

Interpretar textos para crear lectores: la experiencia con la literatura fantástica en PIBID - Lengua Española

RESUMEN: En las últimas décadas, el “Ministério da Educação e Cultura (MEC)”, presenta una fuerte preocupación con la cantidad de lectores en el país. En la imposibilidad de ofrecer clases de literatura en las clases de lengua española en las escuelas del PIBID, puesto que el programa de la asignatura no lo prevé, empezamos la planificación de una comunidad virtual cuyo objetivo conlleva promover el surgimiento de un público interesado en literatura, especialmente la literatura fantástica. Para ello, entendemos que al saber interpretar textos es posible, a la vez, accionar el sentido de investigador propio de los adolescentes y hacer con que se interesen por lecturas. Fundamentados en la teoría sociocultural de Vygotsky (1987) y el aprendizaje significativo de Ausubel (1963) para basar/nutrir las clases, y las teorías de Piglia (1986) y Todorov (1970) para delimitar los textos del fantástico, llevaremos a cabo dos clases, en las que se trabajarán el cuento fantástico seleccionado en el aula por los propios alumnos, insertando la temática a los contenidos programáticos ya diseñados para el bimestre.

PALABRAS-CLAVE: Literatura fantástica. Aprendizaje significativo. Teoría sociocultural. Lengua española.

Interpreting texts to create readers: the experience with fantastic literature in the PIBID – Spanish Language

ABSTRACT: In recent decades, the “Ministério da Educação e Cultura (MEC)”, has expressed strong concern regarding the number of readers in the country. Given the impossibility of offering literature classes within Spanish language lessons in PIBID schools, since the curriculum does not provide for this, we began planning a virtual community whose objective is to promote the emergence of an audience interested in literature, especially fantastic literature. We understand that, by learning to interpret texts, adolescents can activate their own investigative instinct and develop an interest in reading. Grounded in Vygotsky’s (1987) sociocultural theory and Ausubel’s (1963) meaningful learning framework to support the classes, as well as in the theories of Piglia (1986) and Todorov (1970) to define the fantastic genre, we will carry out two lessons, in which a fantastic short story—selected in class by the students themselves—will be studied, integrating the theme into the curricular content already planned for the term.

KEYWORDS: Fantastic literature. Meaningful learning. Sociocultural theory. Spanish language.

Interpretar textos para criar leitores: a experiência com a literatura fantástica no PIBID – Língua Espanhola

RESUMO: Nas últimas décadas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), tem demonstrado grande preocupação com a quantidade de leitores no país. Diante da impossibilidade de oferecer aulas de literatura dentro das aulas de língua espanhola nas escolas do PIBID, já que o programa da disciplina não o prevê, iniciamos o planejamento de uma comunidade virtual cujo objetivo é promover o surgimento de um público interessado em literatura, especialmente na literatura fantástica. Entendemos que, ao aprender a interpretar textos, os adolescentes podem acionar seu próprio sentido investigativo e desenvolver interesse pela leitura. Fundamentados na teoria sociocultural de Vygotsky (1987) e na aprendizagem significativa de Ausubel (1963) para embasar as aulas, bem como nas teorias de Piglia (1986) e Todorov (1970) para delimitar o gênero fantástico, realizaremos duas aulas, nas quais será trabalhado um conto fantástico — selecionado em sala pelos próprios alunos — integrando a temática aos conteúdos curriculares já planejados para o bimestre.

PALAVRAS-CHAVE: literatura fantástica. Aprendizagem significativa. Teoria sociocultural. Língua espanhola.

Izabel Souza do Nascimento¹

Posdoctora en Lingüística Aplicada por la Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doctora y Magíster en Lingüística Aplicada por la Universidade Federal da Paraíba (UFPB), y Licenciada en Letras por la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ejerce la docencia en Lengua Española y Lingüística Aplicada. Desarrolla trabajos de investigación en el campo de la Lingüística Aplicada, la producción de textos en lengua extranjera y la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Postdoctoral Researcher in Applied Linguistics at the Federal University of São Paulo (UNIFESP). Ph.D. and M.A. in Applied Linguistics from the Federal University of Paraíba (UFPB), and B.A. in Languages and Literature from the Federal University of Pernambuco (UFPE). Teaches Spanish Language and Applied Linguistics. Conducts research in the fields of Applied Linguistics, foreign language writing, and methodology for teaching Spanish as a foreign language.



<https://orcid.org/0000-0001-5386-8696>

Cesar Rodrigues de Souza Neto²

Licenciado en Letras con habilitación en Lengua Española. Se desempeña como profesor de español en la educación secundaria, con experiencia en proyectos orientados al desarrollo de las competencias comunicativas. Diseña secuencias didácticas creativas que integran la literatura, la cultura hispánica y metodologías activas. Su labor pedagógico se centra en el uso de textos reales de la lengua y en la integración de teorías literarias, en diálogo con los principios de la Lingüística Aplicada, promoviendo un enfoque reflexivo y crítico de la enseñanza. Sus intereses incluyen el género fantástico, el uso de medios digitales y la aplicación de la inteligencia artificial en contextos educativos.

