi en dos, por el medio, como si una primera intención de hacerla pedazos por su nulo valor hubiera sido cambiado y detenido. Tenía un gran sello negro, con el monograma de D***, muy visible, y el sobre escrito y dirigido al mismo ministro revelaba una letra menudita y femenina.

Había sido arrojada sin cuidado alguno, y hasta desdeñosamente, parecía, en una de las divisiones superiores del tarjetero. No bien descubrí la carta en cuestión, comprendí que era la que andaba buscando. En verdad, era, en apariencia, radicalmente distinta de aquella que nos había leído el prefecto una descripción tan minuciosa. Aquí el sello era grande y negro, con el monograma de D***, en la otra era pequeño y rojo, con las armas ducales de la familia S***. Aquí la dirección del ministro era diminuta y femenina, en la otra la letra del sobre, dirigida a un cierto personaje real, era marcadamente energética y decidida, el tamaño era su único punto de semejanza. Pero la naturaleza radical de esas diferencias, que era excesiva, las manchas, la sucia y rota condición del papel, tan inconsistente con los verdaderos hábitos metódicos de D***, y tan reveladoras de dar una idea de la insignificancia del

caso de una fuerza motriz falla igualmente, pues dos motores de un valor dado no alcanzan necesariamente al sumarse una potencia igual a la suma de sus potencias consideradas por separado. Hay muchas otras verdades matemáticas, que son verdades únicamente dentro de los límites de la relación. Pero el matemático arguye, apoyándose en sus verdades finitas, según es costumbre, como si ellas fueran de una aplicabilidad absolutamente general, como si el mundo imaginara, en realidad, que lo son. Bryant, en su recomendable Mitología, menciona una análoga fuente de error, cuando dice que "aunque las fábulas paganas no son creídas, sin embargo lo olvidamos continuamente, y hacemos inferencias de ellas, como si fueran realidades." Entre los algebraistas, no obstante, que son realmente paganos, las "fábulas paganas" son creídas, y las inferencias se hacen, no tanto por culpa de la memoria, sino por una incomprensible perturbación mental. En una palabra, no he encontrado nunca un simple matemático en quien se pudiera confiar, fuera de sus raíces y ecuaciones, o que no tuviera por artículo de fe, que $x^2 + px$ es absoluta e incondicionalmente igual a q . Diga usted a uno de esos caballeros, por vía de experimento, si lo desea, que usted cree que puede presentarse casos en que $x + px$ no es absolutamente igual a q , y después de haberle hecho entender lo que quiere decir, échelo a correr tan pronto como le sea posible, porque, sin ninguna duda, tratará de darle una paliza.

"Quiero decir - continuó Dupin, mientras me reía yo de su última observación - que si el ministro hubiera sido nada más que un matemático, el prefecto no habría tenido necesidad de darme este cheque. Le conocía yo, sin embargo, como matemático y como poeta, y mis medidas fueron adaptadas a su capacidad, con referencia a las circunstancias de que estaba rodeado. Le conocía como a un artesano, y además como un audaz intrigante. Un hombre así, pensé, debe conocer los métodos ordinarios de acción de la policía. No podía haber dejado de prever, y los sucesos han probado que no lo hizo, los registros a los que fue sometido. Debe haber previsto las investigaciones secretas de su casa. Sus frecuentes ausencias nocturnas, que eran celebradas por el prefecto como una buena ayuda a sus éxitos, las miré únicamente como astucias para procurar a la policía la oportunidad de hacer un completo registro, y hacerles llegar lo más pronto posible a la convicción a la D*** llegó por último, de que la carta no estaba en casa.

Comprendí también que todo el conjunto de ideas, que tendría alguna dificultad en detallar a usted ahora, relativo a los invariables principios de la policía en pesquisas de objetos ocultos, pasaría necesariamente por la mente del ministro. Eso le llevaría, de una manera inevitable, a despreciar todos los escondrijos ordinarios. No podía, reflexioné, ser tan simple que no viera que los más intrincados y más remotos secretos de su mansión serían tan de fácil acceso como los rincones más vulgares, a los ojos, a los exámenes, a los barrenos y los microscopios del prefecto. Vi, por último, que se vería impulsado, como en un asunto de lógica, a la simplicidad, si no la había deliberadamente elegido por su propio gusto personal. Recordará a usted quizá con cuánta gana se rió el prefecto, cuando le sugeri en nuestra primera entrevista que era muy posible que este misterio le perturbara tanto por su descubrimiento demasiado evidente."

- Si - dije -, recuerdo bien su hilaridad. Creí realmente que sufriría convulsiones.

- El mundo material - continuó Dupin - abunda en muy estrictas analogías con el espiritual, y así se ha dado algún color de verdad al dogma retórico de que la metáfora o el símil pueda ser empleada para dar más fuerza a un pensamiento o embellecer una descripción. El principio de visinetría, por ejemplo, parece idéntico en física y metafísica. No es más cierto en la primera, que un gran cuerpo es puesto en movimiento con más dificultad que uno pequeño, y que su subsecuente impulso es proporcionado a esa dificultad, que lo es en la segunda, que intelectos de la más vasta capacidad, aunque más potentes, constantes y fecundos en sus movimientos que los de inferior grado, son sin embargo los menos prontamente movidos, y más embarazados y lenos de vacilación en los primeros pasos de sus progresos. Otra cosa: ¿ha notado usted alguna vez cuáles son las muestras de tiendas que más llaman la atención?

documento a un indiscreto, estas cosas, junto con la visible situación en que se hallaba, a la vista de todos los visitantes, y así coincidente con las conclusiones a que yo había llegado previamente, esas cosas, digo, eran muy corroborativas de sospecha, para quien había ido con la intención de sospechar. Demoré mi visita tanto como fue posible, y mientras mantenía una de las más animadas conversaciones con el ministro, sobre un tópico que sabía que jamás había dejado de interesarle y apasionarle, volqué mi atención, en realidad, sobre la carta. En aquel examen, confié a la memoria su apariencia externa y su colocación en el tarjetero; y por último, hice un descubrimiento que borra cualquier duda trivial que pudiera haber concebido. Registrando con la vista los bordes del papel, noté que estaban más chaflados de lo que parecía necesario. Presentaban una apariencia de rotura que resultaba cuando un papel liso, habiendo sido una vez doblado y apretado, es vuelto a doblar en una dirección contraria, con los mismos pliegues que ha formado el primitivo doblez. Este descubrimiento fue suficiente. Fue claro para mí que la carta había sido dada vuelta, como un guante, lo de adentro para afuera, una nueva dirección y un nuevo sello le habían sido agregados. Di los buenos días al ministro, y me marché enseguida, abandonando sobre la mesa una tabaquera de oro. A la mañana siguiente fui en busca de la tabaquera, y reanadamos placenteramente la conversación del día anterior. Mientras Estábamos en ella empeñados, un fuerte disparo, como de una pistola, se oyó inmediatamente debajo de las ventanas del edificio, y fue seguido por una serie de gritos de terror, y exclamaciones de una multitud asustada. D*** se lanzó a una de las ventanas, la abrió y miró hacia la calle. Mientras, me acerqué al tarjetero, cogí la carta, la metí en mi bolsillo y la reemplacé por un facsimil (de sus caracteres externos) que había preparado cuidadosamente en casa, imitando el monograma de D***, con mucha facilidad, por medio de un sello de miga de pan. El tumulto en la calle había sido ocasionado por la loca conducta de un hombre con un fusil. Había hecho fuego con él entre un grillo de majeros y niños. Se comprobó, sin embargo, que el arma estaba descargada, y se le permitió que continuara su camino, como aun lúntico o un ebrio. Cuando se hubo retirado, D*** se separó de la ventana, a donde le había seguido yo inmediatamente después de conseguir mi objeto. Al poco rato me despedí de él. El pretendido lúntico era un hombre a quien yo había pagado para que produjera el tumulto.

