



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i1.622>

**Recibido:** 2025-12-26

**Aceptado:** 2026-01-08

**Publicado:** 2026-01-27

## **El realismo mágico como forma de resistencia cultural en la obra de Gabriel García Márquez: “Cien años de soledad”**

### **Magical Realism as a Form of Cultural Resistance in the Work of Gabriel García Márquez: “Cien años de soledad”**

#### **Autores**

**Tania Esther Tipan Vega<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0009-0002-5495-9279>

[tania.tipan2225@utc.edu.ec](mailto:tania.tipan2225@utc.edu.ec)

**Universidad Técnica de Cotopaxi**

Latacunga - Ecuador

**Katherin Paulina Travez Pilatasig<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0009-0005-6436-1539>

[katherin.travez1743@utc.edu.ec](mailto:katherin.travez1743@utc.edu.ec)

**Universidad Técnica de Cotopaxi**

Latacunga - Ecuador

**María Victoria León Raura<sup>3</sup>**

Pedagogía de la Lengua y Literatura

<https://orcid.org/0009-0000-9261-9676>

[maria.leon3935@utc.edu.ec](mailto:maria.leon3935@utc.edu.ec)

**Universidad Técnica de Cotopaxi**

Latacunga - Ecuador

#### **Cómo citar**

Tipan Vega, T. E., Travez Pilatasig, K. P., & León Raura, M. V. (2026). El realismo mágico como forma de resistencia cultural en la obra de Gabriel García Márquez: “Cien años de soledad”. *ASCE MAGAZINE*, 5(1), 855–874.



## Resumen

Este estudio indagó qué ocurrió cuando la lectura de Cien años de soledad se acompañó con una mediación de aula orientada a la interpretación. Participaron 18 estudiantes de primero de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”. Se trabajó con enfoque cualitativo y alcance descriptivo-interpretativo, a través de un esquema de diagnóstico inicial y resultados con preguntas abiertas. Se aplicaron dos instrumentos paralelos (cinco reactivos cada uno) en sesiones de 40 minutos. La intervención duró dos semanas (4 clases; 8 horas) y combinó lectura guiada de fragmentos, diálogo colectivo y escritura reflexiva, con la intención de poner en relación el universo de Macondo con experiencias culturales cercanas al grupo. El análisis de contenido permitió ordenar las respuestas en categorías sobre realismo mágico, identidad, memoria colectiva y proceso lector. Tras la mediación, las definiciones centradas en la oposición “magia/fantasia” cedieron terreno a lecturas que reconocen la cotidianidad de lo insólito, la temporalidad circular y la participación subjetiva del lector. También cambió la idea de evaluación: se la entendió menos como veredicto y más como acompañamiento formativo. Los resultados respaldaron el valor de una mediación situada para la apropiación cultural de la obra y para el inicio de prácticas de lectura crítica en la enseñanza secundaria.

**Palabras clave:** Enseñanza secundaria; Enseñanza de la literatura; Enseñanza de la lectura; Identidad cultural; Memoria colectiva.



## Abstract

Magical realism is one of the most representative literary expressions of Latin American narrative, as it integrates everyday life and extraordinary events within a shared cultural reality. However, in educational contexts, its teaching is often limited to theoretical definitions, which restricts students' understanding of its symbolic, cultural, and formative dimensions. The aim of this study was to analyze the impact of a pedagogical intervention based on the interpretative reading of *Cien años de soledad* on students' understanding of magical realism as a form of cultural resistance and on the resignification of their reading process. The study followed a qualitative approach with a descriptive–interpretative design. A pretest and a posttest with open-ended questions were applied to a group of 18 high school students, and their written responses were examined through qualitative content analysis. The results show a shift from literal and decontextualized readings toward more reflective, contextualized, and critical interpretations, particularly regarding the understanding of magical realism, the symbolic construction of Macondo, and cultural identity. It is concluded that a pedagogical approach to magical realism centered on interpretation and cultural context contributes to the development of critical thinking, cultural awareness, and the appreciation of literature as a formative experience.

