



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Enseñar relatos de terror. El potencial epistémico de la lectura y la escritura en la educación pública.

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

AUTORA:

Lcda. Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez
CI: 0301449542
Correo electrónico: manahie@hotmail.com

DIRECTOR:

Dr. Manuel Gonzalo Villavicencio Quinde
CI: 0102277373

Cuenca, Ecuador
20-enero-2022



RESUMEN

En 1996 la Reforma Curricular de Educación General Básica (EGB) en el Ecuador propuso la enseñanza del lenguaje a través del desarrollo de destrezas. A su vez, el documento de Actualización Curricular vigente desde el año 2016 exige que los docentes de EGB busquen opciones metodológicas que prioricen el aprendizaje en contexto. Sin embargo, se les ha proporcionado como única herramienta un texto de enseñanza que, contradictoriamente, todavía enfatiza en contenidos conceptuales y está divorciado del contexto educativo. Esto implica que el aprendizaje de la lectura y la escritura sea nada práctico. En este contexto, nos preguntamos de qué manera se puede asociar el ejercicio de las destrezas escriturales con el aprendizaje de los géneros discursivos si los estudiantes de las zonas rurales desdeñan el ejercicio de dichas competencias escritoras por considerarlas poco útiles, frente a las posibilidades que les ofrece la oralidad. El objetivo del presente trabajo fue identificar de qué maneras la utilización de la lectura y la escritura del género discursivo *Relatos de terror* como herramienta epistémica favorecía el mejoramiento de la escritura de los estudiantes del Octavo de EGB de la Escuela de Educación Básica Joaquín Martínez. Para ello, se llevó a cabo el diseño y la implementación de una secuencia didáctica que abordó tres movidas características del género mencionado. Los resultados fueron que el aprovechamiento de la oralidad, las nuevas tecnologías y la intervención secuenciada activaron interesantes procesos de escritura y motivaron a los estudiantes a producir sus propios textos.

PALABRAS CLAVE: Lectura y escritura epistémica. Relatos de terror. Enseñar. Educación rural.



ABSTRACT:

In 1996 the Curricular Reform of Basic General Education (EGB) in Ecuador proposed the teaching of language through the development of skills. In turn, the Curriculum Update document in force since 2016 requires that EGB teacher's look for methodological options that prioritize learning in context. However, they have been provided as the only tool a teaching text that, contradictorily, still emphasizes conceptual content and is divorced from the educational context. This implies that learning to read and write is impractical. In this context, we wonder how the exercise of writing skills can be associated with the learning of discursive genres if students in rural areas disdain the exercise of these writing skills because they consider them little useful, compared to the possibilities that offers orality. The objective of this work was to identify in what ways the use of reading and writing of the discursive genre Tales of terror as an epistemic tool favored the improvement of the writing of the students of the Eighth of EGB of the School of Basic Education Joaquín Martínez. For this, the design and implementation of a didactic sequence that addressed three characteristic moves of the aforementioned genre was carried out. The results were that the use of orality, new technologies and sequenced intervention activated interesting writing processes and motivated students to produce their own texts.

Key words: *Epistemic reading and writing. Horror stories. Teaching. Rural education*



ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	3
ÍNDICE DE TABLAS	6
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN.....	9
CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL.....	10
DEDICATORIA.....	11
AGRADECIMIENTOS.....	12
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1: ESCRIBIR A TRAVÉS DE LA LITERATURA, HOY.....	17
1.1. ¿Cómo aprendemos a escribir relatos de terror?.....	23
1.1.1. La función epistémica de la lectura y la escritura.....	23
1.1.2. La oralidad como estrategia de interaprendizaje.....	26
1.1.3. Los géneros discursivos y las leyendas orales.....	28
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	33
2.1. Características de la investigación: enfoque y diseño de investigación.....	34
2.1.1. Contextualización de la institución y el grupo intervenido.....	36
2.2. Estrategias de recolección y análisis de datos.....	37
2.2.1. Diagnóstico.....	38
2.2.2. Intervención.....	39
2.2.2.1. Fase de apertura de la SD.....	39



2.2.2.2. Fase de desarrollo de la SD.....	40
2.2.2.3. Fase de cierre de la SD.....	41
2.2.3. Evaluación del estudio.....	42
CAPÍTULO 3: LEER Y ESCRIBIR RELATOS DE TERROR: APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	43
3.1 Diagnóstico.....	43
3.2. Descripción de la intervención: sistematización de la secuencia didáctica.....	53
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	88
4.1. Evaluación y resultados.....	88
4.2. Análisis de datos.....	91
4.2.1. Nivel Macroestructural.....	91
4.2.2. Nivel Supraestructural.....	94
4.2.3. Nivel Microestructural.....	95
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
ANEXOS.....	106



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.

Matriz de destrezas con criterios de desempeño del área de Lengua y Literatura.....44

Tabla 2.

Rúbrica para evaluar la escritura diagnóstica de los estudiantes del octavo de EGB.....45

Tabla 3.

Secuencia didáctica utilizada: Aprender relatos de terror.....54

Tabla 4.

Resultados de las evaluaciones diagnóstica y final según las categorías evaluadas.....88



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1

Resultados de las pruebas diagnósticas por subcategorías escriturales.....49

Figura 2

Resultados diagnósticos en el nivel de macroestructura escritora.....50

Figura 3

Resultados diagnósticos en el nivel de supraestructura escritora del grupo estudiado.....51

Figura 4

Resultados diagnósticos en el nivel de microestructura escritora del grupo estudiado.....52

Figura 5

Ilustración de la leyenda de terror María Angula..... 55

Figura 6

Captura de pantalla de la pizarra digital utilizada en la fase diagnóstica..... 57

Figura 7

Captura de pantalla durante la sesión 2..... 60

Figura 8

Captura de pantalla durante la sesión 3.....68

Figura 9

Captura de pantalla durante la sesión 4.70



Figura 10

Captura de pantalla durante la sesión 9.....86

Figura 11

Imagen del texto digitalizado del relato *El demonio que aconseja*.....89

Figura 12

Evaluación final de la macroestructura textual en relación con el diagnóstico inicial.....92

Figura 13

Resultados diagnósticos en el nivel de supraestructura escritora del grupo estudiado.....94

Figura 14

Evaluación final de la microestructura textual en relación con el diagnóstico inicial..... 96



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Enseñar relatos de terror. El potencial epistémico de la lectura y la escritura en la educación pública", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 20 de enero de 2022

Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez

C.I: 0301449542



Cláusula de Propiedad Intelectual

Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez en calidad de autora del trabajo de titulación "Enseñar relatos de terror. El potencial epistémico de la lectura y la escritura en la educación pública", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 20 de enero de 2022

Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez

C.I: 0301449542



DEDICATORIA

Ni el ímpetu de los mares ni la serenidad de las estrellas

Basta con que estés y la vida es suficiente...

A Dios, mi padre.



AGRADECIMIENTOS

A Tannia, por cuyo empuje y cariño incondicional siempre ha sido la mejor compañera de viaje.

Al Dr. Manuel Villavicencio, por su inagotable paciencia y calidez. Con el cariño y la admiración de siempre.

A mis hijos, pequeñitos pañuelos que se pierden en el horizonte. Cada día es una experiencia de amor en las simples cosas.

A mis padres y hermanos, ejemplo de amor incondicional.

A la memoria del Dr. Giovanni Parodi. Aunque Chile no sea ya un motivo, su obra y sus palabras iluminaron este esfuerzo.

A los docentes y compañeros de la Maestría en Pedagogía de la Lectura y la escritura de la Universidad de Cuenca. Vale la pena cualquier esfuerzo por una experiencia como esta.

A la Escuela de Educación Básica “Joaquín Martínez”. No hay niños deficientes solo, mundos inexplorados.

A los amigos, a Marthita Cajas. Su mano sostiene el mundo, mi mundo.



INTRODUCCIÓN

Frecuentemente, escuchamos lo difícil que resulta enseñar a leer y a escribir en las zonas rurales debido a los pocos recursos con los que se puede contar. Si bien, hay casos brillantes de jóvenes que logran un alto nivel de aprendizaje frente a los estímulos, hay también casos gravísimos de analfabetismo en los estudiantes que asisten a la escuela ¿qué esperar de quienes abandonan la escuela para trabajar desde tempranas edades?

Oficialmente, el Ecuador fue declarado un país libre del analfabetismo en 2009; pero, la realidad de las aulas en las zonas rurales desdice las proclamas oficiales. ¿Quién es el responsable de cambiar esta situación? El Currículo de Lengua y Literatura expedido por el Ministerio de Educación en 2016 da respuesta a esta interrogante cuando exige a los docentes realizar la enseñanza de la Lengua en contexto buscando opciones metodológicas que ajusten sus prácticas hasta lograr una enseñanza dialógica y horizontal. De acuerdo con este documento, el objetivo de la enseñanza de la Lengua en la educación nacional es lograr que los estudiantes interrelacionen “habilidades orales, escritas, de comprensión, de expresión oral y de producción de textos para la resolución de problemas” (p.41).

Sin embargo, la deserción escolar y el analfabetismo cada vez más creciente, denuncian el fracaso de la escuela pública como ente llamado a proponer estrategias de comprensión y producción de textos que garanticen aprendizajes relevantes y duraderos. ¿Cómo se debe enfrentar esta situación? ¿Qué hacer para lograr que los estudiantes de las zonas rurales no solo permanezcan en la escuela, sino que ejerzan sus competencias de lectura y escritura al tiempo que ejecuten sus actividades cotidianas?

La corriente *Escribir desde las disciplinas* propone dejar de considerar a la lectura y la escritura como contenidos y empezar a utilizarlas como herramientas utilitarias de acceso a cualquier área del conocimiento planteando formas dialógicas entre lectura, escritura y oralidad. Varios estudios de esta corriente han demostrado que este uso



epistémico de la lectura y escritura favorece el aprendizaje significativo de contenidos (Carlino, 2005, 2008; Miras, 2000; Olson, 1997; Nemirovsky, 2003).