- Pero, ¿qué propósito tenía usted - pregunté - para reemplazar la carta por un facsimil? ¿No hubiera sido mejor, en la primera visita, arrebatársela abiertamente y salir con ella?

- D*** - replicó Dupin - es un hombre arrojado y valiente. Su casa, además, no carece de servidores consagrados a los intereses del amo. Si hubiera yo hecho la atrevida tentativa que usted sugiere, jamás habría salido vivo de allí; y el buen pueblo de París no hubiera vuelto a saber más de mí. Ya conoce usted mis ideas políticas. Pero tenía una segunda intención, aparte de esas consideraciones. En este asunto, obré como partidario de la dama comprometida. Durante dieciocho meses el ministro la tuvo en su poder. Ella es la que lo tiene ahora en su poder, como D*** no sabe que la carta no está ya en su tarjetero, proseguirá con sus presiones como si la tuviera. Así provocará, él mismo, su ruina política. Su caída, además, será tan precipitada como ridícula. Es igualmente exacto hablar, a propósito de su caso, del facilis descensus Avernis, pues en todas especies de ascensiones, como la Catalani dice del canto, es mucho más fácil subir que bajar. En el presente caso no tengo simpatía, ni siquiera piedad, por el que desciende. D*** es ese monstrum horrendum, el hombre de genio sin principios. Confieso, sin embargo, que me gustaría mucho conocer el preciso carácter de sus pensamientos cuando, siendo desafiado por aquella a quien el prefecto llama "una cierta persona", se vea forzada a abrir la carta que le dejó para él en el tarjetero.

- ¿Cómo? ¿escribió usted algo particular en ella?

- Claro. No parecía del todo bien dejarla en blanco; eso hubiera sido insultante. Cierta vez D*** en Viena, me jugó una mala pasada, acerca de la que le dije, sin perder el buen humor, que no lo olvidaría. Así, como comprendí que sentiría alguna curiosidad respecto a la identidad de la persona que había sobrepujado su inteligencia, pensé que era una lástima no dejarle un indicio para que la conociera. Como conoce perfectamente mi letra, me limité a copiar en medio de la página estas palabras:

... Un dessein si funeste, S'il n'est digne d'Atreú, est digne de Thyeste, que se pueden encontrar en el Atreú de Crébillon.

GAZETTE DES TRIBUNAUX

Contenant les nouvelles des Tribunaux; la Notice des Causes Civiles & Criminelles.

EXTRAÑOS ASESINATOS

Esta madrugada, los habitantes del barrio Saint-Roch fueron arrancados de su sueño por los espantosos alaridos procedentes del cuarto piso de una casa situada en la calle Morgue, ocupada por la señora L'Espanaye y su hija Camille.

Como fuera imposible lograr el acceso a la casa, después de perder algún tiempo, se forzó finalmente la puerta con una ganza y ocho o diez vecinos penetraron en compañía de dos gendarmes. Por ese entonces los gritos habían cesado, pero cuando el grupo llegaba al primer rellano de la escalera se oyeron dos o más voces que discutían violentamente y que parecían proceder de la parte superior de la casa.

Al llegar al segundo piso, las voces callaron y reinó un profundo silencio. Los vecinos se separaron y empezaron a recorrer las habitaciones. Al llegar a una gran cámara situada en la parte posterior del cuarto piso (cuya puerta, cerrada por dentro con llave, debió ser forzada), se vieron en presencia de un espectáculo que les produjo tanto horror como asombro.

El aposento se hallaba en el mayor desorden: los muebles, rotos, habían sido lanzados en todas direcciones. El colchón del único lecho aparecía tirado en mitad del piso. Sobre una silla había una navaja manchada de sangre. Sobre la chimenea aparecían dos o tres largos y espesos mechones de cabello igualmente empapados en sangre. Se encontraron en el piso cuatro napoleones, un ara de topacio, tres cucharas grandes de plata, tres más pequeñas

de metal plateado y dos sacos que contenían casi cuatro mil francos en oro. Los cajones de una cámara situada en un ángulo habían sido abiertos y aparentemente saqueados, aunque quedaban en ellos numerosas prendas. Se encontró también una pequeña caja fuerte de hierro debajo de la cama. Estaba abierta y con la llave en la cerradura. No contenía más que unas cuantas cartas viejas y otros papeles sin importancia.

No se veía rastro alguno de la señora L'Espanaye, pero al notarse la presencia de una insólita cantidad de hollín al pie de la chimenea se procedió a registrarla, encontrándose —y horroriza decirlo— el cadáver de su hija, cabeza abajo, el cual había sido metido a la fuerza en la estrecha abertura. Al examinarlo se advirtieron arañazos en el rostro, y en la garganta aparecían contusiones y profundas huellas de uñas, como si la víctima hubiera sido estrangulada.

Luego de una cuidadosa búsqueda en toda la casa sin que apareciera nada nuevo, los vecinos se dirigieron a un patio pavimentado de la parte posterior del edificio y encontraron el cadáver mutilado de la anciana señora.

Hasta el momento no se ha encontrado el menor indicio que permita solucionar tan horrible misterio.

7

La edición del día siguiente contenía los siguientes detalles adicionales:

LA TRAGEDIA DE LA CALLE MORGUE

Diversas personas han sido interrogadas con relación a este terrible y extraordinario suceso, pero nada ha trascendido que pueda arrojar alguna luz sobre él. Reseñamos a continuación las declaraciones obtenidas:

Pauline Dubourg, lavandera, manifiesta que conocía desde hacía tres años a las dos víctimas, de cuya ropa se ocupaba. Madre e hija vivían en buena armonía y se mostraban sumamente cariñosas entre sí. Pagaban muy bien. No sabía nada sobre su modo de vida y sus medios de subsistencia. Pensaba que debían tener dinero guardado. Nunca encontró a otras personas en la casa cuando iba a buscar o devolver la ropa. Estaba segura de que no tenían ningún criado o criada.

