UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

La escritura literaria como instrumento didáctico para el desarrollo de la interpretación
Una Propuesta de Lectura Guiada en torno al cuento "El cohete", de Ray Bradbury

Cynthia L. Tapia

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=es

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=en

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Programa de Doctorat en Educació, línia Didàctica de la literatura infantil-juvenil, reflexió metalingüística i ensenyament de la composició escrita

La escritura literaria como instrumento didáctico para el desarrollo de la interpretación

Una Propuesta de Lectura Guiada en torno al cuento “El cohete”, de Ray Bradbury

Cynthia L. Tapia

Tesis doctoral

Directoras
Dra. Ana Maria Margallo Gonzalez
Dra. Mireia Manresa Potrony

Barcelona, noviembre 2025

A José Tapia Pérez
Te seguimos esperando.

Resumen

Esta investigación, de tipo cualitativo, explora la relación entre escritura literaria e interpretación de textos literarios en el contexto escolar. Para ello, se adopta un estudio de caso –instrumental y evaluativo–, en el que la Propuesta de Lectura Guiada (PLG) asume una doble dimensión al funcionar como dispositivo didáctico e instrumento metodológico.

Esta propuesta se implementó en dos grupos de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria, que sumaban un total de 59 estudiantes, en un instituto público de la provincia de Barcelona. La intervención se desarrolló a lo largo de cinco sesiones de 110 minutos, durante las cuales se trabajó el cuento "El cohete", de Ray Bradbury, combinando actividades de lectura guiada con prácticas de escritura literaria orientadas explícitamente a la interpretación.

En este marco, la investigación se estructura en torno a dos objetivos generales: (I) caracterizar cómo las tareas de escritura literaria contribuyen a la interpretación del relato, y (II) describir la evolución de la interpretación tras la implementación de la PLG y el desarrollo de sus tareas de escritura.

Para responder a estos objetivos, la PLG se diseñó a partir de los saberes literarios primordiales para la interpretación, concebidos como aprendizajes a desarrollar mediante el acompañamiento de las tareas de escritura y lectura literaria. Es importante destacar que la propuesta se concibió como un itinerario flexible que guiara la construcción de significados ajustados al texto y permitiera a los estudiantes apropiarse de ellos.

Los instrumentos de recolección de datos fueron seleccionados en coherencia con los objetivos de investigación. En relación con el Objetivo I, se analizaron los textos de intención literaria producidos por los estudiantes –"La confesión" y "El monólogo"–, en los que los estudiantes adoptaron la voz de un personaje del relato para reconstruir su interioridad y elaborar propuestas interpretativas. Estos textos resultaron especialmente productivos cuando ampliaban el mundo interno del personaje y enriquecían el marco narrativo del cuento. Para el Objetivo II, se examinaron los cuestionarios inicial y final de comprensión global y de valoración del relato, aplicados al comienzo y al cierre de la intervención, junto con los listados de aprendizajes elaborados en la actividad de evocación, donde los estudiantes identificaron individualmente aquello que consideraban haber aprendido.

Los resultados de la aplicación de la PLG muestran que la escritura literaria, cuando está orientada por una intencionalidad interpretativa –tanto en su diseño como en sus prácticas– se convierte en un medio adecuado para la interpretación del relato. Los estudiantes presentaron una tendencia mayoritaria hacia el nivel inferencial en sus respuestas. Mientras que el análisis comparativo de los cuestionarios confirmó la tendencia hacia ese nivel. Sin

embargo, los listados de aprendizajes evidenciaron que muchos estudiantes no lograron establecer explícitamente el vínculo entre escribir e interpretar, y tendieron a asociar las prácticas de escritura con la producción escrita, sin reconocer su finalidad interpretativa.

En general, los hallazgos validan la PLG como un medio que fomenta la interpretación; además, muestra empíricamente que la escritura literaria puede constituirse en un instrumento didáctico clave para promover una lectura profunda y subjetiva.

Palabras clave: Escritura literaria, Propuesta de Lectura Guiada, tareas de escritura literaria, interpretación, respuestas lectoras, intencionalidad interpretativa.

Resum

Aquesta recerca, de tipus qualitatiu, explora la relació entre l'escriptura literària i la interpretació de textos literaris en el context escolar. Per a això, s'adopta un estudi de cas –instrumental i avaluatiu–, en el qual la Proposta de Lectura Guiada (PLG) assumeix una doble dimensió en funcionar com a dispositiu didàctic i com a instrument metodològic.

Aquesta proposta es va implementar en dos grups de 3r d'Educació Secundària Obligatòria, que sumaven un total de 59 estudiants, en un institut públic de la província de Barcelona. La intervenció es va desenvolupar al llarg de cinc sessions de 110 minuts, durant les quals es va treballar el conte El coet, de Ray Bradbury, combinant activitats de lectura guiada amb pràctiques d'escriptura literària orientades explícitament a la interpretació.

En aquest marc, la recerca s'estructura entorn de dos objectius generals: (I) caracteritzar com les tasques d'escriptura literària contribueixen a la interpretació del relat, i (II) descriure l'evolució de la interpretació després de la implementació de la PLG i del desenvolupament de les tasques d'escriptura.

Per a respondre aquests objectius, la PLG es va dissenyar a partir dels sabers literaris essencials per a la interpretació, concebuts com a aprenentatges a desenvolupar mitjançant l'acompanyament de les tasques d'escriptura i de lectura literària. És important destacar que la proposta es va concebre com un itinerari flexible que guiés la construcció de significats ajustats al text i permetés als estudiants apropiar-se'n.

Els instruments de recollida de dades es van seleccionar en coherència amb els objectius de recerca. Pel que fa a l'Objectiu I, es van analitzar els textos d'intenció literària produïts pels estudiants –"La confessió" i "El monòleg"–, en els quals els estudiants van adoptar la veu d'un personatge del relat per reconstruir-ne la interioritat i elaborar propostes interpretatives. Aquests textos van resultar especialment productius quan ampliaven el món intern del

personatge i enriquien el marc narratiu del conte. Per a l'Objectiu II, es van examinar els qüestionaris inicial i final de comprensió global i de valoració del relat, aplicats al començament i al final de la intervenció, juntament amb els llistats d'aprenentatges elaborats en l'activitat d'evocació, on els estudiants van identificar individualment allò que consideraven haver après.

Els resultats de l'aplicació de la PLG mostren que l'escriptura literària, quan està orientada per una intencionalitat interpretativa –tant en el disseny com en les practiques– esdevé un mitjà adequat per a la interpretació del relat. Els estudiants van presentar una tendència majoritària cap al nivell inferencial en les respostes, i l'anàlisi comparativa dels qüestionaris va confirmar aquesta tendència. Tot i això, els llistats d'aprenentatges van evidenciar que molts estudiants no van aconseguir establir explícitament el vincle entre escriure i interpretar, i van tendir a associar les pràctiques d'escriptura amb la producció escrita, sense reconèixer-ne la finalitat interpretativa.

En general, les troballes validen la PLG com un mitjà que fomenta la interpretació i mostren empíricament que l'escriptura literària pot constituir-se en un instrument didàctic clau per promoure una lectura profunda i subjectiva.

Paraules clau: Escriptura literària, Proposta de Lectura Guiada, tasques d'escriptura literària, interpretació, respostes lectores, intencionalitat interpretativa.

Abstract

This qualitative study explores the relationship between literary writing and the interpretation of literary texts in the school context. To this end, an instrumental and evaluative case study is adopted, in which the Guided Reading Proposal (GRP) assumes a dual dimension by functioning both as a didactic device and as a methodological instrument.

This proposal was implemented in two groups of 3rd-year Compulsory Secondary Education students, totaling 59 students, in a public secondary school in the province of Barcelona. The intervention was carried out over five 110-minute sessions, during which Ray Bradbury's short story "The Rocket" was studied, combining guided reading activities with literary writing practices explicitly oriented toward interpretation.

Within this framework, the research is structured around two general objectives: (I) to characterize how literary writing tasks contribute to the interpretation of the story, and (II) to describe the evolution of interpretation following the implementation of the GRP and the development of its writing tasks.

To address these objectives, the GRP was designed based on the essential literary knowledge required for interpretation, conceived as learning to be developed through the guidance of literary reading and writing tasks. It is important to highlight that the proposal was conceived as a flexible itinerary intended to guide the construction of meanings consistent with the text and to enable students to appropriate them.

The data collection instruments were selected in alignment with the research objectives. In relation to Objective I, the students' literary-intent texts –"The Confession" and "The Monologue"– were analyzed. In these texts, students adopted the voice of a character from the story in order to reconstruct their inner world and formulate interpretive proposals. These texts proved especially productive when they expanded the character's internal world and enriched the narrative framework of the short story. For Objective II, the initial and final questionnaires on global comprehension and evaluation of the story were examined, along with the learning lists produced during the recall activity, where students individually identified what they considered they had learned.

The results of the implementation of the GRP show that literary writing, when guided by an interpretive intention –both in its design and practices– becomes an appropriate means for interpreting the story. The students showed a predominant tendency toward the inferential level in their responses, and the comparative analysis of the questionnaires confirmed this tendency. However, the learning lists revealed that many students did not explicitly establish the link between writing and interpreting, tending instead to associate writing practices with written production without recognizing their interpretive purpose.

Overall, the findings validate the GRP as a means of fostering interpretation and empirically demonstrate that literary writing can constitute a key didactic instrument for promoting deep and subjective reading.

Keywords: Literary writing, Guided Reading Proposal, literary writing tasks, interpretation, reader responses, interpretive intention.

Agradecimientos

Confieso que estos últimos años he atravesado tres cordilleras: la de Los Andes, la de la maternidad y la del doctorado. Desafíos exigentes y enriquecedores, que han cambiado mi forma de ver la vida. En este viaje, más de una vez me he sentido desorientada. Hasta hoy no sé con certeza si estoy en la cumbre, en los valles o en el descenso. Pero de alguna manera intuyo que estoy del otro lado.

En esta travesía, la compañía y la orientación recibidas han sido un verdadero alivio para enfrentar las dificultades. Este trabajo no habría sido posible sin la enseñanza, la rigurosidad y la visión docente de mis directoras de tesis, las doctoras Ana María Margallo y Mireia Manresa. Les agradezco profundamente su infinita paciencia, sus constantes sugerencias y la generosidad con la que han compartido su experiencia.

Quisiera agradecer especialmente a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por su apoyo fundamental a través de Becas Chile Doctorado, folio 72210304. Gracias a su financiamiento he podido dedicarme plenamente a este proyecto de tesis doctoral y realizar las actividades de investigación necesarias para su desarrollo.

También quiero agradecer a mi familia en Chile, por permitirme estar ausente durante tantos años. A mi madre, por enseñarme desde su intuición el cariño por la escritura. A mi abuela y a mis tíos Cristián, Reinaldo y José, por su apoyo incondicional. Y especialmente a mis primas-hermanas Gabriela y Claudia, por sostenerme con su amor y acompañarme durante mi ausencia.

A mis amigas, que durante años me han leído y acompañado en mis desvelos, dudas y momentos de soledad: Claudia, Carol, Katherine y Karin. Aunque los kilómetros —y a veces las ideas— nos separen, desde hace años han sido mi alivio en los momentos más difíciles. Gracias por su paciencia, sus palabras de aliento y los apapachos a lo largo de todo este tiempo.

En especial, a Daniela, por sobrevivir, por las palabras sueltas y mal escritas a deshoras, por las lecturas incompletas de mi tesis y por todos los consejos de empoderamiento que me has dado durante estos años. Compañera de Castellano, ha sido un verdadero alivio encontrarme contigo. Creo que la distancia y las historias trágicas han fortalecido nuestra amistad; espero que sigamos resistiendo por muchos años más y que, a mi regreso, podamos criar, trabajar y soñar juntas.

Por último, a mis compañeros vitalicios, Carlos y Santiago. Tenerlos conmigo es un sueño que alguna vez se vio imposible. Gracias por el tiempo, las palabras de aliento y por mostrarme que la vida sí puede ser de otra manera.

Índice

1 Introducción 1

2 Marco teórico 9

2.1 De la escritura creativa a la escritura literaria 10

2.1.1 La escritura creativa en la tradición de los talleres literarios 13

2.1.2 Las características de la escritura creativa 30

2.1.3 Delimitación y características de la escritura literaria 37

2.1.4 La escritura literaria como respuesta lectora 50

2.2 Articulación de la comprensión y la interpretación 61

2.2.1 La interpretación en el Marco teórico de PISA 2018 62

2.2.2 La interpretación en los textos literarios 66

2.3 Lectura guiada y escritura literaria: Propuesta de un dispositivo didáctico .. 76

2.3.1 Breve delimitación del concepto de lectura guiada 77

2.3.2 Relación lectura guiada-escritura literaria 80

3 Objetivos y diseño metodológico 83

3.1 Metodología 85

3.1.1 Presentación de los instrumentos de recogida de datos 88

3.2 El relato literario como base para la investigación 96

3.2.1 Justificación del relato y de su selección 97

3.2.2 Contextualización del autor y del relato 98

3.2.3 Resumen del argumento 101

3.3 Dispositivo didáctico: La propuesta de lectura guiada 108

3.3.1 Descripción de la PLG 110

3.4 Procedimiento de análisis 115

3.4.1 Respuestas con tendencia al plano literal 117

3.4.2 Respuesta con tendencia a lo inferencial 118

3.4.3 Configuración de las respuestas escritas en las Tareas de Escritura Literaria 131

3.4.4 Respuestas a cuestiones de comprensión global, de opinión sobre el texto y de conciencia de los aprendizajes 134

4 Resultados 144

4.1 Análisis de la interpretación en las tareas de escritura literaria 144

4.1.1 Elaboración de la interpretación en la Tarea de escritura literaria 1: La confesión 145
4.1.2 Elaboración de la interpretación en la Tarea de escritura literaria 2: El monólogo de María 178

4.2 Incidencia del género discursivo de las tareas de escritura literaria en la interpretación 221
4.2.1 Configuración de las respuestas escritas en la TEL 1: La confesión 225
4.2.2 Configuración de las respuestas escritas en la TEL 2: El monólogo de María 240

4.3 Análisis de la evolución de la interpretación y de la conciencia de los aprendizajes 262
4.3.1 Respuesta a la pregunta 1: Comprensión global del relato 262
4.3.2 Respuesta a la pregunta 2: Valoración personal del relato 278
4.3.3 Análisis de la evolución de la interpretación y de la conciencia de los aprendizajes 291
4.3.4 Logros interpretativos 296

4.4 Análisis de la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje 300

5 Conclusiones 310

5.1 Incidencia de las tareas en la interpretación del relato 311
5.1.1 La adopción de la voz de un personaje 312
5.1.2 El uso de la frase inicial como punto de partida 316
5.1.3 La repercusión del género 318

5.2 Antes y después de las tareas de escritura literaria 321
5.2.1 El paso de lo literal a lo inferencial 322
5.2.2 La valoración del relato tras las tareas de escritura literaria 324
5.2.3 De la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje 327

5.3 Implicaciones didácticas 329
5.3.1 La ausencia de actividades puente 330
5.3.2 Aportes del diseño de las tareas de escritura literaria 331

6 Referencias bibliográficas 337

7 Anexos 348

7.1 Anexo 1: Propuesta de lectura guiada 348
7.1.1 Introducción 348
7.1.2 Sesión 1: Introducción 349
7.1.3 Sesión 2: ¿Dónde están los sueños? 351

7.1.4 Sesión 3: ¿Dónde termina ese cohete? 352
7.1.5 Sesión 4: ¿Dónde está María? 355
7.1.6 Sesión 5: Cierre 357

7.2 Anexo 2: Respuestas de los estudiantes 360
7.2.1 Respuesta “La confesión”. Tarea de escritura literaria 1 360
7.2.2 Respuesta “El monologó”. Tarea de escritura literaria 2 376
7.2.3 Propuestas de valor simbólico 396
7.2.4 Respuestas pregunta 1. Cuestionario inicial 399
7.2.5 Respuesta pregunta 1. Cuestionario final 404
7.2.6 Respuesta pregunta 2. Cuestionaro inicial 408
7.2.7 Respuestas a la pregunta 2. Cuestionario final 413
7.2.8 Listado de aprendizajes 417

Lista de Tabla

Tabla 1. Tipos y niveles de respuestas lectoras (adaptado de Contreras-Barceló, 2023, y Fittipaldi, 2012) 59
Tabla 2. Esquema de la tipología de procesos para el reporte de escala en 2018 y en relación a los aspectos cognitivos 2009-2015 63
Tabla 3. Segundo intento de relacionar las nociones de comprensión e interpretación de Huchet (2020) 71
Tabla 4. Instrumentos recogidos y analizados 90
Tabla 5. Interrelación objetivo I-pregunta-instrumentos 91
Tabla 6. Interrelación objetivo II-preguntas-instrumentos 94
Tabla 7. Funcionamiento del relato 107
Tabla 8. Síntesis de la secuencia didáctica y sus sesiones 110
Tabla 9. Formas de apropiación del género en “La confesión” 133
Tabla 10. Formas de apropiación del género en “El monólogo” 134
Tabla 11. Cuestionario, preguntas seleccionadas y omitidas 135
Tabla 12. Tendencias de las respuestas y nivel de desarrollo en la respuesta a la pregunta 1 139
Tabla 13. Tendencias de las respuestas y nivel de desarrollo en las respuestas a la pregunta 2 141
Tabla 14. Respuestas literales con tendencia a la reproducción de elementos narrativos del relato original 149
Tabla 15. Respuestas literales con tendencia a la síntesis del relato 150

Tabla 16. Ejemplo P.25 como respuesta literal con tendencia a la reproducción 152
Tabla 17. Ejemplos respuestas del rol de padre-protagonista..... 164
Tabla 18. Ejemplos respuestas con alusiones a característica etaria del personaje 166
Tabla 19. Ejemplos respuestas con alusiones al tópico de la injusticia social 166
Tabla 20. Incorporación de nuevo elemento: La figura del padre..... 177
Tabla 21. Respuestas literales con tendencia a la reproducción de elementos narrativos del relato original..... 182
Tabla 22. Respuestas literales con tendencia a la síntesis del relato 183
Tabla 23. Respuestas con tendencia mixta en la Tarea 2 185
Tabla 24. Ausencia de la problemática específica de la voz narrativa 189
Tabla 25. Desarrollo de otras problemáticas de la voz narrativa..... 191
Tabla 26. Respuestas con tendencia al plano inferencial sin cambio de postura debido al incumplimiento de consignas..... 196
Tabla 27. Ejemplificación uso de sentimientos para el cambio de postura 208
Tabla 28. Ejemplificación uso de sentimientos infrecuentes 210
Tabla 29. Ejemplificación uso de conjeturas en la voz narrativa 215
Tabla 30. Ejemplificación calificación del sueño en la voz narrativa 216
Tabla 31. Formas de apropiación del género confesión en las respuestas literales e inferenciales 227
Tabla 32. Relación entre la forma secundaria y el foco del yo en las respuestas con tendencia al plano inferencial 257
Tabla 33. Tendencia a la explicación literal del tema en la pregunta 1 265
Tabla 34. Tendencia a la explicación inferencial del tema en la pregunta 1 266
Tabla 35. Detalle de la tendencia a la explicación inferencial del tema en la pregunta 1 267
Tabla 36. Tendencia a la explicación mediante el resumen argumental-literal en la pregunta 1 268
Tabla 37. Tendencia a la explicación mediante el resumen argumental-inferencial en la pregunta 1 269
Tabla 38. Tendencia a la explicación inferencial del tema en el cuestionario final 273
Tabla 39. Tendencia a la explicación literal del tema en el cuestionario final 275
Tabla 40. Tendencia al resumen argumental-literal en el cuestionario final 276
Tabla 41. Respuestas mediante resumen argumental-inferencial en el cuestionario final .. 276
Tabla 42. Ejemplos de valoraciones justificadas en elementos del relato..... 281
Tabla 43. Ejemplos de valoración general 282
Tabla 44. Ejemplos de valoración con alusiones al significado en el cuestionario inicial 283
Tabla 45. Ejemplos de valoración crítica-reflexiva..... 285
Tabla 46. Ejemplos de valoración general en el cuestionario final 287

Tabla 47. Ejemplos de valoración con alusiones al significado en el cuestionario final 288
Tabla 48. Ejemplos de valoración crítica-reflexiva en el cuestionario final 289
Tabla 49. Comparación de las respuestas pregunta 1 291
Tabla 50. Comparación de las tendencias en la pregunta 1 292
Tabla 51. Comparación de las respuestas de la pregunta 2 293
Tabla 52. Comparación de las tendencias en la pregunta 2 295
Tabla 53. Respuestas subgrupo producción escrita, descripción y ejemplos. 302
Tabla 54. Respuestas subgrupo comprensión, descripción y ejemplos 304
Tabla 55. Respuestas subgrupo reflexión, descripción y ejemplos. 306
Tabla 56. Relación específica entre la pregunta de investigación y el cuestionamiento 1 del cuestionario 322
Tabla 57. Relación específica entre la pregunta de investigación y el cuestionamiento 2 del cuestionario 324
Tabla 58. Síntesis de las condiciones de las tareas de escritura literaria 332

Lista de figuras

Figura 1. PISA 2018. Procesos del marco conceptual de la evaluación de la lectura 62
Figura 2. Relación entre los aspectos metodológicos y didácticos 96
Figura 3. Síntesis de la relación entre los aspectos metodológicos y didácticos 112
Figura 4. Tendencias de las respuestas escritas de los estudiantes a la tarea "La confesión" 120
Figura 5. Tendencias de las respuestas escritas de los estudiantes a la tarea "El monólogo" 126
Figura 6. Configuración actividad “Listado de aprendizajes” 136
Figura 7. Configuración actividad “Tabla síntesis de aprendizajes” 137
Figura 8. Respuestas literales e inferenciales en la tarea 1 148
Figura 9. Identificación del conflicto narrativo en las respuestas interpretativas 156
Figura 10. Proceso de integración del conflicto narrativo en las respuestas interpretativas 159
Figura 11. Respuestas literales e inferenciales en la Tarea 2 181
Figura 12. Distribución del cambio de postura en las respuestas inferenciales 197
Figura 13. Estructura de las respuestas inferenciales por proceso 201
Figura 14. Estructura de las respuestas inferenciales por posturas 202
Figura 15. Configuración del monólogo como ejercicio de expresión y reconstrucción 205
Figura 16. Configuración del monólogo como ejercicio de expresión y reconstrucción 206
Figura 17. Formas de apropiación del género confesional en las respuestas de la TEL 1 . 223
Figura 18. Formas de apropiación del género confesional en las respuestas de la TEL 2 . 223

Figura 19. Formas de apropiación del género confesional en las respuestas inferenciales 228
Figura 20. Formas principales de apropiación del género monológico en las respuestas inferenciales 243
Figura 21. Patrón general de los sentimientos de la voz narrativa 245
Figura 22. Formas secundarias de apropiación del género monólogo 256
Figura 23. Configuración de las respuestas a la pregunta 1 en el cuestionario inicial 264
Figura 24. Configuración de las respuestas a la pregunta 1 en el cuestionario final 272
Figura 25. Configuración de las respuestas a la pregunta 2 en el cuestionario inicial 280
Figura 1. Configuración de las respuestas a la pregunta 2 en el cuestionario final..... 286
Figura 27. Tendencia en los listados de aprendizajes 301
Figura 28. Listados de aprendizajes según su grado de desarrollo 309
Figura 29. Adopción de la voz de un personaje en las tareas de escritura literaria 312
Figura 30. Estructura frase inicial de la Tarea 1 316
Figura 31.Intencionalidad frase inicial de la Tarea 2 317
Figura 32. Tareas de lectura literaria en la PLG 324
Figura 33. Condiciones de las tareas de escritura literaria 331

Escribir (y leer) es como sumergirse en un abismo en el que creemos haber descubierto objetos maravillosos. Cuando volvemos a la superficie solo traemos piedras comunes y trozos de vidrios y algo así como una inquietud nueva en la mirada. Lo escrito (y lo leído) no es sino la traza visible y siempre decepcionante de una aventura que, al fin, se ha revelado imposible. Y sin embargo, hemos vuelto transformados.

Jorge Larrosa (1996, p. 53)

1 Introducción

> *¿Y qué aprendieron los alumnos de Amalfitano? Aprendieron a recitar en voz alta. Memorizaron los dos o tres poemas que más amaban para recordarlos y recitarlos en los momentos oportunos: funerales, bodas, soledades. Comprendieron que un libro era un laberinto y un desierto. Que lo más importante del mundo era leer y viajar, tal vez la misma cosa sin detenerse nunca.*
>
> Roberto Bolaño (2011, p. 146)

Creo firmemente que la escritura literaria y sus prácticas constituyen una presencia habitual en las aulas escolares. A lo largo de mi experiencia docente he sido testigo de múltiples situaciones en las que la escritura literaria se ha convertido en el eje central de las propuestas didácticas, en sus diversas manifestaciones: la creación poética, la escritura dramática y la narrativa. Al igual que los alumnos de Amalfitano, los profesores de Lengua Castellana y Literatura, en un ejercicio constante, procuran que sus estudiantes escriban de manera "literaria".

Sin embargo, también considero que esta práctica suele desarrollarse principalmente desde la intuición, las buenas intenciones o el deseo de hacer algo diferente. Aunque colmadas del anhelo de que los estudiantes aprendan, con frecuencia estas prácticas carecen de una fundamentación teórica y didáctica que le otorgue un mayor sentido y valor educativo.

Esta creencia se contradice con las propuestas del currículo español de Lengua Castellana y Literaria, puesto que en él se establece que los estudiantes deben producir textos sencillos con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos artísticos en distintos soportes y complementándolo con otros lenguajes artísticos (Real Decreto 217/2022, 2022).

Asimismo, el contexto chileno no es diferente a este, puesto que en su currículo también establece –con mucha amplitud– la necesidad de que los estudiantes se "expresen en forma creativa" por medio de la escritura de diversos géneros textuales (Ministerio de Educación de Chile, 2015).

En este escenario, se hace evidente la necesidad de fortalecer la enseñanza de la escritura literaria con prácticas reales en las aulas, más allá de documentos escritos que no aseguran su concreción. En este aspecto, tanto las orientaciones curriculares españolas como chilenas –a las que hago referencia, por ser mi país de origen– coinciden en reconocer la importancia de prácticas de escritura creativa, pero cuya concreción en el aula requiere de propuestas tangibles, que integren la lectura, la interpretación y la producción de textos con intención literaria. Por lo tanto, resulta imprescindible diseñar intervenciones didácticas que orienten a los estudiantes hacia una comprensión más profunda de las obras literarias.

Por otra parte, la carencia de fundamentos teóricos me ha llevado a detenerme en la necesidad de llenar ese vacío, puesto que yo misma, como docente, he deseado que mis estudiantes escriban con sensibilidad, creatividad y apelando a la imaginación, pero muchas veces sin una finalidad didáctica claramente definida; usando la escritura literaria como una herramienta flexible, que sirve para diversos fines y pasando por alto la necesidad de delimitar su utilidad.

En este contexto, sostengo que la escritura literaria es una práctica valiosa, aunque insuficientemente sustentada desde experiencias empíricas que comprueben esta intuición. A ello se suma la falta de objetivos claros –o en ocasiones, su multiplicidad–, puesto que pareciera que se puede escribir literariamente para todo: para aprender gramática, para recrear una obra dramática o para explorar una amplia variedad de géneros textuales. Por estos motivos, considero imprescindible otorgarle un sustento teórico y empírico que permita revalidar esta práctica habitual y reconocerla como un instrumento didáctico poderoso. En este marco, la presente investigación busca –precisamente– dar forma, finalidad y bases teóricas a la escritura literaria como un instrumento didáctico para la interpretación.

En la amplitud de este deseo de unir concretamente la práctica docente, la fundamentación teórica y la escritura literaria, las prácticas de escritura literaria se presentan como un territorio fértil y tangible de acción. En este cruce, "la escritura quedaría asociada con la lectura, convertida en plataforma ideal para acercarnos a un conjunto de textos que por diversas razones juzgamos dignos de atención y de reclamo imitativo" (Moreno, 2016, p. 25). Desde esta perspectiva, la escritura no se concibe únicamente como una herramienta de expresión creativa, sino también como un medio privilegiado para la construcción de significados y la comprensión profunda de los textos literarios. Escribir literariamente se transforma así en una

forma de leer: una lectura que interpreta, que dialoga con la obra y que, al hacerlo, produce conocimiento y favorece el disfrute de las sutilezas del lenguaje poético.

La escritura literaria con intencionalidad interpretativa abre la posibilidad de que los estudiantes se conviertan en lectores activos, capaces de reconstruir significados y de posicionarse críticamente frente a los textos –y, en un sentido más amplio y muy ambicioso, frente a todo–. Al escribir literariamente, los estudiantes no se limitan a reproducir contenidos, sino que los reconstruyen, los resignifican y los ponen en relación con su propia experiencia. De este modo, la práctica de escritura literaria se redefine como un espacio de mediación entre la comprensión lectora y la producción creativa.

Al iniciar este recorrido doctoral, tales convicciones apenas eran intuiciones. No obstante, a lo largo de este proceso se han sustentado teórica y empíricamente, permitiéndome concluir que las tareas en torno a la escritura literaria deben estar marcadas por objetivos esenciales. En este caso, la intencionalidad interpretativa no se plantea como una finalidad cerrada, sino como un camino a construir. Esta orientación hace que la lectura se realice con mayor precisión, con el propósito de recuperar saberes que permanecen latentes entre las líneas de una obra literaria. En definitiva, se trata de poner en práctica estrategias de escritura literaria al servicio de la comprensión (Moreno, 2016).

De este recorrido, surge la necesidad de trasladar el marco teórico y la intuición docente hacia una práctica concreta. Esta permitiría observar cómo la escritura literaria puede funcionar como medio para la interpretación. Para dar respuesta a esta transición, se diseña una Propuesta de Lectura Guiada en torno a un cuento, cuyas actividades de lectura y escritura buscan propiciar un diálogo entre la experiencia lectora y la producción creativa. Esta propuesta tiene como propósito poner a prueba la hipótesis de que la escritura literaria, cuando se orienta por una intencionalidad interpretativa, favorece una comprensión más profunda y significativa del texto literario.

La concreción de esta propuesta se realizó a partir de la elección de un texto fértil desde el punto de vista interpretativo: un relato narrativamente denso, pero a la vez accesible, que permitiera una aproximación genuina por parte de los estudiantes. Se buscó una obra en la que los recursos estético-literarios no representaran una barrera infranqueable, sino un desafío. En este contexto, se seleccionó el cuento “El cohete”, de Ray Bradbury. No se trata de un descubrimiento, pues Bradbury es un autor clásico, reconocido y ampliamente trabajado en las aulas escolares; sin embargo, en este relato en particular se entreteje una red de significados que combina la ingenuidad infantil, la preocupación de un padre y la fuerza de una trama cargada de simbolismos. En este sentido, “El cohete” parece dar razón a las palabras de Borges: “¿cómo pueden tocarme esas fantasías, y de una manera tan íntima?”.

Consideramos que este cuento posee la riqueza, la sutileza y la sensibilidad necesarias para interpelar a los lectores adolescentes y para propiciar en ellos una experiencia literaria significativa.

Para comenzar a darle forma a la Propuesta de Lectura Guiada, se realizaron múltiples lecturas, capa a capa, con el propósito de desentrañar no solo los recursos narrativos, sino también las posibilidades didácticas que el texto ofrece. Se identificaron aquellas prácticas de escritura literaria que pudieran acompañar la lectura del cuento y favorecer un tránsito desde una comprensión literal –aunque no por eso menos valiosa– hacia una interpretación profunda y más subjetiva. En última instancia, este proceso buscó reconocer cómo Bradbury, a través del relato, logra llenar la fantasía de realidad y, en este gesto, ofrecer a sus lectores un modo sensible de comprender –el terrible, injusto y oscuro– mundo que nos rodea.

De esta búsqueda surge una organización, fundamentada en cuatro pilares que sostienen el recorrido de la tesis, estos corresponden a cada uno de sus capítulos:

- **Pilar 1-Marco teórico**: El recorrido desde la escritura creativa hacia la escritura literaria.
- **Pilar 2-Diseño metodológico**: El diseño metodológico, centrado en la Propuesta de Lectura Guiada, concebida en su doble dimensión como instrumento metodológico y didáctico
- **Pilar 3-Resultados**: Las respuestas de los estudiantes, particularmente de los textos de intención literaria, que constituyen la fuente de nuestro análisis y la evidencia de nuestras intuiciones.
- **Pilar 4-Conclusiones**: Las conclusiones en torno a las contribuciones de la escritura literaria a la interpretación del relato.

En este sentido, **el primer pilar**, propone un recorrido conceptual que busca delimitar la escritura literaria, enfatizando su intencionalidad interpretativa. Se establece así el origen de esta práctica en los talleres hispanoamericanos, con aportes de precursores como Queneau y Rodari, así como en determinados aspectos de la tradición de talleres estadounidenses, especialmente en su dimensión reflexiva.

Por otra parte, este tránsito hacia la escritura literaria permitió reconocer que características centrales de la escritura creativa, como su dimensión creativa y lúdica, contribuyen a promover la creatividad en función de la interpretación del relato, vinculándola con la motivación y la innovación. El componente creativo se concibe como un motor que impulsa la producción

textual, promoviendo la imaginación, la exploración personal, el pensamiento divergente y el uso estético del lenguaje. Desde esta perspectiva, escribir creativamente se entiende como un acto deliberado de creación literaria que permite explorar, interpretar y ampliar los significados de una obra literaria. Por su parte, el componente lúdico constituye un rasgo distintivo frente a prácticas convencionales. Esta dimensión se manifiesta a través de consignas que apelan al juego, la imaginación y la experimentación, favoreciendo la creatividad y la implicación del estudiante.

A partir de este recorrido, se delimita la escritura literaria como una práctica de producción textual orientada a la interpretación. Se concibe como una estrategia didáctica que integra lectura y escritura, en la que el estudiante observa y manipula los recursos estético-literarios con fines interpretativos, explorando los mecanismos del discurso literario y construyendo significados a partir de su análisis. Escribir literariamente, por tanto, implica leer de un modo determinado, poniendo la creatividad al servicio de la interpretación.

Es importante destacar que la escritura literaria también se concibe desde su rol de respuesta lectora, ya que permite a los estudiantes articular e interpretar una obra de manera activa y reflexiva. Mediante esta práctica, los lectores construyen significados propios basados en los recursos estético-literarios del texto, integrando inferencias, líneas interpretativas y posibles hipótesis derivadas de la obra leída. Este tipo de escritura funciona como un puente entre lectura y interpretación, fomentando la reflexión y profundizando la comprensión del texto.

En relación al **segundo pilar**, es el correspondiente al Diseño Metodológico y los objetivos de esta investigación. Este se estructura sobre un enfoque cualitativo y adopta forma de un estudio de caso instrumental y evaluativo, en el que la Propuesta de Lectura Guiada, se configura como el principal instrumento didáctico y metodológico.

Dicha propuesta constituye un eje fundamental de esta investigación, articulándose en torno a los saberes literarios esenciales para la interpretación del relato. A lo largo de la intervención, las tareas propuestas –entre ellas “La confesión” y “El monólogo”– invitan a los estudiantes a asumir la voz de los personajes, reconstruir sus puntos de vista e inferir significados implícitos en el texto. Este enfoque metodológico ha permitido observar los procesos interpretativos en acción, mostrando cómo los estudiantes traducen su experiencia lectora en respuestas escritas que se gestionan como textos de intención literaria. De este modo, el diseño metodológico no solo facilita la recolección de datos, sino que se constituye en un espacio de aprendizaje y exploración a través de la escritura, gestionándose además a partir de los objetivos de la investigación: examinar cómo las tareas de escritura literaria contribuyen a la interpretación del relato y analizar la repercusión de estas tareas tras la implementación de la propuesta.

Ahora bien, se destaca que la Propuesta de Lectura Guiada es un pilar de esta investigación, dado que en ella radica gran parte de su valor. Esta propuesta consiste en un grupo de actividades de lectura y escritura literaria, cuya finalidad es orientar a los estudiantes en la construcción de su propia interpretación del relato. Dichas actividades se diseñaron sobre la base de los saberes literarios primordiales para la interpretación, de modo que cada práctica de escritura contribuye directamente a la comprensión de “El cohete”. Para ello, se crearon consignas orientadas a la generación de nuevos significados, actividades de lectura que den pistas de los recursos a observar y los ayuden a poner una lupa sobre el relato, géneros textuales que les permitan expresarse por medio de la voz de los personajes y, que en definitiva, se han planeado como un medio para dialogar con el relato.

Adelantando los resultados, los textos de intención literaria producidos en el marco de esta investigación destacan por su expresividad y carga emocional. Con mayor o menor consciencia, los estudiantes han sido llamados por la fantasías de Bradbury; independiente de su valor como datos de investigación, estos textos son originales, creativos y reflejan una forma diferente de relacionarse con la lectura.

Por otra parte, el **tercer pilar**, correspondiente a los resultados de esta investigación, presenta los principales hallazgos derivados de la implementación de la PLG y del análisis del corpus textual producido por los estudiantes. A partir de una lectura sistemática y categorizada de las tareas de escritura literaria, los cuestionarios de comprensión global y valoración del relato y los listados de aprendizajes, se ofrece una versión integral del proceso interpretativo que tuvo lugar durante la intervención didáctica. En general, los resultados evidencian cómo las prácticas de escritura literaria permiten acceder a respuestas con tendencia hacia el nivel inferencial, mostrando una evolución en los estudiantes, quienes han construidos sus propuestas centradas en aspectos inferencias y en la dimensión simbólica del relato.

Asimismo, los textos de intención literaria revelan una apropiación del género y de la voz de los personajes, con predominio de respuestas inferenciales que exploran la interioridad y los conflictos de los protagonistas. Estos hallazgos confirman que el uso de géneros expresivos como la confesión o el monólogo facilita la construcción de significados más profundos y la activación de una lectura crítica del relato. En segundo término, el análisis comparativo de los cuestionarios inicial y final muestra un desplazamiento hacia respuestas inferenciales, lo que sugiere que la práctica sostenida de lectura y escritura literaria contribuyó al desarrollo interpretativo. Finalmente, los listados de aprendizajes elaborados por los estudiantes destacan la conciencia metacognitiva sobre lo aprendido, identificando avances en la comprensión, la producción escrita y la reflexión personal.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la escritura literaria, orientada a la interpretación, se configura como una herramienta didáctica eficaz para promover la comprensión profunda de los textos literarios. Esta práctica potencia la implicación emocional y cognitiva de los estudiantes, propicia la integración entre lectura y escritura y consolida procesos reflexivos vinculados al aprendizaje literario. Así, los resultados no solo validan la pertinencia del enfoque metodológico adoptado, sino que también aportan evidencia empírica sobre el potencial de la escritura literaria como medio para formar lectores capaces de interpretar, recrear y dialogar con los textos.

Un **cuarto pilar** se gestiona en torno a las conclusiones, en ella se expone una lectura integradora de los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de la Propuesta de Lectura Guiada. En coherencia con los objetivos planteados, este apartado busca dar respuesta a la pregunta central que orientó el estudio: ¿de qué manera las tareas de escritura literaria pueden contribuir al desarrollo de la interpretación de un relato en el aula? A partir del análisis de las producciones de los estudiantes, de los cuestionarios de comprensión y valoración, así como de los listados de aprendizajes, se ofrece una síntesis interpretativa que permite comprender el alcance didáctico y formativo de la experiencia.

En este sentido, las conclusiones no solo exponen los resultados más significativos, sino que también articulan una reflexión sobre las condiciones que hicieron posible el tránsito de los estudiantes hacia niveles de lectura más profundos e inferenciales. Se examinan las contribuciones específicas de las tareas de escritura literaria al proceso de interpretación, poniendo especial énfasis en el modo en que la adopción de la voz de un personaje, el uso de una frase inicial y la elección del género incidieron en la construcción de significados. A partir de estas observaciones, se busca evidenciar cómo la escritura de intención literaria puede funcionar como mediación interpretativa y como práctica de aprendizaje en acción.

Finalmente, el capítulo aborda las implicaciones didácticas derivadas de la experiencia, reconociendo tanto los avances alcanzados como las limitaciones observadas en la implementación de la Propuesta de Lectura Guiada. Desde esta perspectiva, las conclusiones constituyen un espacio de cierre y de proyección: sintetizan los aportes del estudio, pero también abren nuevas líneas de reflexión sobre la enseñanza de la literatura y el papel de la escritura en la formación de lectores capaces de interpretar, recrear y dialogar con los textos literarios.

En suma, esta investigación ha contribuido a confirmar que la escritura literaria, concebida desde su intencionalidad interpretativa, constituye un instrumento didáctico adecuado para favorecer la comprensión profunda de los textos literarios, si esta está acompañada de una intervención didáctica que esté diseñada para esta finalidad. En este aspecto, a través de la

implementación de la Propuesta de Lectura Guiada, se evidenció que los estudiantes no solo construyen significados más complejos y reflexivos, sino que también se apropian de los géneros y de las voces narrativas. Las tareas de escritura literaria, al vincular creatividad, lectura y análisis interpretativo, se revelan como un espacio de mediación que transforma la experiencia lectora en producción activa y significativa. Así los hallazgos no solo validan el enfoque metodológico adoptado, sino que también ofrecen una base empírica para repensar la integración de la escritura literaria en el aula. Aquello que inicialmente se concebía como una intuición docente acerca del valor de la escritura literaria se ha transformado en un conocimiento fundamentado, capaz de sustentar prácticas didácticas efectivas y de evidenciar de manera empírica.

2 Marco teórico

> *No sé si más allá de la comprensión e interpretación hay vida inteligente, pero sí sé que a partir de ellas existe un panorama muy sugerente y atractivo: el de las prácticas de escritura. Quizás, este sistema tradicional al que aludo se deba a que el profesorado no sepa o no quiera, por imperativo del sistema, hacer con los textos otra cosa que hacerles preguntas para que las contesten otros. Pero los textos están ahí, no solo para ser comprendidos e interpretados…También, lo están para ser imitados, transformados y transcodificados, es decir, estirarlos, engrandecerlos, sombrearlos, iluminarlos, parodiarlos, criticarlos, reírnos de ellos, cuartearlos, homenajearlos, ridiculizarlos; en definitiva, mirarlos con talante creativo y crítico…*
>
> Víctor Moreno (2016, p. 19)

Este capítulo desarrolla el marco teórico de este estudio, organizado en tres ejes que permiten delimitar el concepto de escritura literaria que orienta esta investigación. En primer lugar, se abarca la escritura creativa, considerando su evolución histórica, las principales tradiciones, así como también lo lúdico y creativo como componentes clave en su caracterización, con el objetivo de definir la escritura literaria como una práctica con intencionalidad interpretativa. En segundo lugar, se articula la lectura mediante la interrelación entre comprensión e interpretación, explorando teóricamente puntos de encuentro y tensiones. Por último, se desarrolla el eje de la lectura guiada, cuya conexión con la escritura literaria se plantea desde la perspectiva de un dispositivo didáctico, orientado al desarrollo de la interpretación de un relato.

2.1 De la escritura creativa a la escritura literaria

Parece conveniente comenzar con las palabras de Mora y Elliot (2022) en un intento de trazar un camino entre la escritura creativa y la escritura literaria. Los autores matizan la versatilidad de estas disciplinas y –en parte– aclaran cómo conceptos como *creatividad* e *imaginación* se utilizan sin ningún complejo y con una flexibilidad admirable. En este sentido, Mora y Elliot (2022) afirman:

> La escritura creativa es una disciplina transversal con siglo y medio de existencia y una gran difusión geográfica que se utiliza, por la facilidad de organización y la inmediatez de sus resultados, en los campos más diversos, desde la práctica hasta la enseñanza literaria, pasando por profesiones en las que el desarrollo de la creatividad es útil para los fines del trabajo (empresa, publicidad, innovación científica y tecnológica, enseñanza escolar de la lectoescritura, etcétera). (p. 14)

Desde la perspectiva de Mora y Elliot (2022), la escritura creativa es dueña de una flexibilidad que la hace adaptable a diversos campos de trabajo, más allá del contexto educativo. Además, los autores enfatizan una característica esencial de este tipo de escritura: la creatividad, señalándola como la responsable de su versatilidad. Dentro de esta amplitud, se plantea que la (re)interpretación de lo que es la escritura creativa, cómo se implementa en un aula y cuáles son sus objetivos, son los aspectos que permiten que sea concebida como un dispositivo didáctico versátil y moldeable a diferentes contextos. En cierta medida, la concepción que se (re)elabora para esta investigación tiene su punto de partida en dicha amplitud, ya que se considera que este tipo de escritura puede adaptarse a diferentes contextos y objetivos sin perder su esencia imaginativa.

Ahora bien, esta amplitud no es sinónimo de indefinición. Arroyo (2015) acota la noción de escritura creativa al asociarla al ámbito literario de la siguiente forma:

> La escritura creativa, por tanto, se encuentra dentro del género literario y está relacionada con la poesía, la narrativa, el cuento, el teatro, la novela, el ensayo, el guion y las autobiografías o memorias. Se aleja del lenguaje periodístico, técnico, normativo y/o académico porque requiere pensamiento creativo, es decir, combinación de ideas e iniciativas o disposición a crear. (p. 17)

De acuerdo con la cita, la escritura creativa puede definirse por su capacidad de instalarse en los géneros literarios y sus diversas formas expresivas, unidas por el rol de la creatividad. Por lo que se distingue del lenguaje normativo, que carece de orientación hacia el pensamiento imaginativo.

En línea con esta idea, Arroyo (2015) también sostiene que las *técnicas de escritura creativa* ofrecen a los docentes amplias posibilidades de recursos pedagógicos, adecuados para estimular la producción literaria de los estudiantes. Afirma que a través de la palabra escrita, concebida como un instrumento de reflexión y un medio para organizar el pensamiento, los estudiantes pueden crear, fortalecer la competencia comunicativa y fomentar la sensibilidad literaria.

Estos primeros lineamientos configuran a la escritura creativa como una práctica flexible, literaria y con un alto potencial pedagógico, cuya esencia radica en la creatividad y en su capacidad de adaptarse a distintos contextos. Asimismo, su potencial didáctico también se asienta en la posibilidad de desarrollar diversas competencias y en la oportunidad de brindar espacios de expresión, reflexión y disfrute. Desde este punto de vista, la escritura creativa se concibe como una estrategia didáctica, que fortalece además el pensamiento imaginativo y el vínculo entre la creación y el aprendizaje.

En este contexto inicial, es importante señalar que la denominación de este tipo de escritura varía, probablemente como resultado de su amplitud y flexibilidad. Diversos autores la nombran de distintas maneras, empleando en ocasiones estas denominaciones como sinónimos. Así, se le conoce como *escritura de invención* (Alvarado, 2002; Frugoni, 2006; Santillán, 2017), *escritura creativa* (Delmiro, 2002; Janssen y Braaksma, 2016; Morris y Sharplin, 2013), *escritura de ficción* (Hauy, 2010 , citado en Santillán, 2017) o *creación literaria* (Saavedra, 2011). Asimismo, se la vincula con el concepto de *taller literario* (Bratosevich et al., 1992; Sánchez y Rincón, 1985), *taller de escritura* (Roche et al., 2005; Cain, 2010; Donnelly, 2010). En general, todas estas denominaciones hacen referencia a prácticas de producción textual con intención literaria, desarrolladas en contextos educativos, cuya finalidad es promover la creatividad, el aprendizaje del lenguaje con fines estéticos, el desarrollo de las competencias comunicativa, lingüística y literaria, así como la adquisición de conocimientos propios del ámbito literario.

Por esta razón se ha decidido adoptar la denominación de *escritura literaria*[1] (Mas, 2019) con la intención de establecer un límite dentro de la amplitud terminológica, enfatizando en la

[1] Si bien en esta investigación se adopta la denominación de escritura literaria, al revisar distintas fuentes teóricas y didácticas, se empleará el término utilizado por cada autor. Esta decisión responde al propósito de visibilizar la diversas de denominaciones y enfoque que convergen en torno a esta práctica, así como también reconocer la amplitud conceptual y metodológica.

intencionalidad interpretativa que ha regido las prácticas de escritura en el contexto de esta investigación. Si bien se reconoce que estas son prácticas creativas, su finalidad no se asocia directamente con la promoción de la escritura como un ejercicio de imaginación y el conocimiento del lenguaje con fines únicamente estéticos por parte de un autor (Celis et al., 2013; Frugoni, 2006; Saavedra, 2011). No obstante, se reconoce que la escritura literaria requiere de la creatividad, dado que los escritores/estudiantes deben crear un mundo ficticio, relacionarse con los personajes de la historia e imaginar cómo se sienten, qué piensan y qué decisiones tomarían (Ten Peze et al., 2023).

Este límite ha permitido reinterpretar la finalidad de las tareas de escritura literaria como un medio para fortalecer la competencia lectora (Moreno, 2016), por lo que su propósito radica en guiar a los lectores a (re)pensar aquello que han leído, detenerse en los aspectos que pasaron desapercibidos en una primera lectura y construir su respuesta interpretativa con atención en aquello que quiere decir, cómo quiere hacerlo e incorporar el análisis de los recursos estético-literarios que no estuvieron disponibles en una primera lectura. Además, se promueve la necesidad de una visión personal, con el fin de fomentar respuestas más reflexivas (Knoeller, 2003; Moreno, 2016; Ramos, 2009; Sumara, 2002). Esta investigación se fundamenta en la premisa de que la escritura literaria es un instrumento didáctico para el desarrollo y mejora de la interpretación literaria. Esta concepción define y caracteriza las prácticas de escritura literaria que orientan de manera específica a los estudiantes en el momento de explorar una obra literaria (Knoeller, 2003) y, simultáneamente, los estimula a ampliar su respuesta interpretativa y los ayuda a transitar desde una simple reconstrucción del texto leído a la elaboración de respuestas más variadas, personales y subjetivas (Janssen y Braaksma, 2002).

A partir de esta concepción, la escritura literaria motiva a los estudiantes a convertirse en lectores activos, más críticos y eficaces, capaces de aumentar su disfrute y el compromiso con su tarea de lectura y escritura (Janssen y Braaksma, 2016). Asimismo, esta idea de la escritura literaria se relaciona estrechamente con las exigencias al lector/escritor, puesto que implica que los estudiantes se involucren activamente en este proceso recursivo, dialéctico, que constantemente los incita (o reta) a volver al texto mientras componen sus respuestas interpretativas (Knoeller, 2003; Ramos, 2009).

Una vez establecidos los lineamientos iniciales de la concepción de escritura literaria que orienta esta investigación, resulta pertinente presentar sus antecedentes teóricos. Estos se encuentran enraizados tanto en la tradición hispanoamericana y estadounidense como en los aportes de los grandes precursores europeos. En particular, se retomarán los planteamientos vinculados a la escritura creativa y el taller literario en diversos contextos educativos, así como las bases teóricas que han sostenido esta propuesta de escritura literaria.

2.1.1 La escritura creativa en la tradición de los talleres literarios

La escritura creativa posee una larga tradición vinculada al desarrollo de los talleres literarios, concebidos como espacios para la experimentación con el lenguaje, para la formación de escritores y lectores críticos. En este marco, resulta relevante revisar los aportes de los talleres literarios de origen hispanoamericano y estadounidenses, así como las propuestas de los principales precursores europeos, a la articulación del concepto de escritura literaria. En consecuencia, en este apartado se propone un recorrido por ambas tradiciones con el propósito de establecer los fundamentos teóricos que permiten delimitar y comprender la noción de escritura literaria.

2.1.1.1 Influencia de los talleres literarios hispanoamericanos y el legado de los precursores europeos

Guzmán y Bermúdez (2019) ofrecen una definición de *taller de escrituras creativas* –denominación que usan las autoras– que supone la promoción de la escritura de textos estéticos y la restitución a los niños y jóvenes su derecho a la fantasía y al disfrute de la imaginación. Según las autoras:

> El taller de escrituras creativas le devuelve al niño el gusto por las palabras "salvajes" que, en parafraseo de Held, consiste en tomar las palabras civilizadas y retomarlas para hacerlas decir otra cosa; como en los juegos de manos que constan de una serie de repeticiones cantadas que atienden a un lenguaje disparatado, desinteresado, no utilitario, que los niños al cantar trasforman y prolongan con sonidos graves y agudos en un juego de creación y recreación de la palabra con absoluta libertad. (p. 86)

En esta definición se advierte la concepción de taller como una estrategia pedagógica que permite otorgarle protagonismo al texto de intención literaria, a su proceso de producción, y cuya finalidad es promover la escritura para retornarle a los niños su derecho a la fantasía y al disfrute, planteamiento que toma prestado de Gianni Rodari.

En continuidad con esta perspectiva, la tradición hispanoamericana de los talleres literarios se ha configurado como un espacio de creación, imaginación, en el que los protagonistas son quienes "aprenden a escribir" y su texto literario. En este sentido, esta tradición se ha desarrollado a partir de diversas propuestas estructuradas en torno a objetivos didácticos que buscan favorecer tanto el aprendizaje lingüístico como el literario.

Por otra parte, los talleres literarios emergen como parte de las reformulaciones a la educación literaria en las décadas de los ochenta y noventa, por lo que están atravesados por las ansias de renovación, innovación que desean transformar las propuestas de sus antecesores, tradiciones más bien conservadoras en relación a la enseñanza y aprendizaje de la escritura con intención literaria. Según Lorente (2013), fue necesario modificar el modelo historicista, debido a su agotamiento y también porque el paso del tiempo trajo consigo otras funciones para la literatura, tales como el entretenimiento, la búsqueda de referencias de personajes con la configuración de identidades grupales o la construcción del individuo. Además, desde los años ochentas la aparición o la popularidad de nuevos formatos (el cómic, el cine, los programas de televisión, la música popular y masiva) provocó que aquellos estudiantes necesitaran reemplazar las antiguas funciones de la literatura de la alta cultura, por una que en general tendía a lo popular. En definitiva, estas transformaciones buscan devolver a los niños y jóvenes el acceso de la literatura, restaurando un espacio de disfrute, pero también de experimentación y aprendizaje que el modelo tradicional había limitado.

Estos planteamientos en torno al taller literario no han surgido de forma espontánea, sino que se inscriben en una amplia tradición pedagógica. En ella, resultan fundamentales los aportes de Sánchez y Rincón (1985) en *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*, en esta obra presentan la escritura con intención literaria como alternativa a las clases magistrales y al dominio del enfoque historicista de las clases de Literatura. Entre los cambios más destacables de sus propuestas se encuentra el rol de los estudiantes, ahora como sujetos activos y creadores de textos creativos y con intención literaria, lo que contrasta con la pasividad típica de las clases magistrales. Este cambio implica una nueva concepción del rol docente, quien deja de ser el vocero y único experto, para transformarse en un guía que orienta y limita sus explicaciones a las necesidades de los estudiantes y a sus objetivos de trabajo.

Junto a Sánchez y Rincón (1985), otros autores de la década de los ochenta, como el francés Queneau con *Ejercicios de estilo* y el italiano Rodari con su *Gramática de la fantasía* (1999), destacan por su empeño en cambiar –o desestabilizar– las convenciones educativas vigentes. A pesar de que las propuestas didácticas pueden variar, convergen en el rol activo del estudiante, el acompañamiento del docente y en el enfoque general de la enseñanza literaria (Lorente, 2013).

Por otra parte, en la tradición latinoamericana, las autoras argentinas Maite Alvarado y Gloria Pampillo constituyen pilares fundamentales para el desarrollo de los talleres literarios. Ambas plantean que las prácticas de escritura con intención literaria son una modalidad de aprendizaje basada en la participación activa de un grupo, en la que los integrantes no solo escriben, sino que también escuchan y leen críticamente. En esta línea, las propuestas de

Alvarado y Pampillo enfatizan la importancia de la participación activa y la experiencia colectiva de lectura y escritura, en la que cada participante, en su rol de escritor, lector y crítico, tiene la posibilidad de poner a prueba el valor de su propio texto. Al respecto, Alvarado (2002) afirma:

> Podríamos definir el taller de escritura como una modalidad en la que se privilegia la producción y en la que los textos producidos son leídos y comentados por todos. La modalidad del taller no está circunscripta a una metodología particular ni a la práctica con un tipo de discurso; no obstante, se suele asociar con la escritura literaria, quizás porque los primeros talleres –con ese nombre– fueron "literarios". Pero más allá de cuáles sean los géneros con los que se trabaje (literarios o no), la invención y la experimentación tienen un lugar central en un taller de escritura. Las consignas de taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje. En esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianeidad, el trabajo de taller se asemeja al juego. (p. 38)

Esta definición refuerza la idea de que el taller no se concibe como un espacio limitante, ni estrictamente asociado a una metodología estructurada; por el contrario, constituye un espacio lúdico y creativo, en el que el grupo experimenta e interacciona, explora, reflexiona acerca del propio lenguaje. En este planteamiento de Alvarado, además, se enfatiza la importancia de las consignas, señalando su rol clave en el desarrollo de los talleres literarios.

Ambas autoras son fundamentales en la construcción de los talleres literarios. Sus aportes se concentran en el libro *Talleres de escritura. Con las manos en la masa* (1988), una obra clave que recupera la experiencia del grupo Grafein y plantea una reflexión amplia acerca de la modalidad de los talleres y la importancia de las consignas en la motivación de la escritura. Según García (2017), Maite Alvarado fue una de las primeras en vincular los talleres con los aportes del postestructuralismo en los años setenta, en especial con la idea de que el texto es un entramado de significaciones con gran apertura a nuevas lecturas. Asimismo, la autora rescató la experiencia del primer taller de escritura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Universidad de Buenos Aires) en 1974, previamente coordinado por Mario Tobele, quien también fundó el Grafein, espacio pionero en el ámbito de la escritura creativa, reconocido por desplazar la figura del escritor y otorgar mayor protagonismo al coordinador como guía del proceso creativo. En esta misma línea, Alvarado también introdujo la idea del "boom de los

talleres literarios", relacionando este hecho con el auge vivido por la literatura argentina y latinoamericana en los años 70.

Por otro lado, García (2017) también destaca a Gloria Pampillo, subrayando sus aportes a la consolidación didáctica del taller a través de su obra *El taller de escritura* (1982). En este libro, la autora presentó una rutina de trabajo sistematizada, pensada para el ámbito escolar. Según Di Marzo (2015), Pampillo plantea que los docentes se han ubicado históricamente en una zona ambigua, en la que les proponen a los estudiantes trabajos con textos literarios que, sin embargo, son evaluados como si tuvieran una naturaleza académica o expositiva, por lo que no existían instrumentos eficaces para abordar la escritura creativa en las aulas. En este aspecto, Di Marzo profundiza:

> Para la autora, el sistema de imitación de modelos literarios –tradicional– es inhibitorio: si se asemeja demasiado se considera copia, si se aleja del modelo, el desvío se califica inaceptable. Por otra parte, la "libre expresión" no plantea procedimientos o materiales para acrecentar las producciones y genera una paradoja en el momento de evaluar. (p. 4)

Esta observación refleja cómo los métodos tradicionales de enseñanza de la escritura pueden limitar al estudiante, resaltando la necesidad de construir estrategias didácticas que fomenten adecuadamente la experimentación y la invención en la escritura literaria. En esta línea, Pampillo presenta una propuesta de trabajo con un orden particular; concretamente, se trataba de una secuencia estructurada en cinco momentos: formulación de la consigna, escritura, lectura de textos, comentarios y evaluación. Esta organización, pensada para docentes, tenía la intención de trasladar el modelo de taller a las escuelas sin perder su dimensión creativa y artesanal. En este sentido, García (2017) afirma que los aportes de esta autora fueron decisivos para validar el taller literario como estrategia didáctica, sin perder la apertura y la flexibilidad propia de las experiencias literarias.

Igualmente, ya se ha mencionado la relevancia del concepto de consigna en los planteamientos de ambas autoras, ya que estas no solo se conciben como instrucciones de trabajo, sino que son una "provocadora invitación a la escritura" (García, 2017, p. 9). En esta dirección, es posible afirmar que se trata de indicación o pauta utilizada como medio para articular el trabajo del taller literario; para las autoras se trataba de la posibilidad de transgredir lo ordinario y cotidiano, de acercarse a la invención y a la experimentación por medio de la palabra escrita, instalando el juego, cuya resolución de la consigna también conlleva necesariamente sus reglas.

En este marco, se enfatiza que la consigna es un elemento central de la dinámica del taller literario, puesto que el taller se caracteriza por privilegiar la producción, donde los textos producidos son leídos y comentados colectivamente. Las consignas de los talleres se conciben como operaciones creativas que implican invención y experimentación, con la intención de motivar al sujeto a salir de su punto de vista habitual para adoptar una mirada extrañada sobre el mundo y el lenguaje, por lo que es la consigna la que instala la posibilidad del juego y se asemeja a una suspensión de las reglas de la cotidianidad, funcionando como un motor de la escritura creativa.

En relación al contexto español, la figura de Francisco Alonso constituye un referente destacado por sus aportes teóricos al campo de la escritura creativa. El autor plantea que esta práctica representa una cuestión largamente debatida, pues su incorporación en el ámbito escolar cuestiona los fundamentos de la enseñanza tradicional de la literatura. En este sentido, las prácticas de escritura creativa proponen un enfoque activo, sustentado en la experiencia, la acción y la expresión personal, que transforma la relación de los estudiantes con las obras literarias. Según Alonso (2001), la producción de textos con intención literaria permite al que aprende a descubrir racionalmente el proceso de creación artística, mediante la formulación de objetivos, la elaboración de intenciones y efectos literarios, el desarrollo de temas y argumentos, y la mejora de técnicas de escritura. Estas acciones sitúan a la escritura creativa como el resultado de un proceso complejo, consciente y compartido socialmente.

En términos generales, Alonso (2001) concibe la escritura creativa –o literaria, ya que el autor emplea ambos conceptos sin diferenciarlos– como una actividad de naturaleza artística que puede abordarse desde un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático. Esta concepción la aleja de las ideas de inspiración, pues define este tipo de escritura como un proceso racional, técnico y comunicativo en el que el escritor pone en juego competencias expresivas, cognitivas y estéticas.

En el ámbito educativo, el autor establece una relación directa entre la escritura creativa y la educación literaria, al considerar el taller de escritura creativa como una alternativa didáctica que integra lectura, análisis y producción textual. Este espacio se configura como un entorno para la experimentación y la reflexión estética, que promueve el rol activo y el compromiso de los estudiantes con la construcción de su conocimiento literario. En consecuencia, la escritura creativa se configura como un recurso pedagógico esencial para el desarrollo del pensamiento imaginativo y la comprensión profunda de una obra literaria.

Dentro de este mismo ámbito, Benigno Delmiro también tiene un rol esencial, debido a sus aportaciones en torno al taller literario y a la escritura creativa en contextos escolares. Este autor se refiere ampliamente al taller literario como un espacio destinado a la composición

escrita donde se intentan infinitas variaciones, se juega con las palabras, se lee, se analizan los escritos de todos, se debate acerca de su composición, reafirmando que el taller de escritura creativa –siguiendo sus denominaciones– es un dispositivo didáctico adecuado para el aprendizaje literario y el aprendizaje de la lengua, articulando las clases de literatura a partir de los textos escritos por los propios estudiantes.

En su obra *La escritura creativa en las aulas* (2002), plantea que un taller literario se fundamenta en escribir, leer, comentar e intercambiar experiencias a raíz de los escritos que se van componiendo entre todos los participantes, escritos de aproximación literaria, por lo tanto, el autor propone que las clases de literatura deberían articularse desde los textos escritos por los propios alumnos, alejándose así de la tradicional clase acerca del conocimiento histórico, de la predominancia de las cuestiones de gramática o los comentarios de fragmentos, ligados más bien a la información de las épocas literarias. En esta línea, los planteamientos del autor son coherentes con las propuestas de Sánchez y Rincón (1985), siguiendo la línea de la concientización de los alumnos como escritores, profundizando en el rol activo de estos.

Igualmente, Delmiro (2002) señala la importancia del resultado de estos talleres, los textos de "aproximación literaria" son la construcción de algo concreto y tangible por medio de la palabra escrita, los cuales son objeto de lecturas, comentarios e intercambios que ayudan a (re)componer ese texto entre los participantes de los talleres. Es por eso que el autor afirma que lo específico del taller es esta producción, que modifica el rol de la historia literaria como una fuente inagotable de modelos, estrategias, géneros y perspectivas, por lo que sus propuestas de trabajo tienen como modelos diferentes textos literarios del canon, para ser recreados bajo diferentes consignas o para ser modelos.

Delmiro (2002) enfatiza que el rol de los estudiantes es clave, ya que sus propuestas se centran en la concientización de los estudiantes en su rol de escritores y, a partir de esto, darles paso a sus prácticas de escritura y sus consignas. Este rol activo también está complementado por la necesidad de compartir o poner en común los textos producidos a través de la lectura en voz alta a los participantes del taller, un público también escritor, el cual será responsable de comentar y aportar a la construcción de los textos con intención literaria. En este sentido, el autor plantea que los talleres literarios son el dispositivo adecuado para escribir, leer, comentar e intercambiar experiencias a raíz de los textos escritos que se van componiendo entre todos los participantes del taller, siendo esta una experiencia de escritura que les permitirá avanzar hacia otros textos como un ejercicio de constante intertextualidad, un ejercicio constante de reescritura, puesto que estas prácticas de escritura no se limitan a lo que el autor quiso decir, sino que se escribe de nuevo cada texto al leerlo (Frugoni, 2006).

El autor también plantea que lo específico del taller es la intención de construir algo concreto y tangible, es decir, la producción de un texto con intención literaria como el producto de diversas actividades de escritura en base a diferentes obras literarias del canon. Este proceso retoma la historia de la literatura no desde la visión historicista, sino que la concibe como una fuente inagotable de modelos, técnicas de escritura, géneros y/o perspectivas. Este producto final está directamente relacionado con el otro aspecto clave del taller, esto es la puesta en común, puesto que su proceso de escritura requiere de la lectura del otro, quien comenta, descubre y da paso a nuevos escritos.

En relación con otros aportes, Morote (2014) señala que los talleres de escritura creativa pueden convertirse en una tarea intertextual y, al mismo tiempo, lúdica, experimental y expresiva. En este marco, Morote (2014) resalta los aportes de María Teresa Caro Valverde, reconocida por su amplia trayectoria en talleres literarios de enfoque intertextual e interdisciplinar. Sus contribuciones se han concretado en diversos proyectos que promueven la escritura y lectura creativa de los clásicos en el ámbito escolar.

Estas iniciativas se recogen y sistematizan en su tesis doctoral, *Los clásicos revividos en el aula* (Caro, 2008), donde la autora compila las diversas propuestas didácticas que ha desarrollado a lo largo de los años. Además, presenta una nueva definición de taller literarios, que refleja su enfoque pedagógico y su visión de la escritura creativa:

> Una actividad de larga tradición educativa ya que constituye una destreza expresiva al alcance de cualquier persona. Con ella se dinamiza la conexión intertextual, la reflexión sobre la utilidad vital y cultural de las palabras incardinadas a la imaginación y el placer por asumir lo literario como un tesoro de convivencia entre lo ajeno y lo propio, actividades todas por las que el aprendizaje del idioma se carga de sentido humano. (p. 27)

La autora sitúa en el centro de los talleres literarios la intertextualidad, la reflexión y la imaginación, destacando que sus prácticas de escritura no solo fortalecen las competencias lingüísticas, sino que también pueden ofrecer una perspectiva cultural.

Concretamente, sus aportes se configuran como modelos didácticos de creación literaria interdisciplinar, orientados a la animación lectora y a la revalorización de los clásicos. Su enfoque promueve la *lectura creativa*, entendida como un proceso de transformación dialógica que invita a *leer para escribir*, mediante la producción de textos a partir de la imitación de obras clásicas, adaptándolas a nuevos contextos de recepción vinculados a la experiencia de los estudiantes. Entre estas propuestas destacan: *Cuentos 8 con moraleja* (1997), *Imaginar*

con Cervantes (1998), *Se abre el telón de la mano de Lorca* (1999), *Arde la Celestina* (2000), *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea* (2003) o *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina confabulados)* (2005).

Si bien Caro (2008) enfatiza el carácter interdisciplinario de sus propuestas, también afirma que los talleres literarios pueden abordarse desde líneas genéricas –como talleres de narrativa, lírica o dramática– y mediante diversas dinámicas. En todos los casos, señala que los talleres se sustentan en fundamentos tópicos, retóricos e intertextuales, que favorecen la creatividad y el diálogo entre los lectores y el texto. Las propuestas de Caro reflejan un enfoque integral de los talleres de escritura creativa, en los que la lectura y la producción se combinan para fomentar tanto la comprensión de los clásicos como la creatividad de los estudiantes.

Siguiendo la concepción interdisciplinaria y de enfoque intertextual, Morote (2014) también destaca a Ginés Lozano Jaén y su obra *La magia de las palabras: narraciones desde el aula para disfrutar y trabajar* (2010). La particularidad de las propuestas didácticas de este libro radica en su punto de partida: los textos literarios a leer, interpretar e imitar son creaciones de estudiantes de Lozano. Estos se utilizan como base para el estudio de la lengua y su práctica, a través de guías didácticas que incluyen actividades de escritura creativa, denominadas talleres de escritura. De esta manera, se observa un doble acercamiento a las prácticas de escritura creativa: por un lado, los textos literarios leídos, analizados y trabajados son producciones estudiantiles; por otro, las guías didácticas incorporan talleres en los que los estudiantes generan diferentes textos o ampliaciones de sus lecturas, inventando, modificando e imitando.

En este sentido, el propio Lozano (2010) señala que se trata de un taller literario centrado en las producciones de los estudiantes, diseñado para mejorar la competencia literaria y lingüística de alumnos de tercero de ESO. La obra reúne un total de 20 narraciones acompañadas de sus correspondientes guías didácticas, que incluyen actividades de competencia lingüística oral y escrita, análisis literario, ejercicios de vocabulario y, finalmente, el taller de escritura. En el prólogo de la propuesta de Lozano, María Caro Valverde destaca:

> La decisión de que los modelos textuales de partida sean obras emanadas de la mente particular de sus alumnos es síntoma de la voluntad de Ginés Lozano por lograr nuevas y poderosas estrategias motivadoras del interés discente en Educación Secundaria a favor del desarrollo de la competencia comunicativa a través de la promoción de la lectura y la escritura personales. Y su original trabajo impulsor de tareas discursivas cae como agua de mayo en el área transversal de Lengua

> castellana y Literatura para tratar desde el aula los múltiples problemas epistemológicas que esta arrastra. (p. 14)

En suma, *La magia de las palabras* constituye una propuesta innovadora que combina el análisis literario con la creación, ofreciendo un modelo que potencia tanto la competencia lingüística como la creatividad y el compromiso de los estudiantes, convirtiendo sus producciones en herramientas de aprendizaje significativas y motivadoras.

Ahora bien, es importante destacar que estas propuestas están diseñadas para desarrollarse en aulas escolares, por lo que se observa frecuentemente cómo la intencionalidad didáctica las atraviesa. Representativo de esta intencionalidad es Víctor Moreno, quien postula en la década de los noventa que la escritura con intención literaria puede ser un instrumento didáctico eficaz y adecuado para desarrollar la competencia lectora y que lo que le compete a la escuela es desarrollar dicha competencia en la infancia y en la adolescencia. Para alcanzar este objetivo, el autor plantea apostar por potenciar la competencia escrita, pues considera que quien escribe siempre lee.

Para desarrollar esta premisa, Moreno (2016) plantea con claridad que las prácticas de escritura deben estar al servicio de las dudas que el alumnado pueda tener en relación a la comprensión lectora. Afirma que la finalidad didáctica de las prácticas de escritura con intención literaria no es la explicación teórica de la infinidad de estructuras, géneros, estilos que existen, sino que se trata de que los estudiantes hagan, escriban y lean para comprender, se trata de manipular, usar e integrar, por ejemplo, las tan mencionadas figuras literarias, o simplemente que imiten y transformen textos complejos de autores de la tradición literaria. En este sentido, se afirma que la tradición hispanoamericana se desarrolla en las aulas y desde ellas, privilegiando la intencionalidad didáctica de las prácticas de escritura con intención literaria, puesto que se fundamentan en la premisa de que escribir de determinada manera favorece el desarrollo de la competencia lectora, tal como plantea Moreno (2007), un escritor tiende a leer y en esta misma línea, las propuestas de la tradición hispanoamericana apuestan por potenciar la competencia escrita, apuestan por la enseñanza-aprendizaje de la lengua escritura para intentar que el alumnado alcance el desarrollo de la competencia lingüística.

Profundizando en las propuestas de Moreno, en su libro *A la literatura por la escritura* (2016) se desvía levemente de las bases hispanoamericanas al establecer la premisa principal de su recorrido en el título de su libro, en este se refiere firmemente a plantear prácticas de escritura creativa para hacer algo más con los textos, más que responder, comentar o parafrasear, propone comprenderlos, interpretarlos, imitarlos, transformarlos y transcodificarlos, tal como él afirma, “mirarlos con talante creativo y crítico” (p. 17). En esta propuesta subyace que la

escritura tiene como objetivo la lectura, ya que a través de determinadas propuestas de escritura el lector podrá indagar en el funcionamiento interno del lenguaje y cómo el autor ha puesto al servicio la escritura con determinada intención, esto es con un objetivo determinado, para apropiarse de una información determinada y para reutilizar el texto y su contenido.

Ahora bien, en este recorrido por la tradición hispanoamericana, también ha surgido el nombre del italiano Gianni Rodari como uno de los precursores de la escritura creativa en el aula escolar, por lo tanto, es necesario detenerse en sus aportes, ya que en su propuesta se pone en relevancia el aspecto lúdico en los talleres literarios. Su obra *Gramática de la fantasía* (1999) es un aporte –y un enfoque a seguir para muchos– de diversos ejercicios no convencionales que instalan la intención del juego, apelan a sus participantes a través de un desafío, de un puzle, una ocasión para usar y admirar la gracia y el ingenio (García, 2017). Esta obra es una de las primeras propuestas lúdicas adaptadas a las aulas escolares, concretamente se trata de la producción de textos escritos a partir de instrumentos, juegos con las palabras y la narrativa o técnicas lúdicas, con el objetivo de motivar la escritura de textos creativos, promover la imaginación y la formación lingüística. Según el autor, una palabra elegida al azar puede funcionar como una *palabra mágica*, capaz de evocar recuerdos y desbloquear nuevas asociaciones, lo que permite la construcción de relatos sorprendentes.

Una de las técnicas más conocidas de Rodari es el *binomio fantástico,* el cual consiste en unir dos palabras aparentemente inconexas para generar una relación inesperada. Esta distancia entre los términos obliga a la imaginación a establecer conexiones nuevas, favoreciendo el *extrañamiento* y la creatividad en la construcción de historias. Rodari destaca la importancia del *nonsense* como una vía para el desarrollo del pensamiento divergente. A través de juegos narrativos, como la historia de *Caperucita en helicóptero*, los niños aprenden a reaccionar ante elementos novedosos e inesperados, integrándolos en contextos familiares para generar nuevas historias. De este modo, la imaginación no solo se alimenta de la realidad, sino que la transforma para adaptarla a las propias necesidades y curiosidades del niño.

Además, el autor se apoya en la teoría de Vladímir Propp sobre la estructura del cuento, señalando que los relatos tradicionales reflejan ritos de iniciación y experiencias infantiles, organizadas en una sucesión de misiones, desafíos y la intervención de elementos mágicos. Así, Rodari defiende que la fantasía cumple una función cognoscitiva y normativa, permitiendo a los niños desarrollar su pensamiento creativo sin restricciones innecesarias. También, resalta el papel del maestro como un promotor de la creatividad, más allá de ser un simple transmisor de conocimientos. Su labor consiste en acompañar a los estudiantes en el desarrollo de hábitos de creación, imaginación y pensamiento crítico, fomentando que no sean solo consumidores de cultura, sino también productores activos de ideas y valores. En suma, *Gramática de la fantasía* propone un enfoque educativo que valora la creatividad como una

capacidad inherente a todos los individuos, la cual debe ser cultivada a través del juego y la experimentación. Rodari nos invita a repensar la enseñanza de la escritura desde una perspectiva lúdica, en la que la imaginación sea el motor del aprendizaje y la exploración del mundo.

Igualmente, esta línea de lo lúdico también surge del francés Raymond Queneau, otro de los precursores de la escritura creativa, puesto que en su obra *Ejercicios de estilo* se presenta la idea del "hacer y de hacer hacer, de escribir y de hacer escribir" (Fernández, 1987, s.p.), una suerte de invitación a los lectores a ser parte y participar de una propuesta de escritura, una sugerencia lúdica para rehacer, completar e inventar a deseo abierto los textos de esta obra, pero sobre todo se trata de un llamado para que el lector siga con el juego y supere los obstáculos presentes en él, tal vez añadiendo un estilo más a los 99 propuestos por Queneau (Fernández, 1987).

Es importante enfatizar que los aportes tanto de Rodari como de Queneau ponen sobre la mesa el aspecto lúdico, ya que sus propuestas se implementan sobre dispositivos didácticos no tradicionales. En este sentido, no se trata de comentar una obra, ni de analizar recursos estéticos, sino que más bien va de la mano con llevar a cabo algo concreto, ya sea producir, participar, reaccionar activamente. Lo lúdico se observa –en primer lugar– en el llamado a los estudiantes a escribir a partir de consignas y dinámicas dentro del aula que rompen con la formalidad y la rigidez de prácticas conservadoras, en las cuales el docente es quien decide qué hacer y cómo hacerlo.

En este contexto, la tradición hispanoamericana y precursores como Rodari y Queneau ayudan a establecer que las prácticas de escritura con intención literaria se presentan en su época como medios para trabajar en el aula de manera innovadora, constituyéndose como propuestas más eficaces, en parte, debido al carácter lúdico, lo novedoso y llamativo para sus participantes acostumbrados a recibir, repetir y, en escritura a imitar sin crear. Estas propuestas responden a las didácticas tradicionales coexistentes, en las cuales era únicamente el docente quien decidía qué y cómo enseñar, define metas y lanza conocimientos para sus estudiantes receptores.

Los autores mencionados hasta aquí han fundamentado sus propuestas en torno a la escritura creativa en el formato de taller (o no). Estas se conciben como la producción de textos escritos con intención literaria, para fomentar el aprendizaje de la lengua y literatura. La producción de estos textos puede ser en respuesta a la lectura de un texto del canon o a partir de estos como modelos, por medio de instrumentos didácticos lúdicos que contribuyan a escribir textos creativos. Rodari (1999) define las prácticas de escritura creativa como "técnicas para imaginar y generar historias". De estos primeros postulados, también se desprende la

necesidad de posicionar a los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje, en términos concretos, es otorgarles el rol de escritores, es decir, que producen, leen, evalúan y comentan los textos que ellos mismos y otros producen, asumiendo con esto la responsabilidad de pertenecer y desarrollarse en un grupo de trabajo que dialogue, una suerte de comunidad de escritores y lectores guiada intencionadamente por un experto, rol que suele recaer en el docente. Este grupo debe funcionar como un lector crítico, por lo que el texto producido siempre está condicionado a este público opinante, en cierta medida, se va produciendo en relación a la lectura, comentarios e intercambios entre los participantes (Alvarado y Pampillo, 1988; Delmiro, 2002; Rodari, 1999).

Por otro lado, es importante destacar que, si bien sus planteamientos didácticos y teóricos son diversos, estos convergen en determinados puntos, estos son: el rol activo del estudiante y su necesidad de construir su texto a partir de determinadas consignas, el rol del profesor como un coordinador, un guía que acompaña en la escritura y en el rol del texto producido. En cierta medida, no es de vital importancia la denominación que se elija para designar este tipo de prácticas de escritura, ya sea escritura de invención (Alvarado y Pampillo, 1988; Frugoni, 2006) o como creación literaria (Saavedra, 2011), ya que convergen en la importancia del texto producido gracias a un proceso creativo e imaginativo realizado por el participante de dicha práctica de escritura con intención literaria.

A modo de síntesis, Caro (2008) recoge diversos aportes a la concepción de taller literario en la tradición hispanoamericana, los cuales, a pesar de sus diferencias, coinciden en entenderlo como un espacio adecuado para la creación, la reflexión en torno a la escritura creativa y el aprendizaje colectivo. Entre estos aportes destacan las contribuciones de Silvia Kohan y Ariel Rivadeniera, quienes lo plantean como un laboratorio que fomenta la producción de textos a partir de consignas creativas; así como los de Bratosevich, Rodríguez y Rosenbaum, que resaltan su valor como guía para la exploración de la imaginación y la cultura con sentido crítico. Además, incluye a Elena Osorio, quien concibe el taller como un ámbito para el adiestramiento sistemático de la imaginación, y al escritor Gabriel García Márquez, que lo entiende como un espacio de intercambio de ideas y experiencias en torno a la creación narrativa y cinematográfica con fines pedagógicos. Si bien en esta tradición las funciones de la escritura creativa son variadas, tienden a enfatizar el aprendizaje literario, el aprendizaje lingüístico y la promoción de la creatividad, de la siguiente forma:

1. Propuesta con intencionalidad al aprendizaje literario: Corresponde a aquellas propuestas que tienen como intención reforzar los elementos propios de los géneros literarios, las técnicas narrativas y el efecto que estas pueden tener en los receptores.

Se incluye en esta función, el conocimiento de las obras canónicas a través de los modelos textuales.

2. Propuesta con intencionalidad al aprendizaje lingüístico: Se refieren a aquellas propuestas, cuya finalidad es el conocimiento específico de la lengua, siempre y cuando esté al servicio de la producción escrita. Además de reforzar la coherencia y la cohesión textual en las prácticas de escritura creativa y la adecuación a la situación comunicativa.

3. Propuestas que promocionan la creatividad: Corresponden a aquellas que intentan motivar a los estudiantes a escribir creativamente, es decir, responder de forma divergente a los requerimientos del proceso de escritura.

Estas funciones no son excluyentes y, en general, buscan desarrollar las competencias literaria y lingüística. Además, se afirma que, a pesar de su variedad, estas propuestas, estas coinciden en ciertos aspectos que van de la mano con lo que es actualmente la educación literaria. Estos se refieren principalmente a la reformulación del rol de la historia de la literatura, el cual ya no está delimitado a ser una fuente de información inabarcable, sino que más bien ahora es una fuente inagotable de modelos a imitar, integrar, utilizar. Además, según Delmiro (2002), la consolidación de los talleres literarios también trajo consigo la reformulación del comentario de texto, el cual tendía a ser una suerte de explicación impersonal e individual acerca de la historia de la literatura, mientras que los talleres literarios incorporan el comentario desde la interacción entre sus participantes, desde el debate de aquel texto que se pone en común. Esta interacción clave y necesaria del taller literario, también es reflejo del rol activo del estudiante, quien encarna al escritor, al menos en su intencionalidad, evidentemente este rol activo hace que los docentes sean desplazados de su protagonismo y pasen a ser coordinadores y guías en los talleres literarios en el ámbito escolar, puesto que se podrá observar que la tradición estadounidense más propia del ámbito universitario, si bien el docente también será un guía, es un experto en escritura creativa, por lo tanto, mantiene esa horizontalidad entre docente y alumno.

En consecuencia, la tradición hispanoamericana y autores como Rodari y Queneau, trajeron consigo la idea de que la escritura creativa, por medio de talleres literarios, presentaba una organización distinta en el aula, más adecuada para el desarrollo de diversas competencias y habilidades por parte de los estudiantes. Asimismo, estos replanteamientos le otorgaban un rol más adecuado a los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje, acompañado

por un docente que no es únicamente dueño de la información, sino que más bien se presenta y desenvuelve como un mediador en el aula, le da espacio a los grupos y sus interacciones, el intercambio y la construcción de significados de forma colectiva, finalmente añadiendo más voces a un entorno que se había limitado a evaluar desde una perspectiva algo totalitaria, única e inequívoca; este último aspecto también le da espacio a un reconocimiento de la evaluación no solo desde la calidad del texto final, sino que también pone en valor su proceso de construcción.

2.1.1.2 Influencia de los talleres de la tradición estadounidense

A diferencia de la tradición hispanoamericana, la tradición estadounidense se desarrolla ampliamente en el ámbito universitario, en sus distintos programas de escritura creativa, con el objetivo de profesionalizar este tipo de escritura mediante talleres literarios sobre teoría y prácticas de escritura creativa en diversos géneros. Según Peinado (2020), se trata de una disciplina que se ha impartido por más de un siglo en las aulas universitarias de Estados Unidos y que, actualmente, se extiende en el mundo hispanohablante y francófono en forma de múltiples programas de postgrado vigentes en las universidades españolas[2]. En este contexto, Mora y Elliot (2020) afirman:

> La escritura creativa como una rama joven, vigorosa y elástica de la teoría literaria, emparentada con la crítica y con la enseñanza de la literatura, garantiza también un conocimiento profundo y –una vez más– interdisciplinar de las artes del lenguaje. (p. 56)

Esta forma de aprender a escribir creativa y literariamente que ha emergido en el contexto universitario norteamericano es ya una tradición consolidada de estudios y prácticas de escritura creativa en las aulas superiores. Delmiro (2002) destaca esta tradición haciendo alusión a grandes escritores que también llevaron a cabo programas de estudio en torno a este tipo de escritura, tales como John Gardner, Thaisa Frank y Dorothy Wall, No obstante, el arraigo de esta tradición es mucho más profundo, Peinado (2020) afirma que ya a finales del siglo XIX se observa cómo la escritura creativa brotaba en determinadas asignaturas universitarias, como lo fue el caso de *English Composition* dictada por Barret Wendell, quien

[2] Tales como el Máster Universitario de Escritura Creativa de la Universidad de Sevilla y el del mismo nombre de la Universidad Complutense de Madrid.

centró su dedicación en el cultivo de la percepción, con el objetivo de que los estudiantes desarrollaran determinados hábitos esenciales para la literatura.

En esta misma línea y con la intención de plasmar los inicios de la escritura creativa, Mora-Fandos y Schreiber-Di (2020) realizan un recorrido por la tradición norteamericana y señalan que la *creative writing* ha venido formándose durante un siglo y medio hasta nuestros días a través de un proceso complejo. Ambos autores le atribuyen el término al filósofo norteamericano Ralph Waldo Emerson en su ensayo *The American Scholar* (1837), concepto que tenía como intención oponerse a la escritura más erudita y universitaria, para promover un nuevo modelo educativo en el cual prime lo creativo, la independencia de criterio, la experiencia directa y el desarrollo de los propios talentos. Ambos autores, plantean que, tras ese primer antecedente, la escritura creativa se comienza a configurar como una disciplina teórica y práctica en las aulas universitarias, sobre todo entre el periodo comprendido entre 1880 y 1940 en la Universidad de Harvard, promoviendo estudios universitarios de literatura impartidos por novelistas.

En este contexto, Mora-Fandos y Schreiber-Di (2020) también destacan la figura de Barret Wendell (1885-1921) como uno de los primeros profesores-escritores en el ámbito universitario. De esta forma, la asignatura de *English composition* se mostraba renovada al tomar distancia de su forma tradicional, es decir, de la imitación de textos latinos y del aprendizaje de reglas de estilo, ya que, según Wendell, su experiencia le habría mostrado que la buena escritura era amena y se diferenciaba de la *escritura correcta,* de sus limitaciones, de su alta tecnificación, de su reglamentación en la composición de los discursos y, sobre todo, de su finalidad persuasiva. Por estos motivos, Wendell implementó novedades como la escritura diaria, el tema cotidiano, la autoexpresión, la experiencia personal vital, el gusto por la escritura o la prioridad de la idiosincrasia del alumno sobre las normas gramaticales. Si bien mantenía a la literatura dentro de su aula, recurre a ella para proponer ejemplos y sugerir lecturas, con la intención de desarrollar las habilidades de sus estudiantes, favoreciendo que algunos encontraran en ese espacio su vocación literaria.

Por otro lado, Mora-Fandos y Schreiber-Di (2020) también destacan como hito los años treinta, con la aparición de una corriente universitaria que se propuso aunar una formación amplia y liberal junto con una más vocacional y práctica en torno a la escritura creativa. En este contexto, Norman Foester implementa en la Universidad de Iowa una formación para el estudiante del grado *Literature*, integrando a sus programas docentes que en realidad son filólogos, críticos literarios y escritores, con la intencionalidad de dar una formación que potencie el trabajo creativo, para esto introduce el taller de lectura como la metodología de trabajo, el cual se orienta principalmente a la elaboración de una obra creativa con el fin de obtener –en este caso– un grado académico (*Master in Fine Arts*). Este punto de partida

marca el inicio de una clara formación universitaria en torno a la escritura creativa, Mora-Fandos y Schreiber-Di (2020) afirman que:

> Desde el final de la II Guerra Mundial, las universidades norteamericanas se han convertido en los custodios de la literatura moderna, y en los formadores de la mayoría de los escritores y lectores serios del país. Gracias al desarrollo organizado del concepto de programa de escritura creativa. (p. 3)

Esta profesionalización de la escritura se observa en los talleres literarios, cuyo objetivo es la formación en la escritura creativa, una disciplina que les permite a los estudiantes desarrollar un conocimiento a partir de la palabra, de sí mismos, de los otros y de la sociedad que los rodea. Estos talleres ofrecen espacios formales en los que sus participantes pueden formarse profesionalmente y formalmente como escritores.

En línea con esto, nos referiremos a los talleres literarios de forma más concreta, comenzando con los planteamientos de Leahy (2010), quien define a los talleres como una modalidad académica natural para desarrollar la escritura creativa, basada en un modelo más o menos tradicional de trabajo, que implica la discusión, la revisión y la participación de los estudiantes en la lectura de los textos producidos. En este sentido, los talleres de escritura creativa tradicionales, se definen así porque se basan en la idea de que los escritores poseen ciertas habilidades innatas, por lo que dejan de lado el proceso individual de escritura para priorizar el texto final (Donnelly, 2010).

Aunque la concepción del escritor como poseedor de habilidades innatas –sustentada en la idea de la inspiración– ha sido superada, en los talleres la idea de preocupación y valoración del texto sí ha trascendido. Este continúa siendo objeto de la puesta en común, la revisión y la crítica, mientras que su autor espera silenciosamente su evaluación (Donelly, 2010). Esto va en línea con los planteamientos de Cain (2010), puesto que el autor enfatiza que este era concebido originalmente como una herramienta de aprendizaje para enseñar literatura como una disciplina educativa y no como una forma de vida. No obstante, en la actualidad, su propósito es crear espacios que fomenten el conocimiento sobre la producción escrita. Este proceso debe basarse en la observación, la interpretación y la evaluación, lo que potencia la relevancia de la revisión de los textos escritos en este tipo de talleres. La producción de textos literarios se concibe como una práctica que requiere de aplicación y corrección constantes, por lo que la revisión se convierte en un elemento central, permitiendo el desarrollo de las habilidades críticas en los participantes. Además, se reconoce que la escritura creativa ha

sido tradicionalmente organizada en torno a la dicotomía entre escribir por escribir y escribir para publicar.

Es importante destacar que, para algunos autores, este tipo de taller literario tiende a centrarse en la calidad del resultado final, producto que no es solo la consecuencia del trabajo individual del escritor, sino también de la revisión de sus pares y del experto/docente que rige estas dinámicas de trabajo. En este sentido, Haake (2010), señala que, en parte, estos talleres funcionan como un método de corrección de textos guiados por un mentor experto, centrado en la publicación de un texto de calidad –o de un buen texto final– y que es producido por un estudiante no experto, lo que de alguna forma provoca que tanto el rol del estudiante como el del docente, estén relegados a papeles más o menos tradicionales, puesto que encasilla al estudiante en una actividad algo pasiva, de escucha y de obediencia; no obstante, Cain (2010) también plantea que la lectura en estos espacios se centra en la lectura de borradores, que aunque con una intencionalidad correctiva, guía el rol de los participantes hacia la cooperación y los saca de la pasividad, por lo que en la práctica, los objetivos de los talleres suelen situarse en un punto intermedio entre ambos extremos.

Se enfatiza que esta es una disciplina consolidada, desarrollada profesionalmente en diversos programas universitarios, principalmente implementados mediante talleres literarios. Se puede resumir que los aspectos primordiales de los talleres literarios más tradicionales son la discusión y la revisión en torno al texto producido, cuya intención es evaluar los textos, ofreciendo una mirada externa cuando no se pueden ver los errores o desaciertos que estos podrían tener; además, ofrece la mirada de un experto (el docente-escritor) en el cual se puede confiar. Su intención es profesionalizar la escritura creativa (tanto desde lo teórico como desde lo práctico), por eso la lectura está más bien centrada en la lectura de los borradores de los participantes del taller, bajo la mirada externa y crítica del lector experto, rol que recae principalmente en el docente (Leahy, 2010; Morrison, 2013; Thomson, 2013).

En suma, los talleres también son concebidos como espacios de trabajo, entendidos como una práctica de escritura constante, progresiva, que enfatiza la crítica entre pares (Stukenberg, 2017). En estos espacios, los estudiantes comparten, revisan y critican los textos producidos por los participantes, fomentando así el desarrollo de las habilidades críticas, con la mediación/supervisión del docente. En este tipo de programas o talleres, los estudiantes comparten, revisan y critican los textos producidos por ellos mismos; igualmente, la figura del docente se vuelve esencial, debido a su experticia, su otro rol como escritor y por ser la voz de la corrección, una etapa del proceso de escritura que pone énfasis en el producto final, e incluso los talleres tradicionales hacían énfasis en la publicación

2.1.2 Las características de la escritura creativa

En la exploración de las tradiciones en torno a la escritura creativa, cuyo objetivo es determinar qué se entiende por este tipo de escritura y qué la diferencia de otros usos de la palabra escrita, emergen las particularidades que provocan dicha diferenciación y, entre ellas, emerge la intencionalidad literaria, el componente creativo y el componente lúdico, marcas propias y esenciales cuando se intenta determinar qué es escribir creativa y literariamente.

Tanto lo creativo como lo lúdico se utilizan casi con propiedad absoluta al referirse a este tipo de escritura, características que las alejan de los usos cotidianos de la escritura y enfatizan su función expresiva; además la función poética adquiere un rol esencial. Asimismo, pareciera ser que, sobre todo, lo creativo le otorga un aura de fantasía, imaginación y creación, como aspectos clave para materializar mediante la palabra escrita aquello que, en un comienzo, solo ha sido parte de la imaginación. Las tradiciones enmarcan estas prácticas en el contexto educativo, por lo que sin importar el nivel en que se lleven a cabo, estas son prácticas con fines didácticos, por lo tanto, los aspectos que dan forma a la escritura creativa están siempre atravesados por esta finalidad.

2.1.2.1 El componente creativo

En relación al componente creativo, la indagación en las tradiciones ha posibilitado observar cómo este aspecto se constituye como un elemento central en los talleres y en sus prácticas de escritura creativa, ya que se ve como el motor de la capacidad de otorgarle versatilidad y apertura a los procesos de producción textual. En el caso de la escritura creativa, esta dimensión –que la define– corresponde al motor fundamental que les permite a los estudiantes trascender los límites de la tarea escolar. De esta forma, la creatividad no solo se debe vincular a la imaginación y a la invención, sino que también se concibe como un medio para fomentar la exploración personal, el pensamiento divergente y la exploración con el lenguaje.

Ahora bien, el término creatividad se ha relacionado con los conceptos de genialidad, originalidad, productividad, y con los más conocidos como fantasía e imaginación (Araya, 2005). En general y de forma amplia, la creatividad se refiere a la capacidad de crear algo original y novedoso, es decir, de pasar de la idea al producto concreto. En ocasiones, esta amplitud dificulta la comprensión de lo que es la escritura creativa e, incluso, trae consigo prejuicios acerca de cómo se lleva a cabo una práctica de escritura creativa, por ejemplo, con clichés como la musa inspiradora o de la originalidad como una habilidad innata y única. Actualmente, se ha establecido que la creatividad más bien tiende a lo novedoso y a lo apropiado al contexto en el cual se requiera de esta capacidad.

Como primera delimitación a lo creativo, se rescata lo establecido por PISA en su ciclo de 2022 (OECD, 2024) presentó una definición que describe el pensamiento creativo como “la competencia para participar productivamente en la generación, evaluación y mejora de ideas que puedan resultar en soluciones originales y eficaces, avances en el conocimiento y expresiones impactantes de la imaginación” (p. 47). Igualmente, señala que la creatividad puede manifestarse de diferentes maneras, existiendo generalmente dos ámbitos: creatividad con “C mayúscula” y creatividad con “c minúscula”:

> “Big-C” creativity is associated with intellectual or technological breakthroughs or artistic or literary masterpieces that require deep expertise in a given context. In contrast, all people can demonstrate “little-c” (or “everyday”) creativity by engaging in creative thinking. This is the type of creativity people manifest when, for example, they arrange photos for display, combine leftovers to make a tasty meal, or find solutions to day-to-day problems. “Little-c” creativity can be developed through practice and honed through education. (p. 47)

Esta definición de pensamiento creativo incluye también los procesos cognitivos divergentes, entendidos como la capacidad de generar ideas diversas y creativas y los convergentes (la capacidad de evaluar e identificar mejoras). Otro aspecto relevante de esta descripción es que establece que en cierta medida toda persona es creativa y que en contextos cotidianos también toda persona puede encontrar y proponer soluciones creativas.

Ahora bien, al trasladar este marco hacia la escritura creativa, se hace evidente que en este ámbito se refleja en la capacidad de crear un texto con intención literaria que implique una gestión novedosa (Cropley y Cropley, 2011) y original de los elementos literarios que componen este texto, más bien una gestión que se reconozca a sí misma y, por lo demás, como una respuesta no convencional en el contexto en el cual se está desarrollando. Contreras-Barceló (2023) añade que, si bien la creatividad en la escritura es un concepto ligado a la novedad, también debe implicar la relevancia y efectividad e incluso la ética para alcanzar los objetivos que se propone, y en el caso de la educación literaria, igualmente, la creatividad en la escritura creativa promueve en el individuo el ejercicio de la imaginación y el conocimiento del lenguaje con fines estéticos más allá de generar información o de ser usado para exponer alguna anécdota de carácter más bien informativo (Celis et al., 2013).

En este sentido, el componente creativo va más allá de la capacidad de crear un texto, puesto que también implica ciertas particularidades propias de este, tales como la novedad, entendida como la capacidad de crear una respuesta que se distinga de las formas ordinarias.

Asimismo, incluye la relevancia, en el sentido de que el texto creado debe ser apropiado para la consigna solicitada, ya que no se trata solo de responder en una forma no tradicional, sino de hacerlo de manera coherente. Otro aspecto es que la escritura creativa debe conllevar un ejercicio de imaginación, es decir, propiciar una respuesta diferente en relación a un contexto en el cual se produce y, por último, tender al uso del lenguaje con fines estéticos, ya que no se trata de informar acerca de un suceso. Contreras-Barceló (2023) señala que recientemente se han recogido experiencias de escritura creativa que constatan su eficacia para el desarrollo de actitudes y competencias en el ámbito del aprendizaje literario (Bordons y Cavalli, 2012; Contreras-Barceló y Torrents, 2020), lo cual apoya el rol de la escritura creativa dentro de las aulas.

Por otra parte, Bishop y Starkey (2006) también se refieren a que la creatividad en la escritura depende de la tarea asignada, puesto que plantean que esta no debe establecer una única forma de resolución, sino que debe haber sido concebida como un camino indefinido e indirecto hacia más de una solución. Lo mismo sucede con lo lúdico, por ejemplo, de Rodari se desprende que la creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, es decir, que al producir el texto creativo, el escritor rompe continuamente con los esquemas cotidianos de la experiencia, se hace más preguntas en donde los demás solo hallan respuestas satisfactorias (Rodari citado en Delmiro, 2002). Igualmente, los autores señalan que el producto creativo debe ser valorado como tal por personas diferentes a su creador, ya que el producto o la respuesta creativa no lo es solo por el hecho de serlo, sino que debe ser comprendido e interpretado como tal, debe ser apropiado para su contexto y valioso en su significado. Enfatizan en el resultado de la creatividad, estableciendo que la creación literaria es un acto de voluntad humana, en la cual subyace la creencia del creador de que algo que no es, debería ser o existir, como también que trae consigo la redefinición, redirección o reconstrucción que puede ser extendida hasta donde quien cree lo estime necesario: “A creative contribution represents an attempt to propel a field from wherever it is . . . to wherever the creator believes it should go” (Sternberg, Kaufman y Pretz, 2002, p. 10, en Bishop y Starkey, 2006, p. 75).

Por otra parte, Bratosevich et al. (1992) afirman que la escritura creativa se refiere a toda actividad concreta de producción escrita de textos, cuyos elementos hayan sido construidos y planificados intencionalmente por el autor como un texto literario y que este puede ser reconocido así por el lector, de lo cual se desprende que en cierta medida los autores asimilan creatividad a la intención literaria que radica en el texto. Si bien estos autores varían en sus definiciones, convergen en que la escritura creativa debe intentar motivar soluciones múltiples y diferentes para resolver un problema, debe traer consigo la posibilidad de poder crear una

resolución distinta de lo habitual, novedosa, pero también adecuada al contexto en el cual se debe desarrollar.

Igualmente, Ten Peze et al. (2021) añade que la escritura creativa, además de presentar una propuesta novedosa, también debe ser apropiada, es decir, adecuada a la tarea, al público, al objetivo y al contexto. En este sentido, se afirma que los textos de ficción son creativos cuando son originales y también apropiados, ya que encajan con la situación y el género que se practica. Además, afirma que escribir es una tarea relativamente abierta, por lo que todo trabajo de escritura creativa requiere de cierta creatividad, ya que el escritor debe crear un mundo ficticio con personajes que lo habiten, debe relacionarse con ellos para imaginar cómo sienten, qué piensan y qué decisiones tomarán esos personajes; enfatizando que todo este proceso requiere de imaginación y creación. Igualmente, las autoras destacan que en la escritura creativa hay invención y también reflexión, puesto que desde su perspectiva los escritores oscilan entre “el reino de la escritura y el mundo de la ficción”; mientras que el mundo de la ficción se caracteriza por la improvisación de los elementos, ya que estos surgen espontáneamente; el otro mundo, el de la escritura, se caracteriza por la reflexión intencionada del autor sobre lo que ya está escrito y también sobre lo que podría suceder a continuación, enfatizando que los procesos exploratorios tienen lugar en este ámbito de la escritura donde el escritor se retira para planificar, escribir, reflexionar y evaluar.

En consecuencia, es necesario enfatizar que, en esta investigación, lo creativo se plasma en gran parte por su intencionalidad literaria, esto es un uso del lenguaje que tiende a ser figurado, mostrar algo de preocupación por la forma y el estilo y responder a ciertas normas propias del género seleccionado para escribir. Esto porque, concretamente, en esta investigación se trata de una tarea escolar, no de un taller literario que tiene como finalidad transmitir estrategias y técnicas de escritura para aprender a escribir literariamente. Además, se destaca que en este estudio se utilizó la escritura creativa y la producción de textos de intención literaria como un medio para responder interpretativamente a una obra literaria. En este sentido, nos mantenemos en línea con lo que propone Moreno (2016), al usar la escritura para la lectura, para indagar en el funcionamiento interno de una obra literaria específica con fines interpretativos. Aun así, es necesario explorar el concepto de creatividad desde diferentes perspectivas para llegar a un consenso más propio de esta investigación. Teniendo en consideración lo anterior, los planteamientos de Pocrnja (2019) fundamentan esta concepción, puesto que el autor señala que el acto creativo de la escritura consiste en crear mundos que abran nuevos horizontes, imaginaciones y perspectivas, afirmando que esto es una característica más bien propia de la literatura.

2.1.2.2 El componente lúdico en la escritura creativa

En relación a lo lúdico, en primer lugar, se plantea que este aspecto es una característica intrínseca de la escritura creativa, lo que la distingue de las prácticas escolares más formales, especialmente cuando se implementa a través de talleres literarios. La escritura creativa incorpora de manera casi inevitable el juego, la motivación y la innovación, concebida como una experiencia que incentiva aprendizajes que, de otro modo, podrían generar desinterés en los estudiantes. En este sentido, se busca explorar el fundamento de lo lúdico en la escritura creativa, identificando que –en gran medida– se encuentra anclado en los planteamientos de sus precursores, particularmente en las propuestas de Queneau y Rodari.

Teniendo en cuenta lo anterior, García (2017) plantea que *Gramática de la fantasía* se caracterizó por presentar ejercicios de escritura no convencionales, es decir, que no aluden a un proceso vertical de enseñanza-aprendizaje, sino que más bien se trata de juegos, desafíos, rompecabezas, en suma, una ocasión para poner en marcha la gracia y el ingenio. Asimismo, Fernández (2012), en su introducción a *Ejercicios de estilo* de Queneau, establece que se trata de una obra que claramente transita entre la teórica y la práctica, planteada de forma muy particular no solo por su estructura, sino también por su talante lúdico.

Ahora bien, se suele atribuir a lo lúdico el juego en el aula, a una actividad de recreación o a una dinámica entretenida para dejar de lado los apuntes y la exposición de contenidos. Higueras-Rodríguez y Molina-Ruíz (2020) se refieren al *juego didáctico* en el contexto educativo para alcanzar objetivos pedagógicos, establecen que es un tipo de estrategia para facilitar el aprendizaje del alumnado, una herramienta que ayuda a los docentes a despertar el interés de los estudiantes para que puedan desarrollar su aprendizaje de forma completa; además, incentiva su motivación, introduciendo conceptos, procedimientos y actitudes que de otra manera les resultarían poco atractivos. Los autores afirman que este tipo de estrategias no es un propósito en sí mismo, sino una forma de llevar un contenido específico, prestando la acción divertida y conocida por el alumno, para la adquisición de nuevos conocimientos, ofrece al alumnado un desarrollo espontáneo y creativo.

En esta misma línea, los planteamientos de Barberousse y Vargas-Dengo (2019) también desarrollan el concepto de *juego didáctico*, refiriéndose a su presencia en el contexto educativo y cómo se plasma lo lúdico en los contenidos educativos. En primer lugar, enfatizan que la intencionalidad de estos juegos es ampliar el conocimiento del estudiante, que este pueda apropiarse de él y transformarlo, incorporando en esta definición la importancia de los efectos que se persiguen con este tipo de estrategia. En segundo lugar, señalan que el juego didáctico se presenta como una actividad separada de la vida corriente, abriendo una brecha en la realidad cotidiana regida por otros parámetros, los cuales se suspenden

momentáneamente para asumir las reglas de juego; en este sentido, plantean que el juego representa una vía de escape, otro orden regido por sus propias normas, que deben seguirse absolutamente, a pesar de que los participantes hayan asumido voluntariamente acceder al juego. Esto trae consigo un factor de incertidumbre, ya que no se conocen de antemano los efectos de este juego. En tercer lugar y ligado a esta participación voluntaria, en este tipo de dinámica los estudiantes adquieren mayor responsabilidad como sujetos de la educación, esto es que se reafirma su responsabilidad en la decisión de aprender –o no–. En cierta medida, el juego didáctico les otorga ese poder al aceptar participar:

> Será necesario para eso soltar la tendencia a la explicación, la interpretación y el dominio del espacio de juego y brindar un espacio de gobierno compartido en comunión con la pasión que la regla del juego nos permite. (p. 18)

En cuarto lugar, los autores señalan que este escenario se conseguirá en función de las acciones que los docentes lleven a cabo, de la oferta que se haga, de las condiciones objetivas en las que se dan estas acciones (institucionales, sociales, de tiempo, etcétera) y de sus propios deseos de aprender. El *juego didáctico* se plantea como otra forma de aprender, donde el docente cede su autoridad en cierta forma.

Si bien Barberousse y Vargas-Dengo (2019) se refieren al *juego didáctico* de forma más amplia, sus planteamientos son coherentes con determinados rasgos de la escritura creativa y sus prácticas, ya que en cualquiera de las formas en que se implemente en el aula, la escritura creativa aún permanece un tanto al margen de las prácticas habituales de escritura, por lo que suele aplicarse como una estrategia extraordinaria, no solo por su marginalidad, sino también porque trae consigo el aspecto lúdico, es decir, sus propuestas, sus consignas apelan al estudiante a responder al contenido educativo de una forma no convencional, apelan –evidentemente– a la creatividad, y hasta en cierta medida, siguen oponiéndose a las prácticas más tradicionales dentro del aula, se trata finalmente, de una estrategia esporádica que le otorga a los estudiantes otro rol.

Por otra parte, García (2017) establece que en los talleres literarios lo lúdico debe instalarse desde las propuestas de trabajo, en las consignas, ya que estas deben presentar la intención del juego, ya sea para promover ciertos aspectos por sobre otros o sugerir ciertos aspectos que no son transitados habitualmente y así obligar a tomar otras salidas. Igualmente, las consignas lúdicas deben asegurarse de traer consigo la fantasía, la participación o el ingreso en el campo simbólico. Asimismo, como en un juego, la resolución de la consigna tiene sus reglas y ahí intervienen como elementos la velocidad y la espontaneidad, que buscan entrar

en relación con el desarrollo del imaginario del sujeto desde la arbitrariedad funcional al mundo literario. Hay una serie de pequeñas decisiones o acontecimientos que van a determinar la dirección del texto y los efectos que puede provocar. Se trata de jugar con esos movimientos y de tomar decisiones en un tiempo acotado. Ahí surge la fluidez de las ideas, la modificación de puntos de vista o las estrategias para plantear situaciones alternativas.

En línea con esta visión de lo lúdico en el taller literario, Higueras-Rodríguez y Molina-Ruíz (2020) se refieren al juego como una herramienta que ayuda a los docentes a facilitar la enseñanza de conocimientos a través de una metodología activa, motivadora y facilitadora, para que de esta forma los estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes de una manera completa (emocional, cognitivo y conductual). Estos autores afirman que estos juegos didácticos se presentan como una actividad voluntaria, con límites de tiempo y espacio, con reglas libremente consentidas, pero absolutamente obligatorias, lo cual es reflejo de su carácter de tarea escolar, es decir, si bien su carácter lúdico puede darle la apariencia de un juego o de una entretención, esta sigue siendo un ejercicio de aprendizaje, para adquirir conocimiento y desarrollar una habilidad determinada. En este contexto escolar, según los autores, es el juego el medio que ofrece los estímulos necesarios para desarrollar dichos aprendizajes, añadiendo aspectos al proceso de enseñanza que motivan el desarrollo de los alumnos.

A partir de los planteamientos de estos autores, es posible establecer que lo lúdico en la escritura creativa radica en su capacidad de transformar el proceso de aprendizaje en una experiencia motivadora y participativa, alejándose de las prácticas escolares tradicionales. Se fundamenta en el juego, la imaginación y la experimentación, permitiendo a los estudiantes explorar nuevas formas de expresión a través de ejercicios no convencionales, como los propuestos por Queneau y Rodari. Además, las consignas lúdicas en los talleres literarios introducen desafíos, reglas y un espacio simbólico que fomentan la creatividad, la espontaneidad y la toma de decisiones en un tiempo acotado. De este modo, la escritura creativa se convierte en un proceso dinámico donde los estudiantes adquieren un rol activo, potenciando su aprendizaje de manera innovadora y estimulante.

Es importante señalar que, si bien se vincula con el juego, por su carácter innovador y creativo, no se trata de un juego, sino más bien de una estrategia lúdica que apela a sus participantes, ya que necesita de ellos para llevar a cabo su dinámica; además requiere de su implicación activa, por lo que los estudiantes adquieren mayor responsabilidad en la construcción de su propio aprendizaje. En el caso de la escritura creativa, el carácter lúdico reafirma estos lineamientos, puesto que sus prácticas convocan a los estudiantes a convertirse en escritores, en cierta medida, los interpela a representar este oficio que implica trabajo y práctica constante antes de conseguir el resultado esperado. En este espacio de producción más o

menos ordenado y con una dinámica propia que está determinada por lo lúdico (García, 2017). En este sentido, se puede establecer que desde su base las prácticas de escritura literaria plantean un juego de roles, en el cual son los estudiantes los que "juegan a ser escritores".

2.1.3 Delimitación y características de la escritura literaria

Tras el recorrido por las tradiciones y los aportes de precursores como Rodari y Queneau, así como sobre aspectos clave de la escritura creativa, como su dimensión lúdica y –evidentemente– su dimensión creativa, en este apartado se busca delimitar el concepto de escritura literaria, puesto que en este trabajo se utiliza esta denominación, con el propósito de enfatizar en su intencionalidad interpretativa.

En primer lugar, es importante enfatizar que la escritura creativa constituye un concepto amplio, versátil y adaptable a diversos contextos educativos. Asimismo, está atravesada por una dimensión creativa y reflexiva, aspectos que profundizan aún más su capacidad de transformarse, dependiendo del entorno y los objetivos de su práctica. En este marco, la escritura literaria puede considerarse como un ámbito específico dentro de la escritura creativa, cuyos límites se definen por su intencionalidad interpretativa. Es decir, plantea la producción de un texto con intención literaria como respuesta interpretativa e imaginativa a una obra previamente leída. Esta premisa se configura como el fundamento de la escritura literaria como instrumento didáctico orientado al desarrollo y perfeccionamiento de la interpretación.

Por otra parte, resulta pertinente señalar que la decisión de referirse a este tipo de escritura como literaria –dejando de lado su más difundida de escritura creativa– también se sustenta en los planteamiento de Mas (2019), quien observa que la descripción de la escritura creativa resulta muy cercana a la de escritura literaria, lo que lleva a preguntarse en qué radica la diferencia entre ambas. La autora propone que dicha distinción se encuentra principalmente en el nivel institucional: mientras los cursos universitarios de escritura creativa –tan característicos de la tradición estadounidense– tienen un claro objetivo profesionalizador, la escritura literaria se concibe ante todo como un objeto de enseñanza de la literatura. En este aspecto, Mas (2019) señala que la escritura literaria posee un carácter eminentemente escolar, cuya finalidad es la adquisición de conocimientos y habilidades a partir de textos literarios (sobre géneros, técnicas narrativas, universos de los autores, historia de la literatura, etc.). No obstante, la autora también enfatiza que la cercanía entre ambos conceptos es notable.

Asimismo, Mas (2019) plantea que en torno a los límites de la escritura creativa y literaria, surgen interrogantes fundamentales. Por una parte, se cuestiona el uso de los textos literarios

y su función: ¿se trata de aprender a leer mejor o de aprender a escribir? Y, como instrumento didáctico, ¿cómo forma a los estudiantes sin instrumentalizar el texto ni el acto de escribir? Por último, se analiza la relación entre la creatividad y el conocimiento literario, preguntándose hasta qué punto debe objetivarse este conocimiento literario. Finalmente, Mas (2019) concluye que, dependiendo de las respuestas que se les den a estos cuestionamientos, podrán determinarse los objetivos de la escritura literaria. En cualquier caso, es importante subrayar que ambos procesos se encuentran profundamente vinculados, especialmente en las prácticas de escritura literaria.

En este marco conceptual, resulta evidente que establecer una definición de escritura literaria ha sido una tarea compleja, debido a la amplitud de propuestas y enfoques que la abordan. Para resolver esta complejidad, hemos decidido adoptar la denominación de escritura literaria, retomando los planteamientos de Mas (2019) y, por lo tanto, enfatizar su intencionalidad interpretativa. Esta perspectiva permite diferenciarla de la escritura creativa, subrayando que su finalidad principal es la adquisición de conocimientos y habilidades a partir de textos literarios, fomentando al mismo tiempo la reflexión, la imaginación y la construcción de respuestas personales ante la obra leída. Además, esta definición reconoce que la escritura literaria implica un proceso dialéctico y recursivo, en el que la lectura y la escritura se encuentran profundamente vinculadas, y que en su práctica didáctica debe orientar a los estudiantes hacia la interpretación, promoviendo la construcción de significados propios y la exploración de los recursos estético-literarios.

Al mismo tiempo, ha persistido una creencia respecto al lugar de la escritura creativa en la enseñanza. Por una parte, se reconoce su potencial formativo; por otra, se la considera una actividad secundaria o complementaria, lo que ha llevado a que en numerosas ocasiones sea relegada a los márgenes de la práctica escolar. Según Frugoni (2006), la escritura creativa –usamos el término del autor– no se concibe al mismo nivel que otras actividades en el aula ni como una estrategia didáctica, sino más bien como un “recreo del saber”: un espacio de juego o esparcimiento con escaso valor didáctico, en el que los estudiantes no alcanzarían aprendizajes significativos.

Sin embargo, el mismo autor señala que, a pesar de este contexto poco alentador, la escritura creativa también puede convertirse en un espacio productivo, ya que en la práctica muchas de estas tareas sí se vuelven espacios de aprendizajes significativos, sobre todo si se trata de propuestas que inviten a los estudiantes a escribir a partir de la imaginación. Frugoni (2006) profundiza en estas contradicciones, señalando que en gran medida se trata de creencias docentes sobre el rol de la escritura creativa y su eficacia como instrumento didáctico:

> “Una poesía no puede evaluarse”. “Tengo la sensación de que se divirtieron, pero no aprendieron nada”. “No puedo pasarme todo el año escribiendo poesías”. “Los chicos escribieron, pero no digamos que eso es literatura”. En suma, otros enunciados que ponen delante cuestiones complejas de la cotidianeidad escolar que nos hablan de representaciones sobre escritura y evaluación que allí circulan; tradiciones arraigadas sobre las que sin duda es posible tomar distancia, para desnaturalizarlas y revisar sus supuestos y consecuencias para el acceso de los estudiantes a la escritura. (pp. 11-12)

En esta cita se evidencia la contradicción entre el discurso curricular y su práctica en las aulas, pues mientras los programas de estudio declaran la necesidad de desarrollar la escritura literaria, asociada a diversos fines, en el aula sigue ocupando un lugar marginal. La aparente promoción de este tipo de escritura no se refleja en un reconocimiento efectivo de su importancia para el desarrollo de las distintas habilidades de la lengua escrita. De hecho, la escritura literaria continúa siendo considerada secundaria frente a otros aprendizajes, como el reconocimiento y la clasificación lingüística, la gramática o la normativa ortográfica, que históricamente han sido privilegiados bajo el lema del buen escribir. Esta jerarquización refuerza una visión reduccionista de la escritura en la escuela, más ligada a la alfabetización formal que a la explicación creativa del lenguaje.