Dentro de esta línea, el presente trabajo indaga acerca de las posibilidades que tiene la educación media pública rural de implementar proyectos de enseñanza que utilicen la lectura y la escritura como herramienta epistémica para el aprendizaje en contexto. Este estudio se pregunta específicamente: ¿De qué maneras incide la utilización de la lectura y la escritura como herramienta epistémica en el aprendizaje del género relatos de terror en los estudiantes del Octavo grado de la Escuela de Educación Básica “Joaquín Martínez” (EEBJM)?

Para responder este interrogante se ha diseñado e implementado una secuencia didáctica que inserta la escritura como herramienta epistémica acorde a las características socioculturales del grupo seleccionado para realizar este estudio. La secuencia didáctica como estrategia metodológica se enmarca en la metodología de investigación-acción correspondiente al paradigma crítico-interpretativo de corte cualitativo. Por lo mismo, la metodología presenta tres pasos: el diagnóstico, el diseño y la implementación de la secuencia didáctica y la evaluación de resultados.

La finalidad del estudio y del método fue observar los resultados de la implementación de la SD en la escritura de los estudiantes del Octavo año de EGB de la EEBJM y la valoración del proceso a través de los siguientes objetivos específicos: Primero, describir cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje del género relatos de terror en el grupo determinado cuando se ha tomado la lectura y la escritura como herramientas epistémicas. Segundo, comparar los cambios escriturales de los estudiantes antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica. Y, finalmente, analizar los desafíos que enfrentaron los estudiantes que intervinieron en el estudio al momento de ejecutar la escritura teniendo en cuenta su procedencia sociocultural de naturaleza mayormente oral.

Partimos de la consideración de que la lectura y la escritura son actividades condicionadas por las estructuras sociales (Barton y Hamilton, 2004; Kalman, 2003; Rockwell, 1982; Street, 1984, 2004), por eso, consideramos importante que el grupo



elegido perteneciera a la zona rural. Ello nos permitió observar cómo varía el aprendizaje del género en una comunidad oral cuando utilizamos la función epistémica de la escritura mediando una de sus principales tradiciones: la leyenda.

La institución educativa en la que se llevó a cabo el presente estudio, la escuela “Joaquín Martínez” recibe estudiantes desde educación inicial (niños de 4 años de edad) a básica superior (jóvenes de 14 años). Se eligió esta Institución por cuanto suponía una facilidad el hecho de que la investigadora trabajara como docente de Lengua y Literatura de los cursos de Básica Superior: Octavo, Noveno y Décimo; y además, porque la escuela presenta dos características que la hacen particularmente interesante a este estudio: su ubicación y sus casos de analfabetismo.

La escuela está ubicada en una parroquia rural en donde las expectativas de progreso no están fincadas en la profesionalización sino en el trabajo desde tempranas edades o la migración hacia países extranjeros. Los padres de familia envían a los niños a estudiar hasta que ellos cumplan edad suficiente para ser considerados como entes productivos; esto es, hasta que encuentren trabajo como ayudantes de albañilería (los varones) o como domésticas (las mujeres). Existe una cierta visión de la escuela como de una guardería para los niños y, por lo tanto, la comunidad no le da mayor importancia al cumplimiento de las normas institucionales;¹ los niños, en general, no se toman en serio sus estudios y la formación académica no significa nada para ellos. Aprender Lenguaje les interesa solo en cuanto medio de comunicación y se resisten a aprender las formalidades del texto.

En segundo lugar, existen casos de analfabetismo entre la población, en general; pero, también, entre la que asiste a la escuela. Esto no es responsabilidad inmediata de la EEBJM sino que es consecuencia del “encadenamiento” obligatorio entre esta y la única escuela del anejo más cercano, Chocar. Todos los niños provenientes de esta escuela son los nuevos casos de analfabetismo que enfrenta la EEBJM cada año en Octavo EGB. Ahora bien, ¿qué sucede en el contexto para que los niños de Chocar terminen el Séptimo

¹ Lo ilustran los casos frecuentes en los que los estudiantes acuden a la escuela con uniformes rotos, viejos y sucios a pesar de que la escuela les provee de un uniforme gratuito cada año conforme a las disposiciones ministeriales. Mas, cuando los estudiantes asisten a las fiestas patronales lo hacen con ropa nueva, limpia y ellos, bien peinados.



grado sin leer ni escribir? Los padres de familia refieren que la única docente y directora a la vez llega a la escuela en forma muy esporádica. Cuando no asiste a clases encarga los niños a alguna madre de familia o simplemente no abre la escuela; es muy probable que las obligaciones como directora sean lo que impide a la docente ejercer la tarea de enseñar a los niños a leer y a escribir.

Es evidente que dicha institución no es funcional; sin embargo, los padres de familia de Chocar se resisten ante la idea de que la escuela pueda cerrarse porque las comunidades del sector son bastante intolerantes con las diferencias y prefieren mantener a sus hijos allí para separarlos de los niños de Delegsol; por lo menos, mientras completan la Educación Básica Media.

A estas características se uniría, más tarde, una situación imprevista: la pandemia por COVID-19 y su consecuente confinamiento forzoso transformó la educación del sistema presencial al sistema virtual; y la escuela no estaba preparada. Si bien, las personas del lugar participan de la virtualidad (dada la necesidad de comunicarse con sus familiares migrantes en el extranjero); lo hacían con un manejo muy incipiente de estos dispositivos. Internet en casa o un computador al servicio de la educación son considerados elementos suntuarios que muy pocas personas se atreven a obtener. Además de ello, la educación a distancia exige una cierta formación en hábitos de manera que el estudiante pueda enfrentar solo muchas circunstancias; y dichos hábitos no existen en los estudiantes en general. Sin embargo, la virtualidad a la que nos vimos abocados en forma imprevista aumentó las posibilidades de aplicación de la secuencia didáctica en forma singularísima.

Hasta aquí hemos descrito la situación socioeducativa de la institución elegida para el estudio. A continuación, explicitaremos la manera en la que fue organizado el trabajo al dividirlo en cuatro partes. La primera parte, que describe la investigación, reseña los antecedentes relacionados con nuestro objeto de estudio, para mostrar el área de vacancia a la que pretendemos contribuir: la nulidad de investigaciones relacionadas con la escritura como herramienta epistémica en escuelas secundarias en nuestro país. El segundo capítulo presenta el marco conceptual: es decir, las herramientas teóricas y conceptuales de las que nos valimos para realizar el análisis de los datos. El tercer capítulo describe y fundamenta las decisiones metodológicas tomadas en el presente estudio. El cuarto capítulo examina el



proceso de diseño y aplicación de la SD y la forma en que los estudiantes respondieron a las actividades propuestas. Finalmente, el último capítulo presenta las conclusiones a las que arribamos.



CAPÍTULO 1. ESCRIBIR A TRAVÉS DE LA LITERATURA, HOY

La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura en todos los niveles de educación ha tomado gran relevancia en los últimos 60 años. Las teorías que se han desarrollado en torno a los procesos escriturales han sido abordadas desde el formalismo, avanzando hacia el constructivismo y el socio-constructivismo hasta desembocar en los estudios discursivos (Camps, 2013). Precisamente, en América Latina existe una profunda influencia de las corrientes socio-constructivistas que presentan a la escritura como una actividad discursiva.

Silva y López (2016) señalan que, a lo largo de los años, han existido dos maneras de enseñar la escritura: Por un lado, identificar las prácticas de los expertos y formar a los estudiantes de manera que lleguen a participar de dichas prácticas especializadas; por otro, identificar los géneros discursivos y enseñar a los estudiantes a usarlos. A su vez, Lea y Street (1998) citados por Natalia Rosli (2016) nos hablan de tres modelos de enseñanza de escritura: habilidades de estudio, alfabetización académica y socialización. El primero de ellos considera suficiente adiestrar a los estudiantes en el manejo de habilidades concretas pero superficiales del texto: gramática, sintaxis, ortografía, puntuación. El modelo de alfabetización académica trabaja con la caracterización de expectativas de los alumnos y docentes porque prioriza las relaciones de poder que subyacen. Finalmente, el modelo de socialización plantea que la clave de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica es comprender las características de los discursos y géneros de cada disciplina, y enseñarlos explícitamente.

Como sabemos, en la década de los setenta en los Estados Unidos, el movimiento *Writing Across Curriculum* (WAC) argumentó una separación entre el aprendizaje de la lengua y su uso en el aprendizaje de otras disciplinas no lingüísticas. La base de su observación fue que las competencias que se desarrollaban en el aprendizaje de la lengua materna no eran significativas, pues no se aplicaban ni a la vida académica ni a la vida en general de los estudiantes. Esto los llevó a la conclusión de que la cátedra de lenguaje estaba enseñando los géneros equivocados. Se comprendió que cada disciplina académica había desarrollado un género de comunicación para el que las competencias lingüísticas



que se buscaban desarrollar en la cátedra de lenguaje le eran extrañas. Entonces, surgió la necesidad de revisar qué géneros académicos debían enseñarse en asociación con la cátedra de lenguaje, la cual derivó en la teorización y el estudio de los géneros discursivos que desarrollará el enfoque sociocognitivo. En América Latina, Giovanni Parodi, sin lugar a duda, fue uno de sus representantes más importantes.

Volviendo al WAC, Bazerman (1988) buscaba resolver el conflicto del analfabetismo funcional en los estudiantes universitarios, y propuso superar la alternativa de los cursos propedéuticos (que son previos y especializados), incluyendo a la enseñanza de la lectura y escritura en cualquier disciplina por medio de intervenciones áulicas. Esto permitiría comprender cómo los estudiantes desarrollan su aprendizaje de contenidos disciplinares a la par que sus habilidades lingüísticas. Posteriormente, estos estudios se extendieron hacia todos los niveles educativos, demostrando que era posible desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas y otras habilidades creativas. La mayor premisa del movimiento es que los maestros de las disciplinas y los de lenguaje pueden trabajar juntos, “a través de las disciplinas”, para conseguir una mejor escritura disciplinar y un mejor aprendizaje de las asignaturas.