Pierre Moreau, vendedor de tabaco, declara que desde hace cuatro años vendía regularmente pequeñas cantidades de tabaco y de rapé a la señora L'Espanaye. Ella y su hija ocupaban desde hacía seis años la casa donde se encontraron los cadáveres. Ambas llevaban una vida retirada y parecían tener dinero. Nunca vio entrar a nadie, salvo a la anciana y su hija, a un mozo de servicio que estuvo allí una o dos veces, y a un médico que hizo ocho o diez visitas.

Muchos otros vecinos han proporcionado testimonios coincidentes. No se ha hablado de nadie que frecuentara la casa. Se ignora si la señora L. y su hija tenían parientes vivos. Pocas veces se abrían las persianas de las ventanas delanteras. Las de la parte posterior estaban siempre cerradas, salvo las de la gran habitación en la parte trasera del cuarto piso. La casa se hallaba en excelente estado y no era muy antigua.



Contenant les nouvelles des Tribunaux; la Notice des Causes Civiles & Criminelles.

Isidore Muset, gendarme, declara que fue llamado hacia las tres de la mañana y que, al llegar a la casa, encontró a unas veinte o treinta personas reunidas que se esforzaban por entrar. Violentó finalmente la entrada con una bayoneta. No le costó mucho abrirla, pues se trataba de una puerta de dos batientes que no tenía pasadores ni arriba ni abajo. Los alaridos continuaron hasta que se abrió la puerta, cesando luego de golpe. Eran gritos agudos y prolongados. Fue el primero en trepar las escaleras. Al llegar al primer descanso oyó dos voces que discutían con fuerza y agriamente; una de ellas era gruesa y la otra mucho más aguda y muy extraña. Pudo entender algunas palabras provenientes de la primera voz, que correspondía a un francés. Estaba seguro de que no se trataba de una voz de mujer. La voz más aguda era de un extranjero. No podría asegurar si se trataba de un hombre o una mujer. No entendió lo que decía, pero tenía la impresión de que hablaba en español.

Henri Duval, vecino, de profesión platero, declara que formaba parte del primer grupo que entró en la casa. Corroboró en general la declaración de Muset. Piensa que la voz más aguda pertenecía a un italiano. Está seguro de que no se trataba de un francés. No sabe si era hombre o mujer. Conoció a las víctimas. Había conversado frecuentemente con ellas. Estaba seguro de que la voz aguda no pertenecía a ninguna de las difuntas.



Odenheimer, restaurador. Este testigo se ofreció voluntariamente a declarar. Como no habla francés, testimonió mediante un intérprete. Es originario de Amsterdam. Pasaba frente a la casa cuando se oyeron los gritos. Duraron varios minutos, probablemente diez. Eran prolongados y agudos, tan horribles como penosos de oír. El testigo fue uno de los que entraron en el edificio. Corroboró las declaraciones anteriores en todos sus detalles, salvo uno. Estaba seguro de que la voz más grave pertenecía a un hombre y se trataba de un francés. Dijo varias veces: ¡Dios mío! La otra voz era áspera; no aguda sino áspera. No pudo distinguir las palabras, pero eran fuertes y pronunciadas aparentemente con tanto miedo como cólera.

Jules Mignaud, banquero, de la firma Mignaud e hijos, en la calle Deloraine. Es el mayor de los Mignaud. Madame L'Espanaye había abierto una cuenta en su banco, ocho años antes. Hacía frecuentes depósitos de pequeñas sumas. No había retirado nada hasta tres días antes de su muerte, cuando personalmente extrajo la suma de 4.000 francos. La suma le fue pagada en oro y un empleado la llevó a su domicilio.

Adolphe Lebon, empleado de Mignaud e hijos, declara que el día en cuestión acompañó hasta su residencia a la señora L'Espanaye, llevando los 4.000 francos en dos sacos. Una vez abierta la puerta, la señorita L. tomó uno de los sacos, mientras la anciana señora se encargaba del otro. El testigo saludó y se retiró. No vio a persona alguna en la calle en ese momento. Se trata de una calle poco importante, muy solitaria.

9

William Bird, sastre, declara que formaba parte del grupo que entró en la casa. Es inglés. Vive en París hace dos años. Fue uno de los primeros en subir las escaleras. Oyó voces que disputaban. La más gruesa era la de un francés. Pudo distinguir varias palabras, pero ya no las recuerda. Se oía un ruido de forcejeo, como si algo fuese arrastrado. La voz aguda era muy fuerte, mucho más que la voz grave. Está seguro de que no se trataba de la voz de un inglés. Parecía la de un alemán. Podía ser una voz de mujer. El testigo no comprende el alemán.

Cuatro de los testigos nombrados más arriba fueron nuevamente interrogados y declararon que la puerta del aposento donde se encontró el cadáver de la joven estaba cerrada por dentro cuando llegaron hasta ella. Reinaba un profundo silencio; no se escuchaban quejidos ni rumores. No se vio a nadie en el momento de forzar la puerta. Las ventanas estaban cerradas y firmemente aseguradas por dentro. Entre las dos habitaciones había una puerta cerrada, pero sin llave. La puerta que comunicaba la habitación del frente con el corredor había sido cerrada con llave por dentro. Un cuarto pequeño situado en el frente del cuarto piso, al comienzo del corredor, apareció abierto, con la puerta entornada. La habitación estaba llena de camas viejas, cajones y otros objetos. Se procedió a revisarlos uno por uno, no se dejó sin examinar una sola pulgada de la casa. Se enviaron deshallinadores para que exploraran las chimeneas. La casa tiene cuatro pisos, con

buhardillas. Una trampa que da al techo estaba asegurada con clavos y no parece haber sido abierta durante años. Los testigos no están de acuerdo sobre el tiempo transcurrido entre el momento en que escucharon las voces que disputaban y la apertura de la puerta de la habitación. Algunos sostienen que transcurrieron tres minutos; otros calculan cinco.

Alfonso García, empresario de pompas fúnebres, habita en la calle Marque. Es español. Formaba parte del grupo que entró en la casa. No subió las escaleras. Tiene los nervios delicados y teme las consecuencias de cualquier emoción. Oyó las voces que disputaban. La más ruda pertenecía a un francés. No pudo comprender lo que decía. La voz aguda era la de un inglés; está seguro de esto. No comprende el inglés, pero se basa en la entonación.

