

TRAS ASIR EL LENGUAJE: DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS LITERARIOS NARRATIVOS BREVES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CARMEN SAUCEDO SEGAMI
JAVIER PIZARRO ROMERO

Pontificia Universidad Católica del Perú
carmen.saucedo@pucp.edu.pe

jpizarro@pucp.pe

Fecha de aceptación: 20-11-2022

RESUMEN

La literatura como fenómeno artístico es una propuesta para construir sentido y negociar valoraciones estéticas dentro de una comunidad. Cuando esta interacción ocurre en el ámbito universitario, la construcción de sentidos forma parte de las prácticas discursivas académicas. Familiarizarse con estas prácticas y reproducirlas exitosamente requiere de un entrenamiento especializado. Este artículo se apoya en la teoría de la lectura crítica, y presenta una metodología sistemática y efectiva para leer estratégicamente textos literarios narrativos breves en una clase de literatura de los primeros años de nivel universitario. Por medio de un modelo orientado a competencias que privilegia la construcción colectiva de sentido, y posicionando al estudiante en un rol activo en su aprendizaje, se forman individuos capaces de realizar una lectura crítica y de apreciar, al mismo tiempo, un producto artístico. Se incluye una guía para comentar cuentos y una metodología para la discusión en clase.

.....

Palabras claves: enseñanza, textos literarios narrativos, lectura crítica, educación superior, modelo orientado a competencias

1 La metodología inicial fue elaborada el 2012 por Javier Pizarro, entonces asistente de docencia de la profesora del curso de Narrativa, Carmen Saucedo. A su vez, ella ajustó, implementó y supervisó el método en diversos cursos que tuvo a su cargo en la PUCP hasta el año 2021. Asimismo, no habría sido posible la puesta en práctica de esta metodología sin la confianza y los aportes de los diversos asistentes de docencia que trabajaron con la profesora Saucedo a lo largo de varios semestres.

ABSTRACT

Literature as an artistic phenomenon is a proposal to create meaning and negotiate aesthetic values within a community. When this interaction occurs in the university environment, building up meaning is part of the academic discursive practices. Becoming familiar with these practices and successfully reproducing them requires specialized training. This article is based on the theory of critical reading, and presents a systematic and functional methodology to strategically read short narrative literary texts in an early-year college literature class. This competency-based approach privileges the collective construction of meaning and gives the student an active role in their learning. Therefore, it trains individuals capable of reading critically and appreciating an artistic product. We include a guide to commenting on short stories and a methodology for class discussion.

Key words: teaching, narrative literary texts, critical reading, higher education, competency-oriented model



INTRODUCCIÓN

Leer literatura es un proceso complejo en el cual el lector no solo decodifica palabras y significados, sino que interviene construyendo sentido y hasta definiendo un juicio sobre aquello que lee. Este proceso no es natural ni espontáneo, y requiere una formación que, generalmente, no poseen los universitarios al iniciar sus estudios. Por otro lado, enseñar a leer literatura es un proceso igualmente complejo que requiere, idealmente, de un entrenamiento consciente por parte del docente. Tomando como base las investigaciones realizadas en el campo de la lectura crítica, presentamos una metodología sistemática de lectura crítica de textos literarios narrativos en la educación superior. Esta metodología se implementó y perfeccionó a lo largo de cuatro años (2012-2015) en el curso de Narrativa de la Facultad de Estudios Generales Letras (EEGGLL) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), y, también, se aplicó adaptada a otros cursos de literatura hasta el año 2021.

El artículo está dividido de la siguiente forma: en la parte introductoria, describimos el contexto general en que se ofrece el curso de Narrativa. A continuación, desarrollamos los fundamentos teóricos que sostienen nuestra propuesta, tomando en cuenta conceptos literarios básicos, aspectos de

la lectura crítica y del modelo orientado a competencias que ha asumido la universidad. Después, presentamos nuestra metodología de enseñanza de textos literarios narrativos. En esta parte, acompañamos la descripción con dos productos concretos: una guía para comentar cuentos y las indicaciones para las sesiones de clase. Finalmente, evaluamos la experiencia obtenida, y presentamos los beneficios y desafíos de esta metodología, tanto para estudiantes como para docentes.

CONTEXTO GENERAL

Para entender el contexto de la enseñanza en la PUCP en 2012, recurrimos a un estudio de prácticas docentes que realizó el Instituto de Docencia Universitaria de esta universidad entre el 2013 y el 2016, y que se publicó el 2019. En él se observó que había una alta tendencia a realizar clases magistrales en las que el docente era la voz autorizada del conocimiento y en la que no era usual emplear la sesión en el aula para que el estudiante produjera conocimiento propio. Las actividades individuales o grupales eran escasas, y no había costumbre de elaborar o recurrir a material complementario para realizar actividades en clase. Tampoco era habitual brindar retroalimentación a los estudiantes en las evaluaciones (Pain, Iberico y Del Valle, 2019).

El curso semestral LIT-105 Narrativa está dirigido a los alumnos de la Facultad de Estudios Generales Letras que se dirigen a diversas carreras ofrecidas por las siguientes facultades: Ciencias Sociales, Ciencias Contables, Letras y Ciencias Humanas, Derecho, Gestión y Alta Dirección, Psicología, y Ciencias y Artes de la Comunicación. Es parte de la oferta del área de Ciencias Lingüísticas y Literarias, y presenta, como sumilla base, lo siguiente:

A partir de la lectura y discusión de textos narrativos, se plantea como objetivo introducir al estudiante en la riqueza y complejidad del fenómeno literario. La naturaleza del discurso narrativo, sus elementos y diversas manifestaciones, así como la evolución y características

del cuento y la novela, merecen especial atención y análisis. Los problemas de la ficción y sus relaciones con la realidad y la verosimilitud se abordan también, al igual que la estructura de la obra narrativa y lo que en ella está implicado. Finalmente, se propondrá una reflexión sobre los problemas que entraña la valoración literaria. (Facultad de EEGLL, s.f.)

El curso tiene sesiones de teoría a cargo del profesor y sesiones de práctica a cargo de los asistentes de docencia. Cada profesor define el enfoque temático, sistema de evaluación y metodología que seguirá su grupo de estudiantes. La forma de trabajar entre el profesor y sus asistentes de docencia, también, depende de cada docente. Para el 2012, la situación de los cursos de literatura con sesiones de práctica no era muy distinta de lo que describe el estudio de Pain, Iberico y Del Valle: los asistentes de docencia replicaban el estilo de clases magistrales de las sesiones de teoría y, en varios casos, diseñaban sus sesiones y contenidos de forma independiente del profesor del curso, con poca coordinación entre ellos a lo largo del semestre.

El primer semestre que se dictó el curso de Narrativa en EEGLL, se asumió la metodología que la mayoría de cursos de literatura seguían tradicionalmente en la universidad. Sin embargo, habiendo identificado las falencias de esta forma de enseñar, a partir del segundo semestre, se hicieron ajustes a las sesiones de práctica. Así entonces, buscamos rediseñar el curso con una propuesta metodológica más participativa para los estudiantes, así como mejor coordinada en el trabajo entre docente y asistentes de docencia. Las sesiones de teoría se mantuvieron como clases magistrales activas en las que se presentaban conceptos teóricos y temas con el análisis de textos literarios a modo de ejemplo de lo explicado. Mientras tanto, en las sesiones de práctica, se propuso un sistema de evaluación continua en el que, semanalmente, los estudiantes debían preparar en equipo y con anticipación un reporte de análisis literario para, en clase, seguir un cronograma de exposiciones y

comentarios. Los asistentes de docencia servían de facilitadores para este intercambio oral y evaluaban tanto el reporte como el desenvolvimiento en clase. El diseño de esta metodología estuvo basado en nuestros conocimientos previos sobre la literatura como fenómeno cultural y las investigaciones en torno a la lectura crítica, aspectos que se desarrollarán en la siguiente sección.

NARRACIONES LITERARIAS, LECTURA CRÍTICA Y COMPETENCIAS

Leer y enseñar literatura a nivel universitario implica desafíos que requieren un enfoque distinto de cómo se enseña literatura en la etapa escolar. Debe tomarse en cuenta que, en la educación superior, el estudiante se enfrenta con el discurso académico: un tipo de lenguaje especializado que se usa por la comunidad académica (profesores, investigadores y alumnos) en textos orales y escritos a nivel comprensivo y productivo en contextos universitarios (Ferreira Cabrera y Elejalde, 2019). Así, el alumno debe aprender a entender, procesar y elaborar productos como exámenes, informes, reseñas, ensayos, presentaciones orales, etc. La literatura, entonces, forma parte de este contexto mayor de aprendizaje de discursos más complejos y críticos que aquellos a los que el estudiante pudo estar expuesto en su formación escolar. Cuando se aborda un texto literario en un salón de clases universitario, se produce un aprendizaje metacognitivo en el que no solo se trata de opinar, por ejemplo, sobre un cuento, sino que es necesario comprender y aplicar conceptos teóricos asociados a la teoría literaria y a otras áreas del conocimiento. Asimismo, un texto literario demanda estrategias diferentes a las de otros tipos de textos (históricos, políticos, sociológicos, etc.), pues nos encontramos con un producto discursivo que requiere que construyamos sentido y que emitamos una valoración estética sobre él. Finalmente, ese sentido construido y esa valoración necesitan ser expresados en alguno de los discursos académicos mencionados líneas arriba. Tomando en cuenta todo lo anterior, en este

acápites, desarrollamos algunos conceptos teóricos para justificar nuestra metodología.

Las narraciones literarias

El método propuesto en este artículo se aplica principalmente a la narrativa literaria ficcional y, específicamente, a los cuentos. De acuerdo con lo señalado por Culler (2000) en Breve introducción a la teoría literaria, tanto el cuento como la novela cumplen con el llamado principio de narratividad. Este principio consiste en una sucesión de estados y transformaciones en el tiempo y en el espacio presentados por una voz narrativa o narrador. Así, para que exista una narración, se necesita de acontecimientos que suceden en el tiempo (dimensión temporal) y en el espacio (dimensión espacial). Además, debe haber elementos permanentes y elementos que cambian. Estos acontecimientos suelen ser una circunstancia y su término, un problema y su solución: el clásico inicio-nudo-desenlace. Por supuesto, este principio general se manifestará de muy diversas maneras en cada texto narrativo: podría tratarse de una sucesión de situaciones psicológicas o problemáticas, estados de ánimo, meditaciones, flujos de conciencia, etc.