Por su parte, el aporte más relevante del modelo de alfabetización académica constituye descubrir el origen de las dificultades que tienen los estudiantes al momento de aprender a escribir, en relación con el contexto en el que se produce su educación, es decir con sus circunstancias personales y sociales (Gee, 2004). A partir de este descubrimiento, surgen estudios que indagan las diferentes expectativas e interpretaciones de los docentes y estudiantes; así como las reflexiones en torno a las prácticas disciplinares y estrategias docentes. Son importantes, en este contexto, los trabajos de Lea y Street (1998) y Lillis (1999, 2001) y Carlino (2004, 2005).

El presente trabajo se sirve del modelo de alfabetización por cuanto considera que el proceso de interaprendizaje de la escritura está atravesado por el componente ideológico y socio-cultural que tiene evidente influencia en la educación pública rural. Del mismo modo, nos serviremos de los principales aportes del modelo de socialización. Este tuvo varios enfoques; pero, sobre todo, nos interesa el socio-constructivista que considera al



producto del proceso escritural como un ‘conjunto de convenciones discursivas’ enmarcado en un contexto comunitario, desde donde el discurso toma significado. Es decir, se escribe y se lee como miembro de una comunidad discursiva; por lo mismo, se prioriza la caracterización de los géneros discursivos, de manera que al socializar dichas características con los estudiantes ellos puedan aprender a escribirlos con sentido.

En esta línea, Parodi (2015) recomienda trabajar con una ‘concepción multidimensional de los géneros’ que atienda los ejes social, cognitivo y lingüístico, pues sostiene que la dimensión lingüística “ejerce un rol fundamental y sinérgico entre las tres; pero a la vez establece un nexo entre las otras dos” (p. 23). Esto ocurre porque el lenguaje es la herramienta de conocimiento de todo cuanto acontece en el mundo social: el lenguaje “vehicula la semiosis hacia un sustrato cognitivo y a la vez reconstruye el mismo hecho semiótico” (p. 23).

Parodi asume lo social como parte de la naturaleza de los géneros discursivos. El autor chileno tiene presente que el sujeto construye sus conocimientos en interacción con otros sujetos y esta interacción demanda instrumentos discursivos diversos que alimenten y se alimenten de la memoria social. Esto implica que los géneros evolucionan para responder a las demandas comunicativas del sujeto y la sociedad, en virtud de que “cada sujeto organiza sus conocimientos dinámicamente a través de sistemas de representación cognitivo que cuentan con mecanismos de categorización y jerarquización” (p. 24). La escuela es un sistema social que demanda la categorización de géneros y los utiliza como instrumentos de alfabetización dentro de unos contextos institucionalizados frente a la realidad latinoamericana de estudiantes que superan los niveles educativos, pero no demuestran una debida preparación para enfrentar los textos cuando llegan a los niveles subsecuentes.

Paula Carlino (2008), por su parte, afirma que el problema de los estudiantes universitarios de los primeros años (nivel en el que se estudió dicho fenómeno en forma pionera), no es que ellos no sepan leer ni escribir, sino que no saben leer ni escribir los géneros discursivos de la universidad específicamente. Padilla y Carlino (2010), más adelante, postularon la necesidad de entrenar a los estudiantes para el desarrollo de las



destrezas lingüísticas a través de la enseñanza de los géneros que se les exige leer y producir.

Este breve recorrido sobre los movimientos y corrientes teóricas nos sirve para visualizar ampliamente cómo se ha desarrollado la investigación acerca de la escritura en las disciplinas. A continuación, nos ocuparemos de los estudios que abordan la enseñanza de la escritura a través de la producción de géneros en alumnos de secundaria pertenecientes a instituciones públicas del área rural. Sin duda, en Europa, Estados Unidos y América Latina existe una prolífica lista de estudios que implementan secuencias didácticas para analizar experiencias de enseñanza de escritura a través de las disciplinas en el nivel universitario (Nemirovsky, 2003; Carlino, 2005), primario e, incluso, secundario (Roni C, Alfie, L, Borches, E & Carlino, 2011; Rosli y Carlino, 2017). Sin embargo, estos trabajos dan cuenta de experiencias sobre la escritura desde las disciplinas en materias distintas al género literario narrativo que es el que nos interesa.

Sobre el aprendizaje del Lenguaje, una de las publicaciones más relevantes constituye el estudio de Dolz (1992) quien implementó, en una escuela de España, dos secuencias didácticas sucesivas a dos grupos experimentales y uno de control de estudiantes de sexto grado, para analizar el impacto del aprendizaje metacognitivo de las estructuras narrativas en la enseñanza de la expresión escrita. Dolz consideró que el problema de la educación es que la escuela se preocupa por dar herramientas para la redacción a los estudiantes, pero no existían propuestas didácticas relativas a la expresión escrita. En concordancia con los estudios de Camps (1997) y Vilá y Vilá (1994), Dolz consideró que era importante “revisar la manera parcial y aislada cómo se abordan los contenidos tradicionalmente enseñados (léxico, morfología, sintaxis o puntuación), y de relacionarlos con los nuevos contenidos como las características de los diferentes géneros discursivos y sus condiciones de uso” (p. 190).

En este estudio, las actividades de la secuencia fueron preparadas por ocho profesores a partir de tres indicadores: contenidos, adaptación al nivel y el método que debía seguirse en su aplicación. La primera secuencia trata sobre la estructura interna de los textos narrativos; y la segunda, sobre actividades de contextualización de la narración



como género discursivo. Al final, los alumnos elaboraron una serie de pautas de escritura, concluyendo que la enseñanza dirigida sí permite desarrollar la capacidad narrativa si esta va acompañada de la reflexión necesaria acerca del quehacer escritural. Es decir, del por qué y para qué de las formas verbales, las personas gramaticales y los procedimientos de modalización utilizados. Sin embargo, el estudio reconoció que los estudiantes, salvo limitadas excepciones, no lograron asimilar las pautas escriturales al punto de trasladarlas a la escritura regular de sus textos. El trabajo de Dolz determinó la importancia de enseñar a distinguir la narración de otras formas discursivas como el relato histórico y definió algunas limitaciones del proyecto mismo que pudieron incidir en los resultados de las cuales resaltó el peligro de ignorar que existen procedimientos expresivos distintos en cada lengua porque esto dificulta la textualización por parte de cada estudiante según su contexto y dificulta la adaptación de los textos a diversos modelos culturales. Quizá el hallazgo más importante de este trabajo sea la determinación de que es necesario procurar a los estudiantes motivación suficiente, antes de ponerlos a escribir este género.

Posteriormente, en el año de 1995, en España, Zayas, Martínez y Rodríguez ejecutaron un proyecto de escritura cuyo objetivo era demostrar cómo se podía articular la reflexión gramatical con los procedimientos lingüísticos de escritura del género narrativo. El proyecto trabajó con cuatro paralelos del primer curso de bachillerato y exigía que los estudiantes elaboren un manual en el que se den pautas a un receptor definido para escribir algunos subgéneros narrativos. El proyecto partió del supuesto de que los conocimientos lingüísticos no se aprenden aisladamente, sino que es necesario interrelacionarlos con los nuevos contenidos: las características de los géneros discursivos que manejan los educandos. Para ello, los estudiantes acudieron a la noción de proyecto dada por Camps (1993) como “propuestas de producción global con una intención comunicativa...” (citado por Zayas et al, 1995, p.18). Esto implicó el uso de los conocimientos lingüísticos, pero de una manera reflexiva y consciente. Se reflexionó sobre cómo y para qué se usa las marcas de persona gramatical, los procedimientos de modalización o adecuación y las formas verbales como procedimiento de cohesión del texto. Sin embargo, la hipótesis del trabajo fue que no se debía priorizar los procesos cognitivos y los componentes de la estructura narrativa, sino los aspectos comunicativos y expresivos, pues “el trabajo sobre las



situaciones de producción y las unidades lingüísticas características de la narración permitirá una representación más clara de la tarea y asegurará una mejor gestión de la textualidad” (p. 87), potenciando en los escritores el uso consciente de sus conocimientos lingüísticos para la corrección y subsiguiente mejoramiento de sus narraciones.

En Colombia, en el año 2017, Lasso intervino un grupo de niños que iniciaban la Educación Básica con el fin de evidenciar de qué manera el proceso de aprendizaje de la escritura como un acto reflexivo, creativo y autónomo podía potenciar sus habilidades lingüísticas y creativas. A través de la implementación de una secuencia didáctica, la autora activó los niveles de escritura silábico, pre-silábico y alfabético para promover entre los estudiantes la generación de textos, a partir de su propia iniciativa y poniendo en juego su creatividad y el trabajo cooperativo. Del mismo modo, la autora demostró que la implementación de la secuencia didáctica facilitó la planeación curricular y permitió que los niños ejecutaran la escritura de sus primeros textos de una manera reflexiva y lúdica. Su estudio le permitió repensar la manera cómo se aborda la enseñanza del lenguaje en el aula, y la necesidad de una constante comunicación entre los docentes de todas las áreas que posibilite un reforzamiento pedagógico de las habilidades lingüísticas de los estudiantes desde todos los flancos.