Alberto Montani, contero, de nacionalidad italiana, declara que fue de los primeros en subir las escaleras. Oyó dos voces. La voz grave era la de un francés. Pudo distinguir varias palabras. El que hablaba parecía reprochar algo. En cambio, no pudo comprender nada de lo que decía la voz aguda. Piensa que se trata de un ruso pero nunca habló con nadie de esa nacionalidad.



Nuevamente interrogados, varios testigos certificaron que las chimeneas de todas las habitaciones eran demasiado angostas para admitir el paso de un ser humano. Se pasaron cepillos por todos los tubos existentes en la casa. No existe ningún pasaje en los fondos por el cual alguien hubiera podido descender mientras el grupo subía las escaleras. El cuerpo de la joven estaba tan firmemente encajado en la chimenea que no pudo ser extraído de allí hasta que cuatro o cinco personas unieron sus esfuerzos.

Paul Dumas, médico, declara que fue llamado al amanecer para examinar los cadáveres de las víctimas. El cuerpo de la joven aparecía lleno de contusiones y excoriaciones. El hecho de que hubiese sido metido en la chimenea bastaba para explicar tales marcas. Varios profundos arañazos aparecían debajo del mentón, conjuntamente con una serie de manchas lividas resultantes, con toda evidencia, de la presión de unos dedos. El rostro estaba horriblemente pálido. En la región del estómago se descubrió una gran contusión, aparentemente producida por la presión de una rodilla. Según opinión del doctor Dumas, la joven había sido estrangulada por una o varias personas.

El cuerpo de la madre estaba horriblemente mutilado. Todos los huesos de la pierna y el brazo derechos se hallaban fracturados en mayor o menor grado. El cuerpo aparecía cubierto de contusiones y estaba descolorido. Resultaba imposible precisar el arma con que se habían inferido tales heridas. Un pesado garrote de mano, o una ancha barra de hierro, quizá una silla, cualquier arma grande, pesada y

contundente, en manos de un hombre sumamente robusto, podía haber producido esos resultados. Imposible que una mujer pudiera infligir tales heridas con cualquier arma que fuese. Era evidente que la garganta había sido seccionada con un instrumento muy afilado, probablemente una navaja.

Alexandre Etienne, cirujano, fue llamado al mismo tiempo que el doctor Dumas para examinar los cuerpos. Confirmó el testimonio y las opiniones de este último.



No se ha obtenido ningún otro dato de importancia, a pesar de haberse interrogado a varias otras personas. Jamás se ha cometido en París un asesinato tan misterioso y tan enigmático, si es que en realidad se trata de un asesinato. La policía está perpleja, lo cual no es frecuente en asuntos de esta naturaleza. Pero resulta imposible hallar la más pequeña clave del misterio.



ANEXO 14. PRESENTACIÓN EN DIAPOSITIVAS DE LA SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA AMBOS GRUPOS.

LITERATURA POLICIACA Y DE DETECTIVES

Proyecto de lectura

Octubre 2023

CARACTERÍSTICAS

1. Cuenta la historia de uno o más crímenes.
2. El caso está a cargo de un personaje detective, policía o fiscal.
3. Se genera un ambiente de intriga en el lector mediante la descripción de pistas.
4. La resolución del crimen suele dejarse para un final sorpresivo.
5. El lector entra en el papel de detective.

Parte del género narrativo.

Los crímenes de la Calle Morgue

¿CUÁL ES EL CASO?

- Hubo un doble asesinato en la Calle Morgue, en París.
- Una mujer y su hija fueron cruelmente golpeadas y mutiladas a las horas de la noche.
- No hay sospechosos claros, pues todos los testigos aseguran haber escuchado múltiples gritos, pero no vieron al asesino.

¿QUIÉN COMETIÓ EL DOBLE ASESINATO?

Un orangután

Escapó de un grupo de traficantes ilegales y se infiltró en París en donde, en medio de un ataque de pánico, atacó a las mujeres tras haber entrado en su domicilio.

La principal pista fue un mechón de pelo naranja.

La carta robada

¿CUÁL ES EL CASO?

Una carta con contenido comprometedor fue robada.

Se sabe quién la robó.

Se sabe en qué lugar fue escondida por el ladrón.

No ha sido posible recuperarla debido a que no se conoce el sitio exacto.

¿DÓNDE ESTÁ LA CARTA?

- En la mansión del ladrón.
- Oculta a simple vista, disfrazada de carta vieja encima de la chimenea.
- La carta se recupera al cambiarla por otra sin importancia.

Detective Dupin

ANEXO 15. ACERTIJOS PARA EL CASO DE ASESINATO DE LA SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL.

UBICACIONES

- Donde mora la jefa, su guardiana protege la pista.
- El hombre de ojos cubiertos de vidrio y que dirige las olimpiadas es el objetivo.
- Tu guía no remunerado trae consigo una pista.
- Debajo de los caballos de fierro negro donde suelen tomar sus alimentos, en el caballo de en medio.
- Encima del dispensador de higiene del recinto donde sólo los caballeros entran.
- Busca una pista en el homenaje de plata al Arte.
- Hallarás una pista en la roca circular que representa la enseñanza.

UBICACIONES

- Donde mora la jefa, su guardiana protege la pista.
- El hombre de ojos cubiertos de vidrio y que dirige las olimpiadas es el objetivo.
- Tu guía no remunerado trae consigo una pista.
- Debajo de los caballos de fierro negro donde suelen tomar sus alimentos, en el caballo de en medio.
- Encima del dispensador de higiene del recinto donde sólo los caballeros entran.
- Busca una pista en el homenaje de plata al Arte.
- Hallarás una pista en la roca circular que representa la enseñanza.

UBICACIONES

- Donde mora la jefa, su guardiana protege la pista.
- El hombre de ojos cubiertos de vidrio y que dirige las olimpiadas es el objetivo.
- Tu guía no remunerado trae consigo una pista.
- Debajo de los caballos de fierro negro donde suelen tomar sus alimentos, en el caballo de en medio.
- Encima del dispensador de higiene del recinto donde sólo los caballeros entran.
- Busca una pista en el homenaje de plata al Arte.
- Hallarás una pista en la roca circular que representa la enseñanza.

UBICACIONES

- Donde mora la jefa, su guardiana protege la pista.
- El hombre de ojos cubiertos de vidrio y que dirige las olimpiadas es el objetivo.
- Tu guía no remunerado trae consigo una pista.
- Debajo de los caballos de fierro negro donde suelen tomar sus alimentos, en el caballo de en medio.
- Encima del dispensador de higiene del recinto donde sólo los caballeros entran.
- Busca una pista en el homenaje de plata al Arte.
- Hallarás una pista en la roca circular que representa la enseñanza.