La teoría literaria ha estudiado diversas formas de aproximarse a las narraciones. Para nuestra metodología, consideramos pertinente la narratología, una teoría de la narración desarrollada por Gérard Genette en *Figures III* (1972). Según esta teoría estructuralista, una narración se presenta bajo la forma de un relato compuesto por distintas características textuales llamadas categorías del relato (el narrador, el espacio, el tiempo y los personajes). La narratología pretende comprender cómo funcionan estos componentes en un relato y analizar los efectos que dicha composición produce en el lector. Tomando como base los principios de la narratología y complementando esto con enfoques teóricos más recientes sobre la lectura y la construcción de sentido, brindamos a los estudiantes un punto de partida terminológico común para iniciarse

en el análisis literario. Insistimos en que se trata solo de un punto de partida: cada relato literario presenta una composición textual única que requiere de la suficiente flexibilidad del lector para abordarlo. El rol del docente, así, es fundamental para orientar al estudiante a aplicar la narratología con criterio.

La lectura crítica y los tres niveles de lectura

Dentro de un circuito comunicativo, la literatura como texto puede definirse tradicionalmente como un acto de habla que usa dos tipos de códigos: el lingüístico y los artísticos. Esta doble codificación implica una intención estética y una alta complejidad que lo diferencia de otros textos más sencillos de decodificar/interpretar. De hecho, para poder interpretar el texto literario, se requiere un lector competente, adiestrado en dichos códigos (Reisz, 1989). Para tener éxito en esta decodificación, el lector debe trascender lo meramente literal y debe asociar significados diversos a través de inferencias, las cuales, finalmente, le permitirán tener una comprensión más cabal y, por ende, elaborar juicios (establecer una posición) sobre el texto literario.

Este planteamiento del texto literario coincide con la perspectiva de los tres niveles de lectura —literal, inferencial y crítica— planteada por Jenkinson (1976), Smith (1989) y Strang (1965) en distintos trabajos y épocas. Jenkinson trabaja la lectura para distintos tipos de disciplinas, y, en el caso de la literatura, hace una distinción entre los textos teatrales, la novela y la poesía. Para el caso de la novela, plantea que usualmente las lecturas “con frecuencia se descuidan los elementos que implican una verdadera apreciación, como la significación e importancia del tema, y los propósitos perseguidos por el autor” (1976, pp. 55-56). Aunque Strang, por su parte, trabaja esta metodología en la lectoescritura infantil, establece esta perspectiva como básica y escalable en otros niveles de estudio. Hay, así, distintas coincidencias teóricas y metodológicas entre los autores, como que el nivel de lectura crítica es el logro o ideal, lo que implica, a

su vez, que el lector no siempre lo consiga.

Se asume que el nivel de logro más bajo para el lector es la lectura literal, en el cual este capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. (Gordillo y Flórez, 2009, p. 97)

Este nivel resulta fundamental para el resto del proceso lector, debido a que se requiere que el lector comprenda lo que ha leído. En el ámbito literario, en este nivel, se espera que el lector comprenda la estructura, género, personajes, trama, etc., y que identifique el significado de todas las palabras para tener una idea clara de lo que compone el texto literario. Para el caso educativo que nos concierne, se esperaría que el estudiante universitario, tras hacer una primera lectura rápida del texto literario, preste atención a los detalles, los estudie como si se tratara de una muestra para un microscopio y describa sus hallazgos textuales.

El siguiente nivel, **la lectura inferencial** —o lo que Cassany (2003) denomina “leer entre líneas” (p. 117) — consiste en reconocer la red de significados asociados que existen más allá del texto que ha leído literalmente (Gordillo y Flórez, 2009). En el caso del texto literario, el lector opera tejiendo una serie de nociones provenientes de otros textos e —inclusive— de otros discursos. Es lo que también se conoce como intertextualidad, concepto fuertemente afinado en los estudios literarios (Culler, 2000). Como veremos más adelante en la explicación del método, en este momento, el estudiante integra los conceptos vistos en el curso con su propia investigación, además de especular sobre las motivaciones de los personajes y los mensajes complejos de los diálogos, así como entender finales abiertos o inferir la postura del narrador respecto de lo que narra.

Finalmente, el tercer nivel, el de **la lectura**

crítica, comprende emitir juicios sobre el texto leído, a modo de carácter evaluativo. Como explican Gordillo y Flórez (2009), se espera que el lector pueda rechazar o aceptar el texto, pero con argumentos. Para Cassany (2003), se trata de “identificar la ideología del autor y las intenciones que motivaron su texto” (p.117). Este acercamiento es pertinente para el caso del texto literario, pues se busca que el lector construya un juicio valorativo que funciona como evaluación de lo leído, a modo de hipótesis de lectura, lo que implica una aceptación o rechazo de un sistema de valores o de una posición sobre lo que se dice en el mundo narrativo. Este sería, idealmente, el nivel al que los estudiantes universitarios deben llegar.

Las competencias

Cuando iniciamos la enseñanza de textos literarios el 2012, no encontramos recursos o propuestas didácticas para acercar este tipo de producto artístico a estudiantes que, muchas veces, llegaban con una formación escolar memorística y carente de enfoque analítico o crítico. Tampoco existía un enfoque pedagógico explícito a nivel institucional. No obstante, sabíamos lo que queríamos lograr:

1. que el estudiante sepa comentar un texto literario, lo que implica poder percibir y describir partes específicas del texto (analizar), describir y atar los significados del texto (inferir), y entender la ideología implícita en el texto y posicionarse sobre esta (emitir juicio crítico)
2. que el estudiante pueda escribir un comentario del texto literario a modo de reporte, práctica calificada y/o trabajo final (comunicación escrita) y explicar, en clase, frente a otros estudiantes, sus hallazgos a modo de exposición (comunicación oral)
3. que el estudiante pueda beneficiarse del trabajo en grupo, especialmente cuando se trata de discutir un texto literario, para construir una interpretación e hipótesis colectiva de lo que lee

Así, nuestro interés era dar un mayor

protagonismo al estudiante en la construcción de su propio conocimiento, por un lado, y brindarle estrategias o herramientas para que pudiera plasmar dicho conocimiento en discursos académicos, por el otro. Queríamos articular mejor la enseñanza teórica de conceptos con la aplicación de estos por parte de los alumnos. El enfoque temático del curso podía ser diverso —algunos semestres se trató de una mirada panorámica de la literatura hispanoamericana; en otros semestres, se trató de los llamados géneros menores de la literatura y su intertextualidad con géneros prestigiosos—. Lo que buscábamos era no solo transmitir conocimiento, sino, además, enseñar a construirlo y expresarlo. Nos habíamos adentrado de manera intuitiva a lo que las teorías educativas denominan el modelo orientado a competencias. Como explican Carrillo Ureta, Pérez Miguel y Vásquez Abásolo (2018):

Una competencia es un conjunto de comportamientos y habilidades que permiten desempeñar adecuadamente un papel, una actividad o una tarea. La competencia integra un conjunto de capacidades, conocimientos, actitudes y valores que serán útiles para la vida (Román, 2006). Por tanto, permite que una persona pueda ser capaz de asumir situaciones de reto y resolver situaciones problemáticas; todo ello se entiende como fruto de un proceso de aprendizaje significativo y orientado a la autonomía del aprendiz (Tobón, 2008). [...] En consonancia con lo anterior, el modelo curricular de nuestra universidad define una competencia como “un saber actuar que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos frente a una situación” (PUCP, 2018a; Tardif, 2008). (2018)

Cuatro años más tarde de que hubiéramos implementado nuestra metodología en el curso de Narrativa, la PUCP propuso trabajar bajo un modelo orientado a competencias en 2016. La universidad definió

siete competencias genéricas que todo estudiante debía desarrollar a lo largo de su carrera universitaria. Estas competencias son las siguientes: aprendizaje autónomo, ética y ciudadanía, comunicación eficaz, razonamiento matemático, investigación, trabajo en equipo, y participación en proyectos (72). Nuestra metodología aborda las siguientes competencias:

- Aprendizaje autónomo, ya que, en gran medida, el trabajo de elaboración de reportes requiere un proceso de reflexión individual y colaborativo fuera del horario de clases.
- Ética y ciudadanía, ya que los estudiantes terminan el proceso de aprendizaje entendiendo cuál es la ideología implícita y proponiendo un juicio crítico acerca de los saberes implicados en el texto literario.
- Investigación, pues, para la preparación de los reportes, se requiere comprobar y adicionar datos, y articularlos con datos contextuales, del autor, y de otras interpretaciones.
- Comunicación eficaz, ya que estos trabajos deben plasmarse en registros orales y escritos. A lo largo de los años que llevamos el curso, los estudiantes escribieron prácticas calificadas, exámenes y reportes que plasmaban el proceso. Asimismo, cada sesión de práctica tuvo exposiciones grupales, por lo cual la comunicación oral eficaz, también, fue desarrollada.
- Trabajo en equipo, debido a que eran parte del proceso de aprendizaje se realiza a través de trabajos grupales, de manera que cada reporte y cada exposición era la demostración de este proceso.

Es importante resaltar que el aprendizaje basado en competencias es enriquecedor para elaborar sesiones más significativas para los estudiantes, pero esta implementación debe hacerse con un amplio espacio para la adaptación y reformulación de parte de los docentes. En ese sentido, creemos que esta flexibilidad al pensar en el aprendizaje por competencias permite enfocarse en los logros que se pretende alcanzar en el curso sin forzar la aplicación de una metodología específica.

METODOLOGÍA

La metodología se aplicó principalmente a las sesiones de práctica a cargo de los asistentes de docencia y bajo una permanente coordinación con la profesora del curso. Esta innovación se compone de dos partes: una guía para comentar cuentos que contiene los pasos detallados para abordar un texto narrativo y la reestructuración de la sesión de clase para convertirla en un espacio de construcción colectiva del sentido de estos textos. A continuación, explicaremos en qué consiste cada parte.