Más adelante, en Argentina, en el año 2018, Tapia y Lasota, realizaron un estudio con un grupo de estudiantes de primer año de secundaria (equivalente al Octavo EGB en Ecuador) en el que se enseñó el género de terror a través de secuencias didácticas. El objetivo fue reflexionar acerca del papel del docente en la enseñanza para poner de relieve la complejidad de las decisiones que toma en el aula. La secuencia didáctica propuso tres aspectos: género textual, modelización y su relación con la secuencia didáctica. Los resultados de la investigación demostraron que era necesario permitir la formulación de modelizaciones esquemáticas autónomas de la enseñanza frente a la amplia prescripción de la enseñanza de los géneros en los Diseños Curriculares jurisdiccionales que se afirma existen en Argentina. Este estudio resultaba muy cercano al nuestro; pero, su objetivo estaba enfocado más hacia la labor docente que hacia los resultados de la secuencia en el aprendizaje de los estudiantes.



En definitiva, podemos apreciar que los últimos estudios se han interesado en buscar alternativas a la enseñanza tradicional de la escritura a través del diseño e implementación de secuencias didácticas, pero se centran en la descripción de las dificultades cognitivas de los estudiantes al momento de aprender a escribir. Del mismo modo, es interesante observar que las investigaciones son incipientes en cuanto consideran las dificultades del contexto educativo en el que se desarrolla el aprendizaje.

En cuanto los antecedentes locales, nuestra revisión bibliográfica nos permite determinar que existen escasos trabajos nacionales que se ocupan de la enseñanza de la lectura y la escritura para aprender contenidos y que estos están dirigidos únicamente hacia la educación universitaria (Villavicencio y Molina, 2018; Cordero y Carlino, 2019). En nuestro país las preocupaciones en el campo educativo se han dirigido a determinar el alcance de las reformas educativas en los últimos 20 años o el impacto que tuvo la pandemia por Covid-19 en la calidad educativa; y no existen estudios sobre enseñanza mediada por la lectura y escritura en instituciones educativas secundarias públicas rurales lo cual constituye la principal vacancia investigativa que motiva este estudio.

1.1. ¿Cómo aprendemos a escribir relatos de terror?

En este capítulo, nos ocuparemos de las herramientas teóricas y conceptuales a través de las cuales realizamos el análisis de datos en la presente investigación. El eje teórico es la consideración de la escritura desde su función epistémica por lo que lo abordamos en primer lugar. A continuación, analizamos las especificidades de la oralidad como componente fundamental del género narrativo en las comunidades rurales. Y, finalmente, hacemos un acercamiento a los principales aportes de la teoría de los géneros discursivos y, específicamente, a las movidas del género relato de terror.

1.1.1. La función epistémica de la lectura y la escritura

Tradicionalmente, enseñamos a los estudiantes a localizar información en los textos leídos y a transcribir dicha información lo más fielmente posible. Si el estudiante logra estas habilidades consideramos que sabe leer y escribir. Sin embargo, la pedagogía y la didáctica llevan varias décadas estudiando cómo la lectura y la escritura pueden tener diferentes funciones dependiendo de la manera en la que se las utiliza y de lo que sus



usuarios desean lograr a través de ellas.

Scardamalia y Bereiter (1992) distinguen dos funciones de la lectura y la escritura: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Según estos autores, la primera de estas funciones busca reproducir la información obtenida; mientras que la segunda implica un trabajo de procesamiento de la información de modo que el conocimiento sufre una evolución a partir de los aportes propios que se logran a medida que se trabaja con la lectura y la escritura. Por ello, la corriente “Escribir desde las disciplinas” las llama función reproductiva y epistémica de la lectura y la escritura (Carlino, 2005), ambas importantes y complementarias.

La función reproductiva o “decir el conocimiento” es la utilización de la lectura y la escritura con afán de búsqueda, extracción y/o transcripción de información en un texto (Rosli, 2016). Esta función reproductiva es importante e imprescindible. Numerosos estudios demuestran que la aplicación de la función reproductiva en la escuela es un paso necesario en el proceso de aprendizaje inicial. Ana Teberosky (1990), por ejemplo, enseña que la copia es una forma de literalidad a la cual recurren los estudiantes en sus primeros años como garantía de validez de su conocimiento dado que en esos años prevalece el principio de autoridad: lo que está escrito es lo que está bien; copiarlo con fidelidad es garantía de conocimiento.

Con el paso de los años se crece en complejidad y se pasa a la apropiación de las ideas en el lenguaje propio – lo que Bajtín (1981) llamaba las palabras propias – que significa utilizar su propia voz para dar a conocer las voces de otros o lo que llamaríamos parafrasear. Este es una especie de segundo nivel, cuyo logro mayor sería la adquisición de una capacidad plena para enfrentar el discurso de la autoridad docente con argumentos propios.

Autores como Howard (1995, 2001), Hull y Rose (1989), Pecorari (2003, 2008), Pecorari y Petrić, (2014) proponen que la simple copia que tanta mala fama tiene en nuestro medio (nuestra legislación la sanciona severamente como “deshonestidad académica”) podría utilizarse como una estrategia en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de los géneros para adentrar a los estudiantes en la comunidad



Por su parte, la función epistémica de la lectura y la escritura es la utilización de estos procesos para adquirir conocimientos. De acuerdo con varios autores (Flower y Hayes, 1981; Miras, 2000; Carlino, 2005) cuando los escritores planifican sus textos ponen en marcha un conjunto de actividades mentales: recuperan la información leída, reorganizan las ideas ajenas de un modo propio y generan ideas nuevas respecto del tema tratado. Esta capacidad de generar conocimiento se activa a través de la lectura crítica, pero alcanza su plenitud en el proceso escritural dado que el lector decide reorganizar la información adquirida a través de la utilización de aspectos retóricos: “la consideración simultánea de problemas de significado, expresión y organización del texto” (Scardamalia y Bereiter, 1992) dando lugar a una reelaboración del conocimiento (Miras, 2000).

Paula Carlino (2005), pionera en América Latina en cuanto a la teorización y aplicación de esta función epistémica, enseña que todo proceso de composición escrita pone a interactuar tres elementos: el contenido sobre el que se escribe, la situación comunicativa en la que se escribe y la perspectiva del destinatario. En su esfuerzo por darse a entender, el escritor adquiere y madura conocimientos discursivos y conceptuales. Como diría Miras (2000), “no solo aprende acerca de lo que escribe, sino que también aprende a escribir” (p.74), y esto lo hace en forma simultánea. De allí que sea posible utilizar la lectura y la escritura como herramienta para el aprendizaje de cualquier disciplina. Pero, por supuesto, este no será un logro espontáneo.

La función epistémica no está en el texto mismo, no depende del género sino de la manera en la que lo aborda el lector/ escritor. Por esta razón, para ejercer la lectura y la escritura como herramienta es necesaria la mediación docente. El maestro debe diseñar detalladamente el trabajo con la lectura y la escritura de manera que procure al alumno un problema de tensión entre la situación de comunicación y lo que se quiere decir (Camps, 2013). Miras (2000) recomienda que en este sentido las tareas exijan que el alumno manipule, contraste y reflexione sobre sus conocimientos y sobre su propio proceso escritural a través del análisis conjunto de modelos explícitos de enseñanza recíproca o de participación guiada.

La escritura reflexiva de la que nos habla Miras implica siempre una cuestión de poder, porque quien carece de poder no interviene ni aporta. Y este empoderamiento



dentro del aula implica invertir los papeles de manera que los estudiantes tengan la seguridad de que no existen significados dados y autoevidentes sino distintas interpretaciones posibles.

Así pues, la situación comunicativa que propicia la función epistémica de la lectura y la escritura es aquella que implica el diálogo. Dentro de esta línea, Wells (1990, 1993) subrayaba la importancia de cómo se propiciaba el diálogo entre maestros y alumnos en torno a los procedimientos llevados a cabo cuando se lee o se produce textos. Asegura que de esta forma se externaliza las actividades mentales involucradas en dicha comprensión y producción. Esto sucede porque existe una estrecha relación entre el aprendizaje del contenido y la conciencia de los procesos llevados a cabo: ambos no pueden observarse a simple vista, así que es preciso orientar el diálogo grupal hacia la toma de conciencia de lo que se está haciendo para aprender. Así, cada alumno clarifica y desarrolla su propia comprensión mientras el grupo trabaja. Evidenciamos ya la importancia de la oralidad para el proceso de lectura y escritura epistémica.

1.1.2. La oralidad como estrategia de interaprendizaje

La investigadora noruega Olga Dysthe (1996, 2013) estudió ampliamente el potencial educativo del diálogo y su importancia para el aprendizaje. La investigadora sostiene que un intercambio dialógico en el aula de clase permite que las voces divergentes -cada alumno tiene una lectura distinta del texto y del mundo desde su posición social, cultural o lingüística- entren en tensión al abordar un mismo tema desde diversos puntos de vista. Este proceso fundado en el discurso oral permite la construcción de nuevos significados y modifica la forma en la que cada alumno comprende los contenidos. Dysthe (1996) propone que se ponga en juego el discurso oral como un “dispositivo para pensar”, de manera que los profesores procuren una enseñanza dialógica en contraposición a las tradicionales prácticas docentes monológicas.

Wells (2006) ya había demostrado que la enseñanza monológica impide un aprendizaje efectivo en los estudiantes, pues sus voces quedan sofocadas. Actividades unidireccionales (Dysthe, 2013) -tareas que solicitan escribir en forma individual, a solas en el hogar, escritura sin un debate previo sobre lo escrito, preguntas docentes dirigidas únicamente a comprobar que los estudiantes están comprendiendo las explicaciones, o



“discusiones” orales que imponen una respuesta autorizada- son actividades monológicas que impiden el aprendizaje, porque llevan al estudiante a conformarse con la simple memorización para aprobar la materia.

Carlino (2005) observa, con razón, que en estas prácticas monológicas el único que aprovecha el trabajo en el aula es el docente porque es él quien lleva a cabo un proceso epistémico de lectura y escritura cuando prepara la clase: lee, escribe y organiza la información para exponerla. Pero la educación va dirigida a formar al estudiante; por esta razón, Carlino recomienda que se provea al estudiante de tareas semejantes a las que realiza el docente. Lo importante es que, en las actividades, el estudiante interactúe estos tres elementos: el diálogo, la lectura y la escritura. La participación docente debe limitarse a una especie de moderación porque lo importante es que los alumnos hagan explícitas sus opiniones y formen un esquema propio con los contenidos tomados de la lectura y el intercambio dialógico.