UBICACIONES

- Donde mora la jefa, su guardiana protege la pista.
- El hombre de ojos cubiertos de vidrio y que dirige las olimpiadas es el objetivo.
- Tu guía no remunerado trae consigo una pista.
- Debajo de los caballos de fierro negro donde suelen tomar sus alimentos, en el caballo de en medio.
- Encima del dispensador de higiene del recinto donde sólo los caballeros entran.
- Busca una pista en el homenaje de plata al Arte.
- Hallarás una pista en la roca circular que representa la enseñanza.

ANEXO 16. PISTAS PARA EL CASO DE ASESINATO DE LA SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL.

En uno de los callejones de la colonia encuentras varios kilos de fruta mordida.	En uno de los callejones de la colonia encuentras varios kilos de fruta mordida.	En uno de los callejones de la colonia encuentras varios kilos de fruta mordida.	En uno de los callejones de la colonia encuentras varios kilos de fruta mordida.	En uno de los callejones de la colonia encuentras varios kilos de fruta mordida.
Todos los vecinos hablan acerca de ruidos de grandes pisadas en los techos.	Todos los vecinos hablan acerca de ruidos de grandes pisadas en los techos.	Todos los vecinos hablan acerca de ruidos de grandes pisadas en los techos.	Todos los vecinos hablan acerca de ruidos de grandes pisadas en los techos.	Todos los vecinos hablan acerca de ruidos de grandes pisadas en los techos.
Algunos frutereros locales hablan de robos hacia su local por las noches.	Algunos frutereros locales hablan de robos hacia su local por las noches.	Algunos frutereros locales hablan de robos hacia su local por las noches.	Algunos frutereros locales hablan de robos hacia su local por las noches.	Algunos frutereros locales hablan de robos hacia su local por las noches.
Por las calles hay varios mechones de pelo naranja llenos de carbón de chimenea.	Por las calles hay varios mechones de pelo naranja llenos de carbón de chimenea.	Por las calles hay varios mechones de pelo naranja llenos de carbón de chimenea.	Por las calles hay varios mechones de pelo naranja llenos de carbón de chimenea.	Por las calles hay varios mechones de pelo naranja llenos de carbón de chimenea.
Uno de los policías dice: "Ningún hombre tiene la fuerza para decapitar a alguien".	Uno de los policías dice: "Ningún hombre tiene la fuerza para decapitar a alguien".	Uno de los policías dice: "Ningún hombre tiene la fuerza para decapitar a alguien".	Uno de los policías dice: "Ningún hombre tiene la fuerza para decapitar a alguien".	Uno de los policías dice: "Ningún hombre tiene la fuerza para decapitar a alguien".
Se dice por ahí que el barco que se estrelló traficaba una carga pesada desde Borneo.	Se dice por ahí que el barco que se estrelló traficaba una carga pesada desde Borneo.	Se dice por ahí que el barco que se estrelló traficaba una carga pesada desde Borneo.	Se dice por ahí que el barco que se estrelló traficaba una carga pesada desde Borneo.	Se dice por ahí que el barco que se estrelló traficaba una carga pesada desde Borneo.
Uno de los vecinos comentó: "Vi una sombra enorme, no era humana".	Uno de los vecinos comentó: "Vi una sombra enorme, no era humana".	Uno de los vecinos comentó: "Vi una sombra enorme, no era humana".	Uno de los vecinos comentó: "Vi una sombra enorme, no era humana".	Uno de los vecinos comentó: "Vi una sombra enorme, no era humana".

ANEXO 17. TEXTOS PARA LA TERCERA SECUENCIA DIDÁCTICA (COMPETICIÓN) EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y DE CONTROL.

NO OYES LADRAR LOS PERROS

—Tú que vas allá arriba, Ignacio, dime si no oyes alguna señal de algo o si ves alguna luz en alguna parte.

—No se ve nada.

—Ya debemos estar cerca.

—Sí, pero no se oye nada.

—Mira bien.

—No se ve nada.

—Pobre de ti, Ignacio.

La sombra larga y negra de los hombres siguió moviéndose de arriba abajo, trepándose a las piedras, disminuyendo y creciendo según avanzaba por la orilla del arroyo. Era una sola sombra, tambaleante.

La luna venía saliendo de la tierra, como una llamarada redonda.

—Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. Tú que llevas las orejas de fuera, fíjate a ver si no oyes ladrar los perros. Acuérdate que nos dijeron que Tonaya estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. Acuérdate, Ignacio.

—Sí, pero no veo rastro de nada.

—Me estoy cansando.

—Bájame.

El viejo se fue reculando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse, porque después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allá atrás, horas antes, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así lo había traído desde entonces.

—¿Cómo te sientes?

—Mal.

Hablaba poco. Cada vez menos. En ratos parecía dormir. En ratos parecía tener frío. Temblaba. Sabía cuándo le agarraba a su hijo el temblor por las sacudidas que le daba, y porque los pies se le encajaban en los ijares como espuelas. Luego las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza como si fuera una sonaja.

El apretaba los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba:

—¿Te duele mucho?

—Algo —contestaba él.

Primero le había dicho: «Apéame aquí... Déjame aquí... Vete tú solo. Yo te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco.» Se lo había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía.

Con tal que se vaya lejos, donde yo no vuelva a saber de usted. Con tal de eso... Porque para mí usted ya no es mi hijo. He maldecido la sangre que usted tiene de mí. La parte que a mí me tocaba la he maldecido. He dicho: «¡Que se le pudra en los riñones la sangre que yo le di!» Lo dije desde que supe que usted andaba trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y gente buena. Y si no, allí está mi compadre Tranquilino. El que lo bautizó a usted. El que le dio su nombre. A él también le tocó la mala suerte de encontrarse con usted. Desde entonces dije: «Ése no puede ser mi hijo.»

—Mira a ver si ya ves algo. O si oyes algo. Tú que puedes hacerlo desde allá arriba, porque yo me siento sordo.

—No veo nada.

—Peor para ti, Ignacio.

—Tengo sed.

—¡Aguántate! Ya debemos estar cerca. Lo que pasa es que ya es muy noche y han de haber apagado la luz en el pueblo. Pero al menos debías de oír si ladrar los perros. Haz por oír.

—Dame agua.

—Aquí no hay agua. No hay más que piedras. Aguántate. Y aunque la hubiera, no te bajaría a tomar agua. Nadie me ayudaría a subirte otra vez y yo solo no puedo.

—Tengo mucha sed y mucho sueño.

—Me acuerdo cuando naciste. Así eras entonces. Despertabas con hambre y comías para volver a dormirte. Y tu madre te daba agua, porqué ya te habías acabado la leche de ella. No tenías llenadero. Y eras muy rabioso. Nunca pensé que con el tiempo se te fuera a subir aquella rabia a la cabeza... Pero así fue. Tu madre, que descansa en paz, quería que te criaras fuerte. Creía que cuando tú crecieras irías a ser su sostén. No te tuvo más que a ti. El otro hijo que iba a tener la mató. Y tú la hubieras matado otra vez si ella estuviera viva a estas alturas.