Guía para comentar cuentos (Anexo A)

Este documento se creó para resolver un problema crucial con el que el curso se encuentra al inicio de todos los semestres: la gran diversidad de conceptos previos que traen los estudiantes —y también los docentes— sobre temas relacionados al fenómeno de la literatura. Conceptos como análisis literario, interpretación o lectura pueden ser definidos de maneras muy diversas, e, incluso, contradictorias, debido a factores como la formación escolar previa, las teorías literarias que sostienen estas definiciones o la propia experiencia como lectores. Por otro lado, detectamos que la mayoría de los estudiantes no tenía idea de cómo abordar analíticamente un texto narrativo: es decir, eran capaces de completar una lectura literal del mismo, pero, dependiendo, nuevamente, de las experiencias pasadas, les era complicado llegar a una lectura inferencial y menos a una lectura crítica. Se hacía necesario, entonces, brindar herramientas iniciales para abordar los textos. En este sentido, las categorías del relato de Gérard Genette nos permitieron construir un idioma común. Finalmente, tomando en cuenta que se trata de un curso universitario de formación académica, era necesario garantizar un sistema de evaluación justo y con criterios conocidos para cualquier estudiante. Si, por ejemplo, una evaluación pedía prestar atención a alguna categoría del relato explicada y aplicada durante el semestre por medio de esta guía, el estudiante comprendía qué buscábamos evaluar y podía centrarse en producir el resultado solicitado.

La Guía para comentar cuentos está pensada para explicitar cada etapa del proceso de abordar críticamente un texto literario narrativo. Esto permite a sus lectores —estudiantes y docentes— identificar qué debe atender en cada paso y qué decisiones ha de tomar para el siguiente. Estas son las cinco partes explicadas y ejemplificadas en el documento:

1. lectura atenta
2. contextualización
3. análisis
4. interpretación
5. hipótesis

Cada parte corresponde a un avance progresivo de los tres niveles de lectura: nivel literal - nivel inferencial - nivel crítico. El objetivo final de la guía es ayudar al estudiante a alcanzar la lectura crítica, lo que correspondería a proponer una hipótesis de lectura en la que hay un juicio y una posición sobre el texto.

Para fijar en los estudiantes este procedimiento, no solo se debe presentar el documento a los alumnos, sino que debe haber ejemplos permanentes de su aplicación a lo largo del curso. Las sesiones teóricas no solo exponen conceptos teóricos o contenidos temáticos; es necesario que el profesor ejemplifique lo expuesto aplicando él mismo la Guía para comentar cuentos a relatos representativos.

El cuento escogido para modelar la guía del Anexo A pertenece al escritor argentino Julio Cortázar. Escogimos este texto porque este autor permite ejemplificar claramente cada etapa del proceso de análisis-interpretación-hipótesis. Sin embargo, la guía funciona para cualquier tipo de cuento en tanto se cumpla con el principio de narratividad y con la presentación de las categorías del relato.

Metodología para las sesiones de clase (Anexo B)

Para implementar provechosamente la Guía para comentar cuentos, es importante diseñar una sesión estructurada en que los estudiantes puedan demostrar su aplicación adecuada.

Para ello, planteamos una dinámica de clase constructivista y centrada en el estudiante que hemos plasmado con detalle en el documento Indicaciones para las sesiones de práctica (ver anexo B). A continuación, presentamos las bases que sostienen esta metodología.

En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una perspectiva constructivista (2002), Díaz-Barriga y Hernández resaltan la importancia de la psicología educativa aplicada a los fenómenos educativos y comentan, en particular, sobre el aporte que brinda una concepción constructivista del aprendizaje en el contexto escolar. Ellos definen el constructivismo como “una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 25) y alimentada por diversas corrientes psicológicas. Desde una posición constructivista, el ser humano es un “sujeto cognitivo aportante” que construye conocimiento en función del ambiente que lo rodea y de sus propias disposiciones internas, con lo que rebasa lo que el entorno ya le ofrece. Al ser así, el docente no solo debe ser un transmisor de conocimientos, sino que debe mediar sobre el aprendizaje del alumno, brindándole ayudas pedagógicas reguladas. Más aún, la corriente constructivista influenciada por la psicología sociocultural presume bases que sostienen nuestro modelo:

Desde esta postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por la unicidad de lo psicológico. En el terreno educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares. (p. 29)

Si bien el trabajo de Díaz-Barriga y Hernández se concentra en la educación de nivel escolar, sus observaciones son aplicables al contexto de educación superior. Al inicio del curso, los estudiantes reciben una copia de la Guía para comentar cuentos (ver Anexo A) con la indicación de que deben haberla leído para su primera sesión de prácticas. En esta primera

sesión, se resuelve cualquier duda sobre la guía. A continuación, el docente comparte el documento Indicaciones para las sesiones de práctica (ver anexo B) y explica la dinámica a seguir durante el semestre. En este segundo documento, se detalla en qué consiste cada producto que se entregará, y se indica el sistema y los criterios de evaluación.

Se trata de un sistema de trabajo grupal con entregas semanales de dos tipos de productos: un reporte sobre un texto narrativo asignado y una exposición oral sobre dicho texto. El reporte se elabora con ayuda de la Guía para comentar cuentos, y se sube a la plataforma educativa del curso hasta una fecha y hora establecida. La exposición oral se realiza en clase, siguiendo los puntos propuestos en el reporte.

Una sesión típica presenta la siguiente dinámica: en la primera hora de clase, dos grupos de trabajo presentan el reporte de sus cuentos asignados; luego, reciben preguntas y comentarios de sus compañeros de clase. En la segunda hora, los roles se invierten: los grupos que habían comentado en la primera hora deben exponer sus reportes respectivos y los que habían presentado pueden ahora comentar. El docente sirve de facilitador de esta dinámica, mientras que evalúa la calidad de las exposiciones y los comentarios. Asimismo, para asegurar que los contenidos se han fijado, el facilitador cierra cada parte resaltando los puntos principales de cada relato abordado (los que ya han sido establecidos previamente por el equipo docente). De esta manera, estas sesiones se convierten en verdaderos espacios de discusión y construcción colectiva de sentido, pues se logra hacer participar a los estudiantes, de manera homogénea, tanto antes como durante la sesión.

La evaluación bajo este tipo de metodología se realiza a través de los reportes, exposiciones y comentarios semanales. Gracias a este sistema de evaluación continua, es posible observar los avances a lo largo del proceso: si en las primeras semanas de clase hay dificultad para articular una interpretación, hacia las últimas semanas se pueden encontrar propuestas de hipótesis originales, no previstas por

los docentes e igualmente válidas. Cabe añadir que esta evaluación continua puede complementarse con evaluaciones cortas o un trabajo final en los que el estudiante, individualmente, se vea enfrentado a un texto narrativo completamente nuevo sobre el que debe aplicar la Guía para comentar cuentos. Esta evaluación individual permite al docente identificar cuánto se ha comprendido y cuánto se puede aplicar este modelo de lectura.

Con esta metodología, el estudiante deja de ser un receptor o reproductor de saberes que se limita a acumular aprendizajes y construye un conocimiento nuevo retroalimentado tanto por sus pares como por el docente. De esa manera, se promueve su desarrollo individual y su socialización, lo que lo prepara para los siguientes años universitarios. Cabe señalar que esta dinámica de trabajo sería imposible si no hubiera una coordinación estrecha y permanente entre el equipo de docentes. Así como se pide a los estudiantes aplicar la Guía, el equipo ha seguido el mismo proceso y ha creado una propuesta de lectura consensuada de cada texto narrativo con los puntos principales a los que los estudiantes deben llegar. Se garantiza, así, que los contenidos sean transmitidos por igual a todas las secciones del curso y que las evaluaciones sean justas gracias a la unidad de criterios de evaluación.

REFLEXIONES - BENEFICIOS Y DESAFÍOS

En el primer semestre del 2020, se realizó una encuesta virtual a los estudiantes del curso de Narrativa para averiguar de manera específica cómo habían percibido la metodología del curso. Si bien en semestres anteriores se realizaba una encuesta de medio semestre en que se preguntaba qué había funcionado bien y qué podía mejorar en el curso, la encuesta del 2020 permitió identificar impresiones puntuales sobre la Guía para comentar cuentos y la dinámica de las sesiones de práctica en general. 17 alumnos de 65 respondieron la encuesta. A continuación, se presentan las preguntas de la encuesta más relevantes para este trabajo y se resumen las respuestas de los estudiantes :

1. Sobre la Guía para comentar cuentos. La GUÍA buscó brindar una estructura para aproximarse al texto literario. ¿La información de la guía fue clara y suficiente? ¿El ejemplo del cuento en la guía fue apropiado? ¿Cuánto te sirvió esta guía durante el curso? ¿Por qué? - Las respuestas resaltaron la claridad y estructuración en la explicación de cada paso —especialmente al inicio del curso, cuando no tenían idea de cómo abordar un texto narrativo—. Asimismo, rescataron la utilidad de tener un ejemplo aplicado a un cuento dentro de la guía. Identificaron la relación articulada entre la guía y los temas del curso, y valoraron, además, su aplicabilidad para leer en el futuro. Hubo unos pocos comentarios que recomendaron poner más cuentos como ejemplos y ahondar en la descripción de las categorías del relato.

2. Sobre la dinámica de las sesiones de práctica. Estas sesiones pretendían fomentar el trabajo colaborativo y desarrollar habilidades analíticas por medio del uso del foro y con apoyo de la Guía para comentar cuentos. Luego, el asistente de docencia procesaba el conocimiento producido en los foros y los relacionaba con la propuesta interpretativa previamente trabajada entre los docentes del curso. ¿Cómo contribuyó el trabajo grupal para tu aprendizaje? ¿Cómo contribuyó la plenaria? ¿Harías algún ajuste? - La mayoría de las respuestas valoraron el trabajo en equipo que se les había propuesto realizar, así como la discusión general con todo el grupo de prácticas. Del trabajo en equipo, se centraron en la posibilidad de haber conocido el

2 Cabe hacer notar que el año 2020 fue muy particular en tanto se dio la pandemia por la Covid-19, que obligó a adaptar los cursos a una modalidad remota. En nuestro caso, la dinámica de las sesiones de práctica se adaptó para que la discusión se iniciara en los foros y siguiera en una plenaria sincrónica con los estudiantes y el asistente de docencia. Esto no fue un obstáculo para la aplicación de la Guía para comentar cuentos y, como se ve por las encuestas, funcionó bien a pesar de haberse tratado de un semestre sin precedentes.

punto de vista de sus compañeros y de haberse apoyado en el intercambio de ideas. También, identificaron la utilidad de esta dinámica para ahondar y fijar los conceptos vistos en las sesiones teóricas.