A pesar de ellos, algunos autores han resaltado el valor formativo y cognitivo de la escritura creativa. En esta línea, Neira (2019) plantea que la escritura creativa:

> Es una forma de desarrollar la competencia literaria, pues implica la lectura de modelos previos, el reconocimiento de relaciones intertextuales y la interiorización de los códigos literarios mediante su manipulación, exploración y aplicación (García Carcedo, 2011). También se desarrollan habilidades comunicativas, puesto que se emplea creativamente la lengua verbal, así como otros sistemas de comunicación (visual, gestual, etc.) (Sevilla, 2012). La complejidad de la tarea implica diversas actividades (lectura, escritura, oralización, dramatización...), con el consiguiente enriquecimiento de la clase de lengua y literatura (Colomer, 1996). Al mismo tiempo, contribuye a crear hábitos de lectura y escritura. (p. 32)

La autora ofrece una visión alentadora, puesto que señala que la escritura creativa ofrece un amplio abanico de posibilidades para el desarrollo de la educación literaria. En cierta medida, podría afirmarse que Neira (2019) concibe este tipo de escritura como un recurso transversal

–un comodín– que promueve distintas habilidades y conocimientos en las aulas de lengua castellana y literatura, lo que videncia tanto su potencial como las dificultades para precisar sus límites conceptuales y didácticos.

En esta línea, García (2011) plantea que la escritura creativa –denominación que utiliza la autora– desborda márgenes, en este caso de la escritura profesional, periodística, académica o técnica, al incluir la literaria con sus diversos géneros y subgéneros. La diferencia fundamental radica en que, en la escritura creativa, predominan la imaginación, la calidad estética y la originalidad, por sobre los propósitos informativos que caracterizan a la escritura no literaria.

Por otra parte, se ha observado que la denominación a este tipo de escritura es tan amplia como sus posibilidades didácticas. No obstante, en esta investigación se ha insistido en que la escritura literaria se delimita por su finalidad predominantemente interpretativa. Si bien se trata de prácticas de escritura creativa, cuyo resultado concreto es la producción de un texto literario, su propósito no es la promoción de la creatividad ni la búsqueda de fines estéticos. En este enfoque se propone que la creatividad se conciba más como un medio para estimular las respuestas interpretativas, mientras que los recursos estético-literarios constituyen, por una parte, el objeto de análisis para desarrollar la interpretación del relato y, por otra, aquello que el estudiante manipula con el fin de observar con detalle y precisión los mecanismos propios del discurso literario y sus efectos en la interpretación.

En este sentido, el planteamiento de Mas (2019) sobre la distinción entre escritura literaria y escritura creativa resulta especialmente clarificador. La autora señala que la escritura literaria tiene como objetivo fundamental la enseñanza de la literatura. Esta diferenciación ha permitido comprender que la escritura literaria, más que una práctica de invención libre e imaginativa, puede ser una estrategia pedagógica orientada a la interpretación y el análisis más profundo de una obra literaria. Puesto que escribir literariamente se concibe como una actividad que prioriza la densidad del texto, por lo que permite a quienes escriben desarrollar una intención artística, una actividad de diseño deliberado de problemas de comprensión e interpretación para el lector (Tauveron, 2002).

En cierta medida, se plantea que el ejercicio de escritura literaria por su predominante forma e intención artística, permite a los lectores-escritores estar en un espacio ideal para aprender a comprender (Tauveron, 2002). De acuerdo con este planteamiento, la escritura literaria no se define como un fin en sí mismo, sino como un terreno ideal para aprender a comprender, mediante la exploración de la literatura en sus formas *resistentes,* aquellas que le planteen problemas de comprensión. (Tauveron, 2002). Escribir literariamente, por lo tanto, se trata de

tener en cuenta las normas textuales, los aspectos estilísticos e involucrar a un lector más cooperativo que aquel que lee textos transparentes (Romian et al., 2005).

De acuerdo con los planteamientos previos, nos arriesgamos a entregar una primera definición de escritura literaria:

> Se trata de una práctica de producción de textos orientada a la interpretación, más que a la creatividad o el uso del lenguaje con fines estéticos. Por lo tanto, se le delimita también en su calidad de estrategia didáctica que integra lectura y escritura, en la que el estudiante observa y manipula los recursos estético-literarios con ese misma orientación interpretativa, es decir, para explorar los mecanismos del discurso literario y construir significados a partir de su exploración. Así, escribir literariamente implica leer de un modo determinado, poniendo la creatividad al servicio de la interpretación.

Ahora bien, esta primera definición, que más bien funciona como un marco para las nuestras prácticas de escritura creativa, está sostenido en aspectos determinados de las tradiciones y precursores revisados anteriormente (véase apartado 2.1.1 La escritura creativa en las tradiciones de los talleres literarios, p. 13).

En primer lugar, establecemos que la escritura literaria también se impregna de los deseos de renovación de los talleres literarios en su forma más tradicional (Alvarado y Pampillo, 1998; Delmiro, 2002; Sánchez y Rincón, 1985; Rodari, 1999), ya que en ellos las prácticas de escritura han sido concebidas como una reformulación a las clases magistrales y un nuevo enfoque en la educación literaria (Sánchez y Rincón, 1985), insistiendo en el rol activo del alumnado, puesto que se considera que este debe descubrir mediante sus prácticas de escritura los materiales más adecuados desde su propia experiencia para responder a una consigna previa (Alvarado y Pampillo, 1998). De esta tradición de talleres, también recogemos que el resultado de estas prácticas es producto de la imaginación, la creatividad y la experiencia del alumnado, corresponde a un producto tangible, provocado por un ejercicio de lectura, escritura, intercambio de ideas y de reconstrucción (Delmiro, 2002).

En segundo lugar, hemos retomado la idea de que en los talleres no solo se escribe, sino que también se lee, se comparte y se comenta, favoreciendo el crecimiento de estos textos, en este caso a través del diálogo y la puesta en común de las producciones (Delmiro, 2002). De los talleres, también recuperamos su carácter de instancia de invención y experimentación, en la que la escritura se convierte en un aprendizaje activo y en una forma de crear sentidos mediante la palabra escrita. Por otra parte, la escritura literaria también se acoge con fuerza

a la idea de que la escritura creativa es una modalidad de aprendizaje; por lo tanto, es adecuada para el desarrollo de la competencia lectora, el aprendizaje lingüístico y literario.

En tercer lugar, recogemos la dimensión reflexiva de los talleres, en coincidencia con la idea de Delmiro, quien los concibe como "lugares muy aptos para la reflexión sobre esa necesidad de contar que nos empuja constantemente, sobre el ansia de recrear lo que hemos vivido, leído, imaginado" (Delmiro, 2002, pp. 13-14). En este marco, el texto producido se entiende como un mediador del pensamiento, puesto que permite verbalizar y hacer explícito el proceso reflexivo, integrando tanto la experiencia personal como la interpretación del universo ficcional. Por otro lado, los talleres literarios presentan distintas modalidades metodológicas en su implementación. Si bien los modelos más convencionales suelen ubicar al docente como figura central del proceso (Gilbert, 2020), también existen propuestas que privilegian la crítica entre pares como forma de aprendizaje. En estas, los estudiantes participan en un entorno realista de producción y recepción de textos, lo que les permite experimentar la escritura como una práctica continua (Stukenberg, 2017) que alterna momentos de creación, revisión y reflexión sobre la forma y el contenido del texto.

En cuarto lugar, de la tradición de los talleres también se recupera la dimensión creativa como un aspecto primordial para la construcción de la definición de la escritura literaria, pues se plantea que este aspecto empuja al alumnado a llevar el proceso de escritura con cierto horizonte y apertura en la construcción de una respuesta, que no es estrictamente convencional. En este marco, la escritura literaria corresponde a una práctica de escritura creativa que prioriza su intencionalidad interpretativa sin que esto le signifique dejar de lado su dimensión creativa, cuyo proceso y producto se caracterizan igualmente por el uso intencionado y consciente por parte del escritor de diferentes recursos estético-literarios que lo configuran como un texto literario (Saavedra, 2010). En palabras sencillas, el estudiante-escritor es consciente de que aquello que está escribiendo tiene una intencionalidad literaria y, por lo tanto, pone en marcha los recursos que tiene a mano para darle a su texto esa propiedad, esto requiere de un autor plenamente consciente de la intencionalidad literaria del texto que está produciendo.

En síntesis, la escritura literaria se configura como una práctica de escritura creativa, situada en el cruce entre la lectura y la escritura, cuya especificidad radica en su intencionalidad interpretativa y en su función didáctica dentro del aula. Más que una mera prolongación de la escritura creativa, se constituye como un instrumento pedagógico orientado a la interpretación, capaz de integrar la reflexión, la imaginación y el análisis literario. De este modo, la escritura literaria no busca profesionalizar al escritor, sino formar al lector que escribe, aquel que interpreta mediante la creación. Así, el concepto de escritura literaria que aquí se propone se sustenta en una perspectiva educativa y hermenéutica: escribir para leer

mejor, leer para escribir con mayor conciencia del lenguaje y de los mundos posibles que la literatura permite construir.

A partir de la definición de escritura literaria adoptada en esta investigación, resulta fundamental explorar su dimensión didáctica. En este sentido, se han identificado las características que destacan su función pedagógica, estas son: su finalidad interpretativa, la relación intrínseca entre lectura y escritura literaria, la configuración de la escritura como lectura pausada, su rol como respuesta lectora, su práctica como actividad colectiva y las consignas como motores de la escritura. A continuación se describen estas particularidades:

2.1.3.1 La finalidad interpretativa de la escritura literaria

Camps (2000) plantea que, para escribir un texto, es necesario conocer primero los términos del problema: por qué escribimos, cuáles son nuestras intenciones, quiénes serán los lectores y cómo llevaremos a cabo la escritura. La autora profundiza señalando que las respuestas a estas preguntas influyen en la realización de la actividad y, desde la perspectiva didáctica, determinan qué aprenderán los estudiantes.

En esta investigación, hemos respondido estas preguntas adoptando una intención dominante y definitoria: escribir literariamente para interpretar. De manera anticipada a nuestros estudiantes, se ha diseñado una propuesta de escritura literaria que los guía interpretativamente en la lectura de un texto resistente. En este sentido, la finalidad interpretativa ha orientado las diversas elecciones, por ejemplo, se han seleccionado géneros específicos para escribir, con el objetivo de analizar los recursos estético-literarios que faciliten la interpretación del relato. Esto en un contexto de aula, de forma voluntaria y sin fines correctivos.

Este marco de trabajo se sustenta en la decisión de diferenciar la escritura literaria de las prácticas de escritura creativa. Dicha premisa ha orientado tanto las decisiones conceptuales como las didácticas, siempre bajo la perspectiva de la intencionalidad interpretativa, entendida como el eje de estas prácticas. Desde este enfoque, la escritura literaria se concibe como un instrumento para fomentar la competencia lectora, utilizando la producción de textos como medio para profundizar en la comprensión e interpretación de los relatos (Moreno, 1994, 2016). En este sentido, lectura y escritura no pueden separarse, ya que se configuran como procesos interdependientes que motivan al estudiante a asumir un rol activo, analizar el funcionamiento del lenguaje y reflexionar sobre los efectos que produce en los lectores.

Desde esta primera característica, la escritura literaria se entiende como prácticas de escritura diseñadas en torno a la interpretación de un relato; puesto que no basta con leer, comentar o dialogar, sino que es necesario implicar a los estudiantes en situaciones o actos de escritura

significativos, fomentando el uso de estrategias similares a las empleadas por individuos alfabetizados (Ramos, 2009). En esta misma línea, Camps enfatiza la necesidad de "planificar situaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean la toma de conciencia (progresiva) de la existencia de conocimientos específicos ligados a las particularidades de los géneros escritos" (Camps, 2000, citado en Ramos, 2009, p. 56).

2.1.3.2 La relación intrínseca entre lectura literaria-escritura literaria

La finalidad interpretativa de la escritura literaria implica una relación intrínseca e inseparable con la lectura literaria. En estas prácticas, la lectura se convierte en una actividad constante, ya que los estudiantes deben retornan repetidamente al relato no solo para comprenderlo, sino también para construir y crear significados a través de la escritura.

En este sentido, la lectura literaria se concibe como la contraparte indispensable de la escritura literaria, un proceso previo, continuo y simultáneo que la hace posible. Sin lectura, la escritura literaria pierde sentido, puesto que implica dialogar con el texto para comprender su estructura, sus recursos y responder creativamente a su mensaje. Por lo tanto, la lectura literaria es también un espacio de (re)construcción, que combina búsqueda e invención, dado que cuando se lee ficción se invita a los estudiantes a habitarla desde la lectura y a experimentarla desde la escritura (Tomé, 2022). Tal como señala Carcedo (2011) una auténtica lectura exige recreación por parte del receptor, por ello también plantea que una de las formas más efectivas de desarrollar la competencia lectora consiste en partir de una aproximación activa a la experiencia de la lectura, integrando interpretación y producción textual.

En esta línea, las investigaciones de Tanja Janssen refuerzan la idea de que la lectura y la escritura no pueden desarrollarse como habilidades desvinculadas, puesto que la autora demuestra, a partir de sus investigaciones, que una mayor capacidad para la lectura literaria se asocia con una mayor capacidad para la escritura creativa (Broekkamp et al., 2009):

> Creative writers supposedly develop an eye for style, narrative structure and other text qualities, which may help them to read and respond to literary texts written by others. (p. 281)

> There are ample theoretical reasons to expect a mutual relationship between the ability to read literature and the ability to creatively express ideas in writing, between literary reception and production. (p. 282)

Ambas citas subrayan la relación bidireccional entre leer y escribir: la escritura creativa potencia la sensibilidad hacia los rasgos formales de los textos literarios y, al mismo tiempo, la lectura literaria motiva la capacidad expresiva. En este aspecto, las investigaciones de Janssen y compañía plantean que la recepción y la producción no son competencias aisladas, sino que se fortalecen a partir de sus procesos interdependientes. Sus investigaciones indagan –y evidencian– cómo una actividad de escritura creativa –o c*reative writing*, como lo denomina la autora– impacta en el proceso de lectura de los estudiantes, específicamente beneficiando su compromiso y la metacognición en su proceso de aprendizaje (Janssen y Braaksma, 2016). Además, señala que la escritura creativa ayuda a los estudiantes a convertirse en lectores críticos y más activos de literatura. Si bien esta depende de algunos factores como la extensión del texto, el género y la etapa del proceso de escritura. Sus estudios han comprobado, principalmente, que esta relación desarrolla el compromiso, pero no de la misma manera la metacognición en los estudiantes.

Por otra parte, planteamos que la escritura literaria constituye un aporte concreto a la lectura literaria, ya que esta se concibe como una respuesta a la lectura (Anaya, 2009), es decir, como un testimonio de las reacciones, inferencias y razonamientos que un texto suscita en un lector. En este caso, la escritura literaria se concibe como el rastro de una lectura personal, las pruebas de una forma de leer y de hacerla visible para otras. Anaya (2009) concibe estas respuestas de modo amplio, puesto que señala que pueden ir desde un resumen de los aspectos globales del texto hasta un análisis estilístico o retórico, como también una valoración ética.

2.1.3.3 La configuración de la escritura literaria como una práctica de lectura pausada

La presencia de la lectura en las prácticas de escritura literaria también determina el tipo de lectura que se requiere en estas actividades. En este sentido, se plantea que las prácticas de escritura literaria se vinculan con el concepto de lectura pausada (Foka, 2017), ya que esta implica un espacio reflexivo, una instancia para detenerse en los significados que los estudiantes pudieron pasar por algo en una primera lectura. A su vez, la lectura pausada proporciona la guía y el acompañamiento necesarios para observar aquellos significados no articulados de manera obvia ni directa.

Esta lentitud es intencionada, ya que se pretende que los estudiantes realicen un proceso de reflexión que implique problematizar la lectura, la escritura y que propongan soluciones a aquellos obstáculos que han encontrado (Le Goff, 2005). Estos cuestionamientos están enfocados en una propiedad literaria de la obra leída previamente y es la escritura literaria el

medio para poner al frente sus pensamientos y manipularlos (Chabanne y Bucheton, 2006; Le Goff, 2005); es decir, a través de la práctica de escritura literaria se intenta que el alumnado se detenga en la lectura, recoja aquellos significados fundamentales para la interpretación, los organice en torno a sus propios significados y, en conjunto, proponga un sentido novedoso y apropiado a la tarea, que encaje con el género y que responda al contexto al cual se refiere (Ten Peze et al., 2023). En definitiva, se trata de una ampliación de los significados del relato original, construidos mediante un proceso de reflexión intencionada sobre lo que está escrito, lo que podría escribirse y de qué forma se hará (Ten Peze et al., 2021).

2.1.3.4 El rol de la escritura literaria como respuesta lectora

En la relación entre lectura y escritura literaria, se ha planteado que la literaria constituye un aporte concreto a la lectura, ya que esta adopta una forma concreta: un texto de intención literaria. En este sentido, la elaboración de dicho texto implica que los estudiantes han manipulado, imitado y transformado el texto original; en definitiva, lo han revisitado con una mirada creativa y crítica (Moreno, 2016) orientados por las consignas de las tareas de escritura literaria. Se trata, en gran medida, de motivar a los estudiantes a reorganizar creativamente el resultado de su lectura para expresarlo de un modo distinto al relato que lo inspira, pero que conserve coherencia tanto con la obra a la que alude como con las convenciones literarias pertinentes (Morris y Sharplin, 2013).

Esta característica resalta la importancia del proceso de elaboración del texto literario, entendido como un trabajo artesanal que requiere trabajo y práctica constante antes de conseguir el resultado esperado. La escritura literaria se lleva a cabo en un contacto con el objeto, en la interacción con sujetos que tienen distintas experiencias y se construye en el mismo proceso de ese hacer (García, 2017). En este aspecto, es importante también la presencia de otros que acompañen este proceso de escritura y que lo guíen, no necesariamente un experto que critique y corrija, sino más bien un mediador que muestre opciones a elegir, va modelando un lector para que surja el escritor que tome sus propias decisiones (García, 2017).

Además, el componente creativo es el que motiva a los estudiantes a apropiarse con libertad de los significados de una obra literaria, la cual funciona como referencia y contexto de su respuesta interpretativa. En este caso, el texto-respuesta es el espacio concreto en el cual el estudiante relaciona, imagina y gestiona todos los elementos literarios de ese otro mundo (referencia y contexto), dándole una forma diferente a la original. Esta acción implica que el estudiante decida, imagine y escriba cómo sienten, qué piensan y qué decisiones tomaron esos personajes que habitan ambos mundos (Ten Peze et al., 2023). El manejo de los

elementos de este otro texto tiene lugar al escribir creativamente, ya que es el proceso de construcción lo que incita a los estudiantes a mantener determinada forma; sin embargo, este aspecto no funciona como un límite rígido ni coarta su creatividad; muy por el contrario, intenta potenciar la exploración de los recursos estético-literarios. Se les permite construir su propio proceso creativo y, evidentemente, no existen presiones por el valor de su resultado final (Masgrau, 2011). En suma, el texto producido funciona como mediador (Cavalli, 2011) en la elaboración de este tipo de respuestas.

A partir de lo anterior, puede afirmarse que la escritura literaria se configura como un modo específico de respuesta, mediante el cual los estudiantes manifiestan de forma creativa su interpretación de un texto literarios. Desde este enfoque, la respuesta del estudiante adquiere la forma de un texto con intención literaria, que implica un esfuerzo consciente por darle forma y construir significados. Dado que esta producción se elabora siempre en diálogo con otro texto, posee un carácter intertextual, relaciona de manera constante con la obra que la origina. Estas respuestas deben adoptar la forma, la estructura y las convenciones literarias pertinentes (Morris y Sharplin, 2013) a favor de la interpretación. En coherencia con esta perspectiva, para promover las respuestas interpretativas es necesario que las condiciones de la actividad sean apropiadas para la construcción de significados en relación a un recurso estético literario determinado (Janssen y Braaksma, 2016). La organización de estas condiciones permite que los estudiantes estructuren creativamente su lectura y expresen su interpretación de un modo distinto al texto literario que lo provoca.

De lo planteado anteriormente, también se desprende la importancia que adquiere esta respuesta imaginativa (Knoeller, 2003) como una opción divergente, conformada por el análisis de una obra literaria y los juicios e interpretaciones del alumnado, los cuales en un principio suelen estar poco fundamentados (Masgrau, 2011), por lo que estas prácticas de escritura se presentan como el camino para encontrar esos fundamentos y enriquecer sus lecturas. En cierta medida, se trata de dejar que los alumnos formulen sus propias hipótesis sobre el texto, con la guía de actividades que los orienten en su construcción y que, simultáneamente, rompan con la monotonía de las actividades tradicionales, puesto que “hem de defenestrar la pregunta clàssica i críptica de ‘¿Què vol dir el text?’ per una altra més diàfana: ‘Què et diu el text?’” (Masgrau, 2011, p. 315).

2.1.3.5 La escritura literaria necesita de otros

En los contextos escolares, la escritura literaria ha adoptado tradicionalmente la forma del taller literario, entendido como un espacio colectivo, de creación, reflexión y diálogo. Este modelo surgió como una alternativa a las prácticas tradicionales de escritura –no solo a las

clases magistrales de literatura, sino también de dictados, caligrafía, cuestionarios de comprensión, comentario de texto…–, que limitaban las posibilidades expresivas de los estudiantes y condicionaban su relación con la escritura, dejando fuera prácticas de escritura que podrían integrarse eficazmente en el aula. En este aspecto, se plantea que la escritura literaria se debe abordar desde una perspectiva sociocultural, que considere tanto las normas y estructuras como la creatividad:

> Las perspectivas socioculturales nos han dado otra visión del tema, indicando que la apropiación de la escritura se da en contextos de interrelación social; en situaciones en las que las personas participan con otros en situaciones en las que deben usar la escritura. Aprender a escribir implica participar en prácticas con otras personas". (Frugoni, 2006, p. 75)

De acuerdo con esto, la escritura literaria requiere de colaboración y mediación. Retomar las bases de los talleres resulta fundamental, no solo por su enfoque en la creación de textos, sino también por su capacidad de fomentar la lectura, la construcción de significados y la producción de textos de intención literaria en un entorno social y reflexivo. Esto se enmarca en la relación entre el lector –en este caso, también escritor– y otros lectores, ya que un lector no se construye solamente en la práctica íntima y personal, sino también en las múltiples formas de diálogo que establece con otros sobre lo leído (Munita, 2021).

En este marco, la escritura literaria se sustenta en la interacción de dos actores esenciales: el docente, en su rol de guía, y el estudiante, como lector-escritor activo. Esta concepción, enraizada en los talleres literarios, delimita las prácticas de escritura literaria al reforzar la idea de acompañamiento y orientación del alumnado sin fines correctivos, promoviendo un proceso centrado en la exploración y la interpretación. Sin embargo, esta dinámica se diferencia de la que predomina en la tradición estadounidense –de talleres en el ámbito universitario– donde las prácticas de escritura posicionan al docente como un experto más que como un mediador. En estos espacios, las prácticas se orientan hacia la profesionalización de la escritura y se desarrollan a través de la discusión, la corrección y la puesta en común de lo elaborado (Leahy, 2010). En estos talleres, la escritura literaria y sus prácticas se gestionan como modelos de corrección guiada por un mentor experto, poniendo especial énfasis en la calidad de los textos y en la corrección del experto mediante la crítica (Cain, 2010; Gilbert, 2020; Haake, 2010; Stukenberg, 2017).

Por otra parte, la mediación realizada por el docente también se materializa en el diseño mismo de la propuesta de escritura literaria y en las consignas que la acompañan. En gran

medida, el acto de mediación se ha construido antes del encuentro en el aula, durante el proceso de planificación, puesto que el docente-mediador ha reflexionado y concretado las orientaciones que guiarán la lectura y la escritura literaria, ya que se trata de “facilitar las condiciones para que otros lean” (Robledo, 2010, citado en Munita, 2021)

Es en esta etapa donde se anticipan los posibles caminos interpretativos, sustentados en aquellos recursos estético-literarios que el docente maneja y ha reconocido como esenciales para la interpretación del relato. Por lo tanto, el rol del docente no se limita a las intervenciones durante el desarrollo de la propuesta de escritura, sino que subyace en el la estructuración de la intervención pedagógica y en la intencionalidad de sus consignas. En este sentido, se afirma que una parte significativa de la mediación docente ya está inscrita en el diseño didáctico.

2.1.3.6 El papel de las consignas en la escritura literaria

En la característica anterior se ha anticipado la relevancia de las consignas dentro del trabajo de mediación docente, ya que no deben entenderse como simples instrucciones, sino como orientaciones cuidadosamente pensadas para guiar la exploración interpretativa de un texto literario. En este sentido, las consignas constituyen una parte fundamental para favorecer el tránsito por las distintas capas de significación de un relato. Se trata de que las consignas surjan desde el potencial interpretativo de cada relato, para darle un lugar privilegiado a la actividad del lector en la construcción de significados y en la reelaboración de los espacios de indeterminación de cada texto (Munita, 2021)

Como sostiene González (2010), las consignas son esenciales para orientar el proceso de escritura, dado que deben guiar la producción escrita de un tipo determinado de texto, en un contexto particular. En esta misma línea, Guzmán y Bermúdez (2019) enfatiza que las consignas son:

> Frases que ayudan a estimular la imaginación en momentos precisos, capaces de evocar mundos ficcionales en donde la aventura se convierte en el ingrediente principal, un trabajo parecido a un juego, pero capaz de incitar a la reflexión acerca de la recreación de la realidad. Igualmente, reconocen los conocimientos culturales y académicos con los que cuentan los estudiantes y que se ponen en juego a través de la producción de textos estéticos con los que se puede enseñar literatura en el aula; de este modo, los estudiantes, evolucionan; pasan de consumidores a prosumidores de sus propias creaciones. (p. 87)

Esta perspectiva resalta la doble función de las consignas: estimular la creatividad e integrar los conocimientos previos de los estudiantes para producir textos literarios significativos.

Por otra parte, planteamos que esta concepción de las consignas se relaciona con los *dispositivos fértiles* (Munita, 2021), puesto que estos se definen como herramientas que invitan a leer, permiten identificar y resolver problemas de comprensión y favorecen procesos de interacción. En este sentido, las consignas deben surgir del potencial interpretativo de cada relato, otorgándole un lugar privilegiado a la actividad del elector en la construcción de significados y en la reelaboración de los espacios de indeterminación del texto.

***

En suma, la escritura literaria se concibe como un camino de trabajo, orientado a mejorar la interpretación de textos literarios, basado en los fundamentos de los talleres literarios, su dimensión creativa y reflexiva, y centrado en la producción de un texto de intención literaria, que emerge como respuesta a otro. En este sentido, está directamente vinculada con la lectura, pues escribir implica comprender la arquitectura de un texto, y una de las formas más válidas de esa comprensión son las diversas prácticas de escritura literaria que pueden guiar el proceso lector. Dichas prácticas constituyen respuestas en forma de una nueva producción con intencionalidad literaria. Así, la finalidad de la escritura literaria no es imitar o reproducir un estilo, sino elaborar respuestas imaginativas que resultan de un complejo proceso interpretativo, en el cual se profundiza en los recursos estético-literarios de la obra acompañada en su lectura.

La intención de este apartado ha sido delimitar la concepción de escritura literaria. Si bien las propuestas didácticas pueden variar, esta práctica se sustenta en ciertas particularidades esenciales: el rol activo del estudiante, el acompañamiento del docente y la posibilidad de generar respuestas que, siendo novedosas, resulten pertinentes respecto de la obra leída.

2.1.4 La escritura literaria como respuesta lectora

En continuidad con las características didácticas previamente desarrolladas, la escritura literaria también se ha configurado desde su rol de respuesta frente al texto leído. En el contexto de esta investigación, se ha motivado a sus participantes/estudiantes a responder de determinada forma a la lectura del cuento “El cohete”, de Ray Bradbury. Este impulso se ha plantado desde las consignas de trabajo, a través de un diseño que motive la producción de respuestas lectoras, cuya forma está delimitada por su intencionalidad interpretativa y los

lazos que establece con el relato leído. De acuerdo con esto, podemos afirmar que se trata de respuestas escritas correspondientes a textos de intención literaria, que profundizan en los recursos estético-literarios primordiales para la interpretación del relato. Estos textos-respuestas tienen la intención de proponer una suerte de extensión del relato original, es decir, se trata de una respuesta lectora que plantee nuevas aristas del conflicto narrativo, sus acontecimientos y, en general, de todo lo sucedido en ese mundo narrativo. Según Le Goff (2005), se constituye como un hipertexto construido sobre un texto previo que se ha convertido en hipotexto y señala que en cualquier caso hay invención y apropiación.

Es importante destacar que estas respuestas lectoras añaden información al relato, por lo que no se trata de un ejercicio de reescritura como tal, sino que corresponden a nuevos acontecimientos, personajes, particularidades, diálogos, entre otros aspectos. En cierta medida, estas respuestas lectoras proponen otras posibilidades dentro del universo narrativo del relato de Bradbury, por lo tanto, los cimientos de estos nuevos acontecimientos se encuentran en ese primer universo. En este caso, la escritura literaria se reconoce como una respuesta, como afirman Janssen y Braaksma (2016), se trata de “writing in response to literature” (p.193).

Desde la perspectiva de Tauveron (2014), la respuesta en la escritura literaria se concibe como un proceso dialógico y estético que surge de la interacción entre quien escribe y quienes leen dentro del contexto del aula. Esta respuesta no se limita a una corrección técnica o evaluativa, sino que implica una relación estética en la que el estudiante-escritor se siente reconocido y autorizado por sus compañeros para desarrollar una intención artística, mientras que los lectores aceptan y asumen la lectura de los textos producidos como si se tratara de verdaderas obras literarias. En este sentido, la respuesta del lector adquiere valor formativo, pues valida el acto creativo del autor y contribuye a la construcción de significados desde una perspectiva literaria compartida.

Igualmente, Tauveron (2014) añade que la respuesta en la escritura literaria se configura como un proceso de interacción estética y formativa que articula la lectura y la escritura. Este tipo de respuestas implica tanto la recepción estética por parte de los lectores, como la disposición del autor a revisar y transformar su texto en función de las interpretaciones y valoraciones recibidas. En este intercambio, el estudiante-escritor se enfrenta a un espacio de incertidumbre, pues su texto es sometido a miradas críticas y analíticas que lo confrontan con la revisión y la reescritura. Desde esta perspectiva, la escritura literaria deja de concebirse como un espacio de inspiración, y se enfatiza en ella como un proceso de construcción progresiva de sentido en el que la respuesta de los otros lectores desempeña un papel esencial para el desarrollo creativo y reflexivo del escritor.

Por otra parte, en el marco de la relación entre escritura literaria y respuestas lectoras, Contreras-Barceló (2023) destaca diversas experiencias vinculadas a la escritura creativa, entendida como la producción de cuentos, poemas o géneros híbridos, lo que evidencia la variedad de prácticas que surgen cuando la escritura se concibe como una prolongación interpretativa de la lectura. Un ejemplo de este tipo de experiencias es la de Contreras-Barceló y Torrents (2020) centrado en la poesía de Joan Brossa, que combina el análisis de sus obras, la creación y la elaboración de una propuesta didáctica. Otro ejemplo es la investigación de Bordons y Cavalli (2012), la que analiza cómo lectores no expertos interpretan la poesía contemporánea a partir de sus respuestas escritas. Un tercer ejemplo, también ligado a la poesía, es el de Masgrau (2023) investigación en la que se explora cómo los talleres de poesía visual en distintos contextos pueden fomentar aprendizajes significativos en lectura y creación artística. En la misma línea, los aportes de Tanja Janssen se destacan por sus diversos estudios sobre los efectos de la escritura creativa a través de distintos tipos de textos. Sus investigaciones han demostrado que esta práctica no solo potencia habilidades propias de la escritura, sino que también evidencia la relación mutua entre lectura literaria y escritura, mostrando cómo ambas se fortalecen conjuntamente.

Si bien existen diversas investigaciones sobre la escritura creativa, estas tienden a permanecer como estudios aislados que recogen experiencias variadas en cuanto a contextos, géneros trabajados e, incluso, enfoques metodológicos. Esta dispersión y diversidad ha contribuido a la dificultad de construir un marco teórico para categorizar las respuestas de los estudiantes. No obstante, los aportes de Fittipaldi (2012) han sido claves para superar este obstáculo, puesto que la autora señala que las respuestas lectoras no deben concebirse como compartimentos cerrados y que pueden existir zonas de contacto entre distintas categorías. Desde esta perspectiva, la escritura literaria –en su rol de respuesta imaginativa (Knoeller, 2003)– se sitúa precisamente en ese espacio de transición, donde la lectura se transforma en creación y los límites entre interpretar y producir un texto se vuelven difusos. En este sentido, la escritura literaria entendida como respuesta no puede equipararse a una respuesta lectora tradicional ni a la contestación tradicional de un cuestionario; puesto que requiere de una preparación previa y una lectura pausada y reiterada que permita (re)conocer el texto en profundidad, formular preguntas sobre él y enfrentarse al desafío interpretativo que plantea, sobre todo si se trata de una obra resistente.

Asimismo, la singularidad de este tipo de respuestas radica en el modo en que se construye, puesto que implica la convivencia con una obra durante un tiempo, leyéndola, releyéndola y reflexionando sobre la experiencia de lectura. Esta idea, planteada por Sheridan (1993), se profundiza cuando el autor sugiere que se trata de promover un hacer distinto: que los

estudiantes lean, relean, se planteen problemas, aprendan cosas nuevas, conversen con otros, jueguen con el texto, es decir, que reflexionen sobre él.

De acuerdo con esto, se considera que la escritura literaria ofrece la posibilidad de que incluso el estudiante aparentemente menos interesado encuentre algo que escribir a través de esta práctica. En esta línea, retomamos nuevamente los planteamientos de Sheridan (1993), quien destaca la importancia de las "tareas de redacción", las cuales, en su enfoque, son lo suficientemente variadas como para que cada alumno tenga la posibilidad de tener éxito. En nuestro estudio, las tareas de escritura literaria se han diseñado de modo que el estudiante siempre tenga algo que explicar, y que ese algo sea –probablemente– coherente con el relato leído. Si bien no podemos garantizar el éxito, sí podemos ofrecer un camino hacia una respuesta creativa, reflexiva y anclada en la lectura.

En suma, en este estudio, la escritura literaria se ha desarrollado a través de prácticas específicas orientadas a motivar las respuestas lectoras. En este caso, se buscó una respuesta que adoptara la forma de un texto con intención literaria producido en un contexto escolar y, cuyos elementos estén anclado en el relato que suscita dicha respuesta. Este enfoque se fundamenta en la idea de que la escritura literaria puede emplearse con fines interpretativos, permitiendo, por ejemplo, investigar el punto de vista de un personaje, explorar los aspectos simbólicos del relato, indagar en el desenlace del conflicto narrativo, entre otros. Subyace, en este planteamiento, la premisa de escribir para aprender, concibiendo así la escritura literaria como una estrategia para adquirir conocimientos, desarrollar la comprensión y mejorar las habilidades de pensamiento, de modo que los estudiantes puedan involucrarse activamente y alcanzar niveles más profundos de comprensión a través de la escritura como respuesta a textos literarios (Steen y Schram, 2001).

2.1.4.1 El texto de intención literaria como respuesta imaginativa

En primer lugar, consideramos fundamental precisar el concepto de respuesta imaginativa. La definición propuesta por Knoeller (2003) resulta pertinente y esclarecedora:

> Imaginative response can be defined broadly as responding to a piece of literature by writing creatively in any imaginative genre other tan exposition and argument. Integrating imaginative response does not necessitate displacing the aims of traditional literary analysis, however. On the contrary, by guiding students to explore a work in specific ways, teachers can support interpretation and criticism. As such imaginative response provides an instructional strategy that ultimately contributes to more insightful formal analysis. (p. 43)

El planteamiento de Knoeller enfatiza que la respuesta imaginativa tiene la intención de complementar el análisis literario tradicional. El autor subraya que la escritura creativa vinculada a la lectura permite profundizar la interpretación crítica de los textos. También señala que este tipo de prácticas involucra a los estudiantes, enriquece su apreciación y les proporciona información valiosa para interpretar una obra.

Además, Knoeller (2003) sostiene que las consignas de trabajo se pueden configurar para garantizar que la escritura creativa complemente aspectos específicos del análisis literario más tradicional, contribuyendo a la interpretación textual de manera significativa. El autor enfatiza la relación entre la lectura y la escritura de géneros imaginativos, estableciendo que escribir de manera imaginativa en respuesta a obras literarias trae consigo diversos beneficios, tales como la motivación de los estudiantes, el enriquecimiento de su expresión y les proporciona información valiosa sobre la interpretación de la obra, ya que este tipo de prácticas empuja a los estudiantes a releer con –algo más de– atención, para buscar aquellos fundamentos que en una lectura cotidiana pudieron haber pasado por alto.

En suma, el autor afirma que este tipo de prácticas lleva a los estudiantes a explorar con imaginación una obra literaria. Igualmente, Knoeller (2003) plantea que esta relación entre lectura y escritura no constituye una práctica extraordinaria, sino una forma habitual de trabajo que debería incorporarse con mayor frecuencia al aula. El autor señala, a raíz de su experiencia:

> After all, having written and published poems for over twenty years myself, I often rely on similar approach, sitting down to read others' work first, until an idea for writing come to mind: reading as a writer. Wheter in response to an image, a phrase, a topic, or a memory, reading can readly inspire original work. (p. 43)

El autor considera, a partir de esta reflexión, que dicha relación es una consecuencia natural, puesto que al escribir después de la lectura –de forma reflexiva y creativa– los estudiantes pueden tender un puente entre lo imaginativo y lo interpretativo, articulando las ideas sobre una obra a la que han llegado mientras escriben de forma imaginativa.

De acuerdo con esto, puede afirmarse que la respuesta imaginativa es una consecuencia natural de la lectura, la cual ha sido gestionada por los estudiantes a partir de las consignas de trabajo de esas prácticas de escritura creativa. Se trata de una conducta observable, concreta y vinculada con una lectura específica, la cual establece una relación también

concreta con la obra literaria que la provoca (Cairney, 1992; Knoeller, 2003). Ahora bien, es más bien una respuesta estructurada, pues implica una participación más directa del docente, quien debe estimular dicha respuesta de forma activa, incentivando a los estudiantes a responder de determinada manera. El objetivo es que los estudiantes compartan los significados que construyen, con la esperanza de que todos los miembros del grupo construyan textos personales más elaborados (Cairney, 1992).

Según Le Goff (2005), este tipo de respuestas corresponden a un hipertexto construido sobre un texto previo que se ha convertido en hipotexto y señala que en cualquier caso hay invención y apropiación. Le Goff (2005) también sostiene que esta respuesta es un texto independiente, pero necesariamente contextualizado y delimitado por el mundo al que se refiere; de esta manera, la respuesta forma parte de un procedimiento intertextual condicionado por su doble dimensión, pues alude continuamente a dos textos, al original y al que engendra, este último se diferencia del original por su nueva orientación en los significados, la redistribución de la información textual y una nueva escala de valor. Todos estos aspectos están determinados por la visión propia del estudiante.

En la misma línea, Chabanne y Bucheton (2006) denominan este tipo de respuestas como textos intermedios, ya que corresponden a la prueba de una experiencia real de apropiación de conocimientos provocadas por prácticas reflexivas que permiten pensar, aprender y construir significados, de cierta forma, son la evidencia concreta de un proceso de construcción de sentido, en el cual el lector se encuentra con una obra, establece vínculos, hace referencias persistentemente a otro texto e incorpora su visión por medio de nuevos personajes, profundizando alguna de sus particularidades, añadiendo información original y/o con líneas interpretativas propias basadas en los indicios de la obra leída. Asimismo, se podrá valorar si estas respuestas interpretativas son válidas si se observa cómo el estudiante ha conectado su propio razonamiento con los recursos estético-literarios de la obra que la provoca (Henríquez y Ambrós-Pallarés, 2023; Munita, 2020; Sosa et al., 2016).

Otro aspecto fundamental es que la producción de estas respuestas se realiza sobre el vínculo intrínseco entre lectura y escritura, ambas se conciben como medios indisociables y, además, se perciben como el propósito el uno del otro. En este sentido, las respuestas constituyen el resultado de prácticas literarias en las que sus participantes leen y escriben para saber cómo otro texto ha conseguido su “poder lingüístico y metafórico”, motivando el interés por averiguar el funcionamiento de un texto literario y posicionando a la escritura al servicio de una intención determinada (Moreno, 2016).

En este marco, las respuestas se entienden como un reflejo de la interpretación de los que realizan las prácticas de escritura literaria, constituyéndose como la evidencia concreta de las

reacciones, inferencias y actitudes desencadenadas por la lectura previa (Anaya, 2009). Esta experiencia de lectura es, a su vez, la que impulsa a los lectores a construir una multiplicidad de significados y a compartirlos con otros que han elaborado interpretaciones distintas del mismo texto (Janssen y Braaksma, 2016). En consecuencia, las respuestas abarcan tanto la visión personal, las propias concepciones y actitudes, como un análisis más formal, integrando los significados que los estudiantes crean en el acto de escribir (Frugoni, 2006; Knoeller, 2003).

Por otra parte, estas respuestas están ancladas en el texto que las origina, lo que ha implicado la selección, organización y relación de la información para la construcción de sus propios significados (Ramos, 2009). Esta exigencia supone, a su vez, una invitación a atender determinados recursos estético-literarios que orientan la construcción de significados a través de la escritura literaria. En este proceso, los estudiantes revisan y cuestionan su lectura en función de los requerimientos de su proceso de escritura, manteniéndose atentos a dichos requerimientos, puesto que es importante que los perciban como algo propio para ofrecer a la interpretación de un texto (Anaya, 2009; Glenn, 2007). En cierta medida, se espera que este tipo de respuestas sean el resultado de un trabajo mental, comprometido y que ayude a reorganizar el propio conocimiento acerca de lo que se está escribiendo (Tolchinsky, 1992). Para conseguir este objetivo, la escritura literaria es el instrumento seleccionado para motivar la reflexión, la autorregulación intelectual y el desarrollo del propio pensamiento (Miras, 2000), dándoles oportunidad a los estudiantes de evaluar sus propias comprensiones y sentimientos acerca de un tema (Bangert-Drowns et al., 2004). Si bien se puede apuntar a este objetivo, los textos de escritura literaria se acercarán a él, dependiendo también del dominio lingüístico y cognitivo (Frugoni, 2006).

Dicho esto, se está muy consciente de que no todos son lectores expertos en un contexto escolar, por lo que existe una proyección ambiciosa de acercar a estos lectores a las prácticas de escritura literaria, motivándolos a que sus producciones pongan en marcha una serie de procedimientos, conceptos asociados que tiendan a la pertinencia y, además, amplíen su comprensión a través de inferencias, verificaciones, comparaciones, formulación de hipótesis (Tolchinsky, 1992). Las prácticas de escritura literaria sirven como una actividad de respuesta enriquecedora y reflexiva que profundiza en el aprendizaje de los estudiantes y maximiza el valor del texto (Racco, 2010).

Por otro lado, ya se ha señalado que aquello que se escribe (el texto de escritura literaria) es la respuesta interpretativa del estudiante, es decir, se entiende como la evidencia y el resultado de un proceso de construcción de sentido, producto del encuentro del lector con una obra, fundamentándose en los vínculos y referencias al texto leído, demostrando que van más allá de una lectura literal, pues incorporan inferencias, líneas interpretativas propias y/o

hipótesis de la lectura basados en los indicios de la obra; no obstante, las interpretaciones serán *válidas* si se sustentan en los recursos estético-literarios de dicha obra y si el razonamiento del lector conecta estos recursos con su interpretación (Henríquez y Ambrós-Pallarés, 2023; Munita, 2020; Sosa et al., 2016). En cierta medida, se plantea que las respuestas son la presencia concreta de vaivén entre lo personal y el retorno al texto, esto sin ser necesariamente un lector experto (Munita, 2020).

A pesar de esta incitación a desarrollar la visión personal, no se intenta motivar la creatividad –aunque esté presente–, no se trata de darle rienda suelta a la imaginación del lector –aunque esté en cada texto–, lo que se propone es un diálogo con el horizonte interpretativo de dicho texto (Munita, 2020), una conversación de lo que *podría ser si…,* sin terminar en una fuga ni en un escape creativo que termine convirtiendo a los textos de escritura literaria en una anomalía interpretativa. Este vaivén entre lo personal y el texto está regulado por las tareas de escritura literaria, ya que han deben ser diseñadas para motivar las respuestas de los estudiantes a partir de los recursos estético-literarios del texto (primordiales para la interpretación) y, simultáneamente, impulsar a los estudiantes a "aporrear, estrujar y ordeñar un texto" (Moreno, 2016, p. 18).

A partir de estas consideraciones generales sobre las respuestas lectoras ligadas a la escritura literaria, resulta pertinente abordar con mayor detalle dos tipos de respuestas que están presentes en el marco de esta investigación. En concreto, se examinan aquellas situadas en el nivel literal e inferencial (Contreras-Barceló, 2023; Fittipaldi, 2012), dado que permiten observar con mayor claridad los procesos interpretativos y la construcción de significados por parte de los estudiantes, y que estos han desplegado durante su lectura y sus prácticas de escritura.

Respuestas con tendencia al nivel literal e inferencial.

Se ha enfatizado que en este estudio las respuestas de los alumnos se conciben como imaginativas (Knoeller, 2003), por su naturaleza textual con propósito literario, que han surgido a partir de la lectura de una obra literaria con la cual tienen una conexión intertextual. Los alumnos no solo reconfiguran los significados, sino que además los reelaboran desde una perspectiva individual, integrando tanto las partes originales de la narración como nuevos elementos de creación personal. Estas respuestas son una parte del procedimiento de apropiación del texto leído. Debido a la complejidad de este procedimiento, las respuestas pueden orientarse hacia un nivel inferencial o literal, mostrando cómo los alumnos han interactuado con la obra. Específicamente, nuestro análisis se fundamenta en las propuestas de Fittipaldi (2012) y Contreras-Barceló (2023).

En consecuencia, en este subapartado se examinarán teóricamente estos dos tipos de respuestas, que son consistentes con las generadas por los alumnos en el contexto de esta investigación. Con el propósito de ofrecer un marco teórico que facilite entender cómo cada clase de respuesta representa la interacción del lector con la obra leída y con el texto creado, se observarán sus particularidades.

En primer lugar, siguiendo la propuesta de Fittipaldi (2012), se adoptan sus planteamientos sobre los niveles de respuesta lectora, más que la categorización presentada en el marco del proyecto *Visual Journeys*. Esto se debe a que dicha propuesta se centra en respuestas derivadas de la lectura de libros-álbum y en el contexto de conversaciones literarias, mientras que en esta investigación las respuestas analizadas corresponden a textos escritos de intención literaria. Por lo tanto, se retoman los niveles conceptuales pertinentes para comprender los procesos de construcción de significados y la apropiación de esto por parte de los estudiantes, mediante la escritura literaria y sus prácticas.

Considerando esta delimitación, resulta pertinente profundizar en los aportes de la autora sobre los planos literal e inferencial de las respuestas lectoras. Retomar estos niveles permite explorar con precisión la complejidad de este tipo de producciones; la autora sostiene que:

> Nos permite observar con mayor claridad la complejidad del universo interpretativo de los niños e ir analizando cómo se establecen los pasajes de un nivel a otro, cómo se elaboran las inferencias y la gradación que podemos establecer entre ellas, y nos ofrece así la posibilidad de estudiar los diversos modos en que se da la progresión de los aprendizajes literarios durante la lectura compartida. (p. 82)

En segundo lugar, también se retoman determinados aspectos del nivel reflexivo propuesto por Contreras-Barceló (2023), quien plantea “la necesidad de añadir un nivel más para poder categorizar aquellas respuestas lectoras en las que, a partir de algún elemento referencia, composicional, intertextual e intercultural o personajes, los participantes abordaban la reflexión sobre algún tema más allá de lo personal o literario” (p. 5). Por lo tanto, en la siguiente tabla se presentan ambas propuestas integradas y se señalan los aspectos de los niveles que han sido considerados relevantes para nuestra investigación.

Tabla 1. Tipos y niveles de respuestas lectoras (adaptado de Contreras-Barceló, 2023, y Fittipaldi, 2012)

Niveles / Categorías	**Literal** Énfasis en el contenido. Identificación, enumeración descripción y establecimiento de conexiones simples.	**Inferencial** Búsqueda de sentido Especulación, predicción, inferencia, análisis, síntesis, valoración y conciencia crítica. Uso del razonamiento y propuesta de interpretación.	**Reflexivo** A partir de la propuesta de interpretación, reflexión sobre distintos teas sociales, educativos o culturales.
Referencial (sobre la narración)	Identificación y descripción de elementos de la construcción narrativa: personajes acciones, marco.	Interpretación de los elementos de la construcción narrativa: motivaciones de los personajes, inferencias a partir de las acciones, relaciones entre el marco y la historia narrada, etc. ¿Por qué?	Reflexión sobre algún tema social, cultural o educativo a partir de los elementos narrativos.
Intertextual e intercultural	Identificación y alusión a las referencias intertextuales, metafóricas, simbólicas, culturales y de representación.	Establecimiento de relaciones entre el texto leído y los intertextos o referencias metafóricas, simbólicas, culturales y de representación mencionadas.	Reflexión sobre algún tema social, cultural o educativo a partir de elementos intertextuales (metáforas, símbolos, tipos de personajes…)

Fuente: Contreras-Barceló, 2023; Fittipaldi, 2012

La Tabla 1 presenta los aspectos seleccionados de la propuestas de Contreras-Barceló (2023) y Fittipaldi (2012), que corresponden a los referentes conceptuales para esta investigación. A partir de estos aportes, se han delimitado dos tipos de respuestas observadas en esta investigación, basados en los niveles literal e inferencial y no en la categorización de las respuestas. En este aspecto, se señala que la delimitación de respuestas en esta investigación no se ajusta de forma estricta a la categorización de las autoras, sino que se adoptan sus niveles literal e inferencial, como ejes analíticos que permiten examinar con mayor precisión las producciones de los estudiantes en el contexto de este estudio. Sobre esta base, se construyen las definiciones de los tipos de respuestas considerados y son presentados a continuación.

Respuestas con tendencia al nivel literal.

Corresponde a aquellas respuestas que reflejan una lectura superficial, ubicada en un primer nivel de significados (Méndez, 2006). Por lo tanto, al desarrollarse, su enfoque tiende a lo descriptivo, centrado en la información explícita y concreta que presenta el texto leído. Este tipo de respuesta se caracteriza por la identificación de elementos narrativos, tales como los personajes, acciones, tiempo y/o espacio, así como también por la identificación superficial de los principales ejes temáticos, sin llegar a desarrollar conexiones simples entre el lector y el texto.

Es importante destacar que este tipo de respuestas implica el reconocimiento de los elementos narrativos, por lo que se desarrolla una comprensión general de la trama y del conflicto, cuando se trata de un relato. Además, implica el establecimiento de conexiones simples con la propia visión del estudiante. No obstante, se tiende más a la reproducción de información que a la apropiación de significados de la obra leída.

Respuestas con tendencia al nivel inferencial.

Se trata de respuestas que incluyen especulaciones, predicciones y nuevas propuestas de significado, caracterizadas por la aportación de ideas propias (Dueñas et al., 2018). Este nivel de respuesta evidencia una comprensión más profunda y una mayor apropiación del texto, ya que el lector no solo reconoce la información explícita, sino que también la integra, selecciona, manipula y propone una nueva articulación de sus significados. Además, interpreta, completa y proyecta significados para construir su propuesta interpretativa.

Por su parte, Méndez (2006) vincula lo inferencial con la elaboración de interpretaciones, conjeturas e hipótesis por parte del lector, sustentadas tanto en la información explícita e implícita del texto como en sus propias intuiciones y experiencias personales. En este sentido, los elementos narrativos no solo son identificados, sino también interpretados, estableciendo relaciones complejas entre ellos e incorporando una perspectiva individual. En este marco, las grillas de evaluación de Falardeau (s. f.) herramientas diseñadas para evaluar distintos aspectos de la comprensión, la interpretación y la evaluación crítica de textos narrativos, se asocia el nivel inferencial con la interpretación de la intención del autor, así como con los valores y motivaciones de los personajes, a partir de la información del relato. Además, incluyen aspectos relacionados con la inclusión y desarrollo de las reacciones del lector, entendidas como sentimientos, pensamientos y juicios fundamentados en los elementos del texto.

***

En conclusión, las respuestas con tendencia al nivel literal ponen su énfasis en el contenido concreto, centrándose en la identificación y manteniéndose en el plano de lo explícito y narrado. Por otro lado, las respuestas que tienden a un nivel inferencial se mueven hacia lo implícito y sugerido, expandiendo la lectura más allá de lo explícito e incluyendo interpretaciones basadas en los elementos del texto. En este tipo de respuesta, se incluyen aspectos del nivel reflexivo de Contreras-Barceló (2023), ya que la especulación sobre lo no dicho encuentra su espacio en la reflexión, en parte motivada por el tono y la naturaleza del relato seleccionado para esta investigación.

Por lo tanto, cuando hablamos de las respuestas imaginativas de los alumnos, en lugar de clasificar rigurosamente el tipo de respuesta que se da, es más apropiado examinar su grado de desarrollo, ya que toda respuesta imaginativa conlleva una complejidad intrínseca debido a su propósito literario. Esto significa que las respuestas implican una manipulación creativa del texto, dado que los alumnos toman una circunstancia, un acontecimiento o un componente del texto leído y lo emplean como fundamento para su propia creación. Esta particularidad se vincula estrechamente con el planteamiento de Sipe (2007) quien señala: “The children took some situation in the book and used it as the basis for a flight of their own imagination, a type of playful performance or ‘signifying’”.

2.2 Articulación de la comprensión y la interpretación

La articulación entre la interpretación y la comprensión en la lectura literaria es un tema central en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. Esta relación se establece como compleja y, al mismo tiempo, dinámica, más que como una secuencia lineal o una distinción rígida entre ambos conceptos. Si bien en el campo de la lectura literaria los conceptos de comprensión e interpretación suelen presentarse como procesos distintos e incluso jerárquicos –con una superioridad tradicional de la interpretación–, se ha considerado habitualmente que primero se comprende un texto y luego se lo interpreta. No obstante, múltiples estudios en nuestro campo han cuestionado esta secuencialidad rígida, mostrando que ambos procesos se entrelazan.

En este apartado se propone un breve recorrido por los límites difusos entre comprensión e interpretación, presentando algunas perspectivas teóricas que abordan esta problemática. Se analizan aportes de PISA y los estudios de didáctica de la literatura.

2.2.1 La interpretación en el Marco teórico de PISA 2018

Considerando este contexto, como punto de partida y referente para abordar los límites entre comprensión e interpretación, el Marco Teórico de Lectura de PISA 2018 propone una categorización de distintos niveles de comprensión lectora que puede resultar útil para establecer cierto orden al analizar las respuestas lectoras escritas. Esta categorización ofrece límites previamente definidos para distintos grados de complejidad, lo que permite orientar la evaluación y el análisis de los procesos cognitivos implicados en la lectura. Este Marco propone los siguientes niveles:

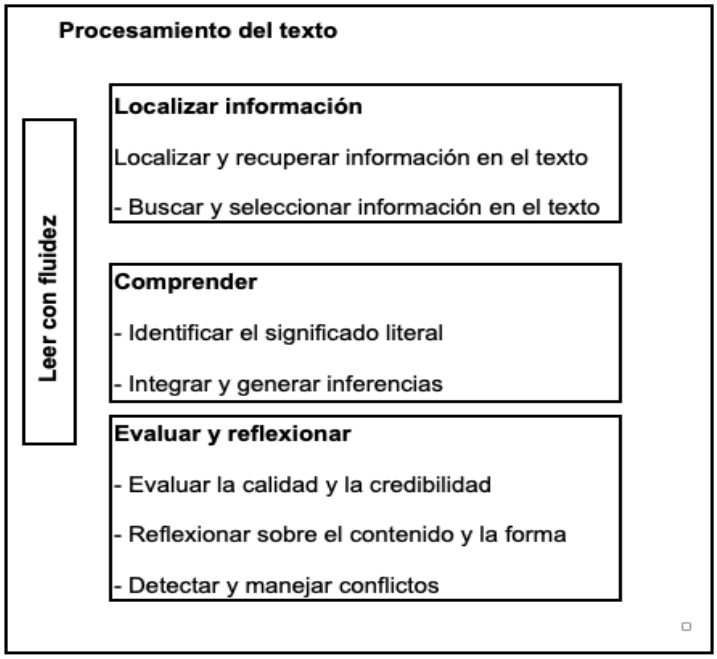


Figura 1. PISA 2018. Procesos del marco conceptual de la evaluación de la lectura

Fuente: Ministerio de Educación, Marco teórico conceptual, PISA, 2018

La categorización de PISA, antes expuesta, sostiene que los niveles más altos de la escala de lectura no solo implican la comprensión literal o inferencial de los textos, sino también la integración y reflexión sobre su forma, propósito y credibilidad, es decir, las tareas de comprensión de mayor complejidad en PISA también demandan habilidades que pueden situarse en esta frontera difusa entre comprensión e interpretación. Desde esta perspectiva, la interpretación no se reserva exclusivamente para etapas posteriores a una comprensión completa, sino que emerge desde el inicio mismo del contacto con el texto. Esto resulta especialmente evidente en los textos literarios, donde la ambigüedad, la polisemia y los recursos estéticos exigen una lectura activa y reflexiva desde el comienzo. Así, tanto el enfoque de PISA como las propuestas didácticas contemporáneas apuntan a superar la visión

jerárquica y lineal, reconociendo el carácter entrelazado y recursivo de la comprensión y la interpretación.

Profundizando en la propuesta del Marco Teórico de PISA 2018, en este se plantea como dominio principal la competencia en comprensión de lectura, señalando que esta se fundamenta en una revisión profunda del concepto de lectura. Dicha revisión refleja los cambios en su definición y se basa en teorías contemporáneas sobre la competencia lectora. Asimismo, considera que la capacidad de localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de información es esencial para que los individuos participen plenamente en la sociedad del conocimiento. En este sentido, una sólida competencia en lectura no solo es fundamental para el éxito académico, sino que también constituye un requisito clave para una participación exitosa en la mayoría de los ámbitos de la vida. Por ello, el marco de PISA se centra en el desarrollo de habilidades como localizar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar información en una amplia variedad de textos, vinculados a situaciones que trascienden el contexto escolar. Esta revisión se observa en la Tabla 2:

Tabla 2. Esquema de la tipología de procesos para el reporte de escala en 2018 y en relación a los aspectos cognitivos 2009-2015

2018 procesos cognitivos	**Categorías superiores utilizadas para la escala en 2018**	**2009-2015 Aspectos**
Leer con fluidez	Informado, pero no en la escala PISA	No evaluado
Localizar y recuperar información en un texto	Localizar información	Acceder y recuperar
Buscar y seleccionar información relevante		
Identificar el significado literal	Comprender	Integrar e interpretar
Integrar y generar inferencias		
Evaluar la calidad y la credibilidad	Evaluar y reflexionar	Reflexionar y evaluar
Reflexionar sobre el contenido y la forma		
Detectar y manejar conflictos		Complejizar

Fuente: Marco teórico conceptual, Pisa, 2018.

En la tabla se estructuran diversos procesos cognitivos asociados a la comprensión y la interpretación lectora, comparando sus propuestas a lo largo del tiempo. Si nos centramos en aquellos procesos relacionados con localizar información, comprender, y evaluar y reflexionar, se puede observar que estos se organizan en función de su complejidad. En este sentido, el marco de lectura de PISA 2018 estructura la competencia lectora en una serie de procesos cognitivos esenciales que van desde la fluidez básica hasta la evaluación crítica y metacognitiva, necesarios tanto en textos simples como en múltiples fuentes. Estos procesos reflejan las demandas de la lectura en contextos reales y digitales del siglo XXI.

En relación a los procesos cognitivos en la evaluación de lectura PISA 2018, la evaluación de la fluidez lectora es descrita como:

> La fluidez de la lectura se puede definir como la habilidad de un individuo para leer palabras y textos relacionados de manera precisa y automática, y para expresar y procesar esas palabras de manera que comprenda el significado global del texto. En otras palabras, la fluidez es la facilidad y la eficiencia en la lectura de textos para comprenderlos. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p. 16).

En gran medida, la fluidez en la lectura se concibe como la facilidad para leer textos de manera precisa y automática con el objetivo de comprender su contenido. Se considera que esta habilidad es fundamental, ya que permite liberar recursos mentales que pueden destinarse a una comprensión más profunda. Diversos estudios respaldan esta afirmación, al mostrar una relación significativa entre la fluidez, la eficiencia en la lectura y la comprensión lectora. Por el contrario, cuando hay dificultades en la fluidez, la atención del lector se desvía hacia tareas básicas de decodificación, lo que afecta negativamente la comprensión global del texto.

Ahora bien, para nuestros propósitos nos centraremos en las categorías de localizar información, comprender y evaluar y reflexionar, puesto que estas pueden vincularse de manera directa con los procesos implicados en la interpretación de un relato. En este sentido, se plantea que localizar información permite identificar datos relevantes dentro del texto leído, un paso fundamental e inicial para poder construir el sentido del texto. En segundo lugar, la comprensión implica establecer conexiones, inferir significados y reconstruir la coherencia del relato; por último, evaluar y reflexionar le permite al lector adoptar una postura personal y crítica frente al texto leído, valorar sus contenidos y formas expresivas, y relacionarlos con sus propios conocimientos, experiencias o contextos. Estas tres categorías, en conjunto,

constituyen una base sólida para el análisis literario y la interpretación profunda de textos narrativos.

En relación a localizar información, se refiere a la capacidad de los lectores competentes para leer un texto completo de forma detallada, con el fin de comprender las ideas principales y reflexionar sobre el contenido en su totalidad. Además, se señala que los lectores también se enfrentan a textos que exigen identificar información específica, la cual puede estar o no relacionada con el resto del texto. Por ello, se distinguen dos subprocesos: por una parte, localizar información dentro de un texto, lo que implica identificar datos literales en fragmentos breves; y por otra, buscar y seleccionar información relevante, lo cual requiere comparar y decidir entre varios textos o fuentes, especialmente en entornos digitales.

En cuanto a la categoría de comprender, esta se refiere a la capacidad del lector para construir una representación mental del contenido del texto, es decir, un modelo de situación. Dicha representación se basa tanto en la comprensión del significado literal como en la integración de esa información con los conocimientos previos del lector, mediante procesos como el mapeo y la inferencia. Comprender el significado literal exige que los lectores jerarquicen o sinteticen la información a nivel local, mientras que construir una representación más amplia implica avanzar desde la comprensión de una oración hasta la integración de fragmentos mayores del texto. Este proceso requiere la generación de distintos tipos de inferencias, que van desde conexiones simples hasta relaciones de coherencia más complejas, como los vínculos espaciales, temporales o causales. Además, la inferencia puede involucrar varias secciones del texto, y en otros casos es necesaria para conectar la pregunta con el pasaje correspondiente. Estas inferencias son especialmente relevantes en tareas que exigen al lector identificar ideas principales implícitas, como cuando se le solicita elaborar un resumen o asignar un título a un fragmento.

En relación a evaluar y reflexionar, en el Marco de lectura de PISA 2018, esta categoría se refiere a un conjunto de habilidades que permiten a los lectores ir más allá de la comprensión literal o inferencial del texto. Estas habilidades comprenden la evaluación crítica del contenido y la forma del texto, así como de la credibilidad y calidad de las fuentes de información, atendiendo a criterios como la actualidad, la imparcialidad o la competencia del autor. Asimismo, se espera que los lectores sean capaces de reflexionar sobre el estilo y los recursos discursivos empleados, estableciendo vínculos entre lo leído y sus propios marcos de conocimiento y experiencia. Un aspecto clave en este proceso es la capacidad de detectar y gestionar contradicciones entre textos múltiples, evaluando la solidez de las afirmaciones y diferenciando las perspectivas en juego. Estas competencias resultan fundamentales para afrontar las exigencias de la lectura crítica en contextos contemporáneos, marcados por la abundancia y diversidad de información.

En síntesis, el Marco de lectura de PISA 2018 ofrece una visión estructurada de la competencia lectora, al desglosarla en procesos que abarcan desde habilidades básicas, como la fluidez y la localización de información, hasta operaciones cognitivas de mayor complejidad, como la comprensión profunda y la evaluación crítica. Esta perspectiva reconoce que la lectura en el siglo XXI no solo implica decodificar palabras, sino también interactuar activamente con múltiples tipos de textos, establecer conexiones significativas con los conocimientos previos, y adoptar una postura reflexiva y crítica frente a la información. Comprender, evaluar y reflexionar no son tareas aisladas, sino procesos interrelacionados que permiten al lector desenvolverse con autonomía en contextos variados, tanto escolares como sociales y digitales.

2.2.2 La interpretación en los textos literarios

En el caso particular de los textos literarios, estos procesos adquieren una dimensión singular: la comprensión exige interpretar significados múltiples y –a menudo– ambiguos; la evaluación implica considerar aspectos estéticos, simbólicos o ideológicos; y la reflexión permite al lector proyectar sus propias experiencias y emociones en diálogo con la obra. Goldman et al. (2015) plantea que los textos literarios son narraciones ricamente simbólicas que incluyen un significado superficial interpretable como uno o más subtextos coherentes, es decir, interpretaciones temáticas implícitas que corren paralelamente al significado superficial explícito del texto. Así, leer literatura no solo activa la competencia lectora descrita por PISA, sino que la amplifica, al invitar al lector a explorar la complejidad del lenguaje, la subjetividad y la imaginación. Para Falardeau (2003), en lo que respecta a la comprensión e interpretación, los textos literarios resultan especialmente relevantes, ya sea por su uso del lenguaje que tiende a amplificar los significados, por su representación subjetiva de la experiencia humana, por su pertenencia a estructuras institucionales que influyen en sus sentidos, o por el papel activo del lector como primer agente en la producción de significado.

Asimismo, según McCarthy y Goldman (2019), en la lectura literaria uno de los objetivos del lector es identificar un significado más profundo en la obra y examinar cómo el autor lo transmite mediante diversos recursos expresivos. Por lo tanto, además de construir una representación mental del mundo narrativo, los lectores competentes deben elaborar inferencias interpretativas que trasciendan dicho mundo y se proyecten hacia el mundo general. Este proceso exige una coordinación e integración eficiente de múltiples procesos cognitivos, entre los que se incluyen tanto las habilidades de decodificación lectora como el uso del conocimiento del mundo (Hannon, 2022).

Por su parte, McCarthy (2015), señala que muchos estudios sobre comprensión lectora se han centrado en los textos expositivos, dejando de lado la literatura y su interpretación, debido a que su comportamiento es considerado imprevisible, en el sentido de que resulta difícil manipularla y evaluarla de forma controlada y empírica. El autor profundiza esta idea y plantea que esta situación ha derivado en una investigación poco sistemática, ya que el estudio de textos expositivos no refleja la complejidad ni el propósito de la literatura. Para McCarthy, esa complejidad se relaciona con el llamado *mérito literario*, una definición implícita y consensuada entre expertos, que considera a los textos literarios como narraciones ricas en simbolismo y con múltiples niveles de significado, tanto explícitos como implícitos. Aunque reconoce que esta definición es ampliamente debatible, sostiene que la interpretabilidad podría ser una característica clave del valor literario y de la experiencia de lectura, aludiendo a que si bien los estudios que han explorado las interpretaciones han utilizados una multitud de términos (inferencia, generalización temática, subtexto, significado, entre otros) y que pueden tener matices, señala que todos comparten una idea que refleja de algún modo la idea del significado más profundo, el autor las concibe como interpretaciones no literales, es decir, una representación del texto o parte del texto, que se realiza cuando el lector genera inferencias que conectan la información del texto con ideas sobre el mundo más allá de la historia, como identificar un objeto con significado simbólico o el texto en su totalidad, como la comprensión de cómo la historia habla del estado del mundo real en el que vivimos.

Desde una perspectiva similar, Huchet y Schmehl-Postaï (2022) se refieren de forma más concreta a la lectura literaria y su relación con la comprensión e interpretación. Los autores conciben este tipo de lectura como una práctica de apropiación del texto por parte del lector, quien actualiza su significado al construir una respuesta frente a los problemas de significación que este plantea. En este contexto, la lectura literaria implica una relación interrogativa con el texto, en la que comprender también significa posicionarse, interpretarlo y responder. Los autores subrayan que todo cuestionamiento del texto conlleva una forma de respuesta, en tanto que leer es también apropiarse activamente de su sentido. En el contexto escolar, esta concepción adquiere una dimensión formativa, ya que leer literatura supone que el estudiante logre articular el mundo del texto con su propio mundo como sujeto lector. Esta articulación se concreta, en parte, mediante el reconocimiento de ciertos marcadores textuales asociados a los roles narrativos, temáticos y retóricos que desempeñan los personajes, los cuales actúan como claves para actualizar y construir el sentido del texto.

Igualmente, Falardeau y Pelletier (2015) señalan que para comprender un texto literario, el lector debe realizar varias operaciones, tales como reconocer las palabras y su significado, activar conocimientos previos relevantes, generar inferencias y, si es necesario, reparar cualquier pérdida de comprensión. También se refieren a la apreciación de una lectura,

entendida como la elaboración de un juicio favorable, que se acerca al placer intelectual, destacando que no solo se trata de una reacción emocional, sino que se trata de una reacción a un texto, que lleva al sujeto a identificar lo que la forma y el propósito del texto despiertan en él, a armonizar su visión del mundo con la que el texto propone.

Esta primera parte del recorrido ya evidencia que es más bien complejo categorizar o dividir en compartimentos los procesos asociados a la comprensión y a la interpretación, puesto que en la lectura literaria las divisiones rígidas parecen desmoronarse fácilmente. En cierta medida, a medida que el lector se aproxima al texto, comienza simultáneamente a descifrar significados y a proyectar interpretaciones, en un proceso continuo de construcción de sentido. Esta dinámica se intensifica en los textos literarios, donde la ambigüedad, el simbolismo y la densidad expresiva exigen una lectura activa y crítica. Por lo que es importante reconocer la interdependencia entre comprensión e interpretación, para que el diseño de las propuestas didácticas no sea limitante, sino que invite a los estudiantes a explorar, cuestionar y dialogar con el texto. En este marco, formar lectores literarios implica no solo dotarlos de estrategias cognitivas, sino también de herramientas para habitar el lenguaje de manera reflexiva, estética y ética. Así, leer literatura en la escuela se convierte en una práctica formativa que favorece el pensamiento complejo, la construcción de subjetividad y la participación activa en el mundo cultural y social.

En consecuencia, se reconoce que los procesos de comprensión e interpretación interactúan de manera dinámica y complementaria para que los lectores den sentido a los textos, por lo que lejos de ser actividades separadas o secuenciales en una jerarquía estricta, estas dos facultades se influyen y se nutren mutuamente en una relación compleja y continua. En esta línea, Falardeau (2003) afirma que han coexistido diversas concepciones en torno a los procesos de comprensión e interpretación. Por ejemplo, Vandendorpe (citado en Falardeau, 2003) sostiene que la interpretación es una actividad posterior a la comprensión, dado que la concibe como una habilidad más compleja y difícil de dominar, lo que exige un mayor grado de experticia. Tauveron (1999) también señala estos planteamientos, pero los matiza al señalar que para Vandendorpe, la comprensión se produce como resultado de un proceso de automatización que ocurre generalmente de manera inconsciente, mientras que la interpretación requiere un trabajo consciente de búsqueda de sentido, el cual se desencadena especialmente cuando el texto opone resistencia y no se deja comprender de forma directa.

A partir de esta perspectiva, Tauveron (1999) subraya que enseñar literatura implica mostrar a los estudiantes que una de las características propias del texto literario es precisamente su resistencia a una comprensión automática. Para desarrollar sus habilidades interpretativas, es necesario confrontarlos no solo con textos accesibles, sino también con textos que no pueden resumirse con facilidad o que no revelan de manera evidente su significado simbólico.

Estos *textos resistentes*, en contraste con los colaboracionistas, permiten que la lectura se convierta en un espacio de creatividad y placer, ya que ofrecen la oportunidad de poner a prueba las aptitudes interpretativas del lector.

Por otra parte, Falardeau (2003) también señala que la comprensión e interpretación operan de manera simultánea, profundizando en que un lector experto tiende a distanciarse de la microestructura léxica y sintáctica del texto, reorganizando la información de forma global, lo que le permite acceder a los contenidos esenciales del texto. Dicha reorganización conlleva la formulación de una generalización o una percepción significativa, la cual no requiere necesariamente de una validación social para ser reconocida. En cambio, la interpretación implica una atención más detallada a las recurrencias y a los significados potenciales del texto, lo que supone una construcción de sentido que debe ser socialmente legitimada. En este sentido, Falardeau (2003) plantea que el acto de leer se configura como un movimiento iterativo, en el que el lector se aproxima y se distancia del texto de manera constante, ajustando su perspectiva en función tanto de sus saberes previos como de los significados que va construyendo durante la lectura.

De Croix (2020) también intenta articular la comprensión e interpretación, a partir de cuatro criterios comparativos:

- El primer criterio se refiere a la automatización del proceso de comprensión, una característica que no está presente en la interpretación. De Croix retoma a Gervais, Tauveron y Vandendorpe para afirmar que la comprensión implica una fracción del procesamiento textual que no plantea mayores dificultades al lector. Por ejemplo, en una narración, comprender la historia implica identificar el motivo y el objetivo del protagonista, así como los roles de los demás personajes. En contraste, la interpretación exige un trabajo consciente y voluntario sobre el significado; supone la resolución de problemas de diversa índole que surgen durante la lectura.

- El segundo criterio está relacionado con el orden cronológico de ambas operaciones. De Croix subraya que no existe un consenso absoluto entre los autores, aunque en general se sostiene que la interpretación es una habilidad más difícil de dominar y, por tanto, secundaria respecto a la comprensión. En este sentido, se plantea que el lector recurre a la interpretación cuando la comprensión alcanza sus límites. No obstante, otros autores defienden una perspectiva distinta, según la cual la interpretación no sucede a la comprensión, sino que se integra dialécticamente en ella, en una relación de inclusión más que de sucesión.

- El tercer criterio establece que, mientras la comprensión se asocia a la construcción de significados a partir de los elementos explícitos e implícitos del texto, la interpretación se vincula con una actividad especulativa en torno a la pluralidad de sentidos posibles. Citando a Falardeau, De Croix (2020) señala que la comprensión parte del texto mismo y requiere que el lector se aleje de su microestructura léxica y sintáctica para construir una interpretación general que haga inteligible su contenido esencial. Por su parte, la interpretación implica una apertura hacia el exterior del texto: el lector explora recurrencias y significantes potenciales para construir nuevos signos, elaborados activamente por el intérprete.

- El cuarto criterio se refiere al marco de derechos que rige cada una de estas operaciones. La comprensión se enmarca bajo los "derechos del texto", orientando al lector hacia la reconstrucción de los significados del texto, entendido como un medio cerrado, guiado por la pregunta: "¿Qué dice el texto?". En cambio, la interpretación responde a los "derechos del lector", promoviendo una construcción de significados parcialmente presentes en el texto, considerado como un medio abierto, bajo preguntas como: "¿Qué dice realmente el texto?". Así, la comprensión conduce a un significado generalmente compartido por una comunidad de lectores –aunque no sea único ni totalmente definido–, mientras que la interpretación desemboca en una significación legitimada por la confrontación social, considerada válida gracias a un acuerdo intersubjetivo entre lectores.

Por otra parte, Huchet (2020) también profundiza en este intento, proponiendo una delimitación conceptual entre ambos términos, destacando que se trata de dos facultades o actividades que todo individuo ejerce constantemente en su vida cotidiana para atribuir significado a una gran variedad de objetos. Asimismo, señala que, especialmente en el ámbito de la lectura, la comprensión y la interpretación tienden a definirse en función de oposiciones conceptuales en distintos niveles: sentido literal / sentido figurado; sentido unificado y coherente / sentidos múltiples o plurales; sentido compartido / significados subjetivos o personales; actividad ordinaria / actividad especializada, entre otras. A partir de esta perspectiva, Huchet (2020) propone las siguientes relaciones:

Tabla 3. Segundo intento de relacionar las nociones de comprensión e interpretación de Huchet (2020)

		Comprensión	**Interpretación**
Lugar de origen del significado		Autor/texto	Intérprete
Modos de acceso al significado		(Re)construcción, recuerdo de un significado preexistente	Creación de un nuevo significado
Características del significado ordenado por la actividad	Desde un punto de vista lingüístico	Sentido único	Varios significados posibles
		Sentido literal	Significado alegórico
	Desde un punto de vista social	Significado compartido, regulado por normas	Significado individual
	Desde un punto de vista histórico	Significado pasado	Significado actual
Naturaleza de la actividad		Actividad ordinaria	Actividad especializada
		Actividad cognitiva	Actividad práctica, ética, estética
Enlaces complementa-rios	Relación secuencial de carácter jerárquico	Comprensión de un significado primario, de fácil acceso	Comprensión de un significado secundario, de difícil acceso
	Relación secuencial de tipo lógico	Preentrada inmediata de un significado	Elaboración/explicación del significado captado a través de la mediación del lenguaje
		Producto	Proceso

Fuente: Huchet (2020), traducción propia.

Huchet (2020) intenta delimitar una versión sintética de pares conceptuales que permitan definir la comprensión y la interpretación, utilizando la cuestión del significado como eje articulador. El autor reflexiona sobre estas dos facultades y propone una delimitación –aunque provisional– con el objetivo de categorizar las nociones de comprensión e interpretación.

Hasta ahora, los autores intentan determinar puntos de encuentro –y desencuentro– entre comprensión e interpretación, si bien no hay un consenso, su intención nos permite visualizarlos como procesos y no como etapas secuenciales rígidas, sino como operaciones cognitivas complementarias que se entrelazan de forma dinámica en la experiencia lectora. Si bien es posible establecer criterios diferenciadores –como el grado de automatización, el tipo de significado construido o el lugar desde donde se enuncia el sentido–, también resulta evidente que la interpretación no puede escindirse completamente de la comprensión, y viceversa. Esta relación dialéctica invita a repensar los enfoques didácticos tradicionales, fomentando prácticas de lectura que integren ambas dimensiones y reconozcan tanto la autoridad del texto como la agencia del lector en la construcción de sentido.

En esta misma línea, Goldman et al. (2015), también participan de la delimitación comprensión-interpretación, proponiendo que, ante la difusión de sus límites, resulta más productivo adoptar un enfoque situado, ya que este es coherente con los supuestos de que la comprensión es un proceso constructivo que refleja las interacciones entre el lector, el texto y la tarea que se lleva a cabo en un contexto sociocultural particular, estas particularidades pueden afectar las probabilidades de que los lectores transiten entre adoptar una postura literal o una postura interpretativa hacia el texto. Desde esta perspectiva, es posible distinguir entre situaciones de lectura en las que los lectores son más propensos a adoptar una postura literal frente al texto y aquellas en las que tienden a asumir una postura interpretativa. Los autores plantean que los lectores pueden adoptar estas dos posturas en función del tipo de tarea, del texto y del contexto en que se realiza la lectura.

La postura literal orienta a los lectores a construir el significado explícito del texto, basándose en las proposiciones y las conexiones entre ellas, e integrando su conocimiento previo solo en la medida necesaria para crear una representación coherente de la situación referida. En cambio, la postura interpretativa lleva al lector a buscar lo que el texto significa más allá de su contenido superficial, lo que implica integrar lo dicho en el texto con múltiples formas de conocimiento previo: sobre la acción humana y sus motivaciones, los géneros discursivos y sus convenciones, las estructuras narrativas, los tipos de personajes, los sistemas morales y filosóficos, y los aspectos pragmáticos del evento comunicativo.

En este aspecto, los autores sostienen que una postura interpretativa implica la construcción de inferencias que parten del mundo del texto, pero lo trascienden. Es decir, se fundamenta en lo literal, pero generaliza a partir de él mediante un razonamiento inferencial que conecta ese contenido con tendencias más amplias sobre la condición humana y los principios que rigen la vida (por ejemplo: “no seas codicioso o podrías perder lo que tienes”, “el mundo no siempre es justo”, “a la gente mala le pasan cosas buenas”, “si eres mandón, la gente no te escuchará”, o “haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti”). Estas inferencias funcionan como estructuras organizativas de orden superior, ya que permiten no solo interpretar el texto actual, sino también establecer conexiones intertextuales con otras historias, del mismo autor o de diferentes autores, a través de modelos de situación compartidos o generalizados. De este modo, la postura interpretativa no solo amplía el alcance de la comprensión, sino que también favorece una lectura más crítica, reflexiva y culturalmente situada en la intención comunicativa de los autores y lectores.

Ahora bien, separar comprensión e interpretación constituye un ejercicio que desborda ampliamente los propósitos de este estudio. No obstante, en este intento de articulación, dicha distinción cumplirá únicamente una función estructural, analítica y evaluativa, ya que se constata que, en la práctica, ambos procesos se encuentran profundamente entrelazados. Para este ordenamiento, los planteamientos de Falardeau (2003) resultan útiles, ya que el autor separa los ámbitos de la comprensión y la interpretación al plantear que, si la comprensión es la construcción de significados a partir de los elementos explícitos e implícitos del texto, la interpretación es una especulación a partir de la pluralidad del texto. Así, la interpretación buscará la significación, es decir, elegirá entre todos los significados posibles y construirá su interpretación sobre esa base. Esto, sin olvidar que el mismo autor señala que se trata de un movimiento iterativo, en el que el lector se aleja del texto (comprensión) y se acerca a él (interpretación), cambiando constantemente su perspectiva y adaptándola tanto a sus conocimientos como a los signos extraídos del texto. Las distintas definiciones de comprensión e interpretación recordarán inevitablemente esta tensión dinámica y forzada.

Desde esta perspectiva de conjunto, para definir qué entendemos por respuestas interpretativas, se retoman del Marco Teórico de Lectura de PISA 2018 los niveles de localizar información, comprender y evaluar, con el propósito de orientar su construcción. Se parte de la idea de que, para interpretar un texto –independientemente de su naturaleza–, es fundamental que los lectores identifiquen información relevante en función de los propósitos de lectura, establezcan jerarquías entre los datos, generen conexiones e inferencias y reconstruyan significados. Esto implica no solo una representación mental coherente del texto, basada tanto en su contenido explícito como en el conocimiento previo del lector, sino también

una evaluación crítica, que conlleva una postura reflexiva y personal frente al texto, permitiendo al lector ir más allá de lo que este presenta en la superficie.

En relación con esta articulación, Ahr (2019) plantea que, si bien el concepto de interpretación tiene un origen en el ámbito teológico, se ha desarrollado a lo largos de muchos siglos en diversos campos de las ciencias humanas y que, en la actualidad, se vincula al concepto de comprensión, sobre todo en el campo de la didáctica de la literaria, conectándolo con otros conceptos: lectura literaria, sujeto lector y texto del lector. En su estudio, la autora subraya el cuestionamiento acerca de si la interpretación es un concepto estabilizado, enfatizando esta interrogante a través del análisis de distintos discursos de docentes del contexto escolar francés. Por medio de entrevistas a profesores de secundaria y bachillerato, preguntó acerca de lo que entienden por comprender e interpretar un texto. Sus respuestas resultaron diversas, evidenciando que dicha multiplicidad, más que tratarse de distintas perspectivas, reflejaba cierta confusión conceptual.

A pesar de esto, Ahr (2019) identifica una tendencia clave en las respuestas de los docentes entrevistados, puesto que la mayoría asocia el trabajo de la interpretación con el análisis, es decir, con la identificación de un fenómeno y la búsqueda de su simbolismo, de descifrar lo implícito, de decir algo distinto del texto o decir lo que finalmente dice el texto. En suma, la autora señala que, para este grupo de profesores, interpretar significa trabajar sobre la parte implícita del texto, mientras que comprender se relaciona más con la parte explícita. A este vínculo lo denomina como un “binomio inseparable y complejo”.

En el recorrido por el concepto de interpretación, Ahr (2019) expone diversas concepciones que ponen en evidencia la interrelación entre comprensión e interpretación. Aunque revisa planteamientos que separan jerárquicamente ambos conceptos, la autora se inclina por una interrelación continua que confirma la naturaleza inseparable y compleja de dicho binomio. Además, concluye que esta delimitación es compleja, ya que reconoce que no se puede definir de una única forma, no obstante, señala la necesidad de definir, en algún momento, una epistemología escolar de la lectura literaria accesible para el profesorado y para la delimitación de estos conceptos.

De este modo, lo señalado por Ahr (2019) acerca del carácter inseparable y complejo del binomio comprensión-interpretación, se enlaza con los aportes de Falardeau (2003) y de Manresa y Margallo (2010), pues coinciden en que la lectura literaria exige al lector un movimiento constante entre lo explícito y lo implícito del texto, lo cual requiere tanto superar los obstáculos formales y conceptuales de la obra como activar un trabajo de inferencia que posibilite la construcción de significados más amplios.

En esta línea, en el caso del texto literario, se plantea que, debido a su tendencia a los significados múltiples, ambiguos y simbólicos, resulta indispensable que el lector transite entre los niveles de localizar, comprender y evaluar para construir una interpretación. Esta interpretación implica la identificación de sentidos ampliados y una lectura activa, capaz de enfrentarse a la imprevisibilidad propia del discurso literario. Asimismo, para comprender e interpretar textos literarios, es necesario responder a un proceso complejo que incluye poseer referentes, conocer la tradición literaria y los elementos constructivos de las obras –es decir, los obstáculos que plantean la forma, la estructura, las ideas y las especificidades del lenguaje literario– con la intención de construir el significado global de la obra (Falardeau, 2003; Manresa y Margallo, 2010). La comprensión debe orientar a los estudiantes a superar estos obstáculos. Para ello, es necesario que el lector complete la información tácita, aquello que implican las palabras. Por lo tanto, el trabajo de inferencia es indispensable para acceder a lo implícito del texto, que, en cierta medida, está inscrito en él (Falardeau, 2003).

Igualmente, la construcción de respuestas interpretativas supone una fidelidad al texto, en este aspecto, Munita (2020) señala como ejemplo a un lector experto que, si bien elabora continuamente inferencias y líneas interpretativas sobre lo leído, es simultáneamente capaz de contrastar esas hipótesis con los indicios de la obra, para así validarlas, matizarlas o incluso rechazarlas, haciendo de la lectura un continuo vaivén entre elaboración personal y regreso al texto. Profundiza en este planteamiento, al indicar que, aunque todas las interpretaciones son válidas de ser acogidas para la discusión como parte del proceso de construcción de sentido, algunas se ajustan más que otras al horizonte interpretativo que la obra trae consigo. En este punto, destaca además el rol docente:

> Como docentes, debiéramos ser capaces de establecer esas jerarquías en el aula y de ayudar a los alumnos a distinguir unas de otras. Para ello, nuestro mejor aliado es la obra. La fidelidad al texto deviene, entonces, el camino para contrastar líneas interpretativas diversas, así como para confirmar o desechar unas u otras hipótesis. (Munita, 2020, p. 49)

De esta manera, Munita concluye que dicho vaivén entre elaboración y regreso al texto, convierte la interpretación en una verdadera síntesis entre el mundo de la obra y el mundo del lector. En consecuencia, la interpretación no surge únicamente de la libertad creativa el lector, sino de un diálogo constante con el horizonte interpretativo que el texto propone.

De acuerdo con lo planteado por Munita (2020), la interpretación no puede entenderse como una actividad desligada del texto ni como un ejercicio de libre creatividad, sino como un

proceso de contraste y verificación que mantiene siempre con la obra leída. Esta perspectiva se articula con la noción de respuestas interpretativas, que entienden esta práctica como la apropiación del texto, es decir, como la actualización de su significado a partir de la experiencia lectora y de los aportes propios del lector. En efecto, la interpretación se configura como un movimiento recursivo entre la reconstrucción literal y la exploración de sentidos más profundos, tal como lo sugiere Huchet (2020) y Goldman et al. (2015).

En este sentido, lo que aquí se denominará interpretación –o, más precisamente, respuestas interpretativas– corresponde a un movimiento continuo y recursivo entre los pares conceptuales propuestos por Huchet (2020), así como a las posturas literal e interpretativa planteadas por Goldman et al. (2015). Se trata, en definitiva, de una oscilación constante entre la reconstrucción del sentido literal del texto y su superación hacia significados más profundos, sin que sea posible avanzar hacia lo interpretativo sin haber comprendido previamente lo literal.

En síntesis, aunque la distinción entre comprensión e interpretación responde a una necesidad analítica y didáctica, en la práctica lectora –especialmente en el ámbito literario– estos procesos se entrelazan de forma constante y recursiva. Lejos de operar como etapas secuenciales o jerárquicas, se configuran como dimensiones complementarias de una misma actividad: la construcción de sentido. Reconocer esta interdependencia permite comprender que toda interpretación requiere de una comprensión sólida, pero que toda comprensión profunda también contiene elementos interpretativos. Desde esta perspectiva, el lector literario transita entre identificar, inferir y valorar, activando recursos cognitivos, afectivos y culturales que le permiten apropiarse del texto y actualizar su significado. Por ello, al abordar la lectura desde un enfoque situado, crítico y formativo, resulta clave superar las dicotomías tradicionales y promover prácticas que integren comprensión e interpretación como procesos indisolubles en la experiencia lectora, ya que los estudiantes deben aprender que el trabajo interpretativo no busca utilizar el texto para sustentar hipótesis ajenas a su contenido, sino más bien extraer significados directamente inspirados por el texto (Falardeau, 2003).

2.3 Lectura guiada y escritura literaria: Propuesta de un dispositivo didáctico

En el marco de esta investigación, la propuesta didáctica se inscribe en la modalidad de lectura guiada, una de las dos modalidades de lectura que sustenta el modelo de educación literaria –junto con la lectura autónoma– y que, según el currículo, se orienta al desarrollo de la competencia interpretativa (Manresa, 2020). En este contexto, se diseña un dispositivo de lectura guiada en torno al cuento “El cohete”, cuyo propósito es acompañar a los estudiantes en la construcción de significados y en el avance de la interpretación del texto.

Dentro de esta modalidad, se integra un dispositivo de escritura literaria que no se concibe como una actividad complementaria ni secundaria, sino que constituye un espacio de creación y reflexión que contribuye a la interpretación del relato. En este aspecto, las prácticas de escritura literaria permiten a los estudiantes reelaborar, transformar y resignificar el texto leído a partir de su proceso de producción de textos con intención literaria. De esta manera, la escritura se configura como una herramienta expresiva y de aprendizaje, puesto que motiva la elaboración de interpretaciones.

Es importante destacar que la propuesta se centra en la modalidad de lectura guiada, cuyo núcleo es la intencionalidad interpretativa. En este marco, las prácticas de lectura no se reducen a un mero ejercicio de decodificación ni a la verificación de los contenidos leídos, sino que adquieren sentido como instancia de un proceso dual de lectura y escritura. Igualmente, asegura que las prácticas de escritura literaria no se reduzcan a ejercicios de imitación o a un ejercicio netamente creativo. En suma, la articulación de la lectura guiada y escritura literaria configura una propuesta en la que lectura y escritura se potencian –y necesitan mutuamente– como prácticas interpretativas, orientadas a la interpretación de un relato resistente.

2.3.1 Breve delimitación del concepto de lectura guiada

En coherencia con lo anterior, resulta necesario precisar qué se entiende por lectura guiada en el contexto de esta investigación, con el fin de establecer un marco que oriente su articulación con la escritura literaria. Esta delimitación permitirá situar este tipo de estrategia, especificando sus alcances, especificando sus alcances en relación con el dispositivo de escritura literaria del cual forma parte.

En este sentido, la lectura guiada se configura como una modalidad de lectura vinculada a un dispositivo didáctico, cuya finalidad es favorecer la comprensión lectora y, al mismo tiempo, potenciar la autonomía del estudiante en su relación con los textos literarios. Además, se trata –en gran parte– de un proceso compartido entre sus participantes (docente, estudiantes), en el que se generan espacios de interacción orientados al desarrollo de estrategias de comprensión, la resolución de dificultades y la construcción colectiva de significados.

Diversas investigaciones (Manresa, 2020; Romero, 2019; Santillán et. al., 2024; Sibri y Pinduisaca, 2025) coinciden en que la lectura guiada, al constituirse como un enfoque interactivo y estructurado, contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la competencia lectora. Esto se logra mediante prácticas de lectura que combinan el acompañamiento del docente, cuyo rol corresponde al de un mediador, a través de preguntas

que orientan la interpretación y de modelamiento de estrategias lectoras, para que los estudiantes posteriormente puedan interiorizarlas.

Desde esta perspectiva, la lectura guiada se apoya en propuestas de lectura compartida, pero al mismo tiempo plantea la necesidad de integrar actividades que despierten la curiosidad, permitan superar obstáculos propios de textos complejos y promuevan una mirada analítica sobre el texto leído. En consecuencia, no puede reducirse a un listado en voz alta de preguntas de comprensión ni a una mera verificación del cumplimiento de la lectura; por el contrario, supone un acompañamiento activo que impulsa a los estudiantes a formular hipótesis, establecer conexiones y elaborar interpretaciones personales y colectivas.

En esta investigación, la lectura guiada se aborda a partir de una intervención didáctica que también está conformada por tareas de escritura literaria, en las que se ha puesto un especial énfasis. Estas articulan la experiencia de lectura y, además, constituyen el instrumento didáctico central mediante el cual se busca desarrollar la capacidad interpretativa frente a un relato determinado. De este modo, la relación entre lectura guiada y escritura literaria se establece de manera estrecha, quedando delimitadas por las actividades concretas que los estudiantes llevan a cabo.

Ahora bien, en el marco de esta investigación, la lectura guiada se concibe como una estrategia de lectura que se lleva a cabo mediante el acompañamiento de un docente (BischoFFshausen, 2006; Manresa, 2020; Sibri y Pinduisaca, 2025; Romero, 2019). Esta estrategia permite a los estudiantes desarrollar diversas habilidades para interpretar textos literarios con cierto grado de dificultad.

En este aspecto, el acompañamiento docente resulta fundamental y trae consigo un papel protagónico y activo en el proceso de lectura, puesto que es el docente quien orienta la construcción de significados. Al mismo tiempo, los estudiantes también asumen un rol activo, intentando desarrollar de forma autónoma su proceso lector dentro de una actividad mediada. En este contexto, el rol docente consiste en brindar apoyo, monitorear y guiar, por lo que las interacciones entre docente y estudiantes se conforman como un espacio de cooperación que se refuerza por la participación de los pares.

Complementando la definición anterior, el Departament d'Ensenyament (2017) señala que la lectura guiada corresponde a una estrategia didáctica orientada a desarrollar la autonomía del estudiante tanto en la comprensión de un texto como en la construcción de conocimientos a partir de la lectura. En esta definición se destacan dos finalidades:

- Desarrollar la competencia lectora de los alumnos con prácticas que, guiadas por el docente, ponen en juego las capacidades lectoras, habilidades y las estrategias para

comprender un texto.

- Acompañar a los alumnos en la lectura de textos con cierta dificultad, para facilitar la comprensión lectora y alcanzar el objetivo de la actividad de lectura, así como introducir, complementar o consolidar la consecución de los objetivos de aprendizaje y contenidos de las diferentes materias del currículo.

(Departament d'Ensenyament, 2017, p. 5, traducción propia)

Las finalidades señaladas por el Departament d'Ensenyament (2017) muestran que la lectura guiada no es una estrategia limitante –incluso se indica como una estrategia que puede utilizarse en diversas áreas del currículo–; por el contrario, se trata de una estrategia flexible, que se adapta a las necesidades del estudiante en torno a la interpretación, con el objetivo de fomentar su autonomía y desarrollar habilidades interpretativas.

A partir de este enfoque, se plantea que existe un vínculo natural con la escritura literaria, dado que la lectura guiada proporciona herramientas que permiten a los estudiantes analizar elementos literarios y su articulación para profundizar en la comprensión de los textos. En este sentido, se plantea que la lectura informa a la escritura, mientras que el proceso de escritura refuerza y amplía la interpretación generada durante la lectura, consolidando un proceso recíproco.

Es importante destacar que leer con estudiantes es una actividad típica en el aula. Según Zabaleta et al. (2019), se trata de una práctica común para promover el desarrollo de la comprensión, ya sea a través de la lectura en voz alta, lectura silenciosa, el intercambio entre pares. No obstante, en las situaciones de lectura guiada, el docente organiza instancias de colaboración de manera consciente y coherente con la lectura y con los recursos estético-literarios del texto; por lo que aunque se trate de una actividad común, su gestión requiere de una planificación cuidadosa, lo que implica instaurar patrones de interacción que favorezcan la participación activa y que consideren los procesos complejos implicados en la interpretación de textos, por ejemplo, a través de estrategias que fomenten las inferencias, ayudando a los estudiantes a comprender el mensaje leído, a integrar, a sustituir y a completar la infamación del texto que no se encuentra explícitamente expresada.

En relación con la gestión planificada de la lectura guiada, orientada a fomentar la comprensión y la participación activa de los estudiantes, puede concretarse a través de

diversas modalidades de implementación. Manresa (2020) señala que la lectura guiada puede desarrollarse mediante tres modalidades principales:

> - Secuencias didácticas, que relacionan distintos textos y terminan con un producto final.
>
> - Conversaciones y discusiones literarias relevantes en el aula o en otros contextos. Estas dinámicas están centradas tanto en los valores literarios de las obras como en la respuesta personal del lector frente al texto.
>
> - Acompañamiento y guía del proceso de lectura paso a paso, focalizado en el análisis de aspectos significativos que definen a la obra leída. Esta modalidad permite explorar los textos con mayor profundidad, modelar habilidades y llevar a cabo análisis literarios y propiciar el desarrollo de competencias interpretativas.
>
> (Manresa, 2020, traducción propia)

La autora enfatiza que, más allá de la modalidad, el acompañamiento debe estar vinculado al desarrollo del lector, promoviendo una mirada analítica de las obras y estimulando el cuestionamiento sobre su funcionamiento. Esta perspectiva se adquiere a través del trabajo del mediador, cuya intervención debe generar el clima necesario para el descubrimiento y la comprensión de dicho funcionamiento. En este sentido, Manresa (2020) concluye: “el rol del mediador és fer sentir els lectors que poden dominar la literatura, més i menys complexa, primer amb ajut, més endavant sols”. (p. 18)

2.3.2 Relación lectura guiada-escritura literaria

En el marco de esta investigación, la lectura guiada se encuentra directamente vinculada a la escritura literaria, por lo que no es posible pensar en una sin la otra. En este sentido, sostenemos que lectura y escritura se interrelacionan y enriquecen mutuamente, mediante la mantención del tono, el estilo, el uso de los elementos narrativos, una suerte de imitación que permite apropiarse de las características originales del texto leído, situaciones que revierten en una comprensión más profunda del texto imitado y una mejora de la propia escritura. En

este contexto, la escritura de un nuevo episodio se convierte en un desafío y en una entretención (Duran, 2012).

De este modo, la escritura literaria se convierte en el motor que impulsa a leer la obra de manera atenta y consciente. Además, el componente lúdico de la creación literaria incrementa la posibilidad de trabajar cooperativamente, de hablar de lo que se ha leído y escrito, de escuchar propuestas. Por lo que el rol docente se transforma en un mediador a quien recurres cuando lo necesitas, alejándose de su papel de evaluador. De acuerdo con esto, la escritura literaria se concibe en estos márgenes, como una estrategia activa que permite a los estudiantes aprender –interpretar, concretamente– a través de la palabra.

En el marco de esta investigación, la escritura literaria no se plantea únicamente como una actividad de producción creativa, sino también como una modalidad de lectura guiada. Ello se debe a que implica que los estudiantes produzcan una repuesta que los conduce –idealmente– a una lectura más detallada y consciente de la obra original. Desde esta perspectiva, enfatizamos que la lectura guiada se ha concebido como una metodología de mediación de la lectura compartida en el aula, en la que confluyen diversas prácticas de lectura que permiten el desarrollo y mejora de la competencia literaria mediante el acompañamiento docente, que le permita finalmente desarrollar de forma autónoma aquello que han aprendido a hacer de la mano del profesor (Renau y Varela, 2022).

En este "paraigua d'altres pràctiques i tipus de lectura que permet l'assoliment de la competència literària mitjançant l'acompanyament docent" (Renau y Varela, 2022, p. 12), la escritura literaria –con intencionalidad interpretativa– encuentra un espacio significativo. A través de esta práctica, los estudiantes elaboran textos que requieren una lectura profunda, analítica y reflexiva de la obra original, la cual se convierte en el sustento de sus propias producciones y en la fuente del universo narrativo que se expande.

La escritura literaria, en este sentido, se concibe como un eco reflexivo de otro mundo literario, en el que la interpretación personal del estudiante adquiere una forma concreta. Este eco no se construye únicamente mediante el acto de escribir creativamente, sino que necesita de la lectura guiada, mediada por las consignas y las tareas de escritura literaria (que están orientadas hacia aspectos específicos del texto). Es importante destacar que el carácter interpretativo de esta producción permite que la experiencia lectora trascienda la mera decodificación y se transforme en un ejercicio de construcción de significados y, al mismo tiempo, de apropiación de aquellos sentidos ya presentes en la obra leída.

En este espacio lector-escritor, la guía se materializa en las tareas mismas, las cuales responden a la intención de desarrollar progresivamente la interpretación. De esta forma, la escritura literaria como respuesta a la obra leída ofrece los incentivos necesarios para que los

estudiantes generen nuevos significados a partir de lo leído y también estén abiertos a valorar los significados construidos por otros (Janssen y Braaksma, 2016).

Por otra parte, la relación entre lectura guiada y escritura literaria se concreta en la construcción de sus instrumentos didácticos más específicos, cuya organización tiene como eje central las resistencias que pueda presentar el texto leído –y que debe tener–. En este sentido, la guía o el acompañamiento docente se vincula directamente a esas resistencias, orientando al lector a recorrer el texto con una mirada analítica que fomente el cuestionamiento sobre su funcionamiento y, que al mismo tiempo, le permita al estudiante sentirse capaz de llevar a cabo ese proceso (Manresa, 2020). De esta forma, los retos que se proponen a los lectores, si bien se fundamentan en el análisis de los recursos estético-literarios de la obra leída, son presentados desde una perspectiva abierta y flexible, que considera que no siempre nos encontramos a un lector experto. Por lo tanto, se trata de generar un espacio de mediación que le permita la entrada y el tránsito por esa resistencia. En última instancia, el acompañamiento busca que los estudiantes no solo comprendan el texto literario desde su dimensión estética y literaria, sino también que puedan lograr desarrollar la autonomía necesaria para presentar sus propias propuestas interpretativas.

Por otra parte, la escritura literaria y su producto final –el texto de intención literaria– adquieren un carácter especial dentro de este proceso, pues no se trata simplemente de un ejercicio de imitación ni de la creación de versiones alternativas del mundo narrativo, sino de una producción que extiende el universo original, funcionando bajo las mismas leyes que dicho mundo posee. De este modo, el texto escrito por el estudiante siempre se mantiene vinculado a la obra inicial, ya que ha emergido de la necesidad de comprender su arquitectura, apropiarse de ella y darle continuidad.

En este aspecto, como respuesta a un ejercicio de interpretación escolar, este tipo de escritura constituye una producción estructurada, ya que se desarrolla bajo la guía y mediación del docente, quien ha orientado el proceso mediante las consignas de escritura literaria diseñadas especialmente para motivar que se responda de determinada forma (Cairney, 1992). El texto resultante ha requerido invención y apropiación, un trabajo que reorganiza el conocimiento acerca de lo que se está escribiendo (Tolchinsky, 1992), ya que el estudiante crea nuevas posibilidades narrativas y sustenta estas posibilidades en los recursos del texto fuente. En consecuencia, se trata de una respuesta contextualizada y delimitada por el mundo narrativo al que remite, pero que al mismo tiempo expande, transformando al ejercicio de escritura en una lectura interpretativa, activa y contextualizada (Chabanne y Bucheton, 2006; Le Goff, 2005).

3 Objetivos y diseño metodológico

> *Se trata en definitiva, de pensar intervenciones que atiendan a la especificidad de los textos leídos. Si, como señalara Chambers (2007), cada libro contiene las potencialidades de la discusión posterior, es fundamental que las propuestas didácticas surjan de ese potencial y de los caminos interpretativos que casa texto ha programado. Esto permite superar los acercamientos puramente impresionistas y generales tan comunes en la enseñanza literaria, y darle un lugar de privilegio a la actividad del lector en la construcción de significados y en la reelaboración de los espacios de indeterminación de cada texto.*
>
> Felipe Munita (2021, p. 65)

El eje primordial de esta investigación es la escritura literaria como instrumento para guiar y mejorar la interpretación de textos literarios –en este caso, de un relato determinado–, por lo que esta no se concibe de manera aislada o separada de la lectura o de la interpretación literaria. En consecuencia, se descartan otros objetivos que podrían derivarse de los textos producidos por los estudiantes, tales como el fomento de la creatividad o la valoración de la calidad literaria de sus escritos, dado que el propósito central se orienta a la interpretación, por sobre los aspectos creativos.

La recogida de datos se sustenta en una Propuesta de Lectura Guiada[3] del cuento “El cohete”, de Ray Bradbury. Esta ofrece un conjunto de actividades de lectura y escritura literaria que utilizan la reflexión y la regulación para guiar la interpretación del cuento. Esta propuesta se presenta a través de cinco sesiones de trabajo, cada una de la cuales presenta tareas de lectura y escritura literaria diseñadas a partir de un recurso estético literario primordial para ahondar en la interpretación del relato.

[3] De ahora en adelante, PLG.

“El cohete” es un relato de ciencia ficción que presenta el sueño frustrado de una familia pobre y marginada, su anhelo de viajar a Marte. A partir de este conflicto, el relato se conforma como una narración de aparente sencillez, pues en una primera instancia se presenta de forma abierta a los lectores y los incita a hipotetizar sobre sus elementos narrativos. Sin embargo, las relaciones que se establecen entre estos y la dimensión simbólica del relato hacen que este mismo se vuelva denso, representando un reto interpretativo para sus lectores. En esta línea, las tareas de escritura literaria –que conforman la PLG– tienen como objetivo ahondar en esta densidad y profundizar en el entramado de significaciones, guiando a los estudiantes en la interpretación del relato más allá de una primera capa de lectura.

A partir de estas consideraciones generales, los objetivos de esta investigación giran en torno a los retos interpretativos del relato, con especial atención al rol de la escritura literaria en el proceso de construcción de significados sobre el relato. En este marco, se han definido dos objetivos generales:

> I. Caracterizar cómo determinadas tareas de escritura literaria contribuyen a la interpretación de un relato.
>
> II. Describir la evolución de la interpretación después de la implementación de una propuesta de lectura guiada, centrada en la escritura literaria.

Cada uno de estos objetivos se desglosa en un conjunto de preguntas. Las relacionadas al Objetivo I se refieren a los saberes literarios primordiales para la interpretación del cuento[4]; es decir, su finalidad es indagar en la manera en que la escritura literaria contribuye a la interpretación que pivota sobre la dimensión simbólica y la evolución de los personajes en el relato de Bradbury. Concretamente, se plantean las siguientes preguntas:

> 1. ¿Los estudiantes pueden vincular la postura del personaje en relación a la temática simbólica del cuento al otorgarle voz a ese personaje?

[4] La relación entre los objetivos generales y los saberes literarios primordiales para la interpretación del relato, se encuentra detallada entre las páginas 88 y 95, en el apartado 3.1.1 Presentación de los instrumentos de recogida de datos.

2. ¿Los estudiantes identifican el proceso de evolución de un personaje a través de las inferencias que permiten completar lo no expresado, reconstruyendo la interioridad de este personaje?

3. ¿Cómo incide el género discursivo de las tareas de escritura literaria en la interpretación del relato?

Respecto al segundo Objetivo General, las preguntas de investigación se vinculan con los efectos que la implementación de la PLG tiene en la interpretación del relato, puesto que se compara el grado de interpretación del relato antes y después de la intervención didáctica. La evolución se establece, en primer lugar, a través del análisis de las respuestas de los estudiantes a preguntas de comprensión del relato antes y después de realizar las tareas de lectura y de escritura y, en segundo lugar, por medio de la percepción de los estudiantes de sus aprendizajes después de la intervención didáctica.

A partir de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación: A partir de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

4. ¿Cómo comprenden e interpretan los estudiantes el sentido global del relato antes y después de implementar la PLG?

5. ¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre los aprendizajes realizados luego de implementar la PLG?

3.1 Metodología

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, cuyo eje central es la PLG, diseñada y aplicada con el propósito de indagar en las posibles contribuciones de la escritura literaria a la interpretación de un relato determinado.

En primer lugar, resulta pertinente contextualizar la implementación de la PLG. Esta se llevó a cabo entre el 20 de marzo y el 17 de abril de 2023 en un centro escolar público de Castellbisbal (Barcelona), en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura del ámbito lingüístico. La intervención se desarrolló a lo largo de cinco sesiones de 110 minutos cada una, ajustándose a la organización horaria del centro. Previamente, se realizaron dos sesiones de observación con el fin de conocer el clima de aula y la dinámica de trabajo,

además de explicar al alumnado el carácter de la investigación y la presencia de la investigadora en el aula.

La PLG se implementó en dos grupos de 3º de ESO, con un total de 59 estudiantes, de los cuales participaron voluntariamente 57 en su contexto real de aula. De estos, se recopiló un amplio corpus de respuestas, con participación variable de los estudiantes en función de cada actividad realizada. A partir de este corpus, se seleccionaron únicamente aquellas producciones directamente vinculadas con los objetivos generales y las preguntas de investigación, orientadas a describir la relación entre las tareas de escritura literaria y la interpretación del relato. El propósito específico de este análisis es examinar cómo dichas tareas inciden en la comprensión del relato y analizar la evolución de la interpretación antes y después de la intervención didáctica, a través del análisis de respuestas a preguntas general de comprensión del relato.

Se han respetado los principios éticos de la investigación educativa, asegurando el anonimato y la confidencialidad de los estudiantes, los docentes y del instituto. En esta investigación no se recopilaron datos personales de ningún tipo. Además, se garantizó a los estudiantes su derecho a participar de forma voluntaria, pudiendo retirarse en cualquier momento de las sesiones sin experimentar consecuencias negativas.

En relación con el marco metodológico, la orientación cualitativa de la investigación permite un examen detallado de la relación entre escritura literaria e interpretación del relato. De acuerdo con esto, la investigación se organiza a partir del diseño e implementación de la PLG, cuyas características lo sitúan como un estudio de caso entendido como un proceso de indagación profunda y detallada de una cuestión específica (Bisquerra, 2004; Gómez, 2012; Martínez, 1988; Orum, 2015; Stake, 1998); en este caso se refiere a los posibles aportes de la escritura literaria a la interpretación del relato de Bradbury a través de la PLG diseñada específicamente para este fin.

En el marco de un estudio de caso, la implementación de la PLG permite observar directamente las contribuciones, los efectos y la percepción de los estudiantes acerca de la escritura literaria, comprendiendo los significados de una realidad educativa, analizada de forma detallada para obtener información significativa y relevante. En este aspecto, la PLG funciona como un ejemplo en acción (Álvarez y San Fabián, 2012; López, 2000), un modelo de trabajo en torno a la escritura literaria cuya aplicación nos permite descripciones abiertas, la comprensión mediante la experiencia e indaga exhaustivamente datos empíricos.

En relación con el diseño de la propuesta, esta investigación también se ajusta a las particularidades de un estudio de intervención a pequeña escala (Piggot y Barr, 2002; Bisquerra, 2004), dado que se elaboró un conjunto específico de actividades orientadas a

observar la escritura literaria como un medio para la interpretación. También está delimitado por el uso acotado del tiempo y espacio y del grupo reducido de participantes, lo que ha permitido atender a las particularidades de la problemática estudiada, la que corresponde a la escritura literaria con fines interpretativos, más que creativos o ligados al proceso de producción de textos escritos. Finalmente, situarse en un aula como un caso singular posibilita obtener una descripción más densa y precisa de la realidad que intentamos observar.

Desde la perspectiva de la implementación de la propuesta, podemos señalar que se trata de un estudio de caso de enfoque evaluativo e instrumental (Bisquerra, 2004; Latorre et al., 2021; Stake, 1998), ya que está vinculado a un programa determinado en una situación y en un momento concreto. Su carácter instrumental está dado por la utilización de la propuesta como instrumento metodológico, o sea, como medio para indagar y comprender cómo funciona la escritura literaria en relación a la interpretación del cuento de Bradbury.

Por otra parte, la metodología de este estudio está acotada por la dualidad didáctica-metodológica de la PLG, puesto que esta corresponde a un instrumento de doble faz (Margallo, 2013), en el que los objetivos de aprendizaje y las diversas actividades deben garantizar las necesidades metodológicas de la investigación, motivando las respuestas de los estudiantes con la finalidad de maximizar la obtención de información. Palou y Fons (2013) destacan que este tipo de instrumentos son, en sí mismos, secuencias formativas de enseñanza útiles para la recogida de datos.

Considerando estas descripciones, al tratarse de una intervención didáctica, el rol del investigador se compagina con el rol del docente, en estos casos nos encontramos con una investigación comprometida con el aprendizaje de los estudiantes, donde la intervención didáctica se lleva a cabo de forma contextualizada, por lo tanto, el investigador se implica activamente y conoce desde dentro las posibilidades de conducir un aprendizaje determinado (Palou y Fons, 2013). En relación con esto, Stake (1998) afirma que:

> Una visión personal de la experiencia con el fin de que desde su propia participación, la puedan interpretar, reconocer en sus contextos, indagar en los diferentes significados mientras están presentes y transmitirlos en un relato naturalista basado en la experiencia (p. 47).

La presencia del investigador en el aula se configura como una observación abierta y participante (Ortega et al., 2025), en la que los participantes son conscientes de ser observados y el investigador participa activamente. En este caso, se asumen los roles de

estudiante y docente dentro del contexto de aula, lo que ha permitido recoger la información –específicamente, las respuestas de los estudiantes–, sin alterar de manera significativa la dinámica natural de aula.

En síntesis, la finalidad de esta investigación es evaluar la escritura literaria a partir de la PLG, observando aquello que funciona (o no), cómo y por qué ha sido de tal manera, siempre desde la perspectiva de la interpretación del relato de Bradbury. Asimismo, esta evaluación tendrá como base concreta la producción escrita de los estudiantes, o sea, aquellos textos de escritura literaria que corresponden a sus respuestas.

3.1.1 Presentación de los instrumentos de recogida de datos

A continuación, se detallan los instrumentos de recolección de datos, vinculados con los objetivos generales de la investigación, lo que permite situar con mayor precisión su valor metodológico:

1. Objetivo general I: **Caracterizar cómo determinadas tareas de escritura literaria contribuyen a la interpretación de un relato.**

Se incluyen los textos de escritura literaria[5] producidos individualmente por los estudiantes, en su rol de respuestas a las tareas planteadas. En particular:

- "La confesión de Bodoni o Bramante"[6]: Corresponde a un texto de intención literaria, en el que el estudiante adopta la voz del protagonista (Bodoni) o Bramante (su oponente). La tarea se lleva a cabo de forma individual y consiste en desarrollar la consigna "confieso que los cohetes son para mí", asumiendo la voz del personaje para explicar el papel de los cohetes en su vida, considerándolos como símbolo de los sueños y anhelos más profundos.

- "El monólogo de María"[7]: Se trata de un texto de intención literaria en el que el estudiante adopta la voz de un personaje secundario (María, la esposa del protagonista). La tarea, también realizada individualmente, consiste en desarrollar la

[5] Ambos instrumentos didáctico-metodológicos también se detallan en el apartado 3.3.1 Descripción de la PLG, entre las páginas 110 y 115.
[6] Para revisar la Tarea de escritura literaria, véase Anexo 7.1.3 Sesión 2: ¿Dónde están los sueños?, p. 351.
[7] Para revisar la Tarea de escritura literaria, véase Anexo 7.1.4 Sesión 4: ¿Dónde está María?, p. 355.

transformación de este personaje, a partir de la consigna “ahora veo”, mediante la cual el personaje explica, desde su propia voz y perspectiva, lo que ha logrado comprender (ver) en relación al conflicto narrativo.