Insistimos en el valor del discurso oral para generar oportunidades de aprendizaje (Dysthe, 2013; Dysthe, Bernhardt y Esbjørn, 2013), porque el diálogo pone en evidencia la pluralidad de lecturas que deviene del aporte de cada alumno y este, a su vez, puede desembocar en un conflicto de puntos de vista cuya defensa empodera a los estudiantes y activa el pensamiento de todos los que hablan y escuchan dentro del aula.

Ahora bien, las comunidades rurales son naturalmente comunidades orales. Walter Ong (1997) advierte que, en ciertas culturas, existe una oralidad primaria que prescinde de la escritura pero que implica la existencia de una comunicación efectiva e, incluso, artística a través del discurso, la tradición y la narración oral a la que llama “producciones orales”. Según Ong, esta oralidad primaria se contrapone a una secundaria y actual oralidad tecnológica que, finalmente, sí depende de la escritura y que es propia de los usuarios de la tecnología digital.

Debido a la migración tan acentuada en América Latina, es curioso observar cómo nuestras comunidades rurales transitan desde la oralidad primaria a la oralidad secundaria, tratando de no asentarse demasiado en la escritura y confiando, más bien, en la memoria: los campesinos escriben, sí; pero, no se preocupan de la corrección ortográfica o la



Núñez (2004) considera que esto sucede porque en las comunidades rurales existe una cierta resistencia al aprendizaje de elementos culturales urbanos (entre ellos la escritura) como resultado de una fuerte resistencia a la dominación. El autor analiza que la causa de esta resistencia está en el hecho de que la educación pública que se ofrece en las zonas rurales de América Latina, tradicionalmente, “ha estado subordinada a la cultura occidental” (p. 24), y no ha valorado debidamente los saberes propios de la cultura rural. Sánchez (2007), por su parte, respalda estas afirmaciones al observar que es común -en los estudiantes rurales- una actitud de resistencia al negarse a aprender el estilo, lenguaje y sistemas de significado de la cultura dominante, porque estos les resultan postizos y porque no es fácil “transitar a la cultura intelectual urbana desde un medio cotidiano en el que existen relaciones locales, orales, concretas, simples y empíricas” (p. 47).

Lo anterior evidencia la necesidad de aprovechar la utilización de la oralidad como estrategia de aprendizaje en las comunidades rurales. No basta con ofrecer el aprendizaje de la escritura como fórmula de culturación. Nuestros estudiantes rurales requieren un aprendizaje con sentido, direccionado a lo utilitario y práctico de su vida cotidiana. La enseñanza de la escritura debe dejar de ser enseñanza de contenido y llegar a ser herramienta para activar la función epistémica de la lectura y la escritura de manera que se siga un proceso respetuoso de los saberes rurales entre los cuales, la narración oral es una de las tradiciones más arraigadas.

1.1. 3. Los géneros discursivos y las leyendas orales.

Camps (2013) define los géneros como “instrumentos de participación en la actividad social” (p.19) y observa que el aprendizaje de la lengua se realiza dentro de las esferas de actividad según se hayan conformado usos verbales específicos. Por su parte, Parodi (2009) enseña que los géneros son constructos cognitivos y los define como “entidades complejas en que se actualizan discursivamente los propósitos comunicativos de escritores y hablantes en la interacción contextualmente situada, por medio de textos concretos que materializan los significados en elaboración” (p. 35).



La definición de Parodi reconoce tres ejes relevantes que se imbrican: social, lingüístico y cognitivo. Los ejes social y lingüístico tienen una relación evidente desde que el hablante/autor construye sus conocimientos en interacción con otros sujetos, y esta interacción demanda la utilización de géneros diversos que alimenten y se alimenten de la memoria social. La relación con el eje cognitivo no es tan evidente, pero está presente “porque el sustrato de representación, almacenamiento, activación y eventual reorganización (de la información) es básicamente cognitivo” (Parodi, 2009, p. 39). En definitiva, el contexto propicia la escritura y activa los conocimientos porque procura una construcción previa del género que se ha almacenado en la memoria del sujeto. El reconocimiento de la interacción entre los tres ejes es interesante a este estudio por cuanto implica que el aprendizaje individual del género discursivo ocurre en el uso cotidiano y, por lo mismo, es factible enseñarlo a través de la construcción y deconstrucción de textos modélicos.

Apelando a estudios anteriores (Charaudeau, 1992; Adam, 1992; Parodi y Gramajo, 2003) y a su propia experiencia, Parodi estableció que “los modos de organización del discurso responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, a través de los cuales se identifica una organización reconocible por su estructura jerárquica interna y por su unidad compositiva” (p. 49) y determinó que la secuenciación de contenidos más comunes son la descripción, la narración y la argumentación. Por su parte, Navarro (2019) clasificó los géneros desde su ámbito de uso, objetivos, propósitos comunicativos y rasgos discursivos propios: estructura textual y características lingüísticas particulares. Así mismo, Alexopoulou (2011) clasificó los tipos textuales en descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo y directivo.

Sin embargo, advirtamos que cuando hablamos de géneros discursivos comprendemos los textos según sus características sociales, culturales y lingüísticas a diferencia de los tipos textuales que están limitados por la descripción de sus características internas: la estructura informativa y los rasgos gramaticales que lo configuran. Este estudio se adscribe a la teoría de los géneros discursivos por cuanto no nos interesa el aprendizaje del texto por sus características internas sino por la observación de sus rasgos multimodales. Buscamos aprovechar el registro cognitivo que los estudiantes



ya tienen de los géneros discursivos pues creemos, con Parodi, que se lee y se escribe en géneros y ello facilitará el aprendizaje de la escritura en las zonas rurales en donde existe una resistencia social a la enseñanza de la gramática o la estructura textual como se ha mencionado.

Concretamente, Parodi et al. (2009), considera que para la caracterización de un género debemos guiarnos por cinco criterios fundamentales: el macropropósito comunicativo, el modo de organización del discurso, la relación entre los participantes, el contexto ideal de circulación y la modalidad.

El macropropósito comunicativo tiene relación con el objetivo del género discursivo dentro del intercambio comunicativo (instruir, consignar, regular, persuadir, guiar, invitar, constatar, ofrecer). El género que nos ocupa (el relato de terror) participa de la narrativa literaria y, por tanto, su macro propósito es procurar al lector una experiencia estética. No obstante, y dado que nos basaremos en las leyendas de la tradición oral, consideraremos como parte del propósito comunicativo persuadir al lector para evitar ciertas acciones consideradas infracciones de la moral o las buenas costumbres. Recordemos que las leyendas siempre traen consigo una moraleja: la amenaza de un mal final para quien se atreva a cometer una mala acción.

En cuanto a la relación entre los participantes, Parodi (2015) diferencia entre expertos, semilegos o legos dependiendo del grado de experticia y de la mayor o menor capacidad para interactuar eficazmente con los géneros que circulan en la comunidad; siendo el experto el que tiene mayor experiencia y lego el que apenas es un iniciado. Consideremos que la comunidad rural es una comunidad discursiva (Swales, 1990; Bhatia, 1993) cuyos miembros usan de las tradiciones orales (las leyendas) desde que son niños y paulatinamente van transformándose en expertos a partir de la interacción discursiva. En ese sentido los autores (los estudiantes) son expertos hablantes narradores de leyendas; lo único que se pone en juego en este estudio es su experticia como usuarios del código escrito. Por ello, se considerará su participación como escritores legos, pero no dejaremos de advertir que la producción ofrecida es una creación comunitaria con varios años de procesamiento en la tradición oral de la zona rural del cantón Chordeleg. Por su parte, el



lector ideal bien pudiera ser experto, lego o semilego pues las producciones serán ofrecidas al público, en general, a través del internet.

El modo de organización del discurso hace referencia a la forma en la que se combinan los enunciados dentro del texto haciendo que exista una estructura jerárquica interna visible y fácilmente identificable (Charaudeau, 1992; Adam, 1992; Parodi y Gramajo, 2003). Este puede ser descriptivo, narrativo o argumentativo. El género que nos ocupa participa del modo descriptivo por cuanto busca nombrar, calificar y caracterizar personajes amenazantes y situaciones o circunstancias arquetípicas del mal (Charaudeau, 1992; Adam, 1992). Sin embargo, el relato de terror es predominantemente narrativo pues su estructura interna está dispuesta de modo que los acontecimientos tengan un orden temporal integrador y todas las acciones se orienten hacia un fin. Así, podemos encontrar dentro del relato de terror relaciones causa-efecto, de propósito, de posibilidad y de proximidad temporal (Propp, 1928; Van Dijk, 1983; Charaudeau, 1992; Adam, 1992 citados por Parodi, 2009).

El contexto de circulación puede ser, según Parodi (2015) pedagógico, laboral, científico o universal, dependiendo de la situación comunicativa en el que se lo emplee. El relato de terror circula en un contexto universal ya que no está pensado para un contexto reducido ni especializado. De hecho, hemos de preferir utilizar un lenguaje coloquial que esté al alcance del lector común y que refleje la realidad social de la comunidad a la cual pertenecen las leyendas producidas.

Y, finalmente, la modalidad hace referencia a la forma en la que se presenta el género. Para ello el autor puede valerse de modos verbales (orales o escritos) y los no verbales (ilustraciones, dibujos, imágenes, etc.). Si solo utiliza uno de los modos se denominaría monomodal; en cambio, la multimodalidad se manifiesta en el uso de ilustraciones y textos escritos a un tiempo. El relato de terror exige por su naturaleza ser multimodal pues los colores, los gráficos, la tipografía, etc. son apoyos prototípicos del género de terror.