Sintió que el hombre aquel que llevaba sobre sus hombros dejó de apretar las rodillas y comenzó a soltar los pies, balanceándolos de un lado para otro. Y le pareció que la cabeza, allá arriba, se sacudía como si sollozara.

Sobre su cabello sintió que caían gruesas gotas, como de lágrimas.

—¿Lloras, Ignacio? Lo hace llorar a usted el recuerdo de su madre, ¿verdad? Pero nunca hizo usted nada por ella. Nos pagó siempre mal. Parece que, en lugar de cariño, le hubiéramos retacado el cuerpo de maldad. ¿Y ya ve? Ahora lo han herido. ¿Qué pasó con sus amigos? Los mataron a todos. Pero ellos no tenían a nadie. Ellos bien hubieran podido decir: «No tenemos a quién darle nuestra lástima.» ¿Pero usted, Ignacio?

Allí estaba ya el pueblo. Vio brillar los tejados bajo la luz de la luna. Tuvo la impresión de que lo aplastaba el peso de su hijo al sentir que las

Allí estaba la luna. Enfrente de ellos. Una luna grande y colorada que les llenaba de luz los ojos y que estiraba y oscurecía más su sombra sobre la tierra.

—No veo ya por dónde voy —decía él.

Pero nadie le contestaba.

El otro iba allá arriba, todo iluminado por la luna, con su cara descolorida, sin sangre, reflejando una luz opaca. Y él acá abajo.

—¿Me oíste, Ignacio? Te digo que no veo bien. Y el otro se quedaba callado.

Siguió caminando, a tropezones. Encogía el cuerpo y luego se enderezaba para volver a tropezar de nuevo.

—Éste no es ningún camino. Nos dijeron que detrás del cerro estaba Tonaya. Ya hemos pasado el cerro. Y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que está cerca. ¿Por qué no quieres decirme que ves, tú que vas allá arriba, Ignacio?

—Bájame, padre.

—¿Te sientes mal?

—Sí.

—Te llevaré a Tonaya a como dé lugar. Allí encontraré quien te cuide. Dicen que allí hay un doctor. Yo te llevaré con él. Te he traído cargando desde hace horas y no te dejaré tirado aquí para que acaben contigo quienes sean.

Se tambaleó un poco. Dio dos o tres pasos de lado y volvió a enderezarse.

—Te llevaré a Tonaya.

—Bájame.

Su voz se hizo quedita, apenas murmurada:

—Quiero acostarme un rato.

—Duérmete allí arriba. Al cabo te llevo bien agarrado.

La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, mojada en sudor, se llenó de luz. Escondió los ojos para no mirar de frente, ya que no podía agachar la cabeza agarrada entre las manos de su hijo.

—Todo esto que hago, no lo hago por usted. Lo hago por su difunta madre. Porque usted fue su hijo. Por eso lo hago. Ella me reconvenía si yo lo hubiera dejado tirado allí, donde lo encontré, y no lo hubiera recogido para llevarlo a que lo curen, como estoy haciéndolo. Es ella la que me da ánimos, no usted. Comenzando porque a usted no le debo más que puras dificultades, puras mortificaciones, puras vergüenzas.

Sudaba al hablar. Pero el viento de la noche le secaba el sudor. Y sobre el sudor seco, volvía a sudar.

—Me derrengaré, pero llegaré con usted a Tonaya, para que le alivien esas heridas que le han hecho. Y estoy seguro de que, en cuanto se sienta usted bien, volverá a sus malos pasos. Eso ya no me importa.

corvas se le doblaban en el último esfuerzo. Al llegar al primer tejaban, se recostó sobre el pretel de la acera y soltó el cuerpo, flojo, como si lo hubieran descoyuntado.

Destrabó difícilmente los dedos con que su hijo había venido sosteniéndose de su cuello y, al quedar libre, oyó cómo por todas partes ladraban los perros.

—¿Y tú no los oías, Ignacio? —dijo—. No me ayudaste ni siquiera con esta esperanza.

Juan Rulfo, *El llano en llamas*, 1953

Continuidad de los parques

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

ANEXO 18. QUIZZ DE “LABORATORIO DEL TERROR” PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL.

¿Cuál de los siguientes tipos de terror no se vio en ninguno de los cuentos revisados?



▲ Los cambios <input type="radio"/>	◆ La ansiedad <input type="radio"/>
● La decadencia <input type="radio"/>	■ El gore <input checked="" type="radio"/>

¿Cuál de los siguientes cuentos sí revisamos en la primer sesión?



▲ El almohadón de plumas <input checked="" type="radio"/>	◆ La gallina degollada <input type="radio"/>
● Alta cocina <input type="radio"/>	■ Los crímenes de la Calle Morgue <input type="radio"/>

¿Cuál de los siguientes autores no vimos en la sesión de Literatura de terror?



▲ Edgar Allan Poe <input type="radio"/>	◆ Gabriel García Márquez <input type="radio"/>
● Horacio Quiroga <input type="radio"/>	■ Juan Rulfo <input checked="" type="radio"/>

¿A cuál de los siguientes cuentos corresponde la imagen?



▲ Sólo vine a hablar por teléfono <input checked="" type="radio"/>	◆ La carta robada <input type="radio"/>
● Chac Mool <input type="radio"/>	■ Moisés y Gaspar <input type="radio"/>

¿Qué tipo de terror se centra en la exaltación de los rasgos instintivos de la naturaleza?



▲ Lo monstruoso <input type="radio"/>	◆ Lo desconocido <input type="radio"/>
● Lo salvaje <input checked="" type="radio"/>	■ El folk <input type="radio"/>

Algunos ejemplos de lo desconocido en el terror...



▲ Fantasmas y duendes <input type="radio"/>	◆ Brujas y demonios <input type="radio"/>
● Aliens y el universo <input checked="" type="radio"/>	■ Ovnis y zombies <input type="radio"/>

¿Quién es el autor de "Sólo vine a hablar por teléfono"?



▲ Julio Cortázar <input type="radio"/>	◆ Juan Rulfo <input type="radio"/>
● Horacio Quiroga <input type="radio"/>	■ Gabriel García Márquez <input checked="" type="radio"/>

¿Quién es el autor o autora de Moisés y Gaspar?



▲ Horacio Quiroga <input type="radio"/>	◆ Amparo Dávila <input checked="" type="radio"/>
● Elena Garro <input type="radio"/>	■ Julio Cortázar <input type="radio"/>

¿Qué generos del terror se exploraron en Chac Mool?



▲ Lo paranormal y lo salvaje <input type="radio"/>	◆ La ansiedad y las fobias <input type="radio"/>
● El folk y lo prohibido <input checked="" type="radio"/>	■ Lo monstruoso y la decadencia <input type="radio"/>

¿Qué genero del terror se centra en la enfermedad?