Holds a degree in Languages and Literature with a specialization in Spanish. Works as a high school Spanish teacher, with experience in projects aimed at developing communicative competencies. Designs creative didactic sequences that integrate literature, Hispanic culture, and active methodologies. His pedagogical work focuses on the use of authentic language texts and the integration of literary theories, in dialogue with principles of Applied Linguistics, fostering a reflective and critical approach to teaching. His interests include the fantastic genre, the use of digital media, and the application of artificial intelligence in educational contexts.



<https://orcid.org/0009-0005-4267-7452>

Cómo citar este artículo:

NASCIMENTO; Izabel Souza do; NETO, Cesar Rodrigues de Souza. Interpretar textos para crear lectores: la experiencia con la literatura fantástica en PIBID - Lengua Española. *Revista InterCulturas*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. e77290, dic. 2025. DOI: 10.22478/ufpb.2966-3997.2025.n2.77290.

Fecha de recepción: 14 de nov. de 2025.

Fecha de aceptación: 12 de dic. de 2025.

¹ Endereço eletrônico: izabel.nascimento@ufrn.br

² Endereço eletrônico: cesarrodriguesneto@gmail.com

1 Introducción

Julio Cortázar dijo, en una entrevista en agosto de 1973, lo siguiente: “lo básico para hacer literatura es la imaginación”, especialmente cuando se trata de la literatura fantástica. Buscamos en este trabajo proponer estrategias para incluir la literatura en las clases de lengua española con la intención de formar lectores.

Planificaremos dos clases con Literatura Fantástica, el anclaje teórico de estas clases están en las teorías de Tzvetan Todorov (1970) y Ricardo Piglia (1986) para guiar el análisis e interpretación de los textos, permitiendo a los alumnos familiarizarse con los conceptos clave para el debate en una comunidad virtual. Este proceso inicial proporciona la base estructural necesaria para que los estudiantes puedan realizar interpretaciones más complejas y fundamentadas teóricamente.

La comunidad se constituye como un espacio inclusivo, flexible y participativo en formato digital, en el que los estudiantes comparten textos y debaten ideas. Al documentar la participación espontánea y el intercambio de opiniones en este entorno, se genera un corpus de datos cualitativos que permite evaluar el impacto de la metodología en el fomento del público lector de literatura fantástica.

2 Marco Teórico

Al iniciar las investigaciones sobre la literatura, es importante recordar, como afirma Candido (1988), que la literatura constituye una “necesidad humana universal”, y debe entenderse no sólo como un arte formal, sino también como un fenómeno social y humano. Para el reconocido crítico brasileño, la literatura es una expresión que trasciende la mera técnica o estructura: está vinculada a la experiencia humana, a la imaginación y a la realidad histórica en la que se inserta. A partir de esta perspectiva vamos a discutir género, literatura fantástica y otros tópicos teóricos del entorno.

2.1 Género: La teoría de Todorov

Tzvetan Todorov en el primer capítulo de *Introducción a la Literatura fantástica*³ establece las bases teóricas necesarias para abordar el estudio de este género. El filósofo búlgaro parte de una reflexión clave que establece que para comprender un género específico es necesario definir sus conceptos teóricos básicos.

Pasemos ahora al otro término de la expresión «clase de textos»: clase. El único problema que plantea es el de su sencillez: se puede encontrar siempre una propiedad común a dos textos y, en consecuencia, agruparlos en una clase. ¿Tiene interés que le llamemos «género» al resultado de tal agrupación? Creo que estaríamos de acuerdo con el uso corriente de la palabra y que, al mismo tiempo, dispondríamos de una noción cómoda y operativa, si se conviniera en llamar géneros únicamente a las clases de textos que han sido percibidas como tales en el curso de la historia. Los testimonios de esa percepción se encuentran, ante todo, en el discurso sobre los géneros (discurso metadiscursivo) y, esporádicamente, en los propios textos. (Todorov, 1078, p. 5,6)

Lejos de tratar los géneros como simples etiquetas o categorías exteriores a los textos, Todorov problematiza y concibe, de esta manera, que los géneros funcionan como modelos de producción y de lectura, orientando tanto la creación del escritor como la interpretación del lector, es decir, una propuesta que se enfoca en el análisis estructural de los textos, considerando las convenciones y mecanismos internos y pragmáticos que los configuran.

2.1.2 Literatura fantástica: definición, límites y relación con el lector

Siguiendo con Tzvetan Todorov (1970), el autor nos propone una definición precisa del género fantástico, centrada en la vacilación del lector frente a acontecimientos que parecen contradecir las leyes naturales. Esa vacilación es el núcleo de lo fantástico: cuando ni el lector

³ Disponible en https://www.academia.edu/125684106/Introducci%C3%B3n_a_la_literatura_fant%C3%A1stica_Todorov?auto=download

ni los personajes pueden determinar si lo sucedido tiene una explicación racional o si se trata de un contexto sobrenatural.

De igual modo, también resalta que la experiencia fantástica no depende únicamente del contenido, sino de la forma del relato y de la actitud del lector meta. Para que la vacilación tenga efecto, es necesario que el lector comparta una visión racional del mundo, lo que excluye textos donde lo sobrenatural es aceptado sin cuestionamientos (como en los cuentos de hadas). Tal como discurre en su investigación (1970), es indispensable que el lector considere el mundo de los personajes como un mundo de personas reales y que vacile entre una explicación natural de los acontecimientos evocados y una interpretación sobrenatural.

O sea, el fantástico puede ser mejor analizado como una forma narrativa, y no como un simple tema o contenido. Tal hecho, teorizaba Roas, 2017:

Lo que finalmente planteo es que no hay un lenguaje propio de lo fantástico, unos recursos exclusivos de lo fantástico que esta categoría ponga en juego para representar lo imposible y generar el efecto inquietante que le es propio. (Roas, 2017, P. 14)

Rosenblat, 1997 se utilizó de Cortázar para demostrarnos tal fenómeno:

La habilidad de Cortázar para incorporar de manera fluida y natural lo insólito en lo cotidiano —o lo cotidiano en lo insólito—, se vehicula mediante la resignificación simbólica del espacio. No por casualidad, muchos de sus personajes se encuentran en lugares de transición y de paso como aeropuertos, ascensores, subtes, ómnibus, automóviles o aviones. (Rosenblat, 1997, p. 124).

Por último, es posible concluir que el fantástico puro es escaso, y que muchas obras se encuentran en zonas de transición entre lo extraño y lo maravilloso. Sin embargo, es justo esa construcción propia del lenguaje fantástico que regala al autor su “huella fantástica”. En otras palabras, la libertad lingüística creativa, que el género posibilita, conlleva a un análisis más flexible y profundo de los textos narrativos. Son esas concepciones que permiten pensar el género como una herramienta interpretativa más que como una categoría cerrada.

2.1.3 La teoría del cuento de Piglia

En su tesis sobre el cuento, Ricardo Piglia propone una idea clave para la lectura crítica del cuento literario: “todo buen cuento cuenta dos historias.” (PIGLIA, 2000). Según el autor, el arte del cuento reside en ocultar una historia mientras se expone otra. Esta doble estructura —la historia visible y la historia secreta— exige del lector una participación activa e interpretativa, ya que debe descubrir lo que está implícito a través de indicios, silencios o contradicciones del relato. En sus palabras:

El arte del cuentista consiste en saber cifrar la historia 2 en los intersticios de la historia 1. Un relato visible esconde un relato secreto, narrado de un modo elíptico y fragmentario. (Piglia, 2000, p. 1).

Este modelo de lectura resulta fundamental para el análisis de los cuentos fantásticos, ya que muchos textos del género operan exactamente con esa lógica de ocultamiento, donde lo inexplicable o lo ambiguo se presenta por detrás de una narrativa aparentemente común. El lector debe, por tanto, leer entre líneas, interpretar signos y completar los sentidos sugeridos. Tal lectura fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad de construir inferencias más complejas.

Además, la teoría de Piglia se articula perfectamente con el modelo de Todorov: mientras este señala la vacilación como base del género, Piglia ofrece una herramienta formal para comprender cómo esa vacilación se construye en el texto. Ambas perspectivas convergen en la idea de una lectura activa, en la que el lector deja de ser pasivo y se convierte en agente productor de sentido.

2.2 Principios del aprendizaje

David Ausubel fue un investigador y psicólogo estadounidense que se especializó en en la psicología del desarrollo, es decir, procuró entender cómo se daban los procesos que

permeaban la maduración humana, de tal manera que ha dejado grandes contribuciones en lo que se refiere a los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Para Ausubel (1968), es esencial que el docente verifique en qué nivel de aprendizaje se encuentra el alumno, tal como, los conocimientos que detiene y el modo que interacciona afectivamente con ellos, “averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 2002, p. 37). O sea, se rompe con la tradicional imagen del alumno como una tabula rasa, dónde el profesor desempeña una figura jefe y detentora del conocimiento, que está listo para llenar los cerebros de sus alumnos.

En otras palabras, el autor comprende que el proceso de aprendizaje sigue un camino más complejo que un “copiar y pegar”. Es pensar en el aprendizaje por medio de métodos y teorías educativas que traigan consigo la consideración de los factores cognitivos y afectivos. Para eso, es imprescindible que los conocimientos previos del alumno sean considerados en todo el transcurso del proceso, de igual manera, es de suma importancia que se relacione significativamente a su realidad sociocultural, tal como lo considera el autor en su Teoría del Aprendizaje Significativo, publicada en 1968.

En consonancia al pensamiento de Ausubel, Vygotsky, investigador y también psicólogo, ha establecido teorías que se correlacionan al, no solo traer la énfasis a los contenidos previos, como también a evidenciar la importancia de su mediación cultural para la construcción de ello. El psicólogo bieloruso, por medio de su teoría histórico-cultural, ha desarrollado que, en las palabras de Carrera y Mazzarella (2001, p. 43)

[...] el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación. (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43)

Es decir, Vygotsky además de cambiar la perspectiva teórica de enseñanza orientándola hacia la interacción social, como aún valora el conocimiento puesto por el alumno y lo valora, tal cual, el del su profesor; además, es responsable por suponer un nivel de desarrollo, a lo cual

los alumnos necesitan alcanzar/encontrarse, para posibilitar la adquisición de un conocimiento próximo. Como trae en su texto:

La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133.)

La ZDP nos permite, como profesores, una ágil identificación diagnóstica a orientar nuestra perspectiva de enseñanza hacia lo posible y, no más, hacia una aprendizaje ideal disconexa del social, mientras eso, pasamos a constatar y utilizarse de nuestro alumno como un agente activo en nuestra planificación pedagógica. Ahora él tiene protagonismo, en los dos procesos y, no solo, como un mero producto aislado del proceso de aprendizaje.

En este trabajo específico, los dos autores reciben gran destaque en la planificación didáctico-pedagógica, diseñada para dos clases, conllevan el objetivo de interactuar y correlacionarse al universo de lo no real, o mejor, al universo fantástico.

2.3 Didáctica literaria y enseñanza de la literatura

Tal como demostramos en el tópico pasado, para Ausubel y Vygotsky, la interacción y valoración de conocimientos previos son esenciales en el aprendizaje, de tal manera que, para la introducción del texto literario en clase, nos utilizaremos de la dinámica escénica para repasar vocabularios, verbos y contextos específicos, como herramienta estratégica para solamente así inmergir en el proceso de lectura.

En el transcurso de la lectura seleccionaremos posibles partes clave para hacer una pausa e interactuar por medio de la provocación de temas que les sean pertinentes. Esperamos así, conquistar el máximo de atención posible, considerando el tamaño físico y densidad conceptual del cuento. Lo hacemos de acuerdo a lo que dice Sweller et al. (2011), con La Teoría de la Carga Cognitiva, la cual parte del reconocimiento de la memoria como un proceso de capacidad y duración limitadas. Según los autores, la saturación del proceso ocurre con más

probabilidad en los contextos de demasiadas y complejas informaciones puestas de una sola vez.

Después del proceso de lectura, hay el trabajo de teorizar e interpretar el enredo del cuento, tal como, intentar desarrollarles un papel de usuario sobre la teoría literaria. Para ese momento, dinámicas que conlleven en la interacción y discusión de posibilidades serán idealizadas y, adjunto a ellas, la oferta de una diversidad de materiales es pensada, para que ejerciten las interpretaciones por medio de una vena lúdica, creativa e investigativa. Con eso, esperase que el gran espacio posible dentro de lo “no dicho” se despierte sin demasiados obstáculos.

2.4 Un tal Cortázar

Julio Cortázar nació en Bélgica en 1914, pero es conocido como un autor argentino, puesto que gran parte de su creación ocurrió en Buenos Aires. A pesar de destacarse como escritor, Cortázar también desempeñó el papel de profesor y traductor. Reconocido por su producción literaria en el ámbito del cuento fantástico, reflexionó sobre los aspectos teóricos del género. En su ensayo de 1970 “Algunos aspectos del cuento”, el autor expone ideas clave para entender el cuento frente a otros géneros narrativos, especialmente la novela.

Cortázar sostiene que el énfasis del cuento no se encuentra en la extensión del texto, sino en la construcción de su estructura interna seguido de la rápida capacidad de inmersión al lector. Mientras que la novela “gana siempre por puntos”, el cuento “debe ganar por knock-out” (Cortázar, 1971, p. 3). Otro aspecto relevante es la manera como el autor concibe el proceso creativo del cuento. Él refleja que, muchas veces, este surge de lo inconsciente, de imágenes súbitas que emergen sin explicación lógica. Incluso, lo que nos hace recordar el clásico proceso epifánico de la escritora brasileña Clarice Lispector.

En muchos casos, el cuento conecta con un subconsciente colectivo, y cuando logra hacerlo, tiene más probabilidades de tornarse memorable o universal. Así, el cuento se vincula con una dimensión subjetiva e intuitiva del autor, lo que lo acerca a una escritura epifánica.

Esta perspectiva se alinea con ideas psicoanalíticas y existenciales, donde la creación literaria se convierte en una forma de acceso al inconsciente socialmente común.

Además, Cortázar considera la profunda relación con el lector como un elemento constitutivo del cuento, tal como trajo Todorov. Sin embargo, critica la simplificación pedagógica excesiva que reduce el cuento a estructuras estereotipadas, defendiendo la riqueza de relatos complejos que provocan reflexión, emoción y desconcierto, siempre que respeten sus propias reglas internas. Estas ideas justifican la elección de su cuento como corpus central de esta investigación, al combinar profundidad literaria con posibilidades pedagógicas que estimulan la imaginación, la interpretación crítica y la interacción en el aula.