2. Objetivo general II: **Describir la evolución de la interpretación después de la implementación de una propuesta de lectura guiada, centrada en la escritura literaria.**

Se trata de dos instrumentos[8], específicamente los cuestionarios de comprensión global y valoración del relato y de la actividad de evocación de los aprendizajes:

- Cuestionario de comprensión global y valoración del relato[9]: Consiste en dos preguntas orientadas a indagar en la comprensión del cuento leído, a partir de la identificación y explicación de sus elementos esenciales –tema, argumento, personajes y conflicto narrativo–, con el propósito de valorar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. En relación con la aplicación del cuestionario, este fue contestado individualmente y el instrumento inicial se administró durante la primera sesión de la PLG, correspondiente a la introducción de las tareas de escritura literaria. En concreto, constituyó la primera actividad posterior a la lectura global del cuento; por lo tanto, se respondió antes del inicio de las tareas de producción escrita. Por su parte, el cuestionario final se aplicó en la sesión de cierre de la PLG, es decir, una vez concluidas todas las actividades de escritura literaria y complementarias, y tras las sucesivas lecturas del texto narrativo. En consecuencia, este último instrumento se inscribe en la fase final del proceso, enmarcado en las actividades de cierre, valoración y evocación de los aprendizajes.

- Actividades de evocación de los aprendizajes[10]: Corresponde a las actividades desarrolladas en la sesión final de la PLG y destinadas a favorecer la toma de conciencia sobre los aprendizajes adquiridos. En concreto, se trata de dos actividades individuales que complementan al cuestionario. Por una parte, los estudiantes elaboran un listado de aprendizajes, con la finalidad de responder a la pregunta “¿qué

[8] Ambos instrumentos didáctico-metodológicos también se detallan en el apartado 3.3.1 Descripción de la PLG, entre las páginas 110 y 115. .

[9] Para revisar el cuestionario de comprensión global y valoración del relato, véase Anexo 7.1.1 Introducción (para el cuestionario inicial) en la p. 348, y el 7.1.6 Cierre (para el cuestionario final), p. 357

[10] Para revisar las actividades de evocación de aprendizajes, véase el Anexo 7.1.6 Cierre (correspondiente a la última sesión), p. 357.

crees que has aprendido durante las sesiones?". Por otra parte, también debían completar una tabla de síntesis, en la cual se les presentaba un listado con la formulación de aprendizajes posibles, a partir de los cuales debían indicar de forma breve y desde su propia perspectiva si consideraban que dichos aprendizajes habían sido efectivamente adquiridos.

Para visualizar de manera clara la relación entre los instrumentos de recogida de datos y las sesiones de clase, se presenta la **Tabla 4. Instrumentos recogidos y analizados**

Tabla 4. Instrumentos recogidos y analizados

Tipo de instrumentos	Sesión de recogida	Cantidad de respuestas analizadas
Texto de intención literaria 1: "La confesión".	Sesión 2	49 textos de intención literaria
Texto de intención literaria 2: "El monólogo"	Sesión 4	43 textos de intención literaria
Cuestionario: pregunta 1 de comprensión global	Sesión 1 (cuestionario Inicial)	55 respuestas escritas
	Sesión 5 (cuestionario final)	52 respuestas escritas
Cuestionario: pregunta 2 de valoración del relato	Sesión 1 (cuestionario Inicial)	54 respuestas escritas
	Sesión 5 (cuestionario final)	52 respuestas escritas
Actividad de evocación de los aprendizajes (Listado de aprendizajes)	Sesión 5, cierre	38 listados

Estos instrumentos forman parte de la implementación de la intervención didáctica y, en tanto instrumentos pedagógicos, su desarrollo se ve complementado por actividades adicionales que facilitan, especialmente, la resolución de las tareas de escritura literaria. En este sentido, este apartado proporciona la visión general de la PLG, en la que se puede observar la relación

de las tareas de escritura literaria y de los cuestionarios con el resto de las actividades en torno al cuento “El cohete”.

Es importante destacar que, aunque los instrumentos se analizan de manera individual, las sesiones en las que se aplicaron se desarrollaron dentro de dinámicas grupales. Además de integrarse en actividades articuladas en torno a la lectura, el análisis y la discusión de los aspectos a estudiar del relato de Bradbury, los textos finales –si bien fueron producciones individuales– surgieron inicialmente en un contexto de trabajo colaborativo y de intercambio entre los participantes.

Se debe enfatizar que tanto las sesiones de la PLG como sus instrumentos didáctico-metodológicos se vinculan a los objetivos generales de esta investigación, por lo que responden a dos aspectos: por una parte, aquellos que se centran en los saberes literarios, vale decir, en el Objetivo General I; por otra, aquellos centrados en indagar en los efectos de la intervención didáctica, vale decir, en el Objetivo General II. Para profundizar en esta conexión, resulta importante explicitar la interrelación entre objetivos, preguntas e instrumentos:

En primer lugar, tomando como eje el Objetivo General I, esta interrelación se presenta en la Tabla 5, a continuación:

Tabla 5. Interrelación objetivo I-pregunta-instrumentos

OBJETIVO GENERAL I	
Caracterizar cómo determinadas tareas de escritura literaria contribuyen a la interpretación.	
Preguntas de investigación	**Instrumento de recolección de datos**
1. ¿Los estudiantes pueden vincular la postura del personaje en relación a la temática simbólica del cuento al otorgarle voz a ese personaje?	Texto de escritura literaria “Confesión”
2. ¿Los estudiantes Identifican el proceso de evolución de un personaje a través de las inferencias que permiten completar lo no expresado, reconstruyendo la interioridad de este personaje?	Texto de escritura literaria “Monólogo de María”

3. ¿Cómo incide el género discursivo de las tareas de escritura literaria en la interpretación del relato?	Texto de escritura literaria: "La confesión" y "El monólogo"

En relación a la tabla anterior:

- La **pregunta 1** indaga en la dimensión simbólica del relato a través de la tarea de escritura literaria "La confesión" Esta actividad se centra en dos personajes esenciales para el análisis del tema sueño-cohete, el protagonista y su oponente en uno de los diálogos clave del conflicto narrativo, donde ambos revelan la influencia y el poder de los cohetes en sus vidas. En este marco, la pregunta 1 se orienta al análisis interpretativo de ese diálogo, atendiendo a sus distintas capas de significados, es decir, aquello que se expresa y lo que no se acaba de decir.

  De acuerdo con esto, la tarea de escritura literaria constituye un espacio que permite a los estudiantes transitar entre lo explícito y lo implícito, es decir, analizar la dimensión simbólica del relato, en el que los viajes a Marte y los cohetes representan los anhelos y los sueños más profundos de los personajes. Estos significados, aunque no se expresan de manera directa, pueden deducirse a partir de las marcas textuales. En este marco, la tarea se titula "confesión", ya que su propósito es que los estudiantes expresen, propongan y completen la postura de los personajes frente a la temática planteada. Para ello, deben partir de la búsqueda de referencias concretas y de expresiones vinculadas con los sueños, pensamientos y/o sentimientos ocultos de los personajes implicados.

  Se espera que esta tarea les permita a los estudiantes dar cuenta de lo que significa el cohete para cada personaje, lo que les permitiría expresar los valores simbólicos que de manera implícita adquiere el cohete en el relato como símbolo de frustración o superación, accediendo a la interioridad de los personajes a partir de los diálogos explícitos, para en un nivel superior interpretar lo simbólico en sus posturas en relación a las temáticas planteadas.

- La **pregunta 2** explora la evolución de un personaje secundario, María, la esposa de Bodoni, que mantiene una postura cambiante respecto a la obsesión del protagonista con el cohete, a través de la tarea de escritura literaria denominada "El monólogo". La tarea y sus actividades de preparación/planificación tienen como finalidad reconstruir

la interioridad de este personaje, a partir de la identificación de sus apariciones en el relato, ya que esto permite establecer concretamente cuál fue su recorrido y su postura (cambiante) desde el comienzo hasta la solución del conflicto. En este marco, el monólogo se presenta como el espacio para que este personaje pueda explicar las razones de sus cambios, es decir, el texto de escritura literaria como respuesta interpretativa le permite a los estudiantes exponer el rastreo del personaje, relacionar y seleccionar la información de las otras voces narrativas y proponer su interpretación acerca de las decisiones del personaje en cuestión, en cierta medida, reconstruye aquello que el personaje no expresa explícitamente, pero que se deduce de su actuar y de su relación con el protagonista.

- La **pregunta 3** se orienta a indagar cómo el género de las tareas de escritura literaria incide en la interpretación del relato, es decir, explorar las contribuciones específicas de los géneros seleccionados. En este caso, el foco se sitúa en la relación entre la forma discursiva (monólogo y confesión) y la propuesta interpretativo del relato.

En este marco, estas modalidades que implican adoptar la voz de un personaje, motivan a los estudiantes a tomar una perspectiva dentro del mundo narrativo, reconstruyendo sus pensamientos, emociones y motivaciones, y comprendiendo sus decisiones en torno al conflicto narrativo. Al escribir desde la voz de un personaje, los estudiantes deben releer el texto de una manera selectiva, volviendo al relato a buscar aquellos indicios que puedan fundamentar su interpretación.

Desde esta perspectiva, los textos de intención literaria producidos permiten observar hasta qué punto las interpretaciones propuestas por los estudiantes se han visto potenciadas –o no– por las particularidades de los géneros textuales seleccionados. En definitiva, se busca evidenciar cómo la elección del género y la mediación de la escritura literaria propician una interpretación compleja, más situada en el relato y subjetiva.

En relación al Objetivo II, la relación entre las preguntas y los instrumentos se expone en la Tabla 6:

Tabla 6. Interrelación objetivo II-preguntas-instrumentos

OBJETIVO GENERAL II	
Describir la evolución de la interpretación después de la implementación de una propuesta de lectura guiada, centrada en la escritura literaria.	
Preguntas de investigación	**Instrumento de recolección de datos**
4. ¿Cómo comprenden e interpretan los estudiantes el sentido global del relato antes y después de implementar la PLG?	Cuestionario inicial y Cuestionario final
5. ¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre los aprendizajes realizados luego de implementar la PLG?	Listado de aprendizajes

A partir de la Tabla 6, podemos señalar que:

- La **pregunta 4** contempla dos escenarios: el antes y el después de la aplicación de las tareas de escritura literaria, por medio de las respuestas a los cuestionarios de comprensión global y valoración del relato. En el primer escenario, la finalidad es describir el acercamiento inicial de los estudiantes y caracterizar sus respuestas previas a las tareas de escritura. Este momento permite evaluar la situación de partida en tanto las preguntas favorecen la expresión de respuestas genuinas. En el escenario final, en cambio, el propósito es analizar las respuestas posteriores a la implementación de las tareas de escritura literaria, con el fin de explorar el efecto que estas han tenido en la comprensión global del texto.

  Se explicita a continuación la relación entre las preguntas del cuestionario analizadas y su intencionalidad didáctica:

  - La pregunta de comprensión global –"¿de qué se trata este cuento?"– busca que los estudiantes den cuenta de los ejes temáticos principales (los viajes, los sueños, la familia) y los elementos narrativos esenciales, como los personajes, el conflicto narrativo y los acontecimientos más relevantes.

- La pregunta de valoración general del relato –"¿qué te ha parecido el relato?"– explora las apreciaciones personales de los estudiantes, enfocándose tanto en sus impresiones subjetivas como en los argumentos que sustentan su valoración. Su intencionalidad es determinar cómo los lectores establecen un vínculo con el relato y cómo estas valoraciones inciden –o no– en su comprensión global del relato.

Así, el cuestionario inicial recoge las respuestas de los estudiantes en torno a los aspectos generales del relato sin profundizar en su densidad narrativa. En contraste, por medio de las mismas preguntas, el cuestionario final aborda los mismos aspectos, pero se trata de un punto final, es decir, después de la aplicación de las tareas de escritura literaria y las actividades que acompañaron la producción de los textos de intención literaria. En este sentido, ambos posibilitan la comparación de las respuestas antes y después de la implementación de la PLG.

- La **pregunta 5** tiene como propósito indagar en la valoración que los estudiantes hacen de su propio proceso de interpretación del relato, lo que implica la apreciación de sus aprendizajes tras la implementación de la PLG; mediante una consigna sencilla: "De forma individual, realiza un listado de tus aprendizajes".

En este sentido, busca explorar la conciencia metacognitiva que los estudiantes desarrollan respecto a sus avances, dificultades y logros, así como la manera en que reconocen los aportes de las actividades realizadas. Asimismo, las actividades vinculadas a esta pregunta pretenden motivarlos a verbalizar sus aprendizajes, evocar el recorrido seguido e incentivar la autoevaluación de dicho proceso.

En suma, la relación objetivo-preguntas-instrumentos busca clarificar los vínculos entre los aspectos metodológicos y didácticos. De manera general, para sintetizar la información anterior, la Figura 2 muestra la interrelación entre los distintos componentes de la PLG. Los elementos en verde corresponden a los instrumentos de recogida de datos y los elementos en azul representan los saberes literarios para la interpretación del relato abordados en cada tarea. La sesión 3 y su instrumento se destacan en rojo, dado que este último fue excluido del análisis. Las razones que sustentan esta decisión se detallan en el apartado 3.4 Procedimiento de análisis (véase en la p.115).

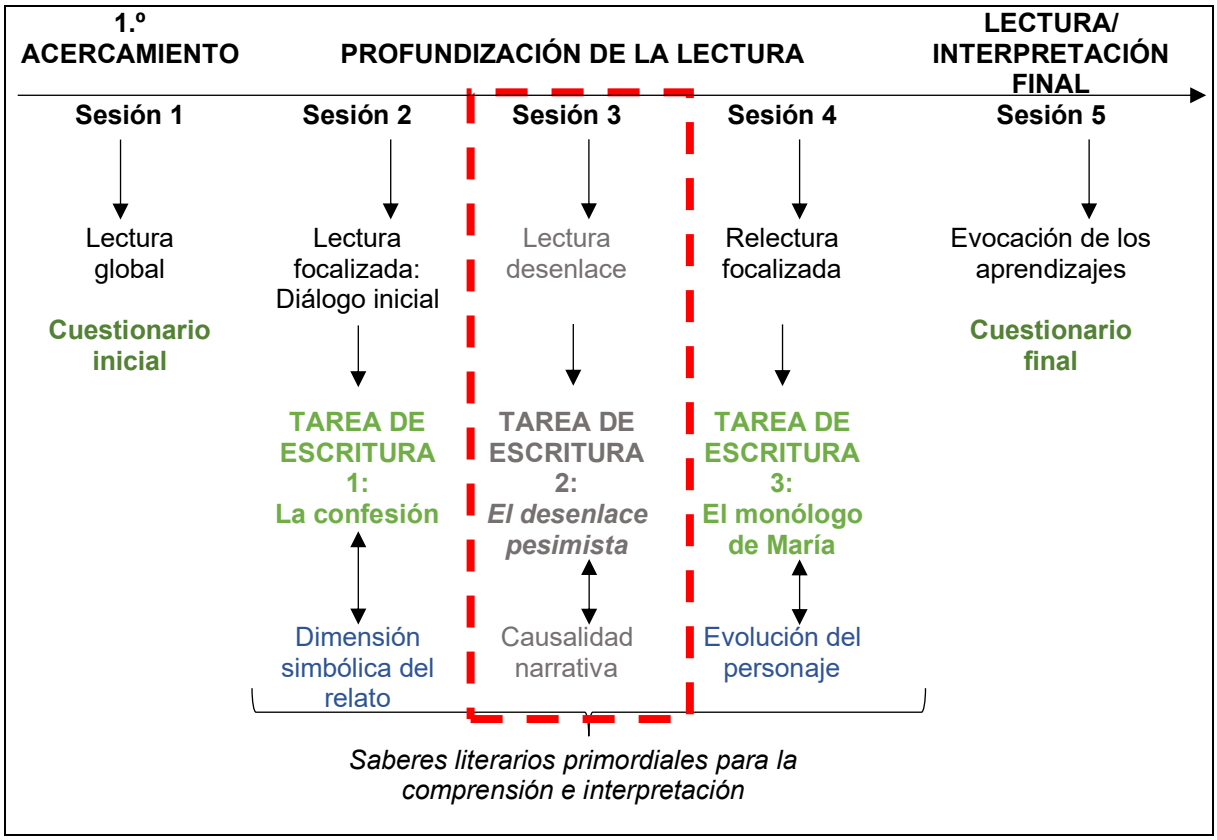


Figura 2. Relación entre los aspectos metodológicos y didácticos

Fuente: Elaboración propia.

La planificación de la propuesta didáctica tuvo como objetivo incentivar las respuestas de los estudiantes y, simultáneamente, promover respuestas significativas que permitieran recoger datos relevantes durante su implementación. Este enfoque buscó, además, generar un entorno de aprendizaje reflexivo, en el que las actividades favorecieran la obtención de información valiosa sobre los procesos de interpretación literaria, contribuyendo así a una comprensión más profunda del impacto de la PLG en la construcción del significado del relato.

3.2 El relato literario como base para la investigación

Hemos señalado que esta investigación se basa en una PLG en torno al cuento “El cohete”, la cual intenta desarrollar de forma concreta la interpretación de este relato, usando como instrumento didáctico la escritura literaria y las tareas planificadas para superar los retos interpretativos que trae consigo su lectura. Sobre esta base, en este apartado ahondaremos en el valor literario y formativo del relato.

Para dar cuenta de las características del relato, en este punto se expondrán las razones de selección de este cuento, la contextualización del género y del autor, también un resumen del

argumento, a partir del cual se establecerán los saberes literarios primordiales para trabajar la interpretación del cuento.

3.2.1 Justificación del relato y de su selección

Las razones para la selección del cuento “El cohete” de Ray Bradbury giran en torno a tres aspectos: su calidad literaria, la perspectiva didáctica y la densidad narrativa del relato; aspectos que señalamos separadamente, pero que no es posible aislar, ya que estas características se cruzan al darle validez a nuestra selección. Asimismo, en este apartado también nos referiremos al autor y al género del cuento, en relación a las razones para trabajar con “El cohete”.

En primer lugar, su calidad literaria le ofrece al estudiante un texto con diferentes recursos estético-literarios que lo conforman como un relato que atrapa a sus lectores, en gran parte, por su apariencia sencilla, tema familiar y una problemática aún vigente; en esta línea, entendemos la calidad literaria como aquella posibilidad de acceder y trabajar con un texto del canon accesible para los estudiantes, es decir, con un cuento que destaca por su valor estético, ético, lingüístico y cultural (Jover, 2007), cuya forma literaria clara y accesible permite que el lector comprenda y se acerque a su contenido. Desde esta perspectiva, “El cohete” es un cuento cuya calidad literaria reside en su arquitectura, puesto que es esta la que incita al lector a acercarse y observar con mayor atención la narración y la articulación de sus recursos. En este aspecto, la calidad literaria no se refiere solamente a la obra en sí misma, sino que también a la experiencia que puede provocar en el lector (Colomer, 2005).

En segundo lugar, considerando la perspectiva didáctica, podemos decir que la arquitectura del relato, vale decir, su aparente sencillez, nos otorga la posibilidad de desarrollar diferentes tareas de escritura y lectura literaria mediante un itinerario escritor/lector, un recorrido que se plantea sutilmente de manera gradual en relación a la interpretación del relato, ahondando capa a capa en su densidad narrativa y en los recursos estético-literarios que le dan forma a esta densidad.

En este sentido, el escenario de ciencia ficción del relato (el viaje a Marte) es más bien una escenografía, el trasfondo de una problemática real y aún cotidiana de numerosas familias pobres que sobreviven en la precariedad, por lo tanto, esta cercanía y sencillez se establecen como el punto de partida de las tareas de lectura y escritura literaria para la comprensión e interpretación del cuento, tal como afirma Lerner (2001): “Es necesario que sea interpretable a partir de sus conocimientos previos y, simultáneamente, ser un desafío para ellos y exija la construcción de un nuevo conocimiento” (p. 110). Considerando lo expresado por la autora, el relato de Bradbury se enmarca en esta dualidad para construir nuevo conocimiento, pues

por una parte se presenta como un relato cercano y abierto y, por otra parte, la densidad narrativa del relato les otorga a los estudiantes la oportunidad de realizar lecturas que a primera vista no sean evidentes.

En tercer lugar, entendemos densidad narrativa como la profundidad del relato presente por medio de sus recursos estético-literarios, la relación establecida entre ellos y las posibles significaciones que se desprendan de estos vínculos. De forma gráfica, la entendemos como una red, cuyo tejido está compuesto por las posibles relaciones de los elementos o recursos narrativos con las significaciones que se desprendan de la lectura, vínculos que no están predeterminados, sino que más bien dependen de la forma en que estos se desarrollen para acceder a las significaciones.

En este sentido, afirmamos que el cuento de Bradbury constituye un *texto reticente* (Tauveron, 1999), es decir, un texto literario cuyas características impiden una asimilación inmediata y exigen un esfuerzo interpretativo mayor. Desde esta perspectiva, hemos decidido abordar su densidad a partir de determinados recursos estético-literarios fundamentales para la interpretación del relato, explorados mediante diversas tareas de lectura y escritura literaria. El objetivo es profundizar en su forma, en su relación con otros elementos y en el rol que cumplen dentro del relato. “El cohete”, en tanto texto reticente, ofrece la posibilidad de trabajar su dimensión simbólica y de analizar las estrategias narrativas que le otorgan esa profundidad, brindando al lector la oportunidad de una segunda lectura y de la satisfacción que conlleva desvelar dichas estrategias.

3.2.2 Contextualización del autor y del relato

Ray Bradbury (1920-2012) es un autor estadounidense reconocido principalmente por sus obras de ciencia ficción. Su adscripción a este género, aunque correcta, no da cuenta de la complejidad de sus relatos, puesto que trabajó con todas las vertientes de lo fantástico, incluyendo la fantasía, el gótico y el terror, lo que le llevó a ser reconocido como el padre del mundo fantástico y futurista en el planeta Marte (Aguilar y Pagnoni, 2021). La totalidad de sus obras representa su necesidad de interpretación personal de la realidad, una interpretación siempre poética, con una densa carga metafórica y una construcción minuciosa del lenguaje. El autor optó por representar una realidad alterna a través de lo imaginario, otorgándole al lector una muestra de las consecuencias históricas y sociales de su presente caótico, e invitándole a reflexionar acerca de un futuro desastroso e inminente (de la Cruz, 2020).

Esta cosmovisión se aproxima a las distopías de Orwell y Huxley, que describen un futuro sin salida para la humanidad, y también es coherente con los temores surgidos en la era atómica y las guerras que amenazaban la primera mitad del siglo XX. No obstante, la obra de Bradbury

va más allá de esta condena a la humanidad. Según Smud (1956), sus escritos son más bien un reverso de las utopías: en lugar de destruir al hombre y examinar únicamente sus limitaciones, Bradbury se centra en lo afectivo, con un amor pausado y recogido. Como señala la autora: “Bradbury ama la vida y así, por encima del testigo imponente que relata el crepúsculo del hombre, surge, paradójicamente, el poeta que canta con dolor a las cosas simples de la vida” (p. 75).

Esa característica completa la cosmovisión de Bradbury en las que, si bien hay un futuro irremediablemente oscuro, el sufrimiento tiene un tono emotivo que llama a los lectores a la empatía y, en cierta medida, a la esperanza y el optimismo. En este sentido, su mundo imaginario de tecnología avanzada y de viajes espaciales se presenta a sí mismo como una realidad “casi” como la nuestra (Smud, 1956), pues el lector puede reconocer las problemáticas y dilemas de esa humanidad sentenciada, pero aún así con trazos de bondad y de esperanza.

Considerando el universo del autor, “El cohete” es un claro ejemplo de la cosmovisión de Bradbury, puesto que tenemos la historia de una familia condenada por la pobreza que decide sobrevivir a través de la ilusión infantil de viajar a Marte. Es importante destacar que el relato en cuestión forma parte de *El hombre ilustrado* (1951), una compilación de dieciocho cuentos de diversas temáticas aparentemente desvinculados entre sí, pero que están unidos por la figura de un hombre tatuado; por esta razón, para contextualizar y comprender la densidad de “El cohete”, debemos referirnos a este hombre ilustrado, quien es la figura central y el vínculo concreto entre los relatos de la compilación. El hombre ilustrado, personaje principal de la compilación del mismo nombre, se caracteriza por llevar su cuerpo tatuado con cientos de dibujos que, además de tomar vida al ser observados, pueden predecir el futuro. Así se presenta en el prólogo este personaje que será el soporte físico de los relatos que forman parte de la compilación:

> El hombre ilustrado era una acumulación de cohetes, y fuentes, y personas, dibujados y coloreados con tanta minuciosidad que uno creía oír las voces y los murmullos apagados de las multitudes que habitaban su cuerpo [...] Había prados amarillos y ríos azules, y montañas y estrellas y soles y planetas, extendidos por el pecho del hombre ilustrado como una vía láctea. Las gentes se dividían en veinte o más grupos, instalados en los brazos, los hombros, las espaldas, los costados, las muñecas y la parte alta del vientre. Se los veía en bosques de vello, escondidos en una constelación de pecas, o hundidos en las cavernas de las axilas, con ojos resplandecientes como

> diamantes. Cada grupo parecía dedicado a su propia actividad; cada grupo era toda una galería de retratos.
>
> (Bradbury, 1951, p. 4)

La caracterización del hombre ilustrado da cuenta de su función como enlace de todos los relatos que componen esta obra. Estos cuentos abordan las temáticas recurrente en la obra de Bradbury, tales como la sociedad futurista, las exploraciones espaciales, la colonización de Marte, una humanidad condenada y el desarrollo tecnológico. Tal como sucederá en "El cohete", estas narraciones se despliegan con un tono extrañamente evocador y familiar (Sánchez, 2022), descubriendo así las características primordiales de la obra de Bradbury, relatos impregnados de fantasía y con metáforas, de trasfondo filosófico que abordan cuestiones sociopolíticas contemporáneas que preocupaban profundamente en los años 50 (Sánchez, 2022).

Considerando la descripción anterior, "El cohete" refleja estas características, ya que narra la historia de una familia en una sociedad futurista con el anhelo de viajar a Marte. Aunque no se presenta una sociedad explícitamente condenatoria, se percibe un ambiente desolador, agotado y con cierta imposibilidad de cambio, funcionando como un simbolismo de fondo en el que el lector puede decidir entre la salvación o la condena. En este sentido, el tono evocador se centra en las peripecias de un padre que busca hacerles creer a sus hijos que los sueños pueden cumplirse, por lo que el conflicto narrativo requiere de la capacidad de asombro y de fe propia de los niños (Pagnoni, 2021). Más específicamente, el relato se desarrolla en un espacio-tiempo en el que los viajes a Marte son cotidianos y accesibles únicamente para quienes pueden pagarlos, dejando marginados a los más pobres. Bodoni y su familia pertenecen a este grupo social: viven en la periferia de la ciudad, entre latas enmohecidas y chatarras viejas, mientras observan constantemente el cielo lleno de cohetes.

Bradbury posiciona su cuento en este espacio de corte fantástico e imaginativo, relato que si se observa detenidamente más tiene de realista que de ciencia ficción, pues ese entorno de viajes al espacio es el telón de fondo de una profecía imaginativa (Russo, 2021), o sea, un futuro muy lejano, pero posible, que obliga a detenerse y a reflexionar sobre la enorme probabilidad de que las diferencias económicas y sociales no desaparezcan ni a corto ni a larguísimo plazo, ya sea con o sin viajes a Marte. Este cuento presenta un conflicto narrativo en el que seguimos las decepciones e ilusiones de una familia que sueña y espera (ingenuamente, como niños) su turno de ir a Marte.

En este sentido, este relato se destaca por su tono optimista y tal vez inocente, este último incorporado a través de la mirada infantil de los hijos del protagonista y del anhelo adulto de

cumplir los sueños. En relación con esto, estas miradas se presentan a través del lenguaje poético que equilibra contenido y expresión, el uso de comparaciones que enriquecen las descripciones, la adjetivación abundante que le otorga un ritmo más visual al relato y/o la carga emotiva de las palabras (Smud, 1956). En suma, un escenario fantástico presentado poéticamente (Russo, 2021), tal como podemos observar en los siguientes fragmentos:

> Fiorello Bodoni se puso a trabajar en el depósito de chatarra, cortando el metal, fundiéndolo, vaciándolo en lingotes útiles. Aún tenía el desayuno en el estómago, como una piedra. Las herramientas se le rompían. La competencia lo estaba arrastrando a la desgraciada orilla de la pobreza desde hacía veinte años.
>
> (Bradbury, 1950, s.p.)

> El cohete de plata se alzaba a la luz de la luna. Y más allá del cohete, a un centenar de metros, las luces amarillas de la casa brillaban afectuosamente. Bodoni escuchó la radio familiar, donde sonaba una música distante. Durante media hora examinó el cohete y las luces de la casa, y los ojos se le achicaron y se le abrieron. Al fin bajó de la máquina y echó a caminar, riéndose, hacía la casa, y cuando llegó a la puerta trasera tomó aliento y gritó:
>
> -¡María, María, prepara las valijas! ¡Nos vamos a Marte!
>
> (Bradbury, 1950, s.p.)

Las comparaciones de ambos fragmentos evocan las imágenes de esos espacios, sensaciones y acciones, con elementos cercanos y que el lector puede reconocer, más que un relato, se presenta como un recuerdo compartido. De cierta manera, ya lo señalaba Borges en su prólogo de “Crónicas Marcianas”: “¿Cómo pueden tocarme esas fantasías, y de una manera tan íntima?” (Borges, 2020, párr.4), pues “El cohete” lo consigue, logra que los lectores se asombren, emocionen y se impliquen en la disyuntiva familiar, en la decisión parental, por la forma en que se nos narra, más que por los artefactos y hechos futuristas que están presentes en él.

3.2.3 Resumen del argumento

“El cohete”, de Bradbury, es un relato de ciencia ficción, cuyo conflicto narrativo gira en torno al sueño de viajar a Marte que comparte el protagonista y su familia. Sin embargo, debido a

su situación de pobreza y marginalidad, solo uno de los integrantes podía concretar ese anhelo. Estas circunstancia sitúa a los personajes en una tensión entre el optimismo de lo anhelado y el pesimismo de la imposibilidad, lo que lleva al padre de familia a gastar todos los ahorros en la compra de una maqueta de un cohete. En ella se deposita toda la esperanza de cumplir un sueño inalcanzable, convirtiendo a ese objeto en el símbolo tangible de los anhelos y los sueños del relato.

La adquisición de esta maqueta provoca la alteración del orden familiar, ya que suscita roces con la madre, quien se caracteriza por ser más bien sumisa y callada. Estas dos posturas dan forma al conflicto familiar, pues representan cómo los sueños son vividos desde perspectivas diferentes, característica que también se expande al resto de los personajes del relato; en cuanto a los esposos, está el protagonista capaz de tomar decisiones unilaterales, la madre, personaje secundario, más bien al margen de los acontecimientos y de los diálogos, y los hijos, que representan la mirada ingenua y la ilusión de la vida sin dimensionar la precariedad en la que están inmersos.

Considerando lo anterior, la decisión del padre de llevar a sus hijos a Marte, construyendo un teatro, un viaje imaginario para ellos, es aquello que incentiva la participación del lector/estudiante, porque en cierta medida los obliga a cuestionar esta decisión paterna, a enjuiciar la postura sumisa de la madre, a decidir vivir en la ilusión de la mentira o delatar al padre, incluso pueden llegar a preguntarse si realmente los niños viajaron a Marte. En relación con esto, la solución del conflicto nos otorga algunas respuestas; aun así, el relato le permite al lector decidir formar parte de la ilusión del sueño familiar.

Ahora bien, anteriormente nos hemos referido a la aparente simpleza del cuento, rasgo particular de su arquitectura, es decir, de su articulación a través de determinados recursos estéticos literarios que aportan densidad narrativa a esa simpleza exterior (Munita, 2021). En esta línea, el cuento de Bradbury se caracteriza por narrar su historia de manera sencilla, presentando la problemática familiar con cercanía a los lectores. Sin embargo, su complejidad subyace en una historia oculta. Piglia (2000) señala que los cuentos están construidos en dos niveles, uno visible y otro escondido, siendo este último el que causa sorpresa al emerger y revela los recursos estéticos que enriquecen la densidad narrativa del relato. Considerando esto, “El cohete” opera bajo esta dualidad, funcionando como una estructura de dos capas de significado: la primera acerca a los lectores mediante la sencillez del conflicto familiar y la temática de la pobreza, mientras que la segunda los sumerge en una lectura más profunda a través del uso de recursos estético-literarios.

Con respecto a la PLG, hemos decidido trabajar con estas capas de significados, desarrollando tareas de escritura y lectura literaria para sortear el paso de una a otra y motivar

a los estudiantes a develar esa segunda historia, que en este caso no es un enigma ni un misterio que se revela en un final sorpresivo, sino más bien es un conflicto profundo que devela la complejidad de las relaciones familiares en una situación de precariedad. El entendimiento de esta estructura, su funcionamiento interno y de los recursos estético-literarios más significativos son primordiales para avanzar a los niveles más profundos de su interpretación (Munita, 2021); de forma concreta, las capas del cuento se presentan de la siguiente forma:

- **1.ª capa:** La historia visible, la *sencilla*, esto en el sentido de que tanto la temática central como los elementos narrativos pueden delimitarse claramente, con esto nos referimos a que desde el comienzo de la narración se establece la problemática en torno a la pobreza y la precariedad de la familia; igualmente se instalan los personajes, sus primeras posturas, el conflicto narrativo, la linealidad de la historia y el abundante uso de diálogos que le ayuda al lector a vivenciar las acciones como si sucedieran frente a ellos.

- **2.ª capa:** La *historia oculta* se construye sobre los mismos recursos estético-literarios de la 1ª capa, es más bien su función en el relato y el vínculo que se establece entre ellos los que los ubica en este segundo nivel de significaciones. Munita (2021) se refiere al funcionamiento interno del texto a través de los recursos estético-literarios más significativos, mecanismos y procedimientos para atrapar la atención del lector.

  Indagar en esta capa es lo que les permite a los estudiantes ahondar en la densidad narrativa del relato, como se ha mencionado anteriormente, al observar con detención los recursos que se han determinado como primordiales para la interpretación del relato, lo que les permitiría transitar de una capa de significaciones a otra.

Teniendo en consideración la arquitectura del relato, la PLG se presenta como un conjunto de actividades articuladas a partir de sus recursos estético-literarios; estos corresponden a los saberes literarios primordiales para la interpretación de este relato, por lo tanto, son aquellos que los estudiantes deben profundizar y desarrollar en sus respuestas interpretativas. En este caso se ha determinado que estos aspectos relevantes corresponden a la dimensión simbólica del relato, su causalidad narrativa y la evolución de los personajes, los que se detallarán a continuación.

3.2.3.1 Saberes literarios primordiales para la interpretación

La PLG se ha diseñado en torno a tres saberes literarios clave: **la dimensión simbólica**, que sitúan al cohete como símbolo de sueños y conflictos; **la causalidad narrativa**, que permite comprender la relación entre los acontecimientos y su desenlace; y **la evolución de los personaje**, ejemplifica en la transformación sufrida por un personaje secundario. Estos tres saberes orientan las tareas de escritura literaria para favorecer interpretaciones profundas y fundamentadas en el texto. Cada uno de estos saberes se presenta a continuación de manera más detallada.

a. La dimensión simbólica del relato.

Se refiere al vínculo que establece cada personaje con el cohete, puesto que es el símbolo de los sueños por lo que representa las ambiciones, la visión de vida y cómo los personajes se enfrentan al conflicto narrativo. Se concreta en el cohete, ya sea a través de su evocación en el discurso de los personajes o en su aparición (la adquisición de la máquina vieja por parte del padre), lo anterior complementado con las expresiones corporales, los tonos de voz (información que entregará el narrador) y los silencios de los personajes.

Este saber les permitirá a los estudiantes realizar inferencias y llegar a conclusiones respecto del vínculo de cada personaje con el cohete, de manera que las interpretaciones surgirán a partir del significado que se le otorgue a este artefacto, motivando las interpretaciones sobre la interioridad del personaje, sus pensamientos y emociones.

Referente a lo anterior, la PLG presenta tareas diseñadas para motivar las respuestas interpretativas a partir de este saber, concretado en recursos literarios específicos, en este caso, estos corresponden a:

- Los diálogos entre el protagonista y su oponente. Una discusión que presenta la importancia del tema cohete/sueño, a través de la discusión entre estos personajes, lo cual revela que los viajes a Marte son parte primordial en su vida y en la de su entorno.

- La figura del protagonista representa los sueños, anhelos y ambiciones en su máxima expresión, es este padre de familia y sus decisiones las que darán cuenta de la importancia de los sueños para cada uno de los personajes.

b. La causalidad narrativa.

Este saber se refiere a la continuidad lógica del relato, establecida en los acontecimientos que desembocan en la solución del conflicto. En este caso, específicamente nos referimos a aquellos indicios textuales que conducen al desenlace comprendido de una forma determinada a partir de las acciones del protagonista, lo que sirve de hilo conductor para observar los indicios relacionados con la interpretación propuesta. Es importante destacar que definimos indicio textual como una pista, frase o acontecimiento que se relacione directamente con el desenlace y la interpretación que se le ha dado.

En este marco, las tareas de escritura y lectura literaria se centran en los siguientes recursos:

- Los acontecimientos y su correlación, es decir, la causa y consecuencia de determinadas acciones, decisiones y deseos por parte de los personajes.

- El desenlace entendido como una consecuencia coherente con determinados aspectos (acciones, decisiones y deseos), sin los cuales la solución del conflicto no hubiese tenido lugar de la misma forma.

- Los indicios textuales son entendidos como aquellas marcas en el texto que apuntan a la solución del conflicto narrativo, por lo tanto, las tareas de escritura y lectura literaria se enfocan en los que se relacionan especialmente con el desenlace.

A partir de estos recursos se configuran las actividades, cuya finalidad es que los estudiantes comprendan el funcionamiento de las relaciones causa-consecuencia que se dan a partir del conflicto narrativo, los acontecimientos y cómo los personajes transitan en ellos. Además, les permite reorganizar estos indicios, creando acontecimientos alternativos en coherencia con la causalidad del relato, por lo que sus (re)interpretaciones del desenlace tendrán una base textual en el relato leído.

Es importante destacar que, si bien este saber fue abordado en la sesión 3[11], no fue posible realizar un análisis adecuado debido a las limitaciones en el desarrollo de las respuestas

[11] Para revisar la sesión 3, véase Anexo 7.1.4 Sesión 3: ¿Dónde termina este cohete?, p. 352.

obtenidas, las que no alcanzaron el nivel de elaboración necesario para un tratamiento analítico riguroso.

c. La evolución de los personajes.

Este saber se ejemplifica con el proceso de María, personaje secundario que presenta cambios significativos en relación al conflicto familiar. A través de ella se puede observar cómo se modifican los vínculos con los sueños y las repercusiones que tiene en la vida personal y familiar.

Esta evolución se indaga mediante las voces narrativas involucradas: la del propio personaje, la del protagonista y las alusiones del narrador, con el objetivo de establecer relaciones entre la información entregada por estas voces, ahondar en la caracterización y completar los huecos en la evolución del personaje.

Considerando lo anterior, las tareas de escritura y lectura literaria centradas en María se enfocan en los siguientes recursos:

- La participación del personaje. Este recurso se enfoca en identificar su implicación en el relato, es decir, su vínculo con el conflicto narrativo, los acontecimientos y cómo estos se desarrollan desde la perspectiva de este personaje y de las otras voces narrativas del relato.

- La caracterización del personaje está relacionada con el punto anterior, ya que la identificación de su participación y de las alusiones en otras voces narrativas permite establecer vínculos entre ellas y de esta forma determinar y elaborar una descripción que complete los espacios vacíos provocados por la escasa participación de María en los acontecimientos centrales.

- La evolución del personaje está dirigida a que los estudiantes identifiquen las características iniciales y finales del personaje para dar cuenta de su transformación y, simultáneamente, determinar su interioridad, específicamente cómo este se siente a partir de las decisiones del protagonista, cuál es su posición con respecto a los sueños y qué simboliza el cohete para ella.

En conclusión, los saberes literarios primordiales para la interpretación del relato y su concreción en los recursos mencionados anteriormente, tienen como finalidad que los estudiantes puedan dar cuenta de su lectura y profundizar en la construcción de significados a partir de ella. Finalmente, para sintetizar la exposición referida a la arquitectura de este relato y al diseño de las actividades de la PLG, se expone la siguiente tabla:

Tabla 7. Funcionamiento del relato

<table>
<tr><th colspan="4">El relato se estructura en dos capas:</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Profundidad del relato</td><td>1ª capa</td><td colspan="2">2ª capa</td></tr>
<tr><td>Historia visible</td><td colspan="2">Historia oculta</td></tr>
<tr><td>Descripción</td><td>Simpleza del relato.
La apariencia sencilla les permite a los lectores un primer acercamiento y entendimiento de sus elementos narrativos.</td><td colspan="2">Densidad narrativa.
El funcionamiento interno del texto a través de ciertos recursos estético-literarios primordiales para profundizar en la interpretación del relato.</td></tr>
<tr><td>Desarrollo en la PLG</td><td>Primera identificación de los elementos narrativos.</td><td colspan="2">Tareas de escritura y lectura literaria en torno a los saberes literarios primordiales para la interpretación.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Concreción de los recursos</td><td rowspan="4">- Temática central
- Personajes
- Conflicto narrativo
- Acontecimientos centrales.</td><td>Saber literario</td><td>Recurso concreto
en el relato</td></tr>
<tr><td>Dimensión simbólica</td><td>- Diálogos.
- Protagonista (y su oponente)
- Conflicto narrativo</td></tr>
<tr><td>Causalidad narrativa</td><td>- Conflicto narrativo
- Acontecimientos
- Desenlace</td></tr>
<tr><td>Evolución del personaje</td><td>- Personaje secundario
- Caracterización y evolución del personaje.</td></tr>
</table>

Teniendo como base los puntos expuestos anteriormente, vale decir, el relato, su conflicto y elementos y cómo estos configuran la densidad narrativa, se puede dar paso a la PLG, ya que en ella se concreta el itinerario de aprendizaje para orientar a los estudiantes en la interpretación de este relato.

3.3 Dispositivo didáctico: La propuesta de lectura guiada

El trabajo con el relato de Bradbury se configura a partir del diseño y aplicación de la PLG, cuya finalidad es orientar y acompañar su interpretación. En esta línea, la propuesta se configura como un conjunto de actividades articuladas a partir de los saberes literarios primordiales para la interpretación, puesto que se considera que estos son aspectos imprescindibles para entender su funcionamiento y los aspectos más oscuros de este, por lo tanto, se orienta a los lectores para detectar aquello que en un primer acercamiento pasó inadvertido y así avanzar a niveles más profundos de interpretación (Cairney 1992; Colomer, 2005; Munita, 2021).

En este marco, la PLG se entiende como un marco de trabajo para motivar las respuestas interpretativas de los estudiantes al relato de Bradbury, considerando la construcción y el argumento de este cuento, esto coincide con lo que Cairney (1992) denomina enfoque estructural. Sus actividades están diseñadas para motivar las respuestas interpretativas de los estudiantes a partir de los recursos estético-literarios que le dan densidad al relato, esto quiere decir que se incita a los lectores a construir significados personales basados en los saberes literarios seleccionados y con los cuales trabajarán en las tareas de escritura y lectura literaria.

Es importante destacar que por construcción de significados nos referimos a aquellas respuestas interpretativas que se basan en una ampliación de significados personales, potenciados con tareas abiertas que le permitan multiplicar sus respuestas, esto a través de espacios para compartir los significados de manera que los lectores puedan expresar y expandir (revisar y, si es necesario, reconfigurar) sus respuestas gracias al intercambio (Cairney, 1992; Colomer, 2005).

Lo anterior es posible gracias a que el relato de Bradbury se construye en base a su densidad narrativa, cuya arquitectura se fundamenta en dos capas (Piglia, 2000) tal como se ha explicado en el punto anterior. En esta línea, la PLG responde a la necesidad de trabajar con un texto literario que presente resistencia al lector (BischoFFshausen, 2006; Colomer, 2005; Margallo, 2013; Manresa, 2020), ya que de esta forma se enfrentan a un reto interpretativo, en el cual deben adentrarse en la capa más profunda y observar con detención cómo se configuran aquellos recursos estético-literarios que le dan la densidad al relato, es decir, se

insta a los estudiantes a examinar estos recursos literarios (los diálogos, el desenlace, la caracterización de los personajes, por ejemplo), mediante la escritura, la discusión, el debate con sus compañeros, la toma de posiciones respecto a ciertos temas y la aplicación del conocimiento literario, permitiendo así que el lector construya, exprese y expanda su respuesta interpretativa (Manresa, 2020).

Como se mencionó, esta propuesta se sustenta en el acompañamiento de la lectura literaria, por lo que los estudiantes precisan ayuda de un lector más experto que les encamine en la densidad narrativa con el objetivo de construir una interpretación más satisfactoria de sus lecturas. En esta investigación, este papel está cubierto por la investigadora, quien toma el rol docente durante la implementación de la propuesta. Considerando el diseño y la aplicación de la PLG, el rol docente tiene como modelo el mediador escolar de lectura literaria (Munita, 2021), es decir, se visualiza como un actor educativo que interviene y acompaña intencionadamente en la construcción del aprendizaje del alumnado, por lo tanto, sus intervenciones están orientadas a ofrecer sugerencias, vías de diálogos y desarrollar situaciones de aprendizaje. Asimismo, este acompañamiento también está presente en el trabajo colaborativo entre los estudiantes, ya que compartir las tareas de lectura y escritura literaria les permite construir interpretaciones, socializar los significados y tener referentes comunes que cohesionen a los lectores como una comunidad (Cairney, 1992; Colomer, 2005; Manresa, 2020).

Ahora bien, es importante destacar que la consolidación de una comunidad interpretativa es un objetivo difícil de conseguir, pues la aplicación de la propuesta se presenta como un evento aislado de los programas educativos del instituto, realizado por un tiempo muy limitado y ajeno a la cotidianidad escolar. No obstante, responde a la necesidad de que los procesos de composición y de enseñanza de la escritura tengan lugar en las aulas (Camps, 2003), de modo que por una parte el docente pueda intervenir durante el proceso y a la vez se genere diálogo y colaboración, mencionados anteriormente; en cierta medida, con la finalidad de alejarse de los modelos tradicionales de la enseñanza de la literatura y dándole paso al protagonismo de los estudiantes y a sus interpretaciones.

Por último y en relación a su aplicación concretamente, concebimos esta propuesta como un espacio abierto a la discusión e interpretación usando la escritura literaria, es decir, las tareas de esta intervención están planificadas y organizadas como espacios de conversación, discusión y expresión de ideas. Este grupo de actividades se presenta como un itinerario flexible y recursivo a través de la lectura e interpretación de “El cohete”, siguiendo las palabras de Colomer (2005): “escuchar, compartir y ayudar en el esfuerzo de leer textos que merezcan la pena” (p. 158).

3.3.1 Descripción de la PLG

La propuesta didáctica se organiza en cinco sesiones de trabajo, centradas en guiar la lectura del cuento mediante el desarrollo de los saberes literarios primordiales. Ahora bien, estos se trabajan de forma directa en las sesiones 2, 3 y 4 con actividades diseñadas para fomentar la interpretación del relato a través de la escritura literaria; mientras que la sesión de inicio o introducción más bien se enfoca en acercar a los estudiantes a una primera lectura del cuento, establecer las primeras interpretaciones sin mayor intervención de las tareas de escritura literaria; en la misma línea, la sesión de cierre se centra en construir un punto final del proceso y de las interpretaciones, haciendo un llamado a la reflexión de los estudiantes, no tan solo de la lectura, sus temas y elementos, sino que también lo relativo al proceso de aprendizaje que han llevado a cabo.

Con el objetivo de explicar la organización de las sesiones, se presenta una síntesis de la propuesta (Tabla 8), en la que desarrollaremos los siguientes aspectos:

- La etapa de trabajo: antes, durante o después de la realización de las tareas de escritura literaria.
- Los objetivos de aprendizaje de cada sesión.
- La presentación resumida de las tareas de lectura y escritura literaria.

Tabla 8. Síntesis de la secuencia didáctica y sus sesiones

Etapa	Sesión	Objetivos de aprendizaje	Actividades
Inicio *Antes de las tareas de escritura literaria*	**1. Introducción**	Motivar la lectura del cuento de Ray Bradbury. Conectar la temática del cuento con los conocimientos previos de los estudiantes.	Lectura global del cuento. Cuestionario inicial. Reflexión general acerca del tema y argumento del relato.
Desarrollo *Durante las tareas de escritura literaria*	**2. ¿Dónde están los sueños?**	Inferir, a partir de los diálogos, los pensamientos y/o emociones de los personajes en relación a los sueños.	Lectura de un fragmento asociado. Producción de un texto con intención literaria a modo de "confesión" de uno de los personajes.

	3. ¿Dónde termina ese cohete?	Identificar indicios textuales en torno al desenlace. Planificar un desenlace alternativo del cuento, basado en indicios textuales.	Relectura global. Identificación de los indicios textuales del desenlace. Planificación de un desenlace alternativo, con un giro argumental pesimista. La presentación se realiza a través de organizadores de información.
	4. ¿Dónde está María?	Inferir la caracterización de un personaje, a través de su presencia y ausencia en el relato. Escribir un monólogo, considerando las características primordiales del personaje.	Relectura global. Rastreo del personaje y sus participaciones en el relato, identificando su presencia en la voz del narrador y en la voz del protagonista. Producción de un texto con intención literaria a modo de "monólogo", otorgándole voz narrativa al personaje, esta debe ser coherente con sus características.
Cierre *Después de las tareas de escritura literaria*	**5. Cierre**	Cerrar la lectura del cuento de Ray Bradbury. Incentivar las interpretaciones del cuento.	Cuestionario final. Reflexión general sobre el tema y argumento del relato. Reconstrucción del itinerario lector-escritor de los estudiantes, reflexionando acerca de sus aprendizajes (tabla resumen de los aprendizajes.

Como se observa en la tabla, las sesiones se enmarcan en un recorrido de aprendizaje, en parte determinado por la implementación de las tareas de escritura literaria, pero también de forma más general como un itinerario interpretativo en torno al cuento de Bradbury, es por esto que lo hemos denominado itinerario escritor/lector, ya que se presenta el trayecto y la guía de la lectura de "El cohete", acompañado de los textos de escritura literaria que dan cuenta de la interpretación y cómo los estudiantes se sumergen en la densidad narrativa. Este itinerario escritor/lector está organizado en tres grandes etapas a partir del tránsito en la densidad narrativa y a los saberes literarios primordiales para la interpretación.

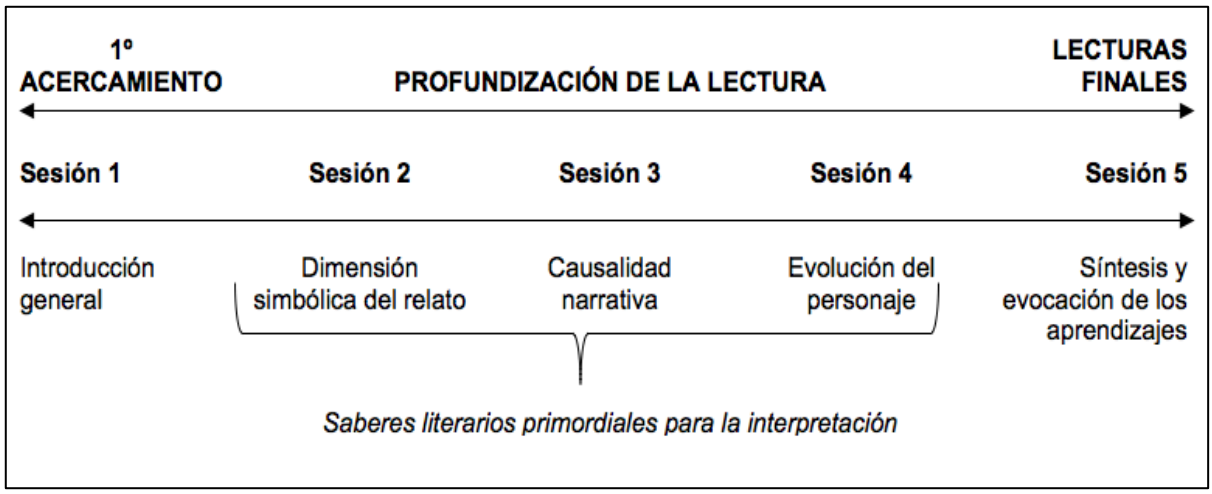


Figura 3. Síntesis de la relación entre los aspectos metodológicos y didácticos

Fuente: Elaboración propia

A modo general, en la Figura 3 se puede observar cuáles son las 3 etapas del itinerario, su foco y cuáles son las sesiones centradas en los saberes literarios. A continuación se detallan las 3 etapas de este recorrido de enseñanza-aprendizaje:

1.ª etapa: Acercamiento a "El cohete".

Esta fase corresponde a la primera lectura, es decir, a la sesión Nº 1 de trabajo. Este es el primer encuentro de los estudiantes con el relato de Bradbury. En esta instancia inicial, la lectura será de forma global y mediada por el docente, su objetivo es activar los conocimientos previos respecto del género y motivar la discusión referente a la temática y del conflicto narrativo. Es la familiarización con el relato sin introducir aún las tareas específicas de escritura literaria, dado que la finalidad es motivar la lectura del cuento, además de establecer un punto inicial y de comparación con las tareas de la sesión final, esto con el objetivo de contrastar la interpretación y comprensión del relato antes y después de las tareas de escritura literaria.

En síntesis, las actividades centrales de esta fase del itinerario son:

I. La lectura global del cuento. (véase Anexo 7.1.2, sesión 1, ítem 1, p. 349).

II. El cuestionario inicial se utiliza para explorar la comprensión global del texto, es decir, su tema, e incluye preguntas relacionadas con la valoración personal del cuento y

dudas surgidas durante la primera lectura. Este cuestionario también sirve como punto de partida para posteriores comparaciones. Cabe destacar que nos referimos a un breve conjunto de preguntas de respuesta corta sobre el tema, el argumento y los personajes del relato de Bradbury (véase Anexo 7.1.2, sesión 1, ítem 2, p. 349).

2.ª etapa: Profundización de la lectura.

Esta corresponde a las nuevas aproximaciones de los estudiantes al cuento, volviendo a él, ya sea de forma fragmentada, focalizada en algún tema o releyendo la totalidad del relato. De forma concreta, se refiere a las sesiones 2, 3 y 4, en las cuales ya se implementan las tareas de escritura literaria.

Este segundo acercamiento está vinculado con los saberes literarios primordiales para la interpretación del texto, por lo tanto, las sesiones organizan sus tareas de lectura y escritura literaria de forma combinada a partir de un saber literario específico.

Las actividades centrales de esta fase corresponden a la producción de dos textos de escritura literaria:

- La confesión: Tarea de escritura literaria que corresponde a un texto a modo de declaración por parte del protagonista o su antagonista, cuya temática es aquello que simbolizan los sueños para uno de ellos, por este motivo se relacionan con la dimensión simbólica del relato. Se ha denominado “confesión”, porque tiene como objetivo que los estudiantes infieran lo que estos personajes no han expresado explícitamente en sus diálogos (véase Anexo 7.1.3, sesión 2, ítem 2, p. 351).

- El monólogo*:* Tarea de escritura literaria que se refiere a un texto que tiene como objetivo reconstruir la voz de un personaje secundario, en consecuencia, con menos participación en los diálogos y en los acontecimientos, por lo que la tarea de escritura literaria se centra en la producción de un texto que le dé voz al personaje, entendido como un espacio para su participación, la que debe mantener la coherencia con el conflicto narrativo y con la características propias de este personaje (véase Anexo 7.1.5, sesión 4, ítem 4, p. 355).

- El resumen argumental: Tarea de escritura literaria que consiste en la presentación de un desenlace pesimista, cuyo objetivo es que los estudiantes propongan y

desarrollen un giro argumental al desenlace original del cuento. Esto se realiza a partir de la selección y/o creación de indicios textuales coherentes con la lógica narrativa del relato, por lo que esta tarea se corresponde con el saber denominado causalidad narrativa .

Esta tarea tiene como resultado un resumen argumental, que forma parte de la planificación de un desenlace pesimista, diferenciándose del final original. Dicha tarea, requiere un desarrollo previo de comprensión de los indicios, esto es: relectura del texto identificando esas pistas, entendimiento de la coherencia entre ellas, la selección (y/o creación, si es necesario) de indicios que funcionen como base de la nueva propuesta, manteniendo la coherencia con el relato original (véase Anexo 7.1.3, sesión 3, ítem 3, p. 351).

Es importante destacar que las tareas de escritura literaria, se vinculan con lecturas parciales del cuento, ya que se utilizan fragmentos significativos para el desarrollo de los acontecimientos, o son lecturas focalizadas, como es el caso del "monólogo de María".

3ª. etapa: Lecturas finales.

Esta corresponde a una única sesión de cierre, por lo que cumple una función de síntesis y evocación del itinerario de aprendizaje, motivando la reflexión de su proceso. En este aspecto, se relaciona con el segundo objetivo general, vale decir, indaga en los efectos de la secuencia didáctica en la interpretación y en la percepción de los estudiantes de su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, esta sesión también cumple con la finalidad de comparar la comprensión e interpretación del relato antes y después de las tareas de escritura literaria, contrastando el cuestionario inicial (sesión 1) con uno de preguntas similares.

Considerando lo anterior, las actividades de esta sesión son:

- El cuestionario final: A través de esta actividad se reiteran preguntas sobre la comprensión global del texto, incluyendo la temática principal, los elementos narrativos esenciales, las apreciaciones personales del relato y posibles dudas surgidas durante la primera lectura. Este instrumento está directamente vinculado al cuestionario inicial,

aplicado al finalizar la primera sesión de la PLG (véase Anexo 7.1.6, sesión 5, ítem 1, p. 357).

- Actividades de evocación de los aprendizajes: Se insta a los estudiantes a elaborar una lista con lo que creen haber aprendido durante la secuencia didáctica, esto con la finalidad de motivar y evocar de manera concreta sus aprendizajes posteriormente a través de una propuesta de tabla resumen, en la que se les insta a identificar el contenido literario o la tarea trabajada, la actividad en la cual se desarrolló y la apreciación de su aprendizaje (¿lo aprendiste? muy bien / bien / regular /necesito mejorar) (véase Anexo 7.1.6, sesión 5, ítem 3, p. 357).

Estas distintas actividades forman parte del itinerario de aprendizaje de los estudiantes y constituyen la estructura medular de la PLG, en la que las tareas de escritura literaria están diseñadas y organizadas para motivar las respuestas interpretativas de los estudiantes a partir de recursos estéticos-literarios que concretan en el texto los saberes literarios primordiales.

3.4 Procedimiento de análisis

En el marco de esta investigación, centrada en la escritura literaria como vía para la interpretación a partir de la aplicación de la PLG y sus instrumentos didáctico-metodológicos, se recopilaron diversos datos provenientes de las respuestas de los estudiantes en las tareas de escritura literaria y en actividades complementarias. Se han seleccionado aquellos instrumentos considerados pertinentes para responder a las preguntas de investigación, estos son: los textos de intención literaria –particularmente, la confesión y el monólogo–, los cuestionarios (preguntas de comprensión global y valoración del relato) y los listados resultantes de las actividad de evocación de aprendizajes. En relación al procedimiento de análisis de los datos, este se desarrolló en varias etapas sucesivas y sistemáticas de lectura, indagación y categorización de los datos.

Para analizar los escritor literarios de los estudiantes que aportan información sobre el Objetivo I[12] fue necesario establecer categorías de análisis. En esta investigación se

[12] Para organizar la información de los textos de los estudiantes, hacerla accesible y comprensible, todas las respuestas originalmente manuscritas, se transcribieron a un procesador de texto (Word) para su análisis posterior. Es importante destacar que la transcripción se limitó a realizar correcciones ortográficas básicas –por ejemplo, uso de b/v, s/c, tildes y algunos signos de puntuación, cuya ausencia dificultaba la comprensión–, y, en algunos casos, a la traducción de respuestas escritas en catalán al castellano, siempre sin alterar el sentido original de las producciones y con la intencionalidad de mantener íntegramente las respuestas producidas por los estudiantes.

definieron dos grandes categorías vinculadas al contenido de las respuestas, a sus particularidades y a su relación con el relato leído. Resultó particularmente complejo determinar estas categorías debido al carácter creativo de las respuestas. Incluso en su expresión más básica, estas respuestas implican un proceso de integración, selección, manipulación y (re)creación de los elementos narrativos del relato de Bradbury.

Esta dificultad se ve acentuada por la escasa literatura existente sobre la escritura creativa como instrumento didáctico para incidir en la interpretación de las obras, a diferencia de la abundante investigación sobre los procesos de escritura más generales. Como señalan Ten Peze et al. (2021), pocos estudios abordan cómo la escritura creativa influye en las habilidades interpretativas de los estudiantes, lo que genera cierto vacío metodológico al momento de analizar respuestas con intención literaria. Por lo tanto, los textos de carácter creativo –como los producidos por los participantes en esta investigación– no solo requieren un análisis de contenido, sino también de los procesos cognitivos y estéticos implicados, lo que distingue estas respuestas de otras formas de producción escritas más convencionales y subraya la relevancia de esta investigación.

Contreras-Barceló (2023) señala que se han registrado diversas experiencias relacionadas con la escritura creativa, entendida como la producción de cuentos, poemas o géneros híbridos. En estas investigaciones se evidencia la eficacia de la escritura creativa en el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias vinculadas al aprendizaje literario. En este aspecto, si bien existen diversas investigaciones sobre la escritura creativa, estas tienden a permanecer como estudios aislados que recogen experiencias variadas en cuanto a contextos, géneros trabajados e, incluso, enfoques metodológicos. Esta dispersión y diversidad ha contribuido a la dificultad de construir un marco teórico para categorizar las respuestas de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el Objetivo General I de esta investigación sobre los textos de escritura literaria, estos se han concebidos en su rol de respuesta lectora, puesto que las prácticas de este tipo de escritura están intencionalmente orientadas a la interpretación y no a fines creativos o estéticos. En este sentido, la escritura literaria ha constituido una estrategia didáctica que integra lectura y escritura, y que permite a los estudiantes explorar los recursos estético-literarios del relato para construir significados a partir de él.

Desde esta perspectiva, enfatizamos en que la escritura literaria se concibe como una forma de respuesta lectora (Anaya, 2009; Moreno, 2016), ya que el texto producido por el estudiante refleja su proceso interpretativo, sus inferencias y la forma en que ha dialogado con el relato, (re)construyendo los significados. Por lo tanto, escribir literariamente ha implicado dialogar,

retornar al relato y construir uno “nuevo” con intencionalidad literaria, lo que convierte a esta práctica de escritura en una prolongación interpretativa de la lectura realizada (Le Goff, 2005).

En la misma línea, Tauveron (2014) y Knoeller (2003) destacan que esta relación es esencialmente estética y dialógica, pues el estudiante- escritor responde a la obra leída desde una perspectiva creativa e interpretativa, produciendo un texto que combina análisis literaria con imaginación.

A partir de esta delimitación teórica, se seleccionaron dos categorías de análisis concretadas en el nivel literal e inferencial –principalmente– de la propuesta de Fittipaldi (2012), con la finalidad de determinar de qué manera y en qué grado los estudiantes han interpretado el texto. En este aspecto, los niveles literal e inferencial (Contreras-Barceló, 2023; Fittipaldi, 2012) resultan esenciales para analizar el grado de comprensión presente en las respuestas lectoras (tanto los textos de intención literaria como las respuestas a la pregunta de comprensión global de los cuestionarios). Estas categorías nos han permitido distinguir niveles interpretativos: mientras que las respuestas con tendencia al nivel literal reflejan una comprensión centrada en la reproducción de información explícita, las respuestas con tendencia inferencial evidencian una comprensión donde el lector formula hipótesis, establece relaciones complejas y amplía el significado del relato (Henríquez y Ambrós-Pallarés, 2023; Munita, 2020; Tolchinsky, 1992). Por lo que este marco ha posibilitado valorar cómo los estudiantes han transformado la lectura en interpretación. De este modo, se han agrupado los textos de intención literaria y las respuestas a cuestiones de comprensión global del relato (cuestionario inicial y final, pregunta 1), según su tendencia hacia el nivel literal o inferencial, que se detallan en el siguiente apartado.

Por último, es importante destacar que tanto en el caso de los textos de intención literaria como en las respuestas a los cuestionarios, se han seleccionados de forma completa para su presentación en el apartado de resultados, exceptuando algunos casos debidamente anunciados, en los que alguna particularidad se concentre en una frase o fragmento de la respuesta. Además, cada respuesta se ha indetificado mediante la letra "P", correspondiente a "participante", seguida del número asignado para su codificación.

3.4.1 Respuestas con tendencia al plano literal

Corresponde a aquellas centradas en la identificación de los elementos que componen el relato, tales como los personajes, las acciones o el ambiente. En parte, se vinculan con la categoría de respuestas referenciales en el nivel literal propuesta por Fittipaldi (2012), ya que este tipo de producciones se caracteriza por identificar los componentes básicos de la narración. Tal como lo plantea la autora, dichas respuestas incluyen comentarios acerca de

los elementos de la historia y permiten dar respuesta a interrogantes como qué sucede, dónde, cuándo y quiénes participan, situándose en un nivel identificativo en el que no se formulan hipótesis, a diferencia de lo que ocurre en el nivel inferencial.

En el marco de esta investigación, dichas respuestas se entienden además como manifestaciones de una lectura superficial, cuya elaboración se limita principalmente a la identificación y descripción de los elementos del relato. Se trata, por tanto, de un nivel de comprensión centrado en el contenido explícito y vinculado con lo denotativo, entendido, según Méndez (2006), como el sentido primario de los significados.

De igual modo, el nivel literal guarda una relación directa con los indicadores propuestos por Falardeau (s.f.), en sus grillas de evaluación, específicamente en los indicadores relacionados con la comprensión de textos narrativos. Estos plantean que un desarrollo literal implica que el estudiante reconozca a los personajes y sus características, comprenda la trama y el conflicto, identifique las diferentes partes del esquema narrativo, la voz narrativa y el hilo conductor del texto. Por ejemplo, en este tipo de respuestas, el estudiante puede señalar quién es el protagonista, describir su rol en la historia y explicar los principales acontecimientos de la trama, centrándose en lo observable del relato, sin necesidad de elaborar inferencias ni emitir valoraciones. Asimismo, este nivel permite que el lector establezca conexiones simples entre los elementos del texto y su propia experiencia, generando un primer vínculo con la obra al reconocer emociones, situaciones o vivencias compartidas con los personajes, sin adentrarse aún en interpretaciones más complejas.

3.4.2 Respuesta con tendencia a lo inferencial

Este grupo de respuestas corresponde a aquellas que presentan especulaciones, predicciones o nuevas propuestas de significado para la obra leída, según Dueñas et al. (2018), este nivel se caracteriza por la aportación de ideas propias.

A partir de los planteamientos de Fittipaldi (2012), se retoman los niveles de literal e inferencial de las categorías de respuestas propuestas por la autora. Esta delimitación permite trabajar interrogantes acerca de lo que ha sucedido, dónde, cuándo, a quiénes. En su nivel literal, se plantea la identificación de los diversos elementos narrativos; mientras que en su nivel inferencial, se plantea la interpretación de aquellos elementos, por ejemplo, las inferencias derivadas de los acontecimientos, las motivaciones de los personajes o las relaciones entre los distintos componentes del relato.

Asimismo, se consideran los niveles literales e inferenciales de las respuestas intertextuales, puesto que estos se refieren a las diversas conexiones intertextuales y culturales que pueden establecer los estudiantes. En su nivel literal, este tipo de respuestas suponen la identificación

de dichas relaciones; y, en su nivel inferencial, implican el establecimiento de relaciones entre el texto leído y los intertextos o referencias metafóricas y simbólicas. La inclusión del aspecto simbólico-metafórico en la categoría intertextual, permite analizar cómo los estudiantes interpretan y reconfiguran símbolos. Este aspecto amplía la comprensión de sus respuestas, al evidenciar la construcción de significados que trascienden a lo literal.

Por otra parte, también se han considerado las respuestas interpretativas de la clasificación de Madura (citada en Fittipaldi, 2012), puesto que este tipo de producciones incluyen comentarios que van más allá de lo puramente explícito y permiten establecer vínculos entre el texto leído y las experiencias personales de los lectores.

Por su parte, Méndez (2006) vincula lo inferencial con la elaboración de interpretaciones, conjeturas e hipótesis por parte del lector, sustentadas tanto en la información explícita e implícita del texto como en sus propias intuiciones y experiencias personales. En este sentido, los elementos narrativos no solo son identificados, sino también interpretados, estableciendo relaciones complejas entre ellos e incorporando una perspectiva individual. En las grillas de evaluación de Falardeau (s.f.), este nivel se refleja en los indicadores relacionados con la interpretación de la intención del autor y de los valores o motivaciones de los personajes a partir de la información del relato, así como en aquellos que aluden a la inclusión y desarrollo de las reacciones del lector, entendidas como los sentimientos, pensamientos y juicios fundamentados en los elementos del texto.

En suma, no se trata únicamente de reconocer los componentes del relato, sino de realizar inferencias sobre los sentimientos y las intenciones de los personajes, las relaciones que establecen entre ellos y con los acontecimientos narrados, así como de comprender las elipsis y lo no dicho. Este nivel también implica la aportación de ideas propias y la reconstrucción de un sentido articulado a partir de diversas fuentes de información, por ejemplo, a través de la articulación entre diferentes voces narrativas (Dueñas et al., 2018).

Teniendo en cuenta esta diferenciación de tipos de respuestas, se analizaron las producciones de los estudiantes tanto de forma general como detallada. Esto permitió observar sus características según el género elegido y la relación con el saber literario primordial del relato de Bradbury desarrollado en cada tarea, con el fin de comprender cómo estas tareas de escritura literaria han influido en la interpretación del relato.

En este marco, y a partir de la distinción general entre respuestas con tendencia al plano literal o inferencial, se presentarán a continuación las particularidades del procedimiento de análisis aplicado a cada instrumento de recogida de datos.

3.4.2.1 Textos de intención literaria y sus tendencias como respuesta interpretativa

Vinculados al objetivo general I

Este primer grupo de datos corresponde a dos tareas de escritura literaria: “La confesión” y “El monólogo de María”, tal como se ha mencionado anteriormente. En ambos casos, se exploró si las respuestas tienden hacia el plano literal o inferencial, según determinadas particularidades presentes en cada respuesta.

Tarea de Escritura Literaria 1: La confesión de Bodoni/La confesión de Bramante.

Tal como se señaló en el capítulo del diseño metodológico (véase apartado 3.1.1 Presenteación de los instrumentos de recogida de datos, p. 88) esta tarea consistió en la producción de un texto de intención literaria –concretamente, la confesión– en el que el estudiante adoptaba la voz de un personaje (el protagonista o el oponente) para dar cuenta de su relación con el objeto cohete, entendido como representación simbólica de los anhelos o sueños de los personajes. En este ejercicio, la voz narrativa del personaje debía revelar el vínculo que mantenía con el cohete, con el propósito de desarrollar la relación personaje–cohete como expresión de sus aspiraciones.

En cuanto al procedimiento de análisis de estos textos, tras un proceso de lectura, relectura y constatación de sus particularidades, se observó que en los textos denominados “La confesión” se concretan las categorías de respuestas literales e inferenciales de la siguiente forma:

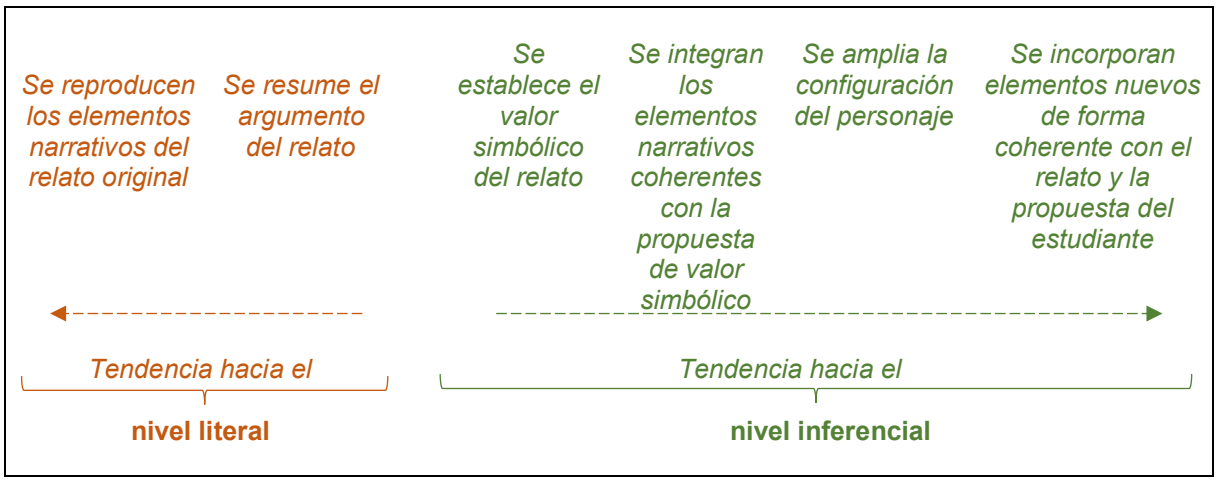


Figura 4. Tendencias de las respuestas escritas de los estudiantes a la tarea "La confesión"

Fuente: Elaboración propia

Sobre esta base, se describen a continuación las tendencias identificadas, tal como se presentan en la Figura 4, comenzando por las orientadas hacia el nivel literal:

a. Se reproducen los elementos narrativos del relato original.

Esta tendencia corresponde a aquellas respuestas en las que los lectores han identificado y localizado información relevante en el texto, lo que les ha permitido incorporar a su lectura elementos narrativos fundamentales, tales como el conflicto narrativo, los personajes y su caracterización, así como datos relativos al espacio físico. En este proceso, se han descartado problemáticas menores vinculadas con el conflicto narrativo. No obstante, estos elementos no han sido integrados de manera orgánica en una propuesta de interpretación, sino que corresponden más bien a una reproducción de la información, restringida al contenido explícito del relato.

Esta tendencia puede observarse en la siguiente respuesta:

> Confieso que los cohetes para mí son para la gente con mucho dinero, lo caro, yo que soy un hombre y vivo en una casa, son para gente rica y con sueños y no hay más que decir.
>
> **Me he pasado toda mi vida viendo los cohetes pasar** y **nunca me he subido a uno**, los pobres nunca se subirán en un cohete. **Ni siquiera los hijos de los hijos de alguien**, no podrán si su padre es pobre. **Los cohetes son como los sueños, no se pueden cumplir, a ser que tengas mucho dinero**. (P.25)

En este ejemplo se observa esta primera tendencia, ya que combina la reproducción literal o casi literal de algunas intervenciones del personaje, con adaptaciones en persona, número o género, de modo que estos diálogos se adecuen al uso de la primera persona. Las frases en negrita corresponden a las reproducciones de dichas intervenciones. Aunque se observa una intención de seleccionar las intervenciones más relevantes, su uso no se integra más allá de la concordancia en cuanto a la redacción.

b. Se resume el argumento del relato.

Corresponde a aquellas respuestas en las que los lectores tienden a la reproducción, por lo que la síntesis del conflicto narrativo y de las problemáticas que lo rodean se mantiene también en este nivel reproductivo. Los estudiantes se concentran en sintetizar el conflicto

con un nivel de profundidad variable, adoptando generalmente un enfoque explicativo y descriptivo. Sin embargo, este conflicto no llega a integrarse de manera plena en una interpretación personal o creativa.

Esta descripción se observa en el siguiente ejemplo:

> Bramante es una persona que odia los sueños y a los ricos, como el sueño de Bodoni de ir al espacio con un cohete. Bodoni afirma que le gustaría ver a Marte y como ya ahorró lo suficiente, para ir al espacio desea ir junto a su familia.
>
> Bramante afirma que es una estupidez gastar todo el dinero que ahorró durante estos últimos años. **No dejes que los sueños te coman la cabeza, vivimos en casas de barro como nuestros padres**. (P.21)

La respuesta de P.21 corresponde a una breve presentación del protagonista y su oponente, a partir de una síntesis de sus intervenciones en el fragmento trabajado en la sesión correspondiente. En esta respuesta no se propone un valor simbólico para el cohete; además, en las frases en negrita son reproducciones de las intervenciones del protagonista en el fragmento leído, aspecto que vincula a esta respuesta con la tendencia anterior.

A partir de esta tendencia, se puede establecer que las respuestas se orientan hacia el nivel inferencial, al desarrollar una o más de ellas.

c. Se establece el valor simbólico del relato.

Corresponde a respuestas en las que el cohete es comprendido como representación de los sueños y aspiraciones de los personajes. Esta interpretación se manifiesta tanto mediante la incorporación de la frase sugerida en la consigna de trabajo como a través de alusiones propias elaboradas por los estudiantes. La presencia de este criterio indica que han respondido de forma implícita a la pregunta subyacente de la tarea: ¿cuál es el rol del cohete en la vida del personaje A o B?

“Confieso que los cohetes…	han sido una de mis obsesiones [...]” (P.21)
Frase inicial sugerida	para mí son una gran frustración [...]” (P.23)
	son para mí la mitad de mi vida [...]” (P.43)

En cada uno de estos ejemplos, los estudiantes han establecido cuál es el valor de los cohetes en el relato. Sus propuestas son coherentes con la voz narrativa seleccionada, además de que cada valoración está acompañada de una explicación adecuada y fundamentada en diversos elementos narrativos del texto leído, aspectos que se desarrollan apartado 4.1.1 Elaboración de la interpretación en la Tarea de escritura literaria 1: La confesión (véase p. 351)

d. Se integran elementos narrativos del relato coherentes con la propuesta de valor simbólico.

A diferencia de la reproducción de elementos narrativos, la integración supone una gestión activa y una articulación significativa de dichos elementos en función del valor simbólico que se les atribuye. Es decir, los elementos seleccionados no solo guardan coherencia con el mundo narrativo original, sino que también se alinean con la propuesta simbólica construida por el lector o escritor, generando así una respuesta más elaborada y reflexiva.

En la siguiente respuesta se puede observar la integración de una característica del personaje:

> Confieso que los cohetes para mí son una gran frustración, porque **en 80 años** no he conseguido viajar a Marte. Siento envidia porque él sí que ha conseguido ir y yo no y ya no lo haré, ya soy mayor no tengo fuerzas para ir. (P.22)

En esta respuesta se ha integrado una característica esencial de uno de los personajes: su edad (destacada en negrita). Esta no se ha limitado a cumplir una función descriptiva, sino que se utiliza como un recurso para representar el extenso paso del tiempo y, con ello, la imposibilidad concretar el ansiado viaje. A partir de esta condición etaria, se desprenden también otros rasgos del personaje, como su conformismo y su falta de vitalidad.

Por otra parte, en esta tendencia se observa la integración de elementos, entre ellos el conflicto narrativo, múltiples características de los personajes, referencias temáticas y alusiones a uno o varios acontecimientos de la trama. Asimismo, se destaca la incorporación de otros personajes dentro de la respuesta, quienes funcionan como soporte de la propuesta interpretativa elaborada por el estudiante.

e. Se amplía la configuración del personaje (de la voz narrativa seleccionada).

Se refiere a aquellas respuestas en las que la caracterización del personaje se enriquece a partir de una particularidad específica del relato original. Esta ampliación puede manifestarse mediante el desarrollo de un rasgo esencial o la incorporación de elementos vinculados a su interioridad y/o trayectoria biográfica. De este modo, la construcción narrativa del personaje adquiere mayor complejidad y coherencia dentro del universo narrativo.

Es importante destacar que no se trata de la creación de nuevos elementos o rasgos del personaje, sino más bien de una profundización en su caracterización. Esta se produce –en gran medida– porque la voz narrativa adopta su propia expresión, y al hacerlo, se revelan aspectos de su biografía que han sido desarrollados en el relato original. Por ejemplo:

> Confieso que los cohetes son para mí algo asombroso, algo muy bonito, algo que te alegra el día, simplemente algo de otro planeta. Pero… también es algo capaz de destruir familias, algo que desear sabiendo que no lo tendrás, algo que te hace mirar las estrellas, aunque eso haga que te ciegue la mirada, incluso algo capaz de separar el mundo en dos, ricos y pobres. Y lo peor, es algo imposible. (P.28)

En la respuesta se observa una clara manifestación de la interioridad de la voz narrativa, lo que posibilita el desarrollo de emociones “nuevas”, como el asombro, el miedo, la frustración, entre otras. Esto se debe a que la confesión, como espacio expresivo, permite que la voz narrativa se despliegue con mayor profundidad y complejidad.

f. Se incorporan elementos nuevos de forma coherente con el relato y la propuesta del estudiante.

Se incorporan elementos narrativos nuevos y originales, inexistentes en el relato fuente; no obstante, dicha originalidad mantiene coherencia con la respuesta escrita y se articula adecuadamente dentro del horizonte interpretativo del texto. Por ejemplo, en la siguiente respuesta se integra la “figura de un padre”, lo que le permite fundamentar al estudiante su propuesta de valor simbólico para el cohete:

> Confieso que los cohetes son para mí, porque un día le prometí **a mi padre** que iría por él, ya que él no pudo, por el poco dinero que tenía. Pero yo voy a conseguir que mis hijos puedan ir, desde allá arriba le mandaré un beso a mi padre en cielo. Estoy

> reuniendo el dinero suficiente para poder ir, aún me queda para conseguirlo, pero trabajaré y trabajaré para poder conseguirlo. Y yo sé que lo podré hacer y cumplir el sueño de mi padre y el de mis hijos, y por supuesto el sueño de mi yo pequeño. (P.6)

La incorporación de la figura del padre permite que la voz narrativa profundice nuevos aspectos de su biografía. En este caso, dicha figura funciona como el motor de un nuevo acontecimiento que contribuye a explicar por qué los cohetes adquieren una relevancia tan significativa en la vida del personaje.

En suma, estas seis tendencias han permitido determinar la orientación global de las respuestas de los estudiantes. No obstante, independientemente de la tendencia que adopten, las producciones escritas se inscriben en el universo narrativo del relato original, retomando sus elementos principales y manteniéndose fieles a su eje temático –el viaje a Marte y las dificultades económicas de los personajes–. De este modo, el mundo representado conserva continuidad espacial y temporal con el texto fuente.

Tarea de Escritura Literaria 2: El monólogo de María.

En el caso de esta tarea, consistió en la producción de un texto de intención literaria en el que los estudiantes debían adoptar la voz de un personaje secundario, en este caso María, la esposa del protagonista. A través de un monólogo, se buscaba que desarrollaran la evolución o transformación de este personaje en relación con su postura frente al conflicto de viajar o no a Marte. De este modo, el ejercicio proponía que los estudiantes reconstruyeran tanto dicho proceso de cambio como la caracterización del personaje, dado que, al tratarse de una figura secundaria con escasa participación activa, su retrato resultaba incompleto en el relato original.

En cuanto al procedimiento de análisis de estas respuestas, este funcionó de manera similar al aplicado en los textos de confesión, es decir, a partir de determinadas tendencias, se estableció si las producciones se aproximaban más al plano inferencial o al literal. Esta determinación se llevó a cabo considerando las siguientes particularidades observadas en los textos:

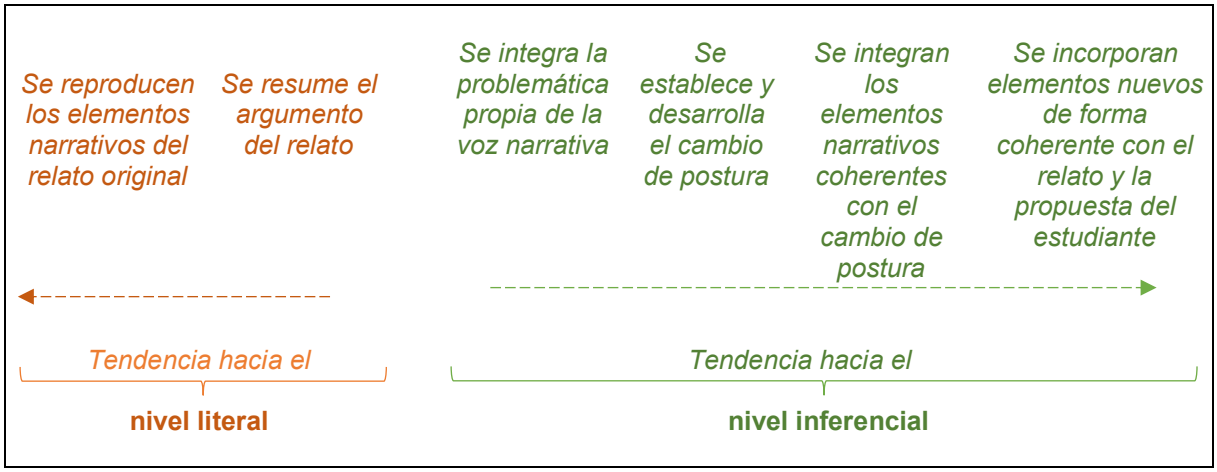


Figura 5. Tendencias de las respuestas escritas de los estudiantes a la tarea "El monólogo"

Fuente: Elaboración propia

Las tendencias presentadas en la Figura 5 reflejan las particularidades propias de la tarea de escritura literaria, con excepción de aquellas correspondientes al nivel literal, que se caracterizan de manera similar a lo observado en la tarea anterior y corresponden a las tendencias 1 y 2 que se describen a continuación.

a. Se reproducen los elementos narrativos del relato original.

Esta tendencia agrupa respuestas en las que los lectores logran identificar e incorporar información relevante del relato –como el conflicto narrativo, los personajes, el marco general. No obstante, no se integran en la propuesta interpretativa, sino que más bien se limita a una reproducción de la información explícita del relato. Esta tendencia se observa en la siguiente respuesta:

> **Nos arruinaste**, qué clase de cohete **compraste con 2.000 dólares**, **vas a matarte a ti y a los niños**. **Te has vuelto completamente loco**, **ya encerré a los niños en la despensa** para que no te los lleves.
>
> Ahora veo que mi esposo Bodoni ha cumplido su sueño y el de los niños, él es muy inteligente, ha querido hacer realidad su sueño, antes de poder mejorar sus herramientas. (P.8)

En la respuesta de P.8, especialmente en la primera frase, las frases destacadas en negrita corresponden a reproducciones literales de distintas intervenciones del personaje, adaptadas para que sean coherentes con el uso de la 1ª. persona. Si bien en el segundo párrafo se observa la intención de desarrollar la voz narrativa, pareciera que la reproducción de la primera parte no se integra o no se relaciona con esta segunda.

b. Se resume el argumento del relato.

Corresponde a aquellas respuestas centradas en la reproducción, por lo que la síntesis del conflicto narrativo se mantiene en un nivel explicativo y descriptivo, sin alcanzar una integración desarrollada en la propuesta interpretativa del estudiante. Por ejemplo:

> Bodoni me explicó que quería ir a Marte, pero mi madre no le parecía bien ir. Porque podía ser peligroso. Empezamos a insistir para que nos dejara ir. Después de insistir nos dejó ir. Ella pensó que sería una buena experiencia para todos. (P.51)

En esta respuesta se presenta un breve resumen de la trama del relato, sin ahondar en ningún aspecto, sino que más bien corresponde a un recorrido escueto por los principales acontecimientos del relato.

En relación a las tendencias hacia el nivel inferencial, se configuran a partir de la integración de diversos aspectos del relato original, puesto que no solo se trata de la reproducción ni síntesis. En este caso, se trata de cuatro tendencias explicadas a continuación:

c. Se integra la problemática propia de la voz narrativa.

Se refiere a aquellas respuestas en las que se identifica y analiza cómo la voz del personaje se relaciona con el conflicto central del relato, incluyendo cuestionamientos sobre las decisiones del protagonista y las consecuencias del viaje de los hijos. Este criterio se evidencia cuando la voz narrativa refleja la preocupación por la familia y desarrolla las problemáticas asociadas a los roles de madre y esposa.

> Al principio cuando **dije que te odiaba no era cierto, evidentemente no te odio**, pero era una expresión del momento, **ya que pensé que nos ibas a arrui**nar, vamos muy

justos de dinero, **tenemos hijos a los que alimentar** y no era plan de gastar dinero en cosas innecesarias. Fue sin pensar, un impulso, evidentemente no te odio eres el hombre con el que me he casado y el que quiero a mi lado, pero a veces tienes ideas muy locas.

Por eso pensé que nos arruinaras, te gastaste el dinero en la nave ¡¡¡sin consultármelo!!! **Eso me enfadó**, pero como bien dije, al final eres el hombre al que amo y eres un buen padre, pero la próxima vez, consúltamelo. (P.1)

En las frases en negrita, se destacan las problemáticas internas que sufre la voz narrativa, derivadas de las decisiones de su esposo (el protagonista), la voz narrativa se muestra preocupada, en su rol de madre, del sustento y del bienestar de su familia.

d. Se establece y desarrolla el cambio de postura.

Corresponde a la incorporación y desarrollo del proceso de transformación del personaje. Los lectores han reconstruido este proceso identificando, en términos generales, las siguientes etapas: una postura inicial, su justificación, un gesto o acontecimiento que provoca el cambio y, finalmente, una conclusión que refleja la nueva postura. Si bien esta estructura puede variar, se centra en la relación del personaje con el conflicto narrativo, con el protagonista y en cómo este ha gestionado dicho conflicto. Por ejemplo, en la siguiente respuesta, se presenta enfocándose en la conclusión final de la voz narrativa:

Ahora veo que sí que eres un buen padre, que lo haces para hacerlos feliz, y yo no me di cuenta. Al principio me pareció una muy mala idea, no teníamos dinero para poder construir el cohete, y encima estaba embarazada, y no estaba en condiciones de poder viajar.

Muchas gracias por haber logrado que nuestros hijos sean felices por una vez, siempre estaré agradecida. Nunca pensé que podrías lograr algo como esto, y estoy súper contenta. Espero que en algún futuro me lleves a otro maravilloso viaje. (P.16)

La frase inicial destacada muestra la conclusión final del personaje, correspondiente al resultado del cambio de postura. En el ejemplo, luego de la conclusión se desarrolla la justificación, el proceso para llegar a esa conclusión.

Es importante resaltar que lejos de adoptar una posición pasiva o secundaria, se espera que la voz narrativa exprese sus pensamientos y reflexiones sobre el conflicto. Este proceso de cambio se puede manifestar de tres formas generales: mediante la presentación de dos posturas diferenciadas, mediante el desarrollo de dos posturas articuladas como un proceso, o mediante la presentación de una conclusión final.

e. Se integran los elementos narrativos coherentes con el cambio de postura

Se refiere a la integración de elementos narrativos pertinentes al cambio de postura planteado. La incorporación de estos elementos implica la selección de aspectos del relato de Bradbury que el estudiante integra de manera coherente en su propuesta, con el objetivo de otorgarle validez al monólogo. Entre ellos, destaca especialmente la adopción de la voz narrativa del personaje de María, la cual debe reflejar rasgos y particularidades que permitan al lector reconocerla. Esto implica retomar sus roles de madre y esposa presentes en el texto original, los cuales, al ser filtrados por la interpretación del estudiante, se transforman en la perspectiva que María adopta en el monólogo. A través de esta perspectiva, la voz narrativa expresa sus conclusiones, observaciones y sentimientos, por ejemplo:

> –Ahora veo– le dije a Bodoni con una gran sonrisa. En ese momento me di cuenta de todo. **Caí en la conciencia de que tal vez Bodoni no tenía malas intenciones cómo pensaba**. Al fin y al cabo, solo quería que nuestros hijos pudieran cumplir su sueño más deseado, y por suerte, lo ha conseguido. **Y aunque sigo un poco molesta** por la decisión que ha tomado de invertir tanto dinero sin consultármelo antes, ver la felicidad en el rostro de nuestros hijos no tiene precio. En verdad, Bodoni es un buen padre, y un esposo también. (P.40)

En esta respuesta se integran sentimientos de reflexión (primera frase destacada) y de molestia (segunda frase destacada). En ambas, la voz narrativa expresa abiertamente sus emociones y plantea sus dudas respecto al actuar de su esposo, lo que contribuye a una

ampliación de su caracterización, aun cuando se mantienen sus roles originales de madre y esposa.

f. Se incorporan elementos nuevos coherentes con el relato y con el cambio de postura.

Corresponde a aquellas respuestas en las que los estudiantes amplían la caracterización de la voz narrativa. Aunque se conservan los roles originales de madre y esposa, la narración se enriquece en torno al conflicto narrativo y a los acontecimientos, que se conocen a través de la perspectiva de María. Más que añadir elementos narrativos nuevos al mundo ficcional, se introduce la mirada de María, lo que aporta nuevos matices a su caracterización y enriquece el universo narrativo. Esta ampliación, tanto del mundo ficcional como del personaje, no proviene específicamente de la adición de eventos inéditos, sino de la expresión de la interioridad de la voz narrativa, por lo tanto, estos elementos nuevos se relacionan con los siguientes aspectos:

- Cuanto más se manifiesta la voz narrativa, más evidente resulta la ampliación de la caracterización de María, ya que se accede a sentimientos, pensamientos y opiniones ausentes en el texto original.

- Se produce un “refuerzo” de ciertos rasgos, entendido como la insistencia en alguna particularidad del personaje, lo que permite profundizar en ese aspecto específico.

Sin embargo, hay respuestas que sí incorporan elementos originales a su respuesta, en general, este tipo de respuestas suele no cumplir con la totalidad de las consignas, por ejemplo:

> Ahora veo. La empatía que estoy ganando con los niños porque los miras con amor y la sonrisa bajo las narices largas de los niños, me encanta. Y estoy levantando una familia, quiero más a mis hijos, los estoy más y los niños. Bodoni me está empezando a llamar guapa y yo, últimamente, estoy muy cariñosa con Bodoni, diciendo cosas o con la mirada, ya lo digo todo. Y al final me echan a correr y cerraré los ojos tomando la mano de Bodoni. (P.13)

La respuesta anterior presenta una suerte de nueva versión de la voz narrativa, una que se aleja de los roles originales para dar paso a una expresión subjetiva y muy centrada en sí misma. A pesar del incumplimiento, este tipo de respuestas se han considerado dentro del grupo con tendencia al nivel inferencial, ya que presentan inferencias al establecer conexiones inéditas, añadir información o proponer nuevas aproximaciones en torno a la voz narrativa.

Finalmente, es importante destacar que las respuestas escritas de los estudiantes se mantienen en línea con el marco narrativo del relato, son por lo tanto coherentes con este y se inscriben en el universo narrativo del relato original, retomando sus principales elementos y manteniéndose fieles a su eje temático –el viaje a Marte y las dificultades económicas de los personajes–. Así, el mundo representado conserva continuidad espacial y temporal con el texto fuente.

3.4.3 Configuración de las respuestas escritas en las Tareas de Escritura Literaria

Las formas de apropiación del género se entienden como las modalidades textuales que adquieren los escritos de intención literaria dentro del marco del género confesional y del monólogo. Se ha observado que estas apropiaciones se manifiestan de diversas maneras, otorgando a los textos matices diferenciados. Dichas elecciones responden a las exigencias propias del género planteado en la tarea de escritura literaria. En este sentido, se destaca la capacidad de los estudiantes para gestionar y poner en juego estas formas discursivas, lo cual resulta posible porque los géneros en cuestión se configuran como estructuras flexibles: marcos amplios que orientan y organizan la producción textual. Más que moldes rígidos, la confesión y el monólogo se presentan como espacios abiertos y maleables, lo que favorece tanto la construcción de interpretaciones personales como la expresión singular de la experiencia en el proceso de escritura.

Además, en ambos casos se ha seleccionado un género que tiene como requisito fundamental que el estudiante adopte la voz de un personaje, ya que, según Knoeller (2003), escribir desde la perspectiva de un personaje implica explorar la obra desde un enfoque situado, ofreciendo una alternativa al propio punto de vista y posicionando al estudiante en el lugar y los valores del otro.

En este sentido, para la primera tarea de escritura se ha seleccionado el género confesional, y para la segunda, el género del monólogo. Esta decisión didáctico-metodológica se basa en que ambos géneros resultan adecuados para desarrollar el recurso estético-literario central para la interpretación en cada caso. De forma general, su aplicación ha sido la siguiente:

1. La confesión, como género textual y en su rol de respuesta, se concibe como un texto flexible y abierto. En este aspecto, escribir la confesión de un personaje implica que la voz narrativa realice un acto de revelación, sacando a la luz aspectos previamente ocultos. En este ejercicio de develamiento, el estudiante construye una explicación e interpreta lo implícito en el relato, completando así la identidad del personaje. Asimismo, tal como ya se ha mencionado más arriba, escribir desde el punto de vista de un personaje permite explorar la obra de forma situada y posiciona al estudiante en la perspectiva y valores de otro (Knoeller, 2003). A esto se suma que el género confesional, según Melero (2011), requiere ser concretado mediante la palabra. Por tanto, el estudiante debe responder por escrito a la pregunta indirecta formulada en la consigna inicial: “Confieso que los cohetes son para mí...”. Esta invitación lo impulsa a convocar una voz narrativa desde un punto en el que pueda rememorar, descubrir y manifestar (Díez, 2022; Llevadot, 2001) el valor simbólico de los cohetes.

2. El monólogo, como género textual y en su papel de respuesta, ofrece un espacio adecuado, ya que apela a la interioridad del personaje para darle voz (Berbesi, 2021). Esta forma de escritura implica que el estudiante se apropie de la voz narrativa y, mediante un trabajo reflexivo, exprese cómo se siente, cómo piensa y cómo reconstruye sus acciones dentro de un marco narrativo determinado. En este sentido, el monólogo, entendido como una respuesta interpretativa e imaginativa, también requiere que el estudiante adopte la voz de un personaje específico. Este ejercicio permite otorgar un espacio expresivo a un personaje silenciado, cuya voz está ausente en el relato original. Así, la producción del monólogo supone la elaboración de una explicación sobre una temática concreta y desde una perspectiva definida (Knoeller, 2003).

Estos géneros se conciben como flexibles y abiertos, en tanto facilitan la elaboración de las respuestas y, como se ha señalado, no constituyen marcos estructurales rígidos cuyas convenciones literarias deban aplicarse de manera normativa. Por el contrario, favorecen la construcción de interpretaciones propias del relato y permiten que los estudiantes exploren diversas posibilidades expresivas dentro del proceso de escritura. Esta apertura del género se refleja de manera particular en las respuestas producidas por los estudiantes. Dichas respuestas, al desarrollarse de diversas formas, muestran cómo la flexibilidad del género

confesional y del monólogo posibilita un ejercicio de escritura, reflejo de la construcción de significados por parte de los estudiantes.

En este marco de trabajo, las respuestas de los estudiantes se han desarrollado en un espacio para apropiarse de la voz de los personajes y, simultáneamente, motivar la construcción de una interpretación situada; por medio de determinadas formas, las que se presentan organizadas en las siguientes tablas. En el caso de la tarea 1, las formas de apropiación se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 9. Formas de apropiación del género en “La confesión”

Forma de apropiación del género	Descripción
Expresión de sentimientos	Manifestación explícita de emociones, pensamientos y/o experiencias personales subjetivas vinculadas al cohete, suele tener un tono emocional.
Fundamentación	Justificación de una postura u opinión personal por parte de la voz narrativa, mediante razones o ejemplos que ayuden a argumentar dicha postura. Puede tener un tono reflexivo.
Narración	Relato de uno o varios acontecimientos, con el propósito de contextualizar o explicar la relación actual del personaje con el cohete.
Explicación	Aclaración de un aspecto específico relacionado con el cohete, suelte presentarse de forma concreta y muy concisa.

Por otra parte, en “El monólogo”, correspondiente a la tarea 2, se observa que, debido a su carácter predominantemente expresivo, las respuestas de los estudiantes se configuran en torno a la expresión de la interioridad del personaje. Esta expresión puede centrarse en sí mismo, como una proyección subjetiva e íntima de su mundo interior, o enfocarse en el tú, en general, corresponde al protagonista.

Estas dos modalidades principales se complementan con otras formas de apropiación, que se han denominado formas secundarias de apropiación, entre las que se han identificado cuatro: expresión de sentimientos, expresión de pensamientos, narración y tendencia a la narración. Dichas formas coexisten con las principales, enriqueciendo la construcción de la voz narrativa.

Para sintetizar estas formas de apropiación del género, tanto principales como secundarias, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 10. Formas de apropiación del género en “El monólogo”

Forma principal de apropiación	Descripción	Subdivisión		
Yo centrado en el yo	Expresión subjetiva y personal, centrada en la interioridad propia de la voz narrativa, es decir, sus propios sentimientos, pensamientos y reflexionas íntimas.	Forma secundaria	Expresión de sentimientos	Manifestación de los sentimientos, desarrollando una dimensión afectiva y enfatizando la emocionalidad de la voz narrativa.
Yo centrado en el tú	Expresión subjetiva, orientada en el protagonista, a través de la cual se trata de comprender, justificar sus acciones o interpelarlo.		Expresión de pensamientos	Manifestación de pensamientos, opiniones y/o juicios de valor, por lo que más bien se desarrolla un tono argumentativo, por sobre lo emocional.
			Narración	Incorporación de relatos breves vinculados al relato original. Esta tendencia tam-bién puede pres-entarse de forma muy breve, a la que denominaremos tendencia a la narración.

3.4.4 Respuestas a cuestiones de comprensión global, de opinión sobre el texto y de conciencia de los aprendizajes

Este grupo de respuestas se divide en dos subgrupos de instrumentos: el cuestionario de comprensión global y valoración del relato y las actividades de evocación de los aprendizajes. El relación al cuestionario, aplicado tanto al inicio como en el cierre de la PLG), está compuesto por tres preguntas breves que indagan tanto los aspectos generales del texto como la valoración subjetiva de los estudiantes respecto a la obra. De estas preguntas, únicamente se han seleccionado dos, ya que son las que se relacionan directamente con el Objetivo General II, cuyo propósito es describir la interpretación y su evolución mediante la comparación entre dos momentos: antes y después de la intervención didáctica. La tercera pregunta –y, en el caso del cuestionario final, una cuarta– estaban orientadas a un ejercicio de metacognición y comprensión lectora, buscando que los estudiantes reflexionasen sobre

su propio aprendizaje y formularan preguntas que guiaran su análisis y discusión posterior. No obstante, tanto el número de respuestas recibidas como su calidad –entendida no en términos de acierto o error, sino de profundidad interpretativa– resultaron insuficientes para establecer tendencias significativas en relación con el proceso interpretativo de los estudiantes. Por esta razón, se optó por omitir esta pregunta del análisis.

En este contexto, las preguntas analizadas –se presentan en negrita– y omitidas –en gris son las siguientes:

Tabla 11. Cuestionario, preguntas seleccionadas y omitidas

Cuestionario inicial	Cuestionario final
1. ¿De qué se trata este cuento? **2. ¿Qué te ha parecido el relato? Destaca lo que te ha gustado y lo que no.** **3. ¿Hay cosas que no has entendido? Formula las preguntas que te haces sobre el significado del cuento.**	**1. ¿De qué se trata este cuento?** **2. ¿Qué te ha parecido?** **3. ¿Resolviste aquello que no habías entendido?** **4. ¿Cambiaron tus respuestas? ¿Por qué?**

En cuanto al segundo subgrupo, este abarcaba las actividades de evocación de aprendizajes, que incluían la elaboración de un listado de aprendizajes y una tabla de síntesis asociada, con la finalidad de orientar la verbalización de los conocimientos adquiridos por los estudiantes desde su propia perspectiva.

Por una parte, la actividad correspondiente al listado de aprendizajes, se estructuraba de la siguiente forma:

Después de la escritura/ Actividad individual

Ya casi has finalizado, en esta última actividad es momento de REFLEXIONAR y recordar tu recorrido. Para esto, sigue la siguiente pauta:

1. Comenta tu itinerario lector-escritor, evocando lo que has aprendido. Puedes apoyarte en la siguiente lámina.
2. De forma individual, realiza un listado de tus aprendizajes.



Consignas de trabajo

Itinerario lector-escritor

Esquema de apoyo de las sesiones realizadas

Figura 6. Configuración actividad “Listado de aprendizajes”

Fuente: Elaboración propia

La segunda actividad de evocación de los aprendizajes correspondía a una tabla de síntesis. Su propósito principal era que los estudiantes verbalizaran, valorara y comparara los conocimientos adquiriros a partir de la sugerencias de las tareas realizadas, las que correspondieron a: *reconocer el argumento, planificar un relato antes de escribirlo, caracterizar a un personaje, darle voz a un personaje, identificar pistas textuales* y *reescribir el desenlace del cuento*. Frente a estas tareas, los estudiantes debían completar la tabla respondiendo brevemente a las siguientes preguntas: ¿lo habías dicho de otro forma?, ¿cómo? ¿en qué actividades lo trabajaste?, ¿lo aprendiste muy bien/bien/regular/necesito mejorar? A continuación, se muestra un ejemplo ilustrativo de dicha actividad:

Completa la tabla resumen:

PREGUNTA / TAREA	¿LO HABÍAS DICHO DE OTRA FORMA EN TU LISTA? ¿CÓMO?	¿EN QUÉ ACTIVIDADES LO TRABAJASTE?	¿LO APRENDISTE? muy bien / bien / regular /necesito mejorar
Reconocer el argumento del relato			
Planificar un relato antes de escribirlo			

Figura 7. Configuración actividad “Tabla síntesis de aprendizajes”

Fuente: Elaboración propia

En este contexto, al igual que sucedió con los cuestionarios, la tabla de evocación fue completada de formas muy diversas, incluyendo afirmaciones incompletas, reiteración literal de las consignas o el uso de tickets o cruces para señalar la presencia o ausencia de determinados aprendizajes. Esta diversidad, junto a un alto porcentaje de tablas sin contestar, dificultó su análisis sistemático. Ante esta situación, se consideró que la inconsistencia de los datos impedía su análisis adecuado, tanto por la baja calidad de las respuestas obtenidas como por la escasa cantidad de tablas completas y correctamente contestadas de acuerdo con las consignas.

Además, se cree que esta situación problemática pudo acentuarse debido a que esta actividad correspondía a la última del proceso, tras un prolongado recorrido de lectura y escritura literaria, lo que pudo haber provocado agotamiento en los estudiantes y una notable disminución de su participación en esta última tarea. Cabe destacar que, en las actividades y tareas previas, la participación había sido alta, activa y comprometida. Finalmente, por estas razones las tablas fueron excluidas del estudio, seleccionando únicamente al listado de aprendizajes, del cual sí fue posible extraer información relevante sobre el proceso interpretativo de los estudiantes.

En este contexto, el procedimiento de análisis, llevado a cabo mediante un proceso recursivo y sistemático de lectura y evaluación de las respuestas, permitió identificar dos modalidades diferenciadas en las respuestas a las cuestiones de comprensión global y valoración del relato.

Para analizar las respuestas de comprensión global, concretamente la pregunta 1 de los cuestionarios, se aplicaron las mismas categorías que en el análisis de los textos de escritura literaria, es decir, respuestas con tendencia al nivel literal y al nivel inferencial. En el caso de las respuestas a la pregunta de valoración, se incorporaron criterios adicionales de clasificación para evaluar con mayor precisión el tipo de valoración realizada. Esto permitió identificar tendencias relacionadas tanto con la naturaleza de la valoración como con los fundamentos que los estudiantes aportan para justificar sus opiniones, evidenciando aspectos más subjetivos de la valoración literaria.

Por último, los listados de aprendizajes proporcionan información sobre lo que los estudiantes perciben y valoran como aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo de las sesiones y de las tareas de escritura literaria. El análisis de estas listas permitió identificar cinco tendencias principales en las que los estudiantes centraron su atención: la producción escrita, la comprensión del relato, la reflexión a partir del contenido del cuento, los valores asociados al relato y el vocabulario utilizado. Este enfoque evidencia no solo el nivel de apropiación del contenido literario, sino también la diversidad de aprendizajes que los estudiantes pudieron articular a partir de la experiencia de lectura y escritura.

En el siguiente apartado, se dará cuenta de las categorías de las respuestas y las tendencias particulares para cada caso.

3.4.4.1 Cuestionario inicial y final

Tal como se ha mencionado, el cuestionario consistió en la formulación de dos preguntas de comprensión global y valoración del relato. Al aplicarse tanto al inicio como al final del proceso, estas preguntas se reiteraron con el objetivo de comparar las respuestas obtenidas antes y después de las tareas de escritura literaria. A continuación, este apartado se organiza en torno al análisis de las dos preguntas consideradas del cuestionario.

Pregunta 1 del cuestionario: ¿De qué se trata el texto?

La finalidad de esta pregunta es que el estudiante identifique los elementos esenciales de la narración –como el tema central, el conflicto narrativo, los personajes y la trama–, con el propósito de explorar su nivel de comprensión global del relato. Este análisis permite diferenciar si las respuestas se sitúan en un plano literal o inferencial. Tras una revisión exhaustiva, se constató que, si bien las respuestas podían clasificarse en estas dos categorías generales, presentaban matices particulares asociados tanto al tipo de pregunta como a la forma de responder. En este sentido, al tratarse de respuestas tradicionales a una pregunta

de comprensión y no de producciones con intención literaria, las tendencias observadas se organizaron en dos modalidades de desarrollo, cada una con su respectiva orientación hacia lo literal o lo inferencial: la tendencia temática y la tendencia al resumen argumental, ambas presentadas en la Tabla 12. Tendencias de las respuestas y nivel de desarrollo en la respuesta a la pregunta 1.

Tabla 12. Tendencias de las respuestas y nivel de desarrollo en la respuesta a la pregunta 1

Tendencia de la respuesta	Nivel	Descripción
Temática	**Literal**	Corresponde a respuestas con una orientación hacia el plano literal, es decir, aquellas que se apoyan exclusivamente en la información explícita del relato, sin establecer conexiones, generar inferencias ni incorporar apreciaciones personales. Se caracterizan por ofrecer referencias básicas y descripciones superficiales, sin profundizar en los elementos narrativos. En muchos casos, se reducen a la simple mención del tema –por ejemplo, indicar que el cuento trata de un padre, de un sueño o de un viaje– sin desarrollar ni ampliar dichas ideas, lo que se traduce en un nivel de elaboración limitado. Aunque algunas respuestas alcanzan un grado de detalle ligeramente superior al de las más breves o esquemáticas, en general permanecen circunscritas a los márgenes de la comprensión literal.
	Inferencial	Corresponden a respuestas con una orientación hacia el plano inferencial, es decir, aquellas que trascienden lo explícitamente señalado en el texto. Si bien se mantienen dentro de los márgenes temáticos del relato, amplían la información mediante deducciones, relaciones o suposiciones lógicas construidas a partir de elementos implícitos o de indicios narrativos. En este marco, suelen incluir interpretaciones como la asociación del viaje con el símbolo de los sueños, la lectura de la farsa protagonizada por el padre o la deducción de sus emociones y motivaciones. En comparación con las respuestas de carácter literal, estas evidencian un mayor nivel de desarrollo y una elaboración más profunda de los significados posibles del relato.
Resumen argumental	**Literal**	Corresponde a una respuesta con tendencia al plano literal que ofrece una breve explicación de los acontecimientos del relato. Este tipo de respuesta tiende a reproducir –aunque con sus propias palabras– una suerte de paráfrasis, ya que cuenta, o presenta, los principales hechos del cuento de forma muy concisa, con cierta tendencia a la narración.
	Inferencial	Corresponde a respuestas con una tendencia hacia el plano inferencial que explican los acontecimientos del relato con un mayor grado de desarrollo. Estas incorporan elementos que no se encuentran de manera explícita en el texto, pero que el lector deduce a partir de su interpretación. Ejemplos de ello son la idea de que el cuento trata de los sueños o la comprensión del viaje

		como una farsa, planteamientos que requieren un proceso de inferencia para ser formulados. En este sentido, se trata de respuestas que agregan conclusiones e interpretaciones propias sobre distintos aspectos de la narración. Asimismo, suelen evidenciar una preocupación por establecer la causalidad lógica del relato y, en varios casos, se extienden al reconstruir los acontecimientos centrales desde esta perspectiva interpretativa.

Estas cuatro tendencias dan cuenta tanto de la categoría de las respuestas, como también de su nivel de desarrollo en torno a la comprensión de los elementos globales del relato.

En este contexto, la delimitación de los tipos de respuesta tiene como finalidad distinguir y precisar la forma en que los estudiantes respondieron a la primera pregunta durante su encuentro inicial con la lectura del cuento. En muchos casos, resulta complejo determinar con absoluta claridad la orientación de la respuesta, especialmente cuando estas son breves. No obstante, con el fin de superar esta dificultad, se ha optado por analizar incluso las respuestas de escasa extensión, atendiendo a las temáticas que evocan, con el propósito de establecer la tendencia interpretativa predominante en cada una de ellas.

Pregunta 2 del cuestionario: ¿Qué te ha parecido el relato?

Tanto en el cuestionario inicial como en el final, la finalidad de esta pregunta fue indagar en la valoración que los estudiantes otorgaron al relato leído, desde una perspectiva subjetiva y personal. Se buscó, además, observar si las tareas de escritura literaria incidían en dicha valoración, bajo el supuesto de que una mayor comprensión del relato podría favorecer también un disfrute más profundo de la lectura.

En este marco, la pregunta se orientó a explorar la experiencia lectora de los estudiantes. Dado su carácter valorativo, las respuestas no se organizaron únicamente en función de la distinción entre lo literal e inferencial, sino que se atendió a la manera en que los estudiantes fundamentan sus apreciaciones personales. A partir de este análisis, se identificaron cuatro tendencias principales: valoración general, valoración justificada en elementos del relato, valoración vinculada a los significados del relato y valoración crítico-reflexiva. Estas se describen en la siguiente tabla.

Tabla 13. Tendencias de las respuestas y nivel de desarrollo en las respuestas a la pregunta 2

Tipo de valoración	Descripción	Plano de desarrollo
Valoración general	Este tipo de respuestas se caracteriza por no establecer una relación directa con el contenido del relato ni por evidenciar un análisis fundamentado. Se limitan a expresar una opinión personal breve y concisa, generalmente en términos de gusto o desagrado, sin justificar la valoración realizada. En este sentido, la apreciación permanece en un nivel superficial, ya que no incorpora referencias a elementos narrativos, temáticos o simbólicos del texto que permitan sostener la opinión emitida.	Tendencia al plano literal
Valoración justificada en los elementos del relato	Se trata de respuestas en las que el estudiante expresa una valoración del cuento apoyándose en elementos específicos del texto. A diferencia de la apreciación meramente subjetiva, estas valoraciones establecen una relación explícita con aspectos narrativos o temáticos centrales del relato, lo que les otorga mayor solidez. En este sentido, la opinión personal no se presenta de manera aislada, sino que se articula con la información del relato, evidenciando una comprensión más consciente y argumentada de la obra.	Tendencia al plano literal e inferencial.
Valoración con alusiones al significado del relato	Corresponde a respuestas en las que los estudiantes expresan una apreciación personal que se relaciona directamente con los significados del relato. En distintos grados, estas respuestas aluden a su dimensión simbólica o a aspectos implícitos de la narración, lo que evidencia un esfuerzo interpretativo más profundo. Así, la valoración no se limita a una reacción subjetiva inmediata, sino que incorpora la lectura de niveles no evidentes del texto, vinculando la experiencia personal del lector con los sentidos sugeridos por la obra.	Tendencia al plano inferencial
Valoración crítica-reflexiva	Corresponde a aquellas respuestas en las que el estudiante manifiesta su opinión personal y la acompaña de una reflexión en torno a algún aspecto del relato, ya sea relacionado con los personajes, las motivaciones o los significados implícitos. Este tipo de valoración es especialmente relevante porque busca establecer conexiones entre los elementos del cuento y aspectos externos a él, como experiencias personales, situaciones de la vida cotidiana o reflexiones más amplias. Se trata, por lo tanto, de un nivel de lectura en el que el relato funciona como punto de partida para generar nuevas ideas o perspectivas propias.	Tendencia al plano inferencial

Estas cuatro tendencias fueron observadas, analizadas y descritas a partir de su desarrollo en las respuestas a la pregunta 2 de los cuestionarios. Se tomó como eje central el tipo de valoración, relacionándolo además con las tendencias hacia el nivel literal e inferencial.

Por otra parte, se ha propuesto analizar las respuestas de los estudiantes no solo en relación a su tendencia hacia el nivel literal o inferencial, sino que también considerando su dimensión valorativa, debido a las particularidades de la pregunta 2. Es por eso que se han determinado

las tendencias presentadas en la Tabla 13, abarcan las apreciaciones, juicios personales y/o experiencias de lectura de los estudiantes.

Actividad de evocación de los aprendizajes: Listado de aprendizajes.

Este listado corresponde a una actividad complementaria a las realizadas como tareas de escritura literaria. Forma parte de las actividades de evocación de aprendizajes, cuya finalidad era guiar a los estudiantes en la verbalización y en la toma de conciencia del itinerario de aprendizaje desarrollado en torno a las tareas de lectura y escritura literaria de “El cohete”.