▲ La decadencia <input checked="" type="radio"/>	◆ Lo desconocido <input type="radio"/>
● Los cambios <input type="radio"/>	■ Ninguno de los anteriores <input type="radio"/>

ANEXO 19. QUIZZ DE "LITERATURA POLICIACA" PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL.

¿Cuál es el nombre del detective mencionado en el cuento "La carta robada"?



▲ Auguste Dupin <input checked="" type="radio"/>	◆ Allan Poe <input type="radio"/>
● Sherlock Holmes <input type="radio"/>	■ Alexandre Dumas <input type="radio"/>

¿A cuántas personas asesinó el animal?



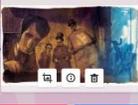
▲ 4 <input type="radio"/>	◆ 2 <input checked="" type="radio"/>
● 3 <input type="radio"/>	■ 1 <input type="radio"/>

¿Cuál es el rol que toma el lector en la Literatura policiaca?



▲ Testigo <input type="radio"/>	◆ Víctima <input type="radio"/>
● Detective <input checked="" type="radio"/>	■ Víctimario <input type="radio"/>

¿Cuál fue la pista más importante en el caso del asesinato de las mujeres?



▲ Los gritos escuchados por los vecinos <input type="radio"/>	◆ El mechón de pelo naranja <input checked="" type="radio"/>
● El cuchillo ensangrentado <input type="radio"/>	■ La decapitación de una de las víctimas <input type="radio"/>

La novela policiaca se caracteriza por ser...



▲ Larga <input type="radio"/>	◆ Interactiva <input checked="" type="radio"/>
● Obvia <input type="radio"/>	■ Corta <input type="radio"/>

¿Cuál es el apellido de las mujeres asesinadas en el cuento "Los crímenes de la Calle Morgue"?



▲ Duval <input type="radio"/>	◆ Moreau <input type="radio"/>
● Mignaud <input type="radio"/>	■ L'espagnay <input checked="" type="radio"/>

¿Cuál de los siguientes nombres no forma parte de los testigos en el caso de la Calle Morgue?



▲ Virginia Renaud <input checked="" type="radio"/>	◆ Isidore Muset <input type="radio"/>
● William Bird <input type="radio"/>	■ Odenheimer <input type="radio"/>

¿Qué rol puede tomar el protagonista de una novela policiaca?



▲ Periodista <input type="radio"/>	◆ Detective <input type="radio"/>
● Abogado <input type="radio"/>	■ Todas las anteriores <input checked="" type="radio"/>

¿Cuál es el título del cuento revisado en el caso de asesinato?



▲ Los crímenes de la Calle Morgue <input checked="" type="radio"/>	◆ La muerte sin rostro <input type="radio"/>
● El homicidio de dos francesas <input type="radio"/>	■ Otro caso para Dupin <input type="radio"/>

¿Dónde estaba escondida la carta del cuento?



▲ Sobre la chimenea <input checked="" type="radio"/>	◆ Bajo la madera del piso <input type="radio"/>
● Debajo del sillón <input type="radio"/>	■ La llevaba consigo el ladrón <input type="radio"/>

ANEXO 20. QUIZZ DE "ELEMENTOS DE LA NARRATIVA" PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL.

En "Continuidad de los parques" es posible observar un tiempo...



▲ Alternativo <input type="radio"/>	◆ Cíclico <input checked="" type="radio"/>
● Intertextual <input type="radio"/>	■ Plano <input type="radio"/>

¿Quién es el autor de "Continuidad de los parques"?



▲ Julio Cortázar <input checked="" type="radio"/>	◆ Juan Rulfo <input type="radio"/>
● Gabriel García Márquez <input type="radio"/>	■ Horacio Quiroga <input type="radio"/>

¿Cuáles son los principales elementos en la narración?



▲ Espacio, tiempo, personajes, narrador <input checked="" type="radio"/>	◆ Espacio, tiempo, trama, muerte <input type="radio"/>
● Espacio, tiempo, acciones, protagonista <input type="radio"/>	■ Espacio, personajes, narrador, final <input type="radio"/>

¿Qué elemento de la narrativa depende del narrador para funcionar?



▲ Espacio <input type="radio"/>	◆ Personajes <input type="radio"/>
● Tiempo <input type="radio"/>	■ Todos los anteriores <input checked="" type="radio"/>

Es la parte de la narración en donde se detonan las problemáticas...



▲ El final <input type="radio"/>	◆ El desenlace <input type="radio"/>
● El clímax <input checked="" type="radio"/>	■ El inicio <input type="radio"/>

¿Cuál de las siguientes opciones no es un tipo de narrador?



▲ Testigo <input type="radio"/>	◆ Omnisciente <input type="radio"/>
● Protagonista <input type="radio"/>	■ Elemental <input checked="" type="radio"/>

¿Qué sucede con el protagonista del cuento "Continuidad de los parques"?



▲ Cierra la novela <input type="radio"/>	◆ Huye del lugar <input type="radio"/>
● Muere asesinado <input checked="" type="radio"/>	■ Dispara al amante <input type="radio"/>

¿Cuál de los siguientes cuentos fue escrito por un mexicano?



▲ El almohadón de plumas <input type="radio"/>	◆ Continuidad de los parques <input type="radio"/>
● ¿No oyes ladrar a los perros? <input checked="" type="radio"/>	■ Sólo vine a hablar por teléfono <input type="radio"/>

¿Qué sucede con el hijo del protagonista de "¿No oyes ladrar a los perros?"?



▲ Se transforma en un coyote <input type="radio"/>	◆ Llega sano y salvo <input type="radio"/>
● Nunca estuvo herido <input type="radio"/>	■ Muere desangrado <input checked="" type="radio"/>

¿Qué símbolo se repite en ambos cuentos revisados?



▲ Los perros <input checked="" type="radio"/>	◆ El sillón <input type="radio"/>
● El cuchillo <input type="radio"/>	■ El parque <input type="radio"/>

ANEXO 21. PRESENTACIÓN EN DIAPOSITIVAS DE LA TERCERA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL GRUPO DE CONTROL.

Elementos de la narrativa

genially

El género narrativo

Como se ha venido comentando a lo largo de las sesiones, el género narrativo es parte de los géneros literario mayores.

Los textos que pertenecen a este género son el cuento, la novela, el relato, la fábula, la leyenda, el mito, etc.

Su principal característica es la presencia de un narrador, el cual se encarga de guiar al lector entre los hechos y la trama.

genially

Los elementos del texto narrativo son...