**Keywords:** Cultural identity; Critical thinking; Reading instruction; Literature education; Latin American literature.



---

## Introducción

Dentro de la tradición narrativa latinoamericana, el realismo mágico ha ocupado un lugar singular como forma de narrar la experiencia histórica y social del continente. Lejos de introducir lo extraordinario como una ruptura abrupta, este modo de representación integra lo insólito en la vida cotidiana y amplía, de ese modo, los límites de lo que se considera real. En esa operación simbólica, memorias colectivas, prácticas culturales y voces históricamente desplazadas encuentran un espacio de enunciación.

En *Cien años de soledad*, Gabriel García Márquez articula esta perspectiva estética con una mirada crítica sobre el olvido, la violencia y la marginalización que han atravesado a distintas comunidades latinoamericanas. Como señalan diversos estudios, la novela no se limita a narrar una saga familiar, sino que construye una lógica temporal y simbólica que permite leer la historia desde la repetición, la memoria y la pérdida (García Márquez, 2015; Pérez, 2020).

No obstante, esta complejidad interpretativa no siempre se traslada al ámbito escolar. En muchas prácticas de aula, el realismo mágico se presenta como una categoría clasificatoria: se define el concepto, se enumeran características y se solicita la identificación de ejemplos en fragmentos aislados. Aunque este procedimiento facilita el reconocimiento de rasgos formales, tiende a empobrecer la experiencia lectora, ya que desplaza dimensiones centrales como la memoria, la identidad o la resistencia cultural hacia ejercicios mecánicos. Desde la didáctica literaria contemporánea, se sostiene que la lectura adquiere sentido cuando se vincula con procesos de construcción de significado situados y con la participación activa del lector (Ariztía-Sandoval, 2024; Sánchez-Lara, 2024).

En el contexto ecuatoriano, la asignatura de Lengua y Literatura plantea como objetivo el desarrollo de competencias de comprensión, interpretación y apreciación estética. Sin embargo, en la práctica cotidiana predominan tareas de verificación resúmenes, cuestionarios o controles de contenido que limitan la argumentación y reducen la posibilidad de establecer vínculos personales y culturales con las obras. Esta distancia se acentúa cuando los textos proponen universos simbólicos complejos que no dialogan explícitamente con la experiencia del estudiantado.



Durante el trabajo con *Cien años de soledad* se identificaron dos dificultades recurrentes. Por un lado, varios estudiantes asociaban el realismo mágico exclusivamente con la noción de fantasía o con la presencia de sucesos sobrenaturales, lo que dificultaba reconocer su dimensión histórica y cultural. Por otro, la evaluación de la lectura se concebía principalmente como búsqueda de respuestas correctas, lo que restringía la interpretación personal. Desde la teoría transaccional, el significado no reside únicamente en el texto, sino que se construye en la relación entre lector, obra y contexto; en ese proceso, la mediación docente resulta decisiva (Rosenblatt, 2002).

Este panorama sugiere un vacío en la práctica educativa: existen pocas experiencias documentadas, especialmente en el bachillerato ecuatoriano, que describan intervenciones didácticas breves orientadas a promover una lectura crítica del realismo mágico entendido como forma de resistencia cultural. Si bien la crítica literaria reciente ha destacado sus vínculos con memoria, historia y nación (González-Bernárdez, 2020; Molina Gil, 2024; Pérez, 2020), estas claves no siempre se traducen en herramientas pedagógicas concretas.

En respuesta a esta necesidad, el presente estudio analizó el impacto de una intervención basada en la lectura interpretativa de *Cien años de soledad*. El objetivo general fue examinar cómo dicha mediación incide en la comprensión del realismo mágico como estrategia de resistencia cultural y en la resignificación del proceso lector. De manera específica, se buscó describir los cambios en la conceptualización del género antes y después de la experiencia, explorar la reinterpretación de Macondo como metáfora social vinculada con la memoria y la temporalidad, e identificar transformaciones en las prácticas de lectura situadas asociadas con identidad y pensamiento crítico.