3. Sobre los logros del curso. Este curso buscaba que estuvieras familiarizado/a con la producción narrativa hispanoamericana del siglo XX. A la vez, pretendía mostrar algunas de las problemáticas que giran en torno al fenómeno literario. Asimismo, se brindaron herramientas para desarrollar capacidades analíticas, interpretativas y críticas al abordar un discurso narrativo. Tomando en cuenta tus conocimientos y capacidades iniciales, y comparándolas con tu situación de aprendizaje actual, ¿consideras que se lograron estos objetivos en el curso? Haciendo un balance general, ¿a qué atribuyes tu mejor rendimiento en este curso? - Por un lado, los estudiantes encuestados atribuyeron su mejor rendimiento al papel que cumplieron la profesora y sus asistentes de docencia, no solo por su papel mediador y facilitador, sino también por una actitud de disposición para explicar y hacer entender conceptos y temas nuevos para ellos. Por el lado de la construcción de conocimiento, los estudiantes consideraron que pueden leer más críticamente un texto. Asimismo, resaltaron la alta estructuración del curso y los temas escogidos este semestre. No menos importante, varios manifestaron haber encontrado el gusto a leer literatura gracias a este curso.

haber superado el desafío educativo. Bajo un enfoque tradicional de enseñanza, difícilmente habríamos obtenido estos comentarios.

Beneficios

Tomando en cuenta las tendencias de percepción de los estudiantes a lo largo de los semestres que se dictó este curso, así como la evaluación que la profesora y los asistentes de docencia realizaban sobre su desempeño docente, podemos señalar los siguientes beneficios de esta metodología:

1. Estructuración. Existe una estructura claramente definida tanto para alumnos como para docentes, no solo para una sesión de clase sino para el curso completo, más aun tratándose de un curso compuesto por sesiones teóricas y prácticas, lo que permite que el curso se realice con fluidez y eficiencia. Esto requiere de un alto grado de organización y compromiso de las partes involucradas.
2. Evaluación equitativa. Al tener guías claras, modelos de productos, ejemplos aplicados y práctica constante, los estudiantes que provienen de muy diversos contextos educativos pueden iniciar el curso desde un punto de partida más o menos común, lo que permite una evaluación justa.
3. Versatilidad. La Guía para comentar cuentos se creó para un curso que tenía sesiones de teoría y de práctica; no obstante, es posible adaptarla a un curso que no tenga esta división. Asimismo, su versatilidad se produce en las bases teóricas y temáticas que el curso adopte, debido a que se trata de una propuesta de estructura antes que de una propuesta de contenido. Finalmente, es posible que la dinámica tenga un formato no presencial con algunos ajustes: el intercambio de exposiciones y comentarios puede realizarse mediante un foro virtual, y el debate de las ideas planteadas puede realizarse en una sesión sincrónica con toda la clase.

Como se puede ver de las respuestas que se pudieron recoger, tanto la Guía para comentar cuentos como la dinámica diseñada para el curso —un híbrido de clases magistrales y sesiones de práctica activas— permitió que los estudiantes sean capaces de identificar progreso en su aprendizaje, no solo a nivel de conocimientos, sino también a nivel de competencias que exceden los límites del curso. Atribuyen estos logros a la estructura ofrecida, a las actividades diseñadas y a la dedicación de los docentes, e identifican en ellos mismos una satisfacción personal por

4. Relevancia trascendente al curso.

Las competencias desarrolladas en el curso, aprendizaje autónomo, ética y ciudadanía, comunicación eficaz, investigación y trabajo en equipo, permiten al estudiante desenvolverse en los siguientes años universitarios y posteriores. Por otro lado, al tratarse de un curso que gira en torno a un objeto artístico, se introduce en el estudiante el gusto por abordar textos literarios con confianza, una competencia que desarrolla una sensibilidad estética que trasciende lo utilitario.

Los beneficios antes mencionados se centran en los estudiantes; sin embargo, la metodología desarrolla, también, competencias en el equipo docente. Los comentarios de varios asistentes de docencia que trabajaron con la profesora Saucedo a lo largo de ocho semestres valoraron una dinámica de trabajo que raramente encontraban en otros cursos. En primer lugar, los asistentes de docencia se ven expuestos a prácticas docentes que tienen en cuenta teorías pedagógicas más recientes y eficaces. En segundo lugar, la reflexión sobre el ejercicio docente que esta metodología genera es importante para el desarrollo profesional, pues permite identificar y resolver problemas, y tomar una actitud más constructiva sobre el propio desempeño. En tercer lugar, se construye una atmósfera colaborativa entre profesor y asistentes de docencia, en la que prima el diálogo y la construcción de conocimiento compartido, de manera que se hace lo mismo que se solicita a los estudiantes. Así, las mismas competencias genéricas que apuntan al estudiantado se desarrollan también entre los docentes y futuros docentes.

Desafíos

Si bien este método ha tenido, consistentemente, buenos resultados desde sus inicios hasta su perfeccionamiento en los semestres siguientes, existen aún desafíos comunes que enfrentar cada vez. El principal de ellos gira en torno a la costumbre o no de los estudiantes de realizar trabajos en equipo. Esto puede deberse a complicaciones

generadas por diferencias de personalidad, a aquellos que se ausentan del trabajo o a casos de alumnos que, en lugar de realizar el trabajo, optan por copiar ideas ajenas, lo que perjudica la nota de su grupo. La formación de grupos al inicio del semestre, así como las reglas claras de trabajo entre ellos, es fundamental para adelantarse a futuras dificultades. Por otro lado, los docentes deben estar atentos a las manifestaciones de desagrado que puedan presentarse a lo largo del semestre para intervenir y ayudar a resolverlas. Además de la importancia de desarrollar una competencia, el trabajo en equipo forma parte de la experiencia general del estudiante en el curso.

Otro desafío principal para esta metodología es que, a nivel del equipo docente, se requiere de una significativa inversión de tiempo para su preparación, una alta capacidad de organización y la confianza de que los demás miembros del equipo realicen sus tareas a tiempo. Por ello, es necesario que los docentes estén convencidos de los beneficios que se obtendrán de esta experiencia y que exista un compromiso real para la implementación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrillo Ureta, G. A., Pérez Miguel, L., y Vásquez Abásolo, A. (2018). El desarrollo de competencias en la educación: una experiencia con la competencia aprendizaje autónomo. En Blanco & Negro, 9 (1), 68-81.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la teoría crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya, (32), 113-132
- Culler, J. (2000). Breve introducción a la teoría literaria (G. García, Trad.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1997).
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). Capítulo 2. Constructivismo y aprendizaje significativo. En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una perspectiva constructivista (2da ed., pp. 21-62). McGraw-Hill.
- Genette, G. (1972). Figures III. Éditions du Seuil.
- Facultad de Estudios Generales Letras (s.f.). Información académica. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/curso/narrativa/>
- Facultad de Estudios Generales Letras (2020). Plan de estudios 2020. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/generales-letras/wp-content/uploads/2021/07/28093105/Plan-de-estudios-2020-web.pdf>
- Ferreira Cabrera, A., y Elejalde, J. (2019). Hacia un perfil lingüístico-comunicativo del estudiante de español como lengua extranjera para fines académicos. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 13(27), 5-13.
- Gordillo Alfonso, A., y Florez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Actualidades Pedagógicas, (53), 95-107.
- Jenkinson, M. D. (1976). Modos de enseñar. En R. C. Staiger (Comp.), La enseñanza de la lectura. Huemul.
- Pain, O., Iberico, C., y Del Valle, J. (2019). Antes de cambiar, miremos cómo enseñamos: prácticas docentes en una muestra de profesores universitarios [Conferencia]. X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (XCIDU), Porto Alegre, Brasil. <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/2018.html#capa>
- Reisz, S. (1986). El sistema literario: textos, comunicación, contexto. En Teoría literaria. Una propuesta (pp. 35-47). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Smith, C. B. (1989). La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo. Aprendizaje Visor.

Strang, R. (1965). Procesos del aprendizaje infantil. Paidós.

ANEXO A

GUÍA PARA COMENTAR CUENTOS

Frente a las diversas aproximaciones que existen para analizar e interpretar textos literarios, la presente guía introductoria pretende familiarizar al lector con una estructura básica de análisis literario. Precisamente por su naturaleza introductoria, esta guía no debería ser aplicada esquemáticamente ni tomarse como una fórmula.

En este caso, para explicar esta guía, usaremos el cuento “Carta a una señorita en París” (1951) de Julio Cortázar. Cuando se utilice la cursiva, estaremos ejemplificando cada paso del proceso.

1. Lectura atenta

El requisito indispensable para comentar un cuento, aunque parezca evidente, es la lectura. No se puede comentar aquello que no se ha apreciado de manera personal. Es necesario que se realice una lectura atenta del texto, ya que, sin ella, se caería en una interpretación demasiado general que puede dejar de lado detalles importantes del relato en los siguientes pasos. Una buena forma de trabajar este paso es realizar una primera lectura de acercamiento hacia el cuento. Luego, se lee el texto revisando las partes oscuras o difíciles (por ejemplo, buscando en el diccionario las palabras desconocidas) que puedan llamar nuestra atención. Leer el texto es una experiencia personal; por ello, los resúmenes de otras personas limitan un acercamiento directo a este.

2. Contextualización

Un elemento muy importante para comentar un texto es situarlo contextual e intertextualmente: identificamos los diversos aspectos externos al texto con los que el relato dialoga. Esta información debe ser recogida de acuerdo con lo que necesitamos para realizar nuestro comentario. Cabe resaltar, no obstante, que la contextualización no es el comentario aún, sino una herramienta más

para la lectura, análisis e interpretación del relato.

Se debe contextualizar el tiempo y el espacio en el que el autor escribió el cuento, para así identificar qué influencias están presentes en el mismo. Algunas preguntas clave nos permiten saber esto: ¿en qué contexto histórico se escribió y cómo fue recibida la obra? ¿Qué sabemos del autor? Esto puede incluir ciertos aspectos recurrentes en su obra, un movimiento artístico o literario al que pueda haber pertenecido o alguna postura ideológica. Historizar el relato, al menos de forma general, es importante para evitar interpretaciones anacrónicas.

Julio Cortázar es uno de los escritores más importantes del siglo XX. Su prestigio alcanza no solo a Latinoamérica, pues ha sido traducido y estudiado en diferentes idiomas. Asimismo, es crucial saber que Cortázar era un intelectual con un profundo conocimiento de la cultura occidental y oriental, así como de las teorías y corrientes vigentes a mediados del siglo XX: el psicoanálisis, el surrealismo, el marxismo, etc.

El cuento de Julio Cortázar “Carta a una señorita en París” se publicó dentro del libro Bestiario en 1951, el primero de su amplia producción. Para el autor, muchos de estos cuentos fueron una especie de autoterapia de tipo psicoanalítico, como manifiesta en una entrevista, probablemente debido a la neurosis obsesivo-compulsiva que padecía. Esta enfermedad se caracteriza por pensamientos que no se pueden dejar de lado (obsesiones) y las acciones respectivas que obedecen a esos pensamientos (compulsiones). Esto configura en el paciente una serie de conductas, generadas por una suerte de órdenes internas, que se ve obligado a cumplir a pesar de que le pueden parecer absurdas, patológicas o perjudiciales. Si bien todas las personas tenemos obsesiones y compulsiones, en el caso de Cortázar, su neurosis obsesivo-compulsiva estaba focalizada en la comida, la cual

revisaba meticulosamente para comprobar que los alimentos no tuvieran cuerpos extraños o estuvieran sucios.

Es pertinente dejar en claro que comentar un texto no implica llevar al escritor al diván del psicoanalista o hacer algún otro tipo de análisis psicológico a partir de sus textos. Este tipo de comentario, conocido como psicocrítica, suele tener resultados muy pobres o reducidos. Esto se debe a que es imposible hacer un análisis certero de una persona a partir de un texto literario y, sobre todo, porque un texto literario siempre excede a los rasgos particulares de quien lo escribió. Es decir, en principio no nos interesa el autor, sino sobre todo el cuento que escribió. En el caso de Cortázar, es importante resaltar que era conocedor y partidario de las corrientes psicoanalíticas que se encontraban en auge por esos años, al punto que intentaba ponerlas en práctica consigo. En ese sentido, algunos de los cuentos de *Bestiario* pueden entenderse como formas de manifestar obsesiones y manías que son comunes en todas las personas.

También, hay que precisar que *Bestiario* es considerado como un libro propio de una corriente conocida como lo neofantástico. Esta será desarrollada con más detalle a lo largo del curso, pero, para esta guía, es importante dejar una idea importante. Según Jaime Alazraki (2001), el texto neofantástico se caracteriza por presentar un evento que deja desconcertado al lector, pero este requiere explicarse, cobrar un nuevo sentido, como si se tratara de una metáfora. En el caso de "Carta a una señorita en París", el evento desconcertante es que un hombre vomite conejitos vivos.

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es cómo el relato guarda alguna relación, se asemeja o refiere a otros textos, obras de arte (plásticas, cine, televisión, dramaturgia, etc.) o manifestaciones culturales. Debemos entender que un texto literario no aparece espontáneamente, sino que existen otros productos culturales previos o contemporáneos al relato que lo han influido de alguna manera. Inclusive, puede producirse un diálogo entre los textos del mismo libro de cuentos. A veces los autores se refieren a estas manifestaciones preexistentes o contemporáneas de manera

intencional y otras sin saberlo, pues suelen formar parte de una tradición y de los elementos a los que se encuentra expuesto. A esto se le llama intertextualidad³.

En "Carta a una señorita en París", la intertextualidad funciona desde diferentes ángulos. En primer lugar, este cuento se relaciona con la tradición del género fantástico, el cual proviene de Europa en el siglo XIX y se desarrolla en Argentina en el siglo XX de una manera original, a la cual se le suele denominar lo neofantástico. Es decir, este cuento de Cortázar innova sobre esa primera gran influencia; es un producto que recoge parte de la tradición y la innova. Como se puede apreciar, el texto se conecta con una literatura de un tiempo y un espacio diferente.

En segundo lugar, hay que pensar en la historia argentina y en la distribución de la ciudad de Buenos Aires. En la época en que se escribe el cuento, la división entre el centro de la ciudad (representada, en este caso, por la calle Suipacha) y la periferia (en el cuento, la casa de las afueras) es muy importante, pues el espacio, también, define las prácticas culturales y las expectativas que son otorgadas a sus habitantes, tal como se aprecia en el texto.

Finalmente, hay que considerar que el título del libro es *Bestiario* y, en buena cuenta, habrá diversas menciones a animales, como los conejos del cuento. De hecho, en otros cuentos del mismo libro, como "Cefalea" y "Circe", aparecen conejos. En el primero, dice "A las mancupias madres no les agrada el baño, hay que tomarlas con cuidado de las orejas y las patas, sujetándolas como conejos y sumergirlas muchas veces en la batea" (p.139); en el segundo, dice "Héctor le había regalado un conejo blanco, que murió pronto, antes que Héctor" (p. 148) y "Mucha gente muere en Buenos Aires de ataques cardiacos o asfixia por inmersión. Muchos conejos languidecen y mueren en las casas, en los patios" (p. 149). Es sumamente interesante que haya esta recurrencia léxica a la muerte y a violencia perpetrada contra conejos, pues "Carta a una señorita en París" concluye de esa manera. Podemos ir adelantando que la interpretación que propondremos más adelante intentará esclarecer el significado de los conejos.

Hasta el momento, hemos recogido insumos para comentar el relato, pero este es un trabajo previo al análisis e interpretación. Habiendo leído y contextualizado, podremos realizar las siguientes etapas.

3. Análisis

Aunque no es indiscutible, para fines didácticos, consideraremos el análisis literario como una observación y descripción de las características textuales del cuento a las que llamaremos **categorías del relato**⁴. Es decir, se trata de descubrir qué es lo que hace a un cuento resaltante en el nivel textual. Si se tuviera que hacer una analogía, el análisis literario es como el análisis biológico: a partir de la extracción de una muestra, podremos describir algunas características generales tras una observación pormenorizada. Si se trata de sangre, se podrá saber el estado de salud de un paciente; en el caso de un cuento, se podrán citar palabras o frases clave que llamen nuestra atención o nos parezcan importantes para asociar significados nuevos. Esas palabras o frases clave deben ser citadas para diferenciarlas del resto del texto.

Una de las principales nociones que se debe tener en cuenta es la diferencia entre **historia y relato**. Se entiende por historia al conjunto de acciones que son narradas en un orden temporal cronológico, es decir, del hecho más antiguo hasta el más reciente. La mayoría de cuentos no suelen narrar la historia de forma cronológica y suelen, por ejemplo, guardar datos que serán revelados al final. También, pueden adelantar algún dato de la historia que genere curiosidad. A la forma en la que el narrador dispone los diversos eventos de la historia se le denomina relato. Gran parte de la eficacia de un cuento se encuentra en cómo se distribuyen los hechos de la historia a modo de relato, ya que su disposición contribuye a crear tensiones, misterios o un clima específico.

Otro punto de análisis que se debe observar es quién está contando la historia (**narrador** o voz narrativa) y qué tipo de información puede llegar a manejar ese narrador

(focalización o punto de vista). Asimismo, se debe prestar atención al **espacio y tiempo** en el que se sitúan los hechos (geográficamente y en términos de atmósfera). También, se debe observar a los personajes del relato: ¿cómo están caracterizados?, ¿qué acciones realizan?, ¿qué podemos inferir a partir de lo que dicen y/o piensan?, ¿son los que dominan la acción o solo las reciben de otros personajes?, ¿cuáles son sus motivaciones y reacciones?, ¿cambian o permanecen de la misma manera durante toda la narración?, ¿qué pueden significar sus nombres?, etc. Si fuera pertinente, cabría hacer comentarios sobre el **paratexto**, por ejemplo, el título, las notas al pie de página, epígrafes, carátulas, etc. Estos pequeños textos contribuyen a asociar significados.

En “Carta a una señorita en París”, se pueden señalar características textuales a nivel general y otras a nivel específico.

En cuanto a lo más general, en el título y en el segundo párrafo, se consigna la palabra “carta”, lo cual explica el tono de confesión e intimidad del texto. Es decir, este es un texto literario que está escrito como si fuera una carta. También, hay un emisor (el protagonista) y una destinataria (Andrée). Ambos se encuentran en lugares diferentes: el emisor se encuentra en Buenos Aires y Andrée, en París.

A nivel más específico, se remarca una oposición entre el emisor y la destinataria. En el caso del primero, se usa la primera persona (yo) y, para referirse a Andrée, el narrador se dirige en segunda persona (tú). Se puede seguir precisando esta oposición entre los personajes a partir del siguiente cuadro:

Por otro lado, el protagonista manifiesta reiteradamente su incomodidad en el departamento, la cual se relaciona directamente con los conejos que vomita:

4 La noción de categorías narratológicas debe haber sido explicada previamente en el curso. Esta guía complementa la explicación teórica.

3 La noción de intertextualidad debe haber sido explicada previamente en el curso. Esta guía complementa la explicación teórica.

Protagonista	Andrée
-Le "duele ingresar en un orden cerrado" (p. 112).	-Su departamento está "construido hasta las más finas mallas del aire", donde todo se ha "dispuesto como una reiteración de su alma, aquí los libros [...], allí los almohadones verdes,
-Alterar el orden de los objetos del departamento le genera "un sentimiento de ultraje y desafío" (p. 112).	en este preciso sitio de la mesita el cenicero de cristal que parece el corte de una pompa de jabón [...]" (p. 112).
-El protagonista ha cerrado tantas maletas en su vida, se ha pasado tantas horas haciendo equipajes que no llevaban a ninguna parte, pero esto no es agradable "porque cuando veo las correas de las valijas es como si viera sombras, elementos de un látigo que me azota indirectamente, de la manera más sutil y más horrible" (p. 113).	-Es el "orden que una mujer instaura en su liviana residencia" (p. 112).
-A diferencia de Andrée, quien tiene todo perfectamente ordenado en su departamento, el protagonista tiene una vida un tanto desordenada, pues recalca que vomitar conejos le ocurre "de cuando en cuando", pero que no es motivo para "no vivir en cualquier casa" (p. 113).	-Es "alguien que vive bellamente" (p. 112).
-Tiene una casa en las afueras de la ciudad, el lugar ideal para criar animales como conejos: "en mi casa de las afueras" (p.113).	-Andrée, en cambio, tiene un departamento en la ciudad.

"Enseguida tuve miedo (¿o era extrañeza? No, miedo de la misma extrañeza, acaso) porque antes de dejar mi casa, sólo dos días antes, había vomitado un conejito y estaba seguro por un mes, por cinco semanas, tal vez seis con un poco de suerte" (p. 114). Entonces, el orden de la casa y la irrupción de los conejos son detonantes de la ansiedad del protagonista: "No sé cómo resisto, Andrée. Usted recuerda que vine a descansar a su casa. No es culpa mía si de cuando en cuando vomito un conejito, si esta mudanza me alteró también por dentro" (p. 116). Hay un cambio de un estado a otro, la ansiedad se torna cada vez más insoportable.

También, se puede apreciar que existen grandes diferencias entre lo que el protagonista realiza en público y lo que hace en privado. En el primer caso, trata de respetar el orden ajeno (el de Andrée y su departamento), mientras que el segundo es el ámbito más secreto, el de los conejitos que vomita y los destrozos que producen. Arrojar conejitos es un acto que solo puede realizarse en lo más privado (no solo dentro de la casa, sino cuando nadie puede verlo y cuestionarlo dentro de ella): "Nunca lo había explicado antes, no crea que por deslealtad, pero naturalmente uno no va a ponerse a explicarle a la gente que de cuando en cuando vomita un conejito. Como siempre me ha sucedido estando a solas, guardaba el hecho igual que se guardan tantas constancias de lo que acaece (o hace uno acaecer) en la privacidad total" (p. 113).

No obstante, el nacimiento de los conejos (vomitarlos) es solo el primer acto que debe quedar dentro del espacio más privado: "Usted ha de amar el bello armario de su dormitorio, con la gran puerta que se abre generosa, las tablas vacías a la espera de mi ropa. Ahora los tengo ahí. Ahí dentro. Verdad que parece imposible; ni Sara lo creería. Porque Sara nada sospecha, y el que no sospeche nada procede de mi horrible tarea, una tarea que se lleva mis días y mis noches en un solo golpe de rastrillo [...]" (p. 115). Por último, se puede apreciar que el protagonista protege el espacio privado de la mirada ajena, la cual podría hacer de dominio público su tensión con los conejos: "Me llevo las llaves del dormitorio al partir a mi empleo. Sara debe creer que desconfío de su honradez y me mira dubitativa, se le ve todas las mañanas que está por decirme algo, pero al final se calla y yo estoy tan contento [...]" (p. 115). Entonces, parte de la tensión del protagonista consiste en proteger su secreto, es decir, sin que otros sepan que existen los conejos.

Finalmente, otro aspecto interesante que se remarca textualmente en el relato es el control que se produce a partir de rutinas y costumbres. En este caso, se trata del choque entre dos formas de control: la del departamento de Andrée, y las que sigue el protagonista para mantener a los conejos vivos y sin que nadie note su existencia. Primero, se narra la manera en que ambas formas de control pueden coexistir: "Mire usted, yo tenía perfectamente resuelto el problema de los conejitos. Sembraba trébol en el balcón de mi otra casa, vomitaba un conejito, lo ponía en el trébol y al cabo de un mes, cuando sospechaba que de un momento a otro... entonces regalaba el conejo ya crecido a la señora de Molina, que creía en un hobby y se callaba" (p. 114).

Luego, se recalca la idea de un ritmo o equilibrio necesario, el cual se basa en una cantidad de conejos durante un periodo de tiempo: "Las costumbres, Andrée, son formas concretas del ritmo, la cuota de ritmo que nos ayuda a vivir. No era tan terrible vomitar conejitos una vez que se había entrado en el ciclo invariable, en el método [...] Andrée, un mes es un conejo, hace de veras a un conejo; pero el minuto inicial, cuando el copo tibio y

bullente encubre una presencia inajenable...” (p. 114); “Andrée, querida, Andrée, mi consuelo es que son diez y ya no más [...] Solamente diez, piense usted esa pequeña alegría que tengo en medio de todo, la creciente calma con que franqueo de vuelta los rígidos cielos del primero y el segundo piso” (p. 117).

También, aunque Andrée no se encuentre físicamente, Sara, a pesar de ser una empleada, funciona como la guardiana del orden de la casa, el cual choca con el de los conejos: “Sara no vio nada, le fascinaba demasiado el arduo problema de ajustar su sentido del orden a mi valija-ropero, mis papeles y mi displicencia ante sus elaboradas explicaciones donde abunda la expresión “por ejemplo” (p. 115). Habría que precisar que los conejos son una fuerza perenne, que puede ser devastadora, al punto que el ruido ciudadano es preferible: “Le escribo de noche. Son las tres de la tarde, pero le escribo en la noche de ellos. De día duermen. ¡Qué alivio esta oficina cubierta de gritos, órdenes, máquinas Royal, vicepresidentes y mimeógrafos! ¡Qué alivio, qué paz, qué horror, Andrée!” (p. 116). En ese sentido, las dos regulaciones producen la ansiedad en el protagonista, que no se decide por ninguna. Solo cuando una de estas (la de los conejos) se desborde e intente destruir a la otra, el protagonista se verá obligado a eliminarlos y a confesar su secreto.

Se debe recordar que el análisis puede ser tan extenso como se lo proponga el lector; sin embargo, no se trata de hacer un listado de todas las características del texto, sino de identificar aquellas que nos resultan especialmente llamativas o sean cruciales en el desarrollo del relato. Este criterio de selección se debe concretar con la siguiente parte del proceso, la **interpretación**.

4. Interpretación

Interpretar es un proceso que consiste en tomar las partes llamativas del texto y darles un sentido o significado nuevo que exceda una lectura literal. Esto equivale a lo que entendemos como metáfora: el resultado de colocar un significado nuevo a algo que tiene un significado habitual. Por ejemplo,

cuando decimos “las perlas de tu boca”, tomamos el significado habitual de las perlas y lo asociamos con los dientes (el significado nuevo) para decir que estos tienen una valoración de hermosos o de valiosos. En este caso, el significado habitual de las perlas sería el sentido literal de las palabras y frases del relato analizado, mientras que, cuando asociamos las perlas con los dientes como valiosos o hermosos, estamos produciendo una interpretación.

El análisis y la interpretación están estrechamente ligados, aunque, para fines didácticos, los hayamos separado. Este no es un proceso fácil, pero, con la práctica, se logran resultados satisfactorios. Interpretar depende, por supuesto, de nuestras inclinaciones, imaginación y conocimiento, y de la manera personal en que nos acercamos a cada texto. Es fundamental recordar, sin embargo, que cualquier interpretación debe estar sustentada con información que provenga directamente del relato, es decir, palabras o frases específicas (citas) que permitan construir ese nuevo significado.

Para que esta sección sea ordenada, se propone organizar de forma temática la interpretación; es decir, dividimos cada una de las metáforas detectadas en el cuento según temas, las explicamos y las sustentamos con citas precisas.

En el análisis de “Carta a una señorita en París”, se han organizado diversos aspectos del cuento, pero no se ha respondido una pregunta crucial: ¿por qué el protagonista vomita conejos? A partir de esta, surgen otras, como ¿qué pueden significar los conejos? o ¿por qué le preocupan más los daños que estos producen y el número de conejos que el mismo hecho de vomitarlos? Estas preguntas se pueden responder a partir de la organización del análisis.

En primer lugar, se debe precisar que esta oposición entre el protagonista y Andrée recae especialmente en el estilo de vida. Mientras que el departamento es un reflejo del orden y la posición social, la vida del protagonista parece improvisada, ajena a ese orden ciudadano. De hecho, cuando el protagonista señala su origen como la casa de las afueras, también, está

señalando que él es, en buena cuenta, ajeno a ese barrio ciudadano activo, lleno de ruido y movimiento comercial. Incluso, se podría especular que se trata de alguien que desea ascender socialmente y que acepta, por ello, el cuidado de la casa, la cual no le pertenece. Entonces, este choque entre los órdenes es sobre todo la consecuencia de que el protagonista intente adecuarse a este ambiente que siente muy regulado y amenazante, pero al que quiere pertenecer de todas maneras. A lo largo del relato, intenta disimular los cambios que realiza para mantener con vida a los conejos. Todos sus destrozos generan gran tensión y culpa; incluso vomitar los conejos es un sufrimiento que debe mantener en secreto.

En segundo lugar, los conejos funcionan como un efecto de esa ansiedad por las regulaciones. En este caso, el protagonista vomita más conejos cuando más intenta encajar en esta regulación sofisticada, diferente a la suya, la cual es probablemente más libre. Vomita el primer conejo el primer día que habita la casa. Habría que pensar que el vómito suele ser una forma en que se manifiesta la ansiedad, de modo que resulta indeseable e incómodo para la mayoría de personas, sobre todo porque generalmente es una reacción involuntaria. En el caso del protagonista, el vómito de conejos es un acto de su cuerpo que lo traiciona, pero de cuyo producto no quiere deshacerse.

En tercer lugar, el tono del relato es el de un secreto que se revela con culpa. Por ello, el formato de una carta, una forma de comunicación privada y a distancia, funciona dentro de esa lógica. De igual manera, la imagen que se construye hacia los demás (en este caso, la que el protagonista construye hacia Sara y Andrée) es fingida; es la del hombre 'encajado', aquel que se habitúa exitosamente a ese barrio y, en especial, a ese departamento. En cambio, las acciones privadas son una forma involuntaria de transgredir o romper con esas regulaciones: vomitar conejos es traer un poco de esa vida de "la casa de las afueras" a un espacio donde no está permitido, así como permitir la destrucción de ese orden sofisticado. En cierto sentido, es en el espacio más privado donde, aunque culposamente, se puede manifestar la ansiedad por encajar, el lado oculto del hombre adaptado. Es decir,

el protagonista siente culpa por tener a los conejos y por los destrozos que provocan, pero, al mismo tiempo, solo puede eliminarlos al final del cuento, cuando es demasiado tarde.

En cuarto lugar, como dijimos antes, estas regulaciones y costumbres son de dos tipos y se encuentran en oposición: la del departamento de Andrée y la de los conejos. Mantener con vida a los conejos implica respetar la rutina de los mismos, la cual invierte el orden convencional. Si bien esta resulta tortuosa, hasta antes del antepenúltimo párrafo, los diez conejos aseguran cierta estabilidad. Se podría decir que diez es el número del equilibrio o del control: puede presentar una imagen de hombre 'encajado' y, a la vez, mantener a los conejos con vida, disimulando las averías que producen. No obstante, cuando ese número es superado, "las formas concretas del ritmo [...] que nos ayuda[n] a vivir" (p. 114) se caen y se produce la gran crisis. El protagonista ya no puede mantener su imagen de hombre encajado y proteger a los conejos, por lo que debe escoger. Esta situación, que es angustiante, significa el desborde de los conejos, quienes, incluso, exceden su propia regulación y aparecen como destructivos del orden del departamento. Así, dejan al protagonista en una situación inesperada, que solo puede terminar cuando los mata.

5. Hipótesis

Una hipótesis es una articulación de lo trabajado en la interpretación; es decir, en esta parte, organizamos las metáforas detectadas para darles un sentido nuevo global. La noción más cercana a la hipótesis es la alegoría, que consiste en un sistema de metáforas que funcionan bajo un sentido articulado. La hipótesis, a diferencia de la interpretación, le da al cuento un sentido más global, más abstracto (en otras palabras, excede lo narrado en el relato); es un todo funcional y suele ser la respuesta a una pregunta que el mismo lector se ha formulado.

Ahora se puede responder a la pregunta planteada en la interpretación. El protagonista vomita conejos porque esta es una reacción ante la regulación. Usualmente, en las afueras

de la ciudad, esta reacción tiene un ritmo aproximado de un mes o cinco semanas; no obstante, en el centro, en el departamento de Andrée, esta se incrementa por el orden, el cual se presenta como sofocante, incómodo. El protagonista se encuentra entre dos órdenes que intenta conservar al mismo tiempo. Así, los conejos representan esa ansiedad que genera la regulación de la vida del centro de la ciudad; se trata de un exceso involuntario, incontrolable. Inclusive, se podría pensar en ellos como un recuerdo resistente de un lugar más libre o menos regulado, como la casa en las afueras de la ciudad, la cual es ideal para los conejos, a diferencia del departamento de Andrée. De hecho, como afirma Gustavo Faverón (2008), existe evidencia histórica de una invasión de conejos que golpeó duramente la economía agraria y ganadera argentina el siglo pasado, al punto que muchas personas del campo tuvieron que migrar a la ciudad e intentar adaptarse a su ritmo de vida, como el protagonista del relato. Finalmente, dentro del mundo en que se desenvuelve el protagonista, es más importante mantener en secreto que se vomitan conejos (ocultando sus daños) que el mismo hecho de vomitarlos. Es similar a ocultar un defecto o una acción involuntaria para ser aceptado o pasar como un adaptado o 'encajado'. De ahí que, en buena cuenta, haya necesidad de equilibrar ambos órdenes con un número de conejos, el cual, una vez que es superado, no solo desestabiliza al protagonista, sino que produce que el lado reprimido intente destruir el orden del departamento y, así, sabotear la imagen de hombre 'encajado'.

Por todo ello, "Carta a una señorita en París", desde nuestra interpretación, representa la ansiedad de un hombre por ingresar en un mundo que percibe como extraño y que es sumamente regulado. Los conejos son el producto involuntario de esa ansiedad, la cual traiciona los intentos del personaje por conservar el equilibrio entre dos órdenes: el del centro de la ciudad y el de las afueras.

Sin embargo, si quisiéramos incluir información de otras disciplinas, podríamos reformular algunos aspectos de la interpretación y construir una hipótesis diferente, pero a partir del mismo análisis. En este caso, como mencionamos al inicio, ya

que Cortázar fue partidario y conocedor del psicoanálisis freudiano, utilizaremos algunas nociones básicas de este para reformular la interpretación y la nueva hipótesis.

Freud plantea que la cultura aliena al hombre de su verdadero ser; ser personas implica un aprendizaje que se produce desde el momento en que nacemos. Es decir, ser parte de una civilización implica que tenga que reprimir aspectos profundamente agradables, aunque inconfesables, de sí mismo. Esta represión, también, oculta aspectos desagradables, relacionados con el dolor o la culpa. Este proceso se efectúa a nivel del inconsciente, una dimensión que no conocemos por completo y que, muchas veces, atenta contra la imagen que queremos proyectar hacia los demás (la imagen voluntaria de nosotros que queremos mostrar en sociedad). A pesar de que reprimimos esa información a nivel inconsciente, este control no es del todo eficiente. El inconsciente puede ser entendido como una fuerza que, en ocasiones, vence nuestra voluntad, de manera que nos traiciona o atenta contra nosotros (al punto que, a veces, ni siquiera nos damos cuenta). Freud denomina síntomas a estas apariciones del inconsciente.

En ese sentido, el protagonista de "Carta a una señorita en París" manifiesta un síntoma perturbador: vomitar conejitos. El ingreso al departamento de Andrée es, también, el momento de mayor represión, cuando más debe respetar el orden y las costumbres de la vivienda, que le parecen excesivas. De esta manera, el personaje tiene un síntoma particular ante situaciones de ansiedad culposa; no obstante, esta reacción lo traiciona y lo termina superando. Cuando más quiere preservar una imagen de hombre adaptado, más constante se hace la aparición del síntoma, el cual es involuntario. Los diez conejitos constituyen una especie de tregua momentánea entre la batalla del ser consciente (el hombre encajado) y el inconsciente (la supervivencia de los conejitos). No obstante, una vez que el número crece, el inconsciente irrumpe de manera destructiva y monstruosa: el inconsciente se rebela contra la imagen de hombre encajado y quiere desestabilizar el orden opresivo del departamento. La situación se torna cada vez más difícil y, finalmente, el

protagonista decide acabar con los conejitos para estabilizarse emocionalmente. Aunque parezca una victoria del ser consciente, los daños insalvables que provocan los conejos en el departamento, el hecho de que tendrá que abandonarlo y los nuevos conejos que tendrá que vomitar en el futuro hacen que la victoria sea del ser inconsciente. Lo más interesante que podría decir el psicoanálisis es que, a diferencia de lo que podemos pensar, solo el lado consciente desea adaptarse a las normas del departamento y, por ende, del centro de la ciudad; esto se debe a que el lado inconsciente desea liberarse de las normas opresivas y del control, y encuentra la manera de manifestarse.

Por todo ello, este cuento representa la manera en que la dimensión inconsciente del personaje va incrementándose hasta destruir la construcción voluntaria del lado consciente. Los conejos y su accionar son la representación de la manera violenta en que el inconsciente puede aparecer para destruir un orden que siente represivo. Siguiendo la lógica del cuento, los planes de adaptación al nuevo barrio en el centro de la ciudad, un proyecto voluntario y consciente, chocan con el deseo profundo inconsciente, que es liberarse de las normas destruyéndolas.

Cabe notar que un relato puede generar más de una hipótesis de lectura, según el análisis e interpretación que el lector haya realizado. Se trata de una secuencia que depende de lo desarrollado en los procesos previos. Por lo tanto, cada etapa debe trabajarse como parte de un proceso: primero, se realiza el análisis; con los elementos analizados, se construyen significados nuevos en la interpretación; y, finalmente, se articulan esos significados en una hipótesis de lectura. Estas dos hipótesis no son las únicas que existen sobre este cuento. De hecho, algunos lectores tienen varias maneras de interpretarlo y hacer hipótesis. En este caso, por tratarse de un ejercicio introductorio, solamente hemos incluido dos.

Bibliografía

- Alazraki, J. (2001). ¿Qué es lo neofantástico? En D. Roas (Comp), Teorías de lo neofantástico (pp. 265-282). Arco Libros.
- Cortázar, J. (2011). Carta a una señorita en París. Cuentos completos (Tomo 1). Alfaguara.
- Faverón Patriau, G. (2008). El rehacedor: El gaucho insufrible y el ingreso de Bolaño en la tradición argentina. En E. Paz Soldán y G. Faverón Patriau (Eds), Bolaño salvaje (pp. XX-XX). Candaya.
- Stam, R. (2001). Del texto al intertexto. En Teorías del cine. Una introducción (pp. 235-246). Paidós.

ANEXO B

INDICACIONES PARA LAS SESIONES DE PRÁCTICA

El objetivo de las sesiones de práctica es desarrollar la lectura crítica del alumno por medio del debate y la discusión tanto escrita como oral. De esa manera, se pretende familiarizar al estudiante con el trabajo en equipo, la negociación de significado y la capacidad para expresarse oralmente. Asimismo, el trabajo realizado para cada relato permite retener mejor la información para los exámenes.

Descripción

1. Las sesiones de práctica consisten en una evaluación semanal continua por medio de una nota de participación grupal. Esta nota se compone de un trabajo escrito previo en forma de REPORTE, y del desenvolvimiento grupal e individual en clase en forma de EXPOSICIÓN o COMENTARIO. Tanto el reporte como las exposiciones y comentarios tienen una nota que, combinada, conforma la nota de participación grupal de esa semana.
2. En la primera sesión de prácticas del curso, los estudiantes se agruparán libremente en 4 grupos de máximo 5 o 6 integrantes cada uno (grupos A, B, C y D). Los miembros del grupo deben organizarse y mantener una comunicación constante a lo largo del curso⁵.
3. De acuerdo con el calendario de textos narrativos propuesto al inicio del curso, se programarán dos relatos para cada sesión de prácticas. Dos grupos trabajarán sobre un relato y los otros dos, sobre el otro relato. Todos los grupos deben preparar un REPORTE sobre el producto literario asignado y,

en la sesión de práctica, deben realizar una EXPOSICIÓN o hacer COMENTARIOS según corresponda. Todos los estudiantes deben haber leído ambos relatos.

4. El asistente de docencia será el facilitador de la discusión en la sesión de clase y redondeará las ideas principales de cada sesión. Asimismo, devolverá los reportes corregidos antes de la siguiente sesión de prácticas con la nota de participación de esa sesión, y con retroalimentación para tomar en cuenta en futuros reportes y exposiciones/comentarios.

El reporte

El reporte es un documento breve de máximo 2 páginas que propone de manera esquemática el análisis, la interpretación y la hipótesis que el grupo ha elaborado sobre el relato asignado. Sirve para que los demás puedan seguir la exposición o comentarios durante la sesión. Una parte de la nota de participación semanal está basada en este reporte.

1. El trabajo sobre el texto narrativo se basa en la Guía para comentar cuentos del curso. Una semana antes, se compartirá con los alumnos una breve hoja de contextualización sobre los relatos correspondientes. Los grupos de alumnos deben leer atentamente el texto narrativo asignado y la contextualización, y, aplicando los conceptos teóricos vistos en las sesiones de teoría, deben elaborar su propuesta de análisis, interpretación e hipótesis.
2. Todos los grupos deben elaborar su reporte cada semana. Este se deberá subir a la plataforma educativa de la universidad **hasta la medianoche del día anterior a la sesión de prácticas respectiva**. Se debe descargar la plantilla de reporte de la plataforma y completarla,

⁵ Para el trabajo grupal fuera de clase, si hay complicaciones para reunirse presencialmente, se sugiere considerar herramientas virtuales como GoogleDocs, GoogleHangouts, Skype, etc.

y se debe indicar los integrantes que trabajaron en esa semana.

3. El trabajo grupal debe ser original, sin copiar análisis ajenos. No es necesario consultar bibliografía, pero, si se consulta, esta debe ser citada y correctamente referenciada en el reporte. Todos los reportes serán revisados por un programa antiplagio.

La exposición / los comentarios

La segunda parte de la nota semanal de participación se definirá por las exposiciones/comentarios emitidos durante la sesión de práctica. Por turnos, cada grupo expondrá su trabajo realizado en el reporte o comentará sobre el reporte expuesto de sus compañeros, brindando una apreciación grupal. El objetivo de este diálogo es rescatar y complementar con argumentos válidos, lo planteado.

1. Si se trata de la EXPOSICIÓN, el asistente de docencia elegirá al expositor. Todos los miembros del grupo deben estar preparados para exponer, ya que su desenvolvimiento definirá la nota grupal de esa semana.

2. Con respecto de los COMENTARIOS, después de escuchar la exposición de un grupo, el grupo al que le toca comentar tendrá un tiempo para hacer preguntas, precisiones u observaciones pertinentes. El asistente puede hacer preguntas a estudiantes específicos para fomentar la discusión. La nota del grupo al que le toca comentar depende de su participación activa en este momento.

3. Los comentarios deben desarrollarse teniendo en cuenta si el reporte cumple con los criterios de evaluación del apartado “sobresaliente” incluidos en la última página de este documento. Además, sobre la base de lo observado en el reporte de sus compañeros, los comentarios deben incluir un aporte propio.

Dinámica de clase durante la sesión de prácticas de dos horas académicas

Durante los primeros 10 minutos de la sesión, el asistente de docencia hará una presentación del tema de la semana, retomando los puntos vistos en las sesiones de teoría, para establecer los nexos entre teoría y práctica. Previamente a esta sesión, los estudiantes han recibido la contextualización de los textos a trabajar. A continuación, se discutirá sobre el primer relato de la sesión. El grupo A expondrá su reporte en 10 minutos. Luego, el grupo B tendrá el mismo tiempo para comentar la exposición del grupo A. Acto seguido, toda la clase tendrá 15-20 minutos más para realizar un debate más amplio sobre lo escuchado y para aclarar dudas. Finalmente, en máximo 10 minutos, el asistente cerrará las ideas discutidas y presentará algunas conclusiones sobre el relato analizado.

En la segunda hora de clase, se repetirá esta misma dinámica para el segundo relato de la sesión, pero ahora el grupo C expondrá su reporte y el grupo D lo comentará. La semana siguiente, se alternarán los roles: los grupos B y D expondrán sus reportes, mientras que los grupos A y C serán los comentaristas.

A continuación, se presenta un cuadro esquemático de esta dinámica

	Parte	Duración	A cargo de
	presentación del tema de la semana en el curso	10 min	asistente de docencia
primer relato	exposición del primer grupo	10 min	grupo A
	comentario del segundo grupo	10 min	grupo B
	debate a partir de las ideas planteadas	15-20 min	toda la clase
	conclusiones	10 min	asistente de docencia
segundo relato	exposición del tercer grupo	10 min	grupo C
	comentario del cuarto grupo	10 min	grupo D
	debate a partir de las ideas planteadas	15-20 min	toda la clase
	conclusiones	10 min	asistente de docencia

Importante recordar

La evaluación continua consiste en una NOTA DE PARTICIPACIÓN SEMANAL que considera el REPORTE y la EXPOSICIÓN/COMENTARIOS.

- Es fundamental que un integrante designado del grupo suba el REPORTE a la plataforma educativa de la universidad en el plazo establecido. No entregarlo a tiempo implica cero de nota para todo el grupo. Se recomienda no subir el archivo a última hora y verificar que este se subió correctamente.

- La nota grupal de las EXPOSICIONES dependerá del expositor que represente a su grupo. Por ello, es necesario que todos los miembros estén preparados.

- La nota grupal de los COMENTARIOS invita a que todos los miembros del grupo participen activamente. Los comentarios deben ser pertinentes, argumentados y correctamente presentados.

- Es importante recordar que todos los grupos, independientemente de su rol cada semana, deben leer ambos relatos programados para la clase. Esto enriquece la discusión y permite retener mejor la información para las evaluaciones. Asimismo, aunque no se entregue el reporte alguna vez (con la consecuencia de tener cero en esa sesión), es importante participar de la discusión de clase a modo de práctica.

- Como todo trabajo grupal implica un proceso colectivo de elaboración e intercambio intelectual, en caso de plagio o cualquier otra falta dirigida a distorsionar la objetividad de la evaluación académica, se establece que todos y cada uno de los integrantes del grupo asumen la responsabilidad sobre el íntegro de los avances y del trabajo final que serán presentados y, por tanto, tienen el mismo grado de responsabilidad.

NOTA DIFERENCIADA. La nota de participación semanal es grupal. Sin embargo, en ciertos

casos, la nota puede ser diferenciada dentro de un mismo grupo. A nivel individual, es fundamental participar activamente, tanto en la preparación del reporte como en clase. Tomar en cuenta lo siguiente:

- No haber participado en la elaboración del REPORTE implica cero en la nota semanal para el alumno que no participó.

- No haber asistido a la sesión de práctica correspondiente implica la mitad de la nota semanal siempre y cuando el alumno haya avisado al asistente de prácticas con anticipación y haya participado en la elaboración del reporte.

- Si un alumno no participó en la elaboración del reporte ni participó en clase, tendrá cero en esa semana.

Importante recordar

La escala para la evaluación es vigesimal (0-20). Con excepción de la primera sesión y las sesiones anteriores a las semanas de exámenes parciales y finales, el curso tiene 9 sesiones de práctica que seguirán la dinámica propuesta. Es decir, en las sesiones de práctica, el alumno tendrá 9 notas de participación en total. De estas nueve notas, se eliminará la más baja. El resto se promediará y el resultado será la nota de participación de prácticas del curso.

Por ejemplo:

	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5	Nota 6	Nota 7	Nota 8	Nota 9
Alumno X	15	16	13	16	17.5	18	19	17	19

- Se elimina la nota más baja (13).

- La suma de las otras ocho notas (15+16+16+17.5+18+19+17+19 = 137.5) se divide entre el número de sesiones que siguieron esta dinámica (8). Redondeado, esto es igual a 17.1.

- La nota final de participación en las sesiones de práctica es **17**.

Criterios de evaluación

En líneas generales, los REPORTES y EXPOSICIONES serán evaluados de acuerdo con la **calidad de su contenido**; los COMENTARIOS serán evaluados de acuerdo a **la pertinencia de lo expresado**. Se seguirá la siguiente rúbrica de evaluación para cada entrega:

Criterios de evaluación

20	Sobresaliente	Todas las etapas de la secuencia (análisis-interpretación-hipótesis) funcionan coherentemente entre sí. Las ideas propuestas están bien sustentadas y desarrolladas. Se evidencia gran atención a los detalles del relato. Se aplica lo aprendido en el curso. Se presenta una propuesta original. La forma de exponer es clara y ordenada, y fomenta el debate.
17-19	Logrado	Todas las etapas de la secuencia (análisis-interpretación-hipótesis) funcionan coherentemente entre sí. Una de las etapas no está suficientemente sustentada. Se aplica lo aprendido en el curso. Se abordan todas las partes importantes del relato. La forma de exponer es clara y ordenada, con algunos vacíos menores.
15-16	Satisfactorio	Aparecen todas las etapas de la secuencia (análisis-interpretación-hipótesis), pero no hay suficiente coherencia entre ellas. Más de una etapa no está suficientemente sustentada. Se aplica en cierta medida lo aprendido en el curso. Se abordan partes del relato con algunos errores u omisiones menores. La forma de exponer es adecuada, con algunos vacíos.
11-14	En proceso	Se intenta seguir todas o casi todas las etapas de la secuencia (análisis-interpretación-hipótesis), pero no hay coherencia entre ellas. Más de una etapa no está suficientemente sustentada y contiene vacíos que afectan la propuesta visiblemente. No se aplica principalmente lo aprendido en el curso. Hay partes importantes del relato que no se han considerado. La forma de exponer contiene vacíos de sustentación o información.
1-10	Insatisfactorio	Las etapas de la secuencia (análisis-interpretación-hipótesis) no guardan coherencia entre sus partes. Hay ausencia de aplicación de lo aprendido en el curso. No se evidencia un trabajo propio del relato, debido al poco dominio del mismo o a la incapacidad de sustentar las ideas. La forma de exponer sugiere improvisación y desconocimiento.
0	Sin resultados	No se entregó el reporte a tiempo y por la vía requerida.