- ESPACIO
- ACCIONES
- NARRADOR
- TIEMPO
- PERSONAJES

genially

Algunos textos revisados

- El gato negro** - Edgar Allan Poe
- Moisés y Gaspar** - Amparo Dávila
- Chac Mool** - Carlos Fuentes
- Sólo vine a hablar por teléfono** - Gabriel García Márquez
- El almohadón de plumas** - Horacio Quiroga
- Los crímenes de la Calle Morgue** - Edgar Allan Poe
- La carta robada** - Edgar Allan Poe

genially

¿No oyes ladrar a los perros?

JUAN RULFO

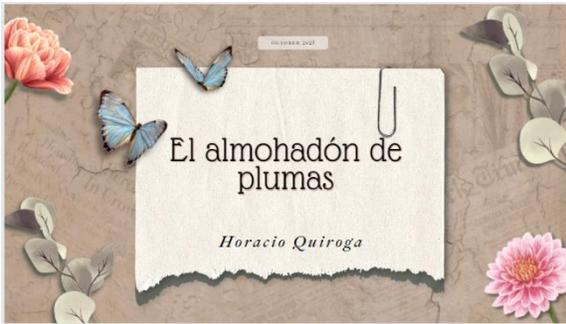
JULIO CORTÁZAR

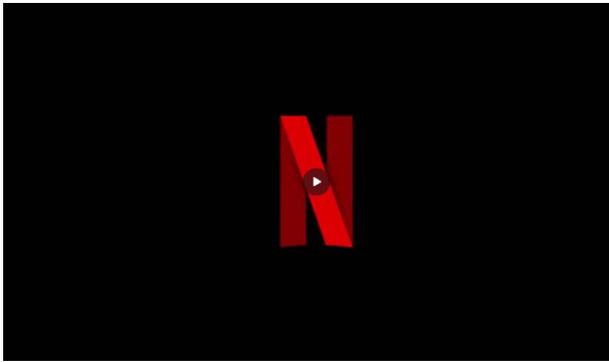
Continuidad de los parques

genially

ANEXO 22. EXPOSICIONES DE LA PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA EN EL GRUPO DE CONTROL.







19 DE OCTUBRE DEL 2023

"CHAC MOOL"

Carlos Fuentes



INTEGRANTES

- KAREN MELISSA MORRONGO SARANDINGUA
- URIEL SANTIBAÑEZ ALTAMIRANO
- GIBRAHAN ORAN RAMIREZ
- CARLOS MANUEL MERINO HERRERA
- ALFREDO SALVADOR LOPEZ LOPEZ
- ARLES DAVID BELLO LEGIDEÑO

CARLOS FUENTES CHAC MOOL (1954)



Fuentes trata dos de sus intereses mas duraderos: la fantasía y los mitos.

Chac mool apunta con humor la tendencia en las letras mexicanas de los 50 años a envolver a la clase media mexicana en antiguos mitos. La obra fue inspirada en el suceso de 1952, en la que enviaron a Europa en barco la escultura del CHAC MOOL para una exhibición, en el transcurso les seguían tempestades y tormentas donde quiera que iba.

personajes Principales



FILIBERTO

Filiberto es un señor adulto de 40 años, trabaja de archivista en la secretaria. fue despedido por rumores de locura y robo. a finales de Agosto. Encontrado muerto ahogado en Acapulco.

PEPE

El único amigo de Filiberto, compañero de trabajo, le conoce desde hace mucho tiempo conociendo incluso sus gustos y afición por las formas de arte antiguas de México. Este personaje es quien le avisa a Filiberto sobre el CHAC MOOL, es el que considerado dentro del escrito la única presencia lógica.

CHAC MOOL

Ídolo de piedra Dios de las lluvias y del trueno. Es la pieza artística que encuentra Filiberto en La Lagunilla. Esta sería la escultura que eventualmente cobraría vida en la historia.

ESPACIO Y TIEMPO:

La historia se desarrolla en un inicio en Acapulco- Guerrero

En el desarrollo de la historia se transporta a espacios como Yúcatan- Mérida y Cuernavaca.

TRAMA:

En el cuento se ve que el protagonista (Filiberto) a lo largo de su vida ha fracasado, eso, sumado a la presión laboral que vive todos los días, además de una mala racha de desventuras recurrentes le llevan a experimentar alucinaciones con un elemento que dentro de su vida era importante para él, su figura del Chac Mool cobra vida, y contrario a lo que se pudiera pensar, no se convierte en el amigo que Filiberto necesitaba, este ídolo se vuelve un lastre más en la vida del pobre hombre, en una nueva figura de autoridad a la que el protagonista se somete, siendo ese el punto máximo que puede resistir pues sin importarle nada se aleja de eso con una sola idea en mente, morir, pues cree que eso es la solución a todos sus problemas.

TIPOS DE TERROR PRESENTES EN LA HISTORIA

ANSIEDAD: Tiene algunos espacios en los que resaltan el silencio.

PARANORMAL: Sucesos presentes en la historia que no tenían explicación.

FOLK: Muestra un Dios Prehispánico de la antigüedad "chac mool" Dios de la lluvia y el trueno

¿DE QUÉ TRATA "CHAC MOOL"?

Chac Mool cuenta la historia de Filiberto, un burócrata que cada Semana Santa viaja a Acapulco, donde es encontrado muerto luego de haber comprado una réplica del dios maya del agua y del trueno que adquirió en La Lagunilla.



REFLEXIÓN

Filiberto representa al hombre moderno, que vive en una sociedad burocrática, materialista y vacía de sentido. Chac Mool representa al pasado ancestral, que irrumpe en su vida con fuerza y violencia, reclamando su lugar y su reconocimiento. La transformación de Chac Mool en un ser vivo simboliza el despertar de la memoria histórica, que desafía la visión oficial y homogénea del país.

El final del relato sugiere que no hay una solución fácil ni pacífica para esta confrontación, sino que implica una ruptura radical y una muerte simbólica.

FUENTES DE INFORMACIÓN

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.sausd.us/cms/rlb/CA01000471/Centricity/Domain/433/Chacmool.pdf&ved=2ahUKeww3Z-atYCCAxUiiEQIHxcEAqkQFn0ECB4QAQ&usq=A0Vwaw1gtOD1mOouCK2JviktPtdL>

<https://www.youtube.com/watch?v=sMVoIOADWxk>

<https://www.youtube.com/watch?v=biCnJBX5BIA>

MUCHAS GRACIAS POR SU ATENCIÓN.

ANEXO 23. DRAMATIZACIONES DE LA PRIMERA SECUENCIA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL.



ANEXO 24. FOTOGRAFÍAS DE LA SEGUNDA SECUENCIA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL.



ANEXO 25. RESULTADOS DEL PODIO DE LOS QUIZZES DE LA TERCERA SESIÓN EN EL GRUPO EXPERIMENTAL.



ANEXO 26. CEREMONIA DE PREMIACIÓN INDIVIDUAL Y COLECTIVA.