2.5 Conexiones teóricas

El conjunto de teorías presentadas —Todorov, Piglia, Ausubel y Vygotsky— se articula directamente con los objetivos del trabajo al proporcionar un marco que fundamenta tanto la selección del corpus fantástico como el diseño de las actividades pedagógicas. Desde el punto de vista literario, la noción de vacilación propuesta por Todorov y la estructura de doble relato señalada por Piglia ofrecen un modelo interpretativo que orienta la lectura crítica del cuento fantástico. Estas perspectivas no se incorporan como descripciones aisladas, sino como herramientas que guían la construcción de las clases iniciales, permitiendo que los estudiantes comprendan cómo la forma narrativa sostiene la ambigüedad típica del género y cómo la interpretación activa se vuelve indispensable para acceder a sus sentidos.

A su vez, las teorías de Ausubel y Vygotsky sustentan el modo en que se propone introducir la literatura fantástica en el aula, ya que ambas perspectivas enfatizan la importancia de los conocimientos previos, la interacción social y la mediación docente. El enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel permite comprender cómo la interpretación literaria se fortalece cuando se relaciona con la realidad sociocultural del estudiante, mientras que el modelo histórico-cultural de Vygotsky sitúa la lectura como una práctica social en la cual las discusiones, guiadas por la zona de desarrollo próximo, favorecen la construcción colaborativa de sentidos. Así, los conceptos literarios no se presentan de forma abstracta, sino situados en

un proceso de intercambio, diálogo y construcción colectiva, tal como enfatiza el curriculum, son esenciales para activar el “instinto investigativo” mencionado en los objetivos del proyecto.

3 Aspectos metodológicos

Nuestra investigación se caracteriza como una investigación interventiva, una investigación-acción. Había espacio vacío de los estudios literarios en la escuela en la que trabajamos con el PIBID, a la vez había la posibilidad de insertar la literatura fantástica aprovechando los contenidos del bimestre. Conseguimos planear una secuencia didáctica a partir de los estudios de Dolz (2006) y luego impartimos las clases mientras recogíamos datos para esta investigación. Seguimos, pues, con la exposición detallada de nuestra intervención seguida de un código QR con todos los planos de las secuencias.

3.1 Propuesta - secuencia didáctica

Se trata del planeamiento de una secuencia didáctica articulada al tema comunicativo: “*Y de repente... ¡nos tomaron la casa!*”, referente a la historia del cuento “Casa Tomada”, de Cortázar.

El objetivo con la secuencia, a parte de las conclusiones específicas de esta investigación, es el de aprovecharse del potencial creativo e interpretativo del género fantástico para enseñar lengua-cultura como indisolubles, leyendo, discutiendo y correlacionando a autores. Como hemos dicho, encontramos condiciones para poner la literatura fantástica en el *Marco referencial potiguar do ensino médio*, pero fueron necesarias adaptaciones que conllevaran en el cumplimiento del objetivo específico articulando regionalmente al referencial potiguar, y la BNCC, a nivel nacional.

Tras analizar el espacio físico y pedagógico de la institución, fomos sorprendidos: a pesar de quedarnos con una turma más avanzada de según año, ellos no tenían el conocimiento específico para iniciar una sencilla presentación personal en lengua extranjera, discurrido

posteriormente la situación con la profesora y los becarios del proyecto, se descubrió que la causa fue, el hecho de que no hubo clases de español en todo el año pasado, consecuencia de un hueco de profesor en la malla curricular del colegio.

Desde ahí, el segundo paso consistió en verificar los contenidos programáticos en el plan de curso vigente para las clases del primer año, y ya no más segundo. Los contenidos eran los referentes a acciones habituales, vocabulario de familia, además de las sistematizaciones con los verbos ser y estar. Por consiguiente, conseguimos hacer un interesante enlace del tema comunicativo con el cuento, ya que el enredo ocurre en el ámbito de una rutina familiar.

La secuencia didáctica está formada por dos clases, las cuales están estructuradas, cada una, en cuatro secciones pedagógicas específicas, siendo tal división un producto empírico de la orientadora del proyecto, desarrollado en sus más de diez años de experiencia participando del PIBID. La primera se denomina calentamiento, es la fase inicial de la clase y busca hacer un puente entre el conocimiento ya existente del alumno acerca del tema, para introducirlo a un próximo, orientándose por la zona de desarrollo próximo, de Vygotsky.

Llevando tal hecho en consideración, proyectamos una dinámica escénica en esta parte de la primera clase, dónde es posible percibir que el papel, a lo cual ellos tenían que jugar, referente a la familia, era libre para que ellos lo construyeran a partir del modelo que les serían posibles y reales, partiendo del presupuesto de la teoría del aprendizaje significativo.

De igual modo, en el calentamiento de la clase dos, incentivamos un ejercicio de comparación entre la rutina de los personajes del texto literario y la de ellos, generando una discusión acerca de hábitos culturales distintos. Así dicho, direccionado a nosotros profesores, en ese momento, no el papel de detentores del conocimiento y sí, de orientadores en la interacción, tal como teorizaba Vygotsky, con su teoría socio interaccionista.