En relación con los listados de aprendizajes, se constituyen como las respuestas a la pregunta: “Desde tu perspectiva, ¿qué has aprendido?”, por medio de un listado elaborado por los estudiantes, en el que señalan por escrito –con afirmaciones, enunciados o nombramiento de conceptos– los aprendizajes que consideran haber adquirido. En general, se trata de listas breves, con no más de cinco enunciados, en las cuales se han identificado cinco tendencias predominantes:

a. Producción escrita: Esta tendencia agrupa los aprendizajes relacionados con el proceso de creación de textos con intención literaria y las tareas concretas realizadas por los estudiantes. Incluye referencias a técnicas de escritura creativa, como la elaboración de monólogos, la adopción de la voz de los personajes y la construcción de distintas partes de una historia. También abarca el proceso de escritura, incluyendo la planificación, la revisión y la reescritura de los textos.

b. Comprensión del relato: Esta tendencia incluye los aprendizajes asociados a la interpretación y comprensión de los textos, centrados en la identificación del argumento y la estructura del relato. Asimismo, contempla aspectos relacionados con el proceso de comprensión lectora, como la búsqueda y selección de información relevante, la diferenciación de voces narrativas y la capacidad de inferir significados implícitos, lo que evidencia habilidades de lectura crítica y análisis textual.

c. Reflexión: Este grupo de respuestas reúne a aquellas que hacen referencia a aprendizajes vinculados con la capacidad de dialogar, opinar, debatir y elaborar reflexiones. Se centra en destacar la posibilidad de expresar ideas, escuchar y considerar diferentes puntos de vista.

d. Valores: Esta tendencia, minoritaria, hace referencia al aprendizaje de valores sociales como el valor de la familia y la importancia de mantener expectativas.

e. Vocabulario: Esta tendencia se refiere a aquellas respuestas que expresan explícitamente que el aprendizaje obtenido corresponde a la adquisición de nuevas palabras y su respectivo significado.

De estas cinco tendencias, se destaca a la denominada comprensión del relato, ya que es la que se vincula más directamente con los procesos de interpretación. Esta categoría reúne aquellas respuestas que se han construido a partir de la información explícita del relato y en las que el estudiante ha utilizado esta base para elaborar su propia propuesta interpretativa. En este tipo de respuestas, el estudiante selecciona información relevante, presenta una síntesis de los aspectos significativos y aporta nuevos significados que evidencian la apropiación del relato, manteniendo la coherencia con su marco narrativo.

Respecto a los datos analizados, se recopilaron 38 listados de aprendizajes, en los cuales se identificaron 143 enunciados, considerados como los aprendizajes expresados por los estudiantes. En ellos se han podido observar cinco tendencias previamente mencionadas.

4 Resultados

¿Qué hacer con lo leído? En primer lugar, asegurarnos de que se ha leído bien.

Guadalupe Jover (2007, p. 147)

En este capítulo, se presentan los resultados correspondientes a las tareas de escritura literaria, entendidas como respuestas escritas que pueden orientarse hacia el nivel literal o inferencial (Fittipaldi, 2012; Contreras-Barceló, 2023). Asimismo, se incluyen los resultados correspondientes a las preguntas de comprensión global y de valoración del relato, con el propósito de ofrecer una visión integral del proceso interpretativo de los estudiantes.

El capítulo se organiza en cuatro ejes en torno a las respuestas de los estudiantes. En primer lugar, se presenta el análisis de los textos con intención literaria, específicamente la confesión y el monólogo, con el fin de observar su tendencia hacia los niveles de comprensión literal o inferencial. En segundo lugar, se examina la incidencia del género discursivo de las tareas en la interpretación del relato. En tercer lugar, se desarrolla un análisis comparativo de la interpretación del relato antes y después de las prácticas de escritura literaria, con el objetivo de identificar una posible evolución en las respuestas de los estudiantes. Finalmente, el cuarto eje se centra en el análisis de la percepción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, a partir de las reflexiones que emergen del proceso de lectura y escritura literaria.

4.1 Análisis de la interpretación en las tareas de escritura literaria

Este subapartado se vincula con el Objetivo General I, orientado a la caracterización de las tareas de escritura literaria y sus contribuciones en la interpretación del relato. En coherencia con dicho objetivo, este apartado busca responder a las preguntas de investigación

relacionadas con las incidencias de las tareas de escritura literaria en la construcción de significados, las cuales son las siguientes:

1. ¿Los estudiantes pueden vincular la postura del personaje en relación a la temática simbólica del cuento al otorgarle voz a ese personaje?

2. ¿Los estudiantes identifican el proceso de evolución de un personaje a través de las inferencias que permiten completar lo no expresado, reconstruyendo la interioridad de este personaje?

3. ¿Cómo incide el género discursivo de las tareas de escritura literaria en la interpretación del relato?

Cabe destacar que las producciones implicaron un proceso de apropiación del texto que no solo supone reconstruir su significado, sino también su actualización; esta labor exige reconocer tanto los elementos explícitos del relato como sus subtextos simbólicos y ambiguos, lo que posibilita la interpretación del relato.

Es importante subrayar que estas primeras respuestas corresponden a textos de intención literaria enmarcados en dos géneros específicos: la confesión y el monólogo. Se trata de producciones de carácter imaginativo, creadas a partir de un mundo ficcional con el que mantienen siempre una relación intertextual. Además, debido a los requisitos propios de las tareas de escritura literaria, dichas respuestas debían ajustarse a las convenciones de género, al mundo ficcional y, al mismo tiempo, aportar una propuesta de significados que emerge de manera creativa desde la visión particular de cada estudiante.

4.1.1 Elaboración de la interpretación en la Tarea de escritura literaria 1: La confesión

La escritura de la confesión consiste en la producción de un texto con intención literaria en el que el estudiante adopta la voz de un personaje determinado. En este caso, pudo elegir entre la voz del protagonista (Bodoni) o la del oponente, un personaje secundario con escasa participación en el relato, pero cuya intervención en el diálogo inicial pone de manifiesto el

valor simbólico atribuido al objeto cohete. Este valor se asocia al sueño, entendido como un anhelo profundo, arraigado en la interioridad de cada uno de los personajes del cuento[13].

En este contexto, la confesión se concibe como un ejercicio de revelación de los deseos más profundos de los personajes en relación con el cohete como símbolo. A través de la confesión, el estudiante construye una explicación e interpreta ese valor simbólico implícito en el relato, completando así la identidad del personaje. Además, según Knoeller (2003), escribir desde la perspectiva de un personaje implica explorar la obra desde un enfoque situado, que ofrece una alternativa al propio punto de vista y posiciona al estudiante en el lugar y los valores del otro.

Asimismo, se plantea que el género de la confesión requiere ser concretado mediante la palabra (Melero, 2011) por lo que el ejercicio de escribir una confesión supone para el estudiante concretar una voz narrativa que enuncia y revela algo. En este caso, la consigna inicial –"Confieso que los cohetes son para mí…"– funciona como el punto de partida de ese proceso de escritura, invitándolo a adoptar una voz narrativa desde un lugar concreto en el que pueda rememorar, descubrir y manifestar los aspectos más íntimos del personaje. Según Llevadot (2001), el género confesional implica el hallazgo de una verdad que se reconstruye en el acto de rememorar, es decir, una verdad que al ser confesada se actualiza y se hace presente.

En consecuencia, la confesión se configura como una respuesta inferencial en tanto se articula y gestiona a partir de ese valor simbólico, por lo tanto, no basta con identificar dicho valor, sino que este debe ser desarrollado, es decir, integrado coherentemente con los elementos narrativos tales como el tiempo, el espacio, los personajes secundarios y, sobre todo, la caracterización del personaje. Esta integración permite ampliar la voz narrativa, entendida como la posibilidad de acceder a la interioridad del personaje, dado que el estudiante la ha construido a partir de la información explícita e implícita del relato. Por consiguiente, la respuesta evidencia una especulación fundada sobre aspectos del personaje que no estaban desarrollados en el texto original.

En relación con el valor simbólico –aspecto central en la construcción de la respuesta–, como se ha mencionado, no es suficiente con que se declare explícitamente la relación cohete-sueño; es necesario desarrollar y fundamentar dicha propuesta mediante la integración de los elementos narrativos antes mencionados. Por este motivo, se ha determinado que identificar el valor simbólico no constituye en sí mismo una tendencia interpretativa si no va acompañado de su desarrollo, el que corresponde a la explicación y apropiación del símbolo, que, si bien

[13] Cada una de los textos de intención literaria –en este caso, confesiones– se encuentran en el Anexo 7.2.1 Respuesta "La confesión. Tarea de escritura literaria 1, p. 360.

parte de una visión personal del estudiante –tan diversa como los estudiantes que participan–, requiere una justificación que vaya más allá de una intuición o impresión sin fundamento.

Para determinar si las respuestas escritas de los estudiantes se orientan hacia un plano literal o inferencial, se han identificado ciertas tendencias que caracterizan cada nivel. El análisis de estas tendencias (Véase Figura 4. Tendencias de la respuesta escrita de los estudiantes en la "La confesión", p. 120) ha permitido valorar en qué medida una respuesta se aproxima a uno u otro plano de desarrollo; en relación a las respuestas que tienden al plano literal, estas se caracterizan por:

a. Reproducir los elementos narrativos del relato original.

b. Resumir el argumento del relato original.

En cuanto a las respuestas que tienden al plano inferencial, estas se caracterizan por:

c. Establecer el valor simbólico del relato.

d. Integrar los elementos narrativos coherentes con su propuesta de valor simbólico.

e. Ampliar la configuración del personaje.

f. Incorporar nuevos elementos al mundo ficcional del relato, cuya intencionalidad es validar el valor simbólico propuesto.

Estas seis tendencias han sido analizadas con el propósito de determinar si las respuestas-confesiones se sitúan en el plano literal o inferencial, según la forma en que los estudiantes gestionan los elementos narrativos y construyen su propuesta de valor simbólico.

En relación a la tarea, los estudiantes elaboraron un texto de intención literaria, específicamente una confesión, centrada en la dimensión simbólica del relato. Para la producción del texto, ya habían leído la totalidad del cuento y, también habían hecho una segunda lectura focalizada en un fragmento específico, el diálogo inicial entre el protagonista y su antagonista, en el que se abordaba la importancia que los cohetes han tenido en sus vidas. De este modo, los estudiantes estaban preparados para trabajar con el valor simbólico o metafórico del objeto concreto. El análisis de la tarea y las respuestas obtenidas se llevó a cabo a través de la exploración de seis tendencias, cuya finalidad es evaluar si las respuestas escritas de los estudiantes se orientan hacia el plano literal o inferencial. Para exponer sus resultados, se utilizan fragmentos representativos de las producciones estudiantiles o

respuestas completas en relación con cada tendencia, los que están organizados dependiendo de su tendencia desde el plano literal hacia el plano inferencial.

A partir del análisis de los 49 textos producidos por los estudiantes, se ha evidenciado que las respuestas tienden mayoritariamente hacia el plano inferencial (44 respuestas inferenciales frente a 5 literales), aunque con distintos niveles de complejidad. En términos generales, y conforme a las tendencias, se observa que de un total de 49 textos analizados, los resultados se distribuyen de la siguiente manera:

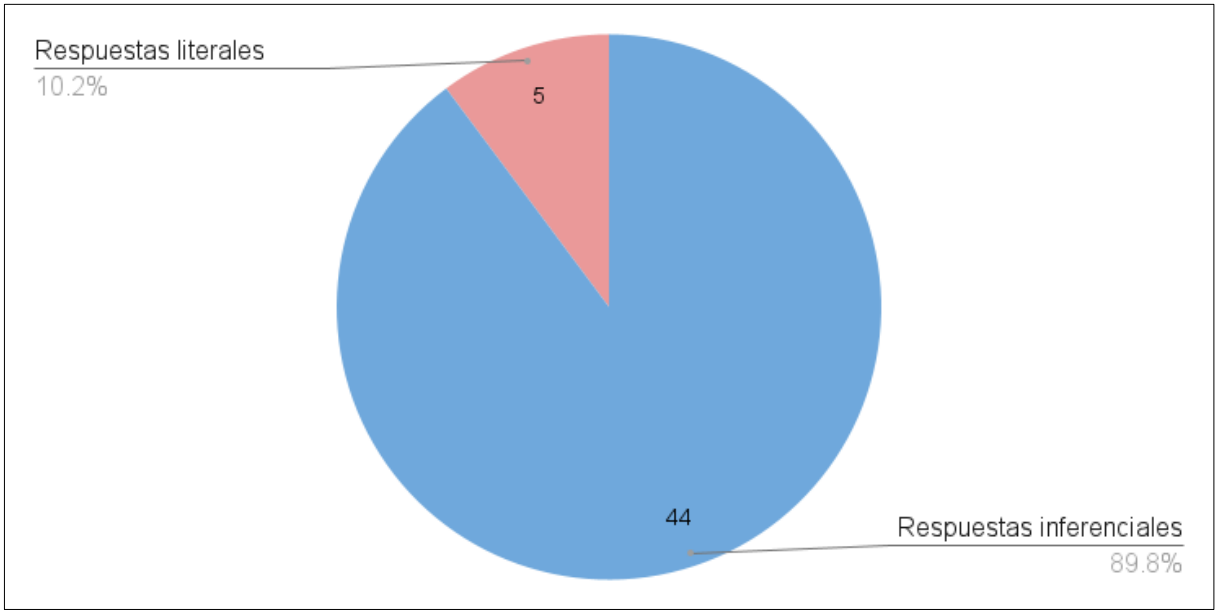


Figura 8. Respuestas literales e inferenciales en la tarea 1

En los resultado se observa que un alto porcentaje de las respuestas (89,8%) tiende hacia el nivel inferencial. Esta clasificación se estableció considerando el contenido global de cada respuestas, más allá de fragmentos aislados. En este sentido, aunque algunas respuestas con tendencia hacia el nivel literal logran completar la frase inicial y asignar un valor simbólico al cohete, su categorización se determinó atendiendo al conjunto producido, es decir, a su contenido global.

Considerando esto, en casi la totalidad de los textos se atribuyó un valor simbólico pertinente al cohete, mediante el uso de la frase inicial sugerida (“confieso que los cohetes son para mí…”), ya que esta requería determinar cuál era ese valor como punto de partida de la confesión. Si bien esta particularidad evidencia que la mayoría de los textos se orientan hacia el nivel inferencial, no implica necesariamente que todas las respuestas sean plenamente interpretativas. Incluso algunos textos que se inclinan más hacia una comprensión literal del

relato utilizan y completan la frase inicial, en estos casos, la fundamentación del valor simbólico se desarrolla de manera más limitada, reproduciendo elementos del relato original más que integrándolos de forma orgánica para dar sustento a una propuesta interpretativa.

Por otro lado, aquellas respuestas que sí logran desarrollar una fundamentación para el valor simbólico, integran los elementos narrativos del cuento de manera coherente. Esto evidencia una comprensión profunda de la estructura del relato original. A su vez, en estos textos se observa que los estudiantes han sido capaces de construir e integrar significados propios que dialogan significativamente con el cuento de Bradbury.

4.1.1.1 Respuestas con tendencia al nivel literal

Estas respuestas corresponden al grupo minoritario –presentado en el gráfico de la Figura 8 (véase p. 148)– compuesto por cinco de las 49 producciones analizadas, cuyas tendencias corresponden a la reproducción de elementos narrativos del relato y a la síntesis del argumento del relato. A continuación, se presentan separadamente estas respuestas, dependiendo de su tendencia.

a. Se reproducen elementos del relato original.

Este grupo reúne únicamente dos respuestas en las que predomina la repetición de determinados aspectos del relato original. En ambos casos, los estudiantes se limitan a recuperar algunas intervenciones de los personajes o a realizar referencias, sin evidenciar una apropiación de dichos elementos.

Tabla 14. Respuestas literales con tendencia a la reproducción de elementos narrativos del relato original

Partici-pante	Respuesta completa	Tendencias presentadas	Principales características de la tendencia
P.20	**Confieso que los cohetes han sido una de mis obsesiones** desde bien pequeño, aunque para la mayoría son simples medios de transporte, yo siempre he querido subirme a uno de ellos, aunque por culpa de mis	Se reproducen elementos narrativos del relato original	Uso de referencias, sin profundización, de los siguientes aspectos del relato original: - Referencias a los cohetes como objetos.

	problemas económicos y familiares que nunca he podido.		- Referencias a los obstáculos económicos de la voz narrativa.
P.25	**Confieso que los cohetes para mí** son para la gente con mucho dinero, lo caro, yo que soy un hombre y vivo en una casa, son para gente rica y con sueños y no hay más que decir. Me he pasado toda mi vida viendo los cohetes pasar y nunca me he subido a uno, los pobres nunca se subirán en un cohete. Ni siquiera los hijos de los hijos de alguien, no podrán si su padre es pobre. Los cohetes son como los sueños, no se pueden cumplir, a ser que tengas mucho dinero.	Se reproducen elementos narrativos del relato original.	Reproducción literal de las intervenciones de este personaje, sobre todo en el segundo párrafo de la respuesta.

b Se resumen el argumento del relato original.

Este grupo se caracteriza por sintetizar de forma muy concisa diversos aspectos del relato, incluyendo las características de los personajes. Sin embargo, estas respuestas presentan la información de forma poco organizada, dando la impresión de ser un conjunto de ideas seleccionadas y reunidas sin una conexión profunda. En este caso, se trata de las respuestas presentadas en la Tabla 15.

Tabla 15. Respuestas literales con tendencia a la síntesis del relato

Parti-cipante	**Respuesta completa**	**Tendencia presentada**	**Principales características de la tendencia**
P.21	Bramante es una persona que odia los sueños y a los ricos, como el sueño de Bodoni de ir al espacio con un cohete. Bodoni afirma que le gustaría ver a Marte y como ya ahorró lo suficiente, para ir al espacio desea ir junto a su	Síntesis del argumento del relato	En este caso, la síntesis es de las características de los personajes y sus objetivos. También se presenta la

	familia. Bramante afirma que es una estupidez gastar todo el dinero que ahorró durante estos últimos años. **No dejes que los sueños te coman la cabeza, vivimos en casas de barro como nuestros padres.**		reproducción de la intervención del personaje en el final de la respuesta personajes.
P.24	Bramante dice nunca lo harás, es muy negativo porque el de pequeño quería un cohete y su padre no se lo compró, porque era muy caro y por eso dice que no va a poder volar y no quiere, porque le recuerda a su padre cuando él era pequeño por eso no le gusta.	Síntesis del argumento del relato	Síntesis de las principales características del personaje. Intención de profundizar en el personaje, aunque de forma escueta.
P.39	Está pensando en poder volar un cohete hacia Marte desde pequeño, quería conducir un cohete. Tenía 3000€ para comprar un viaje en cohete hacia Marte.	Síntesis del argumento del relato	Síntesis del conflicto narrativo, con algunas errores al detallar dicho conflicto.

Las respuestas presentadas en las Tablas 14 y 15 corresponden a las categorizadas como respuestas con tendencia al nivel literal. En términos generales, son coherentes con el marco narrativo y temático de “El cohete”, es decir, no presentan desviaciones creativas ni desarrollos que trasciendan los parámetros del mundo ficcional de la obra. Sin embargo, no cumplen con dos de los requisitos fundamentales de la tarea de escritura literaria: la adecuación al género y el uso de la frase inicial. En este sentido, las respuestas de los participantes 21, 24 y 39 no emplean la frase inicial ni una expresión equivalente. Aunque esta omisión podría parecer secundaria, impide que las respuestas atribuyan un valor simbólico al objeto “cohete” y estas se limitan a desarrollar una explicación sobre la configuración de los personajes implicados en la tarea. Además, estas mismas respuestas no solo omiten la frase inicial, sino que tampoco se ajustan al género confesional, lo que repercute directamente en su resultado final. En lugar de adoptar la voz del personaje, se enfocan en explicar la configuración de los personajes a partir de lo leído en el fragmento propuesto.

Por otra parte, tanto la respuesta de P.20 como la de P.25 sí utilizan la frase inicial, lo que implica la presencia de una propuesta de valor simbólico y la adopción del género confesional. No obstante, aunque ambas cumplen con los requisitos fundamentales de la tarea, no se

considera que se orienten hacia el plano inferencial, ya que más bien se trata de propuestas que meramente se refieren a los elementos narrativos del relato o los reproducen. Estos aspectos se evidencian claramente en la respuesta de P.25, pues el segundo párrafo constituye prácticamente una reproducción textual de las intervenciones del personaje seleccionado, lo que puede observarse de la siguiente manera:

Tabla 16. Ejemplo P.25 como respuesta literal con tendencia a la reproducción

Texto del estudiante	Fragmentos de "El cohete"
Me he pasado toda mi vida viendo los cohetes pasar y nunca me he subido a uno, los pobres nunca se subirán en un cohete. **Ni siquiera los hijos de los hijos de alguien, no podrán si su padre es pobre.** **Los cohetes son como los sueños, no se pueden cumplir, a ser que tengas mucho dinero.**	*1.Yo era aún un niño cuando empezaron a volar. Hace ochenta años. Y nunca he estado todavía en uno.* *2. ¡Ni siquiera los hijos de tus hijos! -gritó el hombre viejo-. ¡Sólo los ricos tienen sueños y cohetes!* *3. ¡Sólo los ricos tienen sueños y cohetes!*

En esta respuesta se observa una reproducción casi literal del texto original, con mínimas modificaciones que no pueden considerarse aportaciones propias. En consecuencia, aunque incluye una propuesta de valor simbólico, esta carece de suficiente fundamentación, lo que impide clasificarla como una producción con desarrollo al plano inferencial.

En síntesis, el uso de la consigna inicial no garantiza, por sí mismo, un desarrollo inferencial. Las respuestas con tendencia literal suelen evidenciar un incumplimiento de los requisitos esenciales de la tarea, lo que sugiere que su limitado nivel de elaboración está vinculado, en parte, a una ejecución inadecuada de la consigna. Así, el potencial interpretativo de la escritura literaria depende también del cumplimiento adecuado de estas condiciones básicas.

4.1.1.2 Respuestas con tendencia al nivel inferencial

Las respuestas que tienden al plano inferencial se caracterizan por evidenciar la identificación del conflicto narrativo, de los personajes y de su caracterización original, todo ello dentro del

entramado del relato de Bradbury. Esta identificación opera como base estructurante del desarrollo interpretativo, ya que permite a los estudiantes elaborar una propuesta de valor simbólico que también está atravesada por la aportación de ideas propias. Además, dicha propuesta se construye no solo a partir del reconocimiento de los elementos narrativos y de los aspectos mencionados, sino también mediante las múltiples relaciones que se establecen entre ellos. En este sentido, las respuestas con tendencia al plano inferencial revelan un proceso de lectura activo y reflexivo, en el cual los estudiantes atribuyen sentido al relato desde una perspectiva crítica y simbólica. En síntesis, en estas respuestas se observa una propuesta de valor simbólico, la integración de elementos narrativos del relato original, la ampliación de la configuración del personaje y la incorporación de nuevos elementos al mundo ficcional.

Es importante destacar que por gestión se entiende la selección de la información y su integración en función de la propuesta de valor simbólico, la cual está atravesada por la visión personal del estudiante. Esta dimensión subjetiva se manifiesta principalmente en la elaboración del valor simbólico, donde confluyen tanto los elementos narrativos del texto como la interpretación individual que el lector construye a partir de ellos.

En cuanto a estos aspectos, cada uno de ellos presentados de forma simple, en efecto da cuenta de cómo los estudiantes han accedido a la interpretación del relato, encontrando en estos aspectos caminos para desarrollar uno de los recursos estético-literarios primordiales para la interpretación del relato. En este sentido, detallaremos cada uno de estos aspectos.

a. Se propone un valor simbólico para el cohete.

Esta tendencia representa una primera diferencia con aquellas respuestas que tienden al plano literal, puesto que implica la atribución explícita de un valor metafórico al cohete, que dado el mundo ficcional de “El cohete”, debe estar vinculado a los sueños, proyectos o anhelos profundos y con su lado opuesto, es decir, con experiencias de frustración, desilusión o fracaso.

En este sentido, se observa que, de los 49 textos analizados, cinco respuestas no presentan una propuesta de valor simbólico (véase Anexo 7.2.3 Propuestas de valor simbólico, p. 396). De este grupo, tres corresponden a producciones con tendencia al plano literal, mientras que las dos restantes, pertenecientes al conjunto de respuestas con tendencia al plano inferencial, tampoco establecen un valor simbólico, dado que no se desarrollan mediante el género confesional. En estos últimos casos, los estudiantes elaboraron sus respuestas en una

modalidad discursiva distinta, aspecto que será abordado en el punto 2, relativo al género y a su apropiación por parte del estudiante.

En cuanto a las respuestas con tendencia al plano inferencial que sí determinan el valor simbólico, se observa que estas se caracterizan por vincularse con sentimientos o aspectos de naturaleza más bien abstracta, relacionados con la interioridad del personaje. En general, dichas propuestas surgen a partir de la frase inicial sugerida “Confieso que los cohetes son para mí” o de expresiones equivalentes que cumplen la misma función de declarar el valor simbólico.

Por otra parte, es importante destacar la diversidad de valores atribuidos al cohete. En gran medida, estos valores se encuentran mediados por la visión optimista del protagonista o, en su defecto, por la perspectiva pesimista de Bodoni. En este sentido, se identifican valoraciones tales como:

- *Los cohetes son para mí*: Es la reiteración de la frase inicial sugerida, funciona como una reafirmación del rol determinante que ha tenido este objeto en la vida de la voz narrativa. Reafirma la conexión y la reciprocidad entre la voz narrativa y el cohete como un anhelo profundo.

- *Los cohetes son para mí un sueño*: Esta expresión explícita establece una conexión directa y concreta entre ambos elementos.

- *Los cohetes como símbolo de los anhelos*: con una carga emocional predominantemente positiva.

- *Los cohetes como símbolo de frustración, desilusión u obsesión*: reflejando una visión negativa o conflictiva de dicha relación.

- *Los cohetes como símbolo de la brecha social* entre pobres y ricos: evidenciando una lectura crítica del contexto social del relato.

Finalmente, es relevante señalar que estas propuestas de valor simbólico resultan coherentes con el marco narrativo del texto original y se articulan de manera consistente con la voz narrativa adoptada por cada estudiante.

b. Se integran elementos narrativos del relato original.

A diferencia de la mera reproducción de los elementos narrativos, la integración de estos implica una manipulación deliberada de componentes seleccionados, utilizados tanto para otorgar coherencia interna a la propuesta como para sustentar su construcción. En este sentido, las respuestas que no cumplen adecuadamente con los requisitos de la tarea tienden a limitarse a la reproducción, sin evidenciar una integración significativa de los elementos narrativos. Por el contrario, es altamente frecuente que las respuestas muestren una integración activa de los elementos seleccionados, tal como se plasma en la siguiente respuesta:

Respuesta	Descripción
Confieso que los cohetes son para mí, porque un día le prometí a mi padre quería por él, ya que él no pudo, por el (1)**poco dinero que tenía**. Pero (2)**yo voy a conseguir que mis hijos puedan ir** y desde allá arriba, le mandaré un beso a mi padre. (3)**Estoy reuniendo el dinero suficiente para poder ir**, aún me queda para conseguirlo, pero trabajaré y trabajaré para poder conseguirlo. Y yo sé que lo podré hacer y (4)**cumplir el sueño de mi padre, el de mis hijos, y por supuesto, el sueño de mi yo pequeño**. (P.4)	La respuesta presenta diversos elementos narrativos del relato original, integrados y manipulados para darle validez a su propuesta de lectura.

En la respuesta del participante 4, se muestran diversos elementos narrativos pertenecientes al relato original, tales como:

(1): La alusión a la clase social del protagonista: “por el poco dinero que tenía”.

(2): La referencia al sueño de los hijos del protagonista: “yo voy a conseguir que mis hijos puedan ir”.

(3): La referencia a un acontecimiento del relato original: “Estoy reuniendo el dinero para poder ir”.

(4): La alusión a la temática del sueño: “y cumplir el sueño de mi padre, el de mis hijos y, por supuesto, el sueño de mi yo pequeño”.

Este tipo de precisiones en la respuesta evidencian un proceso de integración, dado que no se limitan a reproducir elementos del relato, sino que los utilizan para fundamentar su propuesta. En este caso particular, la incorporación de un padre –personaje inexistente en el relato original de Bradbury– ha llevado al estudiante a recurrir a recursos que confieran coherencia a su inclusión, vinculándola a la vez con elementos explícitos del relato original. Este proceso pone de manifiesto el esfuerzo de los estudiantes por garantizar la coherencia y validez de su propuesta interpretativa.

En lo que sigue, el análisis se centrará en dos aspectos específicos: la integración del conflicto narrativo y la incorporación de otros elementos narrativos.

En primer lugar, la integración del conflicto narrativo se entiende como el reconocimiento de la problemática central que desencadena las demás situaciones del relato, es decir, la imposibilidad de viajar a Marte debido a la situación socioeconómica del protagonista y su familia. En términos generales, se observa que este conflicto es identificado en la mayoría de las respuestas escritas. No obstante, son aquellas producciones que se sitúan en el plano inferencial las que, en el desarrollo de sus planteamientos, logran establecer conexiones más significativas con otros elementos del relato, los cuales serán analizados en los apartados siguientes. En este contexto, la identificación del conflicto narrativo se concreta de la siguiente manera:

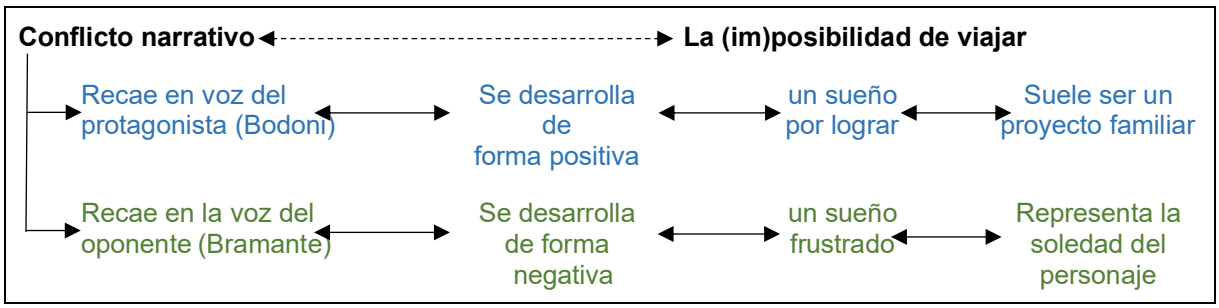


Figura 9. Identificación del conflicto narrativo en las respuestas interpretativas

Fuente: Elaboración propia

Este esquema general representa la forma en que los estudiantes han accedido al conflicto narrativo, el cual se desarrolla posteriormente en el cuerpo de sus respuestas. Por una parte,

cuando la respuesta adopta la voz del protagonista, el conflicto se presenta desde una perspectiva positiva, como si se tratara de un sueño o un proyecto por alcanzar. Por el contrario, cuando se asume la voz del oponente del protagonista, el conflicto se aborda desde una visión pesimista, lo que influye en la representación del cohete y en el valor simbólico que se le atribuye, ambos marcados por dicha visión. Esta tendencia se observa de manera concreta en las siguientes respuestas:

Desde la voz del protagonista:

Respuesta completa	Observaciones
	Voz del protagonista/Bodoni
Confieso que los cohetes son algo precioso, ya que me crean una ilusión y felicidad que se me hace indescriptible, igual que la sensación de pensar que podré lograr tener uno aunque sea solo un viaje, mejor para que sea más ameno y único.	Desarrollo de forma positiva, aludiendo a emociones positivas, uso de términos que denotan esta característica: *ilusión, felicidad.*
Estoy deseando contar a mi familia mi gran ilusión. Aunque sé que mi mujer se enfadara sé que a los niños los llenará de la misma ilusión que yo tengo. Ojalá salga bien y el cohete no se destruya... Pero bueno lo que importa es que se hará realidad mi gran sueño y encima junto a lo que más quiero mis hijos, prefiero no pensar en qué podría salir mal y si lo bien que lo vamos a pasar. (P.1)	Alusión al proyecto familiar Alusión al proyecto familiar

En este ejemplo se observa cómo, desde la voz narrativa del protagonista, se alude a la posibilidad de viajar, lo que refleja una visión optimista del personaje. Esta se manifiesta a través del uso reiterado de términos explícitos como felicidad, ilusión y sueño. En este caso,

el conflicto narrativo se enmarca dentro de ese mismo optimismo y de la expectativa de que el viaje será posible.

Por el contrario, cuando la voz narrativa corresponde al oponente, este tono optimista se desvanece:

Respuesta completa	Observaciones
Confieso que los cohetes son para mí...**son solo eso, cohetes, chatarra** en forma de bala, en la cual solo pueden subir ricos consentidos. Cuando era pequeño veía como pasaban por encima de mi tejado y a la vez mis compañeros de clase, los que tenían dinero, podían subir, admirar y experimentar eso a lo que se les llamaba "ir al espacio". **Me es frustrante que después de tanto tiempo eso sea igual**. Los sueños al final son algo que, si son materiales **no se pueden conseguir**, son algo que gente como nosotros **nunca va a poder conseguir**. (P.18)	**- Voz del oponente** Representación negativa del cohete como "chatarra". Alusiones al sueño frustrado, a la imposibilidad del viaje de forma tajante: "no se pueden conseguir, nunca…"

En este caso, la voz narrativa de Bramante, el oponente, se manifiesta explícitamente con una postura negativa y marcadamente pesimista, llegando incluso a declarar de forma directa la imposibilidad de viajar. En la respuesta del participante 18, dicha postura se evidencia con claridad, ya que el conflicto narrativo se aborda desde la imposibilidad, en coherencia con la voz narrativa seleccionada. Esta representa, en el relato de Bradbury, una visión opuesta al optimismo del protagonista, configurándose así como una oposición simbólica central en la construcción del conflicto.

A partir de esta tendencia, se plantea que la integración del conflicto narrativo constituye una vía de acceso a la dimensión simbólica del relato, en tanto permite configurar el valor simbólico del cohete y orientar el desarrollo posterior del texto-respuesta. En efecto, se propone que esta integración inicial –ya sea desde una perspectiva optimista o pesimista– determina el tono del relato construido por el estudiante, lo cual exige la selección y articulación de fundamentos coherentes con la postura adoptada. Por lo tanto, la gestión de este conflicto

inicial marca el ingreso al plano inferencial. Este proceso de construcción simbólica se sintetiza en el siguiente esquema:

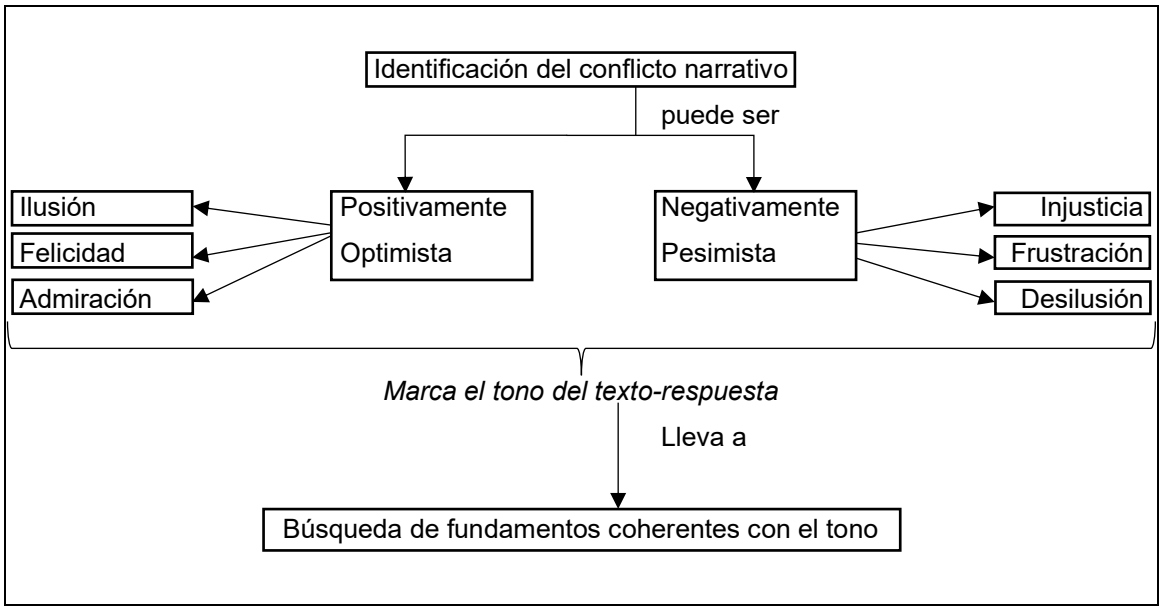


Figura 10. Proceso de integración del conflicto narrativo en las respuestas interpretativas

Fuente: Elaboración propia

En el esquema anterior se propone un recorrido interpretativo que se inicia con la integración del conflicto narrativo. A partir de su reconocimiento, el estudiante elabora una respuesta desde una voz narrativa determinada, la cual conlleva una caracterización global prefigurada por el relato de Bradbury. En consecuencia, dicha voz tiñe la propuesta del estudiante e impulsa la búsqueda de fundamentos coherentes con el tono adoptado.

En síntesis, la identificación del conflicto narrativo –la (im)posibilidad de viajar a Marte– constituye un punto de partida clave para la interpretación del relato. Si bien este conflicto es reconocido en la mayoría de las respuestas estudiantiles, en aquellas de carácter interpretativo se articula con otros elementos narrativos y simbólicos. Según la voz narrativa seleccionada (optimista o pesimista), los estudiantes asignan un tono al relato que orienta sus elecciones tanto textuales como argumentativas, lo que permite un acceso significativo a la construcción de sentido y al valor simbólico del cohete.

En cuanto a la integración de otros elementos narrativos, como las voces narrativas, la caracterización de los personajes y otras particularidades propias del relato, no solo vincula las respuestas con el relato fuente, sino que también asegura que dichas respuestas mantengan la coherencia con el mundo ficcional del cuento. Al reconocer estos componentes, los estudiantes comienzan a establecer relaciones, anticipar desarrollos posibles, interpretar

intenciones y construir valoraciones propias, movilizando así habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. Este proceso evidencia un tránsito desde el plano literal al inferencial, enriquecido también con una visión personal del relato.

En relación con la integración de otros elementos, las respuestas que tienden al plano inferencial establecen conexiones entre distintos elementos a partir de la propuesta de valor simbólico. Este funciona como un punto de partida, expresado explícitamente y asociado –generalmente– a una emoción o aspecto abstracto, por lo que el valor simbólico también tiende a orientarse hacia el optimismo o el pesimismo, el cual se refleja, por ejemplo, en la caracterización de los personajes, sobre todo de aquellos que cumplen la función de voz narrativa.

Por otra parte, se ha observado que en esta integración de nuevos elementos, adquieren importancia la expresión de emociones –tanto simples como complejas– y el rol de la familia en la configuración del personaje. Ambos aspectos son concebidos como claves de acceso adicionales, ya que han permitido a los estudiantes profundizar en sus lecturas y enriquecerlas con una postura personal. Asimismo, estas claves cumplen una función argumentativa y sustentan las propuestas de significado formuladas por los estudiantes y los han acompañado en el tránsito hacia una lectura de mayor elaboración interpretativa.

Esta subcategorización tiene como objetivo ordenar y precisar la forma en que los estudiantes despliegan su respuesta inferencial, es decir, cómo relacionan la información disponible, completan los vacíos y desarrollan una lectura entre líneas. En este contexto, estas claves de acceso se entienden como indicios, estrategias o elementos textuales que permiten superar el plano literal, favoreciendo la construcción de sentido simbólico, la reflexión crítica y la formulación de hipótesis. Estas pueden estar presentes en la caracterización de los personajes, los contrastes entre voces narrativas, la estructura del conflicto, los símbolos del relato, el tono emocional o las ambigüedades que abren múltiples posibilidades de lectura. En conjunto, funcionan como puntos de entrada desde los cuales el lector activa procesos inferenciales y valorativos, esenciales para una lectura verdaderamente interpretativa. A continuación se dará cuenta de cada una de estas claves de acceso:

Uso de las emociones de los personajes

Esta tendencia resulta fundamental, ya que la mayoría de las respuestas presentan un tono emocional claramente definido. En este sentido, el uso de las emociones suele estar estrechamente vinculado con las dos posturas que representan las voces narrativas del relato: una perspectiva positiva, asociada al protagonista, y una visión negativa, ligada al oponente. Las emociones expresadas son diversas y oscilan entre la ilusión por el viaje y la desilusión o

la frustración profunda ante su imposibilidad. Por esta razón, se ha decidido agruparlas en dos categorías: por un lado, las emociones simples, y por otro, un conjunto que denominamos emociones complejas.

En el caso de las emociones simples, nos referimos a la expresión de emociones como la felicidad, la admiración, el asombro, entre otras. Estas suelen ser desarrolladas de manera breve y con escasa complejidad, expresadas desde una perspectiva marcadamente personal e individualista por parte de la voz narrativa. En este sentido, no es común que en su explicación se incluyan referencias a otros personajes del relato. Además, las respuestas que incorporan estas emociones tienden a limitarse a la justificación de los sentimientos expresados, sin profundizar en un análisis más amplio. Generalmente, estas emociones emergen desde la voz del protagonista, lo que guarda coherencia con su caracterización original en el relato. No obstante, a pesar de su simplicidad, la manifestación de estas emociones permite un primer acceso a la interioridad del personaje y, por lo tanto, al desarrollo de una mirada interpretativa inicial.

Para ilustrar estos usos, se presentan los siguientes ejemplos:

Respuestas completas	Comentarios
Confieso que los cohetes son para mí muy importantes y me gustan mucho, por lo que si me los quitasen estaría muy ofuscado y con rabia. Sentiría rabia porque tendría que seguir viviendo en este mundo de chatarra y de pobres, me quitarían mi aventura, mi aventura tan especial. (P.31)	- Expresión en 1ª persona. - Expresa su "gusto" por los cohetes. - No se presentan otros personajes. -Visión personal de la voz narrativa.
Confieso que los cohetes son para mí la mitad de mi vida junto a mi familia, lo daría todo por poder hacer, aunque solo fuese un viaje con ellos al espacio. Después de un duro día de trabajo pienso en los cohetes. (P.42)	- Expresión en 1ª persona. - Expresa su "sueño" de viajar. - Se refiere brevemente a su familia. - Se menciona aquello que hace para "soñar"

Tanto en la respuesta del participante 31 como en la del participante 42, la voz narrativa –correspondiente al protagonista– manifiesta de manera explícita su gusto y afecto por el cohete, expresando emociones asociadas al deseo y a la admiración. Si bien ambas respuestas logran profundizar en cierta medida en las consecuencias de ese sentir, no

desarrollan completamente su impacto ni lo vinculan de forma elaborada con otros elementos del relato. No obstante, estos indicios permiten observar una aproximación inicial a una lectura más personal y emocional del texto, que podría constituir una vía de acceso al plano inferencial.

Por otra parte, la expresión de emociones complejas se refiere al uso de emociones como la desilusión, la sensación de injusticia, la frustración, entre otras. En general, son emociones que transitan entre dos extremos: la ilusión y la frustración, y se desarrollan en ese continuum.

Estas emociones complejas también brotan de la interioridad de la voz narrativa, pero en su desarrollo tienden a establecer relaciones con otros elementos narrativos. Por ejemplo, la voz narrativa incorpora referencias a otros personajes y desarrolla acciones adicionales, además de expresar sentimientos. Más bien, su desarrollo se orienta hacia la reflexión en torno al conflicto narrativo, lo que permite que el personaje se presente con mayor profundidad. Además, estas respuestas, al tener un mayor grado de elaboración, pueden incorporar nuevos acontecimientos que fortalecen el valor simbólico que han propuesto. En este sentido, destaca la frecuencia de referencias a la infancia de la voz narrativa, un aspecto no abordado por el relato de Bradbury y que, por lo tanto, constituye una particularidad "original". Se puede concluir que, al usar emociones complejas, se logra una integración más profunda de los elementos originales del relato, incorporándolos orgánicamente en una propuesta de lectura personal.

El uso de las emociones complejas se observa en las siguientes respuestas:

Respuesta completa	Comentarios
Confieso que los cohetes son para mí. **Eso pensaba de más pequeño(1)**, **pero me di cuenta de que no era así (2)**, me dices: **"Bramante no seas tan pesimista"(3)**, pero es cierto si.... bien este mundo sabrías **que es solo para ricos lo de tener sueños(4). Que sí que podemos tener, pero ¿de qué nos sirve si no se pueden cumplir?(45)** sino tenemos el dinero para cumplirlos, lo único que hacen es desilusionarte, tengo más de ochenta años y aún no me he subido a uno de esos, he tenido que mirar. Por el bien de mi gente, intento que otros no caigan en la tentación de gastarse todo lo que tienen en un estúpido cohete. (P.40)	(1) (Referencia –breve– a la infancia (2) Referencia a la postura pesimista. (3) Incorpora la voz del protagonista (4) Paráfrasis de intervención del relato original. (5) Reflexión explícita de la voz narrativa

Solo se han señalado algunas de las características del uso de las emociones complejas en este ejemplo. En este caso, se aprecia la voz del oponente, quien expresa y explica el rol de los cohetes en su vida. Esta perspectiva, coherente con su caracterización pesimista, se desarrolla y profundiza al fundamentarse en su condición social, en el tiempo que ha pasado esperando un cambio y en la convicción de que soñar es inútil.

Se trata de una respuesta interesante, que explora con mayor detalle cómo la voz narrativa se relaciona con los sueños y los cohetes, incluso aludiendo a la infancia, sin perder la coherencia con el relato de Bradbury ni con el mundo en el que este se sitúa.

A partir del uso de las emociones, concebidas como la integración de estas en el desarrollo de las respuestas de los estudiantes, se observa que el personaje adquiere mayor riqueza cuando la emoción es compleja. Por ejemplo, en el caso de la frustración, esta conlleva intrínsecamente un pasado que ha llevado al personaje a su situación actual. En este sentido, ese pasado impulsa al estudiante a buscarlo y, a través de la tarea de lectura, a construirlo.

Así, se plantea que el uso de emociones complejas como valor simbólico ha favorecido un mayor desarrollo del personaje, en tanto motiva la búsqueda de aspectos que le den solidez al valor propuesto. Esta búsqueda se ha producido tanto dentro del relato, mediante la integración de elementos del texto original, como fuera del relato, como una forma de expansión del mundo narrativo. Si se tratara de una casa, esta propuesta estaría mostrando otra habitación de esa misma casa, una que solo se ha abierto después de la lectura, y cuya llave ha sido la tarea de escritura literaria.

El tercer aspecto hace referencia al rol de la familia como clave de acceso a la interpretación, este corresponde a uno de los aspectos más frecuentes y desarrollados, tanto en el relato de Bradbury como en las producciones estudiantiles. Esta conexión no solo se establece a través del marco temático del cuento, sino también mediante la integración de otros personajes y las motivaciones de las voces narrativas. Este aspecto predomina especialmente en aquellas respuestas que adoptan la voz del protagonista; no obstante, también desde la perspectiva del oponente la familia cumple un rol importante.

El rol de la familia puede subdividirse en dos categorías: por una parte, la familia nuclear del protagonista (esposa e hijos); por otra, la presencia de una figura paterna. Esta última suele ser un personaje creado específicamente por los estudiantes, ya que no forma parte del mundo narrativo original del cuento de Bradbury. Esta figura será desarrollada en el siguiente

apartado, puesto que da cuenta de la incorporación de nuevos elementos al mundo ficcional del relato.

La familia funciona como sustento del valor simbólico propuesto, especialmente cuando se profundiza en el rol del protagonista como padre. En estos casos, se observa una ampliación de su voz narrativa, a partir tanto del relato como de la caracterización original del personaje.

Desde la voz del protagonista, se observa de la siguiente manera:

Respuesta completa	Comentarios
Para mí, los cohetes son un sueño, pensar en poder ver el espacio, Marte y ver nuestro planeta desde lejos, me llena de felicidad, pensar en los escenarios magníficos e irreales que podría ver. **Pero por otra parte, no quiero ser egoísta y quedarme el viaje para mi solo, mi mujer y mis hijos son lo que más admiro en este mundo. Los cohetes pueden esperar, si no pueder ir mi familia(1)**. (P.26)	La voz narrativa alude a su familia como parte de su proyecto, viajar como familia es su motivación.

En esta respuesta se observa cómo la voz narrativa alude a su familia, y la utiliza para darle fundamento y solidez a la postura que esta tiene en torno al cohete, es decir, para argumentar la propuesta de valor simbólica. Muy en línea con el tono del relato original, la voz narrativa se configura como un padre preocupado, presente y centrado en su familia. Este rol también se observa desde diferentes propuestas, que refuerzan la importancia que el protagonista le da a su familia, tal como se observa en las siguientes respuestas:

Tabla 17. Ejemplos respuestas del rol de padre-protagonista

Respuestas completas	Comentarios
Confieso que los cohetes son para mí (1) ***máquinas para alejarnos más de nuestros seres queridos***, porque (2) p***ara qué querrías irte sin tus seres queridos, porque al final de todo solo están ellos***, al contrario de lo que hizo mi padre, el egoísta de mi padre vendió todas nuestras cosas y él solo se fue al espacio en cohete. (P.11)	(1) y (2) Referencia a *los seres queridos,* desde la preocupación, el miedo a perderlos por el cohete.

Los cohetes son para mí una cosa muy importante, pero (1) ***es algo por lo que no sacrificaría algo como un hijo, si alguno de mis hijos quisiera ir a Marte, le daría el dinero, aunque no me hiciese feliz a mí***. El dinero se lo daría a mis hijos, quiero que cumplan ese sueño antes de cumplirlo yo mismo, aunque mi esposa puede que se sintiera mal al no poder ir, así que sería una decisión difícil. (P.34)	(1) La voz narrativa reafirma la importancia de su familia, incluso por sobre el "sueño de su vida".
Confieso que los cohetes son para mí un sueño frustrado, desde pequeño deseo poder viajar en uno, crear mi propio cohete y así (1)***viajar a Marte junto a mis seres queridos***, ***junto a mi familia***, así regalarles un recuerdo magnífico. No tenemos mucho dinero, aún así voy a cumplir mi sueño. (2) ***Juntos podríamos experimentar una nueva vida, lejos de este mundo tan injusto***, donde solo los ricos pueden hacer realidad sus sueños, mientras nosotros, los pobres, solamente podemos soñar. (P.40)	Las frases (1) y (2) refuerzan el rol de la familia en la vida del protagonista, señalando que el viaje es "nada" sin ella.

Otras claves de acceso detonantes en las respuestas inferenciales, asociadas a las propuestas de valor simbólico, son la edad de Bramante y el tópico de la injusticia social. En primer lugar, la edad de Bramante –sus 80 años– es un aspecto recurrente utilizado de diversas maneras para dar sustento a la propuesta simbólica. Desde una perspectiva simbólica, esta edad remite al paso del tiempo y a su dureza, acentuando la idea de que las diferencias sociales son persistentes e inamovibles. Esta clave se manifiesta de la siguiente manera:

- Los 80 años se utilizan como un motor de la frustración de la voz narrativa, le dan un origen arraigado, fuerte e inamovible, y refuerzan el tono pesimista y la caracterización de esta voz narrativa. Por ejemplo:

Tabla 18. Ejemplos respuestas con alusiones a característica etaria del personaje

Intervenciones de Bramante en el relato original	(1) Yo era aún un niño cuando empezaron a volar. Hace ochenta años. Y nunca he estado todavía en uno. (2)–No seas tonto -dijo Bramante-. No lo harás (el viaje). Este mundo es para la gente rica.– El viejo sacudió su cabeza gris, recordando–. Cuando yo era joven alguien escribió unos carteles, con letras de fuego: El mundo del futuro. Ciencia, confort y novedades para todos. ¡Ja! Ochenta años. El futuro ha llegado. ¿Volamos en cohetes? No. Vivimos en chozas como nuestros padres.
Integración de los estudiantes	He vivido mis 80 años luciendo y pensando que algún día podría ir a la luna. La esperanza se acabó hace mucho, he perdido mi vida entera pensando que podría viajar en un cohete. (P6)
	Yo estaba ilusionado, porque cuando era pequeño vi un anuncia que tenía estas palabras: “el mundo del futuro”. (P.13)
	Llevo 80 años mirándolos, desde pequeño haciéndome ver mi triste realidad, desde mi… mi chatarra. Es algo que solamente los ricos pueden hacer. (P.15)
	Llevo más de 80 años guardando mi esperanza para este pedazo de aluminio, y sin embargo, después de más de 80 años la sigo atesorando. (P.35)

Algo similar ocurre con el tópico de la injusticia social, entendida como la gran brecha entre ricos y pobres presente en el relato. Esta brecha es la causa de la imposibilidad de viajar para muchos y, además, permite al narrador recrear un mundo que, a pesar de sus avances tecnológicos, mantiene en la marginalidad a una gran parte de la sociedad.

La forma más concreta de visualizar esta integración es mediante la incorporación, en la respuesta, de una de las intervenciones del oponente (Bramante), ya sea de forma literal o a través del parafraseo. Por ejemplo:

Tabla 19. Ejemplos respuestas con alusiones al tópico de la injusticia social

Intervención de Btamante en el relato original	-¡Ni siquiera los hijos de tus hijos! -gritó el hombre viejo-. **¡Sólo los ricos tienen sueños y cohetes!**
Integración de los estudiantes	• Los sueños, al final, son algo que si son materiales no se pueden conseguir, son algo que gente como nosotros (los pobres) nunca va a poder conseguir. (P.18)

	• (los cohetes) son algo capaz de destruir familias, algo que desear sabiendo que no lo tendrás, algo que te hace mirar las estrellas, aunque eso haga que te ciegues la mirada, incluso algo capaz de separar al mundo en dos, en ricos y en pobres. (P.28) • Nunca estaré en uno (un cohete), ya que solo los ricos pueden y yo soy pobre, así que nunca tendré la posibilidad de viajar. (P.33) • Solamente los genios y los ricos pueden cumplir ese deseo (viajar), hay que ser realistas, los cohetes son trozos de chatarra muy caros. (P.49)

Los estudiantes han integrado creativamente las intervenciones originales de Bramante, ampliando su voz narrativa mediante el uso de emociones complejas como la frustración, la resignación, el desengaño y, en algunos casos, la persistencia esperanzada. Estas respuestas no solo respetan el mundo narrativo de Bradbury, sino que lo expanden simbólicamente, especialmente a partir del eje edad/injusticia social, mostrando una apropiación crítica y literaria del texto original.

Por otra parte, en todos los casos, los estudiantes han logrado ampliar y matizar la intervención original de Bramante, manteniendo la coherencia con su caracterización como figura crítica del relato. Las respuestas profundizan el valor simbólico de la injusticia social, utilizando estrategias como la generalización (“gente como nosotros”), la metáfora (“mirar las estrellas”), el tono cínico o la identificación emocional con el personaje.

Estos ejemplos muestran cómo el trabajo interpretativo y creativo ha permitido que los estudiantes no solo comprendan el conflicto del cuento, sino que lo reanuden y expandan simbólicamente, dotando a las voces narrativas de una mayor carga emocional y política.

Intervención de Bramante en el relato original	-¡Ni siquiera los hijos de tus hijos! -gritó el hombre viejo-. **¡Sólo los ricos tienen sueños y cohetes!**
Integración de los estudiantes	Los sueños, al final, son algo que si son materiales no se pueden conseguir, son algo que gente como nosotros (los pobres) nunca va a poder conseguir. (P.18)
	(los cohetes) son algo capaz de destruir familias, algo que desear sabiendo que no lo tendrás, algo que te hace mirar las estrellas, aunque eso haga que te ciegues la mirada, incluso algo capaz de separar al mundo en dos, en ricos y en pobres. (P.28)

	Nunca estaré en uno (un cohete), ya que solo los ricos pueden y yo soy pobre, así que nunca tendré la posibilidad de viajar. (P.33)
	Solamente los genios y los ricos pueden cumplir ese deseo (viajar), hay que ser realistas, los cohetes son trozos de chatarra muy caros. (P.49)

c. La ampliación de la configuración del personaje.

Esta tendencia se vincula directamente con la tendencia "integración de elementos narrativos del relato original", ya que en este caso se observa la incorporación de los personajes y su caracterización original, derivada de la adopción de las voces narrativas en el ejercicio de la confesión. Sobre esta base, los roles originales resultan plenamente reconocibles y, al mismo tiempo, la expresión de la voz narrativa provoca que dichos roles se amplíen.

En este aspecto, la integración de los personajes se refiere a la incorporación del protagonista o de su oponente:

- El protagonista, Fiorello Bodoni, padre de familia, trabajador, comprometido con el bienestar familiar y, especialmente, con el mundo emocional de sus hijos. Ansioso e ilusionado de realizar un viaje a Marte, junto a su familia.

- El oponente, Bramante, un hombre de 80 años, compañero y –tal vez– amigo del protagonista, cuya frustración personal, derivada de no haber viajado nunca, se expresa en un discurso tajante, hiriente y con escaso margen para la ilusión.

Para ejemplificar estos roles originales, se muestran a continuación dos ejemplos representativos de dichos roles:

- El protagonista:

Respuesta completa	**Comentarios**
Para mí, los cohetes son un sueño, pensar en poder ver el espacio, Marte y ver nuestro planeta desde lejos, me llena de felicidad pensar en los escenarios magníficos e irreales que podría ver.	Se evidencia su deseo de viajar, su tono positivo se marca en términos como sueño, felicidad, escenarios

Pero por otra parte, no quiero ser egoísta y quedarme el viaje para mí solo, mi mujer y mis hijos son lo que más admiro en este mundo. Los cohetes pueden esperar, si no puede ir mi familia. (P.26)	magníficos, admiración. También está presenta su rol de padre y la importancia que le otorga a su familia, incluso por la que puede "sacrificar" su sueño.

La respuesta del participante 26 se enmarca en la caracterización del protagonista como un padre soñador e ilusionado. Esta caracterización funciona como marco para acceder a su mundo interior, en el que se profundiza en el sueño que lo moviliza y en las emociones que este le genera. Asimismo, se enfatiza de manera significativa la importancia que tiene la familia en su relato.

- El oponente:

Respuesta completa	Comentarios
Confieso que los cohetes son para mí, como las estrellas. Me encanta ver "las estrellas", pasar lejos están de mi alcance económicamente y físicamente. Llevo 80 años mirándolas, desde pequeño haciéndome ver mi triste realidad, desde mi…. mi chatarra. Es algo que solamente los ricos pueden hacer, da igual cuantas generaciones pasen, siempre estaremos en la chatarra, sin sueños y cohetes, nada de viajes al espacio. Me lo dejó muy claro mi viejo, con los años vi la razón que tenía, así que te transmitiré yo también creo esto. No despiertes ese sueño o acabarás "jodiendo" a tus propios hijos y mujer. Te lo advierto, no gastes el dinero de tu arduo de trabajo en chorradas, cómprate una nueva excavadora y listo que la necesitas, no ese estúpido cohete de terror.	La voz narrativa tiene 80 años, está frustrada por el hecho de no viajar nunca en su vida. Utiliza términos cargados de negatividad: chatarra, sin sueños, jodiendo, estúpido cohete de terror, chorradas. Interpela a la otra voz narrativa, lo aconseja para no cometer el error de "creer". Utiliza textualmente una intervención del personaje en su respuestas: "No despiertes

(P.15)	ese sueño o acabarás jodiendo a tus hijos”.

En la respuesta del participante 15 se reconstruye la voz de Bramante, caracterizado de manera clara como un hombre frustrado, pesimista y, en cierto grado, agresivo en su discurso. Esta representación resulta coherente con la caracterización propuesta en el relato de Bradbury, pero adquiere una dimensión ampliada, en tanto permite "escuchar" más de este personaje secundario: se profundiza en sus emociones previamente sugeridas y se incorpora nueva información sobre su origen.

En estos ejemplos, tal como se ha mencionado, los roles fundamentales son claramente reconocibles en las respuestas de los estudiantes y operan como punto de partida para la construcción del valor simbólico. En términos generales, cuando la voz narrativa expresa una postura respecto del cohete, no se limita a reproducir las intervenciones originales de los personajes en el diálogo trabajado; por el contrario, incluso cuando estas son retomadas, se utilizan como base para una expansión del personaje.

En este sentido, es relevante destacar que la integración de la caracterización ha permitido una transformación de los roles, ya que, mediante la escritura confesional, los estudiantes acceden a dimensiones de la vida interior o pasada de los personajes que no están presentes en el relato original de Bradbury, pero que se mantienen estrechamente vinculadas a su universo narrativo. De este modo, las respuestas configuran una suerte de “versión extendida” del relato, respetuosa y coherente con la propuesta del autor.

En relación con esta "versión extendida", cabe señalar que la voz narrativa se amplía de forma casi natural, dado que el género confesional conlleva intrínsecamente una finalidad expresiva: revelar aquello que permanece oculto. Precisamente eso es lo que realizan las voces narrativas en las respuestas analizadas: expresan y hacen visible lo desconocido, permitiendo el acceso a la interioridad del personaje y dando cuenta de aspectos que se mantenían “en secreto” u ocultos en el relato original.

Esta dimensión expresiva y declarativa incentivó a los estudiantes a enriquecer la caracterización inicial, incorporando nuevas particularidades que no solo explicaran ese

secreto, sino que además respaldaran coherentemente su propuesta interpretativa. Cuando dicho proceso se produce, suele manifestarse de la siguiente manera:

Respuesta completa	Comentario
Confieso que los cohetes son para mí una alegría, como una diversión. **Me encantan, porque es un sitio donde me siento muy cómodo**, en el cual puedo estar tranquilo sin que nadie me moleste. Nunca he podido viajar a ningún sitio con él, ni he logrado construir uno. Estoy intentándolo, pero es bastante complicado. No tengo el suficiente dinero y me está costando reunirlo todo. **Sé que no me voy a rendir, porque nunca lo hago**. Los sueños se cumplen, yo lo sé, espero algún día. Cuando lo consiga, **seré el hombre más feliz del mundo.** (P.16)	En esta respuesta, las frases destacadas muestran la profundización de los sentimientos del protagonista y cómo los expresa explícitamente.

La respuesta presentada indica que los estudiantes han considerado y explorado la interioridad del personaje. En el relato original, esta voz narrativa se muestra optimista e ilusionada; por ello, la respuesta profundiza en estos aspectos al explicar por qué el personaje siente fascinación por los cohetes. Además, extiende esta explicación mediante la incorporación de un padre –figura inexistente en el texto de Bradbury– que brinda sustento a la propuesta. Esta inclusión no resulta forzada, sino que se integra de manera orgánica, constituyendo así una ampliación coherente de la caracterización original del personaje.

En algunos casos, esta ampliación de la caracterización se concentra en rasgos esenciales del personaje, tales como el tono que adopta o los roles que desempeña en el relato original. Se trata, por tanto, de una profundización que parte de una particularidad específica vinculada a características centrales del personaje, como el tono pesimista del oponente o el rol de padre asumido por el protagonista.

En lo que respecta a la integración de otras particularidades del relato, esta se refiere a la incorporación de características derivadas de los elementos narrativos, en particular, a la expresión de emociones –tanto simples como complejas– y al rol que adquiere la familia en la configuración del personaje. Estos aspectos son concebidos como claves adicionales de acceso al plano inferencial, ya que han permitido a los estudiantes profundizar en sus lecturas y enriquecerlas con una postura personal. Asimismo, estas claves cumplen una función

argumentativa: sustentan las propuestas de significado formuladas por los estudiantes y los han acompañado en el tránsito hacia una lectura de mayor elaboración interpretativa.

d. La incorporación de nuevos elementos al mundo ficcional.

A diferencia de la reproducción o de la integración, la incorporación de elementos nuevos al mundo ficcional implica la creación de acontecimientos, características o personajes inéditos. Se trata, por tanto, de la adición de componentes que no estaban presentes en el relato fuente, pero que mantienen coherencia interna con su universo narrativo. Esta creación de elementos narrativos originales se vincula también con la integración, dado que ambas estrategias suponen una manipulación de los componentes del texto con el fin de reforzar la coherencia de la propuesta y dotarla de un fundamento sólido.

En consecuencia, la incorporación de elementos nuevos se mantiene alineada con la globalidad del relato, esto es, con la coherencia lógica de los acontecimientos, de sus elementos constitutivos (personajes, caracterización, tiempo y espacio) y con su línea temática. Esta incorporación se articula de manera consistente con el mundo narrativo y con el valor simbólico que el estudiante ha propuesto al inicio de su texto, por lo tanto, se configura como una respuesta integral que establece una correspondencia interna entre la interpretación y los recursos utilizados para desarrollarla.

En términos generales, las respuestas analizadas presentan una coherencia global aceptable; sin embargo, se observa una variabilidad en el grado de desarrollo, dado que algunas se encuentran más elaboradas y articuladas que otras. Por ejemplo:

Respuesta completa	Comentarios
Confieso que los cohetes son para mí un buen recuerdo de mi infancia y un gran sueño por cumplir, ya que desde pequeño los encontraba en revistas y libros, pero nunca nos pudimos permitir ver uno. **(1)Así que mi papá y mis hermanos mayores me ayudaron a construir uno de cartón y objetos que había en casa.** Y ahora, **(2)quiero que mis hijos y yo podamos cumplir este antiguo sueño, además, me recuerda el niño que fui**, y el que sigue soñando con ir aparte. En un futuro, quiero también **(3)hacer este viaje o uno similar con María**, mi querida esposa, **(4)que siempre escucha las conversaciones sobre lo**	Esta respuesta evidencia una coherencia global, ya que se presenta de manera cohesiva e integra tanto elementos del relato original como aportes creativos del estudiante. Estos nuevos elementos se incorporan de forma orgánica al texto, sin comprometer la coherencia de la confesión ni su vínculo

mucho que se divierten sus amigas en aquellos lugares tan caros y exóticos; simplemente, quiero hacerlos felices. (P.14)	con el universo narrativo del cuento.

Se considera que la respuesta del participante 14 está particularmente bien lograda, ya que, como se indica en la columna de descripción, integra elementos provenientes del relato de Bradbury con otros creados específicamente por el estudiante para desarrollar su propuesta. Esta integración se evidencia en las frases destacadas, que se presentan a continuación según el orden numérico asignado en la transcripción de la respuesta:

- (1) “Así que mi papá y mis hermanos mayores me ayudaron a construir uno de cartón y objetos que había en casa”: esta frase introduce elementos narrativos nuevos –las figuras del padre y de los hermanos del protagonista– que no aparecen en el relato original. Su función es fundamentar que el deseo de viajar se originó en la infancia, lo que otorga profundidad y coherencia al carácter persistente de dicho deseo en el presente narrativo.

- (2) “quiero que mis hijos y yo podamos cumplir este antiguo sueño, además, me recuerda el niño que fui”: en este caso, se integran elementos del relato original –la figura de los hijos– con otros de nueva creación. La combinación de ambos sirve para mantener la coherencia con la motivación inicial del personaje, reforzando la idea de un deseo de viajar arraigado desde la niñez.

- (3) “hacer este viaje o uno similar con María”: esta frase retoma a un personaje del relato original –María– y lo inserta en un contexto narrativo nuevo. La inclusión de este elemento original cumple la función de dar sustento afectivo a la propuesta, estableciendo un vínculo directo con el contenido de la frase (4).

- (4) “que siempre escucha las conversaciones sobre lo mucho que se divierten sus amigas en aquellos lugares tan caros”: aquí se incorpora un hecho nuevo que amplía y complejiza la relación del protagonista con María. Este elemento, ausente en el relato original, profundiza en la dinámica conyugal y añade una capa de significado al deseo de viajar, al relacionarlo con las experiencias y expectativas compartidas dentro del vínculo matrimonial.

En conjunto, estas cuatro frases evidencian un alto grado de coherencia e integración narrativa, al combinar de manera orgánica elementos del relato original con invenciones creativas del estudiante. Los elementos añadidos –como la infancia del protagonista, la influencia de su padre y hermanos, y las motivaciones familiares actuales– no solo se articulan fluidamente con el universo narrativo de Bradbury, sino que también aportan profundidad a la caracterización del personaje y sustentan simbólicamente su deseo de viajar. Este fragmento constituye un ejemplo representativo de una estrategia recurrente en las producciones de los estudiantes: expandir el mundo narrativo original mediante aportes propios que, lejos de quebrar la coherencia, enriquecen la propuesta interpretativa y revelan una lectura atenta, profunda y reflexiva del relato.

Otra respuesta muy bien lograda y que además presenta la tendencia a incorporar elementos nuevos, es la siguiente:

Respuesta completa	Comentarios
Confieso que los cohetes son para mí, o eran, un motivo de admiración. **(1) De pequeño me pasaba horas mirando los cohetes que surgen el cielo** y dejan preciosas estelas allá donde pasan. Cuando no los estaba mirando, soñaba con ellos. Soñaba despierto a todas horas, y siempre estaba con la cabeza en las nubes, y como respuesta recibí unas cuantas broncas por no prestar atención. Mis ojos parecían hechos chispas cada vez que hablaba de los cohetes. **(2)Mis padres simplemente ladeaban la cabeza lentamente, mostrando desacuerdo con mis fantasías.** Con el tiempo, (3)**me fijé en la pobreza en la que vivíamos,** siempre teníamos hambre, nos duchamos una vez cada dos meses como nuestra ropa estaba hecha jirones. Y cada vez La chispa de mis ojos se fue apagando. **(4) A los 13 años me puse a trabajar punto y aún**	Corresponde a la voz de Bramante. Es una narración. La narración corresponde a un relato de nuevos acontecimientos, por parte de la voz narrativa

así, casi no casi no nos daba para comer. El sueño cada vez parecía más lejano y a medida que crecía me di cuenta de que era inútil. Al final me obligué a dejar de pensar en los cohetes no valía la pena para qué hacerse ilusiones. No me arrepiento, estaba más concentrado y tenía tiempo para pensar en cosas más importantes, pero a veces me pregunto por qué dejé de soñar (P.12)	

Hemos marcado cuatro frases en la respuesta de P.12, para presentar la construcción de su respuesta, esta se caracteriza por introducir un relato dentro de su confesión: una narración de determinados acontecimientos de la vida de la voz narrativa –en este caso, de Bramante–, centrados en su infancia y orientados a explicar su relación actual con los cohetes y con el viaje. La voz narrativa inicia con la afirmación: "Confieso que los cohetes son para mí, o eran, un motivo de admiración." Tras este enunciado de valor simbólico, el discurso pasa a fundamentar la razón de ese "eran". A partir de este punto, se desarrolla un relato que expone cronológicamente acontecimientos de la infancia, cada uno de los cuales aporta un motivo para el distanciamiento respecto de los cohetes. Estas razones, ausentes en el relato original, son las siguientes:

- (1) "De pequeño me pasaba horas mirando los cohetes": esta frase sitúa la respuesta en un relato de infancia inexistente en el texto original. La incorporación de este pasado inventado no solo presenta un nuevo trasfondo para el personaje, sino que también reafirma que el valor simbólico atribuido a los cohetes está profundamente arraigado en su historia personal, la cual constituye, en sí misma, un elemento nuevo.

- (2) "Mis padres simplemente ladeaban la cabeza lentamente, mostrando desacuerdo con mis fantasías": aquí la voz narrativa introduce figuras ausentes en el relato original –el padre y la madre–, reposicionando el discurso desde la perspectiva de la infancia y vinculándolo con el valor simbólico previamente establecido.

- (3) "Me fijé en la pobreza en la que vivíamos": aunque esta frase se relaciona con la condición socioeconómica mencionada en el relato original, su carácter de elemento nuevo radica en la expresión personal de la voz narrativa, que enfatiza el problema de

la pobreza. Este énfasis se desarrolla mediante la referencia a episodios concretos de la infancia –tener hambre, carecer de ducha, vestir ropa vieja–, los cuales no aparecen en el texto fuente.

- (4) “A los 13 años me puse a trabajar”: de manera concisa, esta frase alude a un hecho determinante en la vida del protagonista, marcado por la edad en la que se produce un cambio significativo. La explicación de cómo se inicia en el trabajo constituye una incorporación completamente nueva que amplía y enriquece el recurso narrativo.

Además de estos elementos, la respuesta añade nuevas expresiones de sentimientos. La voz narrativa expone emociones que han moldeado su personalidad y su relación con los cohetes, mostrando la transición de un niño ilusionado a un anciano amargado. Este niño solo llega a conocerse gracias al desarrollo de los elementos nuevos, que permiten reconstruir la figura de Bramante desde su niñez y descubrir el motivo original que determina su vínculo con los cohetes.

Al contrario de este ejemplo, ampliamente desarrollado, el siguiente caso representa el reverso de la situación, ya que, si bien incorpora nuevos elementos, estos no se desarrollan en profundidad, sino que consisten más bien en una referencia puntual a algún aspecto nuevo. En el ejemplo siguiente, dicho aspecto corresponde a un sentimiento que no está presente en el relato original:

Respuesta completa	**Comentarios**
Confieso que los cohetes para mí son una gran frustración, porque en 80 años no he conseguido viajar a Marte. **Siento envidia** porque él sí que ha conseguido ir y yo no y ya no lo haré, ya soy mayor no tengo fuerzas para ir. (P.22)	- Corresponde a la voz del oponente, Bramante. - Se mantiene muy en la línea del relato de Bradbury. - Incorpora un elemento nuevo, correspondiente a un sentimiento: *la envidia a Bodoni.*

La respuesta de P.22 difiere de la anterior, en primer lugar, por su extensión y, en segundo lugar, por la manera de gestionar e incorporar un elemento nuevo. En este caso, se trata exclusivamente de la inclusión de un "sentimiento nuevo", correspondiente a la envidia del oponente hacia el protagonista. A pesar de su brevedad, resulta interesante la elección de este sentimiento, ya que aborda un aspecto no presente en el relato original, pero coherente con la construcción del personaje que encarna la voz narrativa. La envidia se posiciona de forma lógica, pues se vincula con los celos por poseer algo que uno no tiene; en este caso se trata de la carencia de la ilusión que caracteriza al oponente, mientras que el protagonista conserva intacta dicha ilusión.

Por otra parte, otro elemento destacable dentro de esta tendencia es la incorporación de una figura paterna. En varias respuestas aparece la figura de un padre –ya sea de Bramante o de Bodoni– que ha provocado una relación positiva o negativa con el cohete. Esta clave de acceso se refiere a la introducción de una figura paterna inexistente en el cuento de Bradbury. No obstante, su inclusión se percibe como natural, ya que se integra de forma coherente en el mundo narrativo del relato. Por lo general, esta figura pertenece al pasado y su finalidad es otorgar un origen a la relación de las voces narrativas con el cohete, entendido como un sueño. Puede tratarse de un pasado positivo o negativo, independientemente de la voz narrativa adoptada, y permite acceder, con mayor o menor profundidad, al trasfondo de esa voz, por lo que se provoca una ampliación de la caracterización de la voz narrativa, en parte, provocado por la incorporación de esta figura paterna. Concretamente, las referencias a esta figura se observan de la siguiente manera:

Tabla 20. Incorporación de nuevo elemento: La figura del padre

Participan-te	Fragmento	Comentarios
P.4	…porque un día l**e prometí a mi padre que iría por él**, ya que él no pudo, por el poco dinero que tenía.	Incorpora un padre, a quien le ha hecho una promesa: viajar junto a sus hijos.
P.6	Llevo toda mi vida **esperando la promesa que mi padre me hizo** y sigo aquí, en un mundo consumido por los sueños.	También se refiere a una promesa, pero por el carácter pesimista del oponente, esta promesa no se puede cumplir.

P.30	Confieso que los cohetes son para mí, algo muy importante para mí, ya que **es una cosa la que me recuerda mucho a mi padre**	Tono de agradecimiento al padre, por haber estado con él.
P.23	…porque yo personalmente cuando era pequeño quería ir también, **y mi padre tenía ahorrado mucho dinero, pero él prefirió gastárselo en apuestas** y lo perdió todo.	Tono de enojo, muestra a una figura de padre muy negativa y responsable de su situación actual.

Se han presentado fragmentos de las respuestas en los que se menciona, y por ende se enfatiza en la figura paterna de la voz narrativa. En todos estos casos, dicha figura se posiciona como la causante de la actual relación y valoración que la voz narrativa atribuye al cohete, relación que suele tener raíces en la infancia. Esto confiere una sólida fuerza argumentativa a la conexión y valoración que la voz narrativa mantiene con el cohete, anclándola en su biografía personal. En este sentido, proponemos que la incorporación de una figura paterna se alinea con lo planteado por Bradbury en su relato, pues es una figura masculina y paterna la que ocupa el lugar de protagonista, tal como lo evidencian parcialmente estas respuestas.

4.1.2 Elaboración de la interpretación en la Tarea de escritura literaria 2: El monólogo de María

Los estudiantes produjeron un segundo texto de intención literaria: un monólogo en el que adoptan la voz de un personaje, con el objetivo de trabajar la evolución de los personajes a través de una figura representativa. Para la elaboración del texto, los estudiantes habían leído el cuento completo, retomado determinados fragmentos significativos y enfocado su lectura en recursos como la dimensión simbólica y la causalidad narrativa del relato. Por ello, esta tarea de escritura se configuraba como una práctica de cierre, con una lectura global focalizada en el personaje secundario de María y en el desenlace del relato.

Concretamente, la tarea consistió en la producción de un monólogo en el que los estudiantes adoptaran la voz de María, esposa del protagonista –nombre con el que también la identificaremos en la presentación de los resultados–. Este personaje fue elegido por su rol pasivo y su escasa participación en la trama, pero también por el interesante trasfondo que sugieren sus actitudes y frases, muchas de ellas cargadas de sentido implícito y con un cierto

aire misterioso otorgado por el narrador. En suma, se consideró que María es un personaje representativo para analizar la evolución y, al mismo tiempo, ofrece un terreno fértil para reconstruir su retrato[14].

En esta línea, el monólogo como género textual representa un espacio ideal para las prácticas de escritura literaria, pues apela a la interioridad del personaje para darle voz (Berbesi, 2021). Esta forma de escritura implica que el estudiante se apropie de la voz narrativa y, mediante un trabajo reflexivo, utilizando estrategias inferenciales, exprese cómo se siente, piensa y sea capaz de (re)construir sus acciones dentro de un marco narrativo determinado. En este sentido, el monólogo, como respuesta interpretativa e imaginativa, requiere que el estudiante gestione los elementos narrativos propios del relato original e incorpore sus propias visiones.

En relación con su valor interpretativo como respuesta, el monólogo se plantea como un género especialmente apropiado para las prácticas de escritura creativa, ya que constituye un discurso complejo que permite el uso de un lenguaje emotivo, la reconstrucción del hilo narrativo desde la perspectiva de un personaje y la exploración de su interioridad, imaginación y autenticidad (Berbesi, 2021). Además, la producción de este tipo de texto favorece una reflexión profunda sobre las vidas interiores de los personajes dentro de un mundo narrativo, invitando a los estudiantes a explorar la obra desde una perspectiva situada (Knoeller, 2003). Igualmente, les permite internalizar las palabras de otros al hablar como un personaje; para ello deben haber reconocido previamente esa voz e imitarla y transmitir con mayor autenticidad el discurso de otro (Knoeller, 1998).

El monólogo se configura como una respuesta inferencial cuando se articula y gestiona a partir de la interioridad del personaje y su expresión. No obstante, no basta con identificar y expresar dicha interioridad; es necesario que esta expresión esté acompañada por una reconstrucción del personaje en cuestión, dado que este experimenta un cambio significativo de postura frente al conflicto narrativo. En otras palabras, el personaje modifica sus pensamientos y emociones en relación con el conflicto y con el descubrimiento de las motivaciones del protagonista. Por lo tanto, esta expresión debe reflejar dicha reconstrucción del personaje.

Como respuesta inferencial, el monólogo se presenta como una respuesta compleja, ya que integra tanto la expresión como la reconstrucción de la caracterización del personaje a partir de la información explícita e implícita del relato, además de las conexiones que el estudiante puede establecer entre los distintos elementos narrativos para articular dicha reconstrucción.

En el análisis de la tarea se evidenciaron diversas particularidades relacionadas con la comprensión e interpretación de la evolución del personaje, lo que constituyó, a su vez, un

[14] Cada una de los textos de intención literaria –en este caso, confesiones– se encuentran en el Anexo 7.2.2 Respuesta “El monólogo. Tarea de escritura literaria 2, p. 376.

último paso hacia la interpretación global del cuento. Al igual que en “La confesión”, para exponer sus resultados, se han utilizado –en general– las respuestas completas y –en menor medida– fragmentos representativos en relación con cada tendencia.

Para determinar si las respuestas escritas de los estudiantes se orientan hacia un desarrollo literal o inferencial, se han identificado ciertas tendencias que caracterizan cada nivel (véase Figura 5. Tendencias de la respuesta escrita de los estudiantes en la Tarea 2, p. 126), su análisis ha permitido valorar en qué medida una respuesta se aproxima a uno u otro plano de desarrollo. Las respuestas que tienden al plano literal se caracterizan por:

a. Reproducir los elementos narrativos, sobre todo los roles originales de la voz narrativa.

b. Resumir o explicar la postura del personaje en el relato original.

Las respuestas que tienden al plano inferencial caracterizan por:

c. Identificar la problemática específica de la voz narrativa, en relación al cuestionamiento del protagonista (su esposo) y lo referido a sus hijos.

d. Establecer el cambio de postura del personaje y desarrollarlo, ya sea a través de una estructura progresiva o como la presentación de una postura inicial y otra final.

e. Integrar otros elementos narrativos al monólogo, dependiendo del cambio de postura propuesta y de la expresión de la interioridad del personaje.

f. Integrar nuevos elementos al mundo ficcional del relato, cuya intencionalidad es fundamentar el cambio de postura del personaje.

Se han analizado estas seis tendencias con el propósito de determinar si las respuestas se situaban en el nivel literal o inferencial, según la forma en que los estudiantes han gestionado los elementos narrativos y reconstruido la evolución de un personaje secundario, pero significativo para el relato y su arquitectura.

Considerando el análisis de las 43 respuestas producidas por los estudiantes, se ha evidenciado que las respuestas tienden mayoritariamente hacia el nivel inferencial con 35

respuestas inferenciales frente a 4 literales, desarrolladas con diferente complejidad. En términos generales, las respuestas se distribuyen de la siguiente manera:

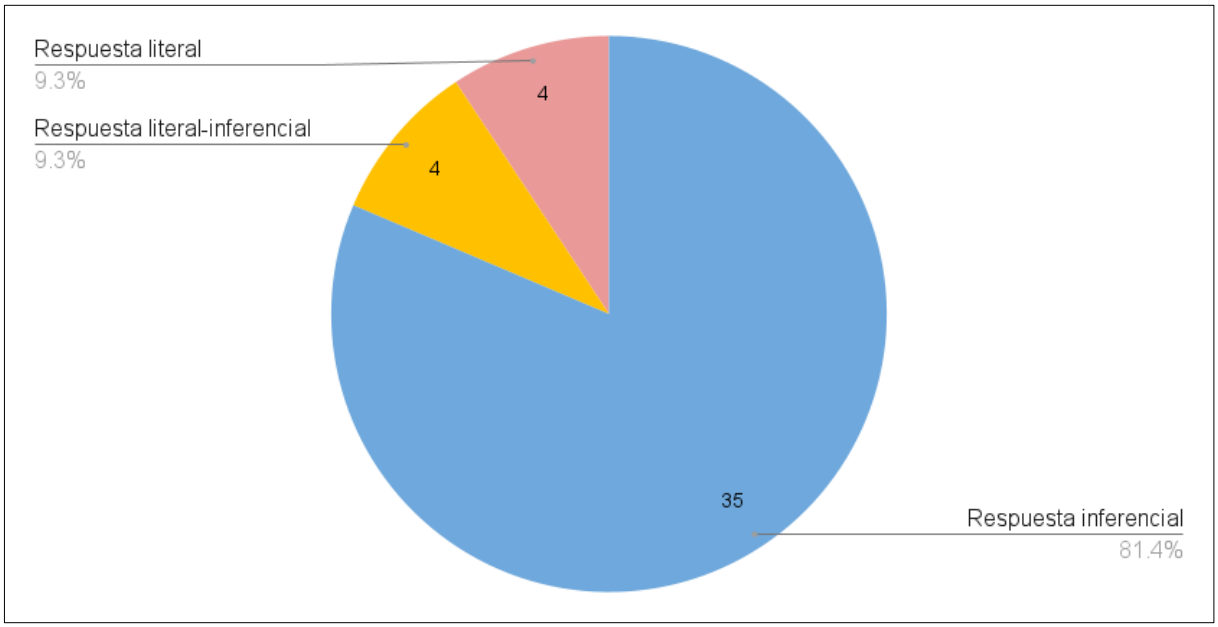


Figura 11. Respuestas literales e inferenciales en la Tarea 2

Es importante destacar que se ha establecido un grupo de respuestas mixtas, el que corresponde a aquellas que, si bien se orientan hacia el nivel literal, presentan particularidades que, de haber sido más desarrolladas, podrían haberse convertido en respuestas inferenciales. Este tipo de respuestas se identificó en 4 textos, equivalentes al 9,3%.

En este conjunto, se observa que un alto porcentaje de las respuestas tienden hacia el plano inferencial. En este sentido, casi la totalidad de los textos adopta la voz narrativa y su finalidad expresiva; esto significa que en ellos es posible evidenciar la perspectiva del personaje, concebida como la manifestación de sentimientos, pensamientos y/o emociones desde un yo. No obstante, esta característica no implica necesariamente que la respuesta se ubique en el plano inferencial o que se haya trabajado de manera profunda la evolución del personaje, logrando reconstruir su interioridad y el cambio de postura experimentado.

4.1.2.1 Respuestas con tendencia al nivel literal

Estas respuestas corresponden al grupo minoritario presentado en el gráfico de la Figura 11, compuesto por 4 de las 43 producciones analizadas. Las tendencias presentes en este caso se caracterizan por reproducir los elementos narrativos y resumir el argumento del relato. A

continuación, se presentan separadamente estas respuestas, según su tendencia predominante.

a. Se reproducen elementos del relato original.

Esta tendencia se relaciona con dos repuestas, las que se caracterizan por la reiteración de determinados aspectos del relato. En ellas, las respuestas están limitadas a recuperar datos del relato original, sin evidenciarse un mayor desarrollo de dichos elementos.

Tabla 21. Respuestas literales con tendencia a la reproducción de elementos narrativos del relato original

Partici-pante	Respuesta completa	Tendencias presentadas	Principales características de la tendencia
P.8	Nos arruinaste, qué clase de cohete compraste con **2.000 dólares**, vas a matarte a ti y a los niños. **Te has vuelto completamente loco, ya encerré a los niños en la despensa para que no te los lleves.** Ahora veo que mi esposo Bodoni ha cumplido su sueño y el de los niños, él es muy inteligente, ha querido hacer realidad su sueño, antes de poder mejorar sus herramientas.	Se reproducen elementos narrativos del relato	Uso de referencias, sin profundización, de los siguientes aspectos del relato original: - Referencia al dinero. Copia literal de esta intervención. - Repeticiones literales de las intervenciones del personaje en el relato original (frases s en negrita).
P.52	Ahora veo que sin mi esposo mis niños no serían iguales, los llevaste a Marte. Ahora veo lo buen padre que llegas a ser, **la compra del cohete aunque has ahorrado 3.000€ te gastaste 2000 como para invertir en un artículo que sería innovador.**	Se reproducen elementos narrativos del relato	Uso de referencias, sin profundización, de los siguientes aspectos del relato original: - Referencia al dinero, con errores.

b. Se resume el argumento del relato.

Este grupo se caracteriza por sintetizar muy brevemente determinados aspectos del relato de forma muy concisa diversos aspectos del relato, incluyendo las características de los personajes. Sin embargo, estas respuestas presentan la información de forma poco organizada, dando la impresión de ser un conjunto de ideas seleccionadas y reunidas sin una conexión profunda. En este caso, se trata de las respuestas presentadas en la Tabla 22.

Tabla 22. Respuestas literales con tendencia a la síntesis del relato

Parti-cipante	Respuesta completa	Tendencia presentada	Principales características de la tendencia
P.24	La María no quiere que sus hijos viajen en el cohete, porque tiene miedo a que pase algo.	Se sintetiza el argumento del relato	Corresponde a la identificación de un aspecto del relato. Esta respuesta no se apega a los requisitos de la tarea.
P.51	Bodoni me explicó que quería ir a Marte, pero a mi madre no le parecía bien ir. Porque podría ser peligroso. Empezamos a insistir para que nos dejara ir. Después de insistir nos dejó ir. Ella pensó que sería una buena experiencia para todos.	Se sintetiza el argumento del relato	La respuesta se elabora como un resumen, retoma algunos aspectos del relato (el viaje, la negativa del personaje). Esta respuesta no se apega a los requisitos de la tarea.

Teniendo en cuenta las respuestas literales presentadas en las Tablas 21 y 22, se observa que, en términos generales, son coherentes con el marco narrativo y temático de “El cohete”, es decir, no presentan desviaciones creativas ni desarrollos que trasciendan los límites del mundo ficcional de la obra. Asimismo, es posible identificar la problemática específica de la voz narrativa, puesto que se alude tanto al viaje de los niños como a ciertos cuestionamientos

dirigidos al protagonista-esposo. También se observa, en algunos casos, la presencia de un tono expresivo.

No obstante, en aquellas respuestas que tienden a la síntesis del argumento, se advierte que los participantes elaboraron sus producciones sin respetar plenamente las consignas de la tarea de escritura, lo que aparentemente ha dificultado el desarrollo del saber literario primordial para la interpretación. Por lo tanto, dichas respuestas se presentan de manera deficiente, lo que impide su articulación como respuestas con tendencia al plano inferencial. En suma, las respuestas con tendencia al nivel literal se caracterizan específicamente por los siguientes aspectos:

- Respuesta de P.24: Se trata de un texto breve y conciso que no se ajusta al requisito del género ni a la adopción de la voz narrativa pertinente. Esto afecta el resultado final, que se reduce a una sola frase con referencia al personaje y a uno de sus miedos señalados en el relato original.

- Respuesta de P.8: Consiste en la reproducción –casi literal– de intervenciones de la voz narrativa, insertadas en la respuesta del estudiante sin modificaciones más allá de su reunión en un mismo párrafo, especialmente en el primero. En el segundo párrafo se advierte la intención de incorporar pensamientos de la voz narrativa; no obstante, se reitera la incorporación de frases textuales del relato original, sin desarrollar la conexión entre estas y la propuesta textual propia.

- Respuesta de P.52: Utiliza la frase inicial sugerida y cumple con el requisito del género. Sin embargo, se limita a reproducir información explícita del relato original. Aunque se percibe la intención de incorporar pensamientos de la voz narrativa, su brevedad y concisión impiden un desarrollo más amplio y la construcción de conexiones complejas entre los elementos seleccionados para elaborar la respuesta.

- Respuesta de P.51: No utiliza la frase inicial sugerida ni responde adecuadamente al requisito del género. Tampoco adopta la voz narrativa de María, aunque se puede inferir que se trata de uno de sus hijos. Más allá del incumplimiento de varias consignas de trabajo, se observa, como en el caso anterior, la intención de presentar algunos sentimientos o pensamientos de la voz narrativa; sin embargo, no logra un desarrollo suficiente ni establecer conexiones complejas entre los elementos empleados.

Las respuestas con tendencia al plano literal se caracterizan por presentar información explícita del relato original, con una marcada reproducción de esta sin modificaciones y sin el desarrollo de conexiones complejas. No se observan, en general, inferencias que impliquen una propuesta de significados o una reconstrucción más completa del personaje. Si bien en la mayoría de los casos se mantiene la coherencia con el marco narrativo y temático de "El cohete", estas producciones suelen limitarse a describir hechos o a reproducir fragmentos textuales, con escasa o nula incorporación de elementos inferenciales. En consecuencia, se trata de textos que cumplen parcialmente con las consignas, pero que no logran reflejar cambios significativos en la perspectiva, emociones o motivaciones del personaje.

4.1.2.2 Respuestas con tendencia mixta

Se ha decidido incorporar un grupo mixto con el propósito de resolver la categorización de ciertas respuestas problemáticas, cuyas particularidades no se ajustaban de manera precisa a los niveles literal o inferencial. Estas respuestas se ubican en un punto intermedio al presentar características propias de ambos grupos y corresponden a un grupo minoritario compuesto por 4 de las 43 producciones analizadas; integran información explícita presente en el relato original junto con la incorporación de algunas inferencias. Este tipo de respuesta suele permanecer anclado en el mundo narrativo, manteniendo la coherencia con la trama y preservando la caracterización de los personajes. Al mismo tiempo, complementa esa base literal con deducciones relacionadas, por ejemplo, con emociones, motivaciones o intenciones de los personajes. En este sentido, la respuesta mixta constituye un punto intermedio entre la "fidelidad" literal y la reinterpretación, ya que introduce conexiones simples que revelan, aunque de forma acotada, el punto de vista del estudiante.

A continuación, se presenta una tabla que recoge la totalidad de estas respuestas y sus principales características.

Tabla 23. Respuestas con tendencia mixta en la Tarea 2

Partici-pante	**Respuesta completa**	**Consigna inicial**	**Requisito del género**	**Apropiación del género**
P.3	Ahora veo, ahora comprendo. María veía que su marido estaba creando un cohete para que sus hijos fueran a	Se presenta en el texto	Cumple con el requisito del género	Tiende a la expresión de

	Marte, al principio estaba extraña y no entendía por qué, porque mi marido estaba engañando a sus hijos. Ahora comprendo por qué lo hizo, porque engaña a nuestros hijos, solo lo hizo para hacerlos felices, ya que él nunca pudo ir en un cohete, ni a Marte y quería que sus hijos pudieron cumplir el sueño que él nunca pudo cumplir, porque si los veía felices a ellos él estaba feliz. Por eso ahora veo y ahora comprendo.			sentimientos .
P.6	Ahora veo, que no te importa mi opinión solo piensas en tus caprichos y en tus sueños no te importa nada, yo estoy embarazada y esperamos otro hijo, por favor Bodoni, quédate aquí con tu familia.	Se presenta en el texto	Cumple con el requisito del género	Tiende a la expresión de sentimientos , con tonos apelativos.
P.48	En un inicio pensé que Fiorello mataría a mis hijos porque el cohete era demasiado barato y viejo, de hecho seguramente si hubiera hecho un vuelo de verdad hubieran muerto todos, pero como no lo hizo...Realmente debí confiar más en él porque no les hizo...	No se presenta en el texto	Cumple con el requisito del género	Tiende a la explicación, por sobre la expresión de sentimientos
P-49	Ahora veo, solo quería que nuestros hijos sintieran el espacio, aunque sea mentira, eres asombroso cariño. Por un momento realmente creí que os iríais al espacio vosotros solos, pero al menos les has creado un bonito recuerdo, eres realmente perspicaz, eres un buen padre y también esposo.	Se presenta en el texto	Cumple con el requisito del género	Tiende a la explicación, por sobre la expresión de sentimientos

Dentro de las respuestas clasificadas como mixtas, se observa que parten del plano literal al recuperar información sobre los personajes, sus objetivos, su comportamiento y el conflicto

narrativo, lo que les permite mantener coherencia con el mundo ficcional del relato original. Al mismo tiempo, incorporan deducciones e interpretaciones que no están explícitas en el cuento, pero que se construyen a partir de indicios presentes en él. Un ejemplo recurrente es cuando la voz narrativa interpreta las motivaciones del esposo, por ejemplo:

> En un inicio pensé que Fiorello mataría a mis hijos porque el cohete era demasiado barato y viejo, de hecho seguramente si hubiera hecho un vuelo de verdad hubieran muerto todos, pero como no lo hizo...Realmente debí confiar más en él porque no les hizo... (P.48)

En esta respuesta, la voz narrativa formula conjeturas acerca de las razones del protagonista para actuar de determinada manera, justificando sus acciones; además, inserta información explícita acerca del viaje (farsa), desde una perspectiva personal. No obstante, si bien estas respuestas muestran la intención de desarrollar el cambio de postura del personaje –aunque con un desarrollo limitado– tienden a ser explicativas y sintetizar información del relato de origen más que a expandirla, lo que reduce la expresión de la interioridad de la voz narrativa y, en consecuencia, el potencial para alcanzar un plano plenamente inferencial.

4.1.2.3 Respuestas con tendencia al plano inferencial

A continuación se examinan las respuestas que se orientan hacia el plano inferencial, a través de una exploración detallada que permitirá identificar y describir cómo se manifiesta esta tendencia en este grupo de respuestas, reconociendo tanto sus aciertos como desaciertos, esto con el objetivo de comprender con mayor precisión los modos en que resolvieron la tarea de escritura literaria.

En este marco, las respuestas que tienden al plano inferencial se distinguen por integrar el conflicto narrativo desde la perspectiva de María, cuya voz narrativa constituye el eje central de estas respuestas. Estas producciones se centran en expresar su interioridad, reflejando los cambios experimentados y las razones que los motivan, incluso cuando el foco recae en su esposo y en las decisiones o acciones de este, pues en última instancia siempre se trata de las conclusiones de María. En este sentido, en los monólogos, los estudiantes proponen una reconstrucción de este personaje a partir de la información que ella misma proporciona, de las descripciones del narrador sobre sus acciones y de los diálogos que mantiene con su

esposo. Dado que María interviene poco en el relato, el estudiante debe recopilar y articular estos elementos para elaborar un retrato interior que dé cuenta de su evolución.

En consecuencia, las respuestas con tendencia al plano inferencial revelan un proceso de lectura activo y reflexivo, en el cual los estudiantes reconstruyen el personaje de María. En síntesis, en estas respuestas se observa que identifican la problemática específica de la voz narrativa, establecen el cambio de postura del personaje, integran elementos narrativos del relato original y también nuevos elementos al mundo ficcional.

Es importante precisar que, por integración, se entiende la selección de información y su incorporación en la respuesta del estudiante en función de la propuesta de reconstrucción. Cada uno de estos aspectos, aun presentados de forma simple, evidencia el modo en que los estudiantes han accedido a la interpretación del relato, identificando en ellos vías para desarrollar uno de los recursos estético-literarios fundamentales para dicha interpretación. A continuación, se detallará cada uno de estos aspectos.

a. Se integra la problemática específica de la voz narrativa.

Se ha denominado esta tendencia con el concepto de integración con el objetivo de diferenciarla de la mera identificación de la problemática de la voz narrativa, ya que en las respuestas con tendencia al nivel inferencial) también es posible observar dicha problemática. No obstante, la integración implica su gestión y manipulación en función de la propuesta de reconstrucción del personaje elaborada por el estudiante. Concretamente, esta tendencia se refiere a la identificación y a la incorporación de la problemática de la voz narrativa en relación con el conflicto narrativo, es decir, a los cuestionamientos sobre el actuar del protagonista y sobre el viaje de los hijos y sus posibles consecuencias. En términos sencillos, se trata de una voz narrativa de madre y esposa preocupada por su familia.

En este sentido, se observa que, de las 35 respuestas inferenciales, seis no presentan la integración de la problemática específica de la voz narrativa. De este grupo, tres corresponden a producciones que evidencian inconsistencias derivadas del incumplimiento de las consignas de trabajo: uno de los textos está escrito como narración (y no como monólogo) y los otros dos desarrollan una problemática distinta, centrada más bien en una reflexión amplia y general sobre la interioridad del personaje. En concreto, la ausencia de esta propuesta se manifiesta de la siguiente forma:

Tabla 24. Ausencia de la problemática específica de la voz narrativa

Partici-pante	Respuestas completas
P.13	Ahora veo. La empatía que estoy ganando con los niños porque los miras con amor y la sonrisa bajo las narices largas de los niños, me encanta. Y estoy levantando una familia, quiero más a mis hijos, los estoy más y los niños. Bodoni me está empezando a llamar guapa y yo, últimamente, estoy muy cariñosa con Bodoni, diciendo cosas o con la mirada, ya lo digo todo. Y al final me echan a correr y cerraré los ojos tomando la mano de Bodoni.
P.21	Ahora me he dado cuenta de que he creado una familia que me respeta, he conseguido reconstruir una familia. Mi aspecto cambió por completo, me veo más guapa, me veo como modelo de la clase alta y la belleza poco a poco se ha apoderado de mi vida. He encontrado la manera de expresarme, porque me siento más libre que nunca, porque encontré una familia que me apoya en todas las decisiones que tomó. Una de mis cosas favoritas de hacer la comida es el momento donde más disfruto a la hora de la cena. Bodoni, le quiero tanto que nunca cambiará por nada del mundo.
P.22	Ahora me he dado cuenta de que he creado una familia que me respeta, con la que estoy a gusto y en la que confío. He conseguido reconstruir una familia de la cual quedaba poco de ella. Mi aspecto cambió drásticamente, me veo más atractiva, más guapa, con luz en la cara, como modelo de clase alta. He encontrado la manera de expresarme libremente sin sentirme mal, ¡me siento más libre que nunca!! Porque he encontrado una familia que me apoya en todas mis decisiones. Uno de mis momentos favoritos es la hora de hacer la comida, es el momento que más disfruto. A Bodoni lo quiero tanto, que nunca lo cambiaría por nada del mundo, ¡¡le quiero mucho!!

De este grupo, se han seleccionado las respuestas de P.13, P.21 y P.22, ya que constituyen casos de plagio: una copia con ligeras modificaciones parafraseadas que, en esencia, corresponde a la misma producción, sobre todo entre las respuestas de P.21 y P.22, cuyas oraciones coinciden casi textualmente, por ejemplo:

Ejemplo 1: Frase inicial

- P.21: Ahora me he dado cuenta de que he creado una familia que me respeta, he conseguido reconstruir una familia…

- P22: Ahora me he dado cuenta de que he creado una familia que me respeta, con la que estoy a gusto y en la que confío…

Ejemplo 2:

- P.21: Mi aspecto cambió por completo, me veo más guapa, me veo como modelo de la clase alta y la belleza poco a poco se ha apoderado de mi vida.

- P22: Mi aspecto cambió drásticamente, me veo más atractiva, más guapa, con luz en la cara, como modelo de clase alta…

En el caso de la respuesta de P.13, si bien el texto presenta algunas modificaciones y ciertas diferencias con respecto a las otras respuestas, mantiene similitudes suficientes para identificarlo como una copia. Este hecho se vincula con el incumplimiento de las consignas –que exigían un trabajo individual–, lo cual, aunque no necesariamente alteraría la tendencia en cuanto a la incorporación de la problemática específica de la voz narrativa, sí limita el alcance de la producción. En este caso, la principal carencia radica en la ausencia de integración de la problemática vinculada al recurso estético-literario trabajado –la evolución del personaje–. Como consecuencia, aun cuando la narración está escrita en primera persona, no se abordan los cuestionamientos relacionados con los cambios de postura frente a las acciones del esposo ni con las implicancias que el viaje tendría o no para los hijos. En su lugar, se desarrolla una voz narrativa centrada en la expresión de su interioridad y en la relación con su familia, pero sin establecer una conexión directa con el conflicto narrativo, lo que deriva en un relato que opera como una historia paralela al mundo narrativo del texto original.

Por otra parte, también tienen lugar aquellas respuestas que desarrollan otras problemáticas, en las que no se presencia una situación de plagio, estas respuestas se presentan a continuación:

Tabla 25. Desarrollo de otras problemáticas de la voz narrativa

Participante	Respuestas completas
P.15	Abrí los ojos, vi el sol iluminando en mi cara el que supuestamente me había despertado, también vi a Bodoni. Los niños y Bodoni están agotados por el viaje, dormirán profundamente. María se levantó y fue directamente al baño, de repente pasó una desgracia. Ella gritó, tuvo un aborto natural, ¿cómo pudo pasar eso? Bueno mejor así no gastaría el dinero y mis hijos vivirían mejor. Se calló y no dijo ni una palabra de esto, se fue directamente a preparar el desayuno. -¿Qué ha pasado? He escuchado un grito -dijo Bodoni. - Nada cielo, no te preocupes- María se sintió horrible por no decirle la verdad, llegaría el día en que se sabría la verdad. - Bodoni, creo que deberíamos abortar, ya tenemos suficiente con nuestros hijos y tampoco tenemos tanto dinero. Miró y contempló a su marido que se calló y al rato dijo: - Está bien María, me parece bien, respeto tu decisión. Fueron pasando los días y volvió otra vez la normalidad a la familia, los niños iban al colegio, Bodoni consiguió recuperar el dinero perdido. Aunque María se inventó que había abortado, ella y su familia vivieron felices, aunque con obstáculos hasta que murieron. Y el secreto de María se lo llevó a la tumba.
P.34	- Buenas noches- dijo Fiorello Bodoni. María se quedó con los ojos abiertos recordando todo, la felicidad se le pasó rápido. -Nos hemos quedado sin dinero- pero María. -No tenemos nada. María empezó a recordar todo lo ocurrido y recordando todo lo malo, a María se le empezó a hacer una bola de pensamientos negativos. María hizo lo impensable. Despertó a los niños y les dijo que se irían. -¿Mamá por qué dejamos a papá aquí?- dijo uno de sus hijos. -Él es un mentiroso y nos ha arruinado- dijo María. Acto después se fueron. Al día siguiente, Bodoni despertó y fue a la cocina, vio una nota la que decía:

	"Bodoni he estado pensando y aunque hayas hecho algo bueno por los niños creo que has hecho una imprudencia y nos hemos quedado sin dinero, así que los niños y yo empezaremos una nueva vida con mis padres, espero que todo te vaya bien, adiós". ***Mi intención ha sido que la mayor parte de mi historia fuese del punto de vista de María y usar a los demás personajes para que la historia tuviera más vida.*
P.45	Fue entonces cuando le dije a Bodoni que pronto tendríamos una boca más que alimentar, que entró en razón ni él mismo lo supiera en ese instante. Sí, me dejo mandar. Pero en realidad soy la que tiene la última palabra en todo. Controlo desde el segundo plano al resto de mi familia, pero gestiono todo perfectamente. Mi marido en cambio, al pasarse tantas horas fuera de casa, puede llegar a perder la razón de las cosas.

Este subgrupo incluye las respuestas de P.15 y P.34, que no cumplen con el género monólogo y, en su lugar, presentan un texto más cercano a un relato con narrador omnisciente que incorpora diálogos entre personajes. En cambio, P.45 sí se ajusta al género solicitado. Más allá de este incumplimiento, las tres respuestas desarrollan problemáticas distintas vinculadas a la voz narrativa:

- P.15: Introduce un embarazo y posterior aborto, que la voz narrativa –aparentemente– mantuvo en secreto, profundizando en las consecuencias emocionales de este hecho.

- P.34: Presenta el abandono de María a su esposo, sugiriendo que no pudo superar lo que él hizo y opta por dejarlo.

- P.45: Ofrece un giro argumental en el que la voz narrativa revela que disfruta manipular y controlar a su esposo, aprovechando su aparente rol de esposa sumisa y pasiva.

Si bien estas problemáticas podrían, de manera muy indirecta, derivarse del conflicto original de María en el relato de Bradbury, su desarrollo introduce elementos narrativos inéditos que desvían el foco de la tarea de escritura literaria, centrada en la evolución del personaje. Estas problemáticas originales no propician un cambio de postura coherente con el texto de origen y, por tanto, no permiten comprender ni justificar de manera sólida el proceso de transformación de María ni su impacto en la lectura de “El cohete”.

En relación a las respuestas que sí han desarrollado la problemática específica de la voz narrativa, cumpliendo con las consignas de la tarea de escritura literaria, se puede señalar que estas se caracterizan por las referencias a los cuestionamientos al protagonista, expresar su interioridad en relación a sus preocupaciones en torno al viaje y las consecuencias de esta decisión.

Por ejemplo:

Respuesta completa	Comentarios
Ahora veo, **mi marido no está loco, solamente está haciéndoles creer a los niños que han viajado a Marte**, solamente porque no puede cumplir su sueño, hace realidad el de las personas que quiere. Es increíble cómo una persona por no cumplir sus sueños hace realidad otros. **Recuerdo el momento de impaciencia que me creaba el despegue** y aún recuerdo más cuando Bodoni se asoma por la ventana me guiñó un ojo y sonrió con su humilde y sincera sonrisa. Fue ahí cuando supe que elegí bien, cuando me di cuenta de la persona que quería tener a mi lado **estaba haciendo realidad el sueño de nuestros preciados y estupendos hijos.** Esa es, será, y fue la persona que siempre he amado, amé y amaré el resto de mi vida. No sé cómo explicar las ganas que me dieron de abrazarlos y decirles que fue un gran padre en esa situación, y así lo hice. (P.2)	- En las frases destacadas, se hace referencia a los cuestionamientos a su esposo, su pensamiento acerca de su actuar y, finalmente, a la conclusión a la cual llega. - La voz narrativa presenta su preocupación y sus conclusiones en torno a las acciones de su esposo y las consecuencias que podría haber llegado a tener.

En la respuesta anterior se refleja la preocupación central de la voz narrativa, junto con las conclusiones a las que ha llegado respecto al viaje. El texto se orienta principalmente a expresar su inquietud por las implicaciones que este podría tener, así como a elaborar juicios y valoraciones en torno a las decisiones y acciones emprendidas por su esposo. Este enfoque permite evidenciar una postura crítica frente al protagonista, que no se limita a describir los hechos, sino que incorpora una interpretación personal de sus consecuencias. Sin embargo, el desarrollo se concentra de manera casi exclusiva en esta línea temática, dejando en segundo plano otros elementos que podrían contribuir a una reconstrucción más completa del personaje, como la evolución de sus emociones o el análisis de sus motivaciones profundas.

Otro ejemplo del desarrollo de la problemática específica de la voz narrativa, es la siguiente respuesta:

Respuesta completa	Comentarios
Ahora veo cómo nos vas arruinando poco a poco Bodoni, a este paso ya ni podrán comer nuestros hijos, todos por sus pensamientos infantiles. Poco a poco tu inmadurez, se va cumpliendo, va intentando hacerme entrar en razón, me sigue pareciendo una pérdida de dinero, pero lo siento, es lo único que tenemos, tendré que irme acostumbrando. Bodoni definitivamente pensaba que estabas loco. ¡Él quiere ir al espacio con los niños! yo ya les había avisado que los iba a matar... Entonces vi cómo subían al cohete, hubieron unos segundo de silencio y de repente, escuché risas del interior de la nave y ahí entendí todo, así fue como nada más salí, Bodoni y los niños, le susurré: "Eres el mejor padre del mundo" cuando hablé contigo siempre intentabas que entre en razón.(P.11)	- En las frases destacadas, la voz narrativa interpela directamente a Bodoni, lo cuestiona abiertamente acerca de sus decisiones y también da cuenta de sus pensamientos acerca de él y de las posibles consecuencias para su hijos

La respuesta anterior evidencia la integración de las problemáticas de María a través de la interpelación directa de la voz narrativa hacia el protagonista, expresada en frases como: “nos vas arruinando poco a poco”, “todo por tus pensamientos infantiles”, “ya ni podrán comer nuestros hijos” o “poco a poco tu inmadurez”. Estas formulaciones enmarcan un tono apelativo

que desarrolla la problemática desde una relación explícita con el otro, a quien se culpa, señala e interpela por sus acciones. Al mismo tiempo, se manifiesta la preocupación por los hijos, intensificada por el temor a que la “inmadurez” del esposo genere un desenlace fatal. Esta construcción discursiva corresponde a una primera postura de la voz narrativa, ya que en la segunda parte de la respuesta se observa un cambio en el tono con el que se refiere a su esposo, lo que evidencia una modificación en su posición inicial.

b. Se establece el cambio de postura.

Esta tendencia resulta fundamental para el desarrollo del recurso estético-literario, ya que el cambio de postura implica la transformación de la voz narrativa en relación con el conflicto narrativo. En otras palabras, a través de este recurso la respuesta debe incorporar la evolución que ha experimentado el personaje respecto al viaje y a la manera en que su esposo lo ha gestionado. Desde su posición pasiva y secundaria en el relato, se espera que la voz narrativa exponga sus pensamientos frente a este conflicto y la forma en que dicho proceso la ha afectado.

En este contexto, el cambio de postura puede manifestarse de las siguientes maneras:

- Presentación de dos posturas diferenciadas, donde la segunda surge como consecuencia de la primera.
- Desarrollo de dos posturas encadenadas, articuladas como un proceso que conduce a una conclusión final. Esta se destaca por incorporar un gesto, el cual provoca el cambio.
- Presentación de la conclusión final, que, aunque no muestre el proceso, permite inferir que la voz narrativa ha llegado a ella como resultado de una transformación interna.

Por otra parte, es importante señalar que, dentro de las respuestas con tendencia al plano inferencial, existe un subgrupo que no presenta el cambio de postura, principalmente debido al incumplimiento de las consignas de trabajo. Este subgrupo se resume en la siguiente tabla:

Tabla 26. Respuestas con tendencia al plano inferencial sin cambio de postura debido al incumplimiento de consignas

Participante	Tipo de incumplimiento de la consigna
P.13	- La respuesta no desarrolla la problemática específica de la voz narrativa. - Corresponde a un plagio de la respuesta de P.21 y P.22
P.15	- No utiliza el género adecuado para la tarea, responde a través de una narración. - La respuesta no desarrolla la problemática específica de la voz narrativa.
P.21	- La respuesta no desarrolla la problemática específica de la voz narrativa. - Corresponde a un plagio de la respuesta de P.21 y P.22
P.22	- La respuesta no desarrolla la problemática específica de la voz narrativa. - Corresponde a un plagio de la respuesta de P.21 y P.22
P.34	- No utiliza el género adecuado para la tarea, responde a través de una narración con un narrador omnisciente.
P.36	- La respuesta se presenta incompleta, faltó desarrollar el texto.
P.45	- La respuesta no desarrolla la problemática específica de la voz narrativa, desarrolla otra problemática interna.

El incumplimiento de una o más consignas específicas de la tarea de escritura literaria ha dificultado la identificación clara del proceso de evolución del personaje en estas respuestas. En particular, la ausencia de un desarrollo articulado de la problemática específica de la voz narrativa y la falta de adopción del género requerido limitan la posibilidad de observar un cambio de postura significativo respecto al conflicto narrativo. A pesar de estas limitaciones, se ha optado por mantener estas respuestas dentro de la categoría inferencial, ya que el contenido que presentan refleja otros aspectos característicos de este nivel de respuesta. Es

decir, aunque no evidencian explícitamente la transformación interna del personaje, sí muestran un manejo interpretativo que va más allá de la simple reproducción literal.

Ahora bien, en relación con aquellas respuestas que sí presentan esta tendencia, se puede observar que se distribuyen de la siguiente manera:

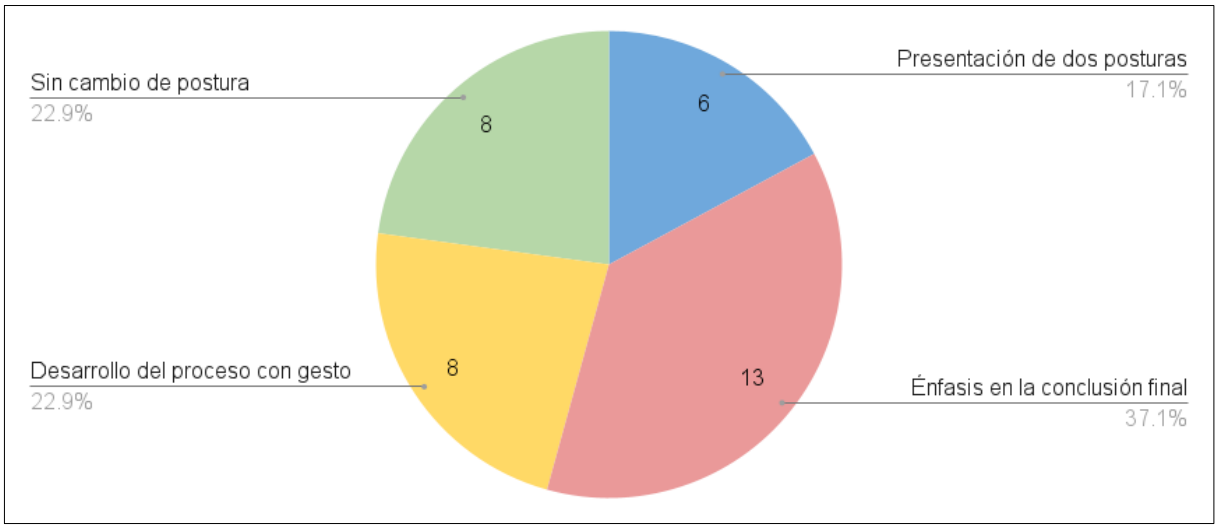


Figura 12. Distribución del cambio de postura en las respuestas inferenciales

Del total de 35 respuestas con tendencia al plano inferencial analizadas, se identificaron tres tipos principales, además de un cuarto grupo incorporado en el gráfico correspondiente a aquellas que no evidencian cambio de postura. La modalidad más frecuente fue la que enfatiza la conclusión final, presente en 13 casos (37,1% del corpus). En el segundo lugar se comparten dos tipos de respuestas, las que desarrollan el cambio del personaje a través de un proceso y las que no presentan el cambio de postura, ambas con 8 respuestas (22,9%). Finalmente, el grupo presenta dos posturas –aparentemente no conectadas–, correspondientes a 6 respuestas (17,1%).

Con base en la distribución mostrada en el gráfico, se presentan a continuación ejemplos representativos de cada tendencia, lo que permitirá observar cómo se configura el cambio de postura en las respuestas, así como contrastarlo con los casos en que este no se presenta. Estos ejemplos serán organizados desde la tendencia más frecuente a la menos recurrente.

En primer lugar, la integración del cambio de postura con énfasis en la conclusión final, se manifiesta a través de una conclusión final, entendida como la postura definitiva que adopta la voz narrativa, resultado explícito de un proceso reflexivo, aunque este no se exponga en detalle. Así, el texto no necesariamente describe paso a paso el cambio de pensamiento o la transformación emocional del personaje, sino que presenta directamente el punto de llegada:

la afirmación, el sentimiento o el juicio que la voz narrativa asume una vez resuelto el conflicto narrativo.