Hogle (2015) considera que un relato de terror es aquel que mantiene al lector en ansioso *suspense* sobre las amenazas de la vida y/o la seguridad no solo de los personajes,



sino las de él mismo. Recordemos que las leyendas tradicionales de terror traen implícita la amenaza al oyente/lector: lo que le sucede al personaje puede ocurrirle a él mismo si se expone a lugares, personas o acciones similares a los del personaje principal.

Dado que el género cuenta con una representación cognitiva dentro del grupo social, es preciso determinar cuáles son las movidas que caracterizan a las leyendas como posibles relatos de terror de manera que tanto los escritores -los estudiantes- como los lectores hablen un mismo idioma. Siguiendo a Parodi (2010), entendemos una movida como “una unidad discursiva que desempeña una función específica en un texto. Así, cada movida tiene un propósito comunicativo particular y contribuye al propósito comunicativo global del género” (p. 35). En este caso, la formulación del relato de terror depende, fundamentalmente, de tres movidas: presentación de un ambiente de suspenso, aparición de un personaje amenazante o siniestro, e incorporación de sucesos extraños y/o inesperados.

La secuencia didáctica que sirvió como base a este estudio utilizó las leyendas de la tradición oral para propiciar la discusión sobre las movidas que caracterizan el género; y puso a los estudiantes a reordenar la trama en un esquema propio de manera que a través de la escritura ellos puedan presentar su voz propia *en ruptura* con las voces de la docente y del autor colectivo. Se trató de lograr un aporte propio en la escritura de los estudiantes el cual hiciera evidente su aprendizaje sobre el género. La idea fue promover la función epistémica de la lectura, la escritura y la oralidad al tiempo que -considerando la palabra de los estudiantes como contribución valiosa- se habilitara a los estudiantes como pensadores promoviendo su autoconfianza académica (Dysthe, 1996).

En síntesis, los trabajos descritos hasta aquí demuestran que es posible aprovechar la interacción entre lectura, oralidad y escritura como herramientas para aprender los géneros discursivos como contenidos disciplinares. El hecho de que no haya investigaciones al respecto sobre la educación secundaria rural evidencia de que se trata del área con mayor vacancia de investigaciones respecto del tema de escritura en nuestro país.



CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

Enseñar lectura y escritura en una escuela pública uni-pluridocente de la zona rural representaba, en sí mismo, un verdadero desafío por cuanto los estudiantes provenientes de estas zonas, generalmente, son usuarios competentes de la lengua oral, pero desdeñan lograr las competencias de la lengua escrita por considerarla poco utilitaria para su vida práctica. Sin un sentido pragmático, es imposible lograr en los estudiantes el aprendizaje y la aplicación de las normas de escritura.

Específicamente, el grupo de estudiantes con los que se realizó esta intervención pedagógica cursaba el Octavo año en la Escuela de Educación Básica Joaquín Martínez, ubicada en la parroquia Delegsol del cantón Chordeleg. La institución cuenta con 10 docentes y 204 estudiantes que reciben educación fiscal y regular en modalidad presencial y matutina en los niveles de Educación Inicial y Básica. Dicha parroquia se encuentra en una zona rural alejada y los estudiantes que asisten a la Escuela Joaquín Martínez son aquejados por una realidad devastadora que determina su calidad de educación. La mayor parte de las familias de los estudiantes viven en condiciones de pobreza y migración. Los hombres han abandonado los hogares y las mujeres son quienes dirigen las familias y las sustentan a través del tejido del sombrero de paja toquilla. Debido a la situación social y familiar que viven los niños y jóvenes, la mayor parte de ellos no terminan la instrucción secundaria; sino que abandonan sus estudios al terminar el décimo grado. También hay jóvenes que migran a los EEUU antes de culminar la EGB; y niñas que lo hacen al convertirse en madres prematuramente.

Esta situación social ha influido poderosamente en los resultados de aprendizaje que suelen obtener los estudiantes de la institución. En lo que se refiere al área de la Lengua y la Literatura, gran parte de los estudiantes que asistían a la escuela y cursaban el octavo año, no leían ni escribían, eran analfabetas en su sentido más básico. El grupo constituye una clara muestra de la falta de motivación que gobierna a los adolescentes en una zona en la que su futuro es incierto y no hallan un ápice de esperanza de que asirse para poner sus esfuerzos cotidianos en lo que la escuela pretende enseñarles.



A ello se sumó, el conflicto social que implicó la Pandemia por Covid-19: el confinamiento forzoso endureció las condiciones de vida, las clases presenciales fueron suspendidas y los estudiantes debían autoformarse académicamente dado que el acceso a las clases virtuales resultaba imposible sin aparatos tecnológicos e internet en casa, dos elementos considerados suntuarios en la zona rural. Tales fueron las condiciones que hicieron de este estudio un verdadero desafío.

La finalidad del presente capítulo es describir y fundamentar las decisiones metodológicas a través de las cuales se enfrentaron los altibajos que trajo consigo este desafío. En principio, describimos las características de la investigación y luego presentamos los instrumentos de recolección y análisis de datos y los procedimientos que utilizamos según las tres fases en las que se dividió el proceso: diagnóstico, intervención y evaluación.

2.1. Características de la investigación: enfoque y diseño de investigación

Ramos (2015), sesudamente, ha dividido los paradigmas que sustentan la investigación científica en cuatro: el Positivismo, el Neopositivismo, la Teoría Crítica y el Constructivismo. A la vez, agrupa estos cuatro paradigmas dentro de los dos clásicos enfoques de la investigación científica: cuantitativo y cualitativo. De este modo, dentro del enfoque cuantitativo reúne a los dos primeros paradigmas: el positivismo y el neopositivismo cuyo objetivo primordial es “comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar parámetros de una determinada variable” (p. 10). Mientras que, dentro del enfoque cualitativo, el autor engloba el paradigma de la Teoría Crítica y el del Constructivismo pues considera que tienen como fin común “la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual, desarrollando la información basada en la descripción de situaciones, lugares, periódicos, textos, individuos, etc.” (p. 15).

Si consideramos rígidamente esta clasificación, el presente estudio se enmarca dentro del enfoque de investigación cualitativa y el paradigma Teórico-Crítico cuya metodología clásica es la Investigación-Acción (p.16). Sin embargo, Hernández-Sampieri (2010) engloba estos dos paradigmas en uno solo al que llama el paradigma interpretativo, lo cual no está reñido con la clasificación que hace Ramos, pues él también está consciente



de que, en la actualidad, se busca la integración no solo de estos dos últimos paradigmas investigativos sino la de los dos enfoques clásicos –cuantitativo y cualitativo- mediante el uso de multimétodos en lo que llamamos enfoque de investigación mixto.

En todo caso, conviene argumentar por qué el presente estudio podría considerarse dentro del paradigma Teórico Crítico. Ramos asegura que este paradigma desarrolla “...una práctica investigativa caracterizada por una acción-reflexión-acción que implica que el investigador busque generar un cambio (...) en un determinado contexto social” (Ramos, p.13). Este paradigma empuja al investigador a tender un puente entre la teoría y la práctica. De este modo, la presente investigación ha buscado ir más allá de la simple descripción del contexto social y escolar del problema diagnosticado en la escritura de los estudiantes del Octavo de EGB de la EEB “Joaquín Martínez”. Ha intervenido a través de una secuencia didáctica que se ha aplicado con el fin de comprender y modificar la realidad vital y educativa del grupo intervenido.

Es cierto que el presente estudio toma también elementos del paradigma Constructivista al interesarse en la producción de “los significados y su utilización medida por las convenciones lingüísticas dentro de los diversos contextos sociales o culturales, donde los individuos otorgan significados dentro de los marcos de referencia interpretativos, basados en la historicidad y en lo cultural” (p.14). Sin embargo, también es cierto que el paradigma constructivista no tiene como objetivo “transformar del mundo real sino reconstruirlo” (p.14). Esto reafirma el posicionamiento del presente estudio dentro del paradigma de la Teoría Crítica, pues luego de la intervención pedagógica ninguno de los actores volverá a ser el mismo.

Ahora bien, ¿por qué este estudio ha preferido un enfoque cualitativo en lugar de uno cuantitativo? En primer lugar, la muestra seleccionada para este estudio fue reducida: se trata de un pequeño grupo de estudiantes del Octavo año de EGB, ideal para realizar una intervención pedagógica y analizar los resultados. Es decir, el método en este estudio funciona al modo de un estudio de caso. Esto implica que los resultados no pueden generalizarse a otros grupos de estudiantes como buscaría un enfoque cuantitativo.



Con el estudio de casos, el investigador elige estratégicamente casos específicos (Yin, 2003), para explicar cómo sucedió un fenómeno. Del mismo modo, la investigadora escogió de forma conveniente el grupo con el que se trabajó, pues dictaba la cátedra de Lengua y Literatura. Asimismo, estratégicamente, se ha decidido presentar los resultados, pues, si bien se hace un breve análisis del grupo se ha seleccionado, el análisis central del estudio descansa en el análisis de los procesos escriturales de tres estudiantes según consideramos que podrían ilustrar modos posibles de incluir la escritura como herramienta de aprendizaje del género.

En ese sentido, este es un estudio naturalista de carácter descriptivo-interpretativo que apunta a comprender en forma situada y significativa, de qué maneras incide la utilización de la escritura como herramienta epistémica en el aprendizaje del género relatos de terror según la especificidad, singularidad y complejidad de cada caso de los estudiantes que formaron parte de la muestra en la investigación.

2.1.1. Contextualización de la institución y el grupo intervenido

Se ha considerado, también, el hecho de que la realidad en la que se mueve cada institución y cada grupo dentro de ella está marcada por un sinnúmero de factores, los cuales difieren entre una institución y otra, entre un grupo y otro. El enfoque cualitativo permite el diseño de una metodología flexible que se adapta a los cambios que sugieren la aparición de situaciones imprevistas (Maxwell, 2005). En el caso de esta intervención, no se había contemplado realizar un estudio piloto; sin embargo, las circunstancias que lo rodearon nos forzaron a implementar la secuencia didáctica primero con un grupo de prueba.