## Material y Métodos

### Diseño, enfoque y contexto

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, con el propósito de comprender los sentidos que el estudiantado construyó durante la lectura de una obra literaria canónica. Más que medir efectos causales, el interés se centró en describir cambios en las



interpretaciones y en las formas de aproximarse al texto a lo largo de una experiencia pedagógica concreta.

Para ello se implementó una intervención de aula con un solo grupo, organizada en dos momentos de recogida de información (diagnóstico inicial y resultados) mediante preguntas abiertas. Esta comparación permitió identificar variaciones discursivas plausiblemente asociadas con la mediación didáctica. El análisis del corpus se sustentó en procedimientos de análisis cualitativo de contenido y en la construcción progresiva de categorías temáticas (Bohm & Sundqvist, 2025).

La experiencia se llevó a cabo en la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”, dentro de la asignatura Lengua y Literatura, durante el período lectivo 2025-2026. Las actividades se integraron al horario regular de clases y se desarrollaron a lo largo de dos semanas, con una duración total de ocho horas.

### **Participantes y criterios**

Participaron 18 estudiantes de primero de Bachillerato General Unificado (BGU). La selección respondió a un muestreo intencional y consideró la asistencia regular y la disposición para involucrarse en tareas de lectura, discusión y escritura. El diagnóstico inicial mostró que la mayoría asociaba el realismo mágico con definiciones escolares y ejemplos aislados, sin haber realizado una lectura sostenida de la novela.

### **Consideraciones éticas**

Se resguardó la identidad de los participantes mediante codificación alfanumérica (E1-E18). El corpus se almacenó en formato digital con acceso restringido. La institución autorizó el desarrollo de la intervención y se obtuvo el consentimiento informado de los representantes legales, así como el asentimiento del estudiantado.

### **Instrumentos y criterios de calidad**

Se diseñaron dos instrumentos paralelos pretest y post test, cada uno compuesto por cinco preguntas abiertas. Las consignas indagaron:



- a) concepciones sobre el realismo mágico;
- b) interpretaciones del espacio narrativo de Macondo;
- c) nociones de identidad cultural y resistencia;
- d) experiencia lectora y resonancia emocional;
- e) comprensión del proceso lector y de la evaluación.

Cada aplicación se realizó durante una sesión de 40 minutos. La equivalencia entre ambos instrumentos permitió contrastar respuestas iniciales y finales en torno a los mismos ejes temáticos. Para fortalecer la consistencia analítica, las categorías se definieron de manera progresiva y se revisaron a partir del propio corpus.

### **Procedimiento de intervención**

Diagnóstico (sesión 1).

El proceso inició con la aplicación del diagnóstico inicial para recuperar ideas previas. En esta etapa también se explicitaron los propósitos de lectura y se presentaron criterios interpretativos orientados a comprender el realismo mágico como estrategia de representación cultural (Chiampi, 1983; Pérez, 2020).

Intervención didáctica (sesiones 2- 4).

Durante dos semanas se desarrolló la mediación pedagógica en clases de 40 minutos (ocho horas en total). En la primera fase se trabajó la contextualización histórico-cultural de la obra y la lectura guiada de fragmentos seleccionados. Las preguntas de discusión buscaron reconocer cómo lo insólito se integra a la vida cotidiana del relato y cómo esa integración se relaciona con memoria y representación (García Márquez, 1982; Hall, 1997).

En la segunda fase se profundizó en el análisis de Macondo como metáfora social. El estudiantado produjo textos reflexivos y argumentativos, contrastó interpretaciones con sus compañeros y

·  
·



participó en instancias de coevaluación formativa orientadas al desarrollo del pensamiento crítico (Sánchez-Lara, 2024).

Evaluación y cierre (sesión 5).