Esta conclusión final está motivada por la frase inicial sugerida en la tarea de escritura literaria correspondiente a “ahora veo”, tomada del desenlace del relato de Bradbury: “–Ahora veo –dijo la mujer–. Ahora comprendo. Acostada de espaldas, con los ojos cerrados, tomó la mano de Bodoni”. La intención de incluir esta frase era impulsar a los estudiantes a desarrollar el cambio de postura del personaje, mostrando el proceso que la lleva a comprender lo hecho por su esposo. Sin embargo, su uso generó un efecto no previsto: muchas respuestas se centraron exclusivamente en la conclusión final, es decir, en aquello que María “logra ver”, sin desplegar el trayecto reflexivo que la condujo a ello.

A partir de lo anterior, se presentan ejemplos representativos de esta tendencia, con el fin de ilustrar cómo la conclusión final se configura en las respuestas de los estudiantes y de qué manera esta condensa la postura definitiva de la voz narrativa frente al conflicto narrativo.

Respuesta completa	Comentario
-Ahora veo, ahora entiendo tus acciones Bodoni- dijo la mujer dándose cuenta- Pensaba que tus deseos te estaban consumiendo, que lo hacías solo por ti y consumirías a tu familia solo para cumplir tus deseos, pero ahora que veo los resultados, sus sonrisas, aunque todo haya sido un sueño, veo y siento su felicidad. Gracias Bodoni. (P.5)	La respuesta muestra ciertas inconsistencias, en relación a la voz narrativa. Se presenta una conclusión final, se dio cuenta de las motivaciones del protagonista. Se introduce a través de la frase ahora veo.

La respuesta de P.5 es breve y concisa, desarrollando la conclusión final de la voz narrativa. Esta se introduce con la frase “ahora veo”, que da paso a la explicación de lo que finalmente ha comprendido. Además, la voz narrativa expone sus pensamientos previos: “Pensaba que tus deseos te estaban consumiendo”, evidenciando así el cambio de postura. Una respuesta que profundiza más esta conclusión final es la siguiente:

Respuesta completa	Comentarios
Ahora veo, mi marido tan solo quería hacer vivir una experiencia inolvidable a los niños. Un recuerdo imaginario que tendrían por el resto de su vida. Cuando vi todo lo que hizo para hacer feliz a los niños, lo entendí todo. Entendí que de verdad los quería y que puso todo el esfuerzo de su parte para verlos soñar. Entonces me di cuenta, de que en vez de hundirse por no haber cumplido su sueño. En vez de sentirse culpable y tirar la toalla, creó un nuevo sueño y lo compló a su manera y ahí entendí la importancia de la voluntad, y hasta dónde podemos llegar con un sueño. Me siento muy afortunada de tener un marido que lucha por lo que quiere y que hace crecer a los niños de forma tan bonita. (P.7)	- Inicia el texto con la conclusión final, comprende las motivaciones del protagonista. - Desarrolla esta conclusión final, explorando aquello que ha entendido, describiendo cómo ha llegado a esa conclusión.

La respuesta de P.7 presenta un desarrollo más amplio, pues la voz narrativa expone con mayor detalle el proceso que la llevó a su conclusión. Comienza con la frase “ahora veo”, que posiciona y enmarca su afirmación, para luego fundamentarla mediante diversos acontecimientos vividos, como el reconocimiento del esfuerzo y la perseverancia del protagonista para cumplir, aunque parcialmente, su sueño, centrado en sus hijos. Asimismo, el texto concluye con una reflexión que alude indirectamente a lo que la voz narrativa ha comprendido.

Un ejemplo que muestra un desarrollo aún más extenso y detallado es el siguiente:

Respuesta completa	Comentarios
Yo no estaba enfadada y comprendí porque era tan importante para mi marido hacer ese viaje con los niños, le agradecí todo lo que hizo por la familia. Me sentí fatal por como lo había tratado y por no haber confiado en él. Fue algo increíble, aunque no despegara de verdad el cohete, los niños y él volvieron eufóricos. No confiaba en mi marido porque creía que quería despegar de verdad y era algo imposible que algo construido	- La respuesta inicia por la conclusión, la comprensión de aquello que había realizado el protagonista. - Desarrolla esta conclusión a través de la

por él pudiera funcionar o que lo supiera pilotar, no podía pensar en que los subiría en esa chatarra e iría hasta Marte porque los mataría, así que cuando llegó el día del "despegue" encerré a los niños en la despensa. Me di cuenta de que no era lo correcto así que los dejé ir con su padre, y suerte que lo hice porque me doy cuenta de que mi marido es el mejor padre del mundo y le agradezco lo que hizo por los niños. (P.18)	expresión de sus sentimientos. - También fundamenta su postura anterior, explicando el porqué de esta.

La respuesta de P.18 desarrolla de manera amplia la conclusión final de la voz narrativa, la cual abre el texto y sirve de punto de partida para su explicación. La voz narrativa fundamenta su conclusión y también da cuenta de su postura previa a través de las emociones que le provocaban las decisiones del protagonista, expresadas en frases como “me sentí fatal”, “no confiaba” y “le agradezco”. Además, presenta sensaciones vinculadas a esa postura anterior, por ejemplo, cuando dice: “no podía pensar en que los subiría en esa chatarra e iría hasta Marte porque los mataría”. De este modo, es posible inferir tanto el proceso reflexivo de la voz narrativa como el contraste con su posición previa.

En segundo lugar, la integración del cambio de postura mediante un proceso, presenta la evolución del personaje de manera gradual, mostrando cómo la voz narrativa va transformando progresivamente sus pensamientos, emociones y percepciones a lo largo del monólogo. En lugar de exponer una conclusión final y definitiva, se desarrolla una especie de revelación y explicación que evidencia el cambio en su punto de vista respecto al conflicto narrativo. Asimismo, en ocasiones la respuesta incorpora un “gesto” o hecho desencadenante que provoca dicha transformación, enfatizando el carácter procesual de esta evolución. En estas respuestas se pueden identificar claramente: una postura inicial y su justificación, el evento o gesto que motiva el cambio, y finalmente, una conclusión que refleja la nueva posición asumida.

Este tipo de desarrollo se ejemplifica de la siguiente manera:

Respuesta completa	**Comentarios**
Yo, María siento que una estupidez gastarse todo dinero en un cohete que no funcione,	*Postura inicial*

—---------- siento que se va a estrellar en cualquier momento que no despegue y encima se gastó todo el dinero que teníamos, es eso que yo no podré comprender es una estupidez y encima me dice que vaya con él, está loco.	*Desarrollo postura inicial*
—---------- Ya ha llegado el día y tengo miedo y rabia, pero en cuanto estaba mirando por la ventana de la cocina,	*Gesto que provoca el cambio*
—---------- comprendí todo, todo ese esfuerzo era una simulación, todo. El cohete nunca salió, así que comprendo todo, solo queda decirle las gracias de hacer feliz a los niños. (P.25)	*Postura final* *Conclusión final*

La respuesta anterior ejemplifica la estructura típica de esta tendencia, desarrollándose mediante una secuencia que sigue un patrón similar al observado en la respuesta de P.25. Tal como se ha mencionado, las etapas que la componen son las siguientes:

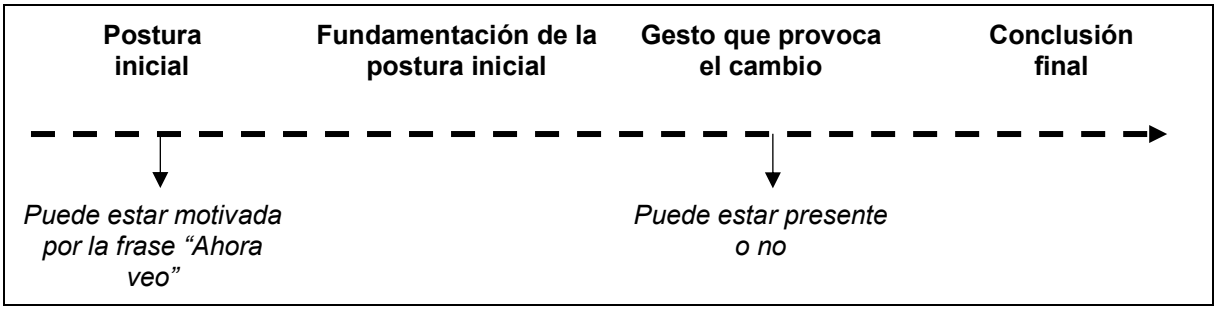


Figura 13. Estructura de las respuestas inferenciales por proceso

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, esta estructura se observa con mayor profundidad en algunas respuestas, lo que permite acceder más ampliamente a la interioridad, emociones y pensamientos de la voz narrativa, tal como se ejemplifica en la siguiente respuesta:

Respuesta completa	Comentario
Ahora veo. Inicialmente me enfadé, --- sentí que no te importó todo lo que nos esforzamos por salir adelante y criar a los niños, creí que la avaricia te consumiría y todo cambiaría. --- Pero cuando me saludaste aquella noche, **algo me dijo que no todo era como lo había imaginado.** Después os recibí de nuevo en casa, vi las enormes sonrisas de los niños y te vi, entendí lo que habías hecho con el cohete y aunque no os fueras, contemplé la bonita experiencia que era, incluso, para mí. --- Por eso te digo que **eres el mejor padre del mundo, y el mejor marido para mí también.** Te doy las gracias y me disculpo, realmente me gustó saber la dulce verdad por mi cuenta. (P.14)	Frase inicial. Postura inicial Justificación de la postura inicial **Gesto** Desarrollo del gesto y consecuencias de este **Conclusión** de la voz narrativa

Esta respuesta puede considerarse un texto ideal, pues desarrolla de manera clara y estructurada la interioridad del personaje para evidenciar su cambio de postura, gestionando de forma progresiva cada etapa de la evolución de la voz narrativa. Se trata de una producción lograda, en la que los distintos elementos se articulan de forma orgánica y coherente, tanto en su estructura interna como en relación con el relato fuente. Asimismo, permite acceder plenamente a la interioridad del personaje, reconstruido a través de la expresión precisa de sus posturas.

En tercer lugar, la integración de la postura mediante la presentación de una postura incual y otra final, se presenta a través de dos extremos claramente diferenciados entre sí. Sin embargo, es posible inferir con facilidad que la postura A conduce a la postura B. La estructura suele organizarse de la siguiente manera:

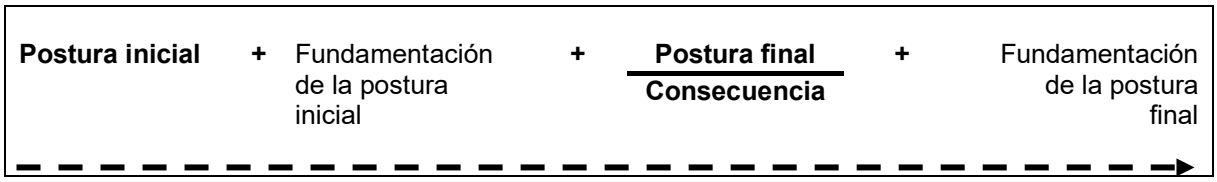


Figura 14. Estructura de las respuestas inferenciales por posturas

Fuente: Elaboración propia

La presentación de estas dos posturas puede parecer fragmentada, pero tal como se mencionó, la postura final corresponde a la consecuencia, por lo tanto, equivale a la conclusión final. Este tipo de respuestas se concreta de la siguiente forma por lo siguiente:

Respuesta completa	Comentarios
Ahora veo que sí que eres un buen padre, que lo haces para hacerlos feliz, y yo no me di cuenta. —----------	**Conclusión final**
Al principio me pareció una muy mala idea, no teníamos dinero para poder construir el cohete, y encima estaba embarazada, y no estaba en condiciones de poder viajar. —----------	**Postura inicial y fundamentación**
Muchas gracias por haber logrado que nuestros hijos sean felices por una vez, siempre estaré agradecida. Nunca pensé que podrías lograr algo como esto, y estoy súper contenta. Espero que en algún futuro me lleves a otro maravilloso viaje. (P.16)	**Postura final/Conclusión**

En esta respuesta se distinguen dos posturas relacionadas, aunque la transición entre ellas resulta algo abrupta, ya que la voz narrativa pasa de una a otra sin utilizar conectores ni marcas textuales que señalen el cambio, salvo al inicio, cuando indica “al principio”. Aun así, puede inferirse con claridad tanto la relación causal como la conexión temática entre ambas.

En la misma línea, también se identificaron respuestas que incorporan conectores textuales que suavizan el cambio de postura, como por ejemplo:

Respuesta	Comentarios
Cuando Bodoni me dijo que quería llevar a nuestros hijos a Marte, me preocupé mucho, no me parecía para nada una buena idea. Creía que les pasaría algo en el espacio y que no les volvería a ver jamás.	**Postura inicial**

—----------	
Luego, cuando volvieron, vi a mi hijos encantados con la experiencia, entendí que Bodoni los llevó a Marte porque estaba seguro de que todo saldría bien.	**Elaboración del cambio.** Se marca con el conector "luego"
—----------	
Estoy encantada con el esfuerzo que ha hecho él para cambiar un trozo de chatarra en un cohete y hacer que mis hijos piensen que han volado de verdad. Bodoni es el mejor. (P.38)	**Postura final/Conclusión**

A partir de este ejemplo, se reconoce un tipo de respuesta que, si bien no desarrolla la evolución de forma plenamente progresiva, incorpora un conector y una breve explicación que permiten anticipar la nueva postura de la voz narrativa. Sin embargo, la transición entre ambas etapas sigue siendo algo abrupta, por lo que el texto podría enriquecerse con una conexión más fluida entre la preocupación inicial, la reflexión intermedia y la conclusión positiva.

c. Se integran otros elementos narrativos, dependiendo del cambio de postura y de la expresión de la interioridad del personaje.

La integración de otros elementos narrativos se refiere a la selección de ciertos aspectos del relato de Bradbury que el estudiante incorpora de forma coherente en su propuesta, con el fin de otorgarle validez al monólogo. Entre estos elementos, destaca especialmente la adopción de la voz narrativa del personaje de María, que requiere reflejar rasgos y particularidades que permitan al lector reconocerla. Esto implica retomar sus roles de madre y esposa presentes en el texto original, los cuales, al ser atravesados por la visión del estudiante, se transforman en la perspectiva propia que María adopta en el monólogo. A través de esta perspectiva, la voz narrativa expresa sus conclusiones, observaciones y sentimientos.

Bajo este marco, tanto la voz narrativa como la perspectiva de María constituyen elementos clave en la construcción y reconstrucción de la evolución del personaje. Por lo tanto, el monólogo no se limita a otorgar expresión a un personaje secundario, sino que constituye un ejercicio complejo orientado a profundizar en su transformación, en tanto recurso literario esencial para la interpretación del relato. En este sentido, se concibe como un trabajo simultáneamente reconstructivo y expresivo, articulado desde una voz narrativa específica, y que funciona del siguiente modo:

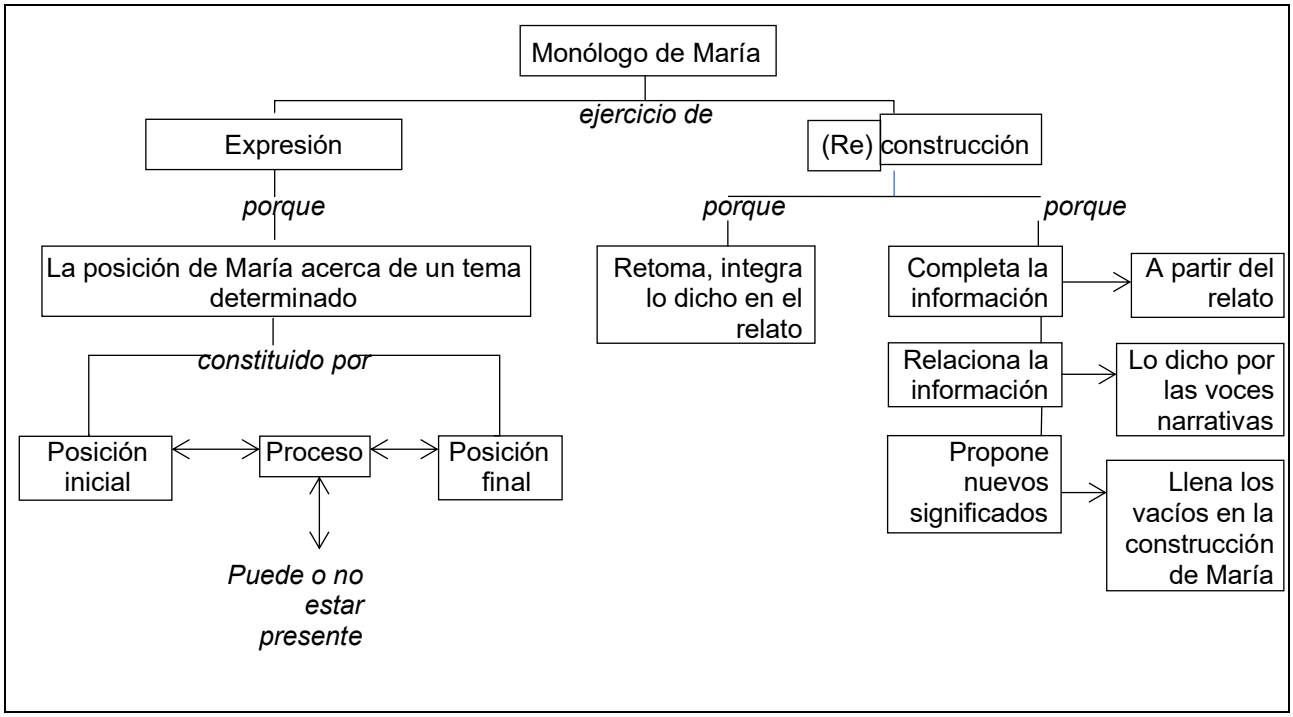


Figura 15. Configuración del monólogo como ejercicio de expresión y reconstrucción

Fuente: Elaboración propia

Se espera que, como respuestas inferenciales, los textos de los estudiantes transiten entre los aspectos establecidos en este esquema, es decir, que se muevan entre la expresión y la reconstrucción del personaje, con el objetivo de profundizar en su evolución. Para ello, la voz narrativa debe ser (re)construida de manera que, a través de ella, pueda explorarse dicho proceso de cambio. En este sentido, la tarea de escritura literaria se sitúa en el punto intermedio entre la expresión y la reconstrucción, concretándose especialmente en la recreación de la voz narrativa y la perspectiva del personaje.

En relación al primer elemento destacado, este corresponde a la voz narrativa de María; en los monólogos van incorporando y profundizando determinados aspectos de su voz, dotándola de matices que enriquecen su representación. En este proceso, la expresión de sentimientos y pensamientos por parte de la voz narrativa es explícita y clara, y se articula en torno a un conjunto de emociones recurrentes, entre las que destacan las siguientes:

- Agradecimiento: La voz narrativa manifiesta un profundo agradecimiento hacia su esposo, asociado al hecho de que este ha cumplido el sueño de sus hijos. Este sentimiento suele vincularse con otras emociones, como la comprensión y el orgullo,

y aparece con frecuencia como parte de un cambio de postura positivo hacia el esposo.

- Enfado: Corresponde, generalmente, a la reacción inicial de la narradora frente a las decisiones y actuaciones de su esposo en torno al viaje. Esta emoción se asocia principalmente a la postura inicial del personaje, pero tiende a transformarse en agradecimiento y/o comprensión, por lo que no constituye el sentimiento definitivo en la evolución de María.

- Comprensión: Se refiere al entendimiento final que desarrolla María hacia las acciones de su esposo. Implica un ejercicio de empatía, al reconocer y aceptar sus razones, y suele aparecer vinculada al agradecimiento. Se configura, así, como un sentimiento de conclusión.

- Arrepentimiento: Se relaciona tanto con el enfado como con el agradecimiento. Representa la revisión crítica de la postura inicial –generalmente marcada por el enfado– y su sustitución por una actitud de agradecimiento.

Estas cuatro emociones constituyen las más recurrentes en las respuestas de los estudiantes. No obstante, se identifican también otros sentimientos, tales como el orgullo por las acciones del esposo, la preocupación por el bienestar de los hijos o la admiración hacia las decisiones de aquel. Asimismo, aparecen de manera menos frecuente otras emociones, como la autoestima alta, el miedo, la ilusión (y su contraparte, la desilusión), la sorpresa, entre otras.

En síntesis, la voz narrativa se construye a partir de la alternancia y la evolución de estas emociones, configurando un arco afectivo que transita desde posturas iniciales negativas o conflictivas hacia conclusiones de carácter positivo y conciliador. En general, la voz narrativa se expresa de la siguiente forma:

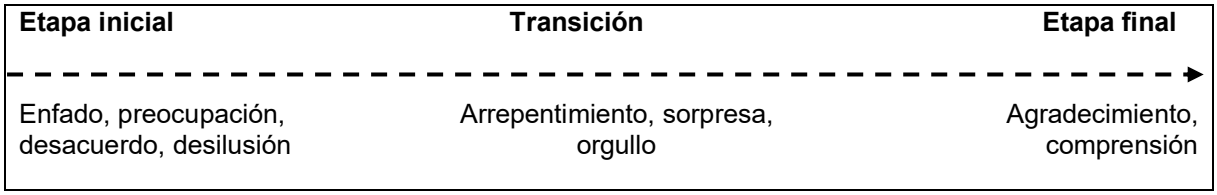


Figura 16. Configuración del monólogo como ejercicio de expresión y reconstrucción

Fuente: Elaboración propia

Esta expresión de sentimientos y emociones por parte de la voz narrativa contribuye a profundizar en la interioridad del personaje y favorece la construcción de su perspectiva, permitiendo acceder a nuevas aristas de su configuración. En este sentido, se observa una correlación entre la manifestación de estas emociones y la ampliación tanto de la voz narrativa como de la caracterización del personaje, ya que dichas expresiones revelan aspectos –emociones o pensamientos– que no se encuentran explícitamente desarrollados en el relato, pero que se integran de manera coherente con la identidad del personaje. En suma, a través de esta dimensión expresiva de la voz narrativa, el lector accede a una comprensión más completa de quién es María.

A partir de lo expuesto, se procederá a analizar la manera en que estos sentimientos se materializan en las respuestas de los estudiantes. Para ello, se presentarán y comentarán ejemplos representativos que permitan evidenciar cómo las emociones identificadas en la voz narrativa se reconocen, interpretan y recrean en las producciones del alumnado.

Respuesta completa	Comentario
Ahora veo que todos nos hemos dado cuenta de lo buen padre que eres. **Estoy muy agradecida de todo lo que has hecho por tus hijos**. Sin duda alguna, eres el mejor padre del mundo y **nunca podría llegar a agradecer** este maravilloso viaje a Marte que nos ha hecho tan felices a todos. Me has hecho la mujer más feliz del mundo por mucho que estuviera embarazada y mis circunstancias no fueran las mejores. Has conseguido hacernos feliz a todos, **orgullosos estamos de ti.** (P.9)	- La voz narrativa expresa agradecimiento, como parte de su conclusión y postura final. - Cierra el texto con una frase que añade el sentimiento de orgullo.

En la respuesta de P.9, la voz narrativa expresa de forma explícita el agradecimiento y la razón que lo sustenta, profundizando en un sentimiento ya presente en el relato original y reforzando la concepción de María como madre. El agradecimiento se dirige al hecho de que sus hijos hayan podido viajar y a la felicidad que ello le provoca; además, se añade el orgullo de estar casada con un “gran hombre”, lo que enfatiza su rol de esposa. Si bien estos sentimientos están presentes en el texto de origen, su explicitud en la respuesta los distingue, ya que la voz narrativa no recurre aquí a silencios, miradas o mensajes implícitos, sino que

manifiesta de forma abierta lo que siente y las razones de ello. En este sentido, el retrato de María como madre-esposa se ve completado a través de este tipo de intervenciones.

De manera similar, se observa en la siguiente respuesta:

Respuesta completa	Comentarios
-Ahora veo- dijo ella. **Ahora comprendo.** Ahora comprendo que tu en realidad no fuiste a Marte ni a la luna ni a ningún sitio que pudiste simular un viaje espacial para poder pasar un momento maravillosos con tus hijos, aunque supiera que no era real y que ni os movíais. **Amo que pudieses hacer eso por tus hijos y esforzarte tantísimo por ellos. Amo eso de ti y te amo a ti. Eres el mejor padre del mundo.** (P.23)	- La respuesta comienza por la comprensión, el entendimiento de lo que ha hecho su esposo. - Cierra con un agradecimiento profundo por su rol de padre.

En la respuesta de P.23 se evidencia la expresión de comprensión y agradecimiento, sentimientos que forman parte de la conclusión final del personaje. Se observa que la voz narrativa comprende la naturaleza del viaje y manifiesta su conformidad con las decisiones adoptadas por su esposo. En cuanto al arrepentimiento, este se presenta de la siguiente manera:

Tabla 27. Ejemplificación uso de sentimientos para el cambio de postura

Partici-pante	Respuesta completa	Comentarios
P.4	**Ahora comprendo** lo que mi buen marido hacía, comprendí que hizo que nuestros hijos pudieran tener una idea de lo que era ir a Marte, ya que el de pequeño nunca tuvo oportunidad. **Siento haberme comportado así y no entender lo que tramaba mi marido.** Ahora veo la ilusión de nuestros hijos reflejados en cada uno de sus ojos, gracias a su padre. **Me arrepiento** de (no) haber subido en ese cohete y ver cómo nuestros hijos lloraban de alegría.	- Se presentan varios sentimientos: la comprensión, el arrepentimiento y el orgullo. - Estos sentimientos se estructuran para gestionar

	Pero me siento orgullosa de tener un marido como Bodoni.	la evolución emocional del personaje.
P.19	**Ahora veo que todo lo que Bodoni hizo fue para el bien de la familia,** para ver a los niños felices y darles una experiencia nunca olvidaran. Él siempre ha sido así, dispuesto a esforzarse mucho, día y noche, para ver sonreír a sus seres queridos. Y me arrepiento de no haber confiado en él, pensé que se le había ido la cabeza, **pero ahora veo. Y aunque todo haya sido mentira,** la ilusión y los recuerdos de nuestros hijos es real, y qué más da que nada haya sido verdad ellos son felices y eso es lo que valoramos como padres.	- Se presenta la comprensión, como parte de la conclusión final y también el arrepentimiento, aunque no sea de forma explícita.

En las respuestas de P.4 y P.19 se observa la combinación de varios sentimientos, entre ellos el arrepentimiento, el cual desempeña un rol esencial al evidenciar el cambio de postura del personaje. Este sentimiento implica que la voz narrativa reconoce una perspectiva previa, la reconsidera y la sustituye por otra que percibe como "correcta". El arrepentimiento, además, refuerza los roles de madre y esposa, a la vez que permite adentrarse en la interioridad del personaje, en su proceso de reflexión y en la forma en que ha observado y se ha relacionado con el conflicto narrativo.

Este cambio, que conserva un matiz de corrección, también se aprecia en el siguiente ejemplo:

Respuesta completa	Comentarios
Al principio pensaba que iba a ir a Marte, con uno de esos cohetes que yo veía en la tele, grandes de colores, rápidos y estaba muy emocionada. **Pero vi que no, que no iba a ir como yo imaginaba y me enfadé mucho,** pero lo que no pensé era como le podía sentar mi reacción a mi marido. Me supo muy mal por él y **me arrepentí mucho** y paso a paso valoré lo que tenía y que en la vida se tienen que valorar las	- El enfado coincide con la postura final, mientras que el arrepentimiento funciona como el sentimiento que le ayuda a transitar hacia el agrade- cimiento hacia lo que tiene: un buen esposo, un buen padre para sus hijos.

cosas, por eso mi padre es el mejor del mundo. Tengo que admitir que me enfade porque tenía miedo a morir, pero tengo que confiar en mi familia. (P.27)	

La respuesta presentada anteriormente resulta representativa de cómo el enfado se configura, en la mayoría de los casos, como la postura inicial del personaje, previa a la comprensión, el agradecimiento y el entendimiento del plan del protagonista. En este caso, la voz narrativa transita hacia el agradecimiento a través del arrepentimiento de esa postura inicial, incorporando una justificación de dicho sentir. El miedo aparece aquí como un sentimiento que desencadena diversas reacciones en la voz narrativa y que, a su vez, constituye una de las emociones menos frecuentes identificadas en las respuestas de los estudiantes. En relación con estos sentimientos menos recurrentes, los siguientes ejemplos resultan representativos:

Tabla 28. Ejemplificación uso de sentimientos infrecuentes

Partici-pante	**Respuesta completa**	**Comentarios**
P.45	Fue entonces cuando le dije a Bodoni que pronto tendríamos una boca más que alimentar, que entró en razón ni él mismo lo supiera en ese instante. Sí, me dejo mandar. Pero en realidad soy la que tiene la última palabra en todo. Controlo desde el segundo plano al resto de mi familia, pero gestiono todo perfectamente. Mi marido en cambio, al pasarse tantas horas fuera de casa, puede llegar a perder la razón de las cosas.	- Esta respuesta presenta la manipulación y el control. - La respuesta funciona como una suerte de giro argumental que presenta otra cara de María.
P.46	Ahora veo mis errores, me he dado cuenta que puedo confiar en mi pareja. **Mi miedo era no volver a ver nunca más a mis hijo**s, no podía confiar en un cacharro de dos mil dólares. Me sorprendió el buen trabajo que hizo Bodoni y más , el buen padre que ha llegado a ser. **Sé que he sido desconfiada,**	- La respuesta presenta el miedo, un sentimiento poco frecuente en las respuestas.

	pero me gana más la mente que el corazón. **Estoy orgullosa de que mis hijas y mi esposo hayan hecho su sueño realidad. A mí me gustaría haber ido**, pero fue eso, **el miedo de no llegar viva a mi hogar**. La cara de ilusión de los niños era inexplicable, nunca he visto a mis hijos así. Me siento mejor de ver que todo está igual que siempre. **Aunque, me molestó que pagara tanto dinero sin decirme nada**. Y supongo que hay que aprender a confiar, para ver sonreír a las personas que más quieres.	- Además, explora más profundamente sentimientos propios de la voz narrativa.

En relación con ambas respuestas, se advierte la presencia de sentimientos poco frecuentes; no obstante, en ambos casos se observa una ampliación del personaje, en la medida en que se accede a nuevas dimensiones para su configuración. En la respuesta de P.45 se introduce una suerte de giro argumental, dado que se modifica la concepción de María: en su relato interno reconoce que, si bien aparenta ser obediente, en realidad ejerce control sobre su entorno y sobre quienes la rodean, utilizando esa apariencia como estrategia. En la respuesta de P.46, la ampliación del personaje se produce mediante la incorporación de sentimientos nuevos, como el miedo y la desconfianza. Estas emociones resultan coherentes y verosímiles, tanto en relación con la propuesta del estudiante como con el relato fuente. De este modo, se mantiene la figura de "María, madre y esposa", pero se le otorga mayor profundidad al mostrar, por un lado, el temor genuino de una madre ante la posibilidad de perder a sus hijos y, por otro, la alegría sincera que le provoca la felicidad de estos.

En síntesis, la voz narrativa se configura como un elemento fundamental en los monólogos, ya que, al adoptar la forma de expresión de sentimientos, contribuye a ampliar la caracterización del personaje. Si bien en estos monólogos se mantienen los roles de madre y esposa presentes en el relato original, dichos roles adquieren nuevos matices, tonalidades y formas de manifestación. Asimismo, en estas intervenciones María deja de ser únicamente una voz marginal para convertirse en una figura central: no llega a ocupar el lugar de protagonista, pero sí se vuelve esencial para comprender la transformación del personaje, tanto en relación con el conflicto narrativo como con las acciones emprendidas por el protagonista.

En este sentido, sostenemos que, tratándose de un monólogo, resulta esperable –o incluso inherente al recurso– la presencia de la expresión de sentimientos. No obstante, el vínculo

que se establece entre dicha expresión y la evolución del personaje responde a una forma específica de desarrollar este recurso, superando un desafío interpretativo, ya que la manifestación de emociones se adecua a la etapa de transformación en la que se encuentra el personaje.

Por otra parte, la perspectiva de María también corresponde a otro de los elementos integrados en las respuestas. Con este aspecto, nos referimos a la manera en que la voz narrativa construye y comunica su propia visión, más allá de la simple expresión de sentimientos, configurándose así como una voz con identidad. Se plantea que este fenómeno está motivado por la transformación del personaje en narrador, ya que, al tratarse de un personaje secundario, debe elaborar un discurso que explique su relación con el conflicto narrativo. Si bien esta perspectiva ya se ha manifestado a través de la expresión de los sentimientos por parte de la voz narrativa, también puede adoptar formas más sutiles, tales como la narración o referencia a un acontecimiento del relato original, las conjeturas de la voz narrativa y/o la calificación del viaje. Estas modalidades se describen y ejemplifican a continuación:

- Referencia a un acontecimiento del relato original: En la voz narrativa de María, el monólogo incorpora la referencia a un acontecimiento (entendida como un hecho o situación concreta) del relato original, desde su punto de vista, con la intención de dar cuenta de aquello que ve o vio. En el relato original, este acontecimiento puede estar relatado por el narrador omnisciente o presentado en las intervenciones del protagonista. Por ejemplo:

Partici-pante	**Fragmento de la respuesta**	**Acontecimiento del relato original**
P.4	Recuerdo el momento de impaciencia que me creaba el despegue y aún recuerdo más cuando **Bodoni se asoma por la ventana me guiñó un ojo y sonrió con su humilde y sincera sonrisa…**	*María lo miraba desde la ventana de la cocina.* *Bodoni la saludó con un ademán, y sonrió.* ***No pudo ver si ella lo saludaba.***

En este caso, el fragmento de la respuesta y el relato original hacen referencia al despegue y al abordaje del cohete. Al igual que en la respuesta de P.4, el estudiante

nos muestra el punto de vista de María con mayor información y profundidad acerca de su sentir.

A través de esta breve y concreta frase de la voz narrativa, el estudiante formula y sostiene una propuesta: María sí lo ha visto. Aunque pueda parecer una expresión sencilla, desde nuestro punto de vista esta enunciación define la propuesta del estudiante y otorga a María una mayor profundidad.

Otro ejemplo de referencia a acontecimientos se observa en la siguiente respuesta:

Partici-pante	Fragmento de la respuesta	Acontecimiento del relato original
P. 11	Entonces vi cómo subían al cohete, hubieron unos segundo de silencio y de repente, escuché risas del interior de la nave y ahí entendí todo…	*-¿No vienes conmigo?* *-Me quedaré aquí.* *-Ya entenderás, vas a ver -dijo Bodoni, y se alejó sonriendo. Abrió la puerta del desván-. Vamos, chicos. Sigan a su padre.* *-¡Adiós, adiós, mamá!* *María se quedó mirándolos desde la ventana de la cocina, erguida y silenciosa.*

Tanto el fragmento de la respuesta como el relato original hacen referencia al despegue y al abordaje del cohete. Al igual que en la respuesta de P.4, el fragmento del estudiante presenta el punto de vista de María, aportando mayor información y profundidad acerca de su sentir. Esto se concreta de la siguiente manera:

- Narrador: María se quedó mirándolos desde la ventana de la cocina, erguida y silenciosa.

- Voz narrativa de María: Entonces vi cómo subían al cohete…escuché risas al interior de la nave y ahí entendí todo…

De manera similar a la respuesta anterior, la voz narrativa de María expone qué es lo que ve, siente y piensa. En este fragmento, se revela la percepción de María sobre el plan de su esposo y la forma en que lo recibe.

Un tercer ejemplo corresponde a la respuesta de P.18:

Partici-pante	Fragmento de la respuesta	Acontecimiento del relato original
P. 18	No podía pensar en que los subiría en esa chatarra e iría hasta Marte porque los mataría, así que cuando llegó el día del "despegue" encerré a los niños en la despensa. Me di cuenta de que no era lo correcto así que los dejé ir con su padre..	*La casa estaba en silencio.* *-Los he encerrado en el desván -dijo María.* *-¿Qué quieres decir? -le preguntó Bodoni.* *-Te matarás en ese cohete -dijo la mujer-. ¿Qué clase de cohete puedes comprar con dos mil dólares? ¡Uno que no sirve!* *-Escúchame, María.* *-Estallará en pedazos. Además, no eres piloto.* *-No importa, sé manejar este cohete. Lo he preparado muy bien.* *-Te has vuelto loco -dijo María.* *-¿Dónde está la llave del desván?* *-La tengo aquí.* *Bodoni extendió la mano.* *-Dámela.* *María se la dio.*

En este caso, ambos textos hacen referencia al miedo de María ante el viaje de sus hijos, ya que ella lo percibe como un peligro. La respuesta del estudiante retoma esta situación del relato original y la sintetiza desde la voz de María, incorporando frases como “Los he encerrado en el desván” o “Te matarás en ese cohete”, y expresándolas de forma breve desde su propio punto de vista.

En síntesis, las referencias a acontecimientos del relato original, reinterpretadas desde la voz de María, permiten no solo recuperar momentos clave de la narración, sino también dotarlos de una perspectiva íntima y subjetiva. Este recurso fortalece la configuración del personaje, pues integra su mirada, emociones y juicios, enriqueciendo así la comprensión de su papel dentro del conflicto narrativo.

- Conjetura de la voz narrativa: La voz narrativa incorpora sus suposiciones acerca de lo que sucedió sin necesariamente presenciarlo. También puede incluir conjeturas acerca de lo que los otros sienten o piensan. En general, los monólogos se destacan

por presentar aquello que sintió o pensó el protagonista. En los siguientes fragmentos, se observa la concreción de las conjeturas:

Tabla 29. Ejemplificación uso de conjeturas en la voz narrativa

Partici-pante	Fragmento de la respuesta
P. 29	…lo hizo para que sus hijos obtengan su sueño y no malgasten su futuro…
P.14	…sentí que no te importó todo lo que nos esforzamos por salir adelante y criara a los niños…
P.2	…solamente está haciéndoles creer a los niños que han viajado a Marte, solamente porque no puede cumplir su sueño…
P.7	Entonces me di cuenta, de que en vez de hundirse por no haber cumplido su sueño. En vez de sentirse culpable y tirar la toalla, creó un nuevo sueño y lo compló a su manera…

En estos ejemplos se puede observar que la voz narrativa incorpora una suposición basada en lo que María cree o piensa, pero que no cuenta con una prueba formal o concreta que la respalde; sencillamente, es algo que la voz narrativa supone. Estas conjeturas evidencian aquello que cree María respecto de las razones de su esposo y de lo que para él es importante. En general, estas conjeturas aluden a lo que los otros

sienten o piensan. Cabe señalar que los monólogos se caracterizan por presentar aquello que sintió o pensó el protagonista.

- Calificación del sueño: La voz narrativa usa diferentes términos o frases para expresar aquello que piensa acerca del sueño o, en ocasiones, sobre las acciones de Bodoni.

  Al calificar el sueño (o el viaje), ya sea de forma positiva o negativa. Siguiendo la dinámica de los ejemplos anteriores, retomaremos aquellas frases –o términos, en este caso– que adjetivan el sueño desde la voz de María.

Tabla 30. Ejemplificación calificación del sueño en la voz narrativa

Partici-pante	Fragmento de la respuesta
P.19	Y aunque todo haya sido **mentira**, la ilusión y los recuerdos de nuestros hijos es real, y qué más da que **nada haya sido verdad**…
P.25	…que yo no podré comprender es una **estupidez…**
P.37	Pero cuando me di cuenta de que Bodoni había comprado un cohete que parecía **chatarra**, todo se me fue abajo..
P.38	Estoy encantada con el esfuerzo que ha hecho él para cambiar un trozo de **chatarra** en un cohete…
P.41	Era una cosa tan **estúpida…**
P.42	…vivirán la **experiencia de sus vidas**…
P.43	…ir en cohete a Marte era una **simulación…**
P. 49	…solo quería que nuestros hijos sintieran el espacio aun así sea **mentira…**

Las frases o términos destacados en negrita presentan la calificación del sueño, del viaje o del cohete, es decir, les asignan un valor. En general, la voz narrativa tiende a calificarlos de forma negativa, dejando entrever su postura respecto del cohete y de todo lo que su compra ha implicado. Este recurso también permite dar cuenta de la

perspectiva de María, pero de manera más sutil, ya que el contexto en el que aparecen estos términos no siempre mantiene el mismo tono negativo de la calificación.

En conclusión, la calificación del sueño, ya sea positiva o negativa, se convierte en un medio eficaz para revelar la postura íntima de María y matizar su caracterización. Este mecanismo, al operar de forma directa o velada, contribuye a ampliar la complejidad de su voz narrativa y a reforzar su lugar dentro del relato.

***

A partir de la descripción de esta tendencia y al observar los aspectos que se derivan de ella, se advierte que casi la totalidad de los textos desarrolla la perspectiva del personaje. Mientras que en aquellos en los que no se presenta dicho punto de vista, son producciones que no cumplen con alguna consigna –ya sea porque no se ajustan al género solicitado, no representan la voz narrativa del personaje o no abordan la temática requerida–. No obstante, como se señaló anteriormente, la mayoría sí presenta al menos algún rasgo de esta perspectiva.

En este contexto, el aspecto más frecuente que evidencia la perspectiva de María es la calificación del viaje (del sueño, del plan de Bodoni), es decir, el uso de términos, expresiones o frases que denotan su opinión o postura frente a la problemática.

El segundo aspecto recurrente son las conjeturas, entendidas como suposiciones acerca de lo que sucedió o de lo que sienten o piensan otros personajes. Este recurso, en general, está asociado al uso de la primera persona, cuando el yo narrativo expresa sus creencias sobre el protagonista: el porqué de sus decisiones, qué sentía o, en suma, las razones por las que actuó de determinada forma.

Por último, es importante señalar que el relato del narrador original se utiliza como base para el monólogo de María con mucha más frecuencia que las intervenciones del propio personaje o del protagonista. Sin embargo, es esta referencia la que permite al estudiante determinar qué sentimientos atribuir a la voz narrativa en relación con los acontecimientos mencionados. Dichos sentimientos, interpretados a partir de la lectura, abarcan desde un simple “agradecimiento” por el viaje hasta reflexiones y cuestionamientos sobre su rol como madre y

esposa. En este sentido, este mismo recurso es el que habilita a la voz narrativa para formular conjeturas, suposiciones e incluso asignar un valor –positivo o negativo– al sueño.

d. Se incorporan nuevos elementos al mundo ficcional.

En una primera lectura de las respuestas de los estudiantes, podría pensarse que estas no incorporan elementos narrativos nuevos al mundo ficcional, ya que se mantienen estrechamente vinculadas a él y respetan sus límites. Esto se observa en que la voz narrativa conserva los roles originales de madre y esposa, que las respuestas se desarrollan en torno al conflicto central –el viaje a Marte– y que la narración enfoca dicho conflicto desde la mirada de María.

Sin embargo, sostenemos que es precisamente esa "mirada" la que introduce nuevos matices y enriquece el mundo ficcional de El cohete. La ampliación no proviene de la adición de acciones o eventos inéditos, sino de la expresión de la interioridad de la voz narrativa. Aun cuando dicha interioridad se exprese dentro de los límites impuestos por el cuento de origen, es posible advertir que:

- Cuanto más se manifiesta la voz narrativa, más evidente resulta la ampliación de la caracterización de María, ya que se accede a sentimientos, pensamientos y opiniones ausentes en el texto original.

- Se produce un "refuerzo" de ciertos rasgos, entendido como la insistencia en alguna particularidad del personaje, lo que permite profundizar en ese aspecto específico.

En este sentido, quizá sea más preciso hablar de una ampliación del mundo narrativo provocada por la incorporación de la voz narrativa de María, el desarrollo de su transformación, la expresión de su interioridad y la construcción de su perspectiva. A través de estos medios tiene lugar la apropiación de la palabra, en la que el personaje –originalmente secundario– adquiere mayor protagonismo al exponer lo que siente, piensa y opina, aportando matices que el relato de Bradbury no explicita. Este espacio expresivo, generado por la intervención del estudiante, se convierte así en un terreno narrativo nuevo dentro del marco del texto original.

La ampliación se produce, por tanto, mediante la manifestación explícita de la interioridad de la voz narrativa, que permite enriquecer y reconstruir el retrato de María. Desde el monólogo,

esta voz adquiere capacidad de interpretar y valorar el mundo que la rodea, ya sea a través de la formulación de conjeturas o de la calificación del viaje.

De esta manera, no se amplía únicamente la figura de María, sino también el propio mundo narrativo en el que se inscribe. Su voz narrativa contribuye a reinterpretar escenas, diálogos y decisiones del relato original desde una subjetividad específica, produciendo un monólogo que, aun sin modificar la secuencia de eventos, se enriquece con la mirada particular de quien lo narra.

Por último, cabe subrayar que la interpretación de los estudiantes también se refleja en la determinación y explicitación de lo que consideran que experimenta el personaje. Esta apropiación –más o menos cercana al relato de Bradbury– se fundamenta en la información provista por el texto original, pero se concreta en la selección de emociones y juicios atribuidos a María, lo que reafirma la intervención creativa de cada voz narrativa.

Ahora bien, dentro del grupo de respuestas con tendencia al plano inferencial, se identificaron seis que sí incorporan elementos nuevos, entendidos como originales, distintos y más alejados del mundo narrativo presentado en el relato. Este conjunto corresponde a producciones que no cumplen con una o más de las consignas establecidas para la tarea de escritura literaria (véase Tabla 26. Tipo de incumplimiento de las consginas, p. 196). Debido a este incumplimiento, dichas respuestas no integran la problemática específica de la voz narrativa. En gran medida, no responden al recurso literario que se buscaba trabajar –en este caso, la evolución del personaje–. Si bien presentan inferencias al establecer conexiones inéditas, añadir información o proponer nuevas aproximaciones en torno a la voz narrativa, se considera que la incorporación de estos elementos no ha generado una ampliación del mundo narrativo y del personaje, sino una nueva versión. Esta nueva versión se inspira en María y en sus conflictos, pero configura un personaje distinto, con una identidad y desarrollo propios.

A continuación, se presenta una respuesta representativa que ejemplifica este desplazamiento desde la ampliación del personaje hacia la construcción de una figura narrativa alternativa:

Partici-pante	Respuesta completa	Comentarios
P.34	- Buenas noches- dijo Fiorello Bodoni. María se quedó con los ojos abiertos recordando todo, la felicidad se le pasó rápido. -Nos hemos quedado sin dinero- pero María. -No tenemos nada.	Diálogos: No utiliza el género monólogo, sino que es una narración a través de un narrador omnisciente, que permite conocer los diálogos

		entre los personajes.
	—----------	
	María empezó a recordar todo lo ocurrido y recordando todo lo malo, a María se le empezó a hacer una bola de pensamientos negativos. María hizo lo impensable. Despertó a los niños y les dijo que se irían. -¿Mamá por qué dejamos a papá aquí?- dijo uno de sus hijos. -Él es un mentiroso y nos ha arruinado- dijo María. Acto después se fueron. Al día siguiente, Bodoni despertó y fue a la cocina, vio una nota la que decía:	Narrador omnisciente: No se adopta la voz del personaje.
	—----------	
	"Bodoni he estado pensando y aunque hayas hecho algo bueno por los niños creo que has hecho una imprudencia y nos hemos quedado sin dinero, así que los niños y yo empezaremos una nueva vida con mis padres, espero que todo te vaya bien, adiós".	A través del narrador, accedemos a la voz del personaje.
	Mi intención ha sido que la mayor parte de mi historia fuese del punto de vista de María y usar a los demás personajes para que la historia tuviera más vida.	El estudiante señala explícitamente su intención, la que es coherente con la finalidad de la tarea de escritura literaria.

En la respuesta de P.34 se observa que el incumplimiento de la consigna relativa al género ha dado como resultado otro tipo de texto, tal como se constata en los comentarios. Además, la propuesta incorpora una nueva faceta de María: la de esposa con un enfado irreparable que la impulsa a abandonar a su marido. Esta versión del personaje, aunque coherente con el marco narrativo –pues mantiene a los mismos protagonistas y parte de la misma secuencia de acontecimientos–, profundiza en un sentimiento específico y plantea una nueva solución al conflicto. Esta solución no solo completa el arco de la protagonista, sino que también abre posibilidades narrativas distintas, y, como afirma el propio estudiante en su declaración de intención, buscó –y consiguió– "darle más vida" al personaje. Sin embargo, no puede afirmarse que exista aquí una interpretación de la transformación del personaje en el sentido propuesto por la consigna. La transformación que plantea no se ancla con solidez en el relato original, ya que estamos ante "otra María", diferente de la esposa-madre que se presenta en el cuento de Bradbury. En síntesis, se trata de una respuesta creativa que, aunque se aparta

del anclaje del relato original, resignifica el papel de María y explora una versión alternativa del personaje.

4.2 Incidencia del género discursivo de las tareas de escritura literaria en la interpretación

A partir del análisis de las producciones de los estudiantes, se ha evidenciado que las tareas de escritura literaria –concretamente “La confesión” y “El monólogo”– han propiciado que, al adoptar la voz de un personaje determinado, los estudiantes pudieran apropiarse del género, incorporando matices dados por sus interpretaciones. En este aspecto, dichas apropiaciones, aunque diferenciadas en función de cada género trabajado, coinciden en su carácter flexible, lo que configura a estos marcos textuales como espacios abiertos para la construcción de significados, la elaboración de interpretaciones y la expresión de ideas personales.

En primer lugar, en el caso de “La confesión”, los estudiantes desarrollaron respuestas que fluyen entre distintas formas de apropiación del género, concretamente: la expresión de sentimientos, la fundamentación de una postura, la narración de acontecimientos y la explicación de aspectos vinculados al relato. Estas modalidades reflejan cómo las consignas de trabajo favorecieron la (re)construcción de la voz narrativa, desde una perspectiva “íntima” y reflexiva, orientada a revelar la interioridad del personaje.

En segundo lugar, en el caso de la segunda tarea de escritura literaria –el monólogo–, ha predominado la expresión de la interioridad del personaje, en parte debido a la forma propia que determina a los monólogos, y por otra, debido a que los estudiantes han completado la (re)presentación de un personaje secundario. En este contexto, los estudiantes han gestionado la voz narrativa orientándose hacia dos focos: el yo centrado en sí mismo y el yo orientado al tú (el protagonista). Además, el predominio de la modalidad expresiva está complementado por una forma secundaria de apropiación del género; en este caso, estas modalidades complementarias corresponden a la expresión de sentimientos, la expresión de pensamientos y, en algunos casos, con matices más argumentativos.

Ambos géneros se conciben como flexibles y abiertos, en tanto facilitan la elaboración de las respuestas y, como se ha señalado, no constituyen marcos estructurales rígidos cuyas convenciones literarias deban aplicarse de manera normativa. Por el contrario, favorecen la construcción de interpretaciones propias del relato y permiten que los estudiantes exploren diversas posibilidades expresivas dentro del proceso de escritura. Esta apertura del género se refleja de manera particular en las respuestas producidas por los estudiantes. Dichas

respuestas, al desarrollarse de diversas formas, muestran cómo la flexibilidad del género confesional y del monólogo posibilita un ejercicio de escritura, reflejo de la construcción de significados por parte de los estudiantes.

En el caso de las respuestas con tendencia al plano inferencial, se constata una apropiación sólida del género, sustentada en la expresión subjetiva de la voz narrativa y en el carácter emocional del relato. Este se configura como un marco temático en el que se despliegan experiencias afectivas complejas de los personajes, tales como la vida familiar, el ejercicio de la paternidad, las frustraciones o los sueños. Estas temáticas inciden en la motivación de los estudiantes para explorar de manera más profunda la interioridad de la voz narrativa. En consecuencia, sus producciones tienden a desarrollar esta dimensión emotiva, intensificando la construcción de la interioridad de los personajes y reforzando la coherencia con las exigencias propias de los géneros de la confesión y el monólogo.

En contraste, en las respuestas con predominio del plano literal se observa una inclinación hacia la explicación, entendida como la exposición de razones, causas o fundamentos vinculados con un hecho o idea enmarcados en el eje temático o narrativo. Esta tendencia explicativa aparece, en la mayoría de los casos, porque la producción del estudiante no se ajusta plenamente a las consignas de la tarea: ya sea porque no adopta una voz narrativa o porque no organiza el texto en función de la finalidad establecida, lo que dificulta la apropiación del género. De este modo, las respuestas evidencian una preferencia por un registro expositivo y un énfasis en la explicación, lo que limita la posibilidad de explorar la interioridad de las voces narrativas.

En este marco, el análisis de las respuestas –tanto literales como inferenciales– permite identificar diversas formas de apropiación del género por parte de los estudiantes. En el caso de la confesión, estas formas se expresan a través de la manifestación de sentimientos, la fundamentación, la narración y la explicación. Por su parte, en el monólogo se evidencian principalmente la expresión de sentimientos y pensamientos, la narración, la tendencia hacia la narración y, en algunos casos, la explicación. Tal como se observa, estas formas resultan muy similares en ambas tareas; únicamente se introducen algunas variaciones en su denominación, en atención a la singularidad que cada una adquiere dentro del género en que se inscribe la respuesta. No obstante, en términos generales, se trata de la manera en que el estudiante gestiona una voz narrativa –antes bien un personaje– en primera persona, adoptando su voz y reflexionando en torno al conflicto mediante el desarrollo de un recurso estético-literario específico y estrechamente vinculado con la tarea propuesta.

Por el momento, estas formas de apropiación se presentan sin entrar en una descripción detallada, dado que el propósito es ofrecer una visión global de las modalidades

predominantes en los textos producidos por los estudiantes. Para ampliar esta perspectiva general, se incorporan a continuación dos gráficos que ilustran la apropiación del género en las producciones correspondientes a las respuestas analizadas. El primero muestra los resultados obtenidos en el género de la confesión y el segundo, en el del monólogo. En ambos casos se presentan los totales, lo que permite observar de manera panorámica la forma en que los estudiantes se vinculan con cada género en el marco de la tarea de escritura literaria.

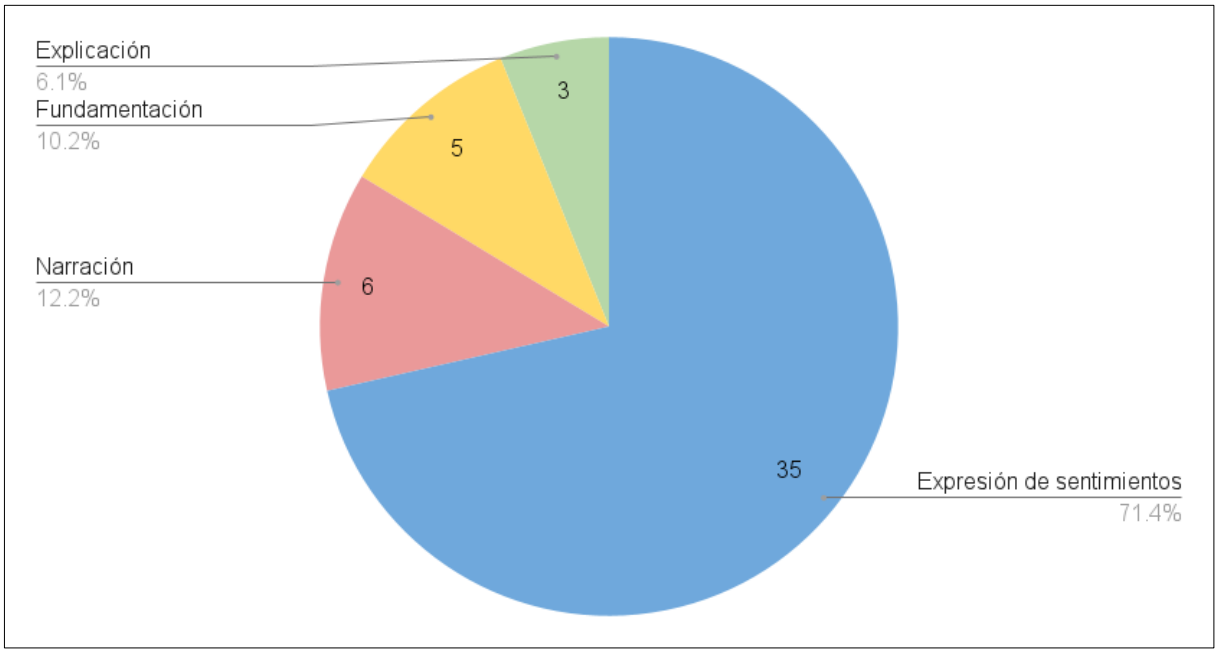


Figura 17. Formas de apropiación del género confesional en las respuestas de la TEL 1

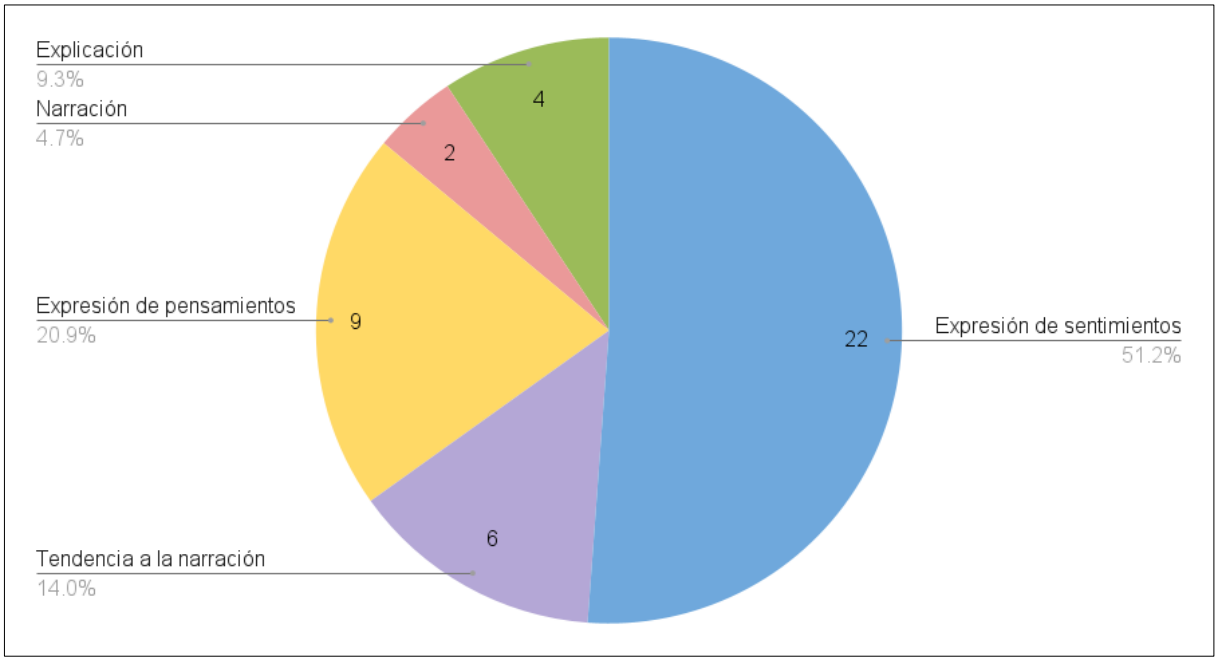


Figura 18. Formas de apropiación del género confesional en las respuestas de la TEL 2

En términos generales, los resultados de ambos gráficos muestran que la expresión de sentimientos constituye la forma más frecuente de apropiación en ambos géneros. En el caso de la confesión, esta modalidad alcanza 35 respuestas (71,4%); mientras que en el monólogo se observa un total de 22 respuestas (51,2%). Este predominio refleja que los estudiantes han construido sus producciones desde una dimensión expresiva y afectiva, reforzada por la naturaleza subjetiva y emocional propia de ambos géneros. Por otra parte, se advierten diferencias en las formas que siguen en frecuencia, ya que en el caso de la confesión la narración ocupa el segundo lugar con 6 respuestas (12,2%). En cambio, en el monólogo, la siguiente forma más utilizada es la expresión de pensamientos con 9 respuestas (20,9%).

En conjunto, estas cifras confirman que, aunque la dimensión emocional prevalece en la apropiación del género, existe un espacio relevante para la expresión de pensamientos y la fundamentación de carácter argumentativo –las que consideramos, también constituyen parte de la expresión de la interioridad del personaje–, mientras que la narración y su tendencia constituyen recursos claramente marginales dentro del corpus.

A partir de estos resultados, se establece que en las respuestas de los estudiantes predomina la expresión de la interioridad del personaje, ya sea de sus sentimientos o acerca de sus pensamientos u opiniones, que mantienen semejanzas con la fundamentación, la que se posiciona como también entre las modalidades más frecuentes. En este aspecto, estos resultados evidencian que el género funciona como un marco estructural que, si bien ofrece cierta flexibilidad, es adoptado por los estudiantes en gran medida de acuerdo con las convenciones literarias que lo caracterizan. El género incide directamente en la respuesta, en tanto esta inevitablemente adopta sus rasgos y modos de expresión; de ahí que la elección del género a producir resulte clave para orientar los fines interpretativos de las tareas de escritura literaria. En este sentido, tanto la confesión como el monólogo parecen haber favorecido la producción de respuestas inferenciales, pues no solo permitieron al estudiante (re)construir una voz en estrecha relación con su personaje desde una perspectiva concreta, sino que además ofrecieron la flexibilidad necesaria para completar los significados implícitos del relato de Bradbury. Así, la expresión de la interioridad se nutrió de las propuestas de los estudiantes, quienes llenaron de matices emocionales y reflexivos los espacios de indeterminación del texto.

Ahora bien, para organizar las respuestas de los estudiantes, en relación con el género y su gestión, se ha observado cuál es la tendencia predominante en cada producción, es decir, cuál es la forma de apropiación que se impone. Esto se debe a que, en algunos casos, el desarrollo del género puede diluirse entre varias formas, sin adherirse de forma estricta a una

única forma.

Con el fin de ordenar la presentación de estos resultados, las respuestas de los estudiantes y sus tendencias en relación con el género se agruparán en dos bloques centrados en las respuestas con tendencia al plano inferencial: por una parte, las respuestas correspondientes al género confesional y sus particularidades, y por otra, las respuestas que adoptan la forma del monólogo de María, junto a sus características.

4.2.1 Configuración de las respuestas escritas en la TEL 1: La confesión

La gestión de las confesiones, desde la perspectiva del género, se refiere a la modalidad de apropiación del género por parte del estudiante en su respuesta, es decir, la forma textual que ha adoptado para desarrollar el valor simbólico del cohete. Esto se realiza a través de diversas formas, aunque predominan determinadas formas, también se observan respuestas que combinan modalidades. En lo que respecta a las formas de apropiación del género se han identificado en la totalidad de las respuestas, tanto las con tendencia al plano literal como inferencial, se han reconocido cuatro formas predominantes: expresión de sentimientos, fundamentación, narración y explicación. A continuación, se detallan las cuatro formas de apropiación del género:

- Expresión de sentimientos: Esta modalidad se caracteriza por la manifestación explícita de emociones, pensamientos y/o experiencias personales. Su finalidad principal es expresar una emocionalidad profunda provocada por la presencia del cohete y el papel que este desempeña en la vida del personaje. Este tipo de respuesta confiere al texto un tono subjetivo y emotivo, favoreciendo la exposición de la interioridad del hablante.

- Fundamentación: Se refiere a aquellas respuestas que buscan justificar un deseo o una postura personal mediante el uso de razones o ejemplos. La intención principal es argumentativa, y en algunos casos adopta un tono crítico o reflexivo respecto del rol de los cohetes en la vida de los personajes. Esta modalidad implica una elaboración que tiende a lo racional del deseo o la emoción, dotando al texto de una dimensión evaluativa.

- Narración: Comprende aquellas respuestas que integran el relato de uno o varios acontecimientos, con el propósito de contextualizar o explicar la relación actual del

personaje con el cohete. Esta modalidad introduce una dimensión temporal y secuencial en la construcción del discurso.

- Explicación: Corresponde a las respuestas cuya finalidad es aclarar o hacer comprensible un aspecto determinado vinculado al cohete o a su impacto. En este caso, la modalidad se orienta hacia una exposición más objetiva, centrada en la aclaración de algún tema o problemática del relato.

Al analizar las respuestas escritas por los estudiantes, se observa que la modalidad predominante corresponde a la expresión de sentimientos, aspecto que será desarrollado con mayor detalle en secciones posteriores. Independientemente de la forma de apropiación del género, la mayoría de las respuestas comparten las siguientes características generales:

- El uso de la primera persona del singular (yo).
- La adopción de una voz narrativa.
- Un estilo declarativo con una marcada carga emocional.

Estas características permiten situar las respuestas dentro del marco general de la confesión, lo que sugiere que los estudiantes han logrado adoptar con éxito la voz de uno de los personajes del relato. Esta apropiación se evidencia tanto en la expresión subjetiva como en los rasgos observables de cada texto. En términos generales, las voces construidas por los estudiantes resultan claramente identificables y se mantienen estrechamente vinculadas al universo narrativo original. De este modo, no cabe duda de que se trata de la perspectiva del protagonista y su vínculo con los cohetes, o bien del oponente y su postura frente a ellos.

En relación con los resultados obtenidos, se reitera que de los 49 textos en los que se ha analizado la forma de apropiación del género, los resultados muestran que:

Tabla 31. Formas de apropiación del género confesión en las respuestas literales e inferenciales

Forma de apropiación del género	Respuestas con tendencia al nivel literal	Respuestas con tendencia al nivel inferencial
Expresión de sentimientos	33	2
Fundamentación	5	No se observan
Narración	6	No se observan
Explicación	No se observan	3
Total de respuestas	44	5 respuestas

En el cuadro, se ha adoptado el criterio de clasificar las respuestas en función de la modalidad dominante, lo que no implica la ausencia total de las otras en una misma respuesta. En la Tabla 22 se observan las diversas formas de apropiación del género presentes en la tarea “La confesión”. De estos resultados, se destacan aquellos vinculados a la modalidad de “explicación” (en las respuestas de nivel inferencial), ya que esta –a diferencia de las demás– sustituye por completo el género confesional; es decir, no presenta sus particularidades, como el uso de la primera persona, el tono expresivo o la revelación de algún aspecto oculto. No obstante, este tipo de respuestas explicativas se incluyó igualmente con el propósito de ofrecer una panorámica integral de todas las formas presentes en dicha tarea.

En relación a las respuestas que tienden al plano inferencial, de los 44 textos analizados, la distribución general de las formas de apropiación del género se distribuye de la siguiente forma:

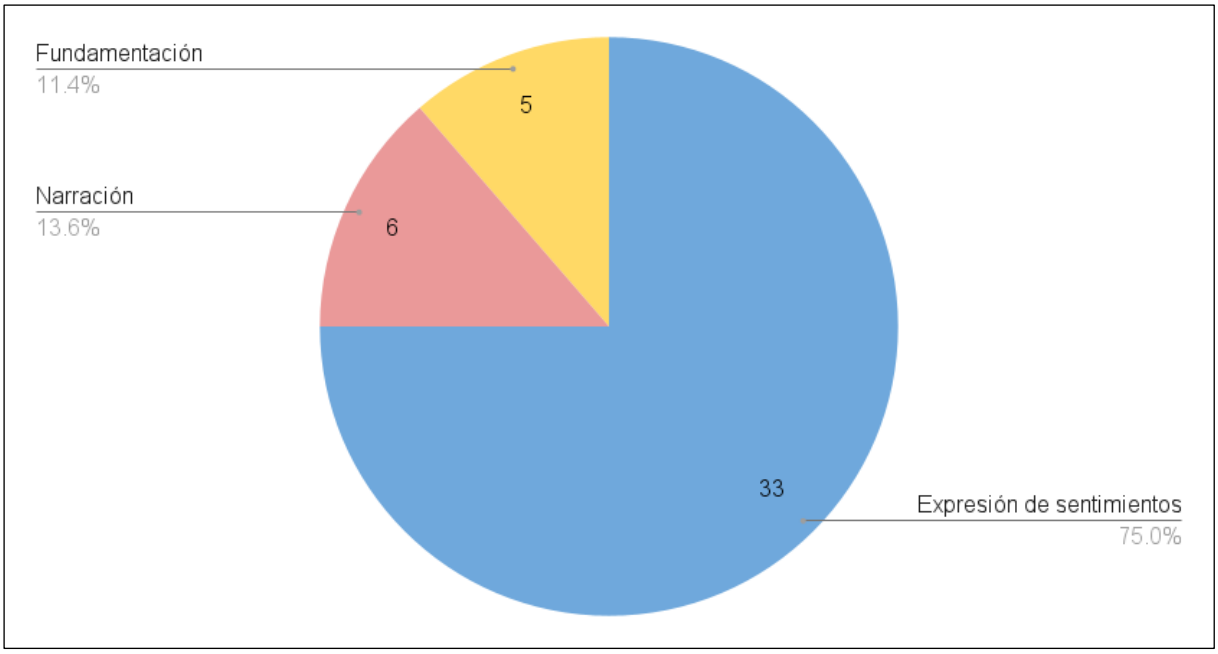


Figura 19. Formas de apropiación del género confesional en las respuestas inferenciales

En el gráfico correspondiente a la confesión, en el marco de las respuestas con tendencia al plano inferencial, se observa un predominio marcado de la expresión de sentimientos, que concentra el 75 % de las respuestas (33 casos). En segundo lugar aparece la narración, con un 13,6 % (6 casos), mientras que la fundamentación ocupa un 11,4 % (5 casos). Estos resultados evidencian que la mayor parte de los estudiantes tiende a abordar el género a partir de la exploración de la dimensión afectiva, lo que refuerza la coherencia con la naturaleza subjetiva del monólogo. Sin embargo, la presencia de fundamentación y narración, aunque minoritaria, señala intentos de algunos estudiantes por articular el género desde estructuras explicativas o narrativas.

A partir de estos resultados, es posible afirmar que dentro del plano inferencial es la expresión de sentimientos la modalidad predominante; además, se plantea que esta forma se presenta de forma espontánea y natural por parte de los estudiantes. Esto se explica por el hecho de que el macro-género seleccionado es la confesión y exige una apertura hacia la interioridad del personaje, desde donde emerge la confesión propiamente tal: la revelación de aquello que ha sido ocultado o silenciado. Esta hipótesis se ve confirmada en los resultados obtenidos, en la medida en que, durante la práctica de escritura literaria, la voz narrativa tiende a abrirse, a explorar su mundo interior y a hacerlo explícito a través de la dimensión confesional.

Cada una de las formas de apropiación del género se manifiesta de manera particular en las respuestas de los estudiantes, influyendo directamente en la forma y el desarrollo del texto.

Esta incidencia se observa tanto en la estructura interna de las respuestas como en los recursos lingüísticos y expresivos utilizados por los estudiantes.

A continuación, se presentan ejemplos representativos de cada una de las formas de apropiación del género, con el propósito de ilustrar cómo estas configuran las respuestas de los estudiantes y contribuyen a la construcción de sentido en el marco del discurso confesional. En algunas situaciones, se incluyen únicamente fragmentos de las respuestas, ya que dichos extractos ejemplifican de manera más precisa la modalidad correspondiente; además, la respuesta completa a la que pertenecen también ha sido clasificada dentro de la misma modalidad. En otros, se presenta la respuesta en su totalidad, dado que resulta suficientemente clara y representativa como para utilizarse completa. En la tabla correspondiente se indica si se trata de un fragmento o de una respuesta completa.

4.2.1.1 Formas de apropiación del género representadas en las respuestas con tendencia al plano inferencial

A continuación, se presentan ejemplos que ilustran las distintas modalidades. Cada uno permite observar cómo estas configuraciones contribuyen a la construcción de sentido en la tarea de “La confesión”

a. Expresión de sentimientos.

Esta forma de apropiación del género corresponde a la manifestación explícita de los sentimientos en la voz del personaje, provocados por su relación con el cohete en sentido figurado y metafórico. Esta expresión de sentimientos está profundamente marcada por su tono emocional y afectivo, ya que se expone la interioridad del personaje. Las respuestas en las que predomina la expresión de sentimientos se presentan de la siguiente forma:

Fragmento de la respuesta	Comentario
Confieso que los cohetes son algo precioso y que me crean una ilusión y felicidad, que se me hace indescriptible igual que la sensación de pensar que podré lograr tener uno, aunque sea solo un viaje, mejor para que sea más ameno y único. (P.1).	Manifestación de su admiración por los cohetes. Uso de calificativos asociados a la admiración y a sentimientos positivos en torno al cohete. Se acentúa el tono emocional de la respuesta.

En este fragmento se evidencia claramente la expresión de sentimientos, con una fuerte carga subjetiva y emotiva, característica de la subjetividad del personaje. La voz narrativa confiesa su admiración por los cohetes, estableciendo un vínculo afectivo que profundiza su deseo de viajar a Marte. Asimismo, la esperanza proyectada en la posibilidad de realizar "aunque sea solo un viaje" acentúa el carácter anhelante de la voz narrativa, reforzando el tono confesional del texto y permitiendo el acceso a la dimensión íntima del personaje. Cabe destacar que, aunque este fragmento pertenece a la respuesta de un estudiante, en dicha respuesta predomina esta modalidad.

En el ejemplo anterior se presenta la voz del protagonista, quien, como se ha evidenciado en análisis previos, se caracteriza por una configuración optimista de su personalidad. Por lo tanto, la expresión de sentimientos está principalmente asociada a emociones positivas, tales como la ilusión, el amor por la familia y la esperanza, ya que la caracterización del personaje se encuentra coherentemente integrada en la respuesta del estudiante. En este caso, la expresión de sentimientos corresponde en gran medida a emociones positivas u optimistas, dado que la caracterización original del personaje también se retrata de manera favorable en el relato. Así, la respuesta del estudiante mantiene esa línea, la expande y la reelabora, profundizando en la construcción de esta voz narrativa.

En contraste, la voz del antagonista, Bramante, se distingue por su oposición a este optimismo, de modo que cuando la expresión de sentimientos recae en este personaje, predominan emociones vinculadas al pesimismo, destacándose la frustración, la percepción de injusticia social e incluso respuestas que reflejan una envidia velada hacia el optimista protagonista. La voz de Bramante se concreta de la siguiente forma:

Fragmento de la respuesta	Comentario
Confieso que para mí los cohetes ***son algo inalcanzable para los pobres como yo.*** Es bonito verlos entre estrellas en la noche, pero eso, s***olo verlos***. (P.36)	Se observa la desilusión, los cohetes son "inalcanzables" y la razón es la clase socioeconómica a la que pertenece. Hay un dejo de desaprobación o rabia a partir de esta injusticia.

En el ejemplo anterior, la oración destacada corresponde a la voz de Bramante, quien expresa su desilusión acerca de los cohetes, con un aire de injusticia social y resignación en torno a esta problemática. También puede observarse esta negatividad en el siguiente ejemplo:

Fragmento de la respuesta	Comentario
Si te soy sincero, tengo mucha envidia de que al final te vayas a Marte y cumples el sueño que yo no llegué a cumplir. (P.7)	La particularidad de esta respuesta es la incorporación de la envidia, como aspecto a confesar.

En este otro ejemplo de expresión de sentimientos, la voz narrativa revela un sentimiento subyacente, en la oración destacada se muestra la envidia hacia la ilusión del protagonista. Esta respuesta resulta destacable, ya que, a través de la manifestación emocional, desarrolla un aspecto no explícitamente abordado por la voz narrativa original del relato, pero que se mantiene coherente con el marco narrativo establecido. Por tanto, la respuesta y su propuesta se articulan de manera lógica y consistente dentro de dicho marco.

Los ejemplos presentados más arriba concentran la expresión de sentimientos en las oraciones destacadas, impregnando el texto de una fuerte carga emocional y subjetiva en las voces narrativas. Esta modalidad ha permitido a los estudiantes profundizar en las emociones, sentimientos y pensamientos de los personajes, completando su caracterización en relación con el valor simbólico del cohete que ellos mismos han propuesto, al tiempo que integran la caracterización original. De este modo, las propuestas de los estudiantes resultan coherentes con la representación del personaje en el relato original, pero también introducen nuevas aristas que le otorgan mayor complejidad y profundidad.

Por otra parte, las respuestas también pueden desarrollarse con mayor amplitud, presentando un desarrollo más elaborado de la interioridad; por ejemplo:

Respuesta completa	Comentario
Confieso que los cohetes son para mí un sueño. C**ada noche pienso** que algún día podré viajar al espacio dentro de uno de ellos. Llevo años	Nos internamos en la interioridad del personaje a través de la frase *cada noche pienso.*

ahorrando para poder invertir **en algo importante**. Si no llego a cumplir **mi gran sueño** s**ería una frustración y me decepcionaría** a mi mismo. Ojalá algún día mis hijos puedan llegar a comprender **el amor y pasión que tengo hacia los cohetes**. **Son las dos cosas más importantes de mi vida**; los cohetes y todos mis hijos. (P.38)	Conocemos sus anhelos: *mi gran sueño.* Además conocemos sus sentimientos, bastante explícitos en el listado que podemos encontrar: *amor, pasión, frustración, lo importante.*

En la respuesta de arriba, la expresión de sentimientos se manifiesta con claridad a través del tono íntimo y confesional de la voz narrativa. El hablante expresa un profundo anhelo por viajar al espacio, acompañado de esperanza, perseverancia y temor a la frustración. Además, se evidencia una fuerte vinculación afectiva tanto con los cohetes como con sus hijos, estableciendo una dualidad emocional que refuerza la dimensión expresiva del texto: el sueño personal y el deseo de ser comprendido por sus seres queridos. La emocionalidad se articula desde la ilusión y el amor, lo que dota al texto de una sensibilidad coherente con el marco narrativo del cuento.

En suma, la expresión de sentimientos se concreta a través de la manifestación de la emocionalidad de las voces narrativas, explorando una interioridad que, si bien está sugerida en el cuento de Bradbury, no se enuncia de forma explícita. Por ello, las respuestas que adoptan esta forma de apropiación permiten al estudiante profundizar y proponer las causas y consecuencias relacionadas con los cohetes y todo lo que estos implican. En este sentido, las propuestas de los estudiantes los motiva a completar esa interioridad a la que alude, realizando dicha completación sobre la base del cuento, pero también construyendo un mundo interior (pensamientos y sentimientos) atravesado por su propia interpretación. Así, encontramos a diferentes versiones de Bramante: frustrados, muy en línea con lo que presenta el relato, pero también desilusionados, ocultamente esperanzados, envidiosos y tristes a causa de los cohetes. De manera similar, el protagonista Bodoni aparece no solo esperanzado e ilusionado, sino también preocupado por su futuro y su familia, e incluso obsesionado con viajar, dispuesto a dejarlo todo.

b. La fundamentación.

Esta forma de apropiación del género se refiere a aquellas respuestas en las que la voz narrativa busca justificar un deseo, una postura o una creencia en torno al cohete y al rol que este ha desempeñado en su vida. Se trata de intervenciones de carácter argumentativo, en

las que el hablante no solo expresa una opinión, sino que tiene la intención de sustentarla mediante razones, ejemplos o experiencias personales que dan cuenta del valor simbólico o práctico que asigna al cohete. Si bien el componente emocional no desaparece, queda relegado a un segundo plano, permitiendo que el enfoque principal se centre en la elaboración reflexiva. No obstante, estas respuestas mantienen un tono subjetivo, en tanto están atravesadas por la experiencia individual de la voz narrativa, lo que permite una aproximación íntima, aunque racionalizada, a su vínculo con el cohete.

Para ejemplificar esta modalidad, el siguiente ejemplo es aclaratorio de la fundamentación atravesada por el tono emocional mencionado en el punto anterior:

Respuesta completa	Comentario
Confieso que los cohetes son para mí, como las estrellas. Me encanta ver "las estrellas", pasar lejos están de mi alcance económicamente y físicamente. Llevo 80 años mirándolas, **desde pequeño haciéndome ver mi triste realidad**, desde mi…. mi chatarra. **Es algo que solamente los ricos pueden hacer**, da igual cuantas generaciones pasen, siempre estaremos en la chatarra, sin sueños y cohetes, nada de viajes al espacio. Me lo dejó muy claro mi viejo, con los años vi la razón que tenía, así que te transmitiré yo también creo esto. No despiertes ese sueño acabarás "jodiendo" a tus propios hijos y mujer. Te lo advierto, no gastes el dinero de tu arduo de trabajo en chorradas, cómprate una nueva excavadora y listo que la necesitas, no ese estúpido cohete de terror. (P.15)	Se presenta la frustración, arraigada en su infancia y desarrollada durante su vista. La voz narrativa intenta convencer al otro de que no compre el cohete. También está atravesada por un tono emocional.

En este texto, la fundamentación se manifiesta con claridad a través de una postura crítica y pesimista, sustentada en la experiencia personal y en una visión heredada. Esta vivencia remite a su infancia, a la que apela: "Llevo 80 años mirándolas, desde pequeño haciéndome ver mi triste realidad, desde mi… mi chatarra". La respuesta del estudiante integra un elemento nuevo a la biografía del personaje al referirse a una infancia que, si bien no

conocemos, aporta un matiz inédito. A diferencia de la mera reproducción, esta integración incorpora elementos novedosos al mundo ficcional, lo que implica la creación de acontecimientos no presentes en el relato, pero que mantienen la coherencia con el universo narrativo.

En consecuencia, a través de este elemento, la voz narrativa justifica, o sea, fundamenta, su rechazo hacia los cohetes no sólo por su inalcanzable costo económico, sino también por una concepción social que asocia los viajes espaciales con los privilegios de los ricos. Esta argumentación se refuerza con una advertencia explícita al protagonista, apelando a la razón práctica y a la experiencia generacional para dejar de lado la ilusión del viaje espacial. La fundamentación, aunque cargada de emocionalidad, se centra en razones concretas, realistas y hasta económicas, que explican por qué considera absurdo aspirar a un cohete desde la pobreza.

Otro ejemplo, aunque más breve, también presenta una postura personal en torno al cohete y su valor.

Respuesta completa	Comentarios
Confieso que los cohetes son para mí muy diferente que para los ricos. **Para ellos, los cohetes son simples medios de transporte que pueden coger a su antojo.** **En cambio, para todos los pobres, para mí, son una esperanza,** un deseo, una motivación que nos hace pensar ilusionarnos, porque algún día lograremos nuestras metas y aspiraciones en la vida. (P.17)	Argumenta su postura, la diferenciación social en torno al cohete. Aun así, hay un tono emocional en la respuesta.

En este texto, la fundamentación se construye a partir de una comparación entre la experiencia de los ricos y la de los pobres frente a los cohetes. Para los primeros, estos son simples medios de transporte, accesibles y cotidianos; en cambio, para los pobres, representan una fuente de esperanza y motivación. La voz narrativa justifica su postura apelando a una realidad social desigual, en la que los cohetes simbolizan el deseo de

superación. Así, la argumentación se sostiene en una crítica implícita a la inequidad, pero también en una valoración subjetiva del cohete como motor de ilusión y futuro.

3. La narración.

Esta modalidad corresponde al relato de acontecimientos que, en las respuestas de los estudiantes, suelen ser originales o novedosos, es decir, no aparecen en el cuento de Bradbury. No obstante, estos hechos se desarrollan dentro del mismo marco narrativo, respetando la lógica interna del relato y su coherencia temporal y temática. De este modo, se incorporan nuevos elementos al mundo ficcional, lo que implica la creación de acontecimientos que, al tiempo que mantienen la coherencia con el universo narrativo, profundizan en la construcción de la voz narrativa.

Así, los acontecimientos añadidos no alteran el sentido original del cuento, sino que lo amplían, funcionando como una extensión del universo ficcional. Esta expansión narrativa permite explorar otras dimensiones de la biografía y psicología de los personajes, enriqueciendo su caracterización. Por ejemplo, algunos estudiantes relatan acontecimientos que aportan profundidad a los conflictos ideológicos y emocionales de las voces narrativas sin romper la verosimilitud del texto original.

Respuesta completa	Comentarios
No me gustan los cohetes, pero no siempre fue así. **De pequeño** miraba esas latas de chatarra que volaban hacia el cielo y volvían intactas. Mi padre soñaba con ir, y deseaba que le acompañara, por desgracia sabíamos que tardaríamos en ahorrar para ir, así que mi padre empezó a trabajar en dos sitios diferentes para conseguir ese dinero lo antes posible. **Un día, cuando llegó a casa**, estaba más contento de lo habitual, me llevó al salón y me dijo: “Ya lo tengo, ya tengo el dinero, pero solo para una persona”, decidí que fuera él, ya que llevaba toda su vida queriendo ir ; cuando llegó el día lo acompañé hasta la hasta allí y me despedí	Relata una historia, de su infancia. Esta historia está cargada de una emocionalidad, que presenta sentimientos negativos hacia el cohete. Tendencia a la expresión de sentimientos.

con un abrazo, **pero nunca regresó**, decidí que yo no me montaría nunca más en un cohete. (P.19)	

En la respuesta anterior, se han destacado las marcas temporales, ya que se trata del relato de una experiencia de infancia del oponente, la cual da cuenta de la razón de su rechazo a los cohetes. Esta historia sustenta y justifica su situación actual. Una particularidad de dicha narración es su carácter original, puesto que introduce la figura del padre –creada específicamente para la respuesta–, la cual no aparece en el relato de Bradbury (véase Tabla 20. Incorporación nuevo elemento: La figura del padre, pp. 177-178). A pesar de esta invención, el texto se mantiene dentro del marco temático general, al referirse a los sueños, los viajes y su impacto en la vida del personaje. El fuerte tono emocional del relato lo aproxima a la modalidad expresiva, al punto de que, en ciertos pasajes, resulta difícil establecer un límite claro entre ambas modalidades, una situación que se ha reiterado en el análisis de otras respuestas estudiantiles.

Otro ejemplo interesante de esta modalidad es el siguiente:

Respuesta completa	Comentarios
Confieso que los cohetes para mí son importantes por unas cuantas razones, pero la que más me crea la necesidad de querer volar en un cohete fue aquella que me hizo desvelarme día tras día cuando era un niño. **Una tarde en mi casa del campo** me encontré una especie de madera cortada como un triángulo, pero más ovalado de lo normal, recuerdo que esa tabla me la hizo mi padre como si fuera un trineo para la nieve, pero yo en realidad siempre pensé que era un cohete para la nieve. Pensé que nunca viajaría en uno,, que no podía pensar que no podía ser posible, porque solo los que tienen dinero pueden llegar a ese punto, **pero un día mi padre se marchó,** se fue de mi casa sin importarle nada. Pero mi madre me	Se relata una historia infantil, marcada por la presencia y ausencia de un padre. Justifica su actual relación con el cohete y, también, con su familia.

aseguró que mi padre tenía una misión secreta en Marte, y se fue volando en un cohete en dirección a Marte. **Cuando fui creciendo me di cuenta** que en realidad me abandonó, nos abandonó, una pequeña parte de rabia y envidia brotó en mi interior, y es por eso que quiero ir a Marte con toda mi familia, porque yo nunca los abandonaría. (P.2)	

Esta respuesta continúa la línea de la anterior, ya que narra una experiencia de infancia que busca justificar la relación actual del personaje con los cohetes y lo que estos simbolizan. En este caso, la voz narrativa vincula su admiración por los cohetes con aspectos profundos de su vida personal, como la familia y su rol como padre, lo que resulta coherente con la caracterización original del protagonista. Al igual que en la respuesta precedente, la narración se construye a partir de una infancia marcada por la pobreza y el cuidado familiar, elementos que refuerzan el marco temático del cuento de Bradbury.

Si bien se trata de un relato original, este se integra de forma verosímil en la estructura interna del cuento, respetando su lógica narrativa y emocional. En términos generales, estas respuestas tienden a desarrollar acontecimientos nuevos, cuya finalidad es explicar o dar sentido al vínculo afectivo con los cohetes. Se trata, en efecto, de narraciones que funcionan como formas de fundamentación emocional, en las que el relato biográfico sostiene y legitima una postura. Desde una perspectiva interpretativa, estas respuestas son especialmente ricas, ya que permiten observar las inferencias realizadas por los estudiantes: han completado lagunas en la vida del personaje de manera coherente con el tono, los temas y la estructura del relato original, al mismo tiempo que proyectan sus propias propuestas de significado.

c. Explicación.

En este contexto, la explicación puede entenderse como el intento de la voz narrativa por aclarar o desarrollar el significado que los cohetes adquieren en su vida. A diferencia de la fundamentación, que busca justificar una postura o deseo personal, la explicación tiene como objetivo hacer comprensible una idea o experiencia, respondiendo a preguntas como: ¿qué representan los cohetes en la vida de estos personajes? Idealmente, una explicación debería evidenciar esta intención interpretativa; sin embargo, en el corpus analizado, la explicación como modalidad discursiva ha sido predominante en aquellas respuestas que tienden al plano

literal; por lo tanto, esta forma de apropiación del género no se presenta en las respuestas del plano inferencial.

Es importante destacar que, además, las respuestas que adoptan esta forma no cumplen plenamente con los requisitos de la tarea de escritura literaria. En concreto, nos referimos a tres respuestas con tendencia al plano literal, que ya han sido presentadas anteriormente, y cuya forma corresponde a la explicación. Estas respuestas se desarrollan de la siguiente manera:

Respuestas completas		
Está pensando en poder volar un cohete hacia Marte desde pequeño, quería conducir un cohete. Tenía 3000€ para comprar un viaje en cohete hacia Marte. (P.39)	Bramante dice nunca lo harás, es muy negativo porque el de pequeño quería un cohete y su padre no se lo compró, porque era muy caro y por eso dice que no va a poder volar y no quiere, porque le recuerda a su padre cuando él era pequeño por eso no le gusta. (P.24)	Bramante es una persona que odia los sueños y a los ricos, como el sueño de Bodoni de ir al espacio con un cohete. Bodoni afirma que a él le gustaría ver a Marte y como ya ahorró lo suficiente, para ir al espacio desea que esté junto a su familia. Bramante afirma que es una estupidez gastar todo el dinero que ahorró durante estos últimos años. ***No dejes que los sueños te coman la cabeza, vivimos en casas de barro como nuestros padres***. (P.21)

En primer lugar, estas respuestas no se desarrollan dentro del marco de la confesión, lo que, además de incidir en la forma, también influye en la ejecución misma de la producción. Por una parte, no utilizan la primera persona, no adoptan la voz del personaje ni expresan su interioridad. Ahora bien, el hecho de no emplear el género confesional afecta más allá del plano formal, ya que estas respuestas tienden a resumir el conflicto o algunos aspectos

temáticos. En estos casos, el predominio de la explicación ha profundizado que la respuesta no ahonde en la construcción del personaje y en desarrollar su vínculo con el cohete.

En el caso de la respuesta de P.39, se presenta una breve explicación acerca de un pensamiento del protagonista. Se trata de información explícita del relato, reproducida de manera muy concisa, es decir, de una mera reproducción de lo ya narrado. Por otra parte, la respuesta de P.24, aunque de mayor desarrollo, propone una explicación diferente: si bien no se ajusta al género confesional, el estudiante integra una figura nueva –el padre de Bramante– con el propósito de justificar el rechazo del personaje hacia los cohetes. En este caso, aunque se mantiene la distancia respecto al género requerido, se aprecia un gesto creativo por parte del estudiante, cierta intención de construir la voz narrativa; no obstante, la falta de desarrollo y la tendencia explicativa provocan que la respuesta carezca de rasgos propios de aquellas con predominio inferencial. Finalmente, en la respuesta de P.21 se observa un intento por sintetizar algunos acontecimientos del relato con el fin de explicar la relación del protagonista con los cohetes; sin embargo, la voz narrativa no adopta una perspectiva interna ni subjetiva. La parte final del texto (marcada en cursiva y negrita) corresponde a una cita literal del cuento original, lo que refuerza su carácter más analítico que creativo.

En conjunto, estos tres textos no solo se apartan de los lineamientos del ejercicio, sino que presentan un desarrollo breve que no les permite adentrarse en la voz narrativa ni orientarse hacia el plano inferencial. No puede afirmarse que se trate de respuestas “incorrectas”, pues el contenido resulta adecuado en relación con lo presentado en el relato de Bradbury. Sin embargo, al no construirse desde una perspectiva inferencial —es decir, sin aportar interpretaciones, hipótesis o sentidos implícitos más allá de la información literal—, y al apoyarse principalmente en la explicación, se refuerza la limitación que obstaculiza su apropiación del género.

***

En conclusión, las cuatro modalidades identificadas en las respuestas permiten configurar la confesión de maneras diversas, generando efectos interpretativos particulares. En el caso de la expresión de sentimientos, ya se ha señalado que constituye una de las formas más naturales para desarrollar el discurso confesional. Esta modalidad resulta especialmente adecuada para acceder a la interioridad del personaje, completando su caracterización y otorgándole profundidad, al permitir explorar dimensiones no explicitadas en el relato de

Bradbury. En ese sentido, se posiciona como una vía privilegiada para abordar aspectos implícitos en la construcción del personaje.

Por su parte, la fundamentación enriquece el tono emocional propio de la confesión con una dimensión más reflexiva. A través de esta modalidad, el estudiante busca explicitar las razones del personaje al atribuir determinado valor simbólico al cohete. Esto se traduce en un tono más introspectivo en la voz narrativa, donde se argumenta, se ejemplifica y se articulan causas y consecuencias en la vida del personaje. Se diferencia así de la explicación, al incorporar una carga subjetiva que intensifica el carácter confesional del discurso.

La narración, en cambio, tiende a conducir al estudiante hacia la creación de nuevas situaciones y acontecimientos que, aunque no forman parte del relato original, se mantienen coherentes con su lógica temática y estructural. Estos elementos añadidos permiten revelar nuevas aristas del personaje dentro del universo narrativo de Bradbury, enriqueciéndose sin contradecirlo.

Por otro lado, la explicación se ha desarrollado en respuestas no inferenciales, lo que ha impedido observar esta forma de apropiación del género desde dicha perspectiva. Antes bien, se ha constatado que la explicación opera como una restricción para el desarrollo de inferencias e hipótesis, en tanto limita la posibilidad de interpretar las intenciones y motivaciones de las voces narrativas, así como de completar vacíos o aportar significados nuevos.

Finalmente, cabe destacar que en relación a la expresión de sentimientos, la narración y la fundamentación, las respuestas que adoptan estas formas tienen como punto de partida la necesidad de expresar el valor simbólico atribuido al cohete. Así, no se trata simplemente de exteriorizar emociones, defender una postura o narrar un hecho nuevo en la vida del personaje, sino de construir una interpretación en torno a ese valor, utilizando para ello la modalidad que, desde la perspectiva del estudiante, se considera más pertinente dentro del marco del discurso confesional. Las voces narrativas efectivamente confiesan lo que el cohete representa en sus vidas, y lo hacen a través de diversos recursos, pero convergen en un mismo objetivo: elaborar un texto que revele ese valor simbólico y lo sustente con sentido.

4.2.2 Configuración de las respuestas escritas en la TEL 2: El monólogo de María

La gestión de los monólogos como forma de respuesta se ha llevado a cabo mediante la expresión de la interioridad del personaje, en tanto esta constituye la modalidad más natural del monólogo. Dicha expresión ha permitido al estudiante adentrarse en la reconstrucción del personaje, del cual se conoce únicamente su exterioridad, en su rol de madre, esposa y como

participante secundaria en los acontecimientos, en una posición pasiva como compañera del protagonista.

En este contexto, la tarea de escritura literaria –específicamente, la producción de un monólogo– tiene como objetivo otorgar un espacio expresivo a una voz silenciada, al tiempo que permite completar la construcción de un personaje del que solo se nos ofrece una parte. En este sentido, concebimos esta práctica como un rompecabezas incompleto, cuyas piezas disponibles se presentan a través de la voz del narrador, del protagonista y de las escasas y breves intervenciones de María. Corresponde entonces al estudiante la tarea de crear las piezas faltantes por medio de su propuesta de monólogo; es su responsabilidad reconstruir ese puzle y ofrecer una representación más completa del personaje de María.

En relación a las formas de apropiación del género, estas modalidades se diferencian parcialmente de las presentes en “La confesión”. Dado el carácter predominantemente expresivo del monólogo, dichas respuestas se estructuran en torno a esta particularidad, enfocándose en la expresión de la interioridad del personaje. Además, esta configuración se vincula con la perspectiva que la voz narrativa asume, ya que esta no solo habla de sí misma, sino también de aquello que la rodea. Por lo tanto, en los monólogos la voz narrativa se manifiesta en primera persona, adoptando una voz femenina y los roles de madre y esposa. Esta puede centrarse en la propia “María” –como una expresión íntima y subjetiva de su mundo interior– o puede centrarse en un "tú", generalmente el protagonista, abordando lo que ese otro le hizo sentir, o intentando comprender, desde su perspectiva, las razones de sus acciones.

Considerando este contexto, se han observado dos grandes modalidades para la expresión de la interioridad del personaje, entendida como manifestación de sentimientos y/o pensamientos en torno al conflicto narrativo. Estas modalidades pueden centrarse en distintos focos:

1. Yo centrado en el yo: Corresponde a una expresión subjetiva y personal, donde el personaje reflexiona sobre su mundo interior, explorando sus sentimientos y emociones, con un foco puesto en ella misma.

2. Yo centrado en el tú: Se refiere a aquellas respuestas en que el foco se desplaza hacia el otro (el protagonista), intentando comprender sus acciones, sentimientos o motivaciones. En algunos casos, estas respuestas incluso interpelan directamente al protagonista, ya sea para recriminarle o para agradecerle.

Si bien la voz narrativa presenta predominantemente un carácter expresivo, resulta pertinente examinar una segunda forma de apropiación del género, aquella que complementa la expresión de la interioridad de los personajes. En efecto, dicha interioridad no siempre se manifiesta de manera aislada, sino que puede estar acompañada por otras modalidades textuales, tales como la narración o la exposición de pensamientos, las cuales, en determinados casos, adquieren un carácter argumentativo, entre otras posibilidades. Estas *formas secundarias de apropiación del género* serán presentadas en el siguiente apartado 4.2.2.2, p. 254.

A partir del análisis de los resultados, se han identificado cuatro modalidades que, por su carácter complementario, denominaremos como *secundarias*; estas son: la expresión de sentimientos, la expresión de pensamientos, la narración y la tendencia a la narración. Estas formas secundarias coexisten con las modalidades principales de expresión previamente descritas, en las cuales se ha puesto especial énfasis en la manera en que el "yo" del monólogo organiza su discurso, ya sea orientado hacia la figura del esposo o, en contraste, focalizado en la propia subjetividad.

4.2.2.1 Formas principales de apropiación del género en las respuestas con tendencia al plano inferencial

En este apartado nos centraremos en explorar las respuestas con tendencia al plano inferencial y su vínculo con las formas de apropiación del género. En este aspecto, es importante destacar que el carácter expresivo abarca la totalidad de aquellas con tendencia al plano inferencial. Esta expresividad se configura como la forma principal de apropiación del monólogo, dado que todas las respuestas con esta orientación se desarrollan desde la perspectiva del *yo* y con la intención de dar cuenta de su interioridad. Dicho desarrollo se organiza en torno a dos focos de atención, según lo que despliegue la voz narrativa: el foco puede centrarse en sí mismo o en otro. Con el fin de diferenciarlos, los hemos denominado *yo centrado en el yo* y *yo centrado en el tú*. En este contexto, los resultados asociados a estos focos, como forma principal de apropiación del género, se distribuyen de la siguiente manera:

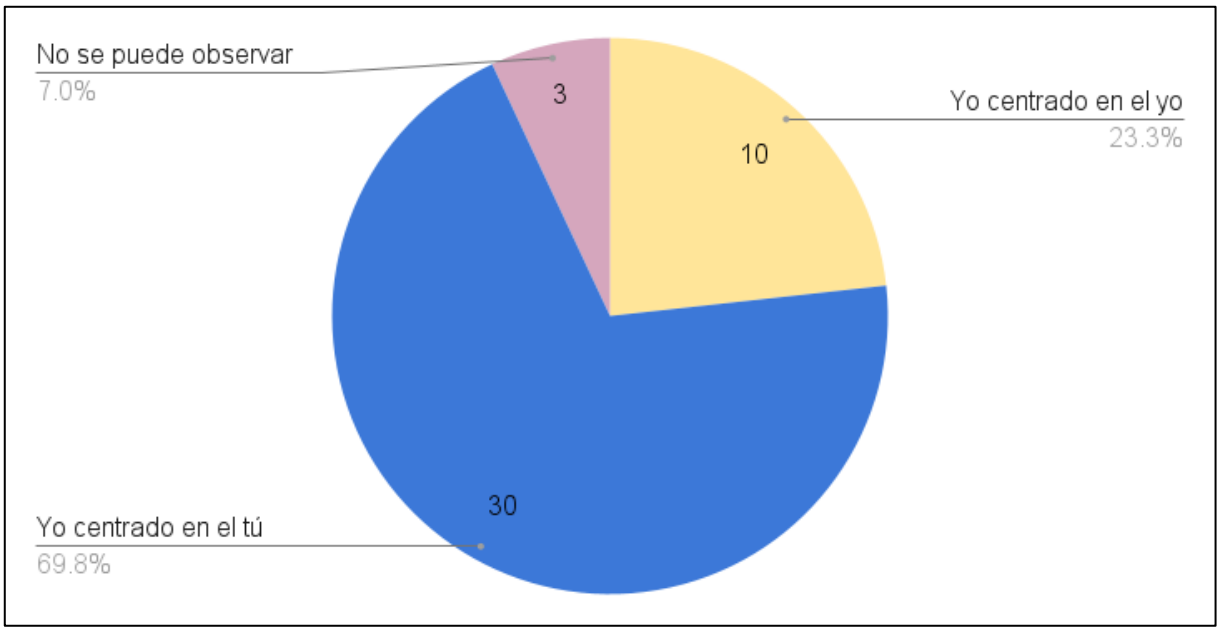


Figura 20. Formas principales de apropiación del género monológico en las respuestas inferenciales

De las 35 respuestas analizadas, los resultados muestran que la forma de apropiación predominante corresponde a la expresión centrada en el tú con un 69,8%. Este alto porcentaje evidencia una clara tendencia de usar una voz narrativa que suele desplazar el foco hacia el protagonista, es decir, hacia la descripción de sus acciones, sus decisiones o sentimientos en torno al conflicto narrativo. Si bien esta modalidad predominante se centra en el uso del "tú", esta expresión de lo que el otro (en este caso, el esposo) piensa o hace se construye siempre desde la voz de María. En este sentido, aunque el foco narrativo se orienta hacia la explicación de las acciones del esposo, dicha explicación está mediada por la perspectiva subjetiva de María. Es ella quien indaga, reconstruye y reflexiona sobre las posibles motivaciones de su pareja. No se trata, por tanto, de una exposición objetiva o externa, sino de una elaboración que se aproxima a una conclusión personal.

Este rasgo está estrechamente vinculado con el recurso estético-literario que se pretende desarrollar: la evolución del personaje. Los textos centrados en el "tú" representan, en realidad, el resultado de un proceso de reflexión interna, en el cual María ha reconfigurado su postura inicial. A través de este proceso, ella cambia, evoluciona y se transforma, al menos en el plano del pensamiento. Desde esta perspectiva, el monólogo, aunque dirigido a otro, surge como una forma de autoexploración y transformación subjetiva: una voz que, al intentar comprender al otro, revela el trayecto de su propio cambio interior.

A continuación, se presentan ejemplos representativos de cada una de las modalidades, con el propósito de ilustrar cómo estas configuran las respuestas de los estudiantes y de qué manera contribuyen a la construcción de sentido en el marco del monólogo.

Yo centrado en el yo.

Esta modalidad expresiva se caracteriza por la declaración directa de sentimientos, pensamientos y percepciones por parte de la voz narrativa, cuyo foco está centrado en la exploración introspectiva. A diferencia de la modalidad dirigida al "tú", en la que se interpela o se explica al otro, aquí la atención se desplaza hacia el yo, es decir, hacia la subjetividad de la narradora. Esta modalidad cumple la función de hacer explícito el proceso interno de la protagonista: lo que ve, lo que siente, cómo piensa y cómo evalúa tanto su entorno como a sí misma.

En este sentido, se trata de una expresión que no sólo comunica estados emocionales o juicios personales, sino que también da cuenta del recorrido reflexivo que ha conducido al cambio de postura de la narradora. La voz narrativa se convierte, así, en el espacio en el que se revelan tensiones, dudas, conflictos y transformaciones, configurando un discurso que tiene como finalidad dar forma a la experiencia vivida desde una perspectiva íntima. Esta modalidad refuerza la dimensión subjetiva del monólogo y permite al lector acceder al proceso de reconstrucción identitaria de María, articulado a través de sus propias palabras y emociones.

El ejemplo que se muestra a continuación es representativo de esta modalidad, en ella predomina la expresión centrada en el yo, y se muestra de la siguiente forma:

Respuesta completa	Comentarios
Al principio **pensaba** que iba a ir a Marte, con uno de esos cohetes que yo veía en la tele, grandes de colores, rápidos y estaba **muy emocionada.** **Pero vi** que no, que no iba a ir como yo **imaginaba** y **me enfadé** mucho, pero lo que no **pensé** era como le podía sentar mi reacción a mi marido. Me **sentí** muy mal por él y **me arrepentí** mucho y paso a paso valoré lo que tenía y que en la vida se tienen que valorar las cosas, por eso mi padre es el mejor del mundo. Tengo que admitir que me enfade porque **tenía miedo a morir**, pero tengo que confiar en mi familia. (P.27)	Los términos en **azul** representan cómo se accede a la interioridad del personaje, lo que siente y piensa. En **verde**, se pueden observar las alusiones a las emociones de María. Sus emociones son palpables: me enfadé, me sentí mal, me arrepentí, valoré. En este caso, la interioridad se articula en torno a las conclusiones,

	observaciones y juicios que la narradora elabora a partir de su experiencia.

En este caso, se puede observar que la expresión de la interioridad se conforma de una manifestación emocional y de las conclusiones que la voz narrativa ha elaborado, sus observaciones sobre lo que ha vivido, es una interpretación de su propia experiencia. La voz narrativa se detiene a examinar su recorrido personal, integrando elementos de juicio, análisis y autoconocimiento. Estos elementos dan cuenta de la reconstrucción del personaje, la respuesta del estudiante ha realizado conexiones entre algún aspecto del relato y lo ha expandido, profundizando en la interioridad del personaje:

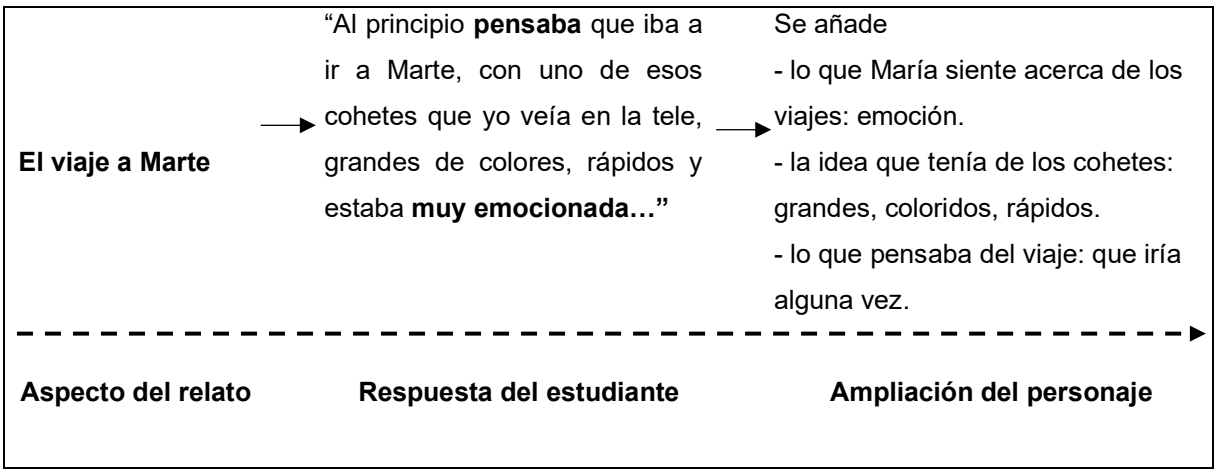


Figura 21. Patrón general de los sentimientos de la voz narrativa

Fuente: Elaboración propia

En este marco, la voz narrativa se conecta con un gran aspecto del relato de Bradbury, el viaje, y a partir de él, logra reconstruir o darle una forma a aquello que siente y piensa la voz narrativa. Completa los vacíos en la caracterización de María y también utiliza esta primera instancia para desarrollar la transformación del personaje. Por lo tanto, se puede afirmar que construye la interioridad del personaje a partir de una mirada reflexiva que le permite a la narradora comprender no solo lo que ha sentido o pensado, sino también cómo esos sentimientos y pensamientos han incidido en su transformación. De este modo, el foco no está únicamente en los hechos o en las emociones aisladas, sino en la elaboración subjetiva que María realiza sobre sí misma y sobre su proceso de cambio.

Otro ejemplo de expresión centrada en el yo se muestra en el siguiente caso:

Respuesta completa	Comentarios
Yo, María, **siento** que **una estupidez** gastarse todo el dinero en un cohete que no funcione, **siento** que se va a estrellar en cualquier momento que no despegue y encima se gastó todo el dinero que teníamos, es eso que yo no podré **comprender** es una estupidez y encima me dice que vaya con él, está loco. Ya ha llegado el día y **tengo miedo y rabia**, pero en cuanto estaba mirando por la ventana de la cocina, **comprendí** todo, todo ese esfuerzo era una simulación, todo. El cohete nunca salió, así que **comprendo** todo, solo queda **decirle las gracias** de hacer feliz a los niños. (P.25)	En **azul**, los términos que denotan el acceso a la interioridad del personaje. En **verde**, los que denotan el tono emocional de la respuesta. En este caso, se observa la "comprensión" final, desde un estado inicial de incomprensión, para llegar al entendimiento del actuar de su esposo.

Esta respuesta evidencia claramente la introspección de la voz narrativa, ella explicita sus emociones, pensamientos y juicios de forma directa. A través de expresiones como "siento que es una estupidez", "tengo miedo y rabia" o "comprendí todo", se manifiesta un recorrido emocional que va desde el rechazo y la incomprensión hacia una forma de entendimiento más profundo del actuar de su marido. El cambio de perspectiva se evidencia en el contraste entre el juicio inicial ("estupidez", "está loco") y la conclusión final ("comprendo todo", "gracias por hacer feliz a los niños").Este pasaje ilustra un proceso reflexivo que se desarrolla a partir de un gesto que provoca la transformación del personaje. En este sentido, no se trata de una mera expresión emocional, sino de una reelaboración subjetiva de los hechos por parte de María, que permite atribuir un sentido a la experiencia. La estructura del discurso, con su progresión desde la crítica hacia el agradecimiento, refuerza esta evolución interna, evidenciando una voz que se mira a sí misma y se resignifica en el proceso.

Por otra parte, se presenta un tercer ejemplo en el que la subjetividad de María alcanza un desarrollo más complejo, dando lugar a una visión crítica y profundamente reflexiva. Con el fin de facilitar el análisis detallado de esta respuesta, el texto ha sido segmentado y enumerado –ya sea por oraciones o por párrafos– según los aspectos específicos que se desean destacar. Esta disposición responde exclusivamente a criterios analíticos y no refleja

la forma original de la producción escrita, la cual puede consultarse íntegramente en los anexos (véase Anexo 7.2.2 Respuestas “El monólogo”. Tarea de escritura literaria 2, p. 376).

Respuesta completa	Comentarios
(1) Nos arruinaste…	(1) Interpela directamente al protagonista
(2) Me fui sin decir nada. Cerré la puerta de mi habitación de golpe, mientras me hundía poco a poco en mis pensamientos... ¿será hoy el último día que vea a mi familia?¿de verdad Bodoni quiere hacer esto? ¿debería hacer algo, debería impedirlo? Después solo me dormí...	(2) Este segundo punto del texto, se destaca por las preguntas, que representan los cuestionamientos internos de María.
(3) Aunque el sueño no duró mucho. Me desperté a media noche por unos fuertes ruidos. Bodoni no estaba, así que supuse que era otro cohete que despegaba y él había ido a verlo.	(3) En este párrafo se observa la conjetura de María, oyó unos ruidos y concluyó que no era Bodoni.
(4) Miré por la ventana y vi a Bodoni con su "cohete". ¿No había sido una pesadilla? ¿va en serio? pensé. No quise mirar ni un segundo más, así que simplemente me volví a dormir. Bueno, lo intenté. Al día siguiente no quería ni saludarlo.	(4) Pero, ella observa, cuestiona nuevamente y toma una decisión: dejarlo pasar.
(5) -Estoy listo para desayunar- dijo él. Ni me moví. ¡Ah, si! Hace media hora encerré a los niños por su bien. Bodoni insistió en que dejara que él se los llevara.	(5) Referencia al relato original: el encierro de los hijos es un acontecimiento explícito del cuento. Así como la insistencia de Bodoni.
(6) Y al final acepté. total, la culpa la tendrá él, no yo. Se fueron, y realmente no quería ver a Bodoni,	(6) Particularidad nueva de esta María, se desentiende de lo que está pasando.
(7) pero "la curiosidad mató al gato”, así que miré por la ventana. Ahí entendí todo. Lo siento, Bodoni.	(7) Esta es la conclusión final, se sugiere, de forma muy sutil y hace referencia al relato original, ya que aquello que “ve por la

(P.28)	ventana" corresponde a lo que María también ve en el cuento: la farsa/teatro en la cochera con el falso cohete.

Este texto representa un gran ejemplo de la modalidad a analizar, ya que la voz narrativa se posiciona desde la perspectiva de María y expone su complejo proceso emocional, el cual está lleno de cuestionamientos. Este proceso le ayuda a la voz narrativa a transitar hacia su conclusión y el entendimiento del actuar de su esposo, conclusión que se presenta brevemente, pero en la cual subyace la intertextualidad con el cuento original, en este sentido en la frase "ahí entendí todo", también cierra el monólogo con su cambio de postura, haciendo referencia a una visión crítica de ella misma. Además, su estructura dialógica incorpora nuevos elementos al mundo ficcional del relato y sitúa al lector desde una perspectiva vinculada directamente a la experiencia de María. En este sentido, se evidencia con mayor claridad la mirada del personaje, ya que se añade de manera concreta su punto de vista sobre un acontecimiento desarrollado originalmente por el narrador, lo que enriquece y complejiza la representación del episodio.

Igualmente, en términos literarios, el uso de preguntas retóricas, silencios, y reacciones espontáneas –como el portazo o el rechazo a saludar– además de enriquecer al texto, refuerzan su dimensión emocional y hacen visible el proceso reflexivo. En suma, este ejemplo muestra cómo la narradora no solo reacciona ante los hechos, sino que los reelabora desde su interioridad, lo que permite observar con claridad la evolución del personaje y su progresiva transformación.

Por último, se presenta un cuarto ejemplo que dista de ser ideal y complejo como el anterior, pero que sirve para contrastar otro tipo de desarrollo en torno a esta modalidad. El texto es el siguiente:

Respuesta completa	Comentarios
Ahora me he dado cuenta de que he creado una familia que me respeta He conseguido reconstruir una familia. **Mi aspecto cambió por completo, me veo más guapa**, me veo como modelo de la clase alta y la belleza poco a poco se ha	Expresa claramente sus propias emociones, con pocas referencias al protagonista. No obstante, se aleja del marco narrativo del relato, pareciera que

apoderado de mi vida. **He encontrado la manera de expresarme, porque me siento más libre que nunca,** porque encontré una familia que me apoya en todas las decisiones que tomo. Una de mis cosas favoritas de hacer, la comida es el momento donde más disfruto a la hora de la cena. (P.21)	esta María se diferencia mucho de la del relato.

En este caso, si bien se mantiene el marco narrativo general y los roles originales del personaje (madre y esposa), el texto incorpora elementos que no están directamente vinculados con el relato fuente. Expresiones como “me veo más guapa, me veo como modelo de la clase alta” introducen una caracterización que no encuentra un correlato concreto en la historia original, lo que debilita la coherencia con el universo ficcional propuesto por el texto de partida. Aunque puede reconocerse un intento por ampliar la caracterización de María –al presentarla como más libre, segura y valorada–, esta ampliación surge más bien como una invención personal del estudiante, dando lugar a una versión del personaje que no está estrictamente arraigada en los elementos narrativos ni en el desarrollo interno que propone el relato original.

Estos cuatro ejemplos son representativos de la modalidad introspectiva, pues ilustran diversas maneras en que el "yo" puede referirse a sí mismo y a su proceso de transformación, abarcando distintos niveles de complejidad y profundidad reflexiva. A pesar de las diferencias entre ellos, es posible señalar que esta modalidad se caracteriza por la presencia intensa y sostenida de la voz de María, quien se posiciona como el centro desde el cual se construye la narración subjetiva. En este sentido, se puede afirmar que esta voz secundaria, previamente marginalizada o subordinada, emerge con fuerza y autonomía, desplazándose del margen hacia un lugar de protagonismo dentro del discurso. Esto revela no solo un desarrollo del personaje, sino también una reconfiguración del relato desde una perspectiva más personal y comprometida con la exploración interna.

Yo centrado en el tú.

Este uso tiene como finalidad explicar “lo que hizo Bodoni”, es decir, dar cuenta de las causas y consecuencias de las decisiones y acciones del protagonista desde la perspectiva de María. En este sentido, este “yo” puede asumir diferentes intenciones, tales como narrar lo sucedido, interpelar al otro o formular conjeturas sobre su actuar. En cierta medida, esta modalidad

tiende a diluir la figura de María al centrar la atención en el otro; no obstante, se mantiene siempre como una perspectiva desde la cual se manifiesta lo que María ve, siente y piensa, pero acerca de su esposo. Aunque se aleje de sí misma como eje temático de su monólogo, sigue siendo la representación de la voz de María.

De acuerdo con lo anterior, es importante destacar que también se trata de la expresión de estados emocionales y juicios personales que permiten a la voz narrativa reconstruir su proceso de cambio. En este sentido, se evidencian tensiones, dudas, conflictos y transformaciones. Si bien en esta modalidad la subjetividad de María parece diluirse en torno a la figura de su esposo, dicha modalidad cumple también la función de permitir al lector acceder al proceso de reconstrucción de María, gestionado a través de su propia voz.

A continuación se observarán algunos ejemplos.

Respuesta completa	Comentarios
Ahora veo, **mi marido no está loco, solamente está haciéndoles creer a los niños que han viajado a Marte,** solamente porque no puede cumplir su sueño, **hace realidad el de las personas que quiere**. Es increíble cómo una persona por no cumplir sus sueños hace realidad otros. Recuerdo el momento de impaciencia que me creaba el despegue y aún recuerdo más **cuando Bodoni se asoma por la ventana me guiñó un ojo y sonrió con su humilde y sincera sonrisa.** Fue ahí cuando supe que elegí bien, cuando me di cuenta de **la persona que quería tener a mi lado estaba haciendo realidad el sueño de nuestros preciados y estupendos hijos**. Esa es, será, y fue la persona que siempre he amado, amé y amaré el resto de mi vida. No sé cómo explicar las ganas que me dieron de abrazarlos y decirles que fue un gran padre en esa situación, y así lo hice. (P.2)	El foco del texto está en comprender y valorar las acciones del otro, en este caso, el marido. La voz reflexiona, pero de las acciones del otro. En **anaranjado**, las referencias acerca de Bodoni, sus acciones, su emocionalidad y sus razones, aunque expresadas desde la perspectiva de la María.

Resulta complejo clasificar con precisión el foco de las respuestas y, por ende, determinar con

claridad la ubicación de la voz narrativa, dado que la forma natural del monólogo suele centrarse en el yo. En el ejemplo previamente analizado, sostenemos que la distinción entre modalidades es difusa, ya que el texto posee un marcado tono emocional y subjetivo. Sin embargo, se ha optado por clasificarlo dentro de la modalidad centrada en el "tú", debido a que la carga emotiva está directamente provocada por las intenciones, decisiones y acciones del otro. Este enfoque se manifiesta desde el inicio del texto, donde María expresa, a través de su voz, lo que cree que hizo su esposo y las razones que, según ella, lo motivaron. Además, temáticamente, Bodoni constituye el eje del discurso: su sueño, las personas que él ama, el deseo de abrazarlo. Esta focalización temática ha sido determinante para optar por esta modalidad. Si bien María dispone de un espacio expresivo en el que manifiesta sus emociones, lo hace en función de su esposo, dirigiéndose a él y articulando sus sentimientos hacia su figura.

En el ejemplo anterior se advierte, en cierta medida, el modo en que María formula conjeturas acerca de las motivaciones de su esposo. En otras palabras, la voz narrativa no se limita a describir lo que presencia, sino que incorpora sus propias suposiciones sobre acontecimientos y razones que no ha observado directamente. De este modo, se introduce un componente interpretativo que enriquece la interioridad del personaje y amplía la complejidad del relato.

Un segundo ejemplo también desplaza el foco hacia el tú:

Respuesta completa	Comentarios
–Ahora veo, ahora entiendo tus acciones Bodoni – dijo la mujer dándose cuenta. **Pensaba que tus deseos te estaban consumiendo, que lo hacías solo por** ti y consumirías a tu familia solo para cumplir tus deseos, pero ahora que veo los resultados, sus sonrisas, aunque todo haya sido un sueño, veo y siento su felicidad. Gracias Bodoni. (P.5)	Hay una pequeña confusión entre voces narrativas, pero el texto mayoritariamente es la voz de María. En la frase **anaranjada**, se puede observar el desplazamiento del foco hacia Bodoni.

El ejemplo anterior, aunque breve, evidencia el desplazamiento del foco hacia Bodoni desde el inicio de la respuesta, al expresar que ahora comprende lo que él ha hecho. Este punto de partida delimita la modalidad de la respuesta, en la que el recorrido emocional de María está mediado por la figura del otro. En este sentido, la subjetividad de María se manifiesta a través

de su relación con Bodoni, más que como una introspección autónoma de la voz narrativa. Un tercer ejemplo desarrolla también este desplazamiento hacia el otro:

Respuesta completa	Comentarios
Ahora veo, **mi marido tan solo quería hacer vivir una experiencia inolvidable a los niños**. Un recuerdo imaginario que tendrían por el resto de su vida. Cuando **vi todo lo que hizo para hacer feliz a los niños,** lo entendí todo. Entendí que de verdad los quería y que puso todo el esfuerzo de su parte para verlos soñar. Entonces me di cuenta, de qu**e en vez de hundirse por no haber cumplido su sueño. En vez de sentirse culpable y tirar la toalla, creó un nuevo sueño y lo cumplió a su manera** y ahí entendí la importancia de la voluntad, y hasta dónde podemos llegar con un sueño. **Me siento muy afortunada de tener un marido** que lucha por lo que quiere y que hace crecer a los niños de forma tan bonita. (P.7)	Se centra en lo que ha hecho su esposo, y en el proceso de lo que hizo. También se refiere, a lo que ella siente por su esposo y su actuar. En **anaranjado**, las referencias de la voz narrativa a la figura de Bodoni.

Este ejemplo ilustra esta modalidad, puesto que la voz narrativa estructura su discurso en torno a la figura de Bodoni, centrando la atención en sus acciones, intenciones y las repercusiones que estas han tenido tanto para ella como para su entorno familiar. Se trata de una respuesta que enfatiza de manera reiterada la figura de Bodoni, impregnando el discurso de un tono emocional cercano al agradecimiento y a una profunda admiración, sentimientos que se dirigen hacia un otro. Asimismo, al desarrollar el texto, se evidencia el proceso de comprensión de María –en relación con su esposo–, construyendo subjetivamente su transformación, la cual se activa a partir de las decisiones y acciones de Bodoni. De este modo, el monólogo no funciona como una introspección individual, sino como una forma de reconstrucción del yo desde el vínculo con el otro.

Por otra parte, se puede identificar un cuarto ejemplo en el que predomina un tono más crítico hacia Bodoni, marcando un inicio del proceso de cambio a partir de la acusación y el reproche. En este caso, la voz narrativa adopta una postura de confrontación, en la que se responsabiliza a Bodoni por las consecuencias de sus decisiones, lo que constituye el punto

de partida para una transformación subjetiva que se desarrollará a lo largo del monólogo.

Respuesta completa	Comentarios
Ahora veo cómo **nos vas arruinando** poco a poco Bodoni, a este paso ya ni podrán comer nuestros hijos, todos por **sus pensamientos infantiles**. Poco a poco tu **inmadurez**, se va cumpliendo, va intentando hacerme entrar en razón, me sigue pareciendo **una pérdida de dinero,** pero siento lo único que tenemos, tendré que acostumbrarme. Bodoni definitivamente pensaba que **estabas loco**. ¡Él quiere ir al espacio con los niños! yo ya te había avisado que **los iba a matar**... Entonces vi cómo subían al cohete, hubo unos segundo de silencio y de repente, escuché risas del interior de la nave y ahí entendí todo, así fue como nada más salí, Bodoni y los niños, le susurré: "Eres el mejor padre del mundo", cuando hablé contigo siempre intentabas que entre en razón. (P.11)	En **lila**, en el primer párrafo se enmarca el tono de reproche y desaprobación por parte de la voz narrativa, profundizado en las expresiones con una denotación negativa: *pensamientos infantiles, pérdida, loco, los iba a matar.*

Esta respuesta refleja un conflicto significativo entre la voz narrativa y Bodoni, motivado por la percepción de que las decisiones de este último son irracionales y arriesgadas. Esta valoración corresponde a la mirada de María, quien se muestra profundamente preocupada por el bienestar de sus hijos. En su monólogo, la narradora expresa miedo y frustración ante lo que interpreta como una actitud infantil e irresponsable por parte de su esposo. Sin embargo, el tono cambia de forma evidente cuando María presencia la alegría de los niños dentro del cohete y logra comprender, finalmente, el sentido profundo del acto de Bodoni. Este giro emocional se cristaliza en la frase final –“Eres el mejor padre del mundo”–, que señala un desplazamiento desde la crítica hacia la admiración y el amor. De este modo, el monólogo explora la evolución de la mirada de María en relación con el otro, mostrando cómo el vínculo afectivo puede transformar el juicio inicial y abrir paso a una comprensión más empática y compleja.

En síntesis, la construcción de los monólogos ha tendido a centrarse en la figura del protagonista. Esta inclinación parece estar relacionada con la frase sugerida para iniciar el

texto: “ahora veo”. Si bien dicha expresión corresponde a una intervención del relato original atribuida a María, su uso ha desplazado el foco hacia Bodoni, en tanto aquello que María logra “ver” es, precisamente, la figura de su esposo como un buen padre. De este modo, aunque el foco narrativo se ha alejado del objetivo tradicional del monólogo –esto es, la expresión del mundo interior del personaje que enuncia–, se ha logrado, no obstante, acceder a dicha interioridad sin necesidad de mediaciones externas. Así, se contribuye a la construcción de un personaje complejo, cuya caracterización se enriquece en relación con el cambio experimentado por María.

Por otra parte, la modalidad centrada en el yo, de carácter más introspectivo, también resulta especialmente productiva para el desarrollo de la voz narrativa. Esta perspectiva permite explorar conflictos internos significativos y, a su vez, posibilita que el estudiante construya un personaje complejo, cuya transformación se presenta de forma sutil. Tal complejidad exige una lectura atenta, capaz de reconstruir el recorrido del personaje a partir de indicios, señales y breves atisbos que el relato ofrece.

Hemos querido detenernos en la modalidad de la respuesta, ya que la construcción de la figura de María y de su voz narrativa ha representado un espacio expresivo clave para reconstruir su subjetividad, su proceso interno y su relación con el protagonista. La figura de María nos ha llamado particularmente la atención por estar construida desde los márgenes del relato original y, aun así, parecer decir más que lo expresado explícitamente. En cierta medida, esta práctica de escritura ha permitido otorgarle un espacio simbólico y discursivo a un personaje que, en el texto fuente, carece de una voz desarrollada. Por el contrario, en el relato original, la narración tiende a relegar a un rol pasivo y doméstico, tal como lo sugiere cuando “los mira desde la ventana de la cocina, erguida y silenciosa”.

4.2.2.2 Formas secundarias de apropiación del género en las respuestas con tendencia al plano inferencial

En relación con los monólogos, se ha decidido explorar una segunda forma de apropiación del género, con el propósito de identificar modalidades complementarias a la expresión de la interioridad del personaje y observar con mayor detalle si dicha interioridad adquiere un tono emocional o, por el contrario, un matiz más racional, apelando a aspectos argumentativos o reflexivos de la voz narrativa. Esto se debe a que se ha constatado que la interioridad de la

voz narrativa no se manifiesta únicamente a través de la expresión, sino que también se acompaña de otras formas textuales, como la narración o la exposición de pensamientos.

A partir de esta segunda exploración, se han identificado cuatro modalidades que, por su carácter complementario, denominaremos formas secundarias de apropiación. Estas son:

a. Expresión de sentimientos: Se centra en el despliegue de la dimensión afectiva, en tanto surge de las emociones articuladas por la voz narrativa.

b. Expresión de pensamientos: Corresponde a aquellas respuestas en que la expresión de la interioridad adopta un sesgo más "racional". Este se entiende como la manifestación de pensamientos, opiniones y juicios de valor, lo que confiere al discurso un tono argumentativo.

c. La narración: Consiste en la incorporación de relatos vinculados a la línea de acontecimientos del relato original. Se presentan de manera algo extensa, además esta forma suele reemplazar al género monólogo.

d. Tendencia a la narración: Se refiere a la incorporación de referencias puntuales a acontecimientos del relato original, presentadas de manera breve y fragmentaria, a diferencia de una narración desarrollada. Esta modalidad también se manifiesta cuando la respuesta recurre a segmentos narrativos como complemento de la expresión de la interioridad del personaje. En este sentido, constituye una forma muy secundaria de apropiación, que no llega a configurar una narración autónoma, sino que más bien aporta matices narrativos o pequeñas huellas textuales dentro del discurso expresivo.

Tanto la expresión de sentimientos como de pensamientos tienen la finalidad de observar con mayor detalle si la voz narrativa se orienta más hacia lo emocional o hacia lo racional y reflexivo. Por su parte, la narración y la tendencia a la narración buscan explorar la incorporación de formas que van más allá de la mera expresión, intentando, por ejemplo, integrar elementos nuevos al relato.

Asimismo, es importante destacar que estas formas secundarias coexisten con las modalidades principales de expresión previamente descritas, en las cuales se ha puesto

especial énfasis en la manera en que el “yo” del monólogo organiza su discurso, ya sea orientado hacia la figura del esposo o, en contraste, centrado en la propia subjetividad.

En este sentido, de las 35 respuestas que evidencian una tendencia al plano inferencial, los resultados se distribuyen en función de las formas secundarias de apropiación del género. Para efectos de la presentación, se ha optado por las cuatro formas definidas más arriba.

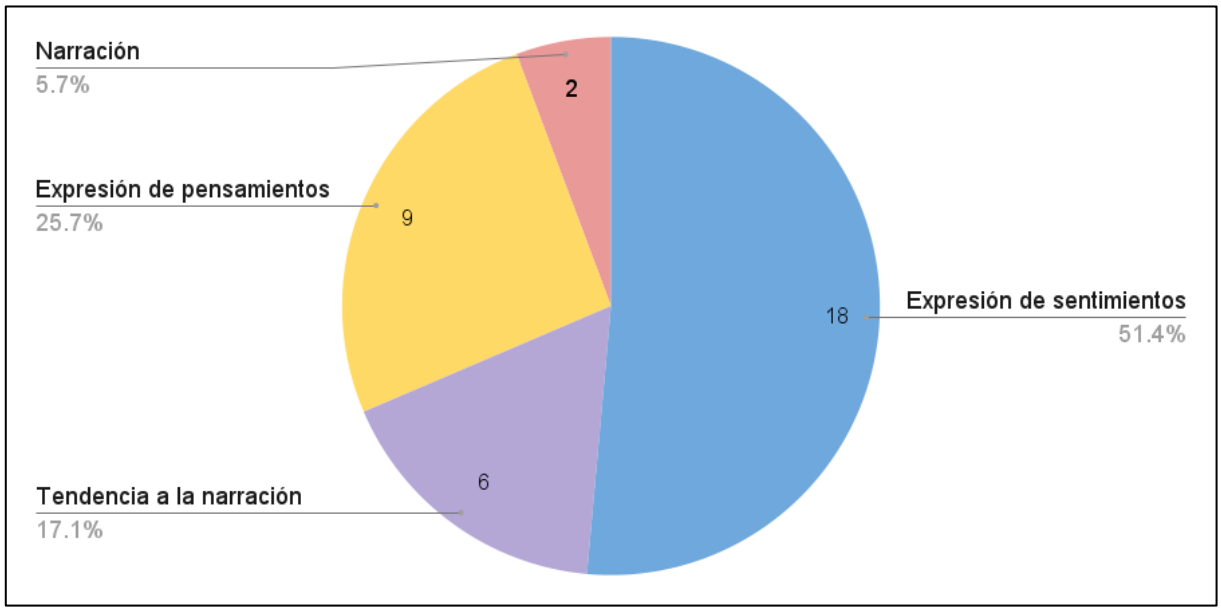


Figura 22. Formas secundarias de apropiación del género monólogo

A partir de las cuatro formas secundarias de apropiación del género, los resultados obtenidos se distribuyen de la siguiente manera: la modalidad más frecuente corresponde a la expresión de sentimientos, con 18 respuestas, lo que equivale al 51,4% del total. En segundo lugar se encuentra la expresión de pensamientos, con 9 respuestas (25,7%). En tercer lugar aparece la tendencia a la narración, con 6 respuestas (17,1%), y, finalmente, la narración, con 2 respuestas (5,7%).

En relación con estos resultados, no es posible afirmar que exista un vínculo directo entre el uso del yo y una forma específica de apropiación secundaria, más allá de la modalidad más propia del monólogo, que corresponde a la expresión de la interioridad del personaje, ya sea a través de sus emociones o de sus pensamientos. Con todo, las formas secundarias se presentan en las respuestas con tendencia al plano inferencial de la siguiente forma en relación al foco del yo:

Tabla 32. Relación entre la forma secundaria y el foco del yo en las respuestas con tendencia al plano inferencial

Foco del yo / Forma secundaria	Centrada en el yo	Centrado en el tú	Otro foco	Total
Expresión de sentimientos	5 respuestas	13 respuestas	No se presentan	18
Expresión de pensamientos	4 respuestas	5 pensamientos	No se presentan	9
Narración	No se presentan	No se presentan	2 respuestas	2
Tendencia a la narración	1 respuesta	5 respuestas	No se presentan	6

A partir de la tabla, en términos generales, los resultados permiten afirmar que la expresión de sentimientos constituye la forma secundaria más frecuente, particularmente cuando el yo se centra en el tú. En este sentido, no solo prevalece la dimensión afectiva del discurso, sino que también se incorpora un matiz argumentativo a través de la expresión de pensamientos. Esto demuestra que lo emocional y expresivo propio del monólogo puede complementarse con un carácter reflexivo y argumentativo, en el cual la voz narrativa defiende una determinada postura frente a la situación presentada.

Considerando lo anterior, los ejemplos de expresión de sentimientos permiten evidenciar que la voz narrativa no se limita a enunciar estados emocionales aislados, sino que reconstruye la interioridad del personaje a partir de la subjetividad con que este interpreta su experiencia frente al conflicto narrativo. Esta dimensión expresiva adquiere un valor central, pues no solo revela emociones inmediatas, sino que también muestra cómo dichas emociones se convierten en un medio para resignificar los acontecimientos y elaborar un juicio propio sobre ellos. En consecuencia, la expresión de sentimientos no constituye un simple acompañamiento del relato, sino un mecanismo fundamental mediante el cual los estudiantes profundizan en la caracterización del personaje y en la complejidad del mundo ficcional:

> “Estuve tiempo sola, pero al final valió la pena, Bodoni y los niños volvieron habiendo vivido esa increíble experiencia y de lo felices que los vi, sentí una paz interior y una felicidad por ellos. Me sentí tan orgullosa por Bodoni que me parecía ‘El mejor padre del mundo’.” (P.30)

> “Al principio estaba muy emocionada porque Bodoni, mi marido, nos iba a llevar a mí y a mis hijos a Marte con un cohete. ¡Al fin pudimos cumplir nuestro sueño del viaje con cohete! Pero cuando me di cuenta de que Bodoni había comprado un cohete que parecía chatarra, todo se me fue abajo…” (P.37)

> “Yo me enfadé porque se gastó todos nuestros ahorros en algo que no funcionaba. Finalmente acabé dándome cuenta de que todo lo hizo para hacer feliz a nuestros hijos y cumplir su sueño”. (P.43)

En estos fragmentos se representan la expresión de interioridad como forma secundaria, en la medida en que se concentran en frases específicas donde es posible identificar con claridad los sentimientos de la voz narrativa. Esta modalidad de apropiación del género ha contribuido a completar el retrato de María, quien no solo aparece en su rol de madre y esposa, sino también como una voz femenina dotada de matices emocionales: emocionada, enfadada, sola, orgullosa, entre otros. Al mismo tiempo, estos estados emocionales se integran en el proceso de evolución del personaje, ya sea como punto de partida o como desenlace, de modo que dichas emociones experimentan transformaciones a lo largo del discurso. Este dinamismo otorga mayor profundidad a la figura de María, reforzando su carácter complejo dentro del mundo ficcional.

Por otra parte, la expresión de pensamientos corresponde a la manifestación explícita de una idea, reflexión, creencia o juicio por parte de la voz narrativa. A diferencia de la expresión de sentimientos –centrada en la dimensión afectiva e inmediata de la experiencia–, la expresión de pensamientos se orienta hacia lo reflexivo, pues implica la elaboración de juicios, interpretaciones o hipótesis en torno a los acontecimientos narrados:

> “Cuando vi todo lo que hizo para hacer feliz a los niños, lo entendí todo. Entendí que de verdad los quería y que puso todo el esfuerzo de su parte para verlos soñar. Entonces me di cuenta, de que en vez de hundirse por no haber cumplido su sueño.

En vez de sentirse culpable y tirar la toalla, creó un nuevo sueño y lo cumplió a su manera y ahí entendí la importancia de la voluntad…" (P.7)

"Cerré la puerta de mi habitación de golpe, mientras me hundía poco a poco en mis pensamientos... ¿será hoy el último día que vea a mi familia?¿De verdad Bodoni quiere hacer esto? ¿Debería hacer algo, debería impedirlo? Después solo me dormí…" (P.28)

"Creía que les pasaría algo en el espacio y que no les volvería a ver jamás. Luego cuando volvieron vi a mi hijos encantados con la experiencia, entendí que Bodoni los llevó a Marte porqué estaba seguro de que todo saldría bien…" (P.38)

Estas frases ponen en evidencia el proceso reflexivo de la voz narrativa, mostrando cómo esta construye su pensamiento y llega a determinadas conclusiones. Los fragmentos ejemplifican de qué manera la expresión de pensamientos permite a la voz narrativa elaborar juicios, hipótesis e interpretaciones acerca de lo que la rodea, trascendiendo la mera exteriorización de lo emocional, ya sea mediante una progresión argumentativa, la formulación de cuestionamientos o el contraste entre una creencia inicial y una posterior, se observa un movimiento reflexivo que no solo profundiza en la interioridad del personaje, sino que también enriquece la caracterización de la voz narrativa y amplía el sentido del relato.

En relación con la narración, se ha observado que esta constituye una modalidad de baja recurrencia en comparación con las formas predominantes, tanto por su escasa presencia en el corpus como porque, en los casos en que se manifiesta de manera estrictamente narrativa, ello responde al incumplimiento de la consigna relativa al género. En estas respuestas, el monólogo es reemplazado por una narración elaborada desde una voz omnisciente, lo que desplaza a la voz de María y desatiende la perspectiva solicitada.

Tal como se ha consignado en la Tabla 24. Ausencia de la problemática específica de la voz narrativa (p. 189), estas producciones no solo incumplen la consigna vinculada al género, sino que además abren una problemática distinta relacionada con la configuración de la voz narrativa. Con el fin de ilustrar este tipo de respuesta, a continuación se presentan algunos ejemplos de sus inicios:

"María se levantó y fue directamente al baño, de repente pasó una desgracia.

Ella gritó, tuvo un aborto natural, ¿cómo pudo pasar eso? Bueno mejor así no gastaría el dinero y mis hijos vivirían mejor. Se calló y no dijo ni una palabra de esto, se fue directamente a preparar el desayuno.

-¿Qué ha pasado? He escuchado un grito -dijo Bodoni.

- Nada cielo, no te preocupes- María se sintió horrible por no decirle la verdad, llegaría el día en que se sabría la verdad." (P.15)

"–Buenas noches– dijo Fiorello Bodoni.

María se quedó con los ojos abiertos recordando todo, la felicidad se le pasó rápido.

–Nos hemos quedado sin dinero– pero María.

–No tenemos nada.

María empezó a recordar todo lo ocurrido y recordando todo lo malo, a María se le empezó a hacer una bola de pensamientos negativos. María hizo lo impensable. Despertó a los niños y les dijo que se irían." (P.34)

Además de desarrollarse a través de la narración, estas respuestas incorporan acontecimientos inéditos, ausentes en el relato original, los cuales son exclusivos de estas versiones. De este modo, no solo reemplazan la voz de María por una narración omnisciente, sino que también configuran una reinterpretación de los hechos, proponiendo desenlaces alternativos y transformaciones distintas en el proceso de cambio del personaje. En este sentido, más que cumplir con la consigna del monólogo, estas producciones funcionan como variantes narrativas que reescriben la historia desde una lógica ficcional propia.

Por el contrario, la tendencia a la narración no constituye una nueva versión del relato, sino que se integra de manera complementaria al carácter expresivo propio del monólogo. En este sentido, dicha tendencia se manifiesta como una referencia puntual a un acontecimiento –ya sea nuevo o tomado del relato original– que atraviesa la expresión de la interioridad del personaje. No llega a configurarse como una narración completa, pues más bien se trata de un recuerdo o evocación que la voz narrativa incorpora para otorgar mayor solidez y coherencia a su expresión subjetiva. Esta modalidad se concreta de la siguiente manera:

"Recuerdo el momento de impaciencia que me creaba el despegue y aún recuerdo más cuando Bodoni se asoma por la ventana me guiñó un ojo y sonrió con su humilde y sincera sonrisa. Fue ahí cuando supe que elegí bien…" (P.2)

> “Ahora veo, conozco a Bodoni desde hace años, él es todo un soñador, un hecho que me atrajo a él. Cuando nos conocimos, me explicó que su sueño era montar en un cohete y pensé que no tenía importancia, pero ahora entiendo lo importante que era para él crear una experiencia así y si no para él, para sus hijos , yo recuerdo que cuando estaba embarazada del tercero, dijo: un día los llevaré a Marte’, y yo respondí: ‘ya, cuando nos toque la lotería’...” (P.12)

Estos fragmentos ejemplifican el uso de la narración en las respuestas, donde se presenta como un recurso que acompaña y complementa la expresión de la interioridad del personaje. Los acontecimientos mencionados de este modo no se desarrollan de manera autónoma ni alcanzan una dimensión narrativa plena, sino que se insertan en el discurso expresivo con la finalidad de reforzar o matizar la voz subjetiva. En este sentido, su función no es propiamente narrativa, sino de apoyo a la construcción de la interioridad.

En cuanto a las respuestas con tendencia al nivel literal, si bien no constituyen el foco principal de este apartado, el análisis de las formas secundarias de apropiación del género permitió identificar una modalidad adicional: la explicación. Esta modalidad se caracteriza por la intención de exponer razones, causas o fundamentos vinculados a un hecho o idea enmarcados dentro del eje temático o narrativo del monólogo. En este sentido, de las cuatro respuestas literales analizadas, tres presentan una clara inclinación hacia la explicación. A diferencia de lo observado en las respuestas literales de la confesión, donde esta modalidad se asociaba principalmente al incumplimiento de la consigna de género, en el caso de los monólogos la explicación responde más bien a un desarrollo insuficiente de la respuesta. Esto se manifiesta en la enumeración o yuxtaposición de distintos aspectos sin mayor elaboración, o bien en la reproducción de fragmentos del relato original –por ejemplo, intervenciones de los personajes– que son incorporados sin modificaciones sustantivas.

Considerando los antecedentes previamente desarrollados, se puede afirmar que esta segunda exploración de las formas de apropiación del género ha reafirmado el predominio del tono expresivo y emocional del monólogo, tanto por su intencionalidad inherente como por el hecho de que, a través de él, se ha otorgado un espacio discursivo a una voz narrativa con escasa participación activa en el relato original. Este vacío ha sido completado por las propuestas de los estudiantes, quienes, al poner en boca de María sentimientos, pensamientos, conjeturas y juicios inexistentes en el texto de Bradbury, han logrado entablar un diálogo coherente con el horizonte interpretativo del cuento. En este sentido, la expresión

de la interioridad del personaje, en cualquiera de sus modalidades, no solo ha permitido enriquecer su retrato ficcional, sino también dar cuenta de su evolución dentro de la narrativa.

4.3 Análisis de la evolución de la interpretación y de la conciencia de los aprendizajes

Este subapartado se vincula con el Objetivo General II, cuya finalidad es describir la evolución de la interpretación después de la implementación de la PLG. En coherencia con este propósito, se busca dar respuesta a la cuarta pregunta de investigación:

> 4. ¿Cómo comprenden e interpretan los estudiantes el sentido global del relato antes y después de implementar la PLG?

Las respuestas analizadas en este apartado corresponden a las cuestiones de comprensión global, valoración del relato y conciencia de los aprendizajes, las que adoptan una forma tradicional, expresadas mediante respuestas escritas breves a un cuestionario. Dicho instrumento aborda aspectos generales del relato, tales como sus elementos, su principales temáticas, y también abarca la valoración personal que los estudiantes hacen de él. En este marco, dichas respuestas pueden orientarse hacia el nivel literal o inferencial, por lo tanto, al igual que en el análisis de los textos con intención literaria, el estudio de estas respuestas se apoya en las propuestas de Fittipaldi (2012) y de Contreras-Barceló (2023). A partir de este marco, se ha adaptado el análisis incorporando las particularidades propias de este tipo de respuestas no literarias, sobre todo en las respuestas vinculadas con la valoración del relato.

Es importante destacar que el foco de este apartado es explorar las respuestas a los cuestionarios (inicial y final). Específicamente, los instrumentos correspondientes a dos preguntas abiertas: ¿De qué se trata el texto? y ¿qué te ha parecido el relato?

4.3.1 Respuesta a la pregunta 1: Comprensión global del relato

La primera pregunta de ambos cuestionarios –"¿de qué se trata este cuento?"– se orientó a explorar la comprensión global del relato por parte de los estudiantes, en particular los aspectos vinculados con la trama, los personajes y el conflicto narrativo. Formulada de manera abierta, buscaba indagar si los lectores lograban identificar y desarrollar el tema central del cuento, reconocer su estructura narrativa básica y los elementos significativos que

sostienen el desarrollo de la trama. Su propósito fue, además, observar en qué componentes se centraban los estudiantes y cómo resolvían la consigna, atendiendo tanto a los componentes narrativos considerados centrales como a la articulación de este primer acercamiento interpretativo al cuento. En este sentido, constituyó una pregunta clave para analizar la progresión interpretativa entre el inicio y el cierre de la Propuesta de Lectura Guiada (PLG).

En este primer tipo de pregunta, se advierte que las respuestas tienden a organizarse en dos modalidades principales: la explicación temática y el resumen argumental. En ambos casos, las producciones pueden orientarse tanto hacia el plano literal como el inferencial, lo que permite observar distintos niveles de apropiación lectora.

En el caso de la tendencia temática, se trata de un grupo de respuestas que se caracteriza por centrarse en la explicación del eje temático principal del cuento –el viaje– y en las problemáticas que se derivan de él. Los estudiantes, al responder desde esta perspectiva, procuran dar cuenta de la dimensión temática más que de la mera reconstrucción de los acontecimientos narrados, lo que evidencia un esfuerzo por sintetizar y abstraer la información ofrecida por el relato. Concretamente, las respuestas de este tipo se presentaban a través la tendencia temática y la tendencia al resumen argumental, ambas podían vincularse con la tendencia hacia el plano literal o la inferencial (véase Tabla 12. Tendencias de las respuestas y nivel de desarrollo en la respuesta a la pregunta 1, pp. 139-140).

El segundo grupo de respuestas corresponde a las que presentan tendencia resumen argumental, este puede describirse como un tipo de respuesta que ofrece una explicación breve de los hechos más relevantes del relato, siguiendo una estructura narrativa básica (situación inicial, conflicto, desarrollo y desenlace). Su finalidad es explicar y relatar de forma concisa lo que ha sucedido, centrándose principalmente en las acciones de los personajes a lo largo del cuento, también se pueden encontrar diferencias en su desarrollo según su tendencia hacia lo literal o hacia lo inferencial (véase Tabla 12. Tendencias de las respuestas y nivel de desarrollo en la respuesta a la pregunta 1, pp. 139-140).

En términos generales, al comparar las respuestas a la pregunta inicial en ambos cuestionarios, se observa un avance en la forma de responder, lo cual evidencia –en cierta medida– un impacto positivo del trabajo sostenido de lectura y escritura literaria desarrollado a lo largo de la PLG. Se esperaba que las respuestas ofrecieran una explicación de los elementos principales del texto, lo que podía –aunque no necesariamente– implicar un análisis más profundo. Si bien la pregunta se asemeja a un ejercicio tradicional de comprensión lectora, se otorgó a los estudiantes libertad para responder de manera espontánea, especialmente en el cuestionario inicial, al tratarse de la primera instancia de encuentro con

el cuento. En cambio, en el cuestionario final, la misma pregunta fue respondida después de varios acercamientos al texto y de múltiples relecturas, propiciadas por las tareas de escritura literaria desarrolladas a lo largo de la propuesta.

Establecido este contexto, a continuación se presentan los resultados correspondientes a la primera pregunta: ¿De qué se trata el texto?

4.3.1.1 Pregunta 1 en el cuestionario inicial

En este caso[15], los resultados muestran que las respuestas no son homogéneas, sino que se identifican distintos tipos de formulaciones cuya intención es explicar de qué se trata el cuento o, al menos, dar cuenta de sus temáticas más generales. Tal como se ha mencionado, estas respuestas tienden a organizarse según dos tendencias: aquellas que buscan identificar el tema del cuento y aquellas que se enfocan en sintetizar el argumento o la trama, ambos tipos de respuestas pueden orientarse hacia el plano literal o hacia el plano inferencial. En cuanto a los resultados obtenidos, se observa que en el caso del cuestionario inicial, la tendencia mayoritaria corresponde a un enfoque temático literal, dado que casi la mitad de las respuestas analizadas se inscriben en esta categoría. Para ilustrar estos resultados, se presenta a continuación el siguiente gráfico.

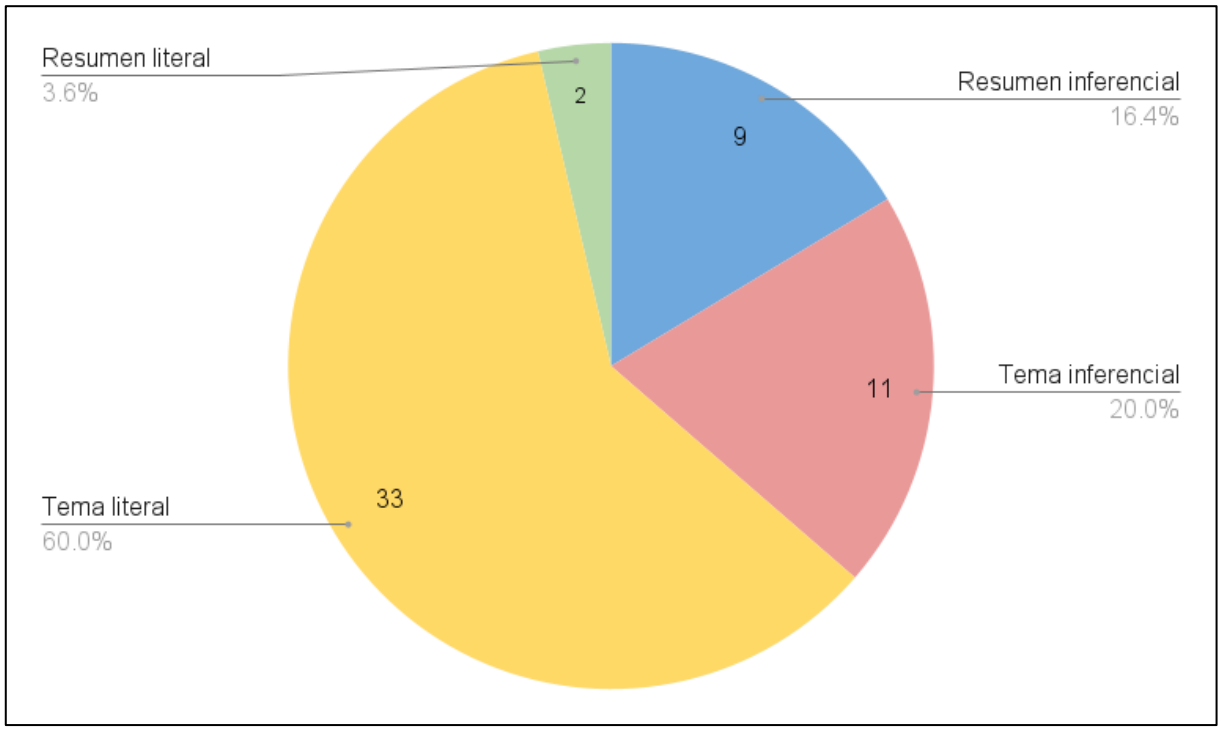


Figura 23. Configuración de las respuestas a la pregunta 1 en el cuestionario inicial

[15] Estas respuestas, se encuentran en el Anexo 7.2.4 Respuestas pregunta 1. Cuestionario inicial, p. 399.

Del total de 55 respuestas analizadas, la modalidad más recurrente corresponde a la explicación temática en un plano literal, presente en 33 textos, lo que representa el 60% del corpus. En segundo lugar se encuentra la tendencia temática inferencial, observada en 11 textos (20%). En cuanto a las respuestas formuladas mediante el resumen argumental, esta modalidad resulta menos frecuente: se identificaron 9 textos con un enfoque inferencial (16,4%) y únicamente 2 respuestas de carácter literal (3,6%).

A partir de los resultados obtenidos, es posible afirmar que la tendencia al desarrollo literal del tema constituye la forma más habitual de responder a este tipo de preguntas. Esto sugiere que, en este caso, los estudiantes respondieron de manera natural, espontánea y sin mediación docente, a una consigna que indagaba sobre el contenido del cuento. Cabe enfatizar que la pregunta era de carácter abierto, ya que no especificaba qué tipo de elaboración se esperaba: no se solicitaba relatar, explicar ni fundamentar, sino simplemente responder “de qué se trata” el cuento. En este contexto, la mayoría de los estudiantes, en este primer acercamiento, optó por una respuesta de tendencia literal, en cierta medida corresponde a una pregunta que ha sido respondida de forma mecánica y –aparentemente– sin pensar en la forma de su respuesta.

Para dar cuenta de esta tendencia, se presentan los siguientes ejemplos.

Tabla 33. Tendencia a la explicación literal del tema en la pregunta 1

Participante	**Respuesta completa** *¿De qué se trata el cuento?*	**Tendencia de la respuesta**
P8.	De un señor que quiere un cohete	Tema literal
P.10	El cuento se trata de una familia “pobre” que quieren ir a marte.	Tema literal
P.11	De un hombre que quiere ir a Marte. De un hombre que viaja al espacio.	Tema literal
P.12	Trata de un señor que quiere montar en cohete.	Tema literal
P.13	Sobre un viaje en cohete.	Tema literal

Tal como se ha señalado en la descripción de esta tendencia, se trata de respuestas generales que no profundizan en aspectos específicos del relato, sino que ofrecen referencias generales al tema central del cuento –el viaje–. En los ejemplos presentados en la tabla anterior, se observa que dichas respuestas aluden al viaje con alguna especificación o detalle general, como la mención de que este se dirige a Marte o que involucra a "un señor". Sin embargo, no se explicita que este personaje es el protagonista ni se interpreta que dicho viaje representa un sueño o un anhelo profundo del personaje. Es importante destacar que estas respuestas no han sido evaluadas desde una dicotomía correcta/incorrecta, ya que, en el marco de una primera lectura, resultan válidas: efectivamente, el cuento "trata de un señor (Bodoni) que quiere viajar a Marte" (P.16). En este nivel de lectura, sin una exploración más profunda de la densidad narrativa, el relato puede ser comprendido en términos literales. No obstante, el cuento presenta una complejidad que apunta a problematizar dicho tema desde una perspectiva más profunda. Esta dimensión reflexiva comienza a visibilizarse en aquellas respuestas que tienden a una explicación inferencial del contenido del relato.

En relación a las respuestas que tienden a la explicación en el plano inferencial, estas se presentan de la siguiente forma:

Tabla 34. Tendencia a la explicación inferencial del tema en la pregunta 1

Participante	**Respuesta completa** *¿De qué se trata el cuento?*	**Tendencia de la respuesta**
P18.	Trata sobre un hombre pobre que su sueño es ir a Marte, y construye un cohete a partir de una maqueta para ir con su familia hasta allí.	Tema-inferencial
P.19	Es una familia con muchos hijos que vive en un mundo en el que los ricos tienen mejores vidas y más ventajas solo por ser ricos.	Tema-inferencial
P.23	Este cuento trata de un padre que monta un viaje en cohete falso para pasar un buen rato en familia.	Tema-inferencial
P.32	Trata de que el padre de una familia estaba obsesionado con viajar a Marte en un cohete y al final sueña con él y los niños viajando y volviendo.	Tema-inferencial

Las respuestas de la tabla anterior no se caracterizan por un desarrollo significativamente mayor en comparación con aquellas de tendencia literal. Sin embargo, han sido clasificadas

bajo la categoría inferencial debido a que incorporan aspectos temáticos que emergen a partir de una inferencia, por ejemplo, las referencias a los sueños o al cohete "falso". Estas se entienden como una especulación inicial, un primer paso hacia una propuesta interpretativa que implica análisis, síntesis y una valoración más reflexiva. En efecto, dichas respuestas van más allá de la información explícita del relato o, al menos, evidencian indicios textuales que permiten identificar ese tránsito hacia una comprensión de carácter inferencial. Esta tendencia se ilustrará con mayor detalle en la siguiente tabla:

Tabla 35. Detalle de la tendencia a la explicación inferencial del tema en la pregunta 1

Partici-pante	**Respuesta completa** *¿De qué se trata el cuento?*	**Tendencia de la respuesta** **Comentarios**
P18.	Trata sobre un hombre pobre, que su ***sueño es ir a Marte***, y construye un cohete a partir de una ***maqueta para ir con su familia*** hasta allí.	Tema-inferencial: - Identificación del sueño como eje del relato. - Añade detalle del relato, aunque –en parte– incorrecto, identifica el dilema del relato.
P.19	Es una familia con muchos hijos que ***vive en un mundo en el que los ricos tienen mejores vidas y más ventajas solo por ser ricos.***	Tema-inferencial - Identifica la problemática social del relato, la desarrolla brevemente.
P.23	Este cuento trata de un padre **que *monta un viaje en cohete falso*** para pasar un buen rato en familia.	Tema-inferencial: - Identifica y añade detalle clave del relato, el dilema del falso cohete.
P.32	Trata de que ***el padre de una familia estaba obsesionado con viajar a Marte en un cohete*** y al final sueña con él y los niños viajando y volviendo.	Tema-inferencial: - Aunque confusa, esta respuesta incorpora como eje la "obsesión", si bien podría deducirse que trata de un sueño, la respuesta agrega un término de carácter negativo.

A diferencia de las respuestas de carácter literal, aquellas de naturaleza inferencial evidencian una elaboración más compleja, al incorporar elementos como el sueño, la obsesión o las

diferencias sociales, los cuales trascienden el tema general sugerido desde el título del cuento. En estos casos, los estudiantes demuestran un acercamiento más profundo a la densidad de la narrativa, al reconocer que, si bien el relato gira en torno a un viaje, este se vincula –aunque de manera incipiente– con otras problemáticas significativas que también están presentes en el texto, aunque no constituyan su eje central.

En relación con las respuestas desarrolladas a partir de un resumen argumental, tal como se señaló previamente, estas tienen como propósito explicar los principales acontecimientos del relato, adoptando por ello una estructura de tipo narrativo. Se diferencian de las respuestas temáticas por su mayor nivel de desarrollo, ya que buscan exponer de manera más amplia la trama y, en parte, la dimensión temática del cuento, superando las meras referencias a los elementos narrativos, al conflicto o al tema global de la historia.

Por estas razones, se ha observado que la mayoría de las respuestas construidas mediante resúmenes argumentales corresponden a la modalidad inferencial, dado que incluyen una propuesta interpretativa sustentada en la síntesis de la información. Esto implica que el estudiante ha localizado y recuperado información del texto, identificado su significado literal, integrado estos elementos en su explicación y, a partir de ello, elaborado inferencias. En gran medida, estas respuestas constituyen una interpretación de los elementos narrativos y de su articulación en el relato. No obstante, también se han identificado respuestas de este tipo que se mantienen en el plano literal:

Tabla 36. Tendencia a la explicación mediante el resumen argumental-literal en la pregunta 1

Participante	**Respuesta completa** *¿De qué se trata el cuento?*	**Comentario**
P.4	El cuento trata de una familia que no tiene mucho dinero. El padre trabaja, pero no tienen suficiente dinero. La familia es fanática de los cohetes y sueñan en montarse en uno y viajar a Marte o a la Luna o a...	Se sintetiza información explícita del relato, no se presentan deducciones ni conclusiones del estudiante. Se enfoca en resumir información.
P.46	El texto trata de una pequeña familia, el sueño del padre y los infantes de viajar a Marte en un cohete. El único problema es que no tenían suficiente dinero. Al final el padre Bodoni	La respuesta sigue una estructura narrativa que se centra en sintetizar los principales acontecimientos

	consigue un cohete, repararlo y viaja con sus 5 hijos.	del relato.

Las respuestas anteriores corresponden a las clasificadas dentro del plano literal de los resúmenes argumentales, ya que se encuentran limitadas a la reproducción de información explícita del relato, sin elaborar inferencias ni establecer relaciones más complejas entre sus elementos. En estas respuestas no se observan indicios de deducciones sobre el significado simbólico del cohete ni sobre las motivaciones de los personajes; prima, más bien, la intención de "relatar" los acontecimientos por encima de reflexionar sobre los posibles significados del texto. No obstante, aunque estas respuestas se clasifiquen como literales, también es necesario reconocer el esfuerzo de realizar una síntesis, dado que implica seleccionar y organizar los elementos relevantes del relato y presentarlos de manera coherente.

Por otra parte, las respuestas que tienden al resumen con tendencia inferencial, se presentan de la siguiente manera:

Tabla 37. Tendencia a la explicación mediante el resumen argumental-inferencial en la pregunta 1

Participante	**Respuesta completa** *¿De qué se trata el cuento?*	**Comentario**
P.14	El cuento trata sobre un hombre que quería viajar en cohete y tener uno. Con grandes esfuerzos consigue uno, ignorando los consejos de su mujer y Bramante. Finalmente lleva a sus hijos por el espacio.	- Hay una estructura narrativa básica. - Hay algunas inconsistencias en la respuesta (el protagonista no quería tener un cohete, solo viajar; no van al espacio realmente). - Sintetiza los principales acontecimientos, hasta llegar al "viaje".
P.35	Trata de un hombre que quiere viajar al espacio. Pero a causa de su pobreza, no puede. Entonces, un milagro pasa, se le ofrece un cohete de aluminio por 2000 dólares, primero rechaza esa oferta, pero después de reflexionar, la acepta y terminan yendo al espacio con sus hijos.	- Hay una estructura narrativa básica. - Hay algunas inconsistencias en la respuesta (no van al espacio realmente). - Sintetiza los principales acontecimientos, hasta llegar al "viaje".
P.33	El cuento trata sobre una familia a la cual le interesaba viajar en cohete hacia Marte. El padre, el más interesado de la familia, decide comprar un cohete, para después repararlo, ya que no tenía dinero. Al final los hijos y el padre acaban viajando, ya que la madre está	- Hay una estructura narrativa básica. - Hay algunas inconsistencias en la respuesta (no repara un cohete real). - Sintetiza los principales acontecimientos, hasta llegar al

	embarazada.	"viaje".
P.44	Yo creo que esta historia se trata de una familia que le gusta ir mucho al espacio, sobre todo su padre. Él quiere hacer un cohete para ir a Marte. Le hace mucha ilusión ir al espacio, a Marte. En uno de los últimos fragmentos, él y sus hijos van a Marte, pero el tiempo en el cuento pasa muy rápido y tampoco no he entendido muy bien si era verdad o simplemente una imaginación.	- Hay una estructura narrativa básica. - Hay algunas inconsistencias en la respuesta (no quiere construir un cohete, solo viajar en uno). - Sintetiza los principales acontecimientos, hasta llegar al "viaje". - Plantea el "misterio" del relato, hace referencias al falso viaje, aunque no ha llegado a comprenderlo del todo.
P.41	El cuento trata de un señor y su sueño de viajar en cohete, nos explica que lleva tiempo ahorrando para nueva maquinaria, pero se le mete la tonta idea de gastarlo en un viaje en cohete, a lo que un señor muy sabio le dice que no sea tonto, que luego sus seres queridos le tendrán envidia y que no vale la pena. Nuestro protagonista se la piensa durante toda la noche. Al día siguiente un hombre le dice que tiene nuevo material para él, esto resulta ser un cohete. Él se emociona y se lo compra rápidamente, se lo lleva a casa y les dice a sus hijos que irán al espacio, ellos emocionados acceden sin pensar y van con su padre al espacio.	- Hay una estructura narrativa básica. - Desarrollo con mayor profundidad de los acontecimientos del relato. - Presenta inconsistencia en relación a los acontecimientos (no hay viaje a Marte, solo la representación).

Estas respuestas presentan características propias de los resúmenes argumentales, entre las cuales se pueden destacar las siguientes:

- Tienden a adoptar una estructura narrativa básica y reconocible, ya que, por ejemplo, suelen concluir con el desenlace del relato, estableciendo conexiones –aunque simples– con la causalidad narrativa del texto.

- Desarrollan con mayor profundidad la explicación de la trama y de ciertas temáticas del cuento –en comparación con las respuestas del primer grupo–, abordando aspectos como la situación socioeconómica, los deseos del padre o la importancia de la familia, entre otros.

- Incorporan la mención de otros personajes además del protagonista, especialmente la esposa y los hijos, lo que indica una comprensión más amplia del universo narrativo.

- La mayoría de estas respuestas presentan ciertas inconsistencias, particularmente errores menores en la reconstrucción de los acontecimientos. Es frecuente, por ejemplo, que se afirme que el viaje efectivamente se llevó a cabo, cuando en realidad no ocurre, sino que constituye una puesta en escena –una farsa– dentro del relato de Bradbury. Esta confusión resulta significativa, ya que el carácter ficticio del viaje representa uno de los ejes centrales del cuento, en tanto plantea un dilema moral que atraviesa toda la narración.

En síntesis, en el cuestionario inicial se observó una tendencia a desarrollar respuestas de carácter mayormente literal, en las cuales se evidencian referencias simples a la temática central del relato de Bradbury, sin profundizar en aspectos más reflexivos vinculados a su estructura o a las problemáticas que el texto plantea. Las respuestas –en su mayoría– tienden a reproducir información explícita, en algunos casos con un alto grado de apego al contenido del relato.

Por otra parte, un aspecto interesante que se advierte en las respuestas formuladas como resúmenes argumentales es la presencia de ciertas inconsistencias, ya que en muchas de ellas se afirma que el viaje a Marte –la gran farsa sobre la que se articula el relato– efectivamente tuvo lugar. Esta interpretación, desde nuestro punto de vista, limita las posibilidades de lectura del cuento, pues invisibiliza el dilema moral que constituye uno de sus núcleos centrales.

Por último, más allá del tipo de respuesta elaborada, es importante destacar que el cuestionario mostró un nivel de participación significativamente más alto que las tareas de escritura literaria. Esto sugiere que un cuestionario tradicional ofrece al estudiantado una forma de respuesta conocida –y ampliamente internalizada– sobre cómo abordar una lectura literaria de manera “válida”. En contraste, las prácticas de escritura literaria evidenciaron una participación menor, posiblemente debido a que constituyen una modalidad más compleja de respuesta, menos habitual en los espacios escolares, y que tal vez no fue percibida por los estudiantes como un entorno facilitador para la expresión de su interpretación.

4.3.1.2 Pregunta 1 en el cuestionario final

Para clasificar las respuestas a la pregunta 1 del cuestionario final[16], se utilizan las mismas categorías definidas en el cuestionario inicial. Estas corresponden, por un lado, a las respuestas con tendencia a la explicación temática –ya sea en un nivel literal o inferencial– y, por otro, a aquellas que se desarrollan a través de un resumen argumental –también con tendencia al plano literal o inferencial. A partir de este marco de análisis, se observa en el cuestionario final un cambio en la tendencia predominante: ahora son más frecuentes las respuestas que abordan la explicación del tema con un enfoque de carácter inferencial. En este contexto, los resultados generales se presentan de la siguiente manera:

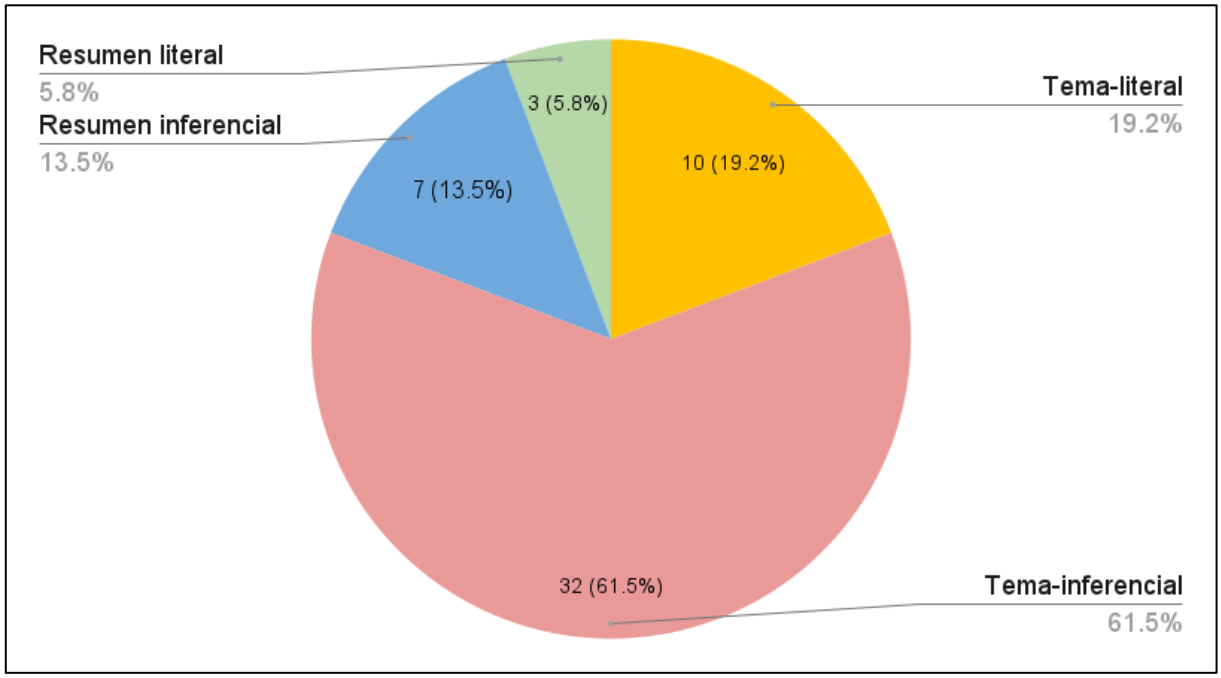


Figura 24. Configuración de las respuestas a la pregunta 1 en el cuestionario final

Del total de 52 respuestas analizadas, las tendencias indican que la modalidad más frecuente fue la elaboración de la respuesta mediante la explicación temática con enfoque inferencial, presente en 32 textos, lo que representa el 61,5 %. En segundo lugar se encuentra la tendencia temática orientada al plano literal, con 10 textos (19,2 %), seguida por el desarrollo a través del resumen argumental con enfoque inferencial, registrado en 7 textos (13,5 %). Por último, el resumen argumental con enfoque literal se identificó en 3 textos, equivalente al 5,8 %.

A partir de los resultados obtenidos, es posible afirmar que las tendencias en las respuestas

[16] Cada una de las respuestas a la pregunta 1 del cuestionario final, se encuentran en el Anexo 7.2.5, p. 404.

han experimentado un cambio significativo (75% inferenciales en el cuestionario final frente a 36,4% en el cuestionario final). Esta transformación parece estar vinculada al trabajo sostenido con el relato de Bradbury, en el cual se puso especial énfasis en la interpretación de los recursos estético-literarios fundamentales para comprender la arquitectura del relato. En este sentido, sostenemos que la modificación en las tendencias de las respuestas se debe, al menos en parte, al trabajo sistemático realizado mediante las tareas de escritura literaria. Como resultado, la mayoría de los estudiantes evidencia un mayor desarrollo en sus respuestas, con una marcada inclinación hacia el nivel inferencial. Para ilustrar esta transformación en las tendencias de las respuestas, a continuación se presentarán ejemplos representativos de cada tipo de respuesta identificada, con el objetivo de mostrar sus características principales y los niveles de comprensión que manifiestan.

En relación a la tendencia más frecuente (tema-inferencial con 61,5%) esta se presenta de la siguiente manera en las respuestas de los estudiantes:

Tabla 38. Tendencia a la explicación inferencial del tema en el cuestionario final

Participante	**Respuesta completa** *¿De qué se trata el cuento?*	**Tendencia de la respuesta**
P.50	El cuento trata sobre una familia que tiene el sueño de ir a Marte.	Tema-inferencial
P.51	Va sobre un hombre que sueña en hacer un viaje a Marte.	Tema-inferencial
P.49	Trata del protagonista Bodoni que sueña con viajar al espacio con un cohete y su familia, su esposa no está de acuerdo con la idea de gastar todos sus ahorros en un cohete chatarra.	Tema-inferencial
P.52	Trata sobre un hombre llamado Bodoni que quiere cumplir sus sueños de ir a Marte y necesita un cohete, al final consigue sus sueños y los de sus hijos.	Tema-inferencial
P.56	El cuento trata sobre una familia que sus 2 hijos soñaban con ir en cohete y su padre tarta lo posible para conseguirlo, pero la madre no estaba de acuerdo.	Tema-inferencial

Estas respuestas, representativas de la mayoría de los textos de esta categoría, presentan características que permiten clasificarlas como explicaciones con tendencia inferencial. Su clasificación no depende exclusivamente de su extensión; por ejemplo, en los casos de las respuestas de P.50 y P.51, la formulación es breve y concisa, pero esta concreción se centra en presentar un eje temático esencial del relato: el sueño de viajar. En este sentido, se considera que la alusión al sueño –entendido como el proyecto o anhelo profundo del protagonista– constituye una conclusión significativa, que desplaza el enfoque temático del relato: ya no se trata simplemente de "viajes o cohetes", sino de los sueños de un hombre y de todo lo que estos implican.

Entre las características identificadas, destaca la reconstrucción del sueño como eje temático y argumental principal, desplazando el énfasis inicial puesto en el viaje, como se observaba en las respuestas correspondientes al cuestionario inicial. Este cambio indica que los estudiantes han superado una comprensión meramente literal, que previamente se limitaba a señalar que el cuento trataba únicamente de "viajes". En su lugar, ahora reconocen con mayor detalle los sueños como el tema central del relato. Esta tematización se evidencia tanto en las respuestas aquí presentadas como en la mayoría de los textos que integran esta categoría, lo que permite afirmar que, desde la perspectiva de los estudiantes, los sueños se constituyen en el verdadero eje temático del cuento.

En este sentido, se sostiene que esta identificación y desarrollo –aunque sean breves– se ajustan de manera más adecuada al marco narrativo del cuento y representan, en cierta medida, una comprensión más profunda del relato. Los estudiantes interpretan la historia a partir del papel que desempeñan los sueños y de la manera en que estos influyen en la vida de los personajes y en la causalidad del relato, dado que los sueños tienen consecuencias directas en el desenlace. Asimismo, en estas respuestas se observa una superación de la inconsistencia detectada anteriormente, en la cual se afirmaba erróneamente que el viaje había ocurrido realmente; ahora se reconoce que dicho viaje constituye una farsa dentro de la narración.

En cuanto a las respuestas con tendencia a la explicación literal (19,2%), estas se caracterizan por ser breves, concisas y centrarse casi exclusivamente en el tema del viaje, el cual constituye prácticamente el único aspecto referenciado del relato. Se trata de respuestas generales que no profundizan en otros elementos del texto ni en sus implicaciones narrativas o temáticas. Estas respuestas se presentan de la siguiente manera:

Tabla 39. Tendencia a la explicación literal del tema en el cuestionario final

Participante	Respuesta completa	Tendencia de la respuesta
P.24	Del cohete.	Tema-literal
P.13	Sobre un viaje en cohete.	Tema-literal
P.27	Se trata de una familia que quiere ir al espacio	Tema-literal
P.16	Este cuento trata sobre una familia que le gustaría viajar a Marte.	Tema-literal
P.37	Este cuento trata sobre un hombre que quería ir al espacio con su familia.	Tema-literal

Los ejemplos de la tabla anterior se han organizado desde el de menor complejidad hasta aquel que presenta un mayor desarrollo (dentro del contexto de este tipo de respuestas). Tal como se ha señalado, se trata de respuestas concisas que no profundizan en el relato ni en sus implicaciones y que, a diferencia de las respuestas con tendencia inferencial, no avanzan hacia el eje temático y argumental de los sueños, entendidos como anhelos profundos vinculados con la caracterización de los personajes. Por el contrario, estas respuestas permanecen en un nivel literal, aun cuando se observa cierta intención de transitar hacia un nivel mayor de complejidad. Por ejemplo, las respuestas de P.16 y P.37 incorporan la figura de la familia, pero esta inclusión no supera una mera referencia superficial.

Por otra parte, en cuanto a las respuestas que se desarrollan a través del resumen argumental, se observa que estas mantienen una estructura narrativa básica y abordan el tema de los sueños como un eje central del relato. Además, al igual que su contraparte en el cuestionario inicial, aquellas respuestas que se desarrollan a través del resumen con tendencia al plano literal, tiende a la reproducción de información explícita del relato, aunque se identifique el esfuerzo por realizar una síntesis de los principales acontecimientos. En concreto, nos referimos a dos respuestas:

Tabla 40. Tendencia al resumen argumental-literal en el cuestionario final

Partici-pante	**Respuesta completa** *¿De qué se trata el cuento?*	**Comentario**
P.31	Trata de una familia. El padre quiere hacer un viaje a Marte con sus hijos en cohete, ya que le gusta mucho. Su mujer no quiere, se enfada repetidas veces, pero al final todo acaba bien.	Enfoque descriptivo de lo sucedido en el relato. Síntesis de los acontecimientos. No se evidencian conclusiones propias.
P.32	Trata de una familia que el padre desea ir a Marte y compra un cohete de hierro, dejando todos sus ahorros y al final no funciona, pero se las ingenia para que los niños lo crean.	Enfoque descriptivo de lo sucedido en el relato. Síntesis de los acontecimientos. No se evidencian conclusiones propias.

Al igual que en el caso de las respuestas del cuestionario inicial, este tipo de respuestas, aunque adoptan la forma de resúmenes, se limita principalmente a reproducir o relatar de manera muy concisa los acontecimientos del relato. En consecuencia, se observa una ausencia de conclusiones o deducciones que evidencien la apropiación del cuento por parte del estudiante.

En relación a aquellas respuestas con tendencia al plano inferencial, también se observan algunas inconsistencias, sobre todo en relación al viaje como farsa:

Tabla 41. Respuestas mediante resumen argumental-inferencial en el cuestionario final

Participante	**Respuesta completa** *¿De qué se trata el cuento?*	**Comentario**
P.30	De un hombre llamado Bodoni, que le gustan mucho los cohetes, sus sueños eran viajar en cohete e ir a Marte. Decide hacer un viaje a Marte con sus hijos, pero su mujer, María, no está de acuerdo en que Bodoni gaste todos los ahorros que tenía el cohete, al final logra hacer ese viaje con sus hijos, consigue sorprender a sus hijos y consigue cumplir las expectativas	- Se identifica una estructura narrativa básica. - Incorpora otros elementos narrativos, por ejemplo, referencias a otros perso-najes. **- Continúa la incon-sistencia respecto al viaje**

	que tenía. ***Al final***, María acaba contenta y piensa que Bodoni es el mejor padre del mundo.	**(real-farsa)**
P.33	***Este cuento trata sobre un hombre llamado Bodoni que tenía un sueño frustrado*** desde pequeño, que cumplió junto a sus hijos. La esposa de Bodoni, estaba en contra de esa decisión que tomó Bodoni, ya que para ello, tuvo que invertir todos los ahorros que tenían y que les podían servir de mucho. Finalmente, la madre se arrepintió de su imposición ante el cohete, y los niños y Bodoni volvieron felices del viaje a Marte.	- Se identifica una estructura narrativa básica. - Incorpora otras temáticas, como el sueño desde la frustración. **- Continúa la inconsistencia respecto al viaje (real-farsa)**

En las respuestas de este tipo se observa una tendencia a organizar los acontecimientos siguiendo una estructura narrativa básica, que en ocasiones se enfatiza hacia el final del resumen, intentando sintetizar lo sucedido con respecto al viaje. Del mismo modo, tal como se ha señalado, la temática se ha desplazado hacia los sueños o, en algunos casos, hacia la familia y su importancia; sin embargo, no se retoma el tema del viaje como eje central del relato. No obstante, en relación con la problemática del viaje-farsa, aún persisten ciertas inconsistencias. A diferencia de lo observado en las respuestas del grupo anterior, este aspecto no se encuentra completamente superado o, al menos, no puede establecerse de manera clara y verificable en estas respuestas. En términos generales, aunque se hace referencia a los sueños, no se explicita que estos se "cumplan" para los hijos de Bodoni mediante la farsa que el protagonista lleva a cabo.

En cuanto a esta inconsistencia –la relacionada con la farsa–, se advierte que las respuestas no establecen de manera clara y explícita que lo realizado por el protagonista sea una representación. Esta omisión limita la posibilidad de que los estudiantes exploren el dilema moral que plantea el relato. En este sentido, aunque estas respuestas muestran inferencias, conexiones entre los elementos narrativos y una adecuada síntesis de los acontecimientos, omiten un aspecto fundamental del cuento: la farsa del viaje y su finalidad. Por ello, sostenemos que este tipo de preguntas, a pesar de su apertura y del margen que ofrecen para las respuestas, no resultan del todo pertinentes para favorecer la interpretación del mensaje implícito del relato de Bradbury; más bien, parecen orientar de manera natural a los estudiantes hacia respuestas concisas y vinculadas principalmente con la información

explícita del texto.

Sin embargo, a pesar de la inconsistencia señalada respecto a la representación-farsa del viaje, estas respuestas pueden clasificarse como de carácter inferencial, ya que implican una selección de información y un intento, aunque limitado, de profundizar en aspectos sugeridos por el relato.

4.3.2 Respuesta a la pregunta 2: Valoración personal del relato

En relación con la pregunta 2, "¿qué te ha parecido el cuento?", tanto en el cuestionario inicial como en el final, su propósito fue invitar a los estudiantes a expresar su impresión personal sobre el relato, sin la exigencia de ofrecer una respuesta correcta o incorrecta. Este tipo de interrogante se concibe como una vía de acceso a la dimensión subjetiva de la lectura, en tanto permite al lector manifestar de manera explícita la forma en que experimentó el cuento. Por esta razón, su finalidad no es evaluar directamente la comprensión del contenido, sino explorar la experiencia de lectura de los estudiantes. Sin embargo, pese a su carácter abierto, la pregunta también adquiere una función reflexiva, en la medida en que promueve que los participantes justifiquen sus opiniones y elaboren una postura más argumentada frente a la obra.

Cabe señalar que se trata de una pregunta tradicional, ampliamente utilizada en los cuestionarios de comprensión lectora. Este carácter convencional se refleja también en las respuestas obtenidas: en su mayoría, los estudiantes ofrecen respuestas breves y generales, tales como "me pareció aburrido", "entretenido" o "no entendí", que no trascienden de una valoración superficial. Sin embargo, esta pregunta sigue siendo valiosa, ya que permite inferir si el lector ha comprendido aspectos esenciales del relato, como la trama, los elementos narrativos o la estructura general de la narración. De hecho, las respuestas pueden evidenciar distintos niveles de interpretación: mientras que una respuesta limitada a una simple valoración ("me gustó" o "no me gustó") sugiere una lectura más literal, aquellas que incluyen justificaciones fundamentadas en elementos del texto evidencian un nivel de interpretación más profundo. En este sentido, esta pregunta constituye una ventana a los procesos de construcción de significado que los estudiantes ponen en juego al enfrentarse al cuento.

En este caso, al tratarse de preguntas orientadas a la valoración del relato, en las respuestas, más allá de su tendencia hacia lo literal o lo inferencial, se han identificado cuatro tendencias tanto en el cuestionario inicial como el final, estas son la valoración general, valoración justificada en elementos del relato, valoración con alusiones al significado del relato y valoración crítica-reflexiva.

Estas tendencias tienen como propósito dar cuenta de la manera en que se expresa la

valoración en las respuestas de los estudiantes, así como de los matices que estas pueden adoptar. En este caso, se ha considerado pertinente establecer dichas tendencias, dado que la categorización en relación con su orientación hacia lo literal o lo inferencial no ha permitido abarcar las particularidades de las valoraciones expresadas por los estudiantes. En este sentido, mientras que la diferenciación entre el plano literal y el inferencial se centra en la reproducción de información o en la elaboración de significados, las valoraciones se sitúan en un nivel distinto, vinculado a lo subjetivo, la experiencia lectora y la construcción de juicios personales.

Así, respuestas como “me pareció aburrido” difícilmente pueden ubicarse en el plano literal o en el inferencial, puesto que no aluden directamente ni a la reproducción de información ni a la elaboración de inferencias a partir de los datos explícitos del relato. Más bien, este tipo de respuestas evidencia la necesidad de una categoría diferenciada que dé cuenta de la dimensión valorativa, ya que en ellas el lector-estudiante adopta una postura frente al texto desde su percepción y experiencia. Por estos motivos, se ha decidido ampliar el marco de análisis con el fin de considerar no solo la forma en que se interpreta el relato, sino también cómo este es percibido y evaluado por los estudiantes desde su subjetividad.

Otro aspecto relevante a destacar en las respuestas a esta pregunta no se vincula únicamente con su contenido, sino con su aplicación. Debido al contexto de implementación, la dificultad de las actividades y el trabajo sostenido que estas implicaron, se observó un cambio significativo en el cuestionario final en relación con la pregunta 2. En este caso, las respuestas de los estudiantes parecieron ser más mecánicas, lo cual podría explicarse por la sensación de “reiteración” asociada a la relectura y a la necesidad de responder nuevamente la misma pregunta. Esta situación se evidencia concretamente en el tipo de respuestas obtenidas en el cuestionario final. A pesar de este escenario, las respuestas han sido analizadas y exploradas en búsqueda de aquellos indicios que nos presenten la interpretación del relato a través de la valoración personal. En este caso, las respuestas obtenidas y analizadas en cada caso fueron:

- En el cuestionario inicial: 54 respuestas escritas.
- En el cuestionario final: 52 respuestas escritas.

Establecido este contexto, a continuación se presentan los resultados correspondientes a la segunda pregunta: ¿Qué te ha parecido el relato?

4.3.2.1 Pregunta 2 en el cuestionario inicial

En el cuestionario inicial, se analizaron las respuestas correspondientes a la Pregunta 2. Estas han permitido explorar las apreciaciones personales de los participantes sobre el relato, así como sus ejes temáticos y elementos principales. Se ha señalado que las respuestas presentan cuatro tendencias, que reflejan tanto las opiniones generales como la manera en que los participantes elaboran su valoración personal, estas tendencias se distribuyen de la siguiente forma:

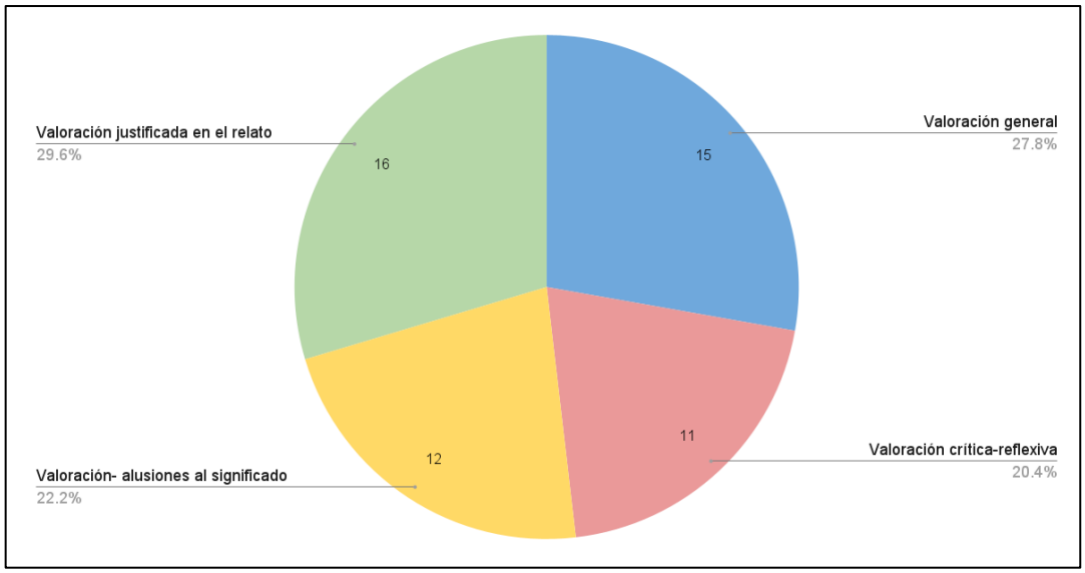


Figura 25. Configuración de las respuestas a la pregunta 2 en el cuestionario inicial

De un total de 54 respuestas a la Pregunta 2 del cuestionario inicial[17], los resultados se distribuyen de la siguiente manera: la tendencia predominante fue la valoración justificada en elementos del relato, con 16 respuestas (29,6%). En segundo lugar se encuentra la valoración general, con 15 respuestas (27,8%). En tercer lugar aparece la valoración con alusiones al significado del relato, con 12 respuestas (22,2%), y, finalmente, las respuestas con valoración crítica-reflexiva, que corresponden a 11 casos (20,4% del corpus analizado). En general, las respuestas presentan una distribución bastante equilibrada, aunque la tendencia de valoración justificada en elementos del relato resulta levemente predominante.

A continuación, se ofrece un análisis detallado de cada tendencia, comenzando por la tendencia predominante, la valoración justificada en los elementos del relato. En concreto, estas respuestas expresan –evidentemente– una apreciación subjetiva, vinculada a algún

[17] Cada una de las respuestas a la pregunta 2 del cuestionario inicial, se encuentran en el Anexo 7.2.6 Respuestas a la pregunta 2. Cuestionario inicial, p. 408.

elemento del relato o a algún aspecto que derive de estos elementos.

En relación con la tendencia de mayor frecuencia, la valoración justificada en elementos del relato, esta se manifiesta a través de referencias concretas a dichos elementos, las cuales, más que acompañar la opinión del estudiante, funcionan como referente o eje temático de la apreciación que este presenta.

A continuación se presentan ejemplos representativos para cada tipo de valoración.

a. Valoraciones justificadas en elementos del relato.

Este tipo de respuestas se caracteriza por presentar una opinión personal fundamentada en elementos concretos del relato, por ejemplo, en algún personaje, conflicto, la temática.

Tabla 42. Ejemplos de valoraciones justificadas en elementos del relato

Participante	**Respuesta completa** *¿Qué te ha parecido el texto?*	**Comentarios**
P.18	Me ha gustado que el padre se esfuerce tanto para conseguir este sueño aunque no todos creyeran en él. Lo que no me no me ha gustado, cómo se explica la historia, ya que en algunos momentos me liaba.	Expresa su opinión relacionada con un personaje y sus acciones, en este caso el protagonista. También pone su atención en aquello que no le gusta.
P.30	Me parece muy bien que haya actuado por lo que él quería y no por lo que le decía Bramante, y finalmente compartir la experiencia con sus hijos.	La respuesta hace referencia a las acciones del protagonista, y a la opinión que tiene de estas.
P.37	Lo que me ha gustado del cuento ha sido que el padre ha hecho lo posible para que pudiesen ir todos en cohete. Aunque realmente no pudiesen ir, lo hizo que lo pareciese por su familia.	La respuesta hace referencia a las acciones del protagonista y expresa su opinión a partir de estas.

En estas respuestas se observa la expresión de una opinión o apreciación personal centrada principalmente en las acciones del protagonista. Se trata de valoraciones formuladas de manera sencilla y concisa, que hacen referencia directa a dichas acciones. Este tipo de

respuestas suele enfocarse en manifestar acuerdo o desacuerdo, así como gusto o desagrado frente a lo que hacen algunos personajes o ante un acontecimiento específico que ha llamado la atención del estudiante, pero sin profundizar más allá de esa expresión de aprobación o desaprobación. Esta amplitud y generalidad en las respuestas se observa con mayor claridad en aquellas con tendencia a la valoración general. En este caso, las respuestas no se centran en elementos concretos del relato –como sucede en la tendencia anterior–, sino que tienden a ser más genéricas, mostrando opiniones de carácter más estándar, que no siempre guardan una relación estrecha con la lectura específica del cuento.

b. Valoración general.

Corresponde a aquellas respuestas que presentan una opinión subjetiva e inespecífica, sin referencia al contenido ni expone un análisis fundamentado. Por ejemplo:

Tabla 43. Ejemplos de valoración general

Participante	**Respuesta completa** *¿Qué te ha parecido el texto?*	**Comentarios**
P.5	Me gusta como describe, en general.	Esta respuesta no se vincula con el relato, se presenta de forma amplia sin determinar o especificar qué describe o qué es cómo entiende la descripción, por ejemplo.
P.9	Está entretenido, no hay nada que no me guste.	Es una respuesta amplia, general. Se limita a expresar una apreciación subjetiva, sin fundamentos.
P.22	Sinceramente no me ha gustado, porque es infantil y porque no se conectan desde un principio.	Manifiesta su desagrado con una justificación muy simple.

En general, este tipo de respuestas se limita a expresar una opinión personal y subjetiva frente al relato, que, a diferencia de las respuestas de la tendencia anteriormente presentada, no profundiza en ningún aspecto ni se vincula de manera concreta con elementos específicos del cuento. Los ejemplos presentados reflejan apreciaciones positivas o negativas que carecen de fundamentación detallada. Por ejemplo, la respuesta de P.5 indica que le agradan las

descripciones, pero no precisa qué aspectos de estas le resultan llamativos o significativos. En este aspecto, estas respuestas se mantienen en un nivel general, sin profundizar en los elementos que podrían sustentar sus valoraciones. En conjunto, muestran expresiones personales sencillas, más propias de un nivel literal y con escasa elaboración en la valoración del relato.

c. Valoraciones con alusiones al significado.

Este tipo de respuestas se refiere a la opinión personal que incorpora la interpretación de significados simbólicos o implícitos y se observa en los siguientes ejemplos:

Tabla 44. Ejemplos de valoración con alusiones al significado en el cuestionario inicial

Participante	**Respuesta completa** *¿Qué te ha parecido el texto?*	**Comentarios**
P.47	El cuento en sí me ha gustado bastante, sin embargo, me parece algo difícil de comprender.	Se expresa aprobación por el cuento. En la respuesta se manifiesta una dificultad en la comprensión, aunque no se especifica cuál.
P.48	El cuento está bien, pero no se entendía muy bien.	Se expresa aprobación por el cuento. En la respuesta se manifiesta una dificultad en la comprensión, aunque no se especifica cuál.
P.52	Ha estado bien, pero no se ha entendido muy bien.	Se expresa aprobación por el cuento. En la respuesta se manifiesta una dificultad en la comprensión, aunque no se especifica cuál.
P.14	Me ha gustado mucho, era entretenido e interesante. Aunque inicialmente no lo entendía del todo, no sé la razón. Sinceramente, me ha gustado la forma en la que estaba redactado.	Se expresa aprobación por el cuento. En la respuesta se manifiesta una dificultad en la comprensión, aunque no se específica cuál.

Este tipo de respuestas resulta relevante por la opinión que expresan en relación con la

complejidad del contenido, ya que se considera que pueden estar vinculadas con la densidad narrativa del relato y, por lo tanto, constituir un primer acercamiento a los significados simbólicos o implícitos del cuento. De este modo, se postula que en ellas se refleja el inicio del proceso de identificación e interpretación, por parte del estudiante, de los mensajes subyacentes en el relato. Un claro ejemplo de este primer acercamiento se observa en la respuesta de P.14, donde se señala explícitamente que le gusta la forma del relato, pero que, simultáneamente, existen algunos obstáculos que le impiden comprenderlo en su totalidad. Esta respuesta refleja directamente este primer acercamiento, evidenciando que el participante es consciente de que hay "algo" en el relato que aún queda por descubrir. Esta misma dinámica se presenta en respuestas como:

> " Es una historia peculiar, pero con un significado muy bonito." (P.4)
>
> "Me ha parecido un cuento interesante, en el que algunas partes no se comprenden o pueden tener diferentes significados de lo que pensamos." (P.26)

En el caso de las respuestas presentadas anteriormente, estas se caracterizan también por hacer referencia a la dificultad de comprensión del relato con un grado mayor de especificidad que las presentadas en la tabla, aunque aún conservan dudas acerca de los significados a los que aluden de manera intuitiva. En este sentido, se considera que dicha dificultad está relacionada, por una parte, con la dimensión simbólica y metafórica del cuento, en la que los viajes representan los anhelos de los personajes, y, por otra, con el "misterio" del relato, es decir, con la veracidad –o no– del viaje realizado por el protagonista y sus hijos.

Este planteamiento se fundamenta en que la Pregunta 2 del cuestionario inicial se ubica dentro de los primeros acercamientos al relato, sin que los estudiantes hayan tenido aún la oportunidad de retornar al texto para confirmar, revisar y explorar aquello que no pudieron comprender en una primera lectura. Por esta razón, estas respuestas resultan particularmente relevantes, ya que sitúan al estudiante en una posición de cuestionamiento y extrañamiento, dinámicas que posteriormente se abordan y clarifican mediante las tareas de escritura literaria, permitiendo desvelar los elementos que inicialmente no comprendían.

d. Valoración crítica-reflexiva

Corresponde a las apreciaciones personales acompañadas de una reflexión, que establece conexiones con experiencias externas o nuevas perspectivas, combinan opinión con análisis. Por ejemplo:

Tabla 45. Ejemplos de valoración crítica-reflexiva

Participante	**Respuesta completa** *¿Qué te ha parecido el texto?*	**Comentarios**
P. 33	El cuento me pareció una historia para reflexionar, ya que nos da a entender que todo se puede y teniendo una situación económica baja, puedes aspirar a grandes cosas y llevarlas a lograr. Me ha gustado la implicación que tiene el padre frente a su propuesta.	Se valora en relación a las temáticas de superación personal y perseverancia. Además, se valora la figura del padre.
P.40	Me ha parecido una historia curiosa y tal vez un poco egoísta. Lo que más me gusta, es que haya seguido luchando por su sueño y regalando a sus hijos ese recuerdo tan maravilloso. Lo que no me gusta es que haya tomado él las decisiones sin contárselo antes a su mujer y dejando a su familia en la total pobreza.	Se valora el actuar del personaje, desde una perspectiva ética, señalando aquello que aprueba y no.
P.41	Me ha gustado el cómo deja que el final lo decida el lector y sea como una especie de misterio. Sí es cierto que también hay muchas cosas que no se hacen entender como cuando habla el otro señor no se entiende ¿dónde están?	Valora la estructura narrativa del relato, señalando también sus propias dificultades de comprensión.

Este tipo de respuestas no solo expresa una opinión sobre el cuento, sino que también refleja lo que los estudiantes han pensado acerca de sus significados, de las motivaciones de los personajes o de la estructura del relato. Se acercan a reflexiones críticas que pueden abordar diversos aspectos, como los temas centrales del cuento –la familia, la superación o la importancia de las metas–. Por esta razón, estas respuestas no se limitan a describir a los personajes o narrar los acontecimientos, sino que evalúan críticamente el relato, reconociendo aspectos positivos o negativos desde la perspectiva del estudiante.

4.3.2.2 Pregunta 2 en el cuestionario final

En el cuestionario final se analizaron las respuestas a la pregunta "¿Qué te parece el cuento?"[18], lo que permitió identificar las variaciones en las apreciaciones personales de los participantes respecto del relato, así como en la valoración de sus ejes temáticos y elementos narrativos. En comparación con el cuestionario inicial, las respuestas reflejan un mayor desarrollo en la interpretación del "significado de la obra", entendido como el mensaje implícito, la enseñanza o la moraleja subyacente en la narración. Por otra parte, se evidencia también un incremento notable en las valoraciones de carácter general. En este sentido, las respuestas del cuestionario final se distribuyen de la siguiente manera:

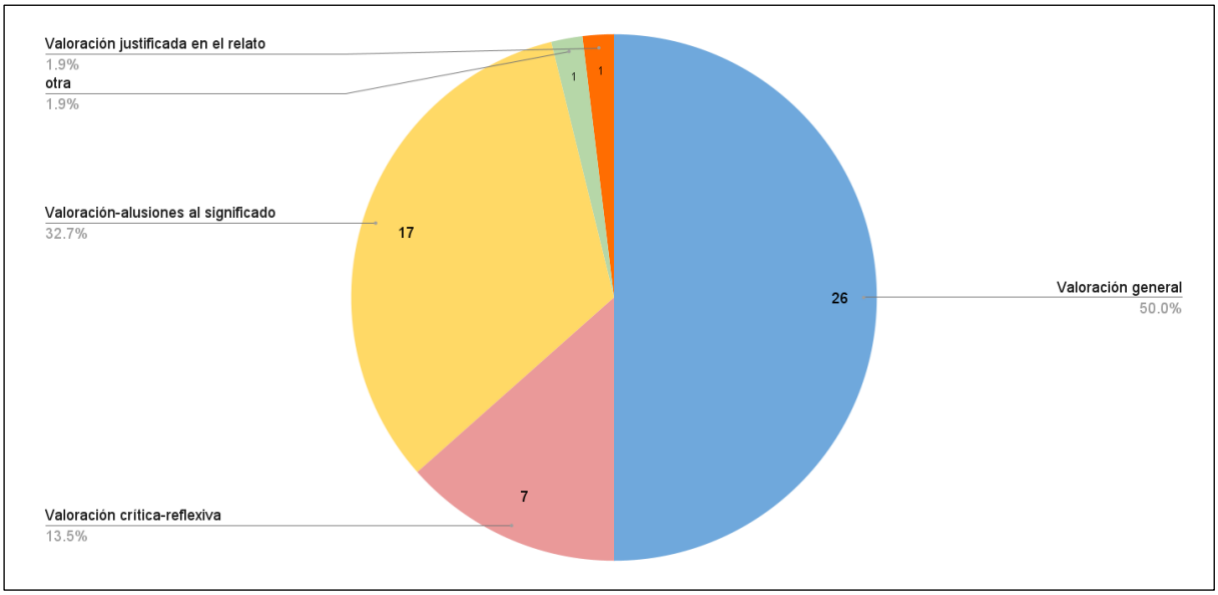


Figura 26. Configuración de las respuestas a la pregunta 2 en el cuestionario final

En el contexto del cuestionario final, es posible interpretar que la predominancia de la valoración general se deba al agotamiento de los participantes. Este desgaste podría estar asociado a la complejidad de las tareas de escritura literaria, a las relecturas reiteradas, al retorno constante al relato y a la limitada conexión entre dichas tareas y las instancias de cierre en formatos más tradicionales, como el cuestionario. En este sentido, el incremento de la valoración general podría responder principalmente a este agotamiento, más que a una disminución en la calidad de las respuestas de los estudiantes. Establecido este contexto, se observará el desarrollo de las respuestas a través de sus diferentes tendencias.

[18] Cada una de las respuestas a la pregunta 2 del cuestionario final, se encuentran en el Anexo 7.2.7 Respuestas a la pregunta 2. Cuestionario final, p.413.

a. Valoración general.

Tabla 46. Ejemplos de valoración general en el cuestionario final

Participante	**Respuesta completa** *¿Qué te ha parecido el texto?*	**Comentarios**
P.5	Ni bien ni mal.	Respuesta neutra, descontextualizada.
P.6	No está mal, pero no me ha encantado.	Respuesta neutra, descontextualizada.
P.8	Aburrido, porque no me gusta la literatura	Expresa una opinión, vagamente fundamentada.
P.9	Me ha parecido curioso y original, pero bastante aburrido.	Expresa una opinión, vagamente fundamentada.
P. 10	No me ha desagradado ni tampoco me ha encantado.	Respuesta neutra, descontextualizada.

En la tabla se observa que las respuestas son de carácter general y amplio, en las que no se evidencian vínculos concretos con el relato leído; incluso se presentan valoraciones de tono neutro que no precisan el agrado o desagrado hacia la narración. Se plantea que esta situación podría reflejar que los participantes no han realizado una valoración profunda de la lectura, sino que han respondido desde la perspectiva de una tarea escolar que debía completarse. En este sentido, es posible interpretar que estas respuestas no permiten determinar si se sitúan en un plano literal o inferencial, ya que tienden a adoptar una forma de respuesta automatizada, lo cual podría evidenciar cierta fatiga o distanciamiento respecto del texto, al menos en el contexto de este tipo de actividades.

b. Valoración con alusiones al significado del relato.

Estas respuestas representan la segunda mayoría con 17 casos (32,7%), muestran un patrón opuesto al observado en la categoría general. En el cuestionario final, estas respuestas presentan un desarrollo más específico, en contraste con las respuestas de la misma tendencia en el cuestionario inicial, en las que los estudiantes no lograban comprender ni

expresar claramente el significado del relato. En este sentido, en el cuestionario final, este tipo de respuestas se presenta de la siguiente manera:

Tabla 47. Ejemplos de valoración con alusiones al significado en el cuestionario final

Participante	**Respuesta completa** *¿Qué te ha parecido el texto?*	**Comentarios**
P.3	Tiene un significado muy bonito.	Referencia simple, subyace la importancia del significado más profundo de la narración.
P.7	Me ha parecido una historia con una moraleja, que tiene un buen significado.	Referencia simple, subyace la importancia del significado más profundo de la narración.
P.30	Bastante interesante, pero creo que ha sido un cuento muy largo y que al final el cuento da como un mensaje de que si quieres proponerte algo lo puedes conseguir.	Concreta cuál es el significado, propone dos capas en el relato, la que se muestra y la profunda.
P.33	Este cuento me ha parecido profundo, ya que a pesar de que es la historia "divertida", tiene un significado detrás de ella que te hace pensar y reflexionar sobre las cosas.	Concreta cuál es el significado, propone dos capas en el relato, la que se muestra y la profunda.
P. 41	Me ha parecido una historia que de primeras parece bastante "abstracta", pero una vez que te centras en ella, puedes observar que es una historia muy profunda y con significado.	Concreta cuál es el significado, propone dos capas en el relato, la que se muestra y la profunda.

Este tipo de respuesta se presenta con diversos matices, algunos más simples, como señalar que el relato tiene un "significado bonito", y otros más complejos, que aluden a un "significado detrás" de la historia. En este sentido, se plantea que las respuestas con este tipo de valoración han mostrado una mejora significativa, dado que los estudiantes han podido resolver los problemas de comprensión identificados en el cuestionario inicial, relacionados

con la interpretación de lo que el cuento intentaba relatar. En el cuestionario final, las respuestas hacen referencia al "significado bonito", a la moraleja o al trasfondo profundo que subyace a la narración de un viaje. Por ello, es posible sostener que los estudiantes que muestran esta tendencia han comprendido el trasfondo simbólico del relato y lo han traducido en una enseñanza o mensaje sobre perseverancia y superación. Esto indica que han logrado establecer una relación entre los hechos presentados en el texto –la historia de una familia pobre que aspira a un imposible– y su propuesta interpretativa personal, la cual, aunque con matices y diferencias, coincide en aspectos morales relacionados con la importancia de la perseverancia, reflejando así una visión individual o incluso colectiva.

c. Valoración crítica-reflexiva.

La valoración crítico-reflexiva ha mostrado una disminución en relación con su contraparte en el cuestionario inicial, lo que podría explicarse por el aumento tanto de la valoración general como de la valoración con alusiones al significado. Esta tendencia también podría vincularse al agotamiento de los estudiantes, dado que la elaboración de una respuesta crítico-reflexiva requiere un mayor nivel de reflexión y subjetividad en la apreciación del relato, siendo menos automatizada que las respuestas incluidas en la valoración general. En este sentido, las respuestas correspondientes a este tipo de valoración se presentan de la siguiente manera:

Tabla 48. Ejemplos de valoración crítica-reflexiva en el cuestionario final

Participante	**Respuesta completa** *¿Qué te ha parecido el texto?*	**Comentarios**
P.28	Al principio no entendí mucho, pero cuando iban pasando las sesiones fui "agarrando el gusto". Y la verdad que me parece un libro precioso del que se pueden sacar muchas reflexiones.	La respuesta presenta su propia reflexión, en cierta medida, el proceso de lectura que ha tenido.
P.40	Me ha parecido una historia admiradora, pero a la vez egoísta. Me parece un gesto admirable que Bodoni y haya sacrificado sus ahorros en regalar a sus hijos una experiencia increíble, pero a la vez me parece muy egoísta, que teniendo su situación económica haya metido esa	Expresa su opinión acerca de las acciones del protagonista, reflexiona y da cuenta de su apreciación subjetiva de estas acciones.

	obsesión en sus hijos, y haya decidido gastar todos sus ahorros en algo así sin consultarlo antes.	
P.2	Me ha parecido una historia bastante motivadora y muy familiarizada con lo importante que es la familia, y de cómo un sueño es menos que la realidad.	Expresa su opinión acerca de la historia en general, aporta su mirada otorgándole a la temática familiar un valor determinante para el relato.
P.15	Me ha parecido una reflexión, sobre lo que tenemos y queremos, el aprecio. Aunque se me ha hecho pesado leerlo que hace tanto los días, lo mismo	Expresa su opinión de la historia, además de las actividades realizadas.
P. 18	Creo que está muy bien que el cuento, no solo enseña cómo cumplir su sueño, sino que también enseñe los puntos de vista de los otros personajes.	Expresa su opinión acerca del mensaje del relato y cómo este se estructura.

Estas respuestas reflejan una visión personal, que parece surgir de una reflexión subjetiva sobre algún aspecto del relato que ha llamado la atención del estudiante, tocando su interioridad y manifestándose en su respuesta. En este sentido, se plantea que este tipo de respuesta mantiene la línea de su contraparte en el cuestionario inicial, ya que en ambos casos los estudiantes expresan sus reflexiones sobre los significados, las motivaciones de los personajes y los temas centrales del relato. Estas respuestas tampoco se centran en describir o narrar los acontecimientos, sino que evalúan algún aspecto o elemento del relato.

A pesar de la disminución de este tipo de respuestas en el cuestionario final, es importante destacar el giro metareflexivo que estas evidencian. Es decir, los estudiantes han incorporado reflexiones acerca del funcionamiento del relato y la manera en que este transmite distintos niveles de significados. Esto se evidencia al observar que han reconocido tanto el mensaje explícito –el de la historia familiar–, como el implícito, vinculado a la dimensión simbólica del relato, mensajes que en una primera lectura pasaron por alto, tal como señala P.28 en su respuesta: “Al principio no entendí mucho…”. Este cambio puede ser relevante para indicar una interpretación más profunda, que evidencia una mejora cualitativa en la forma de aproximarse al relato.

4.3.3 Análisis de la evolución de la interpretación y de la conciencia de los aprendizajes

Es importante destacar que la realización de los cuestionarios y el momento de su aplicación en relación con la lectura del cuento son aspectos fundamentales, ya que configuran dos instancias clave: una anterior y otra posterior a las tareas de escritura literaria. La primera corresponde al momento previo a la realización de dichas tareas y sus actividades complementarias; la segunda al momento posterior, cuando el relato ya ha sido trabajado, leído y analizado con mayor profundidad por los estudiantes.

Este marco de "antes y después" ha resultado fundamental; y en ellos se han observado determinadas particularidades. En efecto, se cree que algunos de los efectos de la implementación de las tareas de escritura literaria estarían reflejado en las respuestas a los cuestionarios de comprensión global y valoración del relato.

En este contexto, los textos de escritura literaria han evidenciado distintas tendencias, en comparación a las respuestas a los cuestionarios, puesto que se trata de instrumentos diferentes, con tratamiento e implementaciones también diferentes. En consecuencia, los resultados obtenidos en ambos casos difieren; en este sentido, los textos de escritura literaria han mostrado una orientación significativa hacia el plano inferencial, mientras que las respuestas a los cuestionarios, en gran medida, ha reflejado una resolución más bien automatizada y espontánea, sin mayor reflexión ni mediación docente. Además, dichas respuestas se presentan un tanto desconectadas del trabajo desarrollado en las tareas de escritura y lectura literaria.

4.3.3.1 Comparación de las respuestas a la pregunta 1, antes y después de las TEL

En relación a la pregunta 1, la comparación entre los cuestionarios se ejemplifica en la siguiente tabla:

Tabla 49. Comparación de las respuestas pregunta 1

Partici-pante	**Respuesta completa** *¿De qué se trata el relato?*		**Comentarios**
	Cuestionario inicial	**Cuestionario final**	
P. 3	De una familia que no sabe quién debería ir a Marte con un cohete, al final van los hijos y la madre.	De una familia, que el padre hace una sorpresa a los hijos y les hace un cohete falso para "ir a marte". Así la familia es feliz y ve a los niños felices.	La respuesta final añade más detalles en su respuesta, uno esencial, correspondiente al "cohete falso".

P. 4	El cuento trata de una familia que no tiene mucho dinero. El padre trabaja, pero no tienen suficiente dinero. La familia es fanática de los cohetes y sueñan en montarse en uno y viajar a Marte o a la Luna o a...	Se trata de una familia, que el padre les prepara a los hijos un falso viaje a marte, para que puedan ver cómo sería viajar a Marte	La respuesta inicial presenta más detalles del relato. La final añade un dato clave "el falso viaje".
P. 5	Trata de un hombre pobre que tanto su familia como él tiene el sueño de montar en un cohete. Lo consiguen, pero la madre no se monta.	Trata de cómo un padre cumple el sueño de su familia.	La respuesta inicial muestra más detalles del relato. La final se centra temáticamente en el sueño.
P. 6	De un hombre que quiere ir a Marte.	Va de la vida de Bodoni y sus sueños.	Respuestas breves y concisas. La respuesta final se centra temáticamente en el sueño.
P. 9	De un padre de una familia con un sueño de viajar en cohete.	Va sobre una familia que intenta cumplir el deseo de viajar el cohete, y lo acaban logrando pero en sueños.	Respuestas breves y concisas. La respuesta final se centra temáticamente en el sueño.

En general, al comparar estas dos instancias de respuestas, se observa una transición. En las respuestas iniciales del cuestionario predominan las descripciones con detalles alusivos a los hechos y acontecimientos del relato, así como algunos elementos adicionales. En cambio, en las respuestas finales se evidencia un esfuerzo por centrar la interpretación en los sueños como eje temático. Este cambio aparentemente menor, nos sugiere que si bien al inicio los estudiantes accedieron a los elementos narrativos más evidentes –personajes, tema central y problemáticas principales–, posteriormente, orientaron su lectura hacia la dimensión simbólica, en la que los viajes adquieren un valor metafórico, representación de los sueños y anhelos de los personajes.

Por otra parte, en cuanto a las tendencias de las respuestas a la pregunta 1, estas son las siguientes:

Tabla 50. Comparación de las tendencias en la pregunta 1

Tipo de tendencia	**Cuestionario inicial** Número de respuestas-porcentaje	**Cuestionario final** Número de respuestas-porcentaje
Tema literal	**33 (60%)**	10 (19,2%)
Tema inferencial	11 (20%)	**32 (61,5%)**
Resumen literal	**2 (3,6%)**	3 (5,8%)
Resumen inferencial	9 (16,4%)	**7 (13,5%)**

En la tabla se observa que, en el cuestionario inicial, predominó la tendencia hacia el nivel literal, con más de la mitad de las respuestas ubicadas en este nivel. Sin embargo, esta situación se modificó en el cuestionario final: las respuestas a la pregunta 1 evidenciaron una marcada orientación hacia el nivel inferencial (75% en total). En este sentido, se advierte un desplazamiento desde la identificación de información explícita del relato –como el reconocimiento del conflicto, la mención de la temática central o la descripción de ciertos acontecimientos– hacia una interpretación de los significados simbólicos del texto. En particular, los estudiantes se centraron en la relación metafórica entre el viaje y el sueño, en las motivaciones de los personajes y en el mensaje "oculto" en el relato. Las respuestas del cuestionario final se enfocan en elementos clave, especialmente al mencionar el "sueño" o el cohete fallido, aspectos que condensan el sentido del relato y reflejan una comprensión temática más que literal. Esta evolución evidencia un progreso en la capacidad de síntesis y en la identificación de la intención narrativa principal, sugiriendo que los estudiantes internalizan de manera más profunda el contenido y los significados del cuento.

4.3.3.2 Comparación respuestas a la pregunta 2, antes y después de las TEL

En el caso de la Pregunta 2 –¿qué te ha parecido el texto?–, el de antes y el después de las tareas de escritura literaria, se ha evidenciado de la siguiente manera:

Tabla 51. Comparación de las respuestas de la pregunta 2

Partici-pante	**Respuesta completa** *¿Qué te ha parecido el texto?*		**Comentarios**
	Cuestionario inicial	**Cuestionario final**	
P.5	Me gusta cómo describe, en general.	Ni bien ni mal.	OPINIÓN PERSONAL. Ausencia de fundamentación.
P.17	El final me ha gustado, pero se me ha hecho un poco largo.	Aburrido.	OPINIÓN PERSONAL. Ausencia de fundamentación.
P.25	Está bien, me ha gustado lo del cohete.	No me gusta.	OPINIÓN PERSONAL. Ausencia de fundamentación.

P.30	Me parece muy bien que haya actuado por lo que él quería y no por lo que le decía **Bramante**. Y finalmente compartir la experiencia con **sus hijos**.	Bastante interesante, pero creo que ha sido un cuento muy largo y que **al final el cuento da como un mensaje de que si quieres proponerte algo lo puedes conseguir**.	**Aspectos del relato**: alusiones a los personaje secundarios (Bramante y a los hijos del protagonista); también alusiones a la perseverancia del protagonista.
P.29	Me ha parecido muy raro. En general no me ha gustado, **porque es extraño y no se entendía mucha cosa.**	**Si encuentras el significado te puede te puede parecer "bonito"**, aunque para mí, después de saber el significado no me ha parecido tan bonito.	**Alusiones al significado**: Se hace referencia a que en el relato hay un significado que debe "encontrarse".
P.28	Me ha gustado que el libro es intenso y depende del momento logra transmitir lo que sienten los personajes. **Pero sobre todo al final va muy rápido y cuesta comprenderlo**	Al principio no entendí mucho, pero cuando iban pasando las sesiones fui "agarrándole el gusto". Y la verdad que me parece un libro precioso **del que se puede sacar muchas reflexiones.**	**Alusión a la confusión**: Se hace referencia a la falta de claridad del relato, aunque en la segunda respuesta también se alude a que puede llegar a comprenderse.

En estos ejemplos se observan dos situaciones. Por una parte, existe una marcada tendencia a presentar una valoración personal con escasa fundamentación, denominada previamente como "valoración general" (P.5, P.17 y P.25). En estos casos, la fundamentación es mínima o inexistente; se trata de respuestas breves y concisas que se limitan a expresar una apreciación general del relato. Aunque este tipo de respuestas no puede considerarse incorrecto, corresponde más bien a formulaciones genéricas que no atienden a la especificidad del texto leído; en otras palabras, son respuestas lo suficientemente amplias como para aplicarse a cualquier cuestionario sobre cualquier relato.

En contraposición, se encuentran las respuestas en las que los estudiantes intentan fundamentar su opinión (P.28, P.29, P.30). Aunque estas respuestas pueden desarrollarse de manera breve y concisa, se diferencian de las anteriores porque incorporan elementos que permiten inferir un esfuerzo por otorgar mayor validez a sus planteamientos. En estos casos, además de expresar una valoración personal, los participantes establecen vínculos –aunque sencillos– con aspectos específicos del relato de Bradbury, tales como referencias a personajes o a sus acciones para señalar aquello que valoran del cuento. Generalmente, estas alusiones son amplias y no profundizan en el valor particular del elemento referenciado, sino que se limitan a relacionarlo con la postura personal que se está presentando.

En términos generales, la comparación de las respuestas a la pregunta 2 se concreta de la siguiente forma:

Tabla 52. Comparación de las tendencias en la pregunta 2

Tipo de tendencia	**Cuestionario inicial** *Número de respuestas-porcentaje*	**Cuestionario final** *Número de respuestas-porcentaje*
Valoración general	15 (27,8%)	26 (50%)
Valoración justificada en aspectos del relato	16 (29,6%)	1 (1,9%)
Valoración con alusiones al significado	12 (22,2%)	17 (32,7%)
Valoración crítica-reflexiva	11 (20,4%)	7 (13,5%)
Otra tendencia	0	1 (1,9%)
TOTAL DE RESPUESTAS	54 respuestas	52 respuestas

Teniendo en cuenta la tabla anterior, se observa que los resultados obtenidos en ambos cuestionarios son relativamente equivalentes. No obstante, en el cuestionario final se aprecia un aumento en dos tendencias específicas: la valoración general y la valoración con alusiones al significado.

En el primer caso, el incremento de las respuestas de valoración general podría explicarse por el carácter “automatizado” de las respuestas finales. Es decir, estas parecen haberse elaborado de forma espontánea, sin una elaboración reflexiva o con intención de fundamentarlas. En este caso, una pregunta abierta que no ha motivado necesariamente una justificación o desarrollo de la apreciación realizada, lo que provocó que las respuestas fueran breves y poco fundamentadas.

En cuanto al aumento de la valoración con alusiones al significado, si bien este no resulta significativo desde el punto de vista cuantitativo, sí tiene una importancia en su desarrollo. Este tipo de respuestas evidencia un desplazamiento hacia niveles interpretativos más profundos, vinculados con el plano inferencial. Las respuestas que mencionan un “significado bonito”, “una moraleja” o “algo curioso, interesante o filosófico” reflejan el reconocimiento de un mensaje subyacente en el relato. En este sentido, se puede afirmar que los estudiantes han sido conscientes de que la historia no se limita a la historia familiar de Fiorello Bodoni, sino que trae consigo un significado simbólico más amplio, lo que representa un avance en la comprensión e interpretación literaria.

No obstante, se plantea que los cuestionarios finales presentan respuestas limitadas, por lo que también se afirma que, a pesar de la realización de las tareas de escritura literaria, los cuestionarios finales no evidencian una interpretación profunda y compleja del relato de Bradbury. Por el contrario, esa profundidad sí se observa en los textos de intención literaria

producidos por los mismos estudiantes, por lo tanto se percibe una diferencia entre un aprendizaje declarativo (responder una pregunta) y un aprendizaje en acción (escribir un texto de intención literaria).

Teniendo en cuenta estos resultados, se plantea que el tipo y la complejidad de las respuestas están más relacionados con la naturaleza de la tarea propuesta que con una falta de desarrollo o bajos niveles de comprensión. En otras palabras, las respuestas a los cuestionarios reproducen un modo estandarizado de contestar, mientras que las tareas de escritura literaria impulsan a los estudiantes a explorar formas de respuesta alternativas: creativas, literarias y estrechamente vinculadas con la arquitectura del relato.

En este sentido, tanto las tareas de escritura literaria como los cuestionarios, motivan a los estudiantes a identificar los elementos explícitos del relato, tales como el conflicto, los personajes y los principales acontecimientos, lo que se evidencia en las respuestas con tendencia hacia el nivel literal. Además, se observa que en ambos casos las respuestas han logrado acceder a los significados implícitos del relato, ya sea en el desarrollo de su dimensión simbólica del relato o en la relación con referencias directas a los significados subyacentes del relato.

4.3.4 Logros interpretativos

La comparación entre las respuestas de los cuestionarios ha evidenciado una desconexión con las tareas de escritura literaria. Sin embargo, se plantea que, a partir del trabajo continuado con el relato se han alcanzado algunos logros interpretativos significativos, los que en gran medida se constatan en las respuestas del cuestionario final, al ser el punto de contraste con la situación inicial y previa a las tareas de escritura literaria. En concreto, se ha determinado que estos logros de los estudiantes son:

1. Identificar los principales acontecimientos del relato.

Si bien este logro podría parecer menor, se considera que el reconocimientos de los principales acontecimientos del relato ha permitido a los estudiantes reconstruir la causalidad narrativa del relato. En otras palabras, los estudiantes han logrado organizar y comprender el hilo conductor a partir de una secuencia significativas de acontecimientos: el deseo de emprenderé el viaje a Marte, la búsqueda de medios para hacerlo posible, la experiencia misma del “viaje-farsa” y las consecuencias derivadas de llevarlo a cabo.

El reconocimiento de esta estructura básica les permitió recorrer el relato de principio a fin sin perderse en hechos secundarios, identificar la estructura interna de la narración y desplazarse

por ella. Además, pudieron establecer vínculos entre las acciones de los personajes, su participación en el desarrollo del conflicto y la manera en que cada uno se vio afectado por la experiencia del viaje.

En este sentido, el reconocimientos de los principales acontecimientos demuestra que los estudiantes fueron capaces de identificar esta estructura narrativa y además, establecer relaciones causales, lo que se cree que da cuenta del primer logro interpretativo.

2. Identificar el sueño como eje temático.

En el cuestionario final se observa un desplazamiento del énfasis inicial puesto en el viaje, como tema central del relato. En concreto, mientras que en el cuestionario inicial, (pregunta 1), 34 respuestas de un total de 55 se han referido al viaje como el tema principal; en el cuestionario final esta situación se modifica, ya que el foco temático del viaje fue reemplazado por el del sueño, con 32 respuestas de un total de 52, que lo señalan como el eje principal.

Más allá de la diferencia cuantitativa, este cambio refleja un avance en la comprensión de la dimensión simbólica, puesto que si bien el viaje es reconocido, no únicamente como un elemento literal, sino que como una representación de los anhelos, deseos y proyectos de los personajes. En este sentido, se considera que la identificación del sueño constituye un indicador de logro, puesto que los estudiantes han transitado desde el mensaje literal del relato hacia sus aspectos más metafóricos.

Asimismo, se propone que este desplazamiento temático ha sido favorecido por la lectura pausada, el retorno al relato, la observación detallada, la selección de información relevante y, sobre todo, la producción de un texto de intención literaria que les ha permitido realizar estas acciones.

3. Aumentar la profundidad metareflexiva de sus respuestas.

En el cuestionario final se observa una mayor presencia de referencias a la complejidad del relato (véase Valoraciones con alusiones al significado, p. 251), tanto en relación con sus significados como con los recursos mediante los cuales se construyen. En las respuestas finales, se puede observar que algunos estudiantes reconocen explícitamente las dificultades de comprensión que el texto les planteó. Por ejemplo: “Bastante interesante, pero creo que ha sido un cuento muy largo y que al final el cuento da como un mensaje de que si quieres proponerte algo lo puedes conseguir.” (P.30).

Este tipo de respuestas evidencia un avance interpretativo, en la medida que el estudiante no solo formula una reflexión sobre el mensaje del relato desde un punto de vista valórico, sino

que además reconoce la complejidad de su comprensión. En cierta medida, este progreso da cuenta de la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a la ambigüedad inicial del relato, superarla –aunque sea parcialmente– y formular una propuesta personal de interpretación.

4. Identificación del “mensaje oculto”.

El logro anterior se relaciona estrechamente con este último, ya que ambos se refieren a la capacidad de reconocer la multiplicidad de significados presentes en el relato. En este marco, se ha identificado un grupo de respuestas que alude al “mensaje oculto” que transmite el cuento (véase Valoraciones con alusiones al significado, p. 251), haciendo alusiones a su significado, a su moraleja o a su enseñanza. A pesar de las diferencias en la denominación, este tipo de respuestas evidencia una reflexión consciente sobre los sentidos del relato.

En efecto, los estudiantes no solo reconocen la historia en su nivel literal –la narración de una familia pobre–, sino que también lo hacen de su dimensión simbólica: la historia de un sueño imposible, del esfuerzo por alcanzarlo y de la reflexión implícita acerca de los costos de perseguir un sueño a cualquier precio. Esta lectura revela un logro interpretativo, el que trasciende de la mera descripción de los elementos narrativos para situarse en un plano donde articular el contenido temático, los aspectos narrativos y las implicaciones morales y emocionales del texto.

A partir de los cuatro logros interpretativos, es posible afirmar que las tareas de escritura literaria han tenido efectos concretos en la interpretación del relato, ya que en las respuestas a los cuestionarios se han evidenciado aspectos que derivan directamente del trabajo realizado en dichas tareas. Si bien las respuestas a los cuestionarios tienden a contener aspectos y valoraciones generales (véase Valoración general, p. 250), los saberes literarios abordados durante las tareas de escritura literaria se encuentran también presentes en ellas.

En este sentido, puede observarse que los cuatro logros interpretativos se relacionan con estos saberes. Por ejemplo, la comprensión de la dimensión simbólica del relato se manifiesta en las respuestas que mencionan explícitamente el valor del viaje como un sueño o que identifican el sueño como eje temático principal de la narración. Asimismo, la identificación de los principales acontecimientos refleja el desarrollo del saber vinculado a la causalidad narrativa, el cual, aunque no se haya analizado, aparece como resultado del trabajo realizado mediante las tareas asociadas a dicho saber.

De manera complementaria, aunque con menor frecuencia, también se observa la presencia del saber referido a la evolución de los personajes. Esto se aprecia en la capacidad de los

estudiantes para reconocer que el personaje (en este caso, María) transmite su mensaje de forma ambigua, lo que los lleva a acceder a una segunda capa de significados (véase Tabla 5. Funcionamiento del relato, p. 107). Este tipo de interpretaciones muestra que los estudiantes han podido captar sentidos que van más allá de la superficie narrativa y que implican una lectura más analítica e inferencial.

En suma, se plantea que si bien las respuestas a los cuestionarios no presentan la intencionalidad literaria de los textos producidos en las tareas, sí evidencian los logros alcanzados por los estudiantes, aun cuando sea necesario "leer entre líneas" para identificarlos. En general, las respuestas a los cuestionarios son breves, concisas y con menor desarrollo que los textos de intención literaria. Esto en una primera lectura podría interpretarse como una falta de logros interpretativos, sin embargo, un análisis más detallados de estas respuestas ha demostrado logros interpretativos y la presencia de los saberes literarios para la interpretación del relato.

En el caso de las tareas de escritura literaria, estas han promovido un tipo de interpretación vinculada con la acción, es decir, con la experimentación del recurso estético-literario. Este tipo de trabajo parece facilitar que los estudiantes construyan interpretaciones personajes, elaboradas y fundamentadas en el relato –porque deben volver constantemente a él–, a diferencia de lo que ocurre con las respuestas a los cuestionarios, cuyas respuestas tienden a ser más directas y mecánicas, sin mayores oportunidades de reconstruir los significados del relato.

A pesar de sus diferencias en sus respuestas, se considera que tanto las tareas de escritura literaria como los cuestionarios incentivan a identificar los elementos explícitos del relato, tales como el conflicto, los personajes y los principales acontecimientos, lo que se evidencia con fuerza en las respuestas con tendencia hacia el nivel literal. Además, se observa que en ambos casos las respuestas han logrado acceder a los significados implícitos del relato, ya sea en el desarrollo de su dimensión simbólica del relato o en la relación con referencias directas a los significados subyacentes del relato.

Cabe destacar que en las tareas de escritura literaria, los estudiantes tienden a desplegar una respuesta que los motiva a involucrarse con el relato, a reconstruir significados, asumir una postura más activa frente al texto leído. En estos textos de intención literaria es posible observar un avance hacia el nivel inferencia. En cambio, en las repuesta a los cuestionarios este avance es menor, o le falta desarrollo. Y más bien, sus respuestas se han situado en el nivel más literal y descriptivo, con formulaciones breves y mecánicas. Si bien en el cuestionario final se observa un leve aumento de respuestas con alusiones al significado,

estas siguen reflejando un procesamiento más superficial, muchas veces desligado del trabajo realizado en las tareas de lectura y escritura literaria.

En conclusión, mientras que las tareas de escritura literaria favorecen una interpretación profunda, reflexiva e inferencial –al propiciar la apropiación personal del relato–, los cuestionarios tienden a registrar una comprensión más literal y evaluativa, centrada en la recuperación de información y en juicios generales. Ambas instancias, no obstante, se complementan al ofrecer una visión más completa del proceso lector: una más reproductiva, otra más interpretativa y creativa.

4.4 Análisis de la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje

Este subapartado también está vinculado al Objetivo General II y su finalidad es dar respuesta a la quinta y última pregunta de investigación:

> 5. ¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre los aprendizajes realizados luego de implementar la PLG?

En el contexto de la sesión de cierre de la PLG, además de presentar y aplicar los cuestionarios con preguntas de comprensión global y valoración del relato, se complementó con actividades de evocación de los aprendizajes, cuyo objetivo era ayudar a los estudiantes a verbalizar y tomar conciencia del recorrido que habían realizado en torno a la interpretación de “El cohete”. Estas actividades se centraban principalmente en dos tareas. En una primera parte, se instaba a los estudiantes a elaborar un “listado de aprendizajes” después de mostrarles el recorrido realizado. Posteriormente, los estudiantes debían completar una tabla de síntesis de los aprendizajes y compararla con la información recogida en su listado.

Ambas actividades tenían la intención de guiar a los estudiantes en la toma de conciencia de sus aprendizajes; sin embargo, la recogida de datos evidenció que, especialmente en el caso de la tabla de síntesis, los resultados no permitían determinar si los estudiantes habían reflexionado efectivamente sobre su recorrido de aprendizaje. En efecto, estas tablas resultaron mayoritariamente incompletas, rellenadas de manera superficial o mediante tickets, sin verbalizar lo solicitado en las consignas, o simplemente repitiendo el enunciado. Ante esta situación y la inconsistencia de los datos, se decidió descartarlas. En cambio, en el caso del listado de aprendizajes, la situación fue diferente. Aunque participaron únicamente 38 estudiantes, se consideró que sus respuestas podían ser analizadas, ya que sí recogían información relevante sobre los aprendizajes evocados.

En concreto, se han recogido y analizado 38 listados de aprendizajes[19], formulados por los estudiantes. Cada enunciado de estas listas ha sido categorizado, dado que cada uno representa un "aprendizaje" verbalizado por el estudiante. Esta verbalización responde a la pregunta implícita: ¿Qué crees que has aprendido luego de la aplicación de la PLG?, por lo que refleja aquello que el estudiante ha valorado y percibido como un aprendizaje adquirido durante el desarrollo de las sesiones y de sus tareas de escritura literaria. A partir de estos 38 listados, se identificaron un total de 143 aprendizajes expresados por los estudiantes.

El análisis de estas listas permite observar que las respuestas de los estudiantes se concentran en cinco tendencias principales: la producción escrita, la comprensión del relato, la reflexión a partir del relato, los valores asociados al mismo y el vocabulario.

Con el objetivo de presentar estas cinco tendencias identificadas en las respuestas de los estudiantes, se elaboró un gráfico que muestra la distribución de los aprendizajes, en este es posible apreciar la frecuencia de cada tendencia:

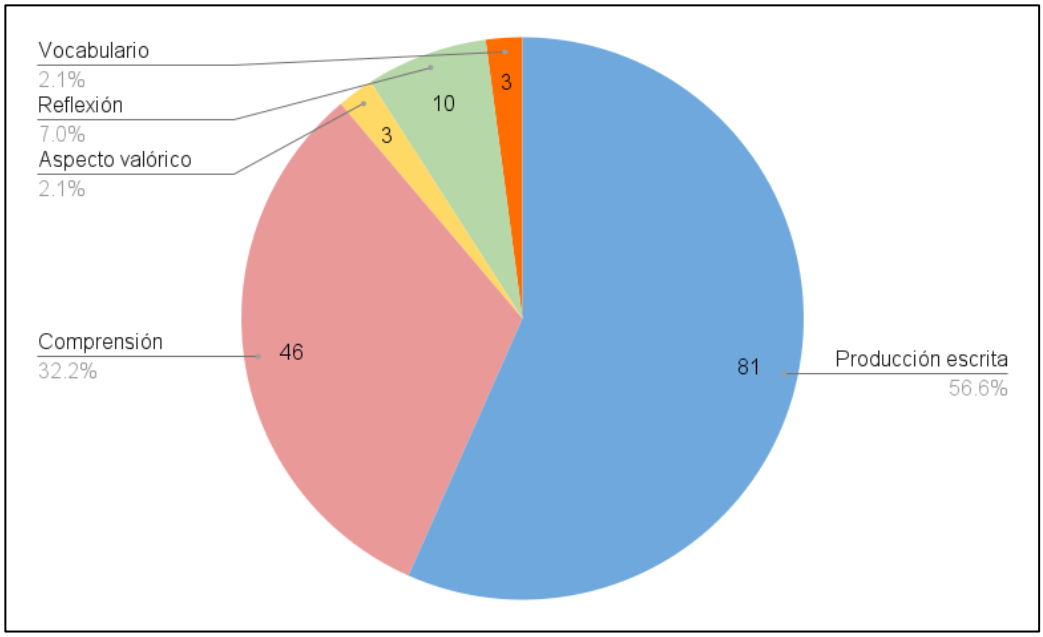


Figura 27. Tendencia en los listados de aprendizajes

De un total de 143 enunciados de aprendizajes, la tendencia más frecuente corresponde a la producción escrita, que concentra 81 respuestas, equivalentes al 56,6 %. En segundo lugar se ubican los aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, con 46 enunciados (32,2 %). En tercer lugar aparecen los aprendizajes relacionados con la reflexión, representados en

[19] Los *Listados de aprendizajes* pueden revisarse en el Anexo 7.2.8, p. 417.

10 respuestas (7 %). Finalmente, con menor frecuencia, se encuentran las referencias a los aspectos valóricos derivados del relato y al aprendizaje de vocabulario, cada uno con 3 respuestas, lo que equivale al 2,1 % respectivamente.

En relación con la tendencia de producción escrita, esta agrupa aquellas respuestas que hacen referencia a distintos aspectos del proceso de escritura desarrollado por los estudiantes. Dichos aspectos son variados, pero en general se centran tanto en la tarea realizada como en las particularidades que implicó redactar un texto de intención literaria. Entre ellos se destacan, por ejemplo, la adopción de una voz narrativa específica, el desarrollo de la perspectiva de un personaje, así como también menciones más vinculadas al propio proceso de escritura, tales como la planificación o el trabajo en diferentes etapas del texto.

Con el fin de otorgar mayor claridad y estructura a esta tendencia, se han organizado subgrupos, cada uno acompañado de su descripción y ejemplos representativos.

a. Producción escrita.

Se refiere a aquellas respuestas que presentan aprendizajes vinculados a la creación literaria, incluyendo técnicas de escritura (monólogo, voz de personajes, estructura narrativa) y procesos de planificación, revisión y reescritura. Este tipo de respuestas se presenta de la siguiente manera:

Tabla 53. Respuestas subgrupo producción escrita, descripción y ejemplos.

Subgrupo	Descripción	Cantidad de respuestas	Ejemplos representativos
Monólogo, concepto y producción	Respuestas que mencionan conceptos tales como escribir, practicar, comprender o crear monólogos. Incluye variantes como “he aprendido a hacer un monólogo!, “redactar o hacer un monólogo”, entre otros.	20	- He aprendido a hacer un monólogo - Monólogo - Cómo crear un monólogo - He aprendido a escribir cosas que antes no escribía como los monólogos
Procesos de escritura y técnicas de escritura.	Respuestas vinculadas con reescribir historias, cambiar finales, inventar desenlaces o continuar relatos. Se han incluido también aquellas respuestas que hacían alusión al concepto de	21	- Reescribir finales - Reescribir una historia - Escribir finales de cuento - Continuar una historia

	“cohesión”.		
Voz, caracterización y construcción de personaje	Respuestas vinculadas con el ejercicio de darle voz al personaje, adoptar su voz y/o caracterizarlos..	13	- Darles voz a unos personajes - Ponerme en el lugar de los personajes - Ponerse en la piel de un personaje - Me he puesto en la piel de diferentes personajes - He aprendido a amplificar a un personaje secundario
Planificación, proceso y metacognición	Respuestas relacionadas con planificar la escritura, pensar antes de escribir, reflexionar sobre el proceso o mejorar la escritura.	10	- Planificar la escritura - A planificar antes de escribir - Después poder entender e ir planificando - Pensar antes de escribir
Punto de vista y persona gramatical	Respuestas acerca de escribir adoptando diferentes puntos de vista, en diferentes personajes gramaticales o desde la perspectiva de un personaje determinado	9	- Escribí desde diferentes puntos de vista - He aprendido a escribir el punto de vista de un personaje - A escribir como por personaje - Escribir desde el punto de vista y el pasado de un personaje
Diálogos	Respuestas sobre crear diálogos o escenas entre personajes.	4	- Inventar un diálogo - Crear un diálogo - Hacer un diálogo
Objetivos de escritura y tipos de texto	Respuestas sobre escribir con distintos objetivos, analizar textos o explorar diferentes tipos de texto.	4	- He aprendido a escribir textos con diferentes objetivos - Y diferentes tipos de texto - Describir cosas

A partir de los resultados expuestos en la tabla, es posible observar que el subgrupo de producción escrita, como respuesta predominante, se caracteriza por centrarse principalmente en el ejercicio de escritura dentro de las tareas de escritura literaria. En este

subgrupo, la intencionalidad interpretativa que se buscaba en las tareas tiende a diluirse, ya que las respuestas reflejan, sobre todo, el acto de escribir por encima del ejercicio interpretativo. Las respuestas evidencian que la percepción de los estudiantes está fuertemente vinculada al proceso de escritura, sin hacer referencias explícitas a la comprensión o al análisis del texto. Asimismo, se observa que la elaboración de monólogos se consolidó como la actividad principal, superando otras formas de escritura como la confesión personal o el resumen argumental.

Por otra parte, dentro de esta primera tendencia resulta relevante señalar que algunas respuestas se limitan únicamente a la mención de conceptos aislados, tales como “monólogos”, “cohesión” o “argumento”. Si bien estos enunciados han sido integrados en la categoría de producción escrita, su carácter tan breve dificulta interpretar con claridad qué quisieron expresar los estudiantes al mencionarlos. Para abordar este obstáculo, se ha asumido que dichas respuestas aluden al hecho de haber trabajado con esos conceptos y, en consecuencia, haberlos incorporado como aprendizaje. En este sentido, más que una constatación explícita del proceso, estas respuestas requieren de una interpretación contextual, apoyada en los objetivos de la tarea y en el marco de las actividades desarrolladas.

b. Comprensión del relato.

En este grupo se presentan los aprendizajes centrados en la interpretación crítica del texto, como identificación de argumento y estructura, diferenciación de voces narrativas e inferencia de significados implícitos. Esta tendencia también pudo ser organizada en subgrupos, en función del tipo de aprendizaje al que aluden los estudiantes. Estos subgrupos se concretan de la siguiente manera:

Tabla 54. Respuestas subgrupo comprensión, descripción y ejemplos

Subgrupo	Descripción	Cantidad de respuestas	Ejemplos representativos
Comprensión de personajes y puntos de vista	Respuestas relacionadas con entender a los personajes, sus puntos de vista, voces narrativas y características.	12	- Entender todos los puntos de vista sobre cada personaje - Describir un personaje - Entender los diferentes puntos de vista - Intentar pensar y ponerse en la piel de un personaje sin que el relato nos diga, o sea, deducir lo que pasa

Análisis y reflexión sobre el texto	Respuestas sobre analizar textos y reflexionar sobre criterios y aspectos abstractos del relato.	6	- Analizar un texto - He analizado textos buscando criterios específicos - He aprendido a analizar un cuento - He aprendido a reflexionar sobre temas abstractos y fuera de nuestro plano
Identificación de información y partes del texto	Respuestas sobre buscar información, seccionar el texto y reconocer distintas partes importantes.	10	- A reconocer partes de un relato. Cuando subrayamos algunas partes siguiendo indicaciones - Destacar las partes importantes del texto - Lo primero que aprendí fue a poder buscar cosas en un texto - Buscar información en el texto
Comprensión y reconocimiento del argumento	Respuestas vinculadas con entender el argumento del relato y el final de la historia.	7	- Entender un texto - Reconocer el argumento - Principalmente, al final de todo entendí el argumento del relato, de qué iba en sí, porque no lo comprendía del todo - Argumento
Comprensión implícita y mensajes	Respuestas sobre inferir mensajes ocultos y entender el desarrollo de la historia.	3	- A entender mensajes ocultos de una historia - Entender el desarrollo de una historia por fases - A sacar conclusiones de ella
Mejora general de lectura	Respuestas relacionadas con mejorar la comprensión lectora y la habilidad de leer mejor.	3	- Mejorar comprensión lectora - A leer mejor - He reforzado la lectura
Observación de detalles y referencias	Respuestas sobre notar referencias, pistas textuales o diferencias de voces.	3	- Ver referencias a un personaje - Pistas textuales, fatal, tenía los ojos vendados/cegado, ha de mejorar … - Diferencias voces

A diferencia de los aprendizajes ligados a la producción escrita, se observa que los vinculados a la tendencia de la comprensión del texto se relación de forma más directa y explícita con la

comprensión del relato, ya sea de forma global, de sus fragmentos o de los elementos narrativos que lo componen. A diferencia de las respuestas del subgrupo de producción escrita, estas respuestas se vinculan con la intencionalidad interpretativa de las tareas de escritura literaria. Si bien también existen respuestas muy generales, tales como "entender un texto", "analizar un texto", "sacar conclusiones de ella" o, simplemente "analizar", se plantea que la intención subyacente de este tipo de respuestas es dar cuenta de que han entendido el cuento –durante o después– al realizar las tareas de escritura literaria, por lo tanto, se plantea que esta categoría refleja –en cierta medida– la intencionalidad interpretativa que se buscaba en las tareas. En este sentido, este subgrupo muestra una consolidación de la comprensión e interpretación del relato, por encima de la atención exclusiva al acto de escribir que caracteriza a los ejercicios de producción escrita.

c. Reflexión

En este caso se trata de un grupo minoritario asociado a la expresión de ideas, el debate y la consideración de distintos puntos de vista. Está compuesto por respuestas que reflejan la percepción de la tarea de escritura como un ejercicio reflexivo sobre el relato. En este caso, las respuestas son las siguientes:

Tabla 55. Respuestas subgrupo reflexión, descripción y ejemplos.

Subgrupo	Descripción	Cantidad de respuestas	Ejemplos
Reflexión y conclusión sobre el cuento	Respuestas que incluyen reflexiones sobre el cuento y la capacidad de extraer conclusiones del relato.	4	- A hacer reflexiones sobre los cuentos - A sacar conclusiones de un cuento - A hacer reflexiones sobre los cuentos - A sacar conclusiones de un cuento
Debate y diálogo	Respuestas vinculadas con debatir, escuchar diferentes puntos de vista y trabajar la interacción en conversaciones.	4	- Debatir una conversación sobre una discusión - He trabajado el diálogo y la escucha - Debatir y escuchar diferentes puntos de vista
Formulación y expresión de opiniones	Respuestas relacionadas con tener y expresar opiniones sobre un texto o tema.	2	- A tener una opinión sólida - Expresar opiniones sobre este texto

En este caso, dado que se trataba únicamente de 10 enunciados, se han presentado en su totalidad. En ellos se observa que las referencias a los aprendizajes percibidos como “aprender a hacer reflexiones” son, en general, de carácter amplio y general, aludiendo a aspectos como hacer reflexiones, sacar conclusiones, debatir o tener una opinión. En la mayoría de los casos, la reflexión se plantea en torno al cuento en su conjunto, sin especificar con claridad qué aspectos del relato se consideran, lo que dificulta determinar si dichas reflexiones se enfocan, por ejemplo, en la temática, la estructura narrativa o algún elemento particular.

No obstante, también se observa que el proceso reflexivo de los estudiantes no queda plenamente evidenciado en las respuestas correspondientes a esta tendencia. En efecto, se aprecia una falta de desarrollo en los enunciados, lo que podría indicar que los estudiantes aún no han adquirido una conciencia clara del trabajo realizado a través de las tareas de escritura literaria. En este sentido, tal como se evidenció en la tendencia de producción escrita, la toma de conciencia respecto del ejercicio creativo e interpretativo parece diluirse, quedando reducido, en muchos casos, a la percepción de haber realizado simplemente un ejercicio de escritura –más o menos creativo–, pero sin reconocer explícitamente el componente reflexivo que implicaba.

d. Valores y vocabulario.

Estas tendencias corresponden a las de menor frecuencia, cada una de ellas representada en tres respuestas, estas tendencias corresponden a la denominada aspectos valóricos y a la del aprendizaje ligado al vocabulario. En el caso de las respuestas enunciados correspondientes a los aspectos valóricos, estos son:

1. He aprendido que hay que ser realista con lo que somos capaces de cumplir o nos podemos llevar una gran decepción, también tener en cuenta factores realistas y no dejarme llevar por las emociones tanto, también creer en los demás.
2. Lo importante que es la familia.
3. Lo importante que es la familia.

Estas respuestas, aunque con distinto nivel de desarrollo, evidencian una tendencia a vincularse valóricamente con el contenido del relato, destacando especialmente su dimensión

moral, tal como ha sido identificada por los estudiantes. La segunda respuesta, breve y concisa, sintetiza la relevancia de la familia como valor central y como el aspecto más significativo rescatado de la lectura; mientras que la primera respuesta desarrolla con mayor detalle un aprendizaje relacionado con la reflexión sobre las propias acciones y decisiones, en sintonía con lo planteado en el cuento. En conjunto, estas respuestas se alejan de los aspectos formales o narrativos del relato y se centran en mostrar cómo la experiencia de lectura ha propiciado aprendizajes conectados con la vida cotidiana de los estudiantes, estableciendo un vínculo personal con la historia, posiblemente desde su propia experiencia.

Finalmente, en lo que respecta a la última categoría identificada, se encuentran las respuestas vinculadas al aprendizaje de vocabulario. Este subgrupo, aunque minoritario, reúne enunciados que reflejan la percepción de los estudiantes acerca de haber ampliado o reforzado su repertorio léxico a partir de la lectura y las actividades realizadas. En este caso, las respuestas correspondientes a la tendencia vocabulario son:

1. Algunos significados de palabras como: pesimista y realista (las diferencias)
2. Significado de sumisa
3. Nuevas palabras

Estos tres enunciados hacen referencia explícita al aprendizaje del significado de “nuevas palabras”, vinculadas a los ejercicios de escritura, en este caso relacionadas con las particularidades de los personajes trabajados en la producción de textos de intención literaria. Ahora bien, debido a su brevedad y a la reducida cantidad de respuestas, no es posible elaborar un análisis más profundo que lo evidente: se trata, simplemente, de aprendizajes orientados a incorporar vocabulario que previamente no formaba parte del repertorio de los estudiantes.

Es importante destacar que los enunciados –aquí agrupados– forman parte de los listados de aprendizajes construidos a partir de la percepción y valoración que los estudiantes tienen de su propio proceso. Originalmente, dichos listados se presentaron así:

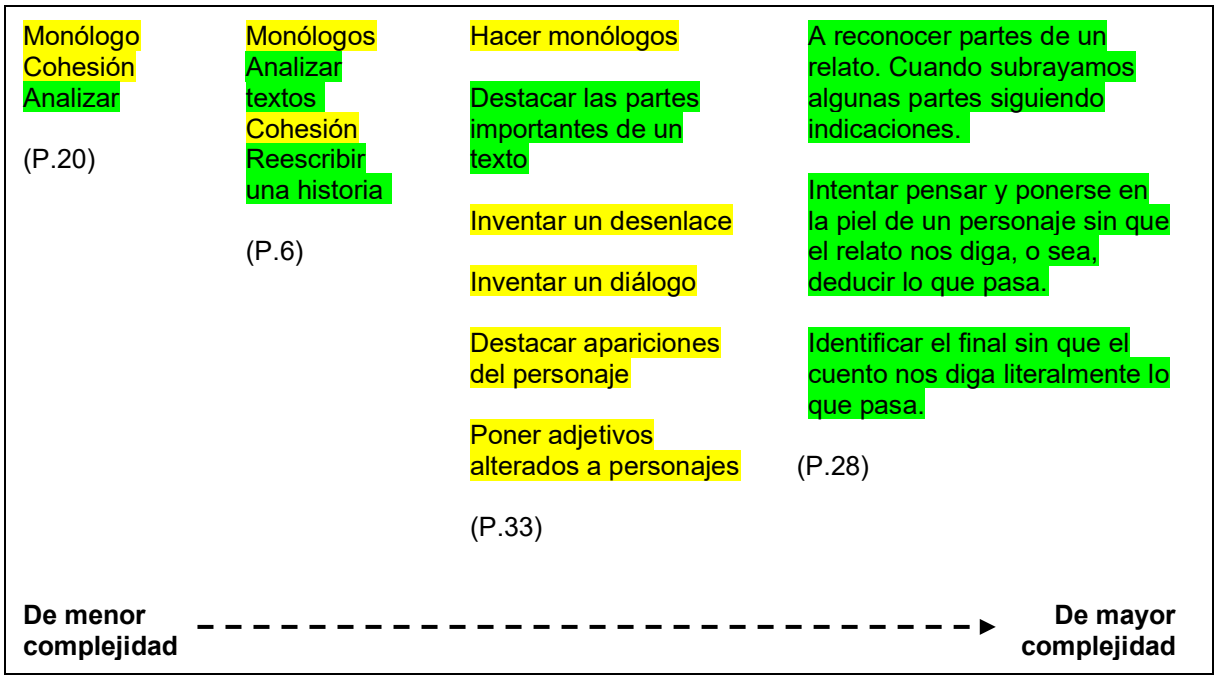


Figura 28. Listados de aprendizajes según su grado de desarrollo

La decisión de analizarlos de manera individual responde a la necesidad de identificar y describir con precisión las características específicas de cada tendencia, captando tanto el foco de los aprendizajes señalados por los estudiantes como sus posibles implicancias pedagógicas. En este contexto, resulta relevante mostrar cómo se concretaron estos listados de aprendizaje; por ello, se presentarán los listados ordenados desde los menos elaborados hasta los más desarrollados, con el objetivo de visualizar la configuración y progresión de las respuestas dentro de cada tendencia.

5 Conclusiones

> *Es poco habitual utilizar la estrategia de la escritura para acceder a dicha comprensión e interpretación. La experiencia docente indica que escribir de nuevo el texto que leemos, no siendo copia, ni plagio su finalidad, sino una estrategia más a la hora de transformar el saber textual y, al hacerlo, convertirlo en parte de uno, es el más eficaz y el más satisfactorio de cuantos procedimientos puedan imaginarse.*
>
> Víctor Moreno (2016, p. 24)

Al finalizar el recorrido por las respuestas a la lectura de “El cohete”, podría afirmarse que todas las respuestas son –en cierta medida– correctas; cada una logra abarcar alguna de las múltiples aristas de este relato. Al igual que el cuento de Bradbury, las producciones de los estudiantes se construyen como historias fantásticas, emocionales y de tono familiar, en sintonía con la atmósfera del texto original. Funcionan como extensiones o reescrituras del universo narrativo: relatos que prolongan, anticipan o reinterpretan los acontecimientos vividos por la familia de Fiorello Bodoni. En este sentido, más que referirse a respuestas *correctas,* podía hablarse de respuestas válidas, con distintos niveles de complejidad y con una calidad literaria adecuada al nivel escolar. En palabras simples, son textos de intención literaria que resultan creativos, coherentes y capaces de llevar al lector a descubrir nuevos significados en el mundo de Bradbury.

Esta primera gran conclusión también reconoce que estas respuestas se han constituido como propuestas novedosas, originales y apropiadas (Ten Peze et al, 2021), es decir, adecuadas al género, a la situación y al mundo narrativo del relato. No obstante, dentro de esta amplia variedad de producciones, aquellas que presentan una propuesta de interpretación, especulaciones e inferencias, en palabras de Fittipaldi (2012), que corresponden a una

búsqueda de sentido, son las que pueden considerarse verdaderamente interpretativas. Por lo tanto, se entienden como tal aquellas respuestas que se sitúan en el nivel inferencial, mientras que una respuesta con tendencia hacia lo literal puede ser correcta –adecuada e incluso original– pero no necesariamente interpretativa.

En cuanto a la organización de este capítulo, se han definido tres ejes de presentación. El primero corresponde al análisis de la incidencia de las tareas de escritura literaria en la interpretación del relato. Este eje se vincula con el Objetivo General I y aborda las condiciones de dichas tareas que han contribuido al desarrollo de la interpretación. En segundo lugar, se presentan las conclusiones relacionadas con el Objetivo General II, a partir de la comparación entre dos momentos del proceso: uno previo y otro posterior a la implementación de la PLG y sus tareas. Este contraste permite examinar los cambios específicos surgidos tras la realización de las tareas y la lectura reiterada del relato. Finalmente, se exponen las implicaciones didácticas de la PLG, con el propósito de valorar su potencial formativo.

5.1 Incidencia de las tareas en la interpretación del relato

La incidencia de las tareas en la interpretación del relato está directamente **vinculada con el Objetivo General I**:

Caracterizar cómo determinadas tareas de escritura literaria contribuyen a la interpretación de un relato.

En torno a este primer objetivo y desde una visión panorámica, se observa que un alto porcentaje de las respuestas tenían una tendencia hacia el nivel inferencial (89,8% en la Tarea 1, “La confesión”, y 81,4% en la Tarea 2 , “El monólogo”). Esto indica que existe también un alto porcentaje de respuestas interpretativas, que se han desarrollado –aparentemente– gracias a las consignas de las tareas de escritura literaria, ya que estas fueron diseñadas para guiar la producción escrita bajo un contexto determinado, tal como señala González (2010). En esta misma línea, Guzmán y Bermúdez (2019) plantean que las consignas son fundamentales para estimular la producción de textos, pues a través de ellas se pueden evocar mundos ficticios, iniciar la reflexión y favorecer la elaboración de textos creativos.

En este sentido, el diseño de las tareas de escritura literaria se originó a partir de los saberes literarios para la interpretación del relato (véase apartado 3.2.3.2 Saberes literarios primordiales para la interpretación, pp. 104-107). Dichas tareas fueron elaboradas tras un análisis profundo de la *arquitectura del relato*. Según Munita (2021), esta decisión didáctica

permite a los estudiantes comprender mejor los aprendizajes literarios que el texto les ofrece, y que así los lectores se adentren en sus reglas y convenciones.

En consecuencia, el diseño de las tareas ha propiciado que ciertas condiciones influyan de manera significativa en la interpretación del relato. Se ha determinado que estas condiciones corresponden a:

1. La adopción de la voz de un personaje, que permitió al estudiante explorar –y desarrollar– su interioridad, asumir su perspectiva, es decir, ponerse en el lugar de otro.

2. El uso de una frase inicial como punto de partida, que orientó la construcción de la respuesta y la elaboración de nuevos significados.

3. La repercusión del género, que influyó en la manera de construir los significados.

A continuación, se desarrollan cada una de estas condiciones con el propósito de precisar sus contribuciones específicas a la interpretación del relato y su relación con las preguntas de investigación.

5.1.1 La adopción de la voz de un personaje

Esta es una condición que está presente en las dos tareas de escritura literaria. En ambos casos, los estudiantes asumieron la voz de un personaje determinado y, desde esa perspectiva, desarrollaron el saber literario correspondiente a cada tarea. Esta dinámica se estructuró de la siguiente manera:

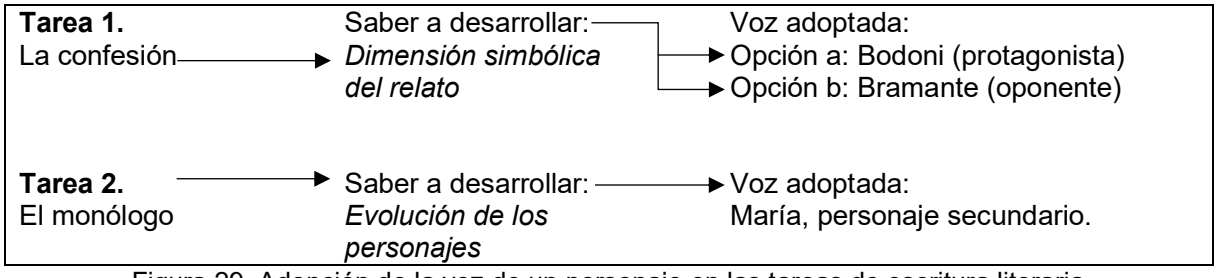


Figura 29. Adopción de la voz de un personaje en las tareas de escritura literaria

Fuente: Elaboración propia

En general, tanto en su nivel de consigna como en el de su realización, la adopción de la voz de un personaje corresponde a una de las condiciones más significativas, pues permitió que los estudiantes se situaran dentro del mundo narrativo desde una perspectiva interna, explorando la interioridad y los puntos de vista de los personajes. Knoeller (2003) se refiere a que el uso de las voces del yo permite que los estudiantes escriban desde una perspectiva empática, poniéndose en el lugar del otro, aunque sea un personaje de ficción. Adoptar la mirada de un personaje les permite tomar distancia hacia su propia visión con el fin de dirigir su mirada al relato, su forma y sus elementos.

En las respuestas interpretativas se observó cómo “La confesión” y “El monólogo” funcionaron como espacios expresivos, gestionados por los estudiantes mediante la recreación de voces narrativas, estableciendo límites con las formas de reescritura, entendidas como una forma de reelaboración y transformación de una obra previa (Neira, 2019). De acuerdo con este planteamiento, las contribuciones de esta condición radican en que los estudiantes lograron posicionarse dentro del relato, asumiendo una voz y su caracterización, por lo que no se trató de reescribir en primera persona, sino de adoptar de manera natural la voz y la mirada de un personaje, centrándose en la expresión de su interioridad. Tal como señala Knoeller (2003), escribir en la voz de un personaje invita a los estudiantes a explorar una variedad de puntos de vista desde una perspectiva situada, además, destaca que esto requiere empatía, ya que es finalmente otro distinto que permite la exploración del relato.

Este proceso implicó que los estudiantes propusieran cómo piensan, sienten y actúan los personajes desde una posición coherente con el mundo narrativo (Ten Peze et al., 2023). Aunque los estudiantes pueden aproximarse o distanciarse de la interioridad de los personajes, en todos los casos fue posible reconocer la construcción original: los personajes resultaban identificables porque se presentaban efectivamente sus características, aunque estas se ampliaran a nuevos ámbitos.

En relación con las preguntas de investigación, es posible establecer lo siguiente respecto a la:

- **Pregunta 1:** ¿Los estudiantes pueden vincular la postura del personaje en relación a la temática simbólica del cuento al otorgarle voz a ese personaje?

Esta pregunta está directamente ligada con la tarea denominada “La confesión”. En ella se observa que efectivamente, la adopción de una voz narrativa permitió a los estudiantes

desarrollar de manera coherente la dimensión simbólica del relato, a partir de su propuesta de valor simbólico a través de la consigna ligada a la primera frase (véase siguiente apartado, 5.1.2 El uso de la frase inicial como punto de partida, p. 316).

A través de la explicitación de dicho valor, los estudiantes han logrado articular sus producciones con la caracterización original del personaje, como punto de partida para profundizar en la interioridad del personaje.

Por lo tanto, la adopción de una voz específica dio lugar a diversos procesos interpretativos:

- Al asumir la voz del protagonista, el trabajo del estudiante consistió en seleccionar, organizar y reconfigurar la información explícita que aparece en el relato para construir una respuesta coherente con el mundo narrativo. La tarea de escritura, por tanto, evitó que se limitaran a la mera reproducción, puesto que como afirman Janssen y Braaksma (2016), la escritura de textos literarios estimula a los lectores a generar significados diferentes en respuesta al leído.

- Al adoptar la voz del oponente –un personaje de escasa participación en el relato–, los estudiantes debieron inferir y completar lo espacios vacíos de la construcción del personaje con las razones, las emociones y las motivaciones que justifican su rol dentro del relato, recurriendo a indicios dispersos a lo largo del relato.

A partir de la toma de voz, los estudiantes han atribuido un valor simbólico que desarrollan de manera coherente con esa voz narrativa. En general, se distinguen dos perspectivas principales: por una parte, en el caso del protagonista, el desarrollo se orienta hacia una visión optimista; mientras que, para el oponente, el valor simbólico se construye desde un marcado pesimismo. No obstante, aunque las voces narrativas adopten otras posturas (además del optimismo o pesimismo), en las respuestas se evidencia una relación coherente entre tres aspectos fundamentales: la voz narrativa, el valor simbólico propuesto y la fundamentación de dicho valor. En este sentido, las confesiones revelan una sólida correspondencia entre el personaje y el valor simbólico. No se observan respuestas que constituyan fugas creativas o desviaciones narrativas, como si pertenecieran a otro relato; por el contrario, las producciones mantienen coherencia y adecuación con el marco narrativo del cuento de Bradbury.

- **Pregunta 2:** ¿Los estudiantes identifican el proceso de evolución de un personaje a través de las inferencias que permiten completar lo no expresado, reconstruyendo la interioridad de este personaje?

Esta pregunta está relacionada con “El monólogo”. En esta tarea, el uso de la primera persona impulsó a los estudiantes a explorar el relato desde la perspectiva de un personaje secundario, generalmente caracterizado por un rol pasivo o fragmentado. De este modo, esta tarea funcionó como un ejercicio de completación, ya que permitió otorgar voz a una figura silenciada, ofreciéndole un espacio expresivo desde el cual se revelaba su punto de vista, sus valoraciones y sus conjeturas; en definitiva, la puesta en escena de una interioridad inexistente en el relato original.

Sin embargo, en lo que respecta a la construcción del proceso de evolución del personaje puede afirmarse que el uso de la primera persona resultó, en algunos casos, contraproducente. Esto se debe a que la escritura tendió a centrarse más en el carácter expresivo del monólogo que en la presentación del cambio del personaje.

Esto no implica que dicho proceso no se manifestara en los textos de intención literaria, sino que el tono emotivo-expresivo predominó sobre la intención de mostrar el proceso de transformación del personaje. En esta línea, Berbesi (2021) destaca que el monólogo es un discurso que posibilita el uso del lenguaje emotivo y la exploración de su mundo interior, particularidades muy presentes en las respuestas de los estudiantes. En consecuencia, los textos producidos revelan una perspectiva del personaje, más orientada hacia la expresión de emociones, conflictos y de su ámbito más subjetivo, que hacia la representación de su proceso de cambio.

***

En suma, el hecho de que las tareas de escritura literaria implicaran adoptar la voz de un personaje, contribuyó a que en las respuestas de los estudiantes se expresara la interioridad de los personajes.

Cuando las respuestas no se desarrollan dentro de esos parámetros, aunque inferenciales, tienden a alejarse del mundo narrativo. Se trata de respuestas que generan versiones alternativas y se concentran en la reescritura al proponerse transformar la lógica interna del relato sin entrar en su interpretación. En cambio, cuando las respuestas mantuvieron la lógica del relato, la voz narrativa se constituyó como una ampliación interpretativa que profundiza en

la configuración del personaje, sin transgredir la lógica interna del relato, ni la causalidad lógica.

5.1.2 El uso de la frase inicial como punto de partida

Esta condición también está vinculada al Objetivo General I, pues busca precisar cómo las tareas de escritura literaria contribuyen a la interpretación del relato a través del uso de una frase inicial. En este sentido, dicha frase constituye una técnica de escritura creativa que, tradicionalmente, funciona como una apelación al lector. Khamraev (2023) señala que la primera –y la última frase– cumplen una función artística en la estructura semántica del relato, formando una cadena guía en la composición narrativa. Además de cautivar la imaginación y las emociones del lector.

Desde la perspectiva de las tareas de escritura literaria, las frases iniciales fueron diseñadas y propuestas con el propósito de orientar al lector en la construcción de sus respuestas. En su calidad de *preguntas indirectas,* estas frases se conciben como consignas que invitan al lector a la escritura (García, 2017), al tiempo que ofrecen un marco de referencia para desarrollar el texto de intención literaria.

En relación con las preguntas de investigación, es posible establecer lo siguiente respecto a la:

- **Pregunta 1:** ¿Los estudiantes pueden vincular la postura del personaje en relación a la temática simbólica del cuento al otorgarle voz a ese personaje?

En “La confesión”, la frase inicial tenía como objetivo ayudar a los estudiantes a formular una premisa que concretara el valor simbólico del cohete. De esta manera, los estudiantes completaban una afirmación incompleta, que correspondía a una relación metafórica intencionalmente inacabada, como se muestra en el siguiente esquema:

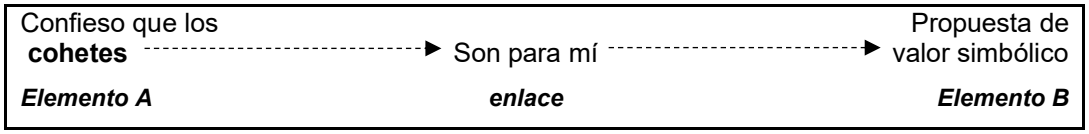


Figura 30. Estructura frase inicial de la Tarea 1

Con esta simple estructura, los estudiantes establecieron desde el comienzo la relación metafórica que daría cuenta del valor simbólico del cohete, configurando el punto de partida de su propuesta interpretativa.

En términos generales, puede afirmarse que la frase inicial contribuyó a la interpretación de los estudiantes de distintas formas. En el caso de “La confesión”, de las 49 respuestas analizadas, únicamente cinco no presentaron una propuesta de valor simbólico; es decir, no lograron establecer dicho valor a través de la frase inicial ni mediante una formulación similar. De esas cinco, tres tendían hacia el nivel literal y dos hacia el nivel inferencial (estas no cumplían con las consignas de la tarea de escritura).

De esta situación se desprende que, en la mayoría de los casos, la frase inicial funcionó como un punto de partida interpretativo, desde el cual los estudiantes pudieron fundamentar su respuestas y articular su interpretación del relato. Este punto de partica les permitió, además, posicionar la voz narrativa en relación con el valor simbólico del cohete.

En este sentido, puede afirmarse que la frase inicial cumplió el rol de impulsar la respuesta interpretativa, pero que, sin un desarrollo y una fundamentación posterior –a través de la integración de otros elementos narrativos o de la incorporación de nuevos elementos al relato, dicha valoración no necesariamente refleja un proceso interpretativo.

- **Pregunta 2:** ¿Los estudiantes identifican el proceso de evolución de un personaje a través de las inferencias que permiten completar lo no expresado, reconstruyendo la interioridad de este personaje?

En cuanto a la Tarea 2, “El monólogo”, la frase inicial tenía la intención de establecer un puntos de vista temporal, desde el que la voz narrativa pudiera dar cuanta de su transformación:

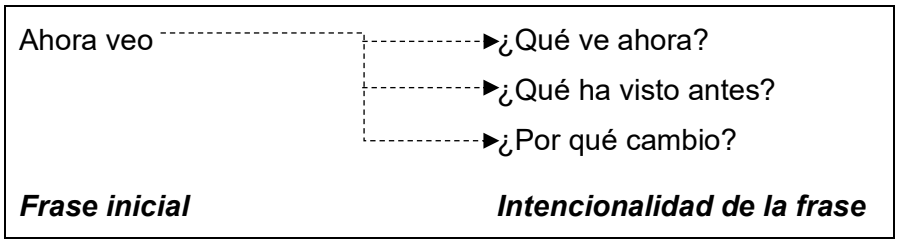


Figura 31.Intencionalidad frase inicial de la Tarea 2

El uso de la frase inicial presentó mayores dificultades en su resolución. Como punto de vista temporal, provocó que la evolución del personaje se representara mediante dos momentos

separados –un antes y un después–, sin que necesariamente existiera una transición orgánica entre ambas etapas. Esto generó cierta desconexión al desarrollar la evolución del personaje.

Asimismo, se observó que esta frase inicial influyó también en la forma de apropiación del género, orientando a los estudiantes a centrar su discurso en el otro (véase Figura 20. Formas principales de apropiación del género monológico, p. 243). En efecto, el 69,8% de las respuestas desplazaron el foco del monólogo hacia el protagonista, alejándose de la intencionalidad expresiva y subjetiva propia del género. Esta modalidad tiende a diluir la figura de María como eje temático, aunque es destacable que dicha reconstrucción del otro se realizó desde la perspectiva de María, a través de sus hipótesis y conjeturas. De este modo, aunque se aleje de sí misma, la voz narrativa mantiene un vínculo interpretativo con el relato.

Finalmente, cabe destacar que esta estructura también permitió expresar estados emocionales y juicios personales, posibilitando que la voz narrativa reconstruyera su propio proceso de cambio. Así, se reflejaron dudas, tensiones, conflictos y, sobre todo, transformaciones en la postura del personaje frente al conflicto narrativo.

***

En síntesis, la frase inicial –y sus contribuciones a la interpretación del relato– trasciende su función tradicional de técnica de escritura creativa para asumir su intencionalidad interpretativa, al orientar la lectura y la producción de sentido. En este contexto, esta condición se constituye como una particularidad propicia para la construcción de significados (Janssen y Braaksma, 2016), puesto que el uso de esta frase orientó la apropiación de la voz narrativa, ayudando a los estudiantes a identificar quién narra, cómo se caracteriza esa voz y cuál es su postura frente a la temática y al recurso literario trabajado. En “La confesión”, contribuyó especialmente a establecer la premisa inicial de las respuestas –el valor simbólico del cohete–, que luego sirvió de base para su fundamentación. Mientras que en “El monólogo”, aunque con menor productividad, permitió situar un punto temporal en el proceso de cambio de personaje, marcando al menos un antes y un después en su evolución.

5.1.3 La repercusión del género

Al igual que las condiciones anteriores, la repercusión del género se relaciona con el Objetivo General I y, específicamente con la tercera pregunta de investigación: ¿Cómo incide el género discursivo de las tareas de escritura literaria en la interpretación del relato?

A partir de contexto, se plantea que los géneros trabajados se caracterizan principalmente por su dimensión expresiva, entendida como la necesidad de la voz narrativa de manifestar aquello que ha permanecido en su interioridad. En el caso del género confesional, esta dimensión se traduce en que escribir una confesión implica un acto de revelación de aspectos que han permanecido ocultos. Mientras que en el monólogo, dicha dimensión se manifiesta a través del trabajo reflexivo y expresivo de la voz narrativa, que favorece la exploración de la interioridad del personaje (Berbesi, 2021).

Desde esta perspectiva, las contribuciones de ambos géneros ya se encuentran prefiguradas en el propio diseño de las tareas de escritura literaria, ya que se eligieron conscientemente modalidades que ofrecen apertura y flexibilidad, con el fin de facilitar la elaboración de interpretaciones. Más que operar como estructuras rígidas, estos géneros funcionan como marcos discursivos que brindan a los estudiantes la posibilidad de explorar, manipular y, finalmente, construir una respuesta interpretativa. Esta decisión se relaciona con los planeamientos de Janssen y Braaksma (2016), quienes señalan que para promover las respuestas interpretativas es necesario que las condiciones de las actividades sean apropiadas para la construcción de significados. De acuerdo con esto, se plantea que tanto el monólogo como la confesión son géneros textuales adecuados, puesto que han ofrecido una forma de expresión, una perspectiva situada y la apertura para no limitar la construcción de significados.

A pesar de sus diferencias, ambas modalidades propiciaron una ampliación del personaje, al permitir acceder a una interioridad que no se manifiesta en el relato original, pero que emerge implícitamente de él. Según Falardeau (2003), se trata de completar la información tácita del texto, superando los obstáculos que presente el relato.

En el caso de “La confesión”, la forma de apropiación del género (véase Tabla 9. Formas de apropiación del género en “La confesión”, p. 133) que predominó fue la denominada *expresión de sentimientos*, puesto que permitió la manifestación explícita de emociones, pensamientos y experiencias desde una perspectiva subjetiva e íntima, lo que favoreció que la voz narrativa diera cuenta de aspectos no tratados en el relato original. Otra forma de apropiación del género fue la *fundamentación*, aunque con menor presencia, dotó a las respuestas de los estudiantes de un tono más crítico y reflexivo. Por último, la *narración,* la particularidad de esta forma de apropiación radica en que propició una expansión del mundo narrativo, ya que permitió incorporar elementos biográficos y nuevos acontecimientos que se acoplan orgánicamente a la estructura interna y a la lógica del relato. Se trata, en cierto modo, de *raccontos* que amplían y justifican la mira del personaje, otorgando sentido a su relación simbólica con el cohete.

En relación con “El monólogo”, la expresión también fue la forma de apropiación (véase Tabla 10. Formas de apropiación del género en “El monólogo”, p. 134) predominante. Está se articula desde una marcada perspectiva del yo centrado en el tú. No obstante, independiente de que el monólogo trasladara su atención hacia un tú – otro, que suele ser el protagonista– quien se expresa es María, cuya voz está sostenida en sus roles originales de madre y esposa, además, se pueden reconocer su estilo, sus sentimientos y sus preocupaciones.

***

Estos planteamientos nos llevan a preguntarnos si otros géneros habrían provocado efectos similares. Concluimos que no; ello se debe a las particularidades de los géneros adoptados, especialmente por su esencia expresiva.

Además, tanto el género de la confesión como el monólogo han funcionado como ejercicios de completación, en los cuales los espacios vacíos del relato fueron llenados con la interioridad construida de los personajes. Funcionaron adecuadamente porque las voces escogidas corresponden a personajes que, de alguna manera, necesitaban ser completados y cuyas historias subyacentes ofrecían un alto potencial interpretativo: Bodoni debía revelar su cara oculta, Bramante su secreto amor por los cohetes y María expresar lo que sentía. En este aspecto, los parámetros de género, voz e intencionalidad expresiva se consolidaron como los ejes que permitieron a los estudiantes desarrollar y orientar sus propuestas interpretativas del relato.

En este aspecto, se puede afirmar que la incidencia de los géneros se consolidó a través de la *expresión* –entendida como forma de apropiación del género–, puesto que es especialmente coherente con la naturaleza de ambos. La *expresión* incidió concretamente en: la apropiación de la voz narrativa, el desarrollo de su perspectiva, el acceso a su interioridad, tono subjetivo y emotivo de las respuestas.

La *expresión* permitió a los estudiantes atribuir sentimientos, pensamientos e intenciones, creando la interioridad de los personajes. Tal como lo plantea Knoeller (2003), el ejercicio de referirse a los sentimientos del otro posibilita ingresar con empatía a su interioridad y responder preguntas como: ¿qué relación tiene con el cohete?, ¿cómo es ese otro?, ¿qué le ha ocurrido?, ¿qué haría en determinadas circunstancias?, ¿cuáles son sus motivaciones? Para responder estos cuestionamientos, no bastaba con reproducir la información explícita del relato, sino que se necesitaba construir un retrato de los personajes que implicara tanto lo que ya se sabía por la lectura y de “añadir” información para completar ese retrato.

Es importante destacar que para completar ese retrato, es necesario un ejercicio de lectura activa, uno que implicara apropiarse de lo leído. Huchet y Schmehl-Postaï (2022) plantean

que es fundamental mantener una relación interrogativa con el texto, apropiarse de lo leído y construir una respuesta frente a los problemas de significación que plantea. En este mismo sentido, la construcción de un retrato más completo del personaje exigió a los estudiantes formularse preguntas sobre su interioridad y responderlas: ¿cómo es ese personaje?, ¿qué siente?, ¿por qué actúa de determinada forma? Buscar y proponer respuestas concreta a la apropiación del relato por parte de los estudiantes.

Dicho de otro modo, con la sola información ofrecida por el cuento, los estudiantes podrían haber descrito a María en su monólogo como un personaje secundario, callado y sumiso. O en la confesión a Bramante simplemente como un hombre viejo y amargado. Sin embargo, al construir ese retrato más profundo, los estudiantes ampliaron la caracterización original, proponiendo que, por ejemplo, María sí es callada, pero que en el fondo está enfadada; o que Bramante, aunque se muestre amargado, lo está porque su desencanto proviene de su infancia. Estas aplicaciones del sentido del texto surgen precisamente del cruce entre lo que el relato dice y lo que invita a completar.

En esta línea, se plantea que esta expansión interpretativa es posible al género, puesto que exige expresarse. El género de la confesión y del monólogo han ofrecido el espacio adecuado para que los estudiantes transformaran la lectura en una exploración interior, añadiendo matices y emociones que completen lo que el texto original sugiere. Esta reconstrucción también estuvo sustentada en las tareas de lectura, puesto que en cada una de ellas los estudiantes fueron guiados para observar, volver al texto y reconocer elementos significativos, en un ejercicio de lectura que los aleja y acerca al texto (Falardeau, 2003). En el caso de “La confesión”, la tarea de lectura se realizó a partir de un fragmento especialmente significativo, en el que las voces narrativas expresaban su visión sobre los cohetes y los viajes; un pasaje cargado de pistas textuales, intervenciones y apelaciones de los personajes en torno a este tema. En el caso de “El monólogo”, con el propósito de recuperar la voz oculta de María, se propuso una lectura global focalizada, una suerte de rastreo de María que implicó seguir su nombre, sus participaciones y las alusiones que otras voces hacían de ella a lo largo del relato.

5.2 Antes y después de las tareas de escritura literaria

La aplicación de los cuestionarios –y particularmente las preguntas de comprensión global del relato– tuvo como finalidad comparar dos instancias: una inicial y otra posterior a la realización de las tareas de escritura literaria. Dichas instancias permitieron observar la incidencia de las tareas de escritura literaria y la evolución de la interpretación después de implementar dichas tareas. Esta comparación está vinculada directamente con el segundo Objetivo General:

Describir la evolución de la interpretación después de la implementación de una propuesta de lectura guiada, centrada en la escritura literaria.

A partir de este contexto, se han establecido tres aspectos significativos en torno a la evolución de la interpretación:

- El paso de lo literal a lo inferencial.
- La valoración del relato tras las tareas de escritura literaria.
- De la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje.

Cada uno de estos aspectos está vinculado a un instrumento en concreto y a una pregunta de investigación, y son explicados con mayor detalle en los siguientes subapartados.

5.2.1 El paso de lo literal a lo inferencial

Este primer aspecto se relaciona con la cuarta pregunta de investigación y con los cuestionarios de comprensión global y valoración del relato de la siguiente forma:

Tabla 56. Relación específica entre la pregunta de investigación y el cuestionamiento 1 del cuestionario

Instrumento relacionado	Pregunta de investigación
Pregunta 1: ¿De qué se trata el relato? Cuestionario de comprensión global y valoración del relato	¿Cómo comprenden e interpretan los estudiantes el sentido global del relato antes y después de implementar la PLG?

En la tabla anterior, se presenta la pregunta de investigación ligada al cuestionario, específicamente con la primera pregunta de este instrumento. Teniendo en cuenta el análisis de sus respuestas, se ha establecido que existe un cambio en su tendencia. En concreto, se evidenció un aumento significativo: de un 76,4% de respuestas con tendencia al nivel literal en la aplicación inicial (véase Figura 23. Configuración de las respuestas a la pregunta 1 en el cuestionario inicial, p. 264), se pasó a un 75% con tendencia al nivel inferencial en el cuestionario final (véase Figura 24. Configuración de las respuestas a la pregunta 1 en el

cuestionario final, p. 272). Este hallazgo indica un desplazamiento sustancial en la interpretación, reflejando una transición del nivel literal al inferencial.

Respecto a esta situación, en el cuestionario inicial, este predominio de lo literal puede explicarse por el tipo de lectura realizada: una global, de primer acercamiento, sin mediación de las tareas de escritura literaria, ya que fue aplicado en la sesión 1 correspondiente a la introducción y de primera aproximación al relato (véase Anexo 7.1.1 Sesión 1, p. 348). Las respuestas, por lo tanto, se basaron principalmente en la información explícita del relato, con poca elaboración y centradas en el eje temático más evidente –el viaje–, asociado al plano literal del relato.

En cambio, en el cuestionario final, la modificación en el tipo de respuestas puede atribuirse, en gran medida, a los retornos constantes al texto a través de la lectura y al espacio reflexivo dado por el ejercicio de lectura pausada (Foka, 2017). Siguiendo los lineamientos de Le Goff (2005), las tareas de escritura literaria corresponden a prácticas de lectura y escritura literaria que intentan que los estudiantes se detengan en el texto, para observar con detenimiento aquellos significados fundamentales para la interpretación y así poder proponer sus propios significados. El cambio más significativo radica en el desplazamiento del eje temático: del viaje (una lectura literal y superficial) a los sueños (una lectura inferencial y simbólica). Este nuevo eje temático se configuró a partir de las relaciones que los estudiantes establecieron entre los cohetes-viaje y el sueño, comprendido como símbolo de deseo, frustración, miedo…

En este proceso, la tarea de “La confesión” parece haber tenido un papel especialmente relevante como punto de inflexión, ya que permitió que los estudiantes abordaran las motivaciones internas de los personajes y reconocieran un mensaje simbólico en el relato, centrado en los sueños más que en los viajes. De este modo, este tránsito entre niveles es reflejo de que el relato fue leído como una reflexión sobre los anhelos y no solo como una narración de un viaje.

Esta transición temática constituye una evidencia de desarrollo interpretativo, puesto que implica que los estudiantes lograron leer más allá del argumento superficial, accediendo a los mensajes subyacentes del relato, a la interioridad de los personajes y a la dimensión simbólica del relato (Goldman et al., 2015). Han pasado de identificar lo que ocurre en la historia a comprender su porqué y qué consecuencias tiene para cada uno de los personajes. En este sentido, las tareas de escritura literaria se configuran como mediaciones adecuadas para profundizar la interpretación (Arroyo, 2015; Moreno, 2016; Tauveron, 2002), puesto que promueven la exploración del relato en diferentes niveles; por ejemplo, mediante las diferentes tareas de lectura literaria realizadas en conjunto con las de la escritura, tal como se observa en la siguiente Figura:

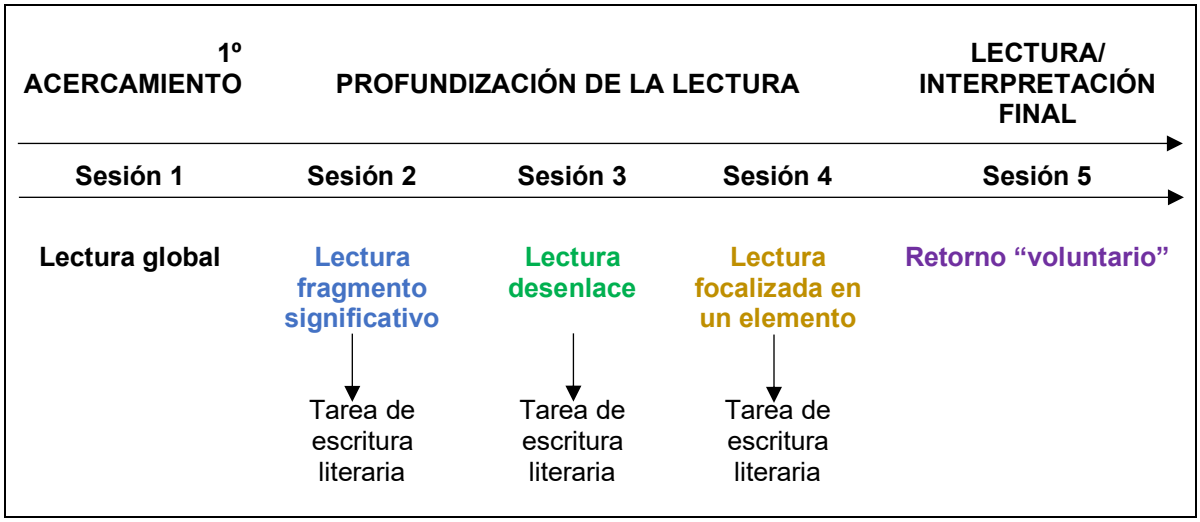


Figura 32. Tareas de lectura literaria en la PLG

A través de las diferentes tareas de lectura se han diseñado e implementado estrategias concretas para que los estudiantes se aproximaran al relato, estas –en cierta medida– amplifican el planteamiento de Falardeau (2003), quien sostiene que la lectura se configura como un movimiento iterativo de acercamiento y distanciamiento, en el que el lector ajusta su perspectiva a medida que construye nuevos significados.

5.2.2 La valoración del relato tras las tareas de escritura literaria

Este aspecto también está relacionado con el segundo Objetivo General y con la cuarta pregunta de investigación, cuya intención es explorar la evolución de la interpretación después de implementar la PLG.

Tabla 57. Relación específica entre la pregunta de investigación y el cuestionamiento 2 del cuestionario

Instrumento relacionado	Pregunta de investigación
Pregunta 2: ¿Qué te ha parecido el relato? Cuestionario de comprensión global y valoración del relato	¿Cómo comprenden e interpretan los estudiantes el sentido global del relato antes y después de implementar la PLG?

La tabla presenta la pregunta de investigación relacionada a la pregunta 2 de los cuestionarios. A diferencia de la pregunta 1, esta no apunta a la comprensión global, sino a la valoración personal y reflexiva del cuento. Por ello, para responder a la pregunta de

investigación, el análisis se centró en las tendencias que emergieron de las respuestas, específicamente en el valor que los estudiantes otorgaron al relato.

A partir de este análisis, se identificaron cuatro tipos de valoraciones presentes en las respuestas: *general, justificada en los elementos del relato, con alusiones al significado del relato, crítica-reflexiva* (véase Tabla 13. Tendencias de las respuestas y el nivel de desarrollo en las preguntas a la respuesta 2, p. 141).

A partir de estas tendencias, se observaron diferencias entre la situación inicial y final de implementación del cuestionario:

- En la situación inicial de aplicación, las respuestas mostraron un cierto equilibrio entre las cuatro tendencias (véase Figura 25. Configuración de las respuestas a la pregunta 2 en el cuestionario inicial, p. 280), sin diferencias notables. Es decir, todas las categorías presentaron porcentajes similares, con un ligero predominio de las *valoraciones justificadas en elementos del relato* (29,6%). Este tipo de respuestas se caracteriza por buscar sustentar la opinión mediante referencias concretas a los personajes, acontecimientos, trama, lo que demuestra una relación estrecha con el contenido explícito del relato.

- En la situación final, por el contrario, se observó una variación significativa (véase Figura 26. Configuración de las respuestas a la pregunta 2 en el cuestionario final, p. 286). En este caso, las *valoraciones generales* alcanzaron el 50% de las respuestas, lo que evidencia un desplazamiento en la manera de apreciar el relato. Estas respuestas se distinguen por ser amplias, imprecisas y poco vinculadas al texto, expresadas mediante frases como “ni bien ni mal” (P.5), “aburrido” (P.8) o “no está mal” (P.6). En general, se trata de valoraciones superficiales que no revelan una verdadera implicación interpretativa ni una conexión con la experiencia de lectura.

A partir de este cambio, se plantea que podría estas asociado al agotamiento acumulado durante el desarrollo de la PLG, puesto que demandaba un trabajo constante de lecturas, relecturas y un retorno continuo al relato. Es posible que, hacia la sesión de cierre de la PLG, la fatiga o el desinterés hayan influido en la formulación de respuestas más generales y poco elaboradas, que parece responder más a la necesidad de completar el cuestionario que a una reflexión real sobre el cuento.

Sin embargo, esta misma situación permite advertir la relevancia del compromiso y la motivación. En las prácticas de escritura literaria, no parece haber sido afectadas del mismo modo; por ejemplo, “El monólogo” (tarea que se desarrollaba hacia el final de la PLG), esta situación no se ha presentado, lo que sugiere que estas prácticas poseen una motivación intrínseca, tal como afirman Janssen y Braaskma (2016), la escritura literaria motiva a los estudiantes a convertirse en lectores, influye en su capacidad de disfrute y en el compromiso con la práctica que se lleva a cabo.

En este sentido, al plantear que la escritura literaria conlleva una motivación intrínseca, que se vincula al componente lúdico de la escritura creativa en su forma más tradicional. De este modo, se alude –en cierta medida– a las bases establecidas por Queneau. Fernández (2012), al referirse a la propuesta de dicho autor, señala que la escritura creativa ofrece la oportunidad de poner en marcha el ingenio. En la misma línea, Higueras-Rodríguez y Molina-Ruíz (2020) también abordan la relación entre motivación y lo lúdico, y sostienen que las prácticas de escritura creativa, orientadas a alcanzar objetivos pedagógicos, deben apoyarse en estrategias y herramientas que incentiven el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes.

En este contexto, se plantea que las prácticas de escritura literaria que conforman la PLG constituyen actividades motivadores por el carácter lúdico que subyace en ellas y, además, por su accesibilidad y facilidad de realización. Se trata de tareas abiertas que invitan a escuchar y acoger lo que cada estudiante tiene para expresar a través de la escritura. Al inicio de esta conclusión se afirmó: *todas las respuestas son correctas*, una idea que subyace en la propuesta, en su diseño y en la exploración de estas respuestas. En efecto, creemos que esta disposición a leer, escuchar y valorar las producciones de los estudiantes se configura como elementos intrínsecamente motivadores, pues reconoce la diversidad de voces y fomenta la participación de los estudiantes.

Otro aspecto relevante es el aumento de las *valoraciones que aluden al significado del relato*, que pasaron del 22,2% en el cuestionario inicial al 32% en el final. Este aumento indica un avance en la comprensión simbólica del relato, puesto que los estudiantes reconocen que el relato encierra un mensaje más allá de lo explícito e, incluso, identifican la dificultad de acceder plenamente a ese sentido oculto. La verbalización tanto del obstáculo como del descubrimiento de *otro mensaje* constituye un avance metacognitivo importante, pues refleja una mayor conciencia de la arquitectura del relato (Munita, 2021) y sobre el propio proceso interpretativo (Janssen y Braaksma, 2016). En este sentido, puede afirmarse que los estudiantes lograron trascender la lectura superficial y adentrarse en la segunda capa del relato, aquella que Piglia (2000) denomina la *historia oculta.*

Asimismo, este cambio en la valoración del relato parece vincularse con la evolución del eje temático identificado en la pregunta 1, específicamente con el desplazamiento del tema del viaje hacia el de los sueños. Este giro interpretativo demuestra que los estudiantes han desarrollado una mayor conciencia respecto del mensaje simbólico del texto, entendiendo que no se trata únicamente de un relato sobre un viaje a Marte, sino de una historia que representa los anhelos humanos a través de un hecho concreto, como lo son el viaje y el cohete.

En conjunto, los resultados de los cuestionarios muestran que el escenario final difiere del inicial: se evidencia una mayor comprensión de los significados subyacentes en el relato, así como una progresiva distancia respecto de los elementos literales del texto. Aunque las *valoraciones generales* no aportan directamente a comprender las contribuciones de las tareas de escritura literaria en la interpretación –por su amplitud y falta de especificidad–, sí ponen de relieve la necesidad de reforzar la conexión entre las preguntas de valoración y las tareas de escritura, a fin de que los estudiantes mantengan el foco interpretativo.

Por último, las respuestas escritas revelan que la interpretación se construyó a través de la práctica misma de la escritura, en un proceso de manipular, borrar, reescribir y repensar. En este sentido, la experiencia de escritura literaria se configura como un aprendizaje en acción, en el que los estudiantes interpretan el relato mientras lo reescriben. Tal como plantea Knoeller (1998), cuando los estudiantes escriben “desde dentro” de los textos literarios, se involucran en un proceso de *learning action,* donde la interpretación no se limita a describir o analizar, sino que emerge del hacer literario mismo.

5.2.3 De la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje

Este aspecto también se vincula con el Objetivo General II, específicamente con la quinta pregunta de investigación: ¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre los aprendizajes realizados luego de implementar la PLG? La respuesta a esta última pregunta se configura a partir del análisis a los Listados de aprendizajes.

Antes de presentar estas conclusiones, resulta pertinente destacar que, a partir, del análisis de los cuestionarios, se constató que los estudiantes alcanzaron determinados logros interpretativos (véase apartado 4.3.4 Logros interpretativo, p. 296). Dichos logros, si bien se evidencian en las respuestas obtenidas desde los cuestionarios, se encuentran estrechamente vinculados con el desarrollo de las tareas de escritura literaria. En este sentido, se consideró relevante incorporar la percepción de los propios estudiantes respecto del trabajo realizado durante la implementación de la PLG, con el propósito de explorar el grado de

conciencia que poseen acerca de su propio proceso y del reconocimiento que tienen de sus avances interpretativos en torno al relato.

En este contexto, en los listados de aprendizajes –realizados individualmente por los estudiantes– se identificaron cinco tendencias principales en torno a la percepción que tuvieron sobre los aprendizajes desarrollados a lo largo de la PLG. Estas tendencias muestran que los estudiantes consideraron que la PLG buscaba promover aprendizajes relacionados con: la *producción escrita* (56,6%), la *comprensión del relato* (32,2%), la *reflexión a partir del relato* (7%), y en menor medida, el *desarrollo de valores* y el *vocabulario* (2,1% cada uno).

La tendencia predominante –la *producción escrita*– revela que la mayoría de los estudiantes percibió la PLG como una experiencia orientada principalmente a mejorar su forma de escribir, aprender nuevas modalidades expresivas escritas o a realizar prácticas creativas. Esta interpretación sitúa el foco en la dimensión procedimental de la escritura, dejando en segundo plano la intencionalidad interpretativa que sustentaba el diseño de las tareas. Es decir, los estudiantes reconocieron el valor formativo de las prácticas de escritura, pero no la asociaron directamente con la construcción de significados o con el desarrollo de la interpretación del relato.

En relación con esta tendencia, es pertinente señalar que las percepciones de los estudiantes se encuentran estrechamente vinculadas con las tareas desarrolladas. En otras palabras, los aprendizajes que ellos mismos verbalizan guardan correspondencia directa con las prácticas de escritura realizadas. Esto se evidencia en afirmaciones como: “aprendí a escribir un monólogo”, “a darle voz a un personaje” o “a reescribir el final de un cuento”. Estas oraciones se constituyen como aprendizajes, lo que indica que los estudiantes reconocen con claridad lo que realizaron. No obstante, se observa que no logran identificar plenamente las razones o propósitos de la PLG y de sus tareas.

Por otra parte, la segunda tendencia – la *comprensión del relato*– refleja una percepción más alineada con los objetivos interpretativos de la propuesta. En este grupo, los estudiantes valoran las tareas de escritura literaria como medio que les permitió “entender mejor el cuento”, reconociendo que el análisis de los textos, la identificación de sus elementos y la reflexión sobre sus recursos expresivos contribuyeron a profundizar su interpretación. Este tipo de respuestas sugiere que algunos estudiantes lograron trascender la escritura como fin en sí misma y la comprendieron como una herramienta para pensar, analizar y reconstruir el sentido del relato.

Estas tendencias muestran la percepción de los estudiantes después de haber aplicado y realizado todas las tareas de escritura literaria. En cierta medida da cuenta de los efectos de

las tareas de escritura literaria y que no solo son comprendidas como tareas para escribir mejor.

En conjunto, estas percepciones evidencian una percepción centrada en la escritura literaria como una técnica, más que como una estrategia para leer mejor o desarrollar la interpretación de un relato. Si embargo, en ellas subyace la idea de que las tareas de escritura literaria pueden favorecer otros aprendizajes, más allá de la escritura. En esta línea, estos resultados también evidencian una limitación del diseño general de la propuesta: la falta de actividades puente entre las tareas de escritura literaria y los cuestionarios de comprensión global y valoración del relato. La ausencia de estas instancias puede haber contribuido a que los estudiantes percibieran las tareas de escritura como ejercicios de escritura creativa, desvinculados del proceso interpretativo que los cuestionarios buscan evaluar.

5.3 Implicaciones didácticas

Los resultados de esta investigación han evidenciado que las tareas de escritura literaria constituyen un instrumento didáctico adecuado y eficaz para el desarrollo de la interpretación literaria, puesto que implican un *aprendizaje en acción* en el que los estudiantes comprenden el relato mediante su propia práctica de escritura. La adopción de la voz de un personaje, el uso de frases iniciales y la apropiación del género han funcionado como las principales condiciones que facilitaron el uso de la lectura –analítica– y la producción de textos de intención literaria. Estas condiciones favorecieron la exploración del mundo narrativo y los elementos del relato desde dentro, promovieron la comprensión de la arquitectura del relato y los efectos de estos elementos en la lectura y en la forma en que eran comprendidos. En este sentido, la escritura literaria se consolida no solo como un medio de expresión, sino como una estrategia para aprender a interpretar a través de una experiencia de lectura y escritura.

Asimismo, las tareas evidencian la importancia de un diseño didáctico consciente de los saberes literarios que se desean movilizar. Integrar lectura y escritura como procesos interdependientes permitió orientar la construcción de significados y alejarse de la reproducción de contenidos. Desde esta perspectiva, el trabajo con géneros expresivos y declarativos –como la confesión y el monólogo– ofreció un marco fértil para que los estudiantes desarrollaran su voz interpretativa, completaran los vacíos del texto y cooperaran activamente con los significados del relato. De este modo, las implicaciones didácticas apuntan al uso de un tipo de escritura que fomenta la participación activa, la creatividad –con una intención específica– y la reflexión interpretativa como ejes para la interpretación de un relato.

5.3.1 La ausencia de actividades puente

La implementación en el aula de la PLG reveló una limitada conexión entre las tareas de escritura literaria y los cuestionarios de comprensión global y valoración del relato. Ambos grupos de actividades funcionaron como instancias separadas, sin puentes que facilitaran el tránsito entre la experiencia interpretativa generada por la escritura y la reflexión posterior.

La ausencia de actividades puente –como discusiones literarias, espacios de relectura, comentarios o instancias de autoevaluación, entre otras posibilidades– dificultó que los estudiantes establecieran una relación explícita entre escribir e interpretar. En consecuencia, algunos percibieron las tareas de escritura como ejercicios de creación autónoma, desvinculados del objetivo interpretativo de la propuesta. Integrar estas mediaciones habría favorecido la consolidación de la interpretación y una mayor conciencia sobre los propósitos de la escritura literaria en el aula.

En esta línea, aún no se ha determinado qué tipo de actividades deberían cumplir esta función y que, simultáneamente, pudieran integrarse orgánicamente a un propuesta de escritura literaria de este estilo. Sin embargo, se cree que sería adecuado incorporar tareas que involucren a los pares, más cercanas a las dinámicas de los talleres literarios de tradición estadounidense, puesto que según Cain (2010) al pensarlo como un espacio centrado en la lectura de borradores de los otros participantes, se guía el rol del estudiante hacia la cooperación y el diálogo, modificando su intencionalidad correctiva por una interpretativa. Además, en la implementación de la PLG, el rol docente se limitó a la gestión del clima de aula, la organización de los turnos de habla y la explicación de las consignas de trabajo, con la intención de evitar influir en las interpretaciones de los estudiantes. Si bien este enfoque garantizó la autonomía interpretativa y la transparencia de sus lecturas, también restringió las oportunidades de mediaciones didácticas sobre el proceso que se estaba llevando a cabo.

Finalmente, se considera necesario mejorar las condiciones de las tareas mediante un diseño más progresivo y articulado, que avance gradualmente en complejidad y promueva la transferencia entre tareas. También se propone hacer más explícita la intencionalidad interpretativa de la escritura literaria, de modo que los estudiantes comprendan que escribir no solo implica crear, sino que también interpretar desde la creación. De igual forma, las tareas de lectura deben ser concebidas como espacios estratégicos de análisis vinculados a la exploración de recursos estético-literarios específicos. De esta manera, lectura y escritura pueden converger en una práctica más reflexiva y más significativa capaz de transformar la experiencia de leer literatura y escribir literariamente en un auténtico proceso de interpretación.

5.3.2 Aportes del diseño de las tareas de escritura literaria

A partir de los resultados obtenidos, se evidencia que el avance hacia niveles inferenciales en las respuestas está estrechamente vinculado con las condiciones de diseño de las tareas de escritura literaria. Estos instrumentos no solo orientaron la producción de textos con intención literaria, sino que también promovieron una relación más profunda con el relato mediante la relectura y la exploración de sus recursos estético-literarios. Tal como señalan Colomer (2005), Foka (2017) y Munita (2021), la mediación –en este caso, mediante la escritura literaria– constituye un espacio privilegiado para volver al texto, apreciar sus detalles e interpretarlos.

En consecuencia, es relevante señalar que las condiciones de las tareas se configuran como implicaciones didácticas a tener en cuenta en las prácticas de aula de escritura literaria, con objetivos interpretativos. Esto es que promueva la construcción de respuestas interpretativas de manera reflexiva y fundamentada (Janssen y Braaksma, 2016) y que promueva un análisis profundo de la estructura del cuento y la apropiación de sus significados (Gómez et al., 2022). En efecto, no basta el simple acercamiento a una obra para identificar los recursos estético-literarios relevantes para su interpretación, sino que se requiere una mediación que guíe a los estudiantes en la elaboración de sus respuestas (Broekkamp et al., 2009; Janssen y Braaksma, 2016; Munita, 2021). Estas condiciones, que se detallan en la Figura XX, abarcan dos ámbitos: el diseño didáctico y las consignas de las tareas de escritura literaria.

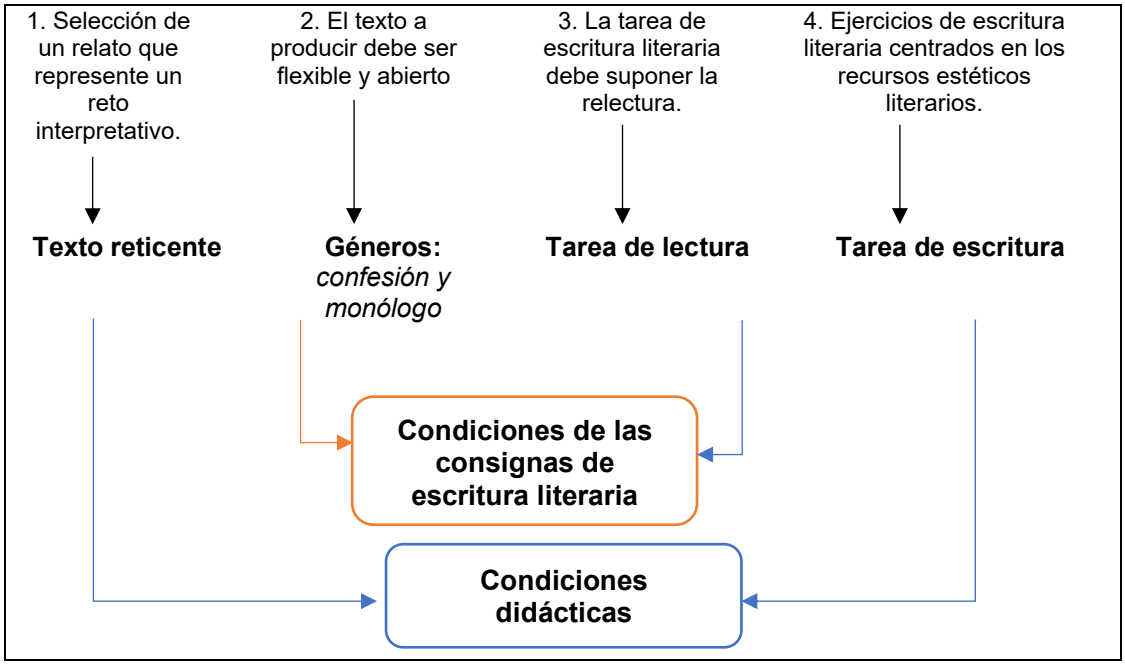


Figura 33. Condiciones de las tareas de escritura literaria

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 33, se presentan las condiciones de las tareas de escritura literaria propuestas, cuyo objetivo es asegurar que, desde su diseño, dichas tareas posean una intencionalidad interpretativa y fomenten activamente ese propósito. La presentación y descripción de estas condiciones se sintetiza en la siguiente tabla, siguiendo el orden presentado en la Figura 33:

Tabla 58. Síntesis de las condiciones de las tareas de escritura literaria

Condición	Tarea 1: La confesión	Tarea 2: El monólogo
1. Selección de un relato que represente un reto interpretativo.	Se refiere a la elección de un *texto reticente* (Tauveron, 1999), es decir, un relato que exige un esfuerzo adicional y una postura activa por parte del estudiante para construir su sentido.	
2. El texto a producir debe ser flexible y abierto	Escribir una confesión implica que la voz narrativa adoptada realice un acto de revelación, sacando a la luz aspectos que han permanecido ocultos.	Escribir un monólogo implica que la voz narrativa obtenga un espacio expresivo. Además de elaborar una explicación desde una perspectiva interna y particular.
3. La tarea de escritura literaria debe suponer la relectura.	Se refiera a la indagación con detenimiento de un recurso estético-literario determinado, es decir, realizar una lectura en la cual se detenga, observe y reflexione acerca del recurso (Foka, 2017).	
4. Ejercicios de escritura literaria centrados en los recursos estéticos literarios.	En este caso, se trabaja específicamente la **dimensión simbólica**, representada por el cohete como objeto que encarna el sueño –imposible– de viajar a Marte	En este caso, se trabaja el proceso de **evolución de los personajes** en relación con el conflicto narrativo del relato. Representada en la figura de un personaje secundario, cuyo proceso evolutivo se presenta de manera limitada, y que se debe reconstruir.

Estos hallazgos, ya enunciados en las conclusiones, confirman la relevancia del diseño de las tareas de escritura literaria (Janssen y Braaksma, 2016) para el desarrollo de la interpretación. Las condiciones didácticas implementadas permitieron a los estudiantes profundizar en su comprensión del relato y transitar de simples reproducciones de información a la elaboración de respuestas más variadas y subjetivas (Janssen y Braaksma, 2002).

Cabe señalar que parte de estos aportes –los referidos a la tarea "La confesión"– en un artículo académico derivado de esta investigación[20], en el que se analizan fundamentos teóricos y las implicaciones didácticas del diseño de la tarea de escritura literaria. En este sentido, las conclusiones presentadas aquí sintetizan los resultados del artículo, y también integran una reflexión acerca de las posibilidades de la escritura literaria con intencionalidad interpretativa.

***

Esta investigación nació de una inquietud: comprender de qué modo la escritura literaria puede convertirse en un instrumento didáctico para interpretar y no solo para crear. También surgió de la experiencia docente, de la práctica cotidiana y, al mismo tiempo, de la falta de una formación teórica sólida que permitiera sustentar esa intuición inicial.

Tenía la intuición –aún sin fundamentos teóricos– de que la escritura literaria podía ser un medio adecuado para promover la interpretación. No sabía cómo demostrarlo, ni siquiera cómo explorarlo con rigor. En este contexto, la Propuesta de Lectura Guiada adquirió para mí un valor especial, pues en ella logramos formalizar y concretar una serie de actividades que durante mucho tiempo había pensado –borrado, modificado, descartado, reconstruido– una y otra vez, en torno a las múltiples lecturas de "El cohete". Por eso, los efectos y contribuciones de las tareas de escritura literaria no fueron fruto de la casualidad, sino que vinieron a dar respuestas a una búsqueda larga y reflexiva.

Esperaba con ansiedad los primeros resultados. Al leer los textos de intención literaria producidos por los estudiantes, los aprecié desde mi perspectiva docente como creativos –entretenidos también– pero no vi en ellos una interpretación del relato. Sin embargo, al igual

[20] El artículo señalado se titula "Efectos de una tarea de escritura literaria en las respuestas interpretativas de los estudiantes al cuento 'El cohete', de Ray Bradbury". Actualmente, aceptado en al revista Contextos Educativos de la Universidad de la Rioja, España. A la espera de su publicación.

que ellos, tuve que retornar al relato, leerlos con mayor detenimiento y desde la perspectiva analítica. Fue entonces cuando esos textos comenzaron a hablar: me revelaron historias ocultas, pasados no contados, pensamientos reprimidos, obsesiones por los viajes. En ese momento comprendí que mi intuición empezaba a validarse.

Porque, al fin y al cabo, esta investigación busca poner en valor una práctica docente nacida en el aula, un saber pedagógico cotidiano que muchas veces se ejerce sin el respaldo teórico que necesita. En ese sentido, esta tesis se inscribe en una línea de legitimación de lo que los docentes ya hacemos, pero que puede ser pensado, fortalecido y comprendido desde nuevas perspectivas.

Al finalizar este recorrido, puedo afirmar con sencillez que la escritura literaria constituye, efectivamente, un instrumento didáctico para la interpretación. Los resultados obtenidos validan la propuesta: las tareas de escritura literaria favorecen la interpretación, el desarrollo de respuestas inferenciales, movilizan saberes literarios y despiertan la motivación. Sin embargo, también muestran que el tránsito entre escribir literariamente e interpretar no es lineal ni automático. No todos los estudiantes lograron reconocer la dimensión interpretativa de su escritura; algunos permanecieron en el plano de la recreación o la reproducción. Este hallazgo invita a pensar que la validez de la propuesta no reside solo en los resultados cuantificables, sino en las preguntas que deja abiertas: ¿cómo guiar al estudiante para que reconozca la lectura implícita en su propio acto de escribir? ¿Qué mediaciones son necesarias para que la escritura creativa se transforme en una práctica de interpretación consciente?

Por ello, las tareas son valiosas no solo por lo que producen, sino porque orientan: son guías tanto para los estudiantes como para los docentes, caminos que ayudan a transitar el espacio entre leer y escribir.

Más que ofrecer una fórmula didáctica, esta tesis propone una mirada: entender la lectura y la escritura como un proceso creativo y recíproco, en el que la obra literaria y el lector se transforman mutuamente. Las tareas diseñadas mostraron que, cuando la enseñanza de la literatura se orienta hacia un propósito claro, la sala de clases puede convertirse en un espacio de interpretación activa. No obstante, también evidenciaron la necesidad de abrir nuevas instancias de mediación –de conversación, de relectura, de metacognición– que consoliden los aprendizajes y den continuidad al sentido construido.

En última instancia, esta investigación no busca cerrar una discusión, sino ampliarla. Validar una propuesta no implica considerarla definitiva, sino reconocer su potencia para seguir generando preguntas y movilizando la reflexión. Si algo queda claro, es que leer y escribir literatura en la escuela sigue siendo un territorio fértil, lleno de desafíos y posibilidades. Este trabajo apenas ha explorado una de esas opciones, con la esperanza de que otras

investigaciones continúen indagando cómo la palabra –leída, escrita y compartida– puede seguir siendo un camino para comprender el mundo y comprendernos en él.

6 Referencias bibliográficas

Ahr, S. (2019). L'interprétation: un concept stabilisé? À stabiliser? *Approches Didactiques de la Littérature*, 89–106.

Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (28), 51–64.

Alvarado, M. (2002). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Manantial.

Alvarado, M., & Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura: con las manos en la masa.* Libros del Quirquincho.

Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. Gazeta de Antropología, 28(1), 1-12. http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html

Anaya, J. (2009). 10 ideas clave: animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable (Vol. 9). Graó.

Araya, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 5*(1), 0.

Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria.* Orientaciones y propuestas didácticas.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74*(1), 29–58. https://doi.org/10.3102/00346543074001029

Barberousse, A., & Vargas-Dengo, M.C. (2019). Animación a la lectura y escritura en la Escuela Finca Guararí: Una experiencia lúdico-creativa desde el proyecto "Construyendo una propuesta de implementación" del Programa Maestros Comunitarios. *Revista Electrónica Educare, 23*(2), 128–142. https://doi.org/10.15359/ree.23-2.8

Berbesi J. (2021). *El monólogo como herramienta para fortalecer la producción textual desde la oralidad y la escritura en la lengua castellana* [Trabajo de grado, Universidad de Pamplona]. Repositorio Universidad de Pamplona. https://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/8325

Bischoffshausen, P. (2006). La enseñanza de la lectura y escritura en el Programa Ailem-UC. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 39*(2), 47–58.

Bishop, W., & Starkey, D. (2006). *Keywords in creative writing.* In *Utah State University Press eBooks* (1st ed.). Utah State University Press

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bordons, G., & Cavalli, D. (2012). Mecanismes de percepció de la poesia visual: Brossa i Viladot, 1970. *Catalan Review, 26*, 85–106.

Borges, J. (17 de febrero de 2020) El prólogo de Borges a la primera edición de "Crónicas marcianas" en Argentina. Página/12. https://www.pagina12.com.ar/247594-el-prologo-de-borges-a-la-primera-edicion-de-cronicas-marcia

Bradbury, R. (1950). *El cohete*. Recuperado de https://ciudadseva.com/texto/el-cohete/

Bradbury, R. (1951). *El hombre ilustrado* [PDF]. Recuperado de https://aquinohayartistas.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/prologo_bradbury-ray-el-hombre-ilustrado-semillero.pdf

Bratosevich, N., de Rodríguez, S., & Rosenbaum, A. (1992). *Taller literario: metodología, dinámica grupal, bases teóricas.* Edicial.

Broekkamp, H., Janssen, T., & Van Den Bergh, H. (2009). Is there a relationship between literature reading and creative writing? *The Journal of Creative Behavior, 43*(4), 281–297. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2009.tb01366.x

Cain, M. (2010). 'A space of radical openness': Re-visioning the creative writing workshop. En D. Donnelly (Ed.), *Does the writing workshop still work?* (pp. 216–229). Multilingual Matters.

Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora.* Ediciones Morata.

Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación*, *15*(2), 58–67.

Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de La Lengua y de La Literatura*, 23, 69–78.

Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Graó.

Carcedo, P. G. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y textos*, *33*, 49-60.

Caro, M. T. (2008). *Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria)* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Universidad de Murcia. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/4694

Cavalli, D. (2011). *La escritura reflexiva para acceder a y potenciar la experiencia de lectura de un poema* [Trabajo final de máster, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/16182

Celis, F., Rivas, M., & Camacho, A. (2013). Estudio sobre la estructura, contenidos, sesiones y aplicación de talleres de lectura y escritura creativa. *Revista de Literatura Hispanoamericana, 67*(4), 65–87.

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. In *Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise (2005)* (pp. 51–68). Ancrages éditions.

Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 4*, 8–22.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros.* Fondo de Cultura Económica.

Contreras-Barceló, E. (2023). Lectura y creación: un estudio sobre lectura literaria y creatividad en formación inicial de docentes. *Ocnos, 22*(2).

Contreras-Barceló, E., & Torrents, J. (2020). Reciclant Brossa: una experiència didàctica de poesia experimental en la formació inicial de mestres. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 13*(1).

Cropley, A., & Cropley, D. (2011). Creativity and lawbreaking. *Creativity Research Journal, 23*(4), 313–320. https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805

d'Immersió, D. d'Ensenyament S. (2017). La lectura guiada: una proposta didàctica per treballar el procés lector a secundària [Material didàctic].

De Croix, S. (2020). Compréhension/interprétation/inférence. In N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol (Eds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 48–51).

De la Cruz, G. (2020). Ray Bradbury: el hombre de Illinois. *Agenda Cultural Alma Máte*r, (282).

Delmiro, B. (2002). La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios (Vol. 173). Graó.

Di Marzo, L. (2015). Escritura creativa en la escuela primaria: la huella de Gloria Pampillo. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2*(3), 42–53.

Díez, A. (2022). Tecnologías (escritas) del yo: La confesión; método, género, sujeto. *AusArt*, *10*(1), 99-111.

Donnelly, D. (2010). Introduction: If it ain't broke, don't fix it; or change is inevitable, except from a vending machine. En D. Donnelly (Ed.), *Does the writing workshop still work?* (pp. 1–28). Multilingual Matters.

Dueñas, J., Tabernero, R., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, (11), 21-43.

Duran, C. (2012). Llegir per escriure i escriure per llegir: una webquest sobre el Lazarillo de Tormes. *Articles de Didàctica de La Llengua i La Literatura, 56*, 19–26.

Durán, C., Jover, G., Linares, R., & Manresa, M. (2023). *La educación literaria en el marco de la LOMLOE: ESO y Bachillerato. Guía de orientaciones didácticas.* Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-

educacion-literaria-en-el-marco-de-la-lomloe-eso-y-bachillerato-guia-de-orientaciones-didacticas_184076/

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des Sciences de l'éducation, 29*(3), 673–694.

Falardeau, É. (s.f.). *Grille d'évaluation de la compétence en lecture – 2e cycle du secondaire*. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2007

Falardeau, É., & Pelletier, D. (2015). Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire. *Le Français Aujourd'hui, 190*(3), 85–98.

Fernández, A. (1987). *Prólogo*. En R. Queneau, *Ejercicios de estilo* (A. Fernández Ferrer, Trad. e introd.). https://entrenegroyblanco.com/wp-content/uploads/2024/04/Ejercicios-de-estilo-1.pdf

Ferreiro, E., Garrido, F., & Colomer, T. (2004). *El papel de la mediación en la formación de lectores / Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector* / Estudio versus lectura. En T. Colomer, E. Ferreiro, & F. Garrido (Eds.), Lecturas sobre lecturas (pp. 9–29). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Asolectura.

Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios: análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69–86).

Foka, M. (2017). Training of an implied reader as a goal for literary education at tertiary level. *Advanced Education*, 21–27.

Frugoni, S. (2006). Imaginación y escritura: la enseñanza de la escritura en la escuela. Libros del Zorzal

García, L. (2017). El oficio del taller literario como dispositivo de escritura creativa. *El Toldo de Astier, 8*(15), 71–85.

Gilbert, F. (2020). Why teach creative writing? Examining the challenges of its pedagogies. *Changing English*, 1–21.

Glenn, W. (2007). Real writers as aware readers: Writing creatively as a means to develop reading skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51*(1), 10–20.

Goldman, S., McCarthy, K., & Burkett, C. (2015). Interpretive inferences in literature. En *Inferences during reading* (pp. 386).

González, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación*, *15*(2), 58-67.

Guzmán, B. & Bérmudez, J. (2019). Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes*, *18*(1), 80–94.

Haake, K. (2010). Re-envisioning the workshop: Hybrid classrooms, hybrid texts. En D. Donnelly (Ed.), *Does the writing workshop still work?* (pp. 182–193). Multilingual Matters.

Hannon, B. (2022). Children's comprehension of narrative and expository texts: The contributions of word decoding and knowledge integration skills vary within and between text types. *Journal of Education and Training Studies, 10*(4), 1–15.

Henríquez, A., & Ambrós-Pallarés, A. (2023). Expansión transmedia de un cuento para desarrollar la interpretación literaria. *Texto Livre, 16*.

Higueras-Rodríguez, L., & Molina-Ruíz, E. (2020). ¿Qué se entiende por juego didáctico? Aportaciones de maestros y estudiantes en prácticas sobre su concepción como elemento fundamental en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24*(1), 266–283.

Huchet, C. (2020). *Problématisation et lecture littéraire à l'école primaire: une enquête épistémologique et didactique sur les savoirs relatifs à l'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'interprétation* [Tesis doctoral, Université de Nantes]. ReVosar.

Huchet, C., & Schmehl-Postaï, A. (2022). Écrire pour s'approprier un texte littéraire au cycle 3: Compréhension, interprétation et appréciation. *Le Français Aujourd'hui, 216*(1), 47–57.

Janssen, T., & Braaksma, M. (2002). Students responding to a short story: A comparison of verbal and written responses. *Writing, 2*, 10–13.

Janssen, T., & Braaksma, M. (2016). Effects of creative writing on adolescent students' literary response. In *Empirical Stylistics: Scientific Approaches to Literature in Learning Environments. Linguistic Approaches to Literature* (pp. 193–212).

Jover, G. (2007). *Un Mundo por leer:(educación, adolescentes y literatura).* Octaedro.

Khamraev, K. (2023). *Poetics of the first and last sentence in the story*. En Proceedings of the 1st Pamir Transboundary Conference for Sustainable Societies (PAMIR 2023), pp. 333-342.

Knoeller, C. (1998). *Voicing ourselves: Whose words we use when we talk about books*. State University of New York Press.

Knoeller, C. (2003). Imaginative response: Teaching literature through creative writing. *The English Journal, 92*(5), 42–48.

Le Goff, F. (2005). Réécriture et écriture d'invention: L'exemple de la fable. *Pratiques, 127*(1), 183–208.

Leahy, A. (2010). Teaching as a creative act: Why the workshop works in creative writing. En D. Donnelly (Ed.), *Does the writing workshop still work?* (pp. 63–77). Multilingual Matters.

Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Llevadot, L. (2001). La confesión, género literario: La escritura y la vida. *Aurora. Papeles del Seminario María Zambrano*, 3, 60-67.

López, J. (2000). Abriendo puertas. Los estudios de casos desde un enfoque innovador y formativo. *Investigación en la escuela*, (41), 103-111.

Lorente, J. D. D. (2013). La educación literaria: Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura, 25*, 135–156.

Lozano, G. (2010). La magia de las palabras: narraciones desde el aula para disfrutar y trabajar, Consejería de Educación, Formación y Empleo. *Secretaría General Servicio de Publicaciones y Estadística, Murcia*.

Manresa, M. (2020). *Lectura autònoma i lectura guiada: apunts per a una actualització en aules i biblioteques*. *BE21: Apunts per a la biblioteca escolar*, 13, 13–21. https://serveiseducatius.xtec.cat/santadria/wp-content/uploads/usu1189/2020/09/BE21.Apunts-per-a-la-BE.pdf

Manresa, M., & Margallo, A. M. (2010). Interpretar textos literaris: Del currículum a l'aula. *Articles. Didàctica de La Llengua i de La Literatura, 51*, 51–65.

Margallo, A. M. (2013). Com elaborar la resposta lectora als textos literaris mijançant l'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, (61),* 65-71.

Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, (6), 41-50.

Mas, M. (2019). L'écriture littéraire : quelles modélisations ? Quelles conceptualisations ?. En N. Denizot, J.-L. Dufays, & B. Louichon (Eds.), *Approches didactiques de la littérature* (pp. 49-62). Presses universitaires de Namur. https://books.openedition.org/pun/6952

Masgrau, M. (2011). *Sobre poesia visual: Aprenent a llegir davant les línies* [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. TDX. https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/7377

Masgrau, M. (2023). Aprendre a prendre poesia visual: estratègies i orientacions didàctiques. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (13), 51-67.

McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research, 25*(2), 153–169.

McCarthy, K. S., & Goldman, S. R. (2019). Constructing interpretive inferences about literary text: The role of domain-specific knowledge. *Learning and Instruction, 60*, 245–251. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.004

Melero, A. (2011). La técnica confesional como recurso narrativo: la Transición y el cine" S" de Ignacio F. Iquino. *Icono14, 9*(3), 120-144.

Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: Una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación, 30*(1), 141–155.

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases curriculares 7º básico a 2º medio: Lengua y Literatura* (Decreto Supremo n.º 614/2013 y n.º 369/2015). https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/654/MONO-46.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Marco teórico de la competencia lectora de PISA 2018*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje, 23*(89), 65–80.

Mora-Fandos, J. M., & Schreiber-Di Cesare, C. (2020). Aportaciones de la retórica a la escritura creativa en cuanto disciplina docente universitaria: Una propuesta. *Arbor, 196*(798), a580–a580.

Mora, V. L., & Elliot, C. P. (2022). Introducción: Un aporte al estado de la cuestión sobre la escritura creativa. In V. L. Mora & C. P. Elliot (Eds.), *Escritura creativa e imaginación literaria: de la práctica a la teoría* (pp. 13–24). Dykinson.

Moreno, V. (1994). El deseo de escribir. *Propuestas Para Despertar y Mantener El Gusto Por La Escritura*. Pamiela.

Moreno, V. (2016). A la literatura por la escritura: Actividades de imitación textual. Pamplona: Pamiela.

Morote, E. (2014). La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. Una investigación-acción. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, (26), 1–25. https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-05-escrituracreativa.htm

Morris, G., & Sharplin, E. (2013). The assessment of creative writing in senior secondary English: A colloquy concerning criteria. *English in Education, 47*(1), 49–65.

Morrison, B. (2013). The rise of creative writing programmes. *Changing English, 20*(1), 23–28.

Munita, F. (2020). Variacions sobre el tema de la interpretació de textos literaris. *Articles: Revista de Didáctica de La Llengua i de La Literatura, 87*, 47–54.

Munita, F. (2021). *Yo, mediador (a) : mediación y formación de lectores*. Octaedro.

Neira, M. (2019). La escritura creativa como forma de acercamiento a la literatura infantil y juvenil en la formación de maestros. *Journal of Literary Education*, 2, 29–51

OECD. (2024). *PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools.* https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en

Ortega, O., Revilla, D. M., Rivero, C., & Espinoza Arce, R. (2025). *La observación como habilidad investigativa: una aproximación desde la investigación formativa en educación*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/d5802242-2249-495e-b90f-661827371cbf/content

Pagnoni F., & Aguilar, E. (2021). Prólogo: *Cien años de crónicas fantásticas*. En F. G. Pagnoni Berns (Comp.), *Ray Bradbury: Celebración de un centenario – Ensayos críticos* (pp. 7-12). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Pagnoni, F. (2021). La influencia de Ray Bradbury en la serie Historias para no dormir. En F.G. Pagnoni (Comp.), *Ray Bradbury: Celebración de un centenario. Ensayos críticos* (pp. 111-134). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Palou, J., & Fons, M. (2013). Investigar en un escenario social denominado aula. *Culture and Education, 25*(4), 489-494.

Peinado, C. (2020). Principios para una enseñanza de la escritura creativa en la universidad. *Arbor*, *196*(798), a578. https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4002

Piggott, T., & Barr, R. (2002). Designing programmatic interventions. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Methods of literacy research: The methodology chapters from the Handbook of Reading Research, Volume III* (pp. 33–42). Lawrence Erlbaum Associates.

Piglia, R. (2000). Tesis sobre el cuento. *Guaraguao*, *4*(11), 17-19.

Pocrnja, J. (2019). Escribir sobre lo escrito: Unas reflexiones acerca de la creatividad en la interpretación de textos literarios. *La Colmena: Revista de La Universidad Autónoma Del Estado de México, 103*, 29–34.

Racco, R. (2010). Creative writing: An instructional strategy to improve literacy. Attitudes of the intermediate English student. *Journal of Classroom Research in Literacy, 3*, 3–9.

Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Aula de Innovación Educativa, 185*, 55–63.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de Estado, 76,* de 30 de marzo de 2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975

Renau, C., & Varela, A. (2022). *La lectura guiada i compartida de les obres comunes: Anàlisi del seu tractament didàctic a dos centres de màxima complexitat i elaboració d'una proposta de millora* [Tesis de máster, Universitat Pompeu Fabra]. Repositori UPF. https://repositori.upf.edu/bitstreams/b38b198f-dafc-4e23-b88b-c4af387112fe/download

Roche, A., Guiguet, A., & Voltz, N. (2005). *L'Atelier d'écriture : éléments pour la rédaction du texte littéraire* (Nouv. éd. entièrement rev. et corr. par les auteurs). Armand Colin.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias.* Ediciones Colihue SRL.

Romero, J. (2019). Aplicación del enfoque de lectura guiada para la mejora de la comprensión lectora en español en alumnos que participan en un programa bilingüe inglés-español. *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos, Journal of English and Spanish Studies, 5*(4), 96–123.

Romian, H. (2005). C. Tauveron & P. Sève (2005): Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM. *Repères. Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, *32*(1), 193–200.

Russo, P. (2021). Bradbury, el amor y las bibliotecas. Una biografía en estantes. En F. G. Pagnoni Berns (Comp.), *Ray Bradbury: Celebración de un centenario. Ensayos críticos* (pp. 15-34). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo. *Lenguaje, 39.* http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792011000200005

Sánchez, J., & Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios: Una alternativa didáctica al historicismo.* Montesinos. https://cercabib.ub.edu/iii/encore/record/C__Rb1062881

Sánchez, M. (2022). *Imágenes desde el futuro: Los espacios vivientes en El hombre ilustrado de Ray Bradbury (1951) y Jack Smight (1969)*. En *Retrofantástico. Perspectivas de un pasado imaginado* (pp. 85-96). Cinestesia. https://www.researchgate.net/publication/365202724_Imagenes_desde_el_futuro_los_espacios_vivientes_en_El_hombre_ilustrado_de_Ray_Bradbury_1951_y_Jack_Smight_1969

Santillán, A. D. (2017). El lugar de la escritura de invención en los documentos didácticos en uso. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, *4*(7), 84–101.

Santillán, C., Castro, E., Villegas, T., Castro, I., & Zambrano, G. (2024). El impacto de la lectura guiada en la comprensión de textos narrativos en estudiantes de educación primaria. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8*(6), 869–886.

Sheridan, D. (1993). Writing in Response to Literature: The Paper of Many Parts. *English Journal, 82*(6), 58-63.

Sibri, D, & Pinduisaca, R. (2025). La lectura guiada para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primaria. *Revista Científica UISRAEL, 12*(2), 47–61.

Sipe, L. (2007). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom.* Teachers College Press.

Smud, E. (1956). Ray Bradbury: Crónicas Marcianas y El Hombre ilustrado, Buenos Aires, Minotauro, 1955. *Centro. Revista del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras*, (11), 74-77.

Sosa, T., Hall, A. H., Goldman, S. R., & Lee, C. D. (2016). Developing symbolic interpretation through literary argumentation. *Journal of the Learning Sciences, 25*(1), 93–132.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Steen, G., & Schram, D. (2001). The empirical study of literature. *The Psychology and Sociology of Literature, 1–2.*

Stukenberg, J. (2017). Deep habits: Workshop as critique in creative writing. *Arts and Humanities in Higher Education, 16*(3), 277–292.

Sumara, D. J. (2002). *Why reading literature in school still matters: Imagination, interpretation, insight.* Routledge.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: Du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle, 19*(1), 9–38.

Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères. Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, *26*(1), 203–215.

Tauveron, C. (2014). A escrita" literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar Em Revista*, (52), 85–101.

Ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van Weijen, D. (2021). Writing creative and argumentative texts: What's the difference? Exploring how task type affects students' writing behaviour and performance. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 21*, 1–38.

Ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & van Weijen, D. (2023). Instruction in creative and argumentative writing: Transfer and crossover effects on writing process and text quality. *Instructional Science, 1–43.* https://doi.org/10.1007/s11251-023-09612-1

Thomson, L. (2013). Learning to teach creative writing. *Changing English, 20*(1), 45–52.

Tolchinsky, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje, 15*(58), 83–105.

Tomé, M. (2022). La experiencia de lectura literaria y de escritura creativa en la formación de mediadores en el Profesorado de Nivel Inicial y Primario. *El Toldo de Astier*.

Zabaleta, V., Roldán, L. A., & Simiele, M. E. (2019). El desarrollo de la comprensión de textos a través de la lectura guiada en clase. In S. Vernucci & E. Zamora (Eds.), *La ciencia de enseñar: Aportes desde la psicología cognitiva a la educación* (pp. 8–20)

7 Anexos

7.1 Anexo 1: Propuesta de lectura guiada

7.1.1 Introducción



Lo que ofrecen estas páginas es una guía de lectura a través de la escritura literaria, guía que puede ayudarte a interpretar más allá de lo explícito el relato de un viaje a Marte. Este recorrido se enmarca en las prácticas de lectura y escritura, todas ellas tienen en común la reflexión acerca del valor de los sueños y la familia.

Las actividades tendrán tareas de lectura y de escritura, en estas últimas asumirás el rol de "escritor", abordando la labor que estos llevan a cabo en el proceso de creación de un relato. Para comenzar, te proponemos las actividades de la sesión 1, las cuales realizarás junto a tu profesor y compañeros.

Bajo los siguientes íconos encontrarás las actividades:

Tarea de lectura

Tarea de escritura

Después de la lectura o escritura (retroalimentación

7.1.2 Sesión 1: Introducción

Objetivo de aprendizaje:

- Motivar la lectura del cuento de Ray Bradbury.
- Conectar la temática del cuento con los conocimientos previos de los estudiantes.

Contenidos:

- Conocimientos previos acerca del tema del cuento.

Comenzaremos este recorrido con la lectura de “El cohete” de Ray Bradbury, escucha atentamente al emisor de esta lectura.
Te invitamos a disfrutar este **primer acercamiento.**

Actividades

Tarea de lectura

1. Escucha y sigue la lectura del cuento “El cohete” de Ray Bradbury.



2. Después de la lectura, responde por escrito de forma individual:
    a. ¿De qué se trata este cuento?
    b. ¿Qué te ha parecido? Destaca lo que te ha gustado y lo que no.
    c. ¿Hay cosas que no has entendido? Formula las preguntas que te haces sobre el significado del cuento.

Después de la lectura

A partir de la actividad anterior y considerando las frases propuestas, dialoga con tus pares: ¿Estás de acuerdo con lo que se dice de los sueños y los recuerdos en estas frases?:

¡solo los ricos tienen sueños y cohetes!

No les despiertes ese sueño, te lo aconsejo. Déjalos vivir contentos en su pobreza. Haz que miren sus manos y a tu chatarra, no hacia las estrellas.

Perciban los olores de un cohete. Sientan. Recuerden. Así, al volver podrán hablar de esta experiencia todo el resto de vuestras vidas.

7.1.3 Sesión 2: ¿Dónde están los sueños?

Objetivo de aprendizaje:

- Inferir, a partir de los diálogos, los pensamientos y/o emociones de los personajes en relación a los sueños.

Contenidos:

- Los diálogos como referencia a los pensamientos y emociones de los personajes.



Ya has leído y comentado "El cohete", ahora te invitamos a avanzar un poco más en su lectura.
Indagaremos en la **visión de dos personajes**: Bramante y Bodoni, sus metas, sus decepciones y sus sueños.

Actividades


Tarea de lectura

1. Junto a un compañero o compañera, relee la conversación entre Bodoni y Bramante al inicio del relato (FRAGMENTO 1).


Tarea de escritura

2. Luego de la lectura:
   a. Destaquen en el fragmento 1 las referencias que los personajes hacen a los sueños y a los cohetes.
   b. De forma INDIVIDUAL, selecciona una de las voces narrativas: Bodoni o Bramante.
   c. Escribe a modo de **confesión** qué representan los cohetes para el personaje seleccionado, comenzando con la frase: *Confieso que los cohetes son para mí...*

Para la escritura de esta **confesión**, te proponemos los siguientes aspectos para su elaboración y revisión:


En tu texto:

1. Usa la 1º persona singular, es decir, toma la voz del personaje.
2. Toma una postura desde la visión del personaje, afirma cuál es su opinión:

Bramante es un pesimista Bodoni es un optimista.

3. Desarrolla esa opinión, manteniendo la relación con el relato.

7.1.4 Sesión 3: ¿Dónde termina ese cohete?

Objetivo de aprendizaje:
- Identificar indicios textuales en torno al desenlace.
- Planificar un desenlace alternativo del cuento, basado en indicios textuales.

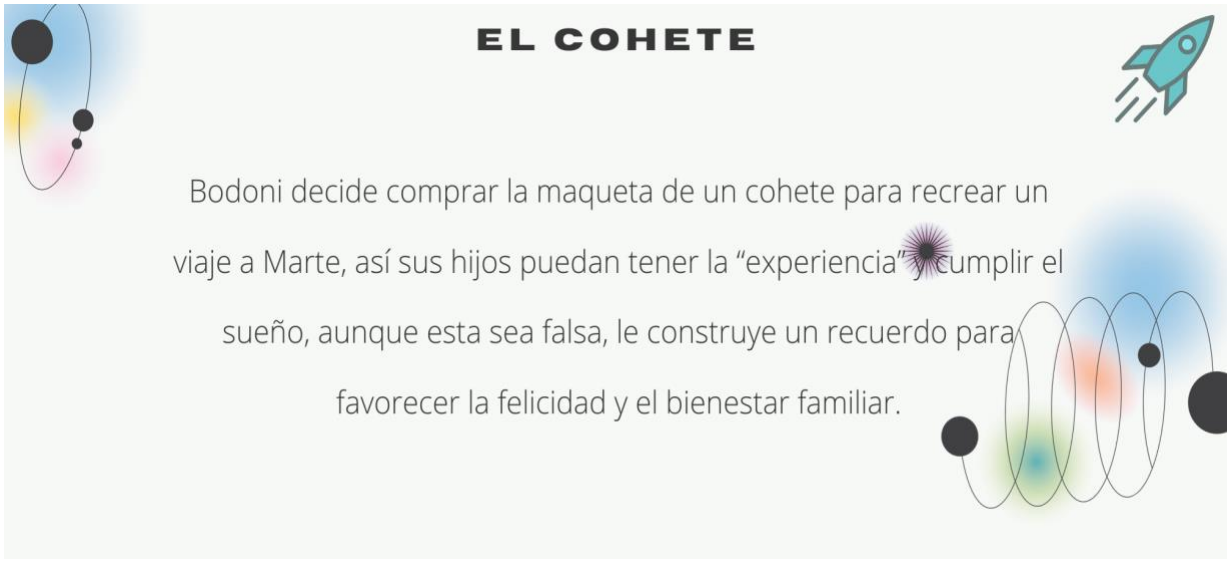
Contenidos:
- El desenlace como consecuencia de los acontecimientos narrativos.

Continuaremos profundizando en la lectura e interpretación del relato. Ahora ahondaremos en su **desenlace** y cómo se llegó a este final, identificando los "indicios textuales", de esta forma podremos juzgar si ¿fue el final más adecuado para el cuento?, ¿podría Bodoni haber tomado otra decisión?, ¿hay pistas en el texto de esta solución?

Actividad

Tarea de lectura

1. Para esta tarea de lectura, trabajaremos con el desenlace a partir de la siguiente propuesta:



2. Junto al curso, comenten si:

- ¿Comprendieron de esta manera el relato?
- ¿Están de acuerdo con esta interpretación?

Tarea de lectura II

Para ahondar en la propuesta de desenlace, de forma grupal:

1. Relean el fragmento (FRAGMENTO 2) en que Bodoni toma esta decisión.
2. Comenten los indicios textuales que demuestren o argumenten la motivación de Bodoni para llevar a cabo su plan.
3. Subrayen en el relato los indicios del plan de Bodoni, intenta seleccionar aquellas oraciones que respondan a la siguiente pregunta: *¿cómo lo hizo Bodoni?*

 Tarea de escritura/Planificación

3. En esta tarea cumplirás el **rol de guionista** de la película llamada “LA CAÍDA DEL COHETE”, basada en el relato de Bradbury, aunque con un nuevo desenlace para Bodoni y su familia, un final más oscuro y pesimista… ¿podrás crear ese nuevo desenlace?

Para realizar esta tarea, sigue las siguientes instrucciones.

1. Reúnete con un grupo de 4 compañeros o compañeras.
2. Ordenen los indicios textuales del desenlace en una tabla. Te proponemos esta:

INDICIO TEXTUAL	FRAGMENTO	Aquí anota otros…
Del texto, qué se relaciona con el desenlace esperanzador	Paolo dejó de sonreír y examinó detenidamente a sus padres, hermanos y hermanas. -¿Puedo ir, no es cierto? -preguntó con incertidumbre. -Sí. -¿Y me seguiréis queriendo cuando regrese?	
Del texto, qué se relaciona con el desenlace pesimista		
Desde su perspectiva, del texto qué podría ser usado para el desenlace pesimista		
¿Qué podría añadirse al texto para desenlace pesimista?	Escribe aquí tus propias ideas:	

3. Discutan los indicios encontrados y/o creados: ¿son pertinentes con el desenlace?
4. A partir de la discusión e indicios, cada guionista escribe un resumen argumental del desenlace pesimista.

Para la planificación de este desenlace, te presentamos los siguientes aspectos para la elaboración y revisión:

 En tu resumen argumental:

1. Selecciona aquellos indicios textuales adecuados a la propuesta.
2. Recuerda que este final es pesimista, es decir, debe oponerse a la actitud optimista de Bodoni.
3. Explica el desenlace con detalle, incorpora datos nuevos si crees que es necesario para que se entienda mejor.
4. No te salgas del tono del relato, recuerda que es la experiencia de una familia pobre y marginada.
5. Recuerda que es una actividad individual.



Después de la escritura
De forma voluntaria, compartan los resúmenes para seleccionar el que más guste al grupo de guionistas

7.1.5 Sesión 4: ¿Dónde está María?

Objetivo de aprendizaje:

- Inferir la caracterización de un personaje, a través de su presencia y ausencia en el relato.
- Escribir un monólogo, considerando las características primordiales del personaje.

Contenidos:

- El diálogo como elemento caracterizador.
- La evasión y los silencios de un personaje como técnica narrativa y elemento de caracterización.



Continuaremos con la profundización del relato, toca el turno de **María**, un personaje secundario que, aparentemente, se mantiene al margen. En esta ocasión ella será el centro de nuestras tareas de lectura y escritura.
Junto a tu grupo de guionistas deberán crear un **monólogo** para este personaje, un espacio para escuchar su voz.

Actividades


Tarea de lectura

Junto a tu grupo de guionistas, revisa las intervenciones de María en el relato, para esto sigan los siguientes pasos:

1. Relean el cuento de forma focalizada, buscando y destacando las intervenciones y apariciones de María, es decir:
    a. Apariciones (o ausencias) en la voz del narrador.
    b. Menciones a través de la voz de Bodoni.
    c. Participaciones mediante sus propias intervenciones en los diálogos.

2. Organiza estas apariciones de María, te proponemos la siguiente tabla:

INFORMACIÓN SOBRE MARÍA	FRAGMENTOS DEL TEXTO	¿CÓMO ES EL PERSONAJE SEGÚN ESTOS INDICIOS?
Referencias a través de la voz del narrador	Piensa en todo lo que verás -dijo María a Bodoni. Pero sus ojos tenían una extraña expresión. Su voz temblaba-. Los meteoros, como peces. El Universo. La Luna. Debería ir alguien que luego pueda contarnos todo eso. Siempre tuviste facilidad de palabra.	Es una esposa que sacrificaría sus deseos por su familia. Ella también tiene ganas de ir.
	Anota otros aquí…	Describe al personaje aquí
A través de la voz de Bodoni	-Tonterías. Tú también la tienes	María es más que una buena esposa, hay otras características ocultas en ella.
	Anota otros aquí…	Describe al personaje aquí

A través de sus propias intervenciones en los diálogos		Describe al personaje aquí

3. Comparte y discute los resultados de esta tabla con el resto de tus compañeros.

 Tarea de escritura /Actividad individual

4. Es momento de escribir de forma personal el monólogo para María. Ten en cuenta los siguientes requisitos para su elaboración y revisión:

 En el monólogo de María:

1. Empieza por “ahora veo”**,** una de sus últimas intervenciones.
2. Usa la primera persona singular, como si fueras María.
3. Extiende esta intervención, explica qué es lo que ve María finalmente.
4. Esta explicación debe reflejar lo que el personaje siente y piensa.
5. Considera el proceso de María entre estos extremos:

Nos arruinaste ⟶ Ahora veo

Ten en cuenta las características del personaje.

 Después de la escritura

 De forma voluntaria, compartan los monólogos para comentar las similitudes y diferencias entre las “Marías” y lo que estas han “visto”.

7.1.6 Sesión 5: Cierre

Objetivo de aprendizaje:

- Cerrar la lectura del cuento de Ray Bradbury.
- Incentivar las interpretaciones del cuento.

Contenidos:

- Elementos narrativos (conflicto, acontecimientos, personajes, abordados de forma general).



Para terminar este recorrido necesitamos volver atrás, mirar lo que hemos hecho, aprendido y leído.
En esta sesión de cierre, indagaremos en los contenidos abarcados y en los aprendizajes obtenidos, para esto necesitamos **saber cuál es tu percepción**.

Actividad 1

1. De manera individual, responde nuevamente las preguntas de la actividad inicial:
    a. ¿De qué se trata este cuento?
    b. ¿Qué te ha parecido?
    c. ¿Resolviste aquello que no habías entendido?
    d. ¿Cambiaron tus respuestas? ¿Por qué?

2. Discute con tus compañeros y compañeras:
    a. ¿Quién tiene la razón: Bodoni o Bramante?
    b. ¿Bramante es un realista o un pesimista?
    c. ¿Bodoni es un mentiroso o busca el bienestar familiar?
    d. ¿María es una mujer sumisa o una compañera que apoya?



Después de la escritura/ Actividad individual
3. Ya casi has finalizado, en esta última actividad es momento de REFLEXIONAR y recordar tu recorrido. Para esto, sigue la siguiente pauta:

a. Comenta tu itinerario lector-escritor, evocando lo que has aprendido. Puedes apoyarte en la siguiente lámina.
b. De forma individual, realiza un listado de tus aprendizajes.



3. Luego completa la tabla resumen:

PREGUNTA TAREA	**¿LO HABÍAS DICHO DE OTRA FORMA EN TU LISTA? ¿CÓMO?**	**¿EN QUÉ ACTIVIDADES LO TRABAJASTE?**	**¿LO APRENDISTE? muy bien / bien / regular /necesito mejorar**
Reconocer el argumento del relato			
Planificar un relato antes de escribirlo			
Caracterizar a un personaje			
Darle voz a un personaje			

Identificar pistas textuales			
Reescribir el desenlace del cuento			



Hemos terminado este recorrido. Agradecemos tu compañía y trabajo, esperamos haber abierto una puerta a la lectura y a la escritura literaria.
¡Hasta pronto!