En el mes de febrero de 2019, contábamos con los permisos necesarios (de la autoridad institucional y de los estudiantes y sus representantes), estábamos a punto de aplicar la secuencia didáctica cuando se desató en el Ecuador la Pandemia por coronavirus (COVID-19) y la institución se vio forzada a cerrar sus puertas en el mes de marzo del mismo año. Dado que la pandemia seguiría un largo e impredecible proceso decidimos aplicar la SD por la vía virtual, pero era preciso adaptar los cambios y solicitar los permisos necesarios que aún no teníamos, de modo que la aplicación de la secuencia con el



grupo de Octavo de EGB del lectivo 2019 – 2020 se volvió una prueba piloto que ayudó a afinar el diseño de la secuencia didáctica.

Esta primera aplicación fue medianamente exitosa. Por un lado, el grupo era disciplinado y entusiasta; pero por otro, las únicas herramientas virtuales con las que contábamos era la videoconferencia de Messenger, de la cual los estudiantes y la docente tenían un manejo incipiente. Sin embargo, la experiencia fue muy útil. Dado que los casos a investigar deben ser accesibles y ofrecer posibilidades de aprendizaje (Stake, 2000, 2010), la mencionada experiencia nos permitió verificar dos cosas: la primera fue que sí era posible aprender a través de la secuencia didáctica aplicada en forma virtual; y la segunda, que era necesario que tanto los estudiantes como la docente aprendieran a manejar las herramientas virtuales disponibles para aprovechar las oportunidades que la virtualidad nos ofrecía frente a la escasez de recursos modernos de la educación presencial en las zonas rurales.

Al concluir el año escolar, fue preciso aplicar la secuencia didáctica con el nuevo grupo de Octavo de EGB del lectivo 2020-2021. Este grupo estaba compuesto por 10 estudiantes a diferencia del primer grupo que tenía 20. Pero, recién en el mes de enero se obtuvo las autorizaciones respectivas y, solamente entonces, se logró implementar la secuencia didáctica. Para entonces, los estudiantes ya eran usuarios de la plataforma *Zoom* por lo cual pudimos llevar a cabo los encuentros virtuales a través de ella. Otra plataforma que se usó fue *Messenger*. La Institución la eligió como sistema de mensajería aún por encima de *Whatsapp* debido a que no hace falta descargar los archivos para leerlos y, de ese modo, se evitó que las tareas de los estudiantes colapsaran teléfonos y/o *tablets* de los docentes. A través de un grupo de *Messenger*, se produjo el diálogo común entre la docente y los estudiantes y, en cambio, las producciones se recibieron a través de mensajes privados.

2.2. Estrategias de recolección y análisis de datos

Para el desarrollo de esta investigación, como lo sugiere el enfoque cualitativo, diseñamos un método que nos permitiera comprender el proceso escritural (Denzin y Lincoln, 2005) enmarcado en las situaciones sociales que lo acompañaron (Hernández



Sampieri, Fernández, y Baptista, 2010). Por lo mismo, la metodología tuvo tres fases (Hernández Sampieri et al., 2010): observar, actuar y pensar. En el observar recolectamos datos y evaluamos la realidad a través de una primera producción escrita sin intervención; en el actuar se diseñó e implementó una secuencia didáctica que insertaba la escritura como herramienta epistémica; y, en el pensar se efectuó el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. En todas estas fases, la estrategia metodológica de la recogida de datos más importante fue la observación directa y su registro en un diario de campo. De todos modos, cada una de las fases que compone la metodología de este estudio supuso otras estrategias de recogida, registro y análisis de datos que se detallan a continuación.

2.2.1. Diagnóstico

La fase diagnóstica consistió en la aplicación de un pretest de escritura con base al perfil de salida de los estudiantes que han terminado el Séptimo de EGB. Esta actividad coincide con la actividad previa diseñada para la implementación de la SD: los participantes debieron buscar una leyenda de terror propia del sector y transformarla en un relato del mismo género mediando para ello, únicamente, la escritura en su función reproductiva: escucharla de sus mayores y llevarla al papel. En la fase de apertura, la recolección de datos se hizo a través del sistema de mensajería *Messenger*, por medio del cual enviaron sus primeros escritos levantados en ordenador o en fotografías del texto escrito a mano.

El análisis de los datos, tanto en las producciones receptadas en la fase diagnóstica como en las resultantes del proceso final, se realizó a través de una rúbrica. Para elaborar esta rúbrica se hizo, primeramente, un análisis del perfil de salida de los estudiantes del Séptimo año de EGB a través de las destrezas con criterio de desempeño que el Currículo Ministerial supone logradas por los estudiantes que finalizan la Básica Media (la Primaria). Los datos que ofreció la prueba diagnóstica se procesaron por medio de *EXCEL*.

La rúbrica consideró tres niveles de análisis: primero, la parte pragmática-discursiva a la que se denominó macroestructura del texto; segundo, la parte relacionada con la composición del párrafo y las oraciones que lo componen, a esta se la llamó supraestructura; y, por último, la parte relacionada con el uso del léxico, a la que se



la denominó microestructura del texto. La principal estrategia de recogida de datos fue la escritura de los estudiantes a través del sistema de *Messenger*, como ya se dijo y se utilizó un análisis del discurso para alimentar los datos cualitativos de la evaluación que se realizó a partir de la rúbrica.

2.2.2. Intervención

Considerando que la secuencia didáctica (SD) es propicia para el aprendizaje de los géneros discursivos porque ayuda a fijar sus componentes de enseñanza se la escogió como principal estrategia metodológica para esta fase. Díaz Barriga (2013) la define como una serie de actividades de aprendizaje organizadas entre sí. Dicha organización la diseña el docente buscando que el estudiante relacione sus experiencias previas con un problema real de su entorno y con el género discursivo que se propone como aprendizaje de contenidos.

La SD que se diseñó para este estudio, en primer lugar, se enfocó en que los estudiantes tomaran conciencia de las características del género relato de terror con el fin de que estos conocimientos faciliten el desarrollo de su competencia escritural. El objetivo era que los estudiantes logaran narrar en lenguaje escrito el relato de terror que narraban en lenguaje oral.

Como lo sugieren los teóricos de la Secuencia Didáctica, se partió de las ideas previas que tienen los estudiantes, así como de la información que obtuvo en el contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Como lo postula Díaz-Barriga, la secuencia didáctica tuvo actividades de apertura, desarrollo y cierre. A continuación, se describe cada una de estas tres fases, las estrategias de análisis de datos que se utilizaron en cada una de dichas fases.

2.2.2.1. Fase de apertura de la SD

En esta fase, se socializó el proyecto entre los estudiantes y los padres de familia. Luego, como ya se mencionó, se realizó el diagnóstico a través de un pretest diseñado con este fin. Además, se identificó las percepciones que los estudiantes tenían acerca del género discursivo a través de una primera tarea que buscaba un acercamiento inmediato al



género a través de la lectura conjunta de la leyenda ecuatoriana “María Angula”. Se procuró un diálogo reflexivo y se concluyó con la escritura en una pizarra digital en tiempo real (*Padlet*) de una respuesta individual a la pregunta: ¿por qué nos dan miedo las leyendas de terror? Por último, se socializó los resultados de la prueba diagnóstica entre los estudiantes, para que estuvieran conscientes del estado actual de la escritura del grupo y los objetivos a los que nos habíamos propuesto llegar.

La principal estrategia de recogida de datos fue la grabación de la sesión que se efectuó por zoom. También, la docente llevaba un diario de campo que le sirvió para registrar todo lo que pudo percibir a través de la observación directa. Estas dos fuentes de datos se contrastaron y se presentan a través de la narrativa pedagógica que constituye el cuerpo de este estudio.

2.2.2.2. Fase de desarrollo

La intervención a través de la SD implicó una interacción entre los conocimientos previos de los estudiantes, la lectura, el diálogo común acerca del proceso, la escritura del texto y el referente contextual, dando sentido y significado al género discursivo que es el tema propuesto para este aprendizaje. El proceso tuvo una duración de diez sesiones de 45 minutos cada una. En general, el procedimiento fue así: los estudiantes leían en casa los textos propuestos para cada sesión y buscaban en el diccionario las palabras que desconocían. Los textos eran leyendas populares adaptadas por la investigadora quien trató de utilizar un vocabulario acorde al nivel del grupo y acoplar las historias al contexto sociocultural de los participantes. Luego, en las videoconferencias, se volvía a leer los textos; pero, a través de una guía de lectura comentada. Y, por último, se desarrollaban las actividades de escritura propuestas para cada sesión.

Sin embargo, la secuencia contemplaba también actividades asincrónicas en las que, muchas veces, no solo se escribía, sino que se reflexionaba sobre el proceso de escritura que se estaba viviendo. También se realizaron sesiones para que los estudiantes pudieran ejercer la coevaluación y darse mutuas recomendaciones sobre ortografía, vocabulario, gramática y las movidas del género. Para ello, con los textos disponibles, se procedió a realizar intercambios de trabajos previos para fundamentar la retroalimentación.



A medida que avanzaba la implementación de la S.D., los estudiantes eran mayormente capaces de identificar las movidas propias del género relatos de terror; y enriquecían sus propios textos con ejercicios de escritura que incluían los aspectos teóricos discutidos y analizados en la sesión: ambiente de suspenso, personajes amenazantes y sucesos extraños. En el proceso de creación ellos fueron agregando estos componentes.

Toda la fase de desarrollo se llevó a cabo a través de la plataforma *Zoom*, la cual se eligió como aula virtual puesto que los estudiantes ya se habían familiarizado con ella. La plataforma nos dio la posibilidad de grabar en vídeo y audio el desarrollo de todas las sesiones, como ya se dijo; y, por tanto, se constituyó en uno de los principales recursos para recoger los datos. Además, todo este intercambio dialógico fue transcrito en forma posterior.