El segundo tópico pedagógico estructural se llama presentación. Es el momento en que sistematizamos nuestros contenidos formativos para generar una conexión en dirección a un nuevo conocimiento. La primera clase, fue apartada para la lectura conjunta del cuento, y la dedicamos casi todo el tiempo de clase. Sin embargo, es esencial que los alumnos logren comprender e interpretar el máximo del enredo y de elementos posibles, pues a partir de ello, es que surge el camino para lograr nuestro objetivo, crear lectores.

Así pues, al inicio, tuvimos cierto grado de dificultad en la concentración, pero el hecho de que hiciéramos una articulación con la gestión escolar para que pudiéramos acceder a un ambiente mejor climatizado, con espacio considerable y configurado en formato dinámico, mirando a una mejor proximidad e interacción, nos permitió llevar a cabo el proceso sin grandes interferencias. En la segunda clase, la presentación fue planeada con el intuito de hacer una reflexión con las posibilidades viables dadas por el enredo, como una estrategia para la comprensión de la teoría literaria, propuesta a partir de una dinámica de debate. Tal como describe el plan:

Los profesores van a dividir la clase en dos grupos. El primer grupo, tendrá que, con tres argumentos diferentes, justificar que no hay nada de sobrenatural en el cuento. El grupo dos, a lo contrario, deberá rechazarlos con tres argumentos que demuestren existir sí, el sobrenatural en la historia. Ambos grupos tendrán de cinco hasta ocho minutos para encontrar sus argumentos, al final, presentarán sus ponderaciones a la clase. (Souza Neto e Nascimento, 2025.)

Por tratarse de un perfil de turma comunicativa, y abierta a nuevas propuestas, incluso, con alumnos premiados con becas de embajadas internacionales, la tarea de sistematizar la teoría literaria y añadirla al proceso de interpretación textual no se volvió un gran reto.

En la última parte del plan están las prácticas, y aquí, la dividimos en dos: Práctica Controlada y Práctica Libre. La primera, consiste en una actividad dónde la resolución del problema es direccionada a uno solo componente correspondiente, y la otra, a una actividad de producción espontánea, que permite al alumno diversos caminos lingüísticos y creativos para atender a la solicitud de la situación comunicativa. En estas secciones, hicimos modificaciones para mejor atender a nuestra secuencia. La práctica controlada de la primera clase buscó comprobar, tal como, auxiliar en la interpretación de los acontecimientos del cuento, encontrábase adjuntada en la presentación. De igual modo en la segunda clase, se propuso una dinámica de debate y, cómo los alumnos iban a tener que buscar las respuestas sobre perspectivas específicas, la adjuntamos a la presentación, y la llamamos de práctica semicontrolada, una vez que, a pesar de esteren bajo una óptica especificada, había libertad para que eligieran según sus propias premisas. En síntesis, tal como describe la citación acima.

Las prácticas libres también fueron adaptadas. En la clase uno, la pensamos como adjunto a la tarea de casa, con el objetivo de posibilitar una mejor fijación del vocabulario trabajado, y como una puente para la comprensión de la teoría literaria. En contrapunto, en la clase dos, y con la teoría asimilada, surge el momento para que desarrollen hipótesis considerando sus propias conclusiones, lo que nos permite la valoración del proceso individual significativo y lo transforma al relacionarlo socialmente a los colegas que, como detallado en el plan, también son componentes de grupo en esa práctica libre.

En ese momento y, con todo lo discutido, los alumnos van a dividirse en grupos, de cinco a seis componentes, para utilizar los materiales suministrados por los profesores con el objetivo de desarrollar un modelo físico (maqueta), que contenga, de manera ilustrada, la teoría más aceptable por el grupo sobre la cosa que tomó la casa y, como lo hizo para tomar las habitaciones mismo con las puertas cerradas. Deberán presentar sus esquemas para todos los colegas en la clase posterior. (Souza Neto e Nascimento, 2025.)

El objetivo de la actividad final, busca fomentar en los alumnos su creatividad y conciencia investigativa, mientras los hacen percibir el gran espacio posible dentro de lo “no dicho”, aspecto indisoluble del fantástico. Además, considerando el potencial artístico que florece de la literatura, se destinó una diversidad de materiales para que ellos pudieran explorar la parte ilustrativa y mecánica de la manera más creativa posible. Los planes de clase, con los detalles de la secuencia, pueden ser accedidos abajo por medio del QRcode - figura 01 abajo.

Figura 01 - QRcode para acceso a la secuencia didáctica.



Fuente: Creación de los autores.

En conclusión, creamos y aplicamos esa secuencia didáctica con el objetivo de que, en el tiempo de duración de dos clases, consiguiéramos, por medio del contacto y la sistematización del proceso interpretativo del texto literario, desarrollar potenciales lectores

que estuvieran involucrados a conocer más del género.

3.2 Propuesta - comunidad virtual

La etapa dos, concepción de una comunidad virtual se dió en virtud de la necesidad de un espacio, al cual, fuese posible a los alumnos interactuar y, de igual manera, se quedasen expuestos a inputs reales de lengua extranjera, bajo el tema, no solo del fantástico, sino de la literatura de lo no real. Se concibió este proyecto, de participación voluntaria, como un medio accesible y viable para aquellos que quisiesen profundizar y, lo más importante, aplicar y relacionar sus conocimientos del género a la interpretación de textos y debates que trascienden el ambiente físico escolar. Así pues, utilizamos el tiempo extra-clase para demostrarles como el conocimiento presentado en la clase se encuentra en la vida real, fuera de la escuela.

Siempre fue una prioridad que toda propuesta nueva, añadida a la clase, no generase ningún prejuicio al programa ya puesto. Como la comunidad virtual ocupa el espacio de una TDIC, a su vez, ya utilizada vastamente por la población brasileña, según Statista (2024), “alrededor del 93% de los usuarios de internet en Brasil utilizan WhatsApp”⁴. Se pudo hacer uso del tiempo extra-clase, evitando mayores interferencias en la planificación ya vigente y, aún más, facilitar el acceso, una vez que, la comunidad estaba insertada en un espacio virtual al cual ya era conocido, utilizado y familiarizado por ellos.

En términos prácticos, la aplicación de llamadas y mensajes instantáneos, el Whatsapp, dispone de una ventana apartada de los otros ambientes, la cual nos muestra y permite crear comunidades virtuales sobre cualquier tema en específico. De manera que, esas comunidades son compuestas por, generalmente, un grupo específico para avisos, con publicaciones sobre sus actividades y reglas, y otros grupos, que son desarrollados de acuerdo con la libre necesidad que cada comunidad distinta posee de apartar y crear diferentes ambientes discursivos.

⁴ traducido por los autores.

Siendo así, el nombre recibido por la comunidad fue: “Fantástico, a la vez...”, y sus grupos creados fueron: “Sala 1 - Casa Tomada”, “Sala 2 - Cortázar y lo Insólito”, “Sala 3 - Borges y los Laberintos”, “Sala 4 - Lo Insólito Contemporáneo”, “Sala 5 - Debate General” y, pues claro, el grupo ya fijado de “Avisos”.

El grupo de avisos solo fue utilizado para aclarar informes y direccionar a los alumnos al espacio correspondiente de discusión sobre el cuento trabajado en clase, o sea, “Sala 1 - Casa Tomada”. En un período de una semana completa, de veintitrés de junio de dos mil veinticuatro hasta veintinueve de junio del mismo año, los discentes adentran y componen el público de la aplicación piloto de la Comunidad “Fantástico, a la vez...”, por medio de discusiones relacionadas con el cuento, tal como, al género fantástico.

Por fin, es relevante destacar la comunidad virtual y la Secuencia Didáctica “*Y de repente... ¡nos tomaron la casa!*”, como una estrategia pedagógica convergente con la teoría de la curva de olvido, de Ebbinghaus (1885). El autor relaciona una mayor eficiencia del proceso de aprendizaje a la duración del tiempo que un contenido lleva en una secuencia, de tal manera, su estudio registró una mejor fijación del contenido después de 4 semanas abordándolo, siendo, por lo tanto, el justo tiempo necesario para la aplicación de la secuencia, añadida a la comunidad virtual.

4 Resultados

Al final de la aplicación de las propuestas, conseguimos hacer las siguientes inferencias. El objetivo de desarrollar lectores, por medio de la exposición e incentivo a múltiples interpretaciones, fue alcanzado. Nuestros alumnos, además de dominar el enredo literario, demostraron interés auténtico en investigar los caminos posibles del contenido de aquella historia incierta.

Además, crear un público capaz de discutir y analizar los aspectos y elementos del campo literario fantástico, de igual modo, también fue alcanzado. Tal hecho, es constatado más explícitamente en las presentaciones de las teorías reproducidas en maqueta, y en la actividad

semicontrolada I, dónde argumentan acerca de los caminos posibles para sus teorías interpretativas.

Al mismo tiempo que la presentación demuestra un dominio del grupo sobre el enredo de la historia, el hecho de que eligieron una explicación que involucra en una cuestión familiar, nos expone el suceso de la inmersión del tema comunicativo propuesto por la secuencia didáctica, de tal manera, que les direcciona al ejercicio de expresión oral se utilizando, incluso, de las estructuras lingüísticas que fueron recién adquiridas.

Aún en consonancia, después de la práctica semicontrolada de la clase dos, ellos discutieron libremente, en grupo, si la dirección de su teoría seguiría el camino sobrenatural o no, probando existir, no sólo una conciencia activa sobre la existencia de los géneros transitorios del fantástico y, por supuesto, del tiempo de una incertidumbre, tal como, la mutua posibilidad de elección a ambas las direcciones conclusivas.

Figura 02 - Teoría del asesino.



Fuente: Registro personal de los autores.