7.2 Anexo 2: Respuestas de los estudiantes

7.2.1 Respuesta “La confesión”. Tarea de escritura literaria 1

Codificación estudiante	Respuesta completa	Tipo de respuesta (Tendencia al plano literal o inferencial)	Forma de apropiación del género	Comentarios
P.1.	Confieso que lo cohetes son algo precioso y que me crean una ilusión y felicidad, que se me hace indescriptible igual que la sensación de pensar que podré lograr tener uno aunque sea solo un viaje, mejor para que sea más ameno y único. Estoy deseando contar a mi familia mi gran ilusión. Aunque se que mi mujer se enfadara, sé que a los niños los llenará de la misma ilusión que yo tengo. Ojalá salga bien y el cohete no se destruya... Pero bueno, lo que importa es que se hará realidad mi gran sueño y encima junto a lo que más quiero mis hijos. Prefiero no pensar en qué podría salir mal y si lo bien que lo vamos a pasar.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Propone un valor simbólico positivo, lo fundamenta en su texto. Amplia la interioridad de la voz narrativa, accediendo a sus deseos y miedos, a sus pensamientos.
P.2.	**Confieso que los cohetes para mí son importantes por unas cuantas razones**, pero la que más me crea la necesidad de querer volar en un cohete fue aquella que me hizo desvelarme día tras día cuando era un niño. Una tarde en mi casa del campo me encontré una especie de madera cortada como un triángulo, pero más ovalado de lo normal, recuerdo que esa tabla me la hizo mi padre como si fuera un trineo para la nieve, pero yo en realidad siempre pensé que era un cohete para la nieve. Pensé que nunca viajaría en uno,, que no podía pensar que no podía ser posible, porque solo los que tienen dinero pueden llegar a eso punto, pero un día mi padre se marchó, se fue de mi	Respuesta inferencial	Narración de acontecimientos. Expresión de sentimientos, en segundo lugar.	Se relata una historia infantil, marcada por la presencia y ausencia de un padre. Justifica su actual relación con el cohete y, también, con su familia.

	casa sin importarle nada. Pero mi madre me aseguró que mi padre tenía una misión secreta en Marte, y se fue volando en un cohete dirección a Marte. Cuando fui creciendo me di cuenta que en realidad me abandonó, nos abandonó, una pequeña parte de rabia y envidia brotó en mi interior, y es por eso que quiero ir a Marte con toda mi familia, porque yo nunca los abandonaría.			
P.3.	**Confieso que los cohetes son para mí**... porque un día le prometí a mi padre que iría en uno. Mi padre desde pequeño soñaba en ir en cohete, solo lo consiguió una vez, y siempre cuenta que fue una experiencia única, y que si pudiera la repetiría mil veces. Por eso le prometí que yo iría por él, para poder cumplir su mismo sueño. Un día mi padre se puso muy enfermo, ya no sabían qué hacer con él, habían intentado de todo, hasta que lo ingresaron al hospital, justo en el momento antes de morir, mi padre me dijo que por favor fuera en cohete para cumplir su sueño. El asintió con la cabeza.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos Tendencia a la narración	Expresa el compromiso, la promesa y su sueño de ir a Marte. Se relata una historia acerca del padre enfermo y de la promesa.
P.4.	**Confieso que los cohetes son para mí**, porque un día le prometí a mi padre que iría por él, ya que él no pudo, por el poco dinero que tenía. Pero yo voy a conseguir que mis hijos puedan ir, desde allá arriba le mandaré un beso a mi padre en cielo. Estoy reuniendo el dinero suficiente para poder ir, aún me queda para conseguirlo, pero trabajaré y trabajaré para poder conseguirlo. Y yo sé que lo podré hacer y cumplir el sueño de mi padre y el de mis hijos, y por supuesto el sueño de mí yo pequeño.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos Rasgos leves de fundamentación	Expresión del compromiso, asociado a una vivencia infantil que lo justifica. Se otorga valor, se desarrolla, se accede a la interioridad del personaje (nuevos pensamientos). Añade información original, asociada a su infancia
P.5.	**Confieso que los cohetes son para mí una oportunidad de ver más mundo**, descubrir nuestro universo, y por qué no compartir sus momentos con alguien más. El pensamiento de imaginarme dentro de un cohete hace que los sentimientos que surgen dentro de mí sean indescriptibles, lo único que puedo decir es que es un	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Expresa sentimientos positivos. Se accede a la interioridad del personaje, hay expresión de nuevos sentimientos y pensamientos.

	momento de ensoñación, en el que puedes alejarte de el concepto de persona y ser algo más en este mundo.			
P.6.	**Confieso que los cohetes son para mí lo que me ha jodido la vida**. Llevo toda mi vida esperando la promesa que mi padre me hizo y sigo aquí, en un mundo consumido por los sueños. No entiendo cómo sigue pensando que los cohetes son para todo el mundo, son para ricos, no son para todo el mundo, y gracias a mi padre, he vivido mis 80 años luciendo y pensando que algún día podría ir a la luna. La esperanza se acabó hace mucho, ahora he perdido mi vida entera pensando que podría viajar en un cohete.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Expresa sentimientos negativos, coherente con la voz del oponente. Una profunda frustración anclada en su vida (he vivido 80 años). Añade información nueva asociada a la infancia, lo que usa de fundamento para el valor simbólico.
P.7.	**Si te soy sincero Bodoni, cuando yo era pequeño ir en un cohete fue mi mayor sueño**. No te lo dije porque nunca lo llegué a cumplirlo. Tenía muchas esperanzas, pero cuando me fui haciendo mayor, vi que era inalcanzable. Intenté entrar a la universidad de astronauta, pero no pasé las pruebas. Si te soy sincero, tengo mucha envidia de que al final te vayas a Marte y cumples el sueño que yo no llegué a cumplir.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Expresión de sentimientos negativos, ligados a la frustración, menciona la envidia e incorpora datos anexos (la universidad de astronautas)
P.8.	Confieso que de pequeño vivía con el sueño de volar en un cohete a tal punto y cuando crecí gasté todo mi dinero en un cohete para mí. Cuando llegué a la tierra, toda mi familia, mis amigos, mi esposa y mis hijos me miraban con desprecio porque ellos no pudieron volar, por eso soy así.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Expresa el deseo, hay tendencia a justificar/completar las motivaciones del personaje, **a pesar de que no se desarrollan profundamente.**
P.9.	**Confieso que los cohetes para mí son mi salvación**. Me divierto y me desconecto, porque me hace sentir yo mismo, y es donde puedo olvidarme de todo lo malo que me pasa. A cierta edad, con 40 años, he conseguido viajar a ciertos sitios, como por ejemplo a Marte, como a Saturno, como a Plutón … y muchos sitios más. Gracias a todo el dinero que tengo y heredado de mi familia. Logré construir más de un cohete y todos los acabe probando.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Expresión de sentimientos positivos: desconexión, disfrute. Añade datos acerca de la biografía del personaje, que no se corresponden del todo con el relato.

P.10.	Un día que era de noche, padre e hijo estaban sentados en una roca mirando los cohetes y las estrellas. Ya que estaban en confianza, Bodoni aprovechó para hacerle la confesión a su padre que había volado con un cohete para ir a Marte, Bodoni estaba bastante arrepentido por no haberle dicho a su padre de que fuese con el en el cohete, porque había sido el sueño de su padre desde siempre, y haber ido a Marte sin él, se siente bastante arrepentido. Le dijo al final Bodoni a su padre que había ido a Marte, porque quería soltar lo que tenía por dentro. Su padre reaccionó un poco decepcionado y enfadado, su padre se fue y nunca más se volvieron a ver.	Respuesta inferencial	*Narración* Esta respuesta no se apega a los requisitos de producción	Relata la historia de un padre e hijo, le da un pasado al protagonista en la voz de un narrador omnisciente.
P.11.	**Confieso que los cohetes son para mí máquinas para alejarnos más de nuestros seres queridos**, porque para qué querrías irte sin tus seres queridos, porque al final de todo solo están ellos, al contrario de lo que hizo mi padre, el egoísta de mi padre vendió todas nuestras cosas y él solo se fue al espacio en cohete.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Expresa sentimientos de "rechazo" hacia el cohete. Es la voz del protagonista, justificando el porqué de su actual relación y el rol de su familia. Hay un desarrollo menor de esta propuesta. Menor profundidad.
P.12.	Confieso que los cohetes son para mí, o eran, un motivo de admiración. De pequeño me pasaba horas mirando los cohetes que surgen el cielo y dejan preciosa estelas allá donde pasan. Cuando no los estaba mirando, soñaba con ellos. Soñaba despierta a todas horas, y siempre estaba con la cabeza en las nubes, y como respuesta recibí unas cuantas broncas por no prestar atención. Mis ojos parecían hechos chispas cada vez que hablaba de los cohetes. Mis padres simplemente ladeaban la cabeza lentamente, mostrando desacuerdo con mis fantasías. Con el tiempo, me fijé en la pobreza en la que vivíamos, siempre teníamos hambre, nos duchamos una vez cada	Respuesta inferencial	Narración de acontecimientos Expresión de sentimientos	Es un relato nuevo, la respuesta se destaca por añadir un nuevo acontecimientos, situaciones de la vida.

	dos meses como nuestra ropa estaba hecha jirones. Y cada vez La chispa de mis ojos se fue apagando. A los 13 años me puse a trabajar punto y aún así, casi no casi no nos daba para comer. El sueño cada vez parecía más lejano Y a medida que crecía me di cuenta de que era inútil. Al final me obligué a dejar de pensar en los cohetes no valía la pena para qué hacerse ilusiones. No me arrepiento, estaba más concentrado y tenía tiempo para pensar en cosas más importantes, pero a veces me pregunto por qué dejé de soñar			
P.13.	**Confieso que los cohetes son para mí, me gustan mucho los cohetes aunque no he estado en Marte nunca**, pero yo haré un viaje algún de estos días o semanas Pero me acordé que esto es para el mundo de los ricos. Yo estaba ilusionado, porque cuando era pequeño vi un anuncio que tenía estas palabras “el mundo del futuro”, aunque vivamos en casuchas yo voy a cumplir mi deseo de ir a Marte, solo los ricos tienen cohetes y sueños, pero yo nunca me rendiré, voy a cumplir mi deseo de ir a Marte con un cohete.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Expresión de sentimientos positivos, arraigados en la infancia.
P.14.	**Confieso que los cohetes son para mí un buen recuerdo de mi infancia y un gran sueño por cumplir**, ya que desde pequeño los encontraba en revistas y libros. Pero nunca nos pudimos permitir ver uno, así que mi papá y mis hermanos mayores me ayudaron a construir uno de cartón y objetos que había en casa. Y ahora, quiero que mis hijos y yo podamos cumplir este antigua sueño, además, me recuerda el niño que fui, y el que sigue soñando con ir. En un futuro, quiero también hacer este viaje o uno similar con María, mi querida esposa, que siempre escucha las conversaciones sobre lo mucho que se divierten sus amigas en aquellos lugares tan caros y exóticos; simplemente, quiero hacerlos felices.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos. Tendencia a la narración	Expresión de sentimientos positivos, arraigados en su infancia. Incorpora un pequeño relato para validar su visión actual.

P.15.	Confieso que los cohetes son para mí, como las estrellas. Me encanta ver “las estrellas”, pasar lejos están de mi alcance económicamente y físicamente. Llevo 80 años mirándolas, desde pequeño haciéndome ver mi triste realidad, desde mi…. mi chatarra. Es algo que solamente los ricos pueden hacer, da igual cuantas generaciones pasen, siempre estaremos en la chatarra, sin sueños y cohetes, nada de viajes al espacio. Me lo dejó muy claro mi viejo, con los años vi la razón que tenía, así que te transmitiré yo también creo esto. No despiertes ese sueño acabarás “jodiendo” a tus propios hijos y mujer. Te lo advierto, no gastes el dinero de tu arduo de trabajo en chorradas, cómprate una nueva excavadora y listo que la necesitas, no ese estúpido cohete de terror.	Respuesta inferencial	Fundamentación Tendencia a la expresión de sentimientos	Se presenta la frustración, arraigada en su infancia y desarrollada durante su vista. La voz narrativa intenta convencer al otro de que no compre el cohete. También está atravesada por un tono emocional.
P.16.	**Confieso que los cohetes son para mí una alegría, como una diversión.** Me encantan, porque es un sitio donde me siento muy cómodo, en el cual puedo estar tranquilo sin que nadie me moleste. Nunca he podido viajar a ningún sitio con él, ni he logrado construir uno. Estoy intentándolo, pero es bastante complicado. No tengo el suficiente dinero y me está costando reunirlo todo. Sé que no me voy a rendir, porque nunca lo hago. Los sueños se cumplen, yo lo sé. Espero, algún día. Cuando lo consiga, seré el hombre más feliz del mundo.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos Tendencia a la fundamentación	Expresión de sentimientos positivos. Intenta fundamentar por qué no ha podido viajar.
P.17.	**Confieso que los cohetes son para mí muy diferente que para los ricos**. Para ellos, los cohetes son simples medios de transporte que pueden coger a su antojo. En cambio, para todos los pobres, para mí, son una esperanza, un deseo, una motivación que nos hace pensar ilusionarnos, porque algún día lograremos nuestras metas y aspiraciones en la vida.	Respuesta inferencial	Fundamentación de su postura. Tendencia a la expresión de sentimientos	Argumenta su postura, las diferenciación social en torno al cohete. Aún así hay un tono emocional en la respuesta.

P.18.	**Confieso que los cohetes son para mí... Son solo eso, cohetes, chatarra en forma de bala**, en la cual solo pueden subir ricos consentidos. Cuando era pequeño veía como pasaban por encima de mi tejado y a la vez mis compañeros de clase, los que tenían dinero, podían subir, admiren y experimentan eso a lo que se les llamaba “ir al espacio”. Me es frustrante que después de tanto tiempo eso sea igual. Los sueños al final son algo que, si son materiales no se pueden conseguir, son algo que gente como nosotros nunca va a poder conseguir.	Respuesta inferencial	Fundamentación Tendencia a la expresión de sentimientos y a la narración	Presenta una postura crítica en torno al cohete, cargado de sentimientos de frustración, desilusión e injusticia. Refiere a su infancia, de ahí su tendencia a la narración
P.19.	No me gustan los cohetes, pero no siempre fue así. De pequeño miraba esas latas de chatarra que volaban hacia el cielo y volvían intactas. Mi padre soñaba con ir, y deseaba que le acompañara, por desgracia sabíamos que tardaríamos en ahorrar para ir, así que mi padre empezó a trabajar en dos sitios diferentes para conseguir ese dinero lo antes posible. Un día, cuando llegó a casa, estaba más contento de lo habitual, me llevó al salón y me dijo: “Ya lo tengo, ya tengo el dinero, pero solo para una persona”, decidí que fuera él, ya que llevaba toda su vida queriendo ir ; cuando llegó el día lo acompañé hasta la hasta allí y me despedí con un abrazo, pero nunca regresó, decidí que yo no me montaría nunca más en un cohete.	Respuesta inferencial	Narración Tendencia a la expresión de sentimientos	Relata una historia, de su infancia. Esta historia está cargada de una emocionalidad, que presenta sentimientos negativos hacia el cohete.
P.20.	**Confieso que los cohetes han sido una de mis obsesiones** desde bien pequeño, aunque para la mayoría son simples medios de transporte, yo siempre he querido subirme a uno de ellos, aunque por culpa de mis problemas económicos y familiares que nunca he podido.	Respuesta literal	Expresión de sentimientos	Hay valoración simbólica. La voz narrativa expresa un deseo profundo, pero frustrado. A pesar de que presenta “información nueva” al referirse a su infancia (desde pequeño), esta es una conexión más bien

				simple que no acaba de profundizarse.
P.21.	Bramante es una persona que odia los sueños y a los ricos, como el sueño de Bodoni de ir al espacio con un cohete. Bodoni afirma el le gustaría ver a Marte y como ya ahorró lo suficiente, para ir al espacio desea que junto a su familia. Bramante afirma que es una estupidez gastar todo el dinero que ahorró durante estos últimos años. *No dejes que los sueños te coman la cabeza, vivimos en casas de barro como nuestros padres*	Respuesta literal *No responde a la consigna del género.	Explicación	No hay propuesta de valoración simbólica del cohete. Hay una tendencia a resumir lo que los personajes sienten o piensan. Se mantiene apegada al relato original.
P.22.	**Confieso que los cohetes para mi son una gran frustración**, porque en 80 años no he conseguido viajar a Marte. Siento envidia porque el si que ha conseguido ir y yo no y ya no lo haré, ya soy mayor no tengo fuerzas para ir.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Se centra en expresar cuáles son sus sentimientos, declarando explícitamente la frustración. Aunque es de desarrollo breve, la intención es conectar el valor simbólico, con un dato del relato y ampliarlo a lo que produce en el personaje.
P.23.	Mi opinión de que Bodoni vaya a marte en un cohete es el siguiente: Primero de que no me gusta que vaya a Marte, porque yo personalmente cuando era pequeño quería ir también, y mi padre tenía ahorrado mucho dinero, pero él prefirió gastárselo en apuestas y lo perdió todo. Segundo que solo irá él con sus hijos y su mujer no tendría sentido. Finalmente, no vayas y gástatelo todo en una nueva excavadora para el trabajo.	Respuesta inferencial	Fundamentación	No hay propuesta de valoración simbólica del cohete. Es la postura de Bramante acerca del actuar de su amigo, dándole las razones de por qué no es buena idea viajar a Marte.

P.24.	Bramante dice nunca lo harás, es muy negativo porque el de pequeño quería un cohete y su padre no se lo compró, porque era muy caro y por eso dice que no va a poder volar y no quiere, porque le recuerda a su padre cuando él era pequeño por eso no le gusta.	Respuesta literal *No responde a la consigna del género.	Explicación	No hay propuesta de valoración simbólica del cohete. Tiende a resumir lo que siente el personaje. Añade información acerca de un acontecimiento de su infancia.
P.25.	**Confieso que los cohetes para mí son para la gente con mucho dinero,** lo caro, yo que soy un hombre y vivo en una casa, son para gente rica y con sueños y no hay más que decir. Me he pasado toda mi vida viendo los cohetes pasar y nunca me he subido a uno, los pobres nunca se subirán en un cohete. Ni siquiera los hijos de los hijos de alguien, no podrán si su padre es pobre. Los cohetes son como los sueños, no se pueden cumplir, a ser que tengas mucho dinero.	Respuesta literal	Expresión de sentimientos	La valoración simbólica también tiende a esta relación ya establecida en el relato fuente. Hay reproducción literal, la integra, es una conexión simple. Esta respuesta es interesante, puesto que pareciera presentar una tendencia a la fundamentación en el segundo párrafo, no obstante, este es más bien una copia (o parafraseo muy apegado al relato) de las intervenciones de Bramante. Esta idea no corresponde a una justificación desarrollada por el estudiante.
P.26.	**Para mí, los cohetes son un sueño**, pensar en poder ver el espacio, Marte y ver nuestro planeta desde lejos, me llena de felicidad pensar en los escenarios magníficos e irreales que podría ver.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Predomina la emocionalidad de la voz narrativa. Se accede a una interioridad, antes inexistente.

	Pero por otra parte, no quiero ser egoísta y quedarme el viaje para mi solo, mi mujer y mis hijos son lo que más admiro en este mundo. Los cohetes pueden esperar, si no puede ir mi familia			
P.27.	**Confieso que los cohetes son para mí, son muy importantes**, y si algún día pasase algo me pondría muy triste, porque si te quitan las cosas más importantes de tu vida, ya no eres el mismo y ya no estás motivado para hacer nada y duele mucho. Pero se tiene que cuidar lo que tienes, porque cuando menos te lo esperar, te quitan lo que más quieres.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Predomina la emocionalidad de la voz narrativa. Acceso a la interioridad del personaje. Construcción de la interioridad del personaje.
P.28.	Confieso que lo cohetes son para mí algo asombroso, algo muy bonito, algo que te alegra el día, simplemente algo de otro planeta. Pero… también es algo capaz de destruir familias, algo que desear sabiendo que no lo tendrás, algo que te hace mirar las estrellas, aunque eso haga que te ciegue la mirada, incluso algo capaz de separar el mundo en dos, ricos y pobres. Y lo peor, es algo imposible.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos Tendencia a la fundamentación de postura	Expresión de sentimientos positivos, intenta defender también su postura acerca de cómo los cohetes afectan al entorno familiar.
P.29.	**Confieso que los cohetes son para mí**, ya que desde siempre ha sido mi sueño irme a Marte, siempre me ha hecho feliz el intentar cumplirlo y por fin después de mucho tiempo, he conseguido dinero para cumplirlo. Finalmente iré muy pronto, aunque me sienta un poco solo, podré cumplir mi sueño y estoy muy feliz de ello. Lo malo será cuando vuelva, porque habré gastado mis ahorros y no podremos continuar viviendo bien por el trabajo, porque nos estamos quedando sin herramientas.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos Tendencia a la explicación	Manifiesta sus emociones. Se expresa una interioridad inexistente en el relato fuente.
P.30.	**Confieso que los cohetes son para mí, algo muy importante para mí**, ya que es una cosa la que me recuerda mucho a mi padre, desde siempre he sido algo de lo que aprendí gracias a él, y es algo que tengo muy presente, ya que si no fuera por él no hubiera aprendido	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Manifiesta sus emociones, positivas. Se expresa una interioridad inexistente en el relato fuente.

	todo lo que sé hasta ahora, siempre le agradeceré la dedicación y paciencia que tuvo conmigo. Ojalá algún día, mis hijos puedan llegar esa sensación, la que me inculcó mi padre, esa manera de descubrir nuevas cosas en el espacio y ver cosas nuevas e increíbles del espacio. Le doy tanta importancia, porque aprendí muchas cosas a raíz de ello y me gustaría que mis hijos siguieran el mismo camino.			
P.31.	Confieso que los cohetes son para mí muy importantes y me gustan mucho, por lo que si me las quitasen estaría muy ofuscado y con rabia. Sentiría rabia porque tendría que seguir viviendo en este mundo de chatarra y de pobres, me quitarían mi aventura, mi aventura tan especial.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Clara expresión de sentimientos
P.32.	**Confieso que para mí el cohete representa un sue**ño, ya que desde pequeño deseé estar en uno, y nunca pude. Por tanto, desde que decidí construir uno para poder volar hacia Marte, pude cumplir el deseo frustrado de cuando yo era pequeño, y dejar atrás la vida rutinaria que llevaba, junto a mi familia.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Clara expresión de sentimientos
P.33.	**Confieso que los cohetes son para mí una cosa esplendida**, hace 80 años que vi uno, **pero seamos realistas**, nunca estaré en uno, ya que solo los ricos pueden y yo soy pobre así que nunca tendré la posibilidad de viajar.	Respuesta Literal	Expresión de sentimientos	Clara expresión de sentimientos. Breve y concisa Relaciones simples a partir de la información del cuento,
P.34.	**Los cohetes son para mí una cosa muy importante, pero es algo por lo que no sacrificaría algo como un hij**o, si alguno de mis hijos quisiera ir a Marte, le daría el dinero, aunque no me hiciese feliz a mí. El dinero se lo daría a mis hijos, quiero que cumplan ese sueño antes de cumplirlo yo mismo, aunque mi esposa puede que se sintiera mal al no poder ir, así que sería una decisión difícil.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos Tendencia a la fundamentación	Expresión de sentimientos y postura personal.

P.35.	**Confieso que los cohetes, para mí significan la vida, pero son muy misteriosos también**. Nunca sabrás el próximo paso del cohete. Llevo más de ochenta años guardando mi esperanza para este pedazo de aluminio. Y sin embargo, después más de ochenta años la sigo atesorando. Aunque no se me note en mis expresiones faciales y corporales, la sigo atesorando, lo sigo haciendo porque, aprendí a lo largo de mi vida que hay un primera vez para todo.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos Tendencia a la fundamentación	Manifiesta sus sentimientos. Intenta justificar su postura.
P.36.	Confieso que para mí los cohetes son algo inalcanzable para los pobres como yo. Es bonito verlos entre estrellas en la noche, pero eso, solo verlos. ¿Se puede soñar con ellos? Claro que sí, pero en la mayoría, pero en la mayoría de casos no harán realidad. Solo son eso, sueños, ilusiones irreales que se ven al dormir no cosas que siquiera te vayan a pasar. Estoy harto que siempre me intenten vender la misma moto.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos Tendencia a la fundamentación	Cuando se refiere a la realidad social, integra la defensa de su postura.
P.37.	**Confieso que los cohetes son para mí muy importantes, porque hacen que me olvide de todos mis problemas**, cuando viajé en aquel cohete que no volaba, sentí que realmente sí que voló. Me sentía en un sueño, todo era perfecto. Creo que si mi cohete se rompiese, parte de mi se rompería porque es un pilar fundamental en mi vida en este momento. Si no lo tuviese, creo que estaría rabioso y no podría encontrar la paz.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Manifiesta sus sentimientos. Se expresa una interioridad inexistente en el relato fuente.
P.38.	**Confieso que los cohetes son para mí un sueño**. Cada noche pienso que algún día podré viajar al espacio dentro de uno de ellos. Llevo años ahorrando para poder invertir en algo importante. Si no llego a cumplir mi gran sueño sería una frustración y me decepcionaría a mi mismo. Ojalá algún día mis hijos puedan llegar a comprender el amor y pasión que tengo hacia los cohetes. Son las dos cosas más importantes de mi vida; los cohetes y todos mis hijos.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	La voz narrativa comparte sus sueños. Se expresa una interioridad inexistente en el relato fuente.

P.39.	Está pensando en poder volar un cohete hacia Marte desde pequeño, quería conducir un cohete. Tenía 3000€ para comprar un viaje en cohete hacia Marte.	Respuesta literal *No cumple con la consigna	Explicación	No hay propuesta de valoración simbólica del cohete. Breve concisa. Se mantiene en los datos originales. Conexiones simples
P.40.	**Confieso que los cohetes son para mí un sueño frustrado**, desde pequeño deseo poder viajar en uno, crear mi propio cohete y así viajar a Marte junto a mis seres queridos, junto a mi familia, así regalarles un recuerdo magnífico. No tenemos mucho dinero, aún así voy a cumplir mi sueño. Juntos podríamos experimentar una nueva vida, lejos de este mundo tan injusto, donde solo los ricos pueden hacer realidad sus sueños, mientras nosotros, los pobres, solamente podemos soñar.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos Tendencia a la fundamentación	La voz narrativa comparte sus deseos, frustraciones, sueños y anhelos, así como su sentido de injusticia social y esperanza.
P.41.	**Confieso que los cohetes son para mí. Eso pensaba de más pequeño, pero me di cuenta de que no era así**, me dices “Bramante no seas tan pesimista”, pero es cierto si …. bien este mundo sabrías que es solo para ricos lo de tener sueños. Que si que podemos tener, pero ¿de qué nos sirve si no se pueden cumplir? si no tenemos el dinero para cumplirlos, lo único que hacen es desilusionarte, tengo más de ochenta años y aún no me he subido a uno de esos, he tenido que mirar por el bien de mi gente e intento que otros no caigan en la tentación de gastarse todo lo que tienen en un estúpido cohete. Si es cierto que me encantaría poder subirme en uno de esos pedazos de aluminio, llevo más de ochenta años aquí esperando que eso pase, pero no creo que suceda, nunca he tenido esa suerte y dudo que la tenga, es por ello que no quiero que los demás se ilusionen, llevo ¡ochenta años! obsesionados con algo que ¡no! puedo tener y lo único que	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos Tendencia a la fundamentación	La voz narrativa expresa desilusión, pesimismo, frustración, esperanza no cumplida y preocupación por otros. Aunque hay elementos explicativos sobre su experiencia y razones para no ilusionarse, el foco está en transmitir sus emociones y vivencias personales con los cohetes

	me a causado es desesperación, quiero más eso que nunca imaginando que puede ser a ir y ser engreído. Así que si, los cohetes son para mí, pero yo no soy para ellos.			
P.42.	**Confieso que los cohetes son para mí la mitad de mi vida junto a mi familia**, lo daría todo por poder hacer, aunque solo fuese un viaje con ellos al espacio. Después de un duro día de trabajo pienso en los cohetes.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Breve presentación de los sentimientos. Especula acerca del gran amor de la voz narrativa por los cohetes.
P.43.	**Confieso que los cohetes son para mí como un sueño**, siempre he querido tener uno, para poder ir a un lugar como Marte y así poder descubrir un lugar nuevo y vivir una nueva experiencia. Lo que realmente me hace ilusión es poder hacerlo o repararlo con herramientas mías, y poder lograr lo que tanta ilusión me hace. Por eso mismo, espero poder conseguir lo que tanto deseo y lo que tanto me gusta.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	Manifiesta sus emociones. Se expresa una interioridad inexistente en el relato fuente.
P.44.	**Confieso que los cohetes son para mí, pero al cabo de tanto tiempo he perdido la ilusión**. Solo tengo ganas de estirarme en mi cama y descansar, pero eso tampoco lo puedo hacer mucho, porque tengo que ir a trabajar. Hoy es fin de semana y por eso, no tengo que ir a trabajar. Por tanto que voy a dar una vuelta por el barrio. De repente, me encuentro con Bodoni, un viejo amigo casado y con tres hijos preciosos. Nos reconocemos mutuamente y empezamos a hablar. Recordamos viejos tiempos y lo mucho que nos gustaban los cohetes. Pero él me dijo una cosa que no me esperaba, él me dijo que todavía le gustan los cohetes, y que está construyendo uno porque quiere ir a Marte, entonces fue cuanto yo le dije que era una tontería y que menos le puede decir eso a sus hijos, y como después no se podrá hacer que mejor que él no les dijera nada. Cuando acabé de decirle eso, él no me hizo mucho caso creo.	Respuesta inferencial	Narración Tendencia a la expresión de sentimientos	A través del relato, presenta la conversación con Bodoni

	Eso no obstante, el debería haberme hecho caso, porque tengo más de ochenta años y nunca me he subido a un cohete menos ir a Marte, así que él debería dejar ese sueño y empezar a vivir su vida real y normal.			
P.45.	**Confieso que los cohetes no son para mí**. Toda la experiencia que se consigue a través de este viaje es, porque lo es, una industria. Se puede ver en la manera en la que la gente mira al cielo mientras sus pies apenas tocan la tierra. La manera en la que asocian el rastro de los cohetes con la felicidad. Los anhelan. Pero el precio de la experiencia no es proporcional a la misma. El viaje en sí es precioso, o eso dicen, pero ¿realmente vale la pena sacrificar mi mejor calidad de vida del futuro por una experiencia pasajera? Yo creo que no. Al fin y al cabo, esa memoria no serviría de consuelo a nadie razonable tras volver a caer en la pobreza. Un recuerdo puede compensar otros miles, ¿pero este recuerdo?¿Y todo el mal que genera la experiencia, la industria? ¿De verdad la gente no tiene en cuenta su futuro a largo plazo? Si no te puedes permitir algo que te hace feliz porque no podrías cumplir tus necesidades básicas de hacerlo, no lo hagas. La vida es larga. Probablemente habrá tiempo. Ahora, ¿serás capaz de conseguir cumplir tus sueños con los recursos que puedas llegar a tener? También es cierto que hay que sacrificar un poco de calidad de vida por la felicidad inmediata, porque eso mismo mejora la calidad de vida. No podemos estar toda la vida esperando a que llegue el momento, porque simplemente no llegaría. La felicidad no se encuentra en las cosas materiales, si no en los sentimientos que evocamos en ellas. Los niños que viven en extrema pobreza que no conocen los juguetes jugarán con piedras y seguirán siendo igual de felices o incluso más que los que tienen muchos. Normalmente: Quien tiene mucho puede llegar a aborrecer sus posesiones. Quien	Respuesta inferencial	Marcada tendencia a la fundamentación	Una respuesta que pone a la voz narrativa reflexionar y a cuestionarse su relación con los cohetes.

	tiene poco las aprecia, porque sabe lo que cuesta conseguirlas. Es como una especie de inflación de objetos y sentimientos. Soy realista.			
P.46.	**Para mí una herida de tiempo**. Cuando era niño empezamos a volar, más o menos hace 80 años. Y nunca me he subido en uno, porque solo los ricos tienen sueños y cohetes. Si eres rico tienes más ventaja de tener tu propio cohete. En cambio, los pobres deberían ahorrar más para cosas más necesarias del trabajo. En vez de comprarme un cohete que vete tú a saber si lo volverán a utilizar, o si volverá a volar.	Respuesta inferencial	Fundamentación	Manifiesta su postura y visión personal.
P.47.	**Confieso que los cohetes son para mí,** quería construir mi propio cohete para ir a Marte, pero solo podría ir uno, es algo muy importante para mí, ya que es un sueño ir a Marte y más por una construcción mía, algo en el que me he esforzado trabajando para cumplir mi sueño.	Respuesta inferencial	Fundamentación Expresión de sentimientos	Manifiesta su postura y visión personal, cargada del tono emocional.
P.48.	**Confieso que los cohetes son para mí algo por lo que daría todo por subir y, a la vez, no daría nada**, es decir que darii cualquier cosa por subir al cohete, pero no seria capaz de dar algo que realmente me importa como mis hijos o mi mujer, aunque si alguien necesita algo para subir a uno se lo daría son problema alguno. El cohete me permitiría ver y descubrir cosas que nunca nadie ha visto, para así poder explicárselo a alguien, para vivir experiencias que pocos han vivido pero sobretodo para contar estas experiencia a los demás.	Respuesta inferencial	Expresión de sentimientos	La voz narrativa revela sus emociones sobre lo que está dispuesto a sacrificar y lo que no, así como su entusiasmo por vivir y compartir experiencias únicas.
P.49.	**Tengo que decir que los sueños y los cohetes y soñar con ir al espacio está muy lejos de poder ser cumplido**, es decir, sí soñar es gratis, pero lo que no lo es son los materiales y combustibles necesarias para obtener el cohete, y por no mencionar que no sabemos como funciona un cohete de verdad, solamente los genios y los ricos pueden cumplir ese deseo, hay que ser realistas, los cohetes son trozos de chatarra muy caros.	Respuesta inferencial	Fundamentación	La voz narrativa se centra en razonar por qué soñar con cohetes es difícil de cumplir.

7.2.2 Respuesta “El monologó”. Tarea de escritura literaria 2

Codificación estudiante	Respuesta completa	Tipo de respuesta (Tendencia)	Forma de apropiación del género, <u>principal</u> Modalidad del Yo	Forma de apropiación complementaria	Comentario general
P.1	Al principio cuando dije que te odiaba no era cierto, evidentemente no te odio, pero era una expresión del momento, ya que pensé que nos ibas a arruinar, vamos muy justos de dinero, tenemos hijos a los que alimentar y no era plan de gastar dinero en cosas innecesarias. Fue sin pensar, un impulso, evidentemente no te odio eres el hombre con el que me he casado y el que quiero a mi lado, pero a veces tienes ideas muy locas. Por eso pensé que nos arruinaras, te gastaste el dinero en la nave ¡¡¡sin consultármelo!!! Eso me enfadó, pero como bien dije, al final eres el hombre al que amo y eres un buen padre, pero la próxima vez, consúltamelo.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el yo	Expresión de sentimientos	Hay un tono claramente personal, pero el foco es justificar las acciones de otro.
P.2	Ahora veo, mi marido no está loco, solamente esta haciéndoles creer a los niños que han viajado a Marte, solamente porque no puede cumplir su sueño, hace realidad el de las personas que quiere. Es increíble como una persona por no cumplir sus sueños hace realidad otros. Recuerdo el momento de impaciencia que me creaba el despegue y aún recuerdo más cuando Bodoni se asoma por la ventana me guiñó un ojo y sonrió con su humilde y sincera sonrisa. Fue ahí cuando supe que elegí bien, cuando me di cuenta de la persona que quería tener a mi lado estaba haciendo realidad el sueño de nuestros preciados y estupendos hijos. Esa es, será, y fue la persona que siempre he amado, amé y amaré el resto de mi vida. No se cómo explicar las ganas que me dieron de abrazarlos	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Tendencia a la narración	El foco del texto está en comprender y valorar las acciones del otro, en este caso, el marido. La voz reflexiona, pero de las acciones del otro

	y decirles que fue un gran padre en esa situación, y así lo hice.				
P.3	Ahora veo, ahora comprendo. María veía que su marido estaba creando un cohete para que sus hijos fueran a Marte, al principio estaba extraña y no entendía por qué, porque si marido estaba engañando a sus hijos. Ahora comprendo por qué lo hizo, porque engaña a nuestros hijos, solo lo hizo para hacerlos felices, ya que él nunca pudo ir en un cohete, ni a Marte y quería que sus hijos pudieron cumplir el sueño que él nunca pudo cumplir, porque si los veía felices a ellos el estaba feliz. Por eso ahora veo y ahora comprendo.	Respuesta literal-Inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de sentimientos. Tendencia a la explicación	Se centra en las razones y acciones del otro. - Resumen aspectos del relato al inicio de la respuesta, luego hay algo de desarrollo de la perspectiva de María, lo que tiende a lo inferencial.
P.4	Ahora comprendo lo que mi buen marido hacia, comprendí que hizo que nuestros hijos pudieran tener una idea de lo que era ir a Marte, ya que el de pequeño nunca tuvo oportunidad. Siento haberme comportado así y no entender lo que tramaba mi marido. Ahora veo la ilusión de nuestros hijos reflejados en cada uno de sus ojos, gracias a su padre. Me arrepiento de (no) haber subido en ese cohete y ver cómo nuestros hijos lloraban de alegría. Pero me siento orgullosa de tener un marido como Bodoni.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de sentimientos Expresión de pensamiento (su conclusión)	El eje central de su discurso es su marido. Se desarrolla la perspectiva y la postura de María.
P.5	-Ahora veo, ahora entiendo tus acciones Bodoni- dijo la mujer dándose cuenta- Pensaba que tus deseos te estaban consumiendo, que lo hacías solo por ti y consumirías a tu familia solo para cumplir tus deseos, pero ahora que veo los resultados, sus sonrisas, aunque todo haya sido un sueño, veo y siento su felicidad. Gracias Bodoni.	Respuesta inferencia	Yo centrado en el tú	Expresión de pensamientos, lo que concluye	El eje está en las acciones de su esposo, lo que él ha hecho y por qué. Se accede al interior de la voz

					narrativa hace conjeturas acerca de lo que ha hecho y piensa el otro, lo que finalmente son sus propios pensamientos.
P.6	Ahora veo, que no te importa mi opinión solo piensas en tus caprichos y en tus sueños no te importa nada, yo estoy embarazada y esperamos otro hijo, por favor Bodoni, quédate aquí con tu familia.	Respuesta literal-Inferencial	Yo centrado en el yo	Expresión de sentimientos, muy emocional	La forma es apelativa, pero el fondo es introspectivo: la hablante está volcando su sentir, su miedo, su desconcierto, aunque lo haga directamente hacia el otro.
P.7	Ahora veo, mi marido tan solo quería hacer vivir una experiencia inolvidable a los niños. Un recuerdo imaginario que tendrían por el resto de su vida. Cuando vi todo lo que hizo para hacer feliz a los niños, lo entendí todo. Entendí que de verdad los quería y que puso todo el esfuerzo de su parte para verlos soñar. Entonces me di cuenta, de que en vez de hundirse por no haber cumplido su sueño. En vez de sentirse culpable y tirar la toalla, creó un nuevo sueño y lo compló a su manera y ahí entendí la importancia de la voluntad, y hasta dónde podemos llegar con un sueño. Me siento muy afortunada de tener un marido que lucha por lo que quiere y que hace crecer a los niños de forma tan bonita.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de pensamiento, lo que concluye	Se centra en lo que ha hecho su esposo, y del proceso de lo que hizo. También se refiere, a lo que ella siente por su esposo y su actuar.

P.8	Nos arruinaste, qué clase de cohete compraste con 2.000 dólares, vas a matarte a ti y a los niños. Te has vuelto completamente loco, ya encerré a los niños en la despensa para que no te los lleves. Ahora veo que mi esposo Bodoni ha cumplido su sueño y el de los niños, él es muy inteligente, ha querido hacer realidad su sueño, antes de poder mejorar sus herramientas.	Respuesta literal	Yo centrado en el tú.	Expresión de sentimientos.	Reproduce y une aspectos y elementos del relato original, parece más bien ser un listado con un hilo conector. Interpela al protagonista de forma directa. Aunque se infiere su enojo y, luego, su agradecimiento, este se centra en el otro.
P.9	Ahora veo que todos nos hemos dado cuento de lo buen padre que eres. Estoy muy agradecida de todo lo que has hecho por tus hijos. Sin duda alguna, eres el mejor padre del mundo y nunca podría llegar a agradecerle este maravilloso viaje a Marte que nos ha hecho tan felices a todos. Me has hecho la mujer mas feliz del mundo por mucho que estuviera embarazada y mis circunstancias no fueran las mejores. Has conseguido hacernos feliz a todos orgullosos estamos de ti.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú.	Expresión de sentimientos	Expresa su agradecimiento, su felicidad, desde el centro en el otro, porque este lo ha provocado.
P.10	Por la razón que he cambiado tanto de opinión, ha sido porque no he sabido ver lo que ha hecho Bodoni por nuestros hijos, porque yo lo vi pensando que se había gastado mucho dinero y eso. Pero no lo vi pensando que había hecho feliz a nuestros hijos, estoy un poco arrepentida por haber tenido este fallo, porque en verdad Bodoni es un buen padre y se ha preocupado por nuestros hijos, y por eso he tenido este cambio de opinión sobre Bodoni.	Respuesta Inferencial	Yo centrado en el tú.	Expresión de pensamiento, lo que concluye.	Declara que es su opinión, aunque habla de Bodoni y lo menciona explícitamente, lo hace desde su propia experiencia

					subjetiva, no para interpelarlo ni para analizarlo profundamente, sino para reflexionar sobre su propio juicio y transformación emocional. La acción del otro (Bodoni) es importante, sí, pero solo como disparador del proceso de reflexión personal.
P.11	Ahora veo cómo nos vas arruinando poco a poco Bodoni, a este paso ya ni podrán comer nuestros hijos, todos por sus pensamientos infantiles. Poco a poco tu inmadurez, se va cumpliendo, va intentando hacerme entrar en razón, me sigue pareciendo una pérdida de dinero, pero lo siento, es lo único que tenemos, tendré que irme acostumbrando. Bodoni definitivamente pensaba que estabas loco. ¡Él quiere ir al espacio con los niños! yo ya les había avisado que los iba a matar... Entonces vi cómo subían al cohete, hubieron unos segundo de silencio y de repente, escuché risas del interior de la nave y ahí entendí todo, así fue como nada más salí, Bodoni y los niños, le susurré: "Eres el mejor padre del mundo" cuando hablé contigo siempre intentabas que entre en razón.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de sentimiento. Texto emocional	En una reacción a las acciones de Bodoni, lo interpreta directamente. También aparecen emociones personales, determinadas por lo que ha hecho el otro.

P.12	Ahora veo, conozco a Bodoni desde hace años, él es todo un soñador, un hecho que me atrajo a él. Cuando nos conocimos, me explicó que su sueño era montar en un cohete y pensé que no tenía importancia, pero ahora entiendo lo importante que era para él crear una experiencia así y sino para él, para sus hijos , yo recuerdo que cuando estaba embarazada del tercero, dijo: “un día los llevaré a Marte”, y yo respondí: “ya, cuando nos toque la lotería, al parecer, ese día estaba de buen humor, pero Bodoni simplemente sonrió débilmente, como si estuviera ausente. Yo siempre comprendí lo que conllevaba ser pobre, nunca pedí nada y siempre tuve la responsabilidad de la familia, por eso ni entendía el hecho de gastar todos los ahorros de la familia, me sentía decepcionada, defraudada, pero cuando los niños volvieron con los ojos brillantes al ver que se sentía agradecidos, lo entendí, lo había hecho por ellos, y a lo mejor, un poco por él. Espero acompañar a Bodoni otro día. Simplemente estoy contenta de que mis hijos hayan podido tener una oportunidad de vivir una experiencia inolvidable.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el yo	Tendencia a la narración	Respuesta compleja. Desarrolla ampliamente la perspectiva de María.
P.13	Ahora veo. La empatía que estoy ganando con los niños porque los miras con amor y la sonrisa bajo las narices largas de los niños, me encanta. Y estoy levantando una familia, quiero más a mis hijos, los estoy más y los niños. Bodoni me está empezando a llamar guapa y yo, últimamente, estoy muy cariñosa con Bodoni, diciendo cosas o con la mirada, ya lo digo todo. Y al final me echan a correr y cerrare los ojos tomando la mano de Bodoni.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el yo	Expresión de sentimientos	Expresa claramente sus propias emociones, con pocas referencias al protagonista. No obstante, se aleja del marco narrativo del relato, pareciera que esta María se diferencia mucho de la del relato.

					* *INCUMPLIMIENTO DE CONSIGNA: -La respuesta no desarrolla la problemática específica de la voz narrativa. -Corresponde a un plagio de la respuesta de P.21 y P.22*
P.14	Ahora veo. Inicialmente me enfadé, sentí que no te importó todo lo que nos esforzamos por salir adelante y criara a los niños, creí que la avaricia te consumiría y todo cambiaría. Pero cuando me saludaste aquella noche, algo me dijo que no todo era como lo había imaginado. Después os recibí de nuevo en casa, vi las enormes sonrisas de los niños y te vi, entendí lo que habías hecho con el cohete y aunque no os fueras contemplé la bonita experiencia que era, incluso para mí. Por eso te digo que eres el mejor padre del mundo, y el mejor marido para mi también. Te doy las gracias y me disculpo realmente me gustó saber la dulce verdad por mi cuenta.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Tendencia a la narración.	Si bien comienza centrada en sus propias emociones, el desarrollo de la respuesta se articula en relación a las acciones del otro. Esto se acentúa al final del texto con las disculpas y agradecimientos.
P.15	Abrí los ojos, di el sol iluminando en mi cara el que supuestamente me había despertado, también vi a Bodoni. Los niños y Bodoni están agotados por el viaje, dormirán profundamente. María se levantó y fue directamente al baño de repente pasó una desgracia.	Respuesta inferencial	No se puede observar	Narración	Esta respuesta no responde al género. Va mezclando, una voz narrativa en 1º persona y otro narrador.

	Ella gritó, tuvo un aborto natural, ¿cómo pudo pasar eso? Bueno mejor así no gastaría el dinero y mis hijos vivirían mejor. Se calló y no dijo un una palabra de esto, se fue directamente a preparar el desayuno. -¿Qué ha pasado? He escuchado un grito -dijo Bodoni. - Nada cielo, no te preocupes- María se sintió horrible por ni decirle la verdad, llegaría el día en que se sabría la verdad. - Bodoni, creo que deberíamos abortar, ya tenemos suficiente con nuestros hijos y tampoco tenemos tanto dinero. Miro y contempló a su marido que se calló y al rato dijo: - Está bien María, me parece bien, respeto tu decisión. Fueron pasando los días y volvió otra vez la normalidad a la familia, los niños iban al colegio, Bodoni consiguió recuperar el dinero perdido. Aunque María se inventó que había abortado, ella y su familia vivieron felices, aunque con obstáculos hasta que murieron. Y el secreto de María se lo llevó a la tumba.				*INCUMPLIMIENTO DE CONSIGNA:* *- No utiliza el género adecuado para la tarea, responde a través de una narración.* *- La respuesta no desarrolla la problemática específica de la voz narrativa.*
P.16	Ahora veo que sí que eres un buen padre, que lo haces para hacerlos feliz, y yo no me di cuenta. Al principio me pareció una muy mala idea, no teníamos dinero para poder construir el cohete, y encima estaba embarazada, y no estaba en condiciones de poder viajar. Muchas gracias por haber logrado que nuestros hijos sean felices por una vez, siempre estaré agradecida. Nunca pensé que podrías lograr algo como esto, y estoy súper contenta. Espero que en algún futuro me lleves a otro maravilloso viaje.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de pensamiento Expresión de sentimientos	Reconoce las acciones del otro, las valora. Hay referencias a sus emociones, pero están provocadas por el otro.
P.17	NO PARTICIPA				

P.18	Yo no estaba enfadada y comprendí porque era tan importante para mi marido hacer ese viaje con los niños, le agradecí todo lo que hizo por la familia. Me sentí fatal por como lo había tratado y por no haber confiado en él. Fue algo increíble, aunque no despegara de verdad el cohete, los niños y él volvieron eufóricos. No confiaba en mi marido porque creía que quería despegar de verdad y era algo imposible que algo construido por él pudiera funcionar o que lo supiera pilotar, no podía pensar en que los subiría en esa chatarra e iría hasta Marte porque los mataría, así que cuando llegó el día del "despegue" encerré a los niños en la despensa. Me di cuenta de que no era lo correcto así que los dejé ir con su padre, y suerte que lo hice porque me doy cuenta de que mi marido es el mejor padre del mundo y le agradezco lo que hizo por los niños.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de sentimientos Tendencia a la narración	Predomina el tú, porque su emocionalidad se construye alrededor de las acciones de su marido,
P.19	Ahora veo que todo lo que Bodoni hizo fue para el bien de la familia, para ver a los niños felices y darles una experiencia nunca olvidaran. Él siempre ha sido así, dispuesto a esforzarse mucho, día y noche, para ver sonreír a sus seres queridos. Y me arrepiento de no haber confiado en él, pensé que se le había ido la cabeza, pero ahora veo. Y aunque todo haya sido mentira, la ilusión y los recuerdos de nuestros hijos es real, y que más da que nada haya sido verdad ellos son felices y eso es lo que valoramos como padres.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de sentimientos	Sucede lo mismo que con el texto anterior, las emociones se expresan desde el yo, pero están provocadas por el otro.
P.20	NO PARTICIPA				
P.21	Ahora me he dado cuenta de que he creado una familia que me respeta He conseguido reconstruir una familia. Mi aspecto cambio por completo, me veo más guapa me veo como modelo de la clase alta y la belleza poco a poco se apoderado de mi vida. He encontrado la manera de	Respuesta inferencial	Yo centrado en el yo	Expresión de sentimientos	Expresa claramente sus propias emociones, con pocas referencias

	expresarme, porque me siento más libre que nunca, porque encontré una familia que me apoya en todas las decisiones que tomo. Una de mis cosas favoritas hacerle la comida es el momento donde mas disfruto a la hora de la cena. Bodoni, le quiero tanto que nunca cambiara por nada del mundo.				al protagonista. No obstante, se aleja del marco narrativo del relato, pareciera que esta María se diferencia mucho de la del relato. *INCUMPLIMIENTO DE CONSIGNA:* *-La respuesta no desarrolla la problemática específica de la voz narrativa.* *-Corresponde a un plagio de la respuesta de P.13 y P.22*
P.22	Ahora me he dado cuenta de que me he creado una familia que me respeta, con la que estoy gusto y en la que confió. He conseguido reconstruir una familia de la cual quedaba poco de ella. Mi aspecto cambio drásticamente, me veo más atractiva, más guapa, con luz en la cara, como modelo de clase alta. He encontrado la manera de expresarme libremente sin sentirme, ¡me siento más libre que nunca!! Porque he encontrado una familia que me apoya en toda mis decisiones. Uno de mis momentos favoritos es la hora de hacer la comida, es el momento que mas disfruto. A Bodoni lo quiero tanto, que nunca lo cambiaria por nada del mundo, ¡¡le quiero mucho!!	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de sentimientos	Expresa claramente sus propias emociones, con pocas referencias al protagonista. No obstante, se aleja del marco narrativo del relato, pareciera que esta María se diferencia mucho de la del relato.

					INCUMPLIMIENTO DE CONSGINAS: *-La respuesta no desarrolla la problemática específica de la voz narrativa.* *- Corresponde a un plagio de la respuesta de P.13 y P.21*
P.23	-Ahora veo- dijo ella. Ahora comprendo. Ahora comprendo que tu en realidad no fuiste a Marte ni a la luna ni a ningún sitio que pudiste simular un viaje espacial para poder pasar un momento maravillosos con tus hijos, aunque supiera que no era real y que ni os movíais. Amo que pudieses hacer eso por tus hijos y esforzar tantísimo por ellos. Amo eso de ti y te amo a ti. Eres el mejor padre del mundo.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de sentimientos	La emocionalidad del personaje está centrada en lo que el otro la hace sentir.
P.24	La María no quiere que sus hijos viajen en el cohete, porque tiene miedo ha que pase algo.	Respuesta literal	NO SE PUEDE observar	Explicación	Breve, concisa.
P.25	Yo, María siento que una estupidez gastarse todo dinero en un cohete que no funcione, siento que se va a estrellar en cualquier momento que no despegue y encima se gasto todo el dinero que teníamos, es eso que yo no podre comprender es una estupidez y encima me dice que vaya con él, está loco. Ya ha llegado el día y tengo miedo y rabia, pero en cuanto estaba mirando por la ventana de la cocina, comprendí todo, todo ese esfuerzo era una simulación, todo. El cohete nunca salió, así que comprendo todo, solo	Respuesta inferencial	Yo centrado en el yo	Expresión de pensamientos	Comienza con una expresión centrada en ella misma, aunque hacia al final entiende al “otro”. Predomina su subjetividad.

	queda decirle las gracias de hacer feliz a los niños.				
P.26	NO PARTICIPA				
P.27	Al principio pensaba que iba a ir a Marte, con uno de esos cohetes que yo veía en la tele, grandes de colores, rápidos y estaba muy emocionada. Pero vi que no, que no iba a ir como yo imaginaba y me enfadé mucho, pero lo que no pensé era como le podía sentar mi reacción a mi marido. Me supo muy mal por él y me arrepentí mucho y paso a paso valoré lo que tenía y que en la vida se tienen que valorar las cosas, por eso mi padre es el mejor del mundo. Tengo que admitir que me enfade porque tenía miedo a morir, pero tengo que confiar en mi familia.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el yo	Expresión de sentimientos	Hay reflexión personal, sobre sus miedos y aprendizajes. Hay referencias al marido, pero no lo interpela ni se busca comprender en profundidad.
P.28	Nos arruinaste... Me fui sin decir nada. Cerré la puerta de mi habitación de golpe, mientras me hundía poco a poco en mis pensamientos... ¿será hoy el ultimo día que vea a mi familia?¿De verdad Bodoni quiere hacer esto? ¿Debería hacer algo, debería impedirlo? Después solo me dormí... Aunque el sueño no duro mucho. Me desperté a media noche por unos fuerte ruidos. Bodoni no estaba, así que supuse que era otro cohete que despegaba y él había ido a verlo. Miré por la ventana y vi a Bodoni con su "cohete". ¿No había sido una pesadilla? ¿Va en serio? pensé. No quise mirar ni un segundo más, así que simplemente me volví a dormir. Bueno, lo intente. Al día siguiente no quería ni saludarlo. -Estoy listo para desayunar- dijo él. Ni me	Respuesta inferencial	Yo centrado en el yo	Expresión de cuestionamientos Tendencia a la narración	El eje central es el mundo interior de María, sus pensamientos, sus reflexiones, aunque hacia el final del texto se menciona a Bodoni, es para darle un tono más personal.

	moví. ¡Ah, si! Hace media hora encerré a los niños por su bien. Bodoni insistió en que dejara que el se los llevara. Y al final acepte. total, la culpa la tendrá él, no yo. Se fueron, y realmente no quería ver a Bodoni, pero "la curiosidad mato al gato" así que miré por la ventana. Ahí entendí todo. Lo siento, Bodoni.				
P.29	Veo ahora que mi marido no está loco, lo hizo para que sus hijos obtengan su sueño y no malgasten su futuro. Veo ahora que tengo un buen marido y gracias a él y a su trabajo podremos seguir viviendo a gustos y sin problemas. Veo ahora que el sueño de mi marido y de mis hijos ya no será problema para la familia y el futuro de mis hijos.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú		
P.30	Al principio Bodoni me explicó la idea que tenia de hacer el viaje a Marte con nuestros hijos, me pareció mala idea y quien sabe si les pasaría algo en ese viaje, y a parte a mí me hacia ilusión ir con ellos y no veía la oportunidad de ir. Finalmente, me pareció buena idea, ya que empaticé con ellos, ya que sabía que ellos les hacia ilusión tanto como a Bodoni. Pensé que nuestros niños podrían vivir una experiencia con uno de sus padres. Estuve tiempo sola, pero al final valió la pena, Bodoni y los niños volvieron habiendo vivido esa increíble experiencia y de lo felices que los vi, sentí una paz interior y una felicidad por ellos. Me sentí tan orgullosa por Bodoni que me parecía "El mejor padre del mundo".	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de sentimientos	El foco del relato está en el marido y también en sus hijos. Las decisiones del otro, tono de agradecimientos y admiración.
P.31	NO PARTICIPA				
P.32	NO PARTICIPA				

P.33	NO PARTICIPA				
P.34	- Buenas noches- dijo Fiorello Bodoni. María se quedó con los ojos abiertos recordando todo, la felicidad se le pasó rápido. -Nos hemos quedado sin dinero- pero María. -No tenemos nada. María empezó a recordar todo lo ocurrido y recordando todo lo malo, a María se le empezó a hacer una bola de pensamientos negativos. María hizo lo impensable. Despertó a los niños y les dijo que se irían. -Mama porque dejamos a papá aquí?- dijo uno de sus hijos. -El es un mentiroso y nos ha arruinado- dijo María. Acto después se fueron. Al día siguiente, Bodoni despertó y fue a la cocina, vio una nota la que decía: "Bodoni he estado pensando y aunque hayas hecho algo bueno por los niños creo que has hecho una imprudencia y nos hemos quedado sin dinero, así que los niños y yo empezaremos una nueva vida con mis padres, espero que todo te vaya bien, adiós. *Mi intención ha sido que la mayor parte de mi historia fuese del punto de vista de María y usar a los demás personajes para que la historia tuviese más vida.	Respuesta inferencial	No se puede observar	Narración	No corresponde al género, no obstante, el estudiante ha declarado que quería desarrollar la perspectiva de María. *INCUMPLIMIENTO DE CONSIGNA:* *-No utiliza el género adecuado para la tarea, responde a través de una narración con un narrador omnisciente.:*
P.35	NO PARTICIPA				
P.36	Nos arruinaste, todo para intentar hacer volar un cohete qué siquiera es nuevo, me vas a tener qué dejar aquí sola, sabiendo qué solo por perseguir este tonto sueño, ahora	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de sentimientos	Texto breve, pero provocado por la interpelación y

	veo (...)				enojo hacia el otro. *INCUMPLIMIENTO DE CONSIGNAS:* *- La respuesta se presenta incompleta, faltó desarrollar el texto.*
P.37	Al principio estaba muy emocionada porque Bodoni, mi marido nos iba a llevar a mi y a mis hijos a Marte con cohete. ¡Al fin pudimos cumplir nuestro sueño de viaje con cohete! Pero cuando me di cuenta de que Bodoni había comprado un cohete que parecía chatarra, todo se me fue abajo. No comprendía cómo Bodoni podía haber gastado todo su dinero en esa pieza de metal que al volar se derrumbaría. Decidí que no iría en ese viaje, pero no podía impedir que mis hijos y mi marido viajasen. Lo pasé muy mal cuando los vi entrar al cohete. Pero durante la semana ese cohete no se movió del sitio, y así fue cuando lo entendí todo. Bodoni utilizó la ilusión de mis hijos para hacer ese sueño realidad. Y entendí que mi marido es el mejor padre del mundo.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de sentimientos	El foco vuelve a estar en Bodoni, intenta comprenderlo, reconocer su gesto. En segundo lugar, queda su subjetividad.
P.38	Cuando Bodoni me dijo que quería llevar a nuestros hijos a Marte, me preocupé mucho, no me parecía para nada una buena idea. Creía que les pasaría algo en el espacio y que no les volvería a ver jamás. Luego cuando volvieron vi a mi hijos encantados con la experiencia, entendí que Bodoni los llevó a Marte porqué estaba seguro de que todo saldría bien. Estoy encantada con el esfuerzo que ha hecho el para cambiar un trozo de chatarra en un cohete y hacer que mis hijos piensen que ha volado de verdad. Bodoni es el mejor.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de pensamientos	Se centra en los hijos, en el esposo, se interpreta su acción y cuáles son sus razones

P.39	NO PARTICIPA				
P.40	Ahora veo- le dije a Bodoni con una gran sonrisa. En ese momento me di cuenta de todo. Caí en la conciencia de que tal vez Bodoni no tenía malas intenciones cómo pensaba. Al fin y al cabo, solo quería que nuestros hijos pudieran cumplir su sueño más deseado, y por suerte, lo ha conseguido. Y aunque sigo un poco molesta por la decisión que ha tomado de invertir tanto dinero sin consultármelo antes, ver la felicidad en el rostro de nuestros hijos no tiene precio. En verdad, Bodoni es un buen padre, y un esposo también.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de pensamientos	Reflexiones en torno al otro, reconocimiento y sus emociones están subordinadas a lo que el otro ha dicho.
P.41	Los niños se habían ido con Bodoni, yo aún no lo entendía, pero al ver a los niños subir en ese trozo de metal con un gran sonrisa en sus rostros pensé que podía ser un buen final. Bodoni cerró la puerta del cohete y desde la pequeña ventana de la casa observaba como ponían poco a poco a los niños en sus hamacas y de repente lo entendí. Era por ellos, por los niños. Bodoni no quería que los niños viviesen como él, obsesionados con un cohete. Era una cosa tan estúpida, pero que no le deja dormir, Bodoni quería que los niños no vivieran pensando en el cohete, pues ya habían estado en uno. Bodoni salió del cohete con una gran sonrisa, los niños le seguían y no paraban de decir lo impresionante que había sido. Los metí en la cama y yo me dirigí a la mía, dudé, estaba mi asombroso marido. Me puse contenta, después de un rato le di un par de besos, él sorprendido pregunto por qué, a la que la única respuesta era que es un buen padre, el mejor de todos.	Respuesta inferencial	Yo centrada en el tú	Tendencia a la narración	La voz narrativa interpreta valora y se reconcilia con el protagonista

P.42	Ahora veo, el ha hecho todo lo que lo pudiese para cumplir su sueño y el de sus hijos. Todo eso, porque solo quiso ser un buen esposo y padre. Tal vez actué demasiado rápido y no tenia idea de que mis hijos vivirían la experiencia de sus vidas	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú		Foco en el esposo, en los hijos. Intención de comprensión y reconocimiento.
P.43	Ahora veo que eres un buen padre. Hace tiempo Bodoni vino y me dijo que iba a Marte, porque era unos de sus sueños y de nuestros hijos. Yo no estaba para nada segura y de hecho me enfadé bastante, ya que nuestra situación económica no era lo suficientemente buena como para llegar a cabo lo de ir a Marte. Él un día vino y me dijo que había comprado un cohete que no funcionaba por unos dos mil dólares, él decía que lo arreglaría para poder ir con nuestros hijos a Marte. Yo me enfadé porque se gastó todos nuestros ahorros en algo que no funcionaba. Finalmente acabé dándome cuenta de que todo lo hizo para hacer feliz a nuestros hijos y cumplir su sueño, todo esto de ir en cohete a Marte era una simulación. Entonces al llegar a casa de el supuesto viaje a Marte, nuestros hijos vinieron súper emocionados a contarme como fue, todo lo que vieron y como era marte. En ese momento fue cuando me di cuenta de que lo único que quería es hacer-les los niños más felices del mundo.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Narración	Este es un texto centrado en el tú, ya que la narradora interpreta y valora las acciones de Bodoni, reconociendo su rol como padre y su intención de hacer felices a los hijos.
P.44	Hoy me he llevado una gran sorpresa cuándo mi marido Bodoni nos ha dicho ¡que nos vamos a Marte! Yo sinceramente no me lo creo, además estoy un poco enfadada con Bodoni porque se ha gastado todo nuestro dinero en un cohete. Pero a pesar de eso, también estoy preocupada por los niños porque se que en el fondo se que lo pasaran bien, pero igualmente los extrañaré y ahora mismo estoy muy preocupada, puede ser que sea demasiado sí, pero es lo que siento. Eso no obstante, a pesar de mis preocupaciones llegó el momento de que Bodoni y los niños se van a Marte, cuando los vi subir no sabia que decir. Yo miraba finalmente esa escena a esa	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Tendencia a la narración	Este texto es predominanteme nte "yo centrado en el tú" porque: El foco emocional se desplaza hacia la figura de Bodoni. Hay un proceso de comprensión y

	cosa del que Bodoni estaba obsesionada, pero todo eso no era comparable con la gran sonrisa que tenían los niños, y de repente cuándo Bodoni estaba cerrando la puerta del cohete, me di cuenta , me di cuenta de que el lo hacia por los niños, porque los quiere y porque quiere que los niños sueñen en otras cosas no solo en cohetes. Pero lo mas especial es que él había puesto mucho esfuerzo en eso. Y al final, la intención es lo que cuenta, por eso estoy tan agradecida de esos y de él, porque realmente es un buen padre.				valoración positiva de sus acciones. La narradora termina con un juicio sobre él, no sobre sí misma.
P.45	Fue entonces cuando le dije a Bodoni que pronto tendríamos una boca más que alimentar, que entró en razón ni él mismo lo supiera en ese instante. Sí, me dejo mandar. Pero en realidad soy la que tiene la última palabra en todo. Controlo desde el segundo plano al resto de mi familia, pero gestiono todo perfectamente. Mi marido en cambio, al pasarse tantas horas fuera de casa, puede llegar a perder la razón de las cosas.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el yo	Expresión de pensamiento	La voz narrativa y sus subjetividad son el eje de esta respuesta, ella se posiciona como el centro y la que “ejerce” el poder. *INCUMPLIMIENTO DE CONSIGNAS:* *-La respuesta no desarrolla la problemática específica de la voz narrativa, desarrolla otra problemática interna.*
P.46	Ahora veo mis errores, me he dado cuenta que puedo confiar en mi pareja. Mi miedo era no volver a ver nunca más a mis hijos, no podía confiar en un cacharro de dos mil dólares. Me sorprendió el buen trabajo que hizo Bodoni y más , el buen padre que ha llegado a ser. Sé que sido desconfiada, pero me gana más la mente que el corazón.	Respuesta inferencial	Yo centrado en el yo	Expresión de sentimientos	Explora la subjetividad de la voz narrativa, pone énfasis en sus emociones y conflictos

	Estoy orgullosa de que mis hijas y mi esposo hayan hecho su sueño realidad. A mí me gustaría haber ido, pero fue eso, el miedo de no llegar a viva a mi hogar. La cara de ilusión de los niños era inexplicable, nunca he visto a mis hijos así. Me siento mejor de ver que todo esta igual que siempre. Aunque, me molestó que pagara tanto dinero sin decirme nada. Y supongo que hay que aprender a confiar para ver sonreír a las personas que más quieres.				internos. Solo hay referencias a Bodoni, no es el foco.
P.47	NO PARTICIPA				
P.48	En un inicio pensé que Fiorello mataría a mis hijos porque el cohete era demasiado barato y viejo, de hecho seguramente si hubiera echo un vuelo de verdad hubieran muerto todos, pero como no lo hizo...Realmente debí confiar más en él porque no les hizo...	Respuesta literal inferencial	Yo centrado en el yo	Explicación	Aunque breve, explora su dimensión subjetiva y emocional. Su esposo es parte de esa dimensión
P.49	Ahora veo, solo quería que nuestros hijos sintieran el espacio aun así sea mentira, eres asombroso cariño. Por un momento realmente creí que os iríais al espacio vosotros solos, pero al menos les has creado un bonito recuerdo, eres realmente perspicaz, eres un buen padre y también esposo.	Respuesta literal inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de pensamientos	Interpelación Interpreta sus acciones Valora sus intenciones Reconoce el rol del otro
P.50	Ahora veo que Bodoni tenia razón por varias razones, una de ellas es que ha hecho que los niños hayan disfrutado de la mejor experiencia de su vida, porque eso no se vive de un día para otro. Además que a mi también me hizo feliz a mí porque vi a los niños felices. Pero también pienso que también podría haber guardado ese dinero para invertirlo	Respuesta inferencial	Yo centrado en el tú	Expresión de pensamientos	La voz narrativa se enfoca en interpretar, juzgar y valorar las razones de Bodoni

	en el trabajo. Pero creo que también ha hecho bien para que los niños sean felices porque la felicidad es más importante que el dinero.				
P.51	Bodoni me explico que quería ir a marte, pero mi madre no le parecía bien ir. Porque podía ser peligroso. Empezamos a insistir para que nos dejara ir. Después de insistir nos dejo ir. Ella pensó que seria una buena experiencia para todos.	Respuesta literal	Yo centrado en el tú	Explicación	Creo que en este texto la voz narrativa es uno de los hijos, Se centra en las acciones de los otros.
P.52	Ahora veo que sin mi esposo mis niños no serian iguales, los llevaste a Marte. Ahora veo lo buen padre que llegas a ser, la compra del cohete aunque has ahorrado 3.000€ te gastaste 2000 como para invertir en un articulo que seria innovador.	Respuesta literal	Yo centrado en el tú	Explicación	La narradora valora y comprende las acciones del otro. Destaca las acciones de otro

7.2.3 Propuestas de valor simbólico

En **verde, **las respuestas literales**

Participante	Valor simbólico propuesto
1.	*Confieso que lo cohetes son algo precioso*
2.	*Confieso que los cohetes para mí son importantes por unas cuantas razones*
3.	*Confieso que los cohetes son para mí*
4.	*Confieso que los cohetes son para mí*
5.	*Confieso que los cohetes son para mí una oportunidad de ver más mundo*
6.	*Confieso que los cohetes son para mí lo que me ha jodido la vida*
7.	*Si te soy sincero Bodoni, cuando yo era pequeño ir en un cohete fue mi mayor sueño*
8.	*Confieso que de pequeño vivía con el sueño de volar en un cohete a tal punto y cuando crecí gasté todo mi dinero en un cohete para mí*
9.	*Confieso que los cohetes para mí son mi salvación*
10.	*No hay propuesta de valor simbólico*
11.	*Confieso que los cohetes son para mí máquinas para alejarnos más de nuestros seres queridos*
12.	*Confieso que los cohetes son para mí, o eran, un motivo de admiración.*
13.	*Confieso que los cohetes son para mí, me gustan mucho los cohetes aunque no he estado en Marte nunca*
14.	*Confieso que los cohetes son para mí un buen recuerdo de mi infancia y un gran sueño por cumplir*
15.	*Confieso que los cohetes son para mí, como las estrellas. Me encanta ver "las estrellas", pasar lejos están de mi alcance económicamente y físicamente*
16.	*Confieso que los cohetes son para mí una alegría, como una diversión*
17.	*Confieso que los cohetes son para mí muy diferente que para los ricos*

18.	*Confieso que los cohetes son para mí... Son solo eso, cohetes. Chatarra en forma de bala*
19.	*No me gustan los cohetes, pero no siempre fue así.*
20.	*Confieso que los cohetes han sido una de mis obsesiones*
21.	*No hay propuesta de valoración simbólica del cohete*
22.	*Confieso que los cohetes para mi son una gran frustración*
23.	*No hay propuesta de valoración simbólica del cohete*
24.	*No hay propuesta de valoración simbólica del cohete*
25.	*Confieso que los cohetes para mí son para la gente con mucho dinero,*
26.	*Para mí, los cohetes son un sueño*
27.	*Confieso que los cohetes son para mí, son muy importantes*
28.	*Confieso que los cohetes son para mí algo asombroso, algo muy bonito, algo que te alegra el día, simplemente algo de otro planeta.*
29.	*Confieso que los cohetes son para mí*
30.	*Confieso que los cohetes son para mí, algo muy importante para mí,*
31.	*Confieso que los cohetes son para mí muy importantes y me gustan mucho*
32.	*Confieso que para mí el cohete representa un sueño,*
33.	*Confieso que los cohetes son para mí una cosa espléndida,, pero seamos realistas*
34.	*Los cohetes son para mí una cosa muy importante, pero es algo por lo que no sacrificaría algo como un hijo*
35.	*Confieso que los cohetes, para mí significan la vida, pero son muy misteriosos también.*
36.	*Confieso que para mí los cohetes son algo inalcanzable para los pobres como yo*
37.	*Confieso que los cohetes son para mí muy importantes, porque hacen que me olvide de todos mis problemas*
38.	*Confieso que los cohetes son para mí un sueño*
39.	*No hay propuesta de valoración simbólica del cohete*
40.	*Confieso que los cohetes son para mí un sueño frustrado*
41.	*Confieso que los cohetes son para mí. Eso pensaba de más pequeño, pero me di cuenta de que no era así*
42.	*Confieso que los cohetes son para mí la mitad de mi vida junto a mi familia*
43.	*Confieso que los cohetes son para mí como un sueño*

44.	*Confieso que los cohetes son para mí, pero al cabo de tanto tiempo he perdido la ilusión*
45.	*Confieso que los cohetes no son para mí*
46.	*Para mí una herida de tiempo*
47.	*Confieso que los cohetes son para mí*
48.	*Confieso que los cohetes son para mí algo por lo que daría todo por subir y, a la vez, no daría nada*
49.	*Tengo que decir que los sueños y los cohetes y soñar con ir al espacio está muy lejos de poder ser cumplido*

7.2.4 Respuestas pregunta 1. Cuestionario inicial

Codificación participante	**Respuestas cuestionario inicial** *Pregunta 1: ¿De qué se trata el texto?*	**Tendencia de la respuesta**
P.1	De que quieren ir a Marte pero es muy caro y el padre decide comprar uno, lo arregla un poco y a pesar de que María no confía si funciona y toda la familia menos María van a la luna.	Resumen argumental-inferencial
P.2	Este cuento trata sobre el sueño de un hombre y sobre como transporta su sueño con toda su familia.	Tema inferencial
P.3	De una familia que no sabía quién debía ir a Marte con un cohete, al final van los hijos y la madre.	Tema literal
P.4	El cuento trata de una familia que no tiene mucho dinero. El padre trabaja pero no tienen suficiente dinero. La familia es fanática de los cohetes y sueñan en montarse en uno y viajar a Marte o a la luna o a...	Resumen argumental-literal
P.5	Trata de un hombre pobre que tanto su familia como el tienen el sueño de montar en un cohete. Lo consiguen pero la madre no se monta.	Tema inferencial
P.6	De un hombre que quiere ir a Marte.	Tema literal
P.8	De un señor que quiere un cohete	Tema literal
P.9	De un padre de una familia de un sueño de viajar en cohete.	Tema inferencial
P.10	El cuento se trata de una familia “pobre” que quieren ir a Marte.	Tema literal
P.11	De un hombre que quiere ir a Marte. De un hombre que viaja al espacio.	Tema literal
P.12	Trata de un señor que quiere montar en cohete.	Tema literal
P.13	Sobre un viaje en cohete.	Tema literal
P.14	El cuento trata sobe un hombre que quería viajar en cohete y tener uno. Con grandes esfuerzos consigue uno, ignorando los consejos de su mujer y Bramante. Finalmente, lleva a sus hijos por el espacio.	Resumen argumental-inferencial
P.15	Trata de una familia va a Marte. Cumple un sueño.	Tema literal
P.16	Trata de un señor (Bodoni), que quiere viajar a Marte.	Tema literal

P.17	De un hombre y su familia, que quieren ir a Marte	Tema literal
P.18	Trata sobre un hombre pobre que su sueño es ir a Marte, y construye un cohete a partir de una maqueta para ir con su familia hasta allí.	Tema inferencial
P.19	Es una familia con muchos hijos que vive en un mundo en el que los ricos tienen mejores vidas y más ventajas solo por ser ricos.	Tema inferencial
P.20	De una familia pobre que quiere ir a Marte.	Tema literal
P.21	Sobre un viaje al espacio.	Tema literal
P.22	De un hombre que quiere ir a Marte con sus hijos.	Tema literal
P.23	Este cuento trata de un padre que monta un viaje en cohete falso para pasar un buen rato en familia.	Tema literal
P.24	De un cohete.	Tema literal
P.25	Se trata de un cohete que ha sido comprado por un señor que se llama Fiorello por 2 mil y el lo arregla y se van al espacio con sus hijos.	Tema literal
P.26	Se trata sobre un señor que tiene el sueño de viajar a Marte con su familia, aunque no tiene dinero suficiente.	Tema literal
P.27	De un hombre que quiere ir con sus hijos y su pareja al espacio.	Tema literal
P.28	De un señor que desea ir en cohete, y después de varios problemas y situaciones consigue ir junto a sus hijos.	Tema inferencial
P.29	Trata de un padre que compra un cohete y el sus hijos van a Marte y vuelven.	Tema literal
P.30	De una persona en este caso, Bodoni, fanático de los cohetes que sueñan con hacer un viaje al espacio. Bramante le dijo que no podía viajar al espacio y acabó yendo con sus hijos.	Tema inferencial
P.31	Un hombre llamado Fiorello Bodoni que quiere ir al espacio con un cohete.	Tema literal
P.32	Trata de que el padre de una familia estaba obsesionado con viajar a Marte en un cohete y al final sueña con el y los niños viajando y volviendo.	Tema inferencial
P.33	El cuento trata sobre una familia la cual le interesaba viajar en cohete hasta Marte. El padre, el más interesado de la familia, decide comprar un cohete, para después repararlo ya que no tenía dinero. Al final los hijos y el padre acaban viajando, ya que la madre esta embarazada.	Resumen argumental-inferencial

P.34	Un viaje al espacio	Tema literal
P.35	Trata de un hombre que quiere viajar al espacio. Pero a causa de su pobreza, no puede. Entonces, un milagro pasa, se le ofrece un cohete de aluminio por 2000 dólares, primero rechaza esa oferta, pero después de reflexionar, la acepta. Y terminan yendo al espacio CON sus hijos.	Resumen argumental-inferencial
P.36	El cuento trata de un padre de familia que sueña con ir al espacio, mejor dicho lo desea y a lo largo del cuento lo intenta a conseguir.	P.Tema literal
P.37	Este cuento habla de un hombre que como su familia quería ir con cohete al espacio. Pero no podían ir todos porque no tenían dinero suficiente.	Tema literal
P.38	El cuento trata de un hombre que cada noche escucha los cohetes y sueña con ir en cohete y finalmente acaba yendo con sus hijos.	Tema inferencial
P.39	De ir en cohete a Marte	Tema literal
P.40	Fiorello Bodoni tiene el gran sueño de viajar en cohete a Marte junto a su familia, el problema es la situación económica en la que están viviendo. Aún así, Bodoni decide ahorrar durante años para así poder cumplir su sueño. Bodoni a punto de rendirse, trabaja en el taller, cuando se le aparece una gran oferta, un cohete de chatarra por dos mil dólares. El, dudoso acepta la oferta quedándose con pocos ahorros que utiliza para materiales necesarios para que si cohete funcione. Su mujer, María, se decepciona bastante, aún así, Bodoni viaja con sus hijos dejándoles un magnífico recuerdo.	Resumen argumental-inferencial
P.41	El cuento trata de un señor y su sueño de viajar en cohete, nos explica que lleva tiempo ahorrando para nueva maquinaria, pero se le mete la tonta idea de gastarlo en un viaje en cohete, a lo que un señor muy sabio le dice que no sea tonto, que luego sus seres queridos le tendrán envidia y que no vale la pena. Nuestro protagonista se la piensa durante toda la noche. Al día siguiente un hombre le dice que tiene nuevo material para el, esto resulta ser un cohete. el se emociona y se lo compra rápidamente, se lo lleva a casa y les dice a sus hijos que irán al espacio, ellos emocionados acceder sin pensar y van con su padre al espacio.	Resumen argumental-inferencial
P.42	El cuento trata de un hombre que sueña con ir al espacio.	Tema literal

P.43	El cuento trata sobre una familia que quiere viajar ha Marte. Como no tienen mucho dinero solo consiguen viajar los hijos. El padre compra un cohete con sus ahorros y luego lo repara.	Resumen argumental-inferencial
P.44	Yo creo que esta historia se trata de una familia que le gusta ir mucho al espacio, sobre todo su padre. Él quiere hacer un cohete para ir a Marte. Le hace mucha ilusión ir al espacio, a Marte. En uno de los últimos fragmentos, él y sus hijos van a Marte, pero el tiempo en el cuento pasa muy rápido y tampoco no he entendido muy bien si era verdad o simplemente una imaginación.	Resumen argumental-inferencial
P.45	Este cuento narra la historia de un padre que logra ahorrar y seria capaz de cumplir su sueño de manera “normal” (pagando 3000€) por su familia.	Tema inferencial
P.46	El texto trata de una pequeña familia, el sueño del padre y los infantes a viajar a Marte en un cohete. El único problema es que no tenían suficiente dinero. Al final el padre Bodoni consigue un cohete, repararlo y viajar con sus 5 hijos.	Resumen argumental-literal
P.47	Una familia que quiere ir a Marte en cohete. Y debido a poco presupuesto, solo uno de ellos puede.	Tema literal
P.48	Trata sobre un hombre que sueña con subir a un cohete, pero se da cuenta de que no podría llevar a toda su familia, así que usa un cohete antiguo para que produzca una ilusión en la que están en el espacio haciendo que sus hijos crean que si y que se han ido.	Resumen argumental-inferencial
P.49	Trata de un padre de familia que desea ir al espacio y conseguir un viaje para ir y cumplir su sueño.	Tema literal
P.50	Este cuento trata sobre un viaje al espacio.	Tema literal
P.51	De un niño que quería ir al espacio.	Tema literal
P.52	Se trata de 1 cuento de familia que compra un cohete y se van a Marte el padre y los hijos.	Tema literal
P.53	De cohetes.	Tema literal
P.54	De un padre con una familia con un sueño de viajar en cohete.	Tema literal
P.55	Trata sobre un padre que anhela viajar en cohete, deseo que, después comparte con sus hijos, los cuales viven el sueño.	Tema inferencial

P.57	De una familia que va en cohete y vuelven en cohete	Tema literal

7.2.5 Respuesta pregunta 1. Cuestionario final

Codificación estudiante	**Respuestas cuestionario final** *Pregunta 1: ¿De qué se trata este texto?*	**Tendencia de la respuesta**
P.1	De una familia y un poco de los problemas que tienen para hacerlo más ameno introduce un cohete.	Tema-literal
P.2	Este cuento trata sobre un viaje soñado y un hombre con ansias de cumplirlo. que al final la familiaridad le hace darse cuenta de lo que quiere en realidad,	Tema-inferencial
P.3	De una familia, que el padre hace una sorpresa a los hijos y les hace un cohete falso para “ir a marte”. Así la familia es feliz y ve a los niños felices.	Tema-inferencial
P.4	Se trata de una familia, que el padre les prepara a los hijos un falso viaje a marte, para que puedan ver como seria viajar a marte	Tema-inferencial
P.5	Trata de como un padre cumple el sueño de su familia.	Tema-literal
P.6	Va de la vida de Bodoni y sus sueños.	Tema-inferencial
P.7	Va de sueños y de la importancia de la voluntad para conseguirlo.	Tema-inferencial
P.8	De Bodoni que compra un cohete para cumplir sus sueños y los de sus hijos	Tema-inferencial
P.9	Va sobre una familia que intenta cumplir el deseo de viajar el cohete, y lo acaban logrando pero en sueños.	Tema-inferencial
P.10	Se trata de una familia pobre “que cogen un cohete”	Tema-inferencial
P.11	Se trata de un hombre con el sueño de volar.	Tema-inferencial
P.12	Este cuento trata sobre sueños y conflictos por diferentes mentalidades y sobre lo que conlleva ser pobre.	Tema-inferencial
P.13	Sobre de un viaje en cohete.	Tema-literal
P.14	Este cuento no trata solamente de un cohete, si no (desde mi punto de vista) de cómo un padre hace lo posible por el bienestar de sus hijos y de sus familia, incluso sacrificando sus propios sueños. También creo que trata de las dificultades de las familias trabajadoras o poco adineradas.	Tema-inferencial
P.15	Sobre un padre que principalmente quería cumplir su sueño a cualquier preció, que luego pudo abrir los ojos y mejorar así el futuro de la familia (un par exagerado).	Tema-inferencial

P.16	Este cuento trata sobre una familia que le gustaría viajar a Marte.	Tema-literal
P.17	De los sueños	Tema-literal
P.18	Trata sobre sueños y como cumplirlos con la cantidad de dinero que tienes.	Tema-inferencial
P.19	Trata sobre sueños, mentiras piadosas y discusiones que se arreglan.	Tema-inferencial
P.20	De como Bodoni engaño a su familia i la arruino económicamente.	Tema-inferencial
P.21	Se trata de un libro que cuenta una historia donde sueñan con ir al espacio.	Tema-inferencial
P.22	De un padre que simula un viaje en cohete con sus hijos para divertirse y pasar un buen rato.	Tema-inferencial
P.23	Trata de un padre que simula un viaje en cohete para pasar un rato con sus hijos.	Tema-inferencial
P.24	Del cohete.	Tema-literal
P.26	Un señor llamado Bodoni, es un obsesionado con los cohetes, con ahorros compra un cohete como chatarra y lo repara para llevar sus hijos en un viaje a inolvidable.	Tema-inferencial
P.27	Se trata de una familia que quiere ir al espacio	Tema-literal
P.28	Trata de gente con sueños. De un padre dispuesto a sacrificar 6 años de su vida ahorrando dinero por sus hijos. De una mujer generosa, pero con carácter. Y de lo asombroso que es cumplir tu deseo.	Tema-inferencial
P.29	La historia va sobre como un padre hace cualquier cosa para cumplir el sueño de sus hijos para que en el futuro sus hijos no malgasten su vida.	Tema-inferencial
P.30	De un hombre llamado Bodoni, que le gustan mucho los cohetes, sus sueños eran viajar en cohete e ir a Marte. decide hacer un viaje a Marte con sus hijos, pero su mujer María no está de acuerdo en que Bodoni gaste todos sus ahorros que tenía el cohete, al final logra hacer ese viaje con sus hijos, consigue sorprender a sus hijos y consigue cumplir las expectativas que tenía. Al final, María acaba contenta y piensa que Bodoni es el mejor padre del mundo.	Resumen argumental-inferencial
P.31	Trata de una familia. El padre quiere hacer un viaje a Marte con sus hijos en cohete, ya que le gusta mucho. Su mujer no quiere, se enfada repetidas veces, pero al final todo acaba bien.	Resumen argumental-literal

P.32	Trata de una familia que el padre desea ir en a Marte y compra un cohete de hierro dejando todos sus ahorros y al final no funciona pero se las ingenia para que los niños lo crean.	Resumen argumental-literal
P.33	Este cuento trata sobre un hombre llamado Bodoni tenía un sueño frustrado desde pequeño, que cumplió junto a sus hijos. La esposa de Bodoni, estaba en contra de esa decisión que tomó Bodoni ya que para ello, tuvo que invertir todos los ahorros que tenían y que les podían servir de mucho. Finalmente, la madre se arrepintió de su imposición ante el cohete, y los niños y Bodoni volvieron felices del viaje a Marte.	Resumen argumental-inferencial
P.34	Se trata de una familia en la cual todos comparten el sueño de ir a Marte, pero son pobres y no tienen esa posibilidad a lo cual el padre responde comprando la maqueta de un cohete y la repara para que sus hijos puedan cumplir su sueño.	Resumen argumental-inferencial
P.36	El cuento trata de un padre de familia que tras esfuerzo y mucho sacrificio, hace un viaje por el espacio con sus que acaba bien a través de un cohete antiguo que el mismo repara.	Tema-inferencial
P.37	Este cuento trata sobre un hombre que quería ir al espacio con su familia.	Tema-literal
P.38	El cuento trata de un hombre que sueña con llevar a sus hijos a Marte en cohete. Finalmente su mujer le felicita por lo que ha hecho por ellos.	Resumen argumental-inferencial
P.40	Este cuento trata sobre una familia repleta de sueños, en especifico ellos sueñan con poder visitar marte. Bodoni sueña con algún día poder viajar en cohete, cada noche se acuesta pensando en ese cohete deseado. Bodoni y su familia no tiene una situación económica estable, aún así, esa obsesión tan grande le acaba haciendo gastar todos sus ahorros en un cohete de chatarra y herramientas para hacerlo funcionar, finalmente Bodoni, junto a sus hijos logran hacer el viaje de sus sueños, llegando a casa con una inmensa sonrisa.	Resumen argumental-inferencial
P.41	Trata de un señor llamado Bodoni, el cual quiere ir en cohete pero su posición económica no se lo permite, hasta que un día un amigo se le presenta en su taller con una maqueta de cohete, a nuestro protagonista se le ocurre hacer un montaje con este y por lo tanto lo compra.	Resumen argumental-literal
P.42	Este cuento trata de un hombre llamado Bodoni que su sueño es ir al espacio. Con su dinero i una oferta de un cohete logra llevar a sus hijos a Marte.	Tema-inferencial

P.43	Trata de un hombre que se llama Bodoni quiere cumplir el sueño de sus hijos y el suyo de ir a Marte. El problema era que la situación económica de el y su mujer María no era adecuada para poder llevar-lo a cabo. Bodoni sin importar la opinión de su mujer compro un cohete con los ahorros que tenían el y su mujer. Todo acabo bien porque aunque María al principio se enfado, luego vio la felicidad de sus hijos y pensó que valió la pena lo del cohete.	Resumen argumental-inferencial
P.45	Trata sobre una familia pobre y como la gente prioriza distintas cosas en la vida.	Tema-inferencial
P.46	El cuento trata de una pequeña familia que su gran sueño es ir a Marte en un cohete. El único problema es que esa familia no tiene suficiente dinero.	Tema-inferencial
P.47	El cuento se trata de Bodoni, y como crea un cohete ya que siempre ha querido ir a Marte al igual que sus hijos pero no tienen suficientes recursos económicos como para comprar un cohete, su esposa no estaba de acuerdo en la idea. A la hora de despegar era todo una simulación para hacer feliz a sus hijos aun que el no cumpla su sueño.	Resumen argumental-inferencial
P.48	Este cuento trata sobre la confianza, porque básicamente si María hubiera confiado en Bodoni no habrían peleado, de echo todo el cuento sucede por no haber confiado en bramante ni en el jefe.	Tema-inferencial
P.49	Trata del protagonista Bodoni que sueña con viajar al espacio con un cohete y su familia, su esposa no esta de acuerdo con la idea de gastar todos sus ahorros en un cohete chatarra.	Tema-inferencial
P.50	El cuento trata sobre una familia que tiene el sueño de ir a Marte.	Tema-inferencial
P.51	Va sobre un hombre que sueña en hacer un viaje ir a marte.	Tema-inferencial
P.52	Trata sobre un hombre llamado Bodoni que quiere cumplir sus sueños de ir a Marte y necesita un cohete, al final lo consigue sus sueños y los de sus hijos.	Tema-inferencial
P.53	El cuento trata de un padre con un sueño de viajar en cohete.	Tema-inferencial
P.54	Trata de una familia.	Tema-literal
P.55	El cuento trata sobre una familia que sus 2 hijos soñaban con ir en cohete i su padre tarta lo posible para conseguirlo, pero la madre no estaba de acuerdo.	Tema-inferencial
P.56	De ir a Marte en cohete.	Tema-literal

7.2.6 Respuesta pregunta 2. Cuestionaro inicial

Codificación participante	**Respuestas cuestionario inicial** *Pregunta 2: ¿Qué te ha parecido el relato?*	**Tendencia de la respuesta**
P.1	Es muy original la historia y a pesar de haber podido ser corta se ha sabido entender sin ser pesada.	Valoración general
P.2	Pues me ha parecido un cuento muy bonito y significativo, un cuento que transporta sentir ese sueño. Creo que lo que hemos leído ha sido muy bonito, sobre todo la última parte en la que hace su sueño realidad, pero para su familia	Valoración crítica-reflexiva
P.3	Me ha gustado, es un cuento entretenido, pero en algunos momentos no lo entendía.	Valoración-alusiones al significado
P.4	Es una historia peculiar, pero con un significado muy bonito.	Valoración-alusiones al significado
P.5	Me gusta como describe, en general.	Valoración general
P.6	Me ha parecido un cuento muy curioso y peculiar.	Valoración general
P.7	NO RESPONDE	
P.8	No tengo contexto, así que me ha parecido muy extraño.	Valoración general
P.9	Esta entretenido, no hay nada que no me guste.	Valoración general
P.10	Me ha parecido original el cuento, me ha gustado que con poco dinero haya creado un cohete, no me ha gustado que la madre no haya ido.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.11	Me ha gustado que los niños pongan a su familia por delante de todo y no me ha gustado que había un momento que no sabía su volaban o no.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.12	Me ha gustado la historia y lo que ha hecho el padre. También encuentro que está bien escrito	Valoración justifica en aspectos del relato
P.13	El libro me ha parecido muy bien es muy interesante. Lo que más me ha gustado ha sido cómo habla el libro.	Valoración general
P.14	Me ha gustado mucho, era entretenido e interesante. Aunque inicialmente no lo entendía del todo, no sé la razón. Sinceramente, me ha gustado la forma en la que estaba redactado.	Valoración-alusiones al significado

P.15	Me ha parecido extraño, no sé, no sería un libro que yo elegiría la verdad. Lo que más me ha gustado ha sido el final, lo que no que vaya sobre el espacio, no sé.	Valoración crítica-reflexiva
P.16	Me ha parecido un libro muy interesante y original. Destaco la parte donde están sacando los palillos de paja.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.17	El final me ha gustado, pero se me ha hecho un poco larga	Valoración general
P.18	Me ha gustado que el padre se esfuerce tanto para conseguir este sueño aunque no todos creyeran en él. Lo que no me no me ha gustado, cómo se explica la historia, ya que en algunos momentos me liaba	Valoración justifica en aspectos del relato
P.19	Me ha gustado el desarrollo de la historia: Cómo se integran nuevos conceptos. Hay partes que me ha costado un poco entender, como cuando habla con el señor Matthews.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.20	Está bien el final.	Valoración general
P.21	Me ha gustado que los niños hayan ido con su padre, que hayan agradecido a su padre y no me ha gustado que la madre no haya viajado con ellos.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.22	Sinceramente no me ha gustado, porque es infantil y porque no se conecten desde un principio.	Valoración general
P.23	Me ha gustado el personaje de Bramante, es muy insensato. no me gusta no me gusta que Bodoni se gaste todo el dinero en el cohete, luego se queda pobre.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.24	Esta bien, me ha gustado lo del cohete.	Valoración general
P.25	Me ha gustado, pero ha habido partes que no he entendido donde estaban o que pasaba.	Valoración-alusiones al significado
P.26	Me ha parecido un cuento interesante, en el que algunas partes no se comprenden o pueden tener diferentes significados del que nos pensamos.	Valoración-alusiones al significado
P.27	Me ha parecido que es una familia que nunca se rinde y que persigue sus objetivos.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.28	Me ha gustado que el libro es intenso y depende del momento logra transmitir lo que siente los personajes. Pero sobre todo al final va muy rápido y cuesta comprenderlo	Valoración-alusiones al significado
P.29	Me ha parecido muy raro. En general no me ha gustado, porque es extraño y no se entendía mucha cosa.	Valoración-alusiones al significado

P.30	Me parece muy bien que haya actuado por lo que él quería y no por lo que le decía bramante punto y finalmente compartir la experiencia con sus hijos.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.31	Me ha parecido bien que el hombre, aunque haya gente que le diga que es peligroso, no se rinda y siga insistiendo.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.32	El cuento está muy bien pero es el típico que te cuentan Para que te duermas.	Valoración general
P.33	El cuento me apareció una historia para reflexionar, ya que nos da a entender que todo se puede y teniendo una situación económica baja, puedes aspirar a grandes cosas y llegarlas a lograr punto me ha gustado la implicación que tiene el padre frente a su propuesta.	Valoración crítica-reflexiva
P.34	Me ha gustado la reflexión que hace Bramante sobre el viaje al espacio.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.35	La primera palabra que invade mi cabeza al pensar en esta historia es; confusa, es un poco confusa, hay partes que no tienen especialmente coherencia. Pero, Por otra parte pienso que se escribe así a propósito, es un estilo de escritura.	Valoración crítica-reflexiva
P.36	Me ha gustado bastante, no me gusta leer, pero este cuento me ha enganchado. El desarrollo de la historia me ha parecido interesante, un poco lento.	Valoración crítica-reflexiva
P.37	Lo que me ha gustado el cuento ha sido que el padre ha hecho lo posible para que pudiesen ir todos en cohete. Aunque realmente no pudiesen ir, lo hizo que lo pareciese por su familia.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.38	En general el cuento me ha gustado, pero me hubiera preferido que fuera su mujer con todos ellos al espacio	Valoración justifica en aspectos del relato
P.39	Me ha interesado lo de los 3000 euros.	Valoración general
P.40	Me ha parecido una historia curiosa y tal vez un poco egoísta. Lo que más me gusta, es que haya seguido luchando por su sueño y regalando a sus hijos ese recuerdo tan maravilloso. Lo que no me gusta es que haya tomado él las decisiones sin contárselo antes a su mujer y dejando a su familia en la total pobreza.	Valoración crítica-reflexiva
P.41	Me ha gustado el cómo deja que el final lo decida El lector y sea como una especie de misterio. Si es cierto que también hay muchas cosas que no sé hacen entender como cuando habla el otro señor no se entiende ¿dónde están?.	Valoración crítica-reflexiva
P.42	Me ha parecido que los no se entiende y en muchas partes hace este del todo bien explicado.	Valoración-alusiones al significado

P.43	En general me ha parecido bastante extraña la manera que estaba redactado y me ha costado entender punto por lo poco que he entendido me ha parecido un libro para reflexionar, ya que habla sobre una familia pobre que consigue lo que se propone.	Valoración crítica-reflexiva
P.44	Me ha gustado que el padre tenga tantas ganas de ir al espacio, a marte como un niño. No me ha gustado que el tiempo en el cuento pasara tan rápido, porque ha habido cosas que no ha entendido muy bien.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.45	No me ha gustado la manera en la que está escrito y que se alarguen las partes y no se entiende mientras que son importantes son muy directos y, sin embargo, más complejas de entender	Valoración-alusiones al significado
P.46	El cuento en sí, no lo he entendido mucho. Siento que al cuento es para niños más pequeños. No me ha gustado por el hecho de no haberlo entendido. Es bonito porque hacen entender que la pobreza no es un problema si realmente quieres cumplir tu sueño.	Valoración crítica-reflexiva
P.47	El cuento en si me ha gustado bastante, sin embargo, me parece algo difícil de comprender.	Valoración-alusiones al significado
P.48	El cuento está bien, pero no se no se entendía muy bien.	Valoración-alusiones al significado
P.49	Me ha parecido bastante interesante el desarrollo de la historia, porque al principio Bodoni quería ir solo sin nadie y no me gustó mucho la idea, pero luego se dio cuenta que no podía ir y simuló un viaje a sus hijos para que se queden con el recuerdo bonito	Valoración justifica en aspectos del relato
P.50	Este libro me ha parecido muy interesante, porque los personajes son muy interesantes.	Valoración general
P.51	Me ha parecido una historia muy buena.	Valoración general
P.52	Ha estado bien, pero no se ha entendido muy bien.	Valoración-alusiones al significado
P.53	NO RESPONDE	
P.54	Me ha gustado de lo que trata el libro, este libro te transmite la idea de que los sueños están para cumplirlos.	Valoración crítica-reflexiva

P.55	Me ha parecido muy tierno y bonito, te muestra el amor que tiene a sus hijos y su voluntad. Destaco el momento donde ninguno quiere ir solo, porque no quieren dejar sin la experiencia a los demás.	Valoración crítica-reflexiva
P.56	Sinceramente la he entendido casi todo.	Valoración general
P.57	NO RESPONDE	

7.2.7 Respuestas a la pregunta 2. Cuestionario final

Codificación participante	**Respuestas cuestionario final** *Pregunta 2: ¿Qué te ha parecido el relato?*	**Tendencia de la respuesta**
P.1	Esta bien, pero quizás es largo.	Valoración general
P.2	Me ha parecido una historia bastante motivadora y muy familiarizada con lo importante que es la familia, y de cómo un sueño es menos que la realidad.	Valoración crítica-reflexiva
P.3	Tiene un significado muy bonito.	Valoración-alusiones al significado
P.4	Es un cuento con un significado muy bonito.	Valoración-alusiones al significado
P.5	Ni bien ni mal.	Valoración general
P.6	No está mal, pero no me ha encantado.	Valoración general
P.7	Me ha parecido una historia con una moraleja, que tiene un buen significado	Valoración-alusiones al significado
P.8	Aburrido, porque no me gusta la literatura	Valoración general
P.9	Me ha parecido curioso y original, pero bastante aburrido.	Valoración general
P.10	No me ha desagradado ni tampoco me ha encantado.	Valoración general
P.11	El libro no ha estado mal.	Valoración general
P.12	Me ha parecido una historia muy motivadora.	Valoración-alusiones al significado
P.13	Actividades han estado alguna difíciles.	otra
P.14	El contexto y mensaje de la historia me ha gustado, aunque no era muy de mi estilo.	Valoración-alusiones al significado
P.15	Me ha parecido una reflexión, sobre lo que tenemos y queremos, el aprecio. Aunque se me ha hecho pesado leerlo que hace tanto los días, lo mismo	Valoración crítica-reflexiva
P.16	Me ha parecido muy interesante y te incitaba a leer más.	Valoración general
P.17	Aburrido.	Valoración general
P.18	Creo que está muy bien que el cuento no se lo enseñe cómo cumple su sueño, sino que también enseñe los puntos de vista de los otros personajes.	Valoración crítica-reflexiva

P.19	Me ha gustado el desarrollo de la historia y los personajes.	Valoración general
P.20	No me gustó.	Valoración general
P.21	Me gustó porque esta historia está muy bien hecha y me pareció muy divertida	Valoración general
P.22	Es un poco pesado el cuento y las actividades, pero está bien.	Valoración general
P.23	No me ha gustado, Bodoni es muy tonto al gastar el dinero	Valoración crítica-reflexiva
P.24	No me gusta.	Valoración general
P.25	NO RESPONDE	
P.26	Me parece un cuento bastante interesante y filosófico, aunque no para mi gusto.	Valoración general
P.27	Una historia de superación	Valoración general
P.28	Al principio no entendí mucho, pero cuando iban pasando las sesiones fui “agarrándole el gusto”. Y la verdad que me parece un libro precioso del que se puede sacar muchas reflexiones.	Valoración crítica-reflexiva
P.29	Si encuentras el significado te puede te puede parecer “bonito”, aunque para mi después de saber el significado no me ha parecido tan bonito.	Valoración-alusiones al significado
P.30	Bastante interesante, pero creo que ha sido un cuento muy largo y que al final el cuento da como un mensaje de que si quieres proponerte algo lo puedes conseguir.	Valoración-alusiones al significado
P.31	Me ha gustado cómo el narrador explica y cómo los problemas se van arreglando, pero a veces me resultaba cansado y un poco aburrido de leer.	Valoración justifica en aspectos del relato
P.32	Está bien pero parece de niños.	Valoración general
P.33	Este cuento me ha parecido profundo, ya que a pesar de que es la historia “divertida”, tiene un significado detrás de ella que te hace pensar y reflexionar sobre las cosas.	Valoración-alusiones al significado
P.34	A mí me pareció un cuento muy reflexivo y que te dejan con un final en el cual tú eliges lo que quieres creer. .	Valoración-alusiones al significado
P.35	NO RESPONDE	
P.36	Me ha parecido una obra interesante, aunque un poco tedioso.	Valoración general
P.37	Me ha parecido un cuento bastante bonito y el cual se puede aprender buenas lecciones.	Valoración-alusiones al significado

P.38	En general me ha gustado bastante, pero ha habido momentos en los que se ha hecho un poco pesado.	Valoración general
P.39	NO RESPONDE	
P.40	Me ha parecido una historia admiradora, pero a la vez egoísta. Me parece un gesto admirable que Bodoni y haya sacrificado sus ahorros en regalar a sus hijos una experiencia increíble, pero a la vez me parece muy egoísta, que teniendo su situación económica haya metido esa obsesión en sus hijos, y haya decidido gastar todos sus ahorros en algo así sin consultarlo antes.	Valoración crítica-reflexiva
P.41	Me ha parecido una historia que de primeras parece bastante “abstracta”, pero una vez que te centras en ella, puedes observar que es una historia muy profunda y con significado.	Valoración-alusiones al significado
P.42	Me parece que a pesar de ser un cuento de experiencia simple, esconde muchas cosas para reflexionar.	Valoración-alusiones al significado
P.43	La historia me ha parecido que está muy bien hecha, pero si que es verdad que sobre todo al principio la manera en la cual está escrita me ha costado un poco entenderlo.	Valoración-alusiones al significado
P.44	NO RESPONDE	
P.45	El cuento en sí no me ha gustado.	Valoración general
P.46	A mí, desde mi punto de vista, no me ha gustado porque al principio no se entiende mucho, pero el significado del cuento es bonito, ya que habla que aunque no tenga suficiente dinero, puedes lograr todo lo que te propongas y cumplir tu sueño	Valoración-alusiones al significado
P.47	Me ha gustado que el libro sea tan abierto y que pueda sacar diferentes conclusiones. Aunque creo que es un poco difícil de leer y entender	Valoración-alusiones al significado
P.48	Me ha gustado el cuento porque creo que el trasfondo era bastante interesante.	Valoración-alusiones al significado
P.49	Me ha parecido muy interesante y a la vez bonito, porque Bodoni trata que sus hijos no vivan con la misma obsesión que el y que puedan tener sueños propios.	Valoración crítica-reflexiva
P.50	Me ha gustado bastante.	Valoración general
P.51	Me ha parecido una muy buena historia y muy educativa	Valoración general
P.52	Me a parecido muy “Guay" el libro por toda la historia, pero un poco difícil de entender.	Valoración-alusiones al significado
P.53	NO RESPONDE	

P.54	Me ha parecido muy interesante.	Valoración general
P.55	Me ha gustado.	Valoración general
P.56	Me ha parecido un buen libro pero no me ha acabado de convencer.	Valoración general
P.57	No se entiende, como si no lo hubiera leído antes	Valoración general

7.2.8 Listado de aprendizajes

Aprendizajes expresados:

	Producción escrita
	Comprensión lectora
	Reflexión
	Aspectos valóricos
	Vocabulario

Codificación estudiantes	Listado de aprendizajes	Tendencias observadas
P.1	1. Saber hacer textos coherentes 2. Darle voz a un personaje 3. Identificar cosas de un texto para escribir otro 4. Reescribir posibles finales de un texto 5. Expresar opiniones sobre este texto	Producción escrita: - saber hacer textos coherentes - Reescribir finales - Darle voz a un personaje Reflexión y pensamiento crítico: - *Expresar opiniones sobre este texto*
P.2	He aumentado mi aprendizaje en el tema: 6. Escritura en primera persona. 7. Debatir una conversación sobre una discusión 8. Escribir en diferentes puntos de vista y entenderlos 9. Entender todos los puntos de vista sobre cada personaje de la historia	Producción escrita: - *Escritura en primera persona* - *Escribir diferentes puntos de vista y entenderlos* Comprensión lectora - *Entender todos los puntos de vista sobre cada personaje* Reflexión y pensamiento crítico: - *Debatir una conversación sobre una discusión*
P.3	10. He aprendido a hacer un monólogo 11. Lo importante que es la familia 12. A hacer reflexiones sobre los cuentos 13. A sacar conclusiones de un cuento	Producción escrita: - *He aprendido a hacer un monólogo* Reflexión y pensamiento crítico: - *A hacer reflexiones sobre los cuentos*

		- A sacar conclusiones de un cuento
P.4	14. He aprendido a hacer un monólogo 15. Lo importante que es la familia 16. Hacer reflexiones sobre cuentos 17. Sacar conclusiones sobre este cuento	Producción escrita: *- He aprendido a hacer un monólogo* Reflexión y pensamiento crítico: *- A hacer reflexiones sobre los cuentos* *- A sacar conclusiones de un cuento* Aspectos emocionales y valores: *- Lo importante que es la familia*
P.5	18. Monólogos 19. Analizar textos 20. Cohesión 21. Reescribir una historia	Producción escrita: *- Analizar textos* *- Cohesión* *- Reescribir una historia*
P.6	22. Algunos significados de palabras como: pesimista y realista (las diferencias) 23. Qué es un texto monólogo 24. Y diferentes tipos de texto	Producción escrita: - Qué es un texto monólogo - Y diferentes tipos de texto Vocabulario: - Algunos significados de palabras como: pesimista y realista (las diferencias)
P.7	25. He aprendido a visualizar diferentes puntos de vista 26. A mejorar mi escritura en 1ª y en 2ª persona 27. Darle voz a unos personajes 28. Mejorar comprensión lectora 29. Describir un personaje	Producción escrita: - He aprendido a visualizar diferentes puntos de vista - A mejorar mi escritura en 1ª y en 2ª persona - Darle voz a unos personajes Comprensión - Mejorar comprensión lectora - Describir un personaje
P.8	30. Cohesión 31. Monólogo 32. Analizar un texto	Producción escrita: - Cohesión - Monólogo

		Comprensión: - Analizar un texto
P.9	**NO REALIZA LISTA**	
P.10	**NO REALIZA LISTA**	
P.11	**NO REALIZA LISTA**	
P.12	33. Mejoré la reescritura de monólogos. 34. Mejoré la escritura. 35. Escribí desde diferentes puntos de vista 36. Me he puesto en la piel de diferentes personajes. 37. Entender los diferentes puntos de vista. 38. Escribir un monólogo a partir de cómo es la persona. 39. Entender un texto. 40. Pensar antes de escribir.	Producción escrita: - Mejoré la reescritura de monólogos. - Mejoré la escritura. - Escribí desde diferentes puntos de vista - Me he puesto en la piel de diferentes personajes. - Escribir un monólogo a partir de cómo es la persona. Comprensión: Entender un texto Entender los diferentes puntos de vista Producción: - Pensar antes de escribir
P.13	Qué he aprendido: 41. A escribir mejor los textos en 1ª persona 42. A leer mejor 43. A conversar en grupo 44. Describir cosas 45. Planificar la escritura 46. Reconocer el argumento del texto 47. Darle la voz al personaje	Producción escrita: - A escribir mejor los textos en 1ª persona - Describir cosas - Planificar la escritura - Darle la voz al personaje Comprensión: - A leer mejor - Reconocer el argumento Otras: - A conversar en grupo

P.14	48. He aprendido a escribir el punto de vista de un personaje 49. He aprendido y practicado los monólogos 50. He trabajado el diálogo y la escucha 51. He analizado textos buscando criterios específicos 52. He aprendido a reflexionar sobre temas abstractos y fuera de nuestro plano.	Producción escrita: - He aprendido a escribir el punto de vista de un personaje - He aprendido y practicado los monólogos Comprensión: - He analizado textos buscando criterios específicos - He aprendido a reflexionar sobre temas abstractos y fuera de nuestro plano. Otros aspectos: - He trabajado el diálogo y la escucha
P.15	53. Principalmente, al final de todo entendí el argumento del relato, de que iba en sí, porque no lo comprendía del todo. 54. No he planificado nada, ha sido todo muy impulsivo, lo que salía. Luego de caracterizar al personajes …. podría mejorar… 55. La de María me gustado darle voz, pero creo en si que había cohesión, si que mencioné el embarazo en la historia, pero lo del aborto no lo saqué del cuento. 56. Pistas textuales, fatal, tenía los ojos vendados/cegado, ha de mejorar …. 57. Reescribirlo no lo pasé, creo que estuvimos 1:30 h. para poder reescribir, pero luego se quejaron por lo del aborto.	Producción escrita: - No he planificado nada, ha sido todo muy impulsivo, lo que salía. Luego de caracterizar al personajes …. podría mejorar… - La de María me gustado darle voz, pero creo en si que había cohesión, si que mencioné el embarazo en la historia, pero lo del aborto no lo saqué del cuento. - Reescribirlo no lo pasé, creo que estuvimos 1:30 h. para poder reescribir, pero luego se quejaron por lo del aborto. Comprensión: - Principalmente, al final de todo entendí el argumento del relato, de que iba en sí, porque no lo comprendía del todo. - Pistas textuales, fatal, tenía los ojos vendados/cegado, ha de mejorar ….
P.16	**NO REALIZA LISTA**	

P.17	58. He aprendido a escribir textos con diferentes objetivos 59. pensar antes de escribir, 60. ponerme en el lugar de los personajes 61. escribir finales de cuento.	Producción escrita: - He aprendido a escribir textos con diferentes objetivos. - Ponerme en el lugar de los personajes - Escribir finales de cuento - Pensar antes de escribir
P.18	62. Comprender el texto 63. Escribir desde el punto de vista y el pasado de un personaje 64. Debatir y escuchar diferentes puntos de vista 65. Reconocer las pistas textuales de diferentes personajes.	Producción escrita: - Escribir desde el punto de vista y el pasado de un personaje Comprensión: - Comprender el texto - Reconocer las pistas textuales de diferentes personajes. Otros aspectos - Debatir y escuchar diferentes puntos de vista
P.19	**NO REALIZA LISTA**	
P.20	66. Monólogo 67. Cohesión 68. Analizar	Producción escrita: - Monólogo - Cohesión Comprensión: - Analizar
P.21	~~Leer libro~~ 69. Hacer actividades sobre la historia 70. Escribir, leer, reescribir	Producción escrita: - Hacer actividades sobre la historia - Escribir, leer, reescribir Comprensión: - Leer libro
P.22	71. He reforzado la lectura	Comprensión:

		- He reforzado la lectura
P.23	72. Significado de sumisa 73. Ver referencias a un personaje	Vocabulario: - Significado de sumisa Comprensión: - Ver referencias a un personaje
P.24	**NO REALIZA LISTA**	
P.25	**NO REALIZA LISTA**	
P.26	74. Redactar un monólogo 75. Analizar los textos 76. Ponerse en la piel de un personaje 77. Darle voz a un personaje 78. Pensar con cautela antes de escribir un texto	Producción escrita: - Redactar un monólogo - Ponerse en la piel de un personaje - Darle voz a un personaje Pensar con cautela antes de escribir un texto Comprensión: - Analizar los textos
P.27	**NO REALIZA LISTA**	
P.28	79. A reconocer partes de un relato. Cuando subrayamos algunas partes siguiendo indicaciones. 80. Intentar pensar y ponerse en la piel de un personaje sin que el relato nos diga, o sea, deducir lo que pasa. 81. Identificar el final sin que el cuento nos diga literalmente lo que pasa.	Comprensión: - A reconocer partes de un relato. Cuando subrayamos algunas partes siguiendo indicaciones. - Intentar pensar y ponerse en la piel de un personaje sin que el relato nos diga, o sea, deducir lo que pasa. - Identificar el final sin que el cuento nos diga literalmente lo que pasa.
P.29	82. Cómo crear un monólogo 83. A entender mensajes ocultos de una historia	Producción escrita: - Cómo crear un monólogo Comprensión: - A entender mensajes ocultos de una historia

P.30	84. Escribir un monólogo 85. Buscar info. Cuento 86. Darle voz a un personaje 87. Continuar una historia	Producción escrita: - Escribir un monólogo - Darle voz a un personaje - Continuar una historia Comprensión: - Buscar info. Cuento
P.31	**NO REALIZA LISTA**	
P.32	88. Lo primero que aprendí fue a poder buscar cosas en un texto, 89. después a poder entender e ir planificando, lo que era sobrescribir la historia, 90. también entender a los personajes y 91. eso para poder hacer tu propia parte del libro.	Producción escrita: - después a poder entender e ir planificando, - lo que era sobrescribir la historia, - eso para poder hacer tu propia parte del libro. Comprensión: - Lo primero que aprendí fue a poder buscar cosas en un texto - también entender a los personajes
P.33	92. Hacer monólogos 93. Destacar las partes importantes dedo texto 94. Inventar un desenlace 95. Inventar un diálogo 96. Destacar apariciones del personaje 97. Poner adjetivos alterados a personajes	Producción escrita: - Hacer monólogos - Inventar un desenlace - Inventar un diálogo - Destacar apariciones del personaje - Poner adjetivos alterados a personajes Comprensión: - Destacar las partes importantes dedo texto
P.34	98. He aprendido a analizar un cuento 99. A entender los diferentes puntos de vista 100. A seccionar(¿?) los cuentos/libros 101. A tener una opinión sólida	Comprensión: - He aprendido a analizar un cuento - A entender los diferentes puntos de vista

	102. A planificar antes de escribir	- A seccionar los cuentos/libros Reflexión: A tener una opinión sólida Producción escrita: - A planificar antes de escribir
P.35	**NO REALIZA LISTA**	
P.36	103. A identificar distintas partes del cuento 104. A escribir como por personaje 105. A distinguir distintas opiniones de los personajes 106. A escribir un desenlace diferente que el del libro.	Comprensión - A identificar distintas partes del cuento - A distinguir distintas opiniones de los personajes Producción escrita - A escribir como por personaje - A escribir un desenlace diferente que el del libro.
P.37	107. Escribir un monólogo 108. Buscar información en el texto 109. Pensar lo que piensa un personaje 110. Continuar una historia	Producción escrita: - Escribir un monólogo - Continuar una historia Comprensión: - Buscar información en el texto - Pensar lo que piensa un personaje
P.38	111. Aprender a escribir un monólogo 112. Buscar información 113. Darle voz a un personaje 114. Cambiarle el final a un cuento	Producción escrita - Aprender a escribir un monólogo - Darle voz a un personaje - Cambiarle el final a un cuento Comprensión - Buscar información

P.39	**NO REALIZA LISTA**	
P.40	115. Realizar monólogos 116. Centrarme en las características de un personaje 117. Estar atenta y saber diferenciar la aparición de un personaje 118. Diferenciar diferentes "voces" (narrador, protagonista, etc.) 119. Inventar un desenlace 120. Entender el desarrollo de una historia por fases 121. Crear un diálogo	Producción escrita: - Realizar monólogos - Crear un diálogo - Inventar un desenlace Comprensión: - Centrarme en las características de un personaje - Estar atenta y saber diferenciar la aparición de un personaje - Diferenciar diferentes "voces" (narrador, protagonista, etc.) - Entender el desarrollo de una historia por fases
P.41	122. He aprendido a escribir cosas que antes no escribía como los monólogos. 123. He aprendido a amplificar a un personaje secundario	Producción escrita: - He aprendido a escribir cosas que antes no escribía como los monólogos. - He aprendido a amplificar a un personaje secundario
P.42	**NO REALIZA LISTA**	
P.43	124. Nuevas palabras 125. Hacer un monólogo 126. Destacar las partes importantes de un texto 127. Destacar cómo son los personajes 128. Inventar un diálogo 129. Inventarnos un final de una historia 130. Entender las diferentes partes del relato	Vocabulario: - Nuevas palabras Comprensión - Destacar las partes importantes de un texto - Destacar cómo son los personajes - Entender las diferentes partes del relato Producción escrita: - Hacer un monólogo - Inventar un diálogo - Inventarnos un final de una historia

P.44	**NO REALIZA LISTA**	
P.45	**NO REALIZA LISTA**	
P.46	131. Hacer un monólogo de un personaje 132. Observar mejor las características de los personajes 133. Inventar un desenlace 134. Hacer un diálogo 135. Diferencias voces	Comprensión - Observar mejor las características de los personajes - Diferencias voces Producción escrita - Hacer un monólogo de un personaje - Inventar un desenlace - Hacer un diálogo
P.46	136. He aprendido a hacer un monólogo 137. Entender en profundo la historia 138. A sacar conclusiones de ella	Producción escrita - He aprendido a hacer un monólogo Comprensión - Entender en profundo la historia - A sacar conclusiones de ella
P.48	139. He aprendido varias cosas, en cada clase cosas distintas, por ejemplo, en la 3ª sesión aprendí a hacer un desenlace pesimista bien hecho, 140. en otras sesiones he aprendido qué es y cómo hacer un monólogo, entre otras cosa.	Producción escrita - aprendí a hacer un desenlace pesimista bien hecho - he aprendido qué es y cómo hacer un monólogo
P.49	141. He aprendido que hay que ser realista con lo que somos capaces de cumplir o nos podemos llevar una gran decepción, también tener en cuenta factores realistas y no dejarme llevar por las emociones tanto, también creer en los demás.	Valores: - He aprendido que hay que ser realista con lo que somos capaces de cumplir o nos podemos llevar una gran decepción, también tener en cuenta factores realistas y no dejarme llevar por las emociones tanto, también creer en los demás.
P.50	**NO REALIZA LISTA**	
P.51	**NO REALIZA LISTA**	
P.52	**NO REALIZA LISTA**	

P.53	**NO REALIZA LISTA**	
P.54	**NO REALIZA LISTA**	
P.55	**NO REALIZA LISTA**	
P.56	142. Monólogo 143. Argumento	Producción escrita: - Monólogo Comprensión: - Argumento
P.57	**NO REALIZA LISTA**	