Otro de los recursos de recogida de datos fue el sistema de mensajería de *Messenger*, a través del cual se recolectaron las diversas versiones del texto producido por los estudiantes quienes enviaban fotografías de los textos y, cuando manejaban *Word*, enviaban sus textos como datos adjuntos en *PDF*. Además, también durante el proceso, la investigadora llevó el registro de un diario docente en el que fue anotando las observaciones directas e impresiones que iba teniendo acerca del proceso.

En síntesis, durante la fase de desarrollo se registraron los datos a través de dos herramientas: las clases grabadas en video y el diario docente. Las estrategias de análisis de datos en esta etapa fueron: el análisis del discurso y la crítica literaria. Los resultados se presentan a través de una narrativa pedagógica.

2.2.2.3. Fase de cierre de la SD

Por último, como actividades de cierre, los estudiantes concluyeron la escritura del relato en forma individual, reelaboraron la estructura conceptual sobre el género relato de terror y presentaron su trabajo concluido en un blog que compartieron con los demás estudiantes de la institución y con los padres de familia a través de internet.

La idea de las actividades de cierre fue lograr una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado y evidenciar los avances y dificultades que presentaron los



estudiantes en su proceso de aprendizaje. Las fuentes de datos recogidos en esta parte de la secuencia, en primer lugar, fueron las versiones finales de las leyendas de terror producidas por los estudiantes. En segundo lugar, se siguió usando el diario de campo.

La principal estrategia de análisis de datos fue la contrastación entre estas dos fuentes disponibles con la guía teórica propuesta. Los resultados se presentan en forma de una narrativa pedagógica, como ya se ha mencionado.

2.2.3. Evaluación del estudio

Las fuentes con las que se contaba, a esta altura del estudio, eran: la prueba diagnóstica; la versión final de la escritura de la leyenda de terror de los estudiantes, las entrevistas directas que se aplicaron a cada uno a través de la plataforma Zoom y que también fueron grabadas y transcritas en su totalidad. Estos datos recogidos en dos formatos -en pdf, las versiones originales y finales de las leyendas de terror escritas por los estudiantes; y en video, las entrevistas realizadas a los jóvenes- fueron trianguladas para presentar los resultados finales de este estudio.



CAPÍTULO 3. LEER Y ESCRIBIR RELATOS DE TERROR: APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

En el presente capítulo se analiza la intervención educativa mediada por la SD que buscó relacionar la escritura epistémica con el aprendizaje del género relatos de terror. Para abordar cómo se produjo el interaprendizaje a través de este instrumento y en medio de las condiciones socioculturales de la EGBJM, se describen las etapas del estudio: diagnóstico, intervención y evaluación.

3.1. Diagnóstico

La fase diagnóstica consistió en la evaluación de la escritura de los estudiantes participantes en el proyecto a través de una prueba escrita valorada por una rúbrica. El diagnóstico se realizó a través de una tarea previa relativa a una leyenda oral propia de la comunidad que ellos debían escuchar y transcribir. Dado que la leyenda es de origen oral, la parte de la redacción debía hacerse con las destrezas propias del participante. Para diseñar la rúbrica y la consigna de la evaluación se había analizado, previamente, cuáles eran los resultados de aprendizaje que el Ministerio de Educación había previsto para el grupo que fue diagnosticado.

En la tabla 1, se puede observar la matriz de las destrezas con criterios de desempeño que describen el perfil de salida de los estudiantes del subnivel de Educación Básica Media. Dado que los participantes ingresaron al Octavo de EGB, el sistema educativo los ha promovido garantizando que, al terminar el subnivel de Educación Básica Media (5to, 6to y 7mo), ellos han logrado el perfil de salida que incluye un buen manejo de las destrezas con criterio de desempeño que aquí se describen.

En síntesis, se podría decir que el Ministerio de Educación aspira a que los estudiantes de este nivel produzcan párrafos en los que se integre una variedad de tipologías textuales: relatos, descripciones, exposiciones, instrucciones, etc. Se espera que los textos producidos respondan a una intención comunicativa y que estén ubicados dentro de un contexto determinado. Se espera que dichos párrafos estén correctamente estructurados, redactados, revisados y puntuados; que hayan sido producto de un proceso autorregulado y reflexivo.



Tabla 1. Matriz de destrezas con criterios de desempeño del área de Lengua y Literatura para el subnivel Medio de Educación General Básica

LL.3.4.1. Relatar textos con secuencia lógica, manejo de conectores y coherencia en el uso de la persona y tiempo verbal, e integrarlos en diversas situaciones comunicativas.
LL.3.4.2. Escribir descripciones organizadas y con vocabulario específico relativo al ser, objeto, lugar o hecho que se describe e integrarlas en producciones escritas.
LL.3.4.3. Escribir exposiciones organizadas en párrafos según esquemas de comparación, problema-solución y antecedente-consecuente, en las situaciones comunicativas que lo requieran.
LL.3.4.4. Escribir instrucciones con secuencia lógica, uso de conectores temporales y de orden, y coherencia en el manejo del verbo y la persona, en situaciones comunicativas que lo requieran.
LL.3.4.5. Integrar relatos, descripciones, exposiciones e instrucciones en diferentes tipos de textos producidos con una intención comunicativa y en un contexto determinado.
LL.3.4.6. Autorregular la producción escrita mediante el uso habitual del procedimiento de planificación, redacción, revisión y publicación del texto.
LL.3.4.7. Usar estrategias y procesos de pensamiento que apoyen la escritura.
LL.3.4.8. Lograr precisión y claridad en sus producciones escritas, mediante el uso de vocabulario según un determinado campo semántico.
LL.3.4.9. Organizar las ideas con unidad de sentido a partir de la construcción de párrafos.
LL.3.4.10. Expresar sus ideas con precisión e integrar en las producciones escritas los diferentes tipos de sustantivo, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio y sus modificadores.
LL.3.4.11. Mejorar la cohesión interna del párrafo y la organización del texto mediante el uso de conectores lógicos.
LL.3.4.12. Comunicar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras y de la tilde.
LL.3.4.13. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de los diversos formatos, recursos y materiales.
LL.3.4.14. Apoyar el proceso de escritura colaborativa e individual mediante el uso de diversos recursos de las TIC.

Nota. Currículo de Lengua y Literatura del nivel Básica Media (Ministerio de educación, p. 335 y 336)

Ahora bien, con base en los objetivos ministeriales y las aspiraciones del presente estudio, se diseñó una rúbrica que se exhibe en la tabla 2. La rúbrica evaluó la situación



real de la escritura en los estudiantes que participaron en este proyecto y consta de tres niveles de análisis: macroestructura, supraestructura, y microestructura.

Tabla 2. Rúbrica para evaluar la escritura diagnóstica de los estudiantes del octavo de EGB

MACROESTRUCTURA DEL TEXTO				
Nivel de Logro Subcategoría	ALTO 3	MEDIO 2	BAJO 1	NULO 0
Estructura y secuencia narrativas	El texto presenta una estructura narrativa y una secuencia totalmente lógica.	El texto presenta una estructura narrativa pero su secuencia no es totalmente lógica.	El texto presenta una estructura narrativa pero carece de una secuencia lógica.	El texto no presenta una estructura narrativa ni una secuencia lógica.
Caracterización del discurso del género de terror	Es posible reconocer claramente en el texto literario las tres movidas características que le dan sentido como género discursivo <i>leyenda de terror</i> : construcción de personajes aterradores; incorporación de sucesos extraños y descripción de ambiente de suspenso.	Es posible reconocer medianamente en el texto literario las tres movidas características que le dan sentido como género discursivo <i>leyenda de terror</i> : construcción de personajes aterradores; incorporación de sucesos extraños y descripción de ambiente de suspenso.	Es posible reconocer escasamente en el texto literario las tres movidas características que le dan sentido como género discursivo <i>leyenda de terror</i> : construcción de personajes aterradores; incorporación de sucesos extraños y descripción de ambiente de suspenso.	Es imposible reconocer en el texto literario las tres movidas características que le dan sentido como género discursivo <i>leyenda de terror</i> : construcción de personajes aterradores; incorporación de sucesos extraños y descripción de ambiente de suspenso.
Intención comunicativa relacionada al género	La escritura del relato evidencia la intención comunicativa de causar temor para evitar o provocar una acción del lector/ oyente.	La escritura del relato presenta una intención comunicativa de causar temor para evitar o provocar una acción del lector/ oyente pero esta no es evidente.	La escritura del relato presenta la intención comunicativa de causar temor pero no se evidencia que trate de evitar o provocar una acción del lector/ oyente.	La escritura del relato no evidencia la intención comunicativa de causar temor para evitar o provocar una acción del lector/ oyente.



SUPRAESTRUCTURA DEL TEXTO				
Segmentación de los párrafos	Existe cohesión interna entre los párrafos que componen el texto y es claramente notorio cuáles son los del inicio, los nudo y los desenlace.	Existe cohesión interna entre los párrafos que componen el texto aunque no es claramente notorio cuáles párrafos son de inicio, nudo o desenlace.	Existe cierta cohesión interna entre los párrafos que componen el texto.	No existe cohesión interna entre los párrafos que componen el texto.
Estructura del párrafo	La estructura del párrafo presenta una excelente organización de ideas con unidad de sentido.	La estructura del párrafo presenta una mediana organización de ideas con unidad de sentido.	La estructura del párrafo presenta una pobre organización de ideas con unidad de sentido.	La estructura del párrafo no presenta organización de ideas con unidad de sentido.
Concordancia sintáctica y coherencia oracional	En todos los casos el texto presenta oraciones coherentes y sin errores de concordancia.	En la mayor parte de los casos el texto presenta oraciones coherentes y sin errores de concordancia.	El texto presenta muchas oraciones incoherