UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Lectura crítica a través del cuento de terror latinoamericano contemporáneo: propuesta didáctica para básica superior

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Autora (maestrante):

Ana María Alvarez Mejía

Coautor (tutor):

Juan Carlos Astudillo Samiento

Azogues - Ecuador

Elija un elemento.,Elija un elemento.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Artículo científico enviado, aceptado y/o publicado

Autor/a (maestrante)	Ana María Alvarez Mejía
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0006-5951-5430

Coautor (tutor)	Juan Astudillo
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-2817-7401

Publicación disponible en: *https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/authorDashboard/submission/2992*

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad de su autor/a (maestrante) y coautor/a (docente tutor/a), y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

RESUMEN

Ante la realidad educativa ecuatoriana, donde persiste un bajo nivel de competencias lectoras, se propone una secuencia didáctica basada en el modelo de ingeniería didáctica para desarrollar la lectura crítica mediante el cuento de terror latinoamericano contemporáneo. La intervención, aplicada a estudiantes de décimo de básica, utiliza literatura de escritoras latinoamericanas, cuyo corpus permite conectar emocionalmente con los adolescentes y abordar temáticas sociales relevantes. La secuencia plantea una ruta de lectura en la que se emplea el "monstruo" como mediador simbólico para facilitar el tránsito desde la reacción inicial hasta la interpretación personal, la contextualización crítica y el posicionamiento lector. Los resultados evidencian un avance desde concepciones difusas hacia lecturas más complejas que vinculan el terror con realidad sociales cercanas, favoreciendo el posicionamiento y la reflexión crítica.

PALABRAS CLAVES: cuento de terror, literatura latinoamericana contemporánea, secuencia didáctica, lectura crítica

ABSTRACT

Given Ecuador's educational context, where low levels of reading competence persist, this study proposes a didactic sequence based on the didactic engineering model to foster critical reading through contemporary Latin American horror short stories. The intervention, implemented with tenth-grade students, draws on works by Latin American women writers whose corpus connects emotionally with adolescents while addressing socially relevant themes. The sequence outlines a reading pathway in which the "monster" functions as a symbolic mediator, supporting a progression from an initial reaction to personal interpretation, critical contextualization, and reader positioning. Results show a shift from diffuse conceptions toward more complex readings that link horror to nearby social realities, strengthening reader positioning and critical reflection.

KEYWORDS: horror short story; contemporary Latin American literature; didactic sequence; critical reading

Lectura crítica a través del cuento de terror latinoamericano contemporáneo: propuesta didáctica para básica superior

Resumen

Ante la realidad educativa ecuatoriana, donde persiste un bajo nivel de competencias lectoras, se propone una secuencia didáctica basada en el modelo de ingeniería didáctica para desarrollar la lectura crítica mediante el cuento de terror latinoamericano contemporáneo. La intervención, aplicada a estudiantes de décimo de básica, utiliza literatura de escritoras latinoamericanas, cuyo corpus permite conectar emocionalmente con los adolescentes y abordar temáticas sociales relevantes. La secuencia plantea una ruta de lectura en la que se emplea el "monstruo" como mediador simbólico para facilitar el tránsito desde la reacción inicial hasta la interpretación personal, la contextualización crítica y el posicionamiento lector. Los resultados evidencian un avance desde concepciones difusas hacia lecturas más complejas que vinculan el terror con realidad sociales cercanas, favoreciendo el posicionamiento y la reflexión crítica.

Palabras clave: cuento de terror, literatura latinoamericana contemporánea, secuencia didáctica, lectura crítica

Abstract

Given Ecuador's educational context, where low levels of reading competence persist, this study proposes a didactic sequence based on the didactic engineering model to foster critical reading through contemporary Latin American

horror short stories. The intervention, implemented with tenth-grade students, draws on works by Latin American women writers whose corpus connects emotionally with adolescents while addressing socially relevant themes. The sequence outlines a reading pathway in which the “monster” functions as a symbolic mediator, supporting a progression from an initial reaction to personal interpretation, critical contextualization, and reader positioning. Results show a shift from diffuse conceptions toward more complex readings that link horror to nearby social realities, strengthening reader positioning and critical reflection.

Keywords: horror short story; contemporary Latin American literature; didactic sequence; critical reading

1. Introducción

En el contexto educativo ecuatoriano, uno de los principales desafíos en la enseñanza de Lengua y Literatura es el bajo nivel de competencias lectoras en secundaria. De acuerdo con el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), un porcentaje significativo del estudiantado no alcanza los estándares mínimos, lo cual “tiene un impacto directo en la educación a lo largo de la vida” (Ministerio de Educación, 2023, p. 8) y repercute negativamente en los procesos de aprendizaje. En consecuencia, la lectura crítica, entendida como una competencia transversal para interpretar y cuestionar textos y contextos, se ve directamente afectada.

Estas deficiencias responden a factores multicausales. Zapata et al. (2004, citado en Navarrete, 2025) identifican el origen en componentes personales, socioculturales, pedagógicos y tecnológicos. Sin embargo, diversas investigaciones también destacan el declive del hábito lector o “desdén hacia la lectura” (Cobo, 2021, p. 5). Cobo reporta que la lectura por placer disminuye del 77% en primaria al 50% en secundaria. En Ecuador, el boletín del Ministerio de Cultura y Patrimonio (2022) indica que el 61.1% de las lecturas se realizan con fines académicos, mientras que solo el 15% responde a textos literarios. Estos datos evidencian el escaso vínculo de la lectura como medio de entretenimiento o disfrute, asociada más bien con exigencias escolares, lo que incide en la motivación del estudiantado.