Al finalizar la secuencia se aplicó una evaluación para identificar los resultados. La sesión de cierre propició una discusión colectiva sobre la novela como archivo simbólico: qué memorias se conservan, qué experiencias se normalizan y de qué manera estas representaciones pueden leerse como formas de resistencia cultural.

### **Análisis de datos**

El corpus estuvo compuesto por las respuestas escritas en el diagnóstico y resultados. Se aplicó análisis cualitativo de contenido mediante una codificación inicial abierta, seguida de la agrupación de unidades de significado en categorías temáticas. Posteriormente se realizó un contraste comparativo entre ambos momentos en función de los objetivos del estudio.

Con el fin de reforzar el rigor del proceso, una parte del material fue sometida a doble codificación y las decisiones analíticas quedaron registradas en una bitácora de trabajo. Los resultados se organizaron en tablas comparativas que incluyen citas representativas; en todos los casos se preservó el anonimato de los participantes (E1-E18).

## **Resultados**

Los hallazgos se organizaron de acuerdo con los objetivos específicos del estudio y se presentan a través de cinco tablas comparativas que contrastan las respuestas del diagnóstico inicial y resultados. Las categorías y subcategorías surgieron del análisis del corpus escrito. Las citas seleccionadas se incluyen por su carácter representativo, se transcriben de manera literal y se identifican mediante códigos anónimos (E1-E18).

### **Cambios en la conceptualización del realismo mágico**

Las respuestas iniciales mostraron una comprensión limitada del concepto. En el diagnóstico inicial, la mayoría de los estudiantes asoció el realismo mágico con la oposición entre realidad y



fantasía, con expresiones referidas a “magia” o “cuentos de hadas” y sin referencias claras a dimensiones históricas o culturales.

Tras la intervención, esta mirada comenzó a matizarse. En los resultados aparecieron formulaciones que describen lo insólito como parte de la vida cotidiana del relato, reconocen la perspectiva subjetiva de los personajes y entienden la narración como una forma de interpretar la realidad social. El interés dejó de centrarse en identificar “hechos mágicos” aislados y se desplazó hacia la lógica cultural del texto en su conjunto.

**Tabla 1**

*Transformación de la conceptualización del realismo mágico*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Momento</b>	<b>Evidencia textual (estudiantes)</b>
<b>Realismo mágico</b>	Fantasía sobrenatural	Diagnóstico inicial	“Yo pensaba que el realismo mágico era solo magia, como cuentos de hadas.”
<b>Realismo mágico</b>	Confusión con lo maravilloso	Diagnóstico inicial	“Es cuando pasan cosas mágicas que no tienen explicación.”
<b>Realismo mágico</b>	Cotidianidad de lo insólito	Resultados	“Lo raro es normal para los personajes.”
<b>Realismo mágico</b>	Subjetividad	Resultados	“Muestra la realidad desde cómo la sienten las personas.”
<b>Realismo mágico</b>	Espejo de la realidad	Resultados	“Es una forma diferente de contar lo que pasa en la vida real.”

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de respuestas del diagnóstico inicial y resultados (corpus 2026).



---

En síntesis, la Tabla 1 permite observar un tránsito desde definiciones descriptivas y superficiales hacia interpretaciones más complejas. Las nociones de cotidianidad de lo insólito y subjetividad lectora se aproximan a lecturas críticas que conciben el realismo mágico como una forma de representación cultural capaz de integrar memoria, mitos y experiencias históricas invisibilizadas (Carpentier, 1949; Chiampi, 1983; González-Bernárdez, 2020).

### **Resignificación de Macondo como metáfora de memoria colectiva**

Algo similar ocurrió con la comprensión del espacio narrativo. En las respuestas iniciales, Macondo se describía principalmente como un lugar ficticio o “mágico”, tratado de manera literal. Predominaba la idea de un escenario extraño o fantástico, desligado de la experiencia del propio entorno.

Después de la mediación, el espacio comenzó a leerse con mayor densidad simbólica. Varios estudiantes lo definieron como “cualquier pueblo” o como una representación de la vida comunitaria, y añadieron nociones de tiempo circular, repetición y memoria. Estas interpretaciones sugieren que el escenario dejó de percibirse como un decorado exótico y pasó a funcionar como metáfora social.