El grupo de la maqueta arriba, figura 01, hizo la elección por una explicación del género extraño, prefiriendo así seguir un camino lógico de los hechos, ejemplificado allí, en la deducción de la existencia de un asesino.

Aún en el tiempo de aplicación de la secuencia, fue posible observar un notorio desarrollo creativo al utilizar métodos significativos e interactivos en la clase. Los alumnos conseguían florecer sus propias teorías a partir de ideas sugeridas en otros grupos, de igual modo, las asociaciones hechas estratégicamente por los profesores, en consonancia con la

poca descripción física de los personajes en el cuento, creó un espacio comfortable, dónde sus asimilaciones interpretativas eran no sólo aceptas, como también valoradas.

Hechos estos que son demostrados abajo, en la figura 2, con la caracterización física de uno de los personajes.

Figura 03 - Representación de “La hermana”, del cuento cortazariano, casa tomada.



Fuente: Registro personal de los autores.

En consonancia a lo constatado y anteriormente expuesto, la comunidad fantástica fue creada en la perspectiva de proporcionar una comunidad real y que fuese la más socio interactiva posible, la diseñamos construida para perdurar más allá del tiempo de esta investigación. Siendo así otros grupos fueron añadidos, además de aquél que comporta ese estudio, diseñados para, incluso, comportar diferentes interacciones y debates establecidos simultáneamente.

Con el desarrollo de la comunidad, conseguimos averiguar el impacto de la metodología aplicada en los planes, además, direccionar una variedad de muestras reales de lengua, ejercitar la comprensión y producción escrita y ofrecer un ambiente abierto a los distintos puntos de vista. Abajo, la figura 3, muestra una de las programaciones del grupo.

Figura 04 - Quiz virtual e interactivo sobre el cuento Casa Tomada.



Fuente: Aplicación KHOOT.

Asimismo, aunque direccionado para el universo fantástico, la comunidad sirvió como un ambiente para fortalecimiento de vínculos, presentándose direccionamientos discursivos variados y distintos.

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos a lo largo de la aplicación de la secuencia didáctica evidencian que los objetivos propuestos inicialmente fueron alcanzados de manera efectiva. La construcción de lectores capaces de interpretar, discutir y formular teorías propias en torno a un relato literario fantástico se consolidó, no solo a partir de la comprensión literal del texto, sino también mediante el desarrollo de competencias discursivas en lengua extranjera. El contenido programático del grupo fue desarrollado efectivamente y sin prejuicios, añadido a partir de adaptaciones en las dinámicas adicionales propuestas.

La creación de una comunidad virtual de interacción, que trascendió el tiempo de la investigación, demostró ser un recurso valioso tanto para el fortalecimiento de vínculos como para la ampliación de espacios de expresión oral y escrita. Esta comunidad no solo facilitó el contacto con el género fantástico, sino que promovió instancias auténticas de uso de la lengua extranjera, orientadas al debate, la argumentación y la producción creativa.

Referencias

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.

BORGES, J. L. *El arte narrativo y la magia*. Sur, Alicante, año 2, p. 173–179, 1932.

CANDIDO, Antonio. *O Direito à Literatura*. Rio de Janeiro: Editora Duas cidades, 1988.

CARRERA, B.; MAZZARELLA, C. *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere, Mérida: Universidad de los Andes (Venezuela).

CORTÁZAR, J. *Algunos aspectos del cuento*. Conferencia pronunciada en la Universidad de La Habana, 1963.

CORTÁZAR, J. *Casa tomada*. In: _____. *Bestiario*. Buenos Aires: Sudamericana, 1951.

CORTÁZAR, J. *Lo básico para hacer literatura es la imaginación*. *Revista Amigos*, Lima, 1973. Entrevista concedida en agosto. 1973.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B.; PIETRARÓIA, C. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

EBBINGHAUS, H. *Memory: a contribution to experimental psychology*. New York: Teachers College, Columbia University, 1913.

GARCÍA, F.; GAMA-KHALIL, M. M. A ficção e o fantástico — entrevista com David Roas. *Literartes*, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 13-26, 2017.

PIGLIA, R. *Tesis sobre el cuento*. In: _____. *Formas breves*. Barcelona: Anagrama, 2000. p. 15–111.

ROSENBLAT, M. L. *Lo fantástico y detectivesco: aproximaciones comparativas a la obra de Edgar Allan Poe*. Caracas: Equinoccio, 1997.

SOUZA NETO, César; NASCIMENTO, Izabel Souza do. “Y de repente... ¡nos tomaron la casa!”. Plano de aula. Documento não publicado. UFRN, Natal, 2025.

STATISTA. *Uso de WhatsApp en Brasil: datos estadísticos*. 2024.

SWELLER, J.; AYRES, P.; KALYUGA, S. *Cognitive load theory*. New York: Springer, 2011.

TODOROV, T. *Introducción a la literatura fantástica*. Traducción de Joaquín Piquero. Buenos Aires: Ediciones Lumen, 1970.

TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1981.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y creatividad en la infancia*. Madrid: Akal, 2019.