Esta desconexión se expresa también en pocas prácticas lectoras autónomas durante la adolescencia. El Ministerio de Cultura y Patrimonio (2022) ha identificado que en la franja etaria de 12 a 17 años (rango en el que se inscribe la edad en básica superior), apenas el 34,7% lee por iniciativa propia. Además, solo el 39,8% participa en actividades de fomento lector. En consecuencia, el promedio nacional anual de lectura es de un libro completo y dos incompletos. En este sentido, resulta urgente propiciar experiencias que fortalezcan el hábito lector desde un enfoque placentero y formativo, como base para el desarrollo de la lectura crítica.

Como respuesta ante esta realidad, el Ministerio de Educación (2023) ha implementado la Hora de Animación a la Lectura, orientada a promover la lectura desde una perspectiva formativa y crítica. Entre sus objetivos destacan: desarrollo de la lectura desde un enfoque gratificante, selección autónoma de textos a partir de intereses personales y análisis crítico del discurso escrito. No obstante, pese al énfasis en la importancia de considerar intereses y preferencias juveniles, este principio no siempre se aplica de manera sostenida. Este es el contexto en el que se aplica la presente propuesta didáctica.

La urgencia de fortalecer el hábito lector responde al deterioro progresivo que puede surgir a lo largo del proceso académico. En niveles educativos superiores es menester superar la comprensión literal de los textos, para lograr un nivel de lectura crítica y analítica (Navarro, 2025). En consecuencia, resulta necesario fomentar

espacios y actividades para el desarrollo del pensamiento crítico, desde el nivel de básica superior (Jiménez, 2017).

En este sentido, la literatura de terror ha demostrado potencial para conectar con el estudiantado y permitir el desarrollo de competencias de lectura literal, inferencial y crítica. Así lo han demostrado las investigaciones de Cano (2010), Jiménez (2017), Navarro et al. (2020), Cobo (2021), Vásquez et al (2022), Romero y Rubio (2023), Cambero (2023) y Sandoval (2024). Jiménez atribuye los resultados favorables a la capacidad del terror para conectar emocionalmente con los estudiantes.

A diferencia de todas las investigaciones referidas, la presente investigación delimita el corpus literario a cuentos de terror latinoamericano contemporáneo. La literatura de María Fernanda Ampuero (Ecuador, 1976), Mariana Enríquez (1973) y Samanta Schweblin (Argentina, 1978) abordan desde una misma trinchera temáticas en torno a conflictos sociales, voces marginadas y estereotipos. Esta selección no es arbitraria. Lerner (2009, citado en Nájera, 2019) reconoce que “la historia de la literatura de las distintas naciones solía ignorar a las mujeres que escribían” (p. 168). Por tanto, Nájera (2019) retoma la conveniencia de abordar literatura con perspectiva de género, apropiada para contrastarla con la realidad latinoamericana.

En este sentido, la investigación se guía a través de la pregunta: ¿de qué manera favorece la lectura crítica la implementación de una secuencia didáctica basada en el cuento de terror latinoamericano contemporáneo?

Con base en todo lo anterior, esta propuesta tiene el objetivo principal de promover la lectura crítica en estudiantes de educación básica superior a través del cuento de terror latinoamericano. Para lograrlo, se presentan tres objetivos específicos que guían cada fase de esta investigación: a) diseñar una secuencia didáctica basada en el modelo de ingeniería didáctica; b) implementarla integrando estrategias de lectura crítica que favorezcan la interpretación personal y la reflexión contextualizada; y c) valorar el potencial educativo del cuento de terror latinoamericano para trabajar la lectura crítica.

De este modo, la investigación explora el potencial del cuento de terror latinoamericano contemporáneo como recurso pedagógico para el desarrollo de competencias lectoras críticas en el contexto de Educación General Básica Superior.

2. Marco teórico

La lectura crítica como pilar educativo

El proceso de lectura resulta un pilar fundamental, no solo en la formación académica, sino en el desarrollo integral humano, pues favorece una práctica reflexiva que permite interpretar y transformar la realidad. Nascimento et al. (2022) define a la lectura como “un proceso activo de construcción de significados basados en el texto, siendo dichos significados reconstruidos por el lector a partir de sus propias referencias” (p. 4). Esta definición pone como centro del proceso al lector, quien interpretará el texto según su percepción del mundo. Por esto, para Cassany

(2006), la lectura crítica implica una estrecha relación entre el texto y su contexto. Así se reafirma que el lector crítico concibe su lectura dentro de su contexto sociohistórico, perspectivas, conflictos e ideologías.

En consecuencia, las lecturas dentro del aula deben conectarse con la realidad de los estudiantes. Lerner (2001) opina que el principal desafío de la escuela es formar seres humanos críticos, capaces de asumir una posición propia frente al planteamiento del autor. En este sentido, esta propuesta didáctica se propone propiciar el espacio y la mediación necesaria para que los estudiantes duden, cuestionen y profundicen su interpretación a partir de la comprensión de un texto. En apoyo, Jiménez (2017) complementa esta idea al sostener que la labor educativa debe dotar a los estudiantes con herramientas para analizar su contexto y apoyar sus creencias de argumentos sólidos y fundamentados. Así, la enseñanza de la lectura no se debe limitar a la capacidad para decodificar signos, sino el resultado de un pensamiento crítico que permanentemente cuestione el mundo.

La lectura crítica resulta del recorrido desde la lectura inferencia, por la interpretación, hasta el posicionamiento lector. Cano (2010) define la lectura inferencial como un proceso mental donde se razona a partir de las evidencias para buscar conclusiones más allá de lo evidente. De igual forma, Jiménez (2017) sostiene que el lector se apoyará en sus experiencias personales para realizar conjeturas o hipótesis sobre el contenido del texto. Partiendo de esta primera lectura, la interpretación del texto avanza hacia una un proceso de construcción de

sentido, que parte de las propias referencias del lector (Nascimento, 2022). Una vez superados estos niveles, el posicionamiento lector sucede cuando el lector adquiere una postura frente al discurso, extrapolándolo a su realidad, donde no solo analiza la información sino puede actuar en sociedad (Silva et al. (2017, citado en Nascimento (2022)). En conjunto, el tránsito por estas operaciones permite evidenciar un verdadero progreso en cuento a lectura crítica, como sujetos sociales que toman acción frente al mundo.

Esta propuesta se alinea con los postulados de Paulo Freire (1970), quien plantea que el estudiante no es un receptor pasivo de contenidos, sino un sujeto activo con capacidad de conciencia y transformación. Frente a la educación bancaria, que se limita a depositar información sin diálogo, Freire propone una pedagogía dialógica, horizontal y situada, donde la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Según el autor, la ausencia de esta perspectiva crítica condena a los estudiantes a una adaptación acrítica a la realidad; “no pueden denunciarla, cuestionarla ni transformarla [...] sino adaptarse a la realidad que sirve al dominador” (p. 113). Por tanto, el acto de leer se configura como un ejercicio político que fomenta la ciudadanía, el pensamiento autónomo y el compromiso social (Chávez, et al., 2025). En este proceso, el rol del docente es fundamental, pues debe actuar como mediador, guía y provocador del pensamiento. Tal como señala Morales (2020, citado en Navarro, 2025), es responsabilidad del educador fomentar el hábito lector y acompañar la formación de sujetos capaces de cuestionar y resignificar su realidad mediante la lectura.

El cuento de terror como recurso pedagógico

El cuento se presenta como una alternativa viable a la desmotivación lectora señalada anteriormente, en especial en contextos escolares, donde la extensión de novelas u obras completas puede generar rechazo anticipado. En este sentido, Romero y Rubio (2023) definen al cuento como el texto narrativo donde se cuentan hechos sucedidos a personajes, en tiempo y lugar determinados, además de que, como Cobo (2021), destacan la brevedad como una fortaleza que facilita captar y mantener la atención estudiantil. Cobo agrega entre sus características la trama no tan condensada, centrada en pocos personajes, con la estructura clásica de introducción, nudo y desenlace. Esta sencillez estructural no implica superficialidad, sino que facilita un abordaje didáctico de conflictos, para formular inferencias, construir interpretaciones y posicionarse frente a mundo.

Es relevante contrastar las concepciones tradicionales del género de terror con aquellas que emergen del contexto latinoamericano, marcado por particulares urgencias sociales e históricas. Llopis (1982, citado en Cano, 2010) definía al cuento de terror como “la aparición de un elemento sobrenatural e inexplicable, totalmente irreductible al universo conocido, que rompe los esquemas conceptuales vigentes e insinúa la existencia de leyes y dimensiones que no podemos ni intentar comprender” (p. 110). Esta definición, aunque fundacional en Europa, resulta distante de los actuales conflictos estructurales que atraviesan las realidades latinoamericanas.

En este sentido, Cobo (2021) plantea que el género supera lo sobrenatural para denunciar violencias sistémicas, opresiones sociales y miedos colectivos presentes en lo real. Coincide Niéspola (2017, citado en Cobo, 2021), quien sostiene que el terror en América Latina es esencialmente político y surge de contextos históricos concretos. Así, los monstruos emergen de la cotidianidad, encontrándose en lo familiar, lo estatal, lo doméstico o lo marginal. Esta reformulación convierte al género en la herramienta clave para conectar al estudiante lector con el texto, desde su propia experiencia social.

El cuento de terror latinoamericano en el aula

Actualmente, el género del terror ha dejado de limitarse a la expresión de seres extraordinarios y fantásticos. Niéspolo (2017, citado en Cobo, 2021) sostiene que el terror actual, inseparable de su contexto social e histórico, supera el miedo sobrenatural para convertirse en denuncia de opresiones reales. Así, el cuento trasciende su dimensión estética para funcionar como un dispositivo de subversión, que desestabilice discursos normativos y habilite nuevas formas de lectura. En el aula, esto significa posicionar al estudiante como un lector activo, situado como un sujeto político con pensamiento crítico.

La lectura crítica, entendida como la capacidad de cuestionar el texto y su contexto, es esencial para formar a los estudiantes como ciudadanos activos. Freire (1970) afirma que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y que solo la pedagogía dialógica y crítica tiene la capacidad de formar sujetos dispuestos a

transformar su realidad. Es decir, el docente se vuelve “mediador” entre el texto y el estudiante, posicionándose en medio de un diálogo. Por su parte, Morales (2020, citado en Navarro, 2025), posiciona al docente como mediador al promover la interpretación crítica y el pensamiento autónomo. Así que, aplicar esta lectura a cuentos que abordan violencias y conflictos humanos, prepara a los estudiantes con herramientas para reconocer estructuras de poder, cuestionar estereotipos o imposiciones y posicionarse ante su entorno. Esto no solo fortalece la comprensión lectora, sino el compromiso y responsabilidad dentro de la transformación social.

La incorporación del cuento de terror latinoamericano contemporáneo en el aula responde a los principios del currículo ecuatoriano priorizado, que promueve una educación crítica, intercultural y basada en derechos (Ministerio de Educación, 2021). En este sentido, Cobo (2021) sostiene que la literatura situada permite trabajar contenidos sensibles como la violencia, el trauma y la desigualdad, desde una perspectiva accesible para adolescentes. Al fomentar la reflexión, el pensamiento crítico, la creatividad y la expresión escrita, esta propuesta didáctica trabaja significativamente en los tres ejes del área de Lengua y Literatura: lectura, escritura y oralidad. En conclusión, al fomentar una lectura conectada con lo emocional y lo social, se consolida una educación humanista orientada a formar “buenos lectores, mejores ciudadanos” (Jiménez, 2017, p.12). Más aún, la literatura latinoamericana involucra memoria histórica, conflictos sociales y sentimiento de pertenencia.

3. Metodología

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, inscrito en el paradigma socio-crítico y enmarcada en investigación-acción. La intervención se implementó como indagación de la propia práctica, en el marco regular de la asignatura, con el propósito de promover y observar si existen avances en cuanto a lectura crítica a partir de una secuencia didáctica centrada en el cuento de terror latinoamericano.

La secuencia se aplicó en una unidad educativa del sector urbano de Cuenca (Ecuador), con 14 estudiantes de décimo de Educación General Básica (EGB), de género femenino y masculino, en el marco de la asignatura de Animación a la Lectura. Cabe recalcar que estos estudiantes participaron de forma voluntaria, dentro de la institución durante el espacio de tutorías de la asignatura. Las sesiones tuvieron una duración de 40 minutos y la intervención se ejecutó entre finales de diciembre e inicios de enero. La docente asumió el rol de mediadora e investigadora.

La recolección de información se realizó mediante:

1. Observación participante: la docente asumió el rol de mediadora e investigadora

2. Producciones escritas breves: respuestas diagnósticas y a preguntas orientadoras (antes/después) para identificar desplazamientos interpretativos.

3. Huellas lectura: subrayados de fragmentos relevantes y comentarios al margen como evidencia del proceso.

4. Producciones finales: afiches de “Se busca” y textos narrativos asociados como evidencia de representación simbólica y crítica.

5. Registros de conversatorios y círculos de discusión: síntesis de ideas, argumentos compartidos y cuestionamientos grupales.

Intervención didáctica

Para el diseño, implementación y análisis de la propuesta se empleó la “Ingeniería Didáctica” de De Faria (2006), organizado en cuatro fases: a) análisis preliminares, b) análisis a priori, c) experimentación, y d) análisis a posteriori. Se elige esta metodología porque permite justificar el diseño, anticipar efectos esperados y contrastarlos con evidencias producidas durante la implementación.

Fase 1: análisis preliminares

En esta fase se seleccionó un corpus de cuentos de terror latinoamericano, considerando criterios de pertinencia, extensión y potencial interpretativo. Asimismo, se diseñó material de mediación: presentaciones interactivas, preguntas detonantes, consignas de subrayado y comentario al margen, guía de discusión, ruta de lectura y formato para el producto final.

Fase 2: análisis a priori

Se establecieron supuestos didácticos sobre el funcionamiento de la secuencia y el tipo de evidencias esperadas. Se anticipó que:

a. La pregunta inicial “¿A qué le tengo miedo?” permitiría activar concepciones previas y observar cambios al repetirse al final (comparación antes/después).

b. El subrayado y los comentarios al margen favorecerían el tránsito desde una reacción afectiva hacia una interpretación crítica sustentada en el texto.

c. El producto final posibilitaría representar simbólicamente un conflicto social mediante la figura gráfica y literal del monstruo contemporáneo, evidenciando una lectura crítica y un posicionamiento interpretativo.

Fase 3: experimentación (implementación)

La secuencia se organizó en momentos de antes, durante y después de la lectura, con énfasis en la construcción progresiva de un método de lectura crítica. La Tabla 1 sintetiza las sesiones, actividades y evidencias producidas.

Tabla 1. Secuencia didáctica implementada.

Fuente: elaboración propia.

Sesión	Duración	Actividad	Descripción
1	40 min	Antes de leer: “El cuento de terror”	Activar saberes previos: - Responder: ¿Qué es el terror? - Partir de la explicación de “El terror evoluciona con la sociedad” como elemento clave. - Contrastar “¿Qué nos da miedo hoy? Desde el análisis de monstruos clásicos de la literatura (Frankenstein,

			Drácula, etc.), pasando por las películas emblemáticas de terror sobrenatural, llegando a la actualidad. - Problematizar el concepto de “monstruo” y se dirige la conversación hacia miedos y violencias situadas en Latinoamérica (no solo lo sobrenatural). - Ejemplificar la concepción de “monstruo”, cada vez más cercana, en las denominaciones “Monstruo de Iztapalapa”, “Monstruo de los Andes” y “Monstruo de Manabí” - Reflexionar sobre situaciones latinoamericanas reales y cotidianas que causan terror. ¿Cómo se ve Latinoamérica?, a partir de ejemplos audiovisuales.
2	40 min	Puerta de entrada: primera lectura “Monstruos” de María Fernanda Ampuero	Antes de leer: - Responder la pregunta orientadora que guiará la lectura: “¿A qué le tengo miedo?”. Respuesta breve que sirve como diagnóstico. Durante la lectura colectiva: - Subrayar las frases que más impacten y las escenas que más llamen la atención. Lectura en voz alta. Después de leer: - Comentar individualmente en los márgenes: ¿cuáles son las situaciones implícitas?, ¿qué incomoda?, ¿qué se revela al final?

			- Armar un conversatorio general con las respuestas - Volver a responder, desde una nueva perspectiva ¿A qué le tengo miedo?, y establecer una comparación. - Responder una nueva pregunta: "¿Cuáles son los verdaderos monstruos de nuestra sociedad?" - Complementar las frases subrayadas con notas/comentarios breves a los márgenes: ¿qué impacta? ¿qué denuncia? ¿qué representa? - Establecer una "ruta de lectura": 1. Identificar un miedo humano 2. Identificar un monstruo o símbolo (el motivo del miedo) 3. Identificar una crítica social 4. ¿Qué me interpela?
3A	20 min	Lo que quiero leer: lectura individual	Ofrecer una matriz para elegir una lectura según las preferencias: Título – Tema – Cita textual. La cita tiene el objetivo de captar el interés por la trama. Leer según la misma ruta: 1. Responder una pregunta del "antes". 2. Leer (las veces que sea necesario) y subrayar. 3. Comentar al margen las citas subrayadas 4. Aplicar la ruta de lectura (miedo, monstruo, crítica, interpelación)

3B	20 min	Círculos de reflexión	Se reúnen por grupos según el cuento elegido. Conversan, contrastan y argumentan sus respuestas a la pregunta inicial. Cada estudiante registra en su hoja al menos una idea/opinión de otro compañero, que haya llamado su atención.
4	40 min	“Se busca”: producto final	Producir, mediante texto y dibujo, un afiche tipo “Se busca”. La una cara de la hoja tendrá la imagen del monstruo, las causas de su búsqueda y la recompensa que se ofrece por él. Del otro lado, se escribe un texto (a manera de historia) donde se explicita el conflicto social que representa el monstruo. Preguntas guía: ¿qué representa?, ¿por qué es un monstruo?, ¿cómo llegó a esa situación?, ¿a quién afecta? ¿qué denuncia?, ¿cuáles son las señales de la realidad en la que se encuentra? Lectura de pares: intercambiar los afiches para hacer una retroalimentación sobre lo escrito y expresado en los carteles.

En síntesis, la intervención incluyó activación de saberes previos sobre el cuento de terror y el concepto de monstruo, lectura colectiva, lectura individual con ruta de interpretación, círculos de discusión y producción final con un texto narrativo que explicita la crítica social reflexionada.

Fase 4: análisis a posteriori

Se contrastan las predicciones del análisis a priori con los resultados observados. El análisis se centró en: a) variaciones entre respuestas antes/después, b) profundidad de huellas de lectura (de lo literal a o interpretativo), c) argumentos emergentes en conversatorios y círculos, y d) coherencia simbólica y crítica del producto final.

Procedimiento de análisis

Se aplicó un análisis cualitativo por codificación temática a partir de cuatro categorías definidas a priori derivadas de la ruta de lectura: miedo humano (MH), monstruo/símbolo (MS), crítica social (CS) e interpelación (IN). La unidad de análisis fueron fragmentos breves (frases u oraciones) extraídos de respuestas, comentarios al margen, productos finales y notas de campo. Los hallazgos se sostuvieron mediante triangulación de fuentes (antes/después, huellas de lectura y producto final). Por tratarse de menores de edad, se resguardó la identidad del estudiantado mediante codificación (E01-E14), además de evitar la difusión de imágenes identificables.

4. Resultados

Los resultados se presentan a partir de la triangulación de datos provenientes de tres momentos de la secuencia didáctica: fase diagnóstica (antes), ruta de lectura (durante) y producto final (después). En total, se analizan los registros de 14

estudiantes. De estos, 12 completaron las distintas fases de la secuencia, mientras que 2 casos (E13 y E14) presentan evidencia parcial por incorporarse tardíamente y participar tardíamente por asuntos institucionales y participar únicamente en el diagnóstico y el producto final. Por tanto, “n” durante la fase diagnóstica y del producto final será n=14, mientras que durante la ruta de lectura será n=12. La triangulación permitió constatar cambios en la forma de nombrar el miedo, construir y percibir al monstruo, formular crítica social y posicionarse frente a problemáticas.

Los resultados se organizan en cuatro categorías: miedo humano (MH), monstruo/símbolo (MS), crítica social (CS) e interpelación (IN). En conjunto, se evidencia un desplazamiento interpretativo. El terror, que inicialmente se asocia con lo sobrenatural o con miedos difusos, se reubica en experiencias humanas y problemáticas sociales, evidenciado en la ruta de lectura y el producto final.

Estas cuatro categorías provienen de la necesidad de guiar al estudiante desde la reacción inicial hacia una interpretación sustentada: identificar el miedo (MH), reconocer al monstruo (MS), explicitar una lectura contextual (CS) y asumir una postura frente a lo leído (IN). Así, estas categorías funcionan como indicadores de lectura literal, inferencial e interpretación crítica, coherentes con el enfoque de lectura crítica en el aula, en la hora pedagógica de Animación a la Lectura.

4.1. Miedo humano (MH): del miedo sobrenatural al terror social

Los registros permiten reconocer tres subcategorías dentro del miedo humano: a) miedo sobrenatural, b) miedo interno/psicológico y c) miedo situado (relacionado con conflictos sociales).

En la fase diagnóstica, se identifican formulaciones de miedo asociadas a imaginarios tradicionales del terror, como “demonios y posesiones (películas)” (E03) o “muertos” (E10), lo que corresponde más bien a un miedo sobrenatural. No obstante, incluso desde el inicio aparece un desplazamiento hacia lo humano cuando algunos estudiantes enuncian expresamente que “hay que tenerle más miedo a los vivos que a los muertos” (E10, E12) y reflexionando cómo la naturaleza humana puede resultar aterradora.

En paralelo, se registra un miedo interno/psicológico, formulado como angustia, amenaza subjetiva o autodestrucción, por ejemplo: “mis sueños […] llegar al punto de poder matarme” (E01) como causas de terror. En la ruta de lectura, este componente se amplía hacia reformulaciones más elaboradas, donde el miedo se entiende como vivencia psicoemocional, “enterrar malos momentos, revivir un trauma, ansiedad […] depresión” (E12). Esta cita demuestra un tránsito desde la enunciación del miedo hacia su explicación.

Finalmente, 9 de los 14 registros de MH se vuelven situados. Entre otros, se registra el miedo “a no tener recursos para medicamentos” (E06), miedo a “la muerte de un bebé” (E06), miedo a “la violencia familiar o sexual” (E08), miedo al abuso infantil (“las niñas […] como Narcisa”) (E11) o miedo “a la crueldad humana” (E07). En

estos registros, el miedo deja de formularse como amenaza abstracta y se vincula con condiciones concretas de vulnerabilidad y daño.

4.2. Monstruo/símbolo (MS): monstruo humano, simbólico y estructural

En la categoría MS la evolución es más evidente. Los monstruos dejan de ser figuras sobrenaturales o difusas para convertirse en personas, relaciones, instituciones o estructuras sociales. En estos datos se identifican cuatro subcategorías: a) monstruo sobrenatural, b) monstruo humano individual, c) monstruo simbólico y d) monstruo estructural.

En el diagnóstico, el monstruo aparece asociado a “demonios/posesiones” (E03) o a figuras fantásticas (“muertos”, E10). Sin embargo, también se redefine desde el inicio como figura humana o cercana: “una persona capaz de…” (E05) o “padres ausentes” (E13), desplazando el terror hacia lo real y cotidiano.

Durante la ruta de lectura, MS adquiere densidad simbólica en 7/14 registros. Los monstruos pueden ser “la muerte y la impotencia” (E06), “lo no resuelto” (E11) o el retorno de lo enterrado (E09). En relatos atravesados por violencia, MS se formula como figura humana agresora: “el padre” (E08) o “el abuso sexual” (E11).

En el producto final, la concepción del monstruo se consolida como una figura social en 10/14 afiches. En palabras de los estudiantes, “aparecen criminales” (E06), “secuestradores” (E01), “abusadores/pedófilos” (E12), “explotadores” (E08) y también figuras de poder político (“político corrupto”, E07; “presidente”, E10, E11).

Así, el monstruo se inscribe en un marco de responsabilidad social y representa consecuencias colectivas.

4.3. Crítica social (CS): la denuncia explícita

La crítica social no aparece con la misma intensidad en todos los casos. Más bien, se construye de forma gradual. A partir de esto, se distinguen tres subcategorías: a) CS ausente o débil, b) CS implícita y c) CS explícita.

En algunos registros, especialmente en los casos E13 y E14 donde falta el proceso intermedio, la crítica social es limitada o se reduce a describir un monstruo individual sin explicitar condiciones estructurales. En la ruta de lectura, se observa que la CS explícita es de 7/12 registros, la CS implícita es de 3/12 y CS ausente de 2/12.

En contraste, 10/14 productos finales que evidencian la crítica social explícita y situada: migrantes engañados y asesinados (E04), “secuestros y violencia” (E01), desigualdad y abandono estatal (E10), precariedad institucional (“hospitales sin atención”, E10) e impunidad (“varios lo han denunciado, pero la policía no ha hecho nada”, E12). Además, se registran críticas asociadas a prácticas culturales y religiosas como mecanismos de manipulación y lucro (“la gente en la iglesia se aprovecha…”, E06), lo que amplía el campo de CS más allá de la violencia física. En los 4/14 restantes predomina la descripción del monstruo (criminal o figura agresora) sin contexto estructural claro.

4.4. Interpelación (IN): posicionándose frente al mundo

La interpelación se manifiesta como la capacidad de tomar una postura frente a lo leído y vincularlo con la propia vida o con una responsabilidad social. En los registros se ha clasificado en tres subcategorías: a) IN emocional, b) IN reflexiva y c) IN propositiva.

En la ruta de lectura, en 8/12 registros la IN aparece de forma explícita. En el restante 4/12 de casos IN no es evidenciable. Este es el caso cuando el estudiante describe el miedo y el monstruo sin formular un juicio personal. No obstante, en otros registros aparece como reacción emocional: “no podría vivir frente a esa situación” (E11). O, en una reflexión más contundente, el E06 transforma una mirada inicial de desprecio hacia una comprensión empática hacia un personaje.

La interpelación se vuelve reflexiva cuando se formula una idea general sobre la realidad (“darnos cuenta de la realidad de los demás y no pensar que todo es perfecto”, E07) o cuando se plantea una comprensión causal de lo monstruoso (“la sociedad crea al monstruo”, E10). Asimismo, IN adquiere un componente propositivo cuando el estudiante plantea soluciones o reparaciones “hablar con los padres” ante el monstruo de “padres ausentes” (E13), “dar en adopción [..] en el peor de los casos” y priorizar la salud de un hijo (E12), o proponer apoyo social en caso de enfermedades mentales (E06).

5. Discusión

Los resultados muestran un desplazamiento interpretativo consistente: el miedo y lo monstruoso, que inicialmente se asociaron con imaginarios sobrenaturales o

formulaciones internas difusas, se reubican progresivamente como experiencias humanas y problemáticas sociales. Este movimiento permite discutir dos dimensiones centrales: el fortalecimiento de competencias lectoras inferenciales y críticas, y el rol de la mediación didáctica para convertir la lectura literaria en un espacio de posicionamiento ético.

5.1. De la lectura literal a la inferencial: un monstruo con sentido

En la fase diagnóstica, los registros disponibles muestran presencia de miedos y monstruos vinculados con figuras tradicionales del terror (posesiones, muertos), mientras que en la ruta de lectura y, con mayor fuerza, en el producto final, el monstruo se reconfigura como símbolo o figura humana/estructural. Este desplazamiento sugiere un avance desde un tratamiento más literal o estereotípico del terror hacia una lectura capaz de inferir sentidos implícitos para construir significados propios.