**Tabla 2***Resignificación de Macondo*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Momento</b>	<b>Evidencia textual (estudiantes)</b>
<b>Macondo</b>	Pueblo ficticio	Diagnóstico inicial	“Es un pueblo viejo que no existe.”
<b>Macondo</b>	Espacio fantástico	Diagnóstico inicial	“Es un lugar mágico donde pasan cosas raras.”
<b>Macondo</b>	Metáfora del pueblo	Resultados	“Macondo puede ser cualquier pueblo.”
<b>Macondo</b>	Tiempo circular	Resultados	“Todo se repite, el tiempo no avanza normal.”
<b>Macondo</b>	Soledad y memoria	Resultados	“Representa la soledad y el olvido.”

Nota. Elaboración propia basada en el contraste diagnóstico inicial y resultados; se preservó literalidad y anonimato.

Este desplazamiento puede entenderse como un indicio de apropiación cultural del texto. Las claves interpretativas asociadas a memoria y temporalidad frecuentes en la crítica literaria se volvieron operativas cuando el estudiantado logró vincular la novela con su propio contexto.

**Emergencia de una lectura situada: identidad cultural, resistencia y pensamiento crítico**

Las respuestas del pretest evidenciaron una relación principalmente instrumental con la obra. Para varios participantes, la lectura aparecía como una obligación escolar más que como una experiencia significativa. La novela se percibía distante o “antigua”, sin conexión con la vida cotidiana.



En el resultado, esta distancia disminuyó. Las intervenciones empezaron a incorporar referencias a memoria colectiva, raíces culturales y resistencia. El lenguaje de la obra se interpretó no solo como recurso estético, sino como una manera de preservar experiencias y cuestionar el olvido. Estas afirmaciones indican que la lectura comenzó a situarse en el marco sociocultural del propio grupo.

**Tabla 3***Identidad y resistencia cultural*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Momento</b>	<b>Evidencia textual (estudiantes)</b>
<b>Identidad</b>	Lectura distante	Diagnóstico inicial	“Es solo una historia antigua.”
<b>Identidad</b>	Obligación escolar	Diagnóstico inicial	“La leí porque era una tarea.”
<b>Resistencia cultural</b>	Memoria colectiva	Resultados	“Los pueblos no quieren olvidar lo que vivieron.”
<b>Resistencia cultural</b>	Raíces culturales	Resultados	“Habla de nuestras raíces.”
<b>Resistencia cultural</b>	Lenguaje como resistencia	Resultados	“La forma de hablar es una manera de resistir.”

Nota. Elaboración propia; categorías emergentes del análisis de contenido del corpus (diagnóstico inicial y resultados).

Estos resultados sugieren que la mediación favoreció una lectura más implicada: el texto empezó a interpretarse desde la experiencia del lector y no únicamente como objeto académico. Esta orientación coincide con enfoques que sitúan la lectura literaria en la conversación interpretativa y en la construcción de sentido (Cassany, 2006; Rosenblatt, 2002).



## Dimensión emocional y proceso lector

Además de los cambios conceptuales, el corpus dejó ver transformaciones en la vivencia misma de la lectura. En el pretest predominaban respuestas técnicas o breves, acompañadas en ocasiones por expresiones de inseguridad. La subjetividad aparecía restringida.

Después de la intervención, las respuestas incluyeron referencias afectivas más claras: identificación con personajes, vínculos con la propia comunidad y reflexiones personales. La lectura fue descrita como una experiencia que interpela y moviliza emociones, no solo como ejercicio académico.

**Tabla 4**

### *Dimensión emocional y subjetividad lectora*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Momento</b>	<b>Evidencia textual (estudiantes)</b>
<b>Subjetividad</b>	Definiciones técnicas	Diagnóstico inicial	“Es un movimiento literario.”
<b>Subjetividad</b>	Inseguridad	Diagnóstico inicial	“No sé bien qué decir.”
<b>Emoción</b>	Lectura como espejo	Resultados	“Me hizo pensar en mi vida.”
<b>Emoción</b>	Identificación personal	Resultados	“Se parece a lo que pasa en mi comunidad.”
<b>Subjetividad</b>	Comprensión emocional	Resultados	“Entendí lo que sentían los personajes.”

Nota. Elaboración propia con codificación cualitativa.



Estos hallazgos refuerzan la idea de que la dimensión emocional forma parte del proceso de comprensión y no constituye un elemento accesorio. En términos de la teoría transaccional, el sentido emerge de la interacción entre texto y experiencia del lector (Rosenblatt, 2002).

### Proceso lector y evaluación

También se registraron variaciones en la manera de concebir la evaluación. En el diagnóstico inicial, varios estudiantes asumían que existía una única respuesta correcta, lo que limitaba su participación y aumentaba la inseguridad interpretativa. La lectura se entendía, principalmente, como tarea de cumplimiento.

En el resultado, esta perspectiva cambió. Las respuestas reflejan mayor confianza para expresar opiniones propias y una comprensión de la evaluación como proceso formativo. La lectura comenzó a asociarse con reflexión y argumentación, más que con la simple reproducción de contenidos.

**Tabla 5**

#### *Proceso lector y evaluación*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Momento</b>	<b>Evidencia textual (estudiantes)</b>
<b>Proceso lector</b>	Respuesta correcta	Diagnóstico inicial	“Pensé que había una sola respuesta.”
<b>Proceso lector</b>	Inseguridad interpretativa	Diagnóstico inicial	“Me cuesta interpretar.”
<b>Capacidad</b>	Confianza lectora	Resultado	“Ahora puedo dar mi opinión.”
<b>Evaluación</b>	Aprendizaje como proceso	Resultado	“No es solo una nota.”
<b>Estrategia</b>	Lectura reflexiva	Resultado	“Sirve para pensar, no solo para responder.”

Nota. Elaboración propia; se reportan citas representativas codificadas (E1-E18).



Estas evidencias muestran que la experiencia pedagógica no solo incidió en los conceptos trabajados, sino también en la manera de posicionarse frente al acto de leer. El desplazamiento hacia interpretaciones situadas fue acompañado por una comprensión más abierta de la evaluación y por una mayor agencia interpretativa del estudiantado.

## Discusión

La comparación entre el diagnóstico inicial y los resultados finales permite observar que una mediación didáctica breve, pero sistemática, incidió en la forma en que el estudiantado se aproximó al realismo mágico dentro del espacio escolar. Más que incorporar una definición teórica del concepto, los participantes comenzaron a utilizarlo como una herramienta para interpretar experiencias históricas, culturales y comunitarias presentes en la novela. Este desplazamiento resulta relevante si se considera que, en prácticas escolares tradicionales, el realismo mágico suele reducirse a la identificación de elementos fantásticos aislados.

Durante la intervención, el texto dejó de funcionar únicamente como objeto de verificación y comenzó a operar como un espacio de diálogo interpretativo. La lectura guiada, la conversación sostenida y la escritura reflexiva favorecieron un intercambio constante de puntos de vista y configuraron al curso como una comunidad lectora. En este sentido, los hallazgos dialogan con propuestas de educación literaria que enfatizan la construcción colectiva de sentido y la articulación entre obra, contexto y experiencia del lector (Ariztía-Sandoval, 2024; Sánchez-Lara, 2024).

Un aspecto particularmente significativo fue la resignificación de Macondo. Resultó llamativo que, tras la mediación, varios estudiantes lo describieran como “cualquier pueblo”, desplazando su carácter exótico inicial. Esta lectura permitió establecer puentes entre la ficción y el entorno inmediato del grupo. La crítica literaria ha señalado que la novela construye una temporalidad circular que cuestiona el relato lineal de la nación y hace visible la repetición del olvido (Pérez, 2020); en el aula, esta clave interpretativa adquirió sentido cuando se vinculó con recuerdos y experiencias locales.