En términos de Nascimento et. al (2022), el lector no extrae un significado fijo, sino que lo construye y reconstruye activamente desde sus propias referencias y experiencias. En este sentido, las categorías implementadas en la ruta de lectura funcionaron como andamiaje para que los estudiantes pasen de nombrar un monstruo externo a explicar qué representa. Esta operación coincide con lo que Cassany (2006) define como lectura crítica: una práctica que vincula texto y contexto, donde el lector interpreta el discurso desde su marco sociohistórico, sus tensiones y valores. Así, cuando el monstruo deja de ser una criatura y se convierte

es sistemas de corrupción, abuso, explotación o impunidad, evidenciando una contextualización a partir de la lectura. Por ejemplo, el desplazamiento se evidencia cuando un estudiante defiende la premisa de que “hay que tenerle más miedo a los vivos que a los muertos” (E10) o cuando construye al monstruo como un “político corrupto” (E07).

Desde el campo del terror latinoamericano, esta reconfiguración no es accidental. Niéspolo (2017, citado en Cobo 2021) y Cobo (2021), el terror contemporáneo desplaza el miedo hacia violencias reales, opresiones históricas y miedos colectivos. Por ello, este corpus no solo busca generar “miedo” desde concepciones tradicionales, sino que ofrece condiciones textuales para que lo monstruoso opere como metáfora social. En el aula, esta característica permite una vía didáctica pertinente para que enseñar a leer el monstruo como símbolo permita transitar hacia interpretaciones más complejas, superando marcos teóricos literarios que podrían resultar lejanos para el nivel escolar de básica superior.

5.2. Lectura crítica: problematizar el contexto

Los resultados presentados muestran que la crítica social se intensifica especialmente en la ruta de lectura y en varios productos finales, donde aparecen denuncias situadas (violencia, abuso, pobreza, desigualdad, abandono institucional, impunidad). Este patrón permite sostener que la experiencia lectora no se limitó al efecto emocional del terror, sino que se orientó hacia un cuestionamiento crítico del contexto.

Cassany (2009, citado en Zúñiga, 2018) define la comprensión crítica como “la inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, […] para considerar explicaciones alternativas y no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda” (p.15). Las preguntas orientadoras y la crítica social trabajada durante la ruta de lectura, actúan como mediadoras para conectar el relato con estructuras del mundo real. Esta conexión se observa cuando el monstruo no se presenta como un sujeto aislado, sino como un síntoma de un sistema social que falla o reproduce discursos fallidos, como es el caso de las denuncias de impunidad o abandono.

Por ejemplo, en E11 la crítica aparece en la “temática: abuso sexual a menores. Violación…” en CS. Esta afirmación es más que el resumen de un cuento, pues identifica un conflicto con intención de denuncia. En E12, la crítica institucional se refiere a impunidad estructural cuando señala que “varios lo han denunciado [al monstruo], pero la policía no ha hecho nada”. Asimismo, en E06 aparece la lectura de una institución donde el estudiante afirma que “la gente en la iglesia se aprovecha… le vende cosas sin mucho sentido”. Estos enunciados no se limitan a reconocer la realidad, sino abren paso a un cuestionamiento de mecanismos de control y posicionamiento ante realidades sociales.

Desde Lerner (2001), la escuela debe formar lectores capaces de asumir una posición propia frente al texto. Esto implica partir de la comprensión para llegar a argumentar, seleccionar evidencias y sostener interpretaciones. Las huellas de

lectura y los círculos de discusión posibilitan este paso, al detenerse en fragmentos, explicar “qué denuncia” y comparar interpretaciones. En este punto, este método convierte a la lectura crítica en una práctica observables: leer, marcar, comentar, discutir y representar.

Por esto, el terror latinoamericano, al situar lo monstruoso en la cotidianidad familiar, estatal o doméstica, ofrece un puente natural para que el estudiante reconozca conflictos en su entorno. Esto coincide con las mejoras en los niveles de lectura literal, inferencial y crítica, durante el uso del cuento de terror en el aula, reportadas por Cano (2010), Jiménez (2017), Cobo (2021), entre los ya mencionados anteriormente. En este caso, la especificidad latinoamericana refuerza esta conexión al dialogar con realidades cercanas y problemas más reconocibles.

5.3. Comprensión interpelativa: tomar postura frente al mundo

La interpelación resulta una dimensión clave, pues el desplazamiento en la lectura crítica no termina al formular una crítica social, sino que necesita producir un posicionamiento. En esta instancia, lo leído deja de ser sobre “el otro” y se convierte en una situación que exige tomar una postura. Freire (1970) sostiene que una educación dialógica y crítica reconoce al estudiante como sujeto activo, capaz de consciencia y transformación. Así, el lector se convierte en un agente capaz de participar en un cambio social.

Sin que la intención inicial haya sido colocar a Freire como el eje central de toda esta propuesta didáctica, es evidente que los hallazgos dialogan con su teoría. El

estudiante pasa de “sentir miedo” a problematizar causas sociales, reconocer víctimas, cuestionar injusticias o proponer reparaciones. Esta lectura no solo se limita al texto, sino que se proyecta a la realidad.