La emergencia de nociones asociadas con identidad, raíces culturales y resistencia sugiere que la lectura comenzó a situarse en un marco sociocultural más amplio. Estas formulaciones no aparecieron como simple repetición de categorías teóricas, sino como intentos de nombrar experiencias propias a partir del texto literario. En este punto, el realismo mágico dejó de percibirse como un recurso estilístico aislado y pasó a entenderse como una forma de representar lo colectivo.

Otro hallazgo relevante fue la incorporación explícita de la dimensión emocional en las respuestas finales. Mientras que en el diagnóstico inicial predominaban definiciones técnicas y expresiones de inseguridad, posteriormente se observaron referencias a procesos de identificación, empatía y reflexión personal. Lejos de constituir un elemento accesorio, esta implicación afectiva pareció facilitar interpretaciones más complejas, en consonancia con la teoría transaccional de Rosenblatt (2002), que concibe el significado como producto de la interacción entre texto y lector.

También se registró un cambio en la manera de concebir la evaluación. La idea inicial de una única respuesta correcta dio paso a una comprensión más procesual del aprendizaje. El énfasis se desplazó hacia la argumentación, la justificación de interpretaciones y la posibilidad de sostener lecturas diversas sin perder rigor. Este cambio de posicionamiento resulta coherente con enfoques que promueven la evaluación formativa en lectura literaria.

Estos resultados deben interpretarse con cautela. El estudio se desarrolló con un solo grupo, durante un período acotado y a partir de producciones escritas recogidas en dos momentos específicos, lo que impide generalizaciones amplias. Sin embargo, la coherencia de los desplazamientos observados y la convergencia entre las evidencias sugieren que la mediación implementada desempeñó un papel relevante en los cambios registrados. Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de continuar explorando enfoques pedagógicos que integren la interpretación literaria, la memoria cultural y la experiencia subjetiva del estudiantado en diversos contextos educativos.



---

## Conclusiones

En relación con el objetivo de analizar el realismo mágico como forma de resistencia cultural, los resultados del estudio permiten concluir que la experiencia desarrollada a lo largo de dos semanas mostró que una mediación didáctica breve puede incidir de manera significativa en la forma en que el estudiantado se relaciona con una obra literaria canónica. En este estudio, *Cien años de soledad* dejó de abordarse únicamente como un texto para identificar rasgos formales y comenzó a leerse como una narración atravesada por memoria, historia y cultura. Este cambio de enfoque favoreció una actitud más reflexiva frente a la lectura.

En cuanto a la identificación de los elementos del realismo mágico presentes en *Cien años de soledad*, el análisis evidenció que la concepción inicial del realismo mágico, asociada casi exclusivamente a la oposición entre realidad y fantasía, dio paso a interpretaciones más complejas en las que lo insólito se integra a la vida cotidiana y adquiere una función cultural. En segundo término, el espacio de Macondo empezó a entenderse menos como escenario ficticio y más como metáfora social, capaz de condensar memorias colectivas, repeticiones históricas y experiencias compartidas.

La lectura se volvió progresivamente situada. El estudiantado estableció vínculos entre la novela y su propio entorno, incorporó nociones de identidad y resistencia cultural, y manifestó mayor confianza para argumentar sus interpretaciones. De manera paralela, la evaluación comenzó a percibirse como un proceso formativo orientado al aprendizaje y no solo como un mecanismo de calificación.

Desde una perspectiva didáctica, los hallazgos confirman la pertinencia de estrategias pedagógicas centradas en la lectura interpretativa, la subjetividad y el vínculo con la experiencia cultural del estudiante. Si bien los alcances del estudio son acotados y no permiten generalizaciones amplias, la experiencia sugiere que las obras canónicas conservan vigencia pedagógica cuando se trabajan desde la conversación interpretativa y la escritura reflexiva. En este contexto, el realismo mágico operó como un lenguaje para pensar lo colectivo y abrió oportunidades para debatir memoria, identidad y comunidad desde una perspectiva crítica.