Como ejemplo, E10 (IN) señala que “la sociedad crea al monstruo”, lo que condensa una comprensión causal, donde lo monstruoso también tiene un origen social y colectivo, sin asignar una culpa aislada. Además, aunque en menor medida, aparece una interpelación propositiva, que coincide con Freire, pues E12 (IN) no solo pone en evidencia una relación, sino que propone una alternativa (“en el peor de los casos, dar en adopción […] priorizar la salud del hijo”. Esta reflexión demuestra que la lectura obliga intrínsecamente a pensar en consecuencias, responsabilidades y posibles consecuencias.

6. Conclusiones

En conjunto, los resultados respaldan el objetivo principal de la secuencia, pues ha demostrado favorecer procesos de lectura crítica mediante el cuento de terror latinoamericano contemporáneo. Se evidencia un desplazamiento desde concepciones iniciales, asociadas a imaginarios o concepciones difusas, hacia formas de lectura más complejas, donde se concretan realidades sociales, desde donde emergen formas de denuncia a partir del posicionamiento del lector.

El principal aporte de esta investigación es la propuesta didáctica implementada. En primera instancia, la ruta de lectura (MH-MS-CS-IN) funciona como una herramienta de mediación replicable: organiza el tránsito desde la reacción inicial hasta la

construcción de sentido, contextualización crítica y posicionamiento lector. En segunda instancia, el monstruo funciona como mediador simbólico, pues permite a los estudiantes nombrar y representar tensiones sociales (violencia, abuso, corrupción, impunidad) sin limitarse a la lectura literal. En tercera instancia, la elección del corpus de terror latinoamericano contemporáneo resulta pertinente y adecuado para facilitar conexiones con realidades cercanas, que permiten una lectura situada e identificable.

Pese a que la intervención fue breve y, en dos casos, parcial, los hallazgos permiten responder la pregunta de investigación. La implementación de esta secuencia favoreció la lectura crítica en la medida en que se desplaza la comprensión del terror, el monstruo y la representación de la realidad, conforme el avance de la secuencia didáctica.

Si bien este avance no es uniforme y completo en todos los casos, los registros muestran indicios consistentes de que, trabajado desde una mediación pedagógica, este corpus sirve como herramienta para activar competencias lectoras en educación general básica superior. Este desbalance sugiere la necesidad de reforzar condiciones de mediación (más tiempo de discusión y consignas más claras de la evidencia textual). Futuras implementaciones podrían profundizar el componente de posicionamiento lector, manteniendo el terror latinoamericano contemporáneo como recurso para formar lectores críticos.

Referencias

Cambero Guzmán, A. del P. (2023). *Literatura de terror como estrategia didáctica para cualificar procesos interpretativos* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

Cano Valles, R. (2010) *La literatura gótica en el aula de inglés de educación secundaria.* [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona].

Chávez-Fernández, J., López-Luján, R. S., Rodriguez-Barboza, J. R., & Carreño Flores, O. D. (2025). Lectura crítica como herramienta para La formación ciudadana: una revisión desde el contexto peruano. *ENCUENTROS Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, *(24)*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15384503

Cobo García, B. (2021). *Los cuentos de terror de Mariana Enríquez. Propuesta didáctica para un aula de 4º de la ESO.* [Trabajo Final de Máster inédito. Especialidad en Lengua castellana y Literatura]. Universidad de Valladolid.

De Faria Campos, E. (2006). Ingeniería didáctica. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, *1*(2).

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Tierra Nueva.

Jiménez Vega, D. K. (2017). *El cuento de terror como recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades de producción escrita* [Monografía para optar por el título de licenciada en Español e Inglés, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá D.C.

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). *Boletín del Sistema de Información del Libro y la Lectura del Ecuador (SIIC), Edición especial Encuesta de Hábitos Lectores y Prácticas Culturales 2022*. https://siic.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/sites/28/2022/06/Bolet%C3%ADn-EHLPRACC-14062022.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Educación General Básica Subnivel Elemental* (1.ª ed.). https://www.educacion.gob.ec

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Lineamientos para la hora pedagógica de animación a la lectura*. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/Sala%20de%20profes/Lineamientos_para_la_hora_pedagogica_de_Animacion_lectura.pdf

Nájera Archilla, M. (2019). Procesos de identificación literaria, una ventana abierta a los universos literarios adolescentes: Acercamiento desde una perspectiva de género. *Ondina/Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, *3*, 163–183.

Nascimento Ferreira, D., Revel Chion, A., & Lima da Silva, M. G. (2022). Reflexiones sobre la Lectura Crítica desde una Perspectiva Freireana en la Educación Básica. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, *22*, 1–27. https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u197223

Navarrete Zambrano, M. E. (2025). Procesos endógenos que favorecen el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación superior. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, *2*(3). https://doi.org/10.69633/d6kjy148

Navarro Salazar, M., Angulo Torres, G., & Pérez Orozco, D. (2020). Incentivar la lectura en estudiantes de undécimo grado, a través de los cuentos de terror como mediación pedagógica. *Ciencia y Educación*, *1*(7), 54-67.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2019). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019* [Informe técnico]. UNESCO.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Romero, C., & Rubio, R. (2023). Los microrrelatos de “Ajuar funerario” como herramienta de fomento de la lectura en distintos contextos de aula. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *(1)*. http://doi.org/10.25267/Chamariz.2023.i1.11

Sandoval Gaviria, L. M. (2024). *La literatura del terror como estrategia didáctica para la escritura creativa* [Tesis de pregrado, Universidad del Tolima].

Vásquez Suárez, D. M., Mejía Cantillo, E. C., & Vargas Barros, J. E. (2022). *Desarrollo de la comprensión lectora crítica, desde los cuentos de terror de Edgar Allan Poe, en estudiantes de 8º de básica secundaria* [Tesis de pregrado, Universidad del Atlántico]. Repositorio Digital de la Universidad del Atlántico.