---

## Limitaciones y líneas futuras

Los alcances del estudio deben considerarse con cautela. Se trabajó con un solo grupo y durante un periodo acotado, lo que impide generalizar los resultados a otros contextos. Investigaciones posteriores podrían ampliar la muestra, incorporar distintas fuentes de información como observación de aula, entrevistas o producciones escritas complementarias y realizar seguimientos longitudinales que permitan valorar la estabilidad de los aprendizajes en el tiempo. Mantener un enfoque situado y contextual resultará fundamental para comprender cómo se construye el sentido literario en escenarios educativos diversos.

## Referencias bibliográficas

- Ariztía-Sandoval, M. del P. (2024). La enseñanza literaria en secundaria: modelos, enfoques y tradiciones. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.elm>
- Bohm, I., & Sundqvist, J. (2025). Qualitative content analysis: A step-by-step guide for beginners to the method, theories, epistemology, ontology, and rigour. *The Qualitative Report*, 30(9), 4236-4263. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2025.7211>
- Carpentier, A. (1949). *El reino de este mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chiampi, I. (1983). *El realismo maravilloso: Forma e ideología en la novela hispanoamericana*. Monte Ávila Editores.
- Crășovan, E. (2020). Magical realism avatars in the Romanian novel. *Dacoromania Litteraria*, 7, 36–55. <https://doi.org/10.33993/drl.2020.7.36.55>
- García Márquez, G. (2015). *Cien años de soledad*. Penguin Random House. <https://www.penguinrandomhouse.com/books/293916/cien-anos-de-soledad-by-gabriel-garcia-marquez/>
- García Márquez, G. (1982). *La soledad de América Latina*. [Conferencia Nobel]. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1982/marquez/lecture/>



González-Bernárdez, S. (2020). Magical Realism as Anti-Colonialist Resistance in N. K. Jemisin's "Red Dirt Witch". *Journal of the Short Story in English*, 75, 135–151. <https://journals.openedition.org/jsse/3289>

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. SAGE Publications

Martínez Ruiz, W. L. (2024). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura durante la pandemia del COVID-19: una revisión sistemática de la literatura (2020-2023). *Perspectivas*, 9(24), 148-166. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.9.24.2024.148-166>

Molina Gil, R. (2024). Herramientas narrativas e intertextualidades del realismo mágico en las literaturas de la ruralidad: «pequeñas mujeres rojas» (Marta Sanz, 2020) y «La nostalgia de la mujer anfibio» (Cristina Sánchez-Andrade, 2022). *Castilla. Estudios de Literatura*, 15, 526–555. <https://doi.org/10.24197/cel.15.2024.526-555>

Pérez, L. L. (2020). Out of time: Resisting the nation in *One Hundred Years of Solitude*. En M. A. Pérez & D. Chevalier (Eds.), *The Palgrave handbook of magical realism in the twenty-first century* (pp. 379-394). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-39835-4\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-030-39835-4_20)

Pérez, M. A., & Chevalier, D. (Eds.). (2020). *The Palgrave handbook of magical realism in the twenty-first century*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-39835-4>

Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Ediciones de la Banda Oriental.

Rosenblatt, L. M. (2002). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Sánchez-Lara, R. A. (2024). Recurrencias en lectura literaria escolar: análisis desde (y para) la justicia social. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1–20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.rlle>

Sasser, K. A., & Mariboho, R. (2020). Pedagogical magic: Magical realism's appeal for the twenty-first century classroom. En M. A. Pérez & D. Chevalier (Eds.), *The Palgrave handbook of magical realism in the twenty-first century* (pp. 453-471). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-39835-4\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-030-39835-4_24)



**Conflicto de intereses:**

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

**Financiamiento:**

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

**Agradecimientos:**

N/A

**Nota:**

El artículo no es producto de una publicación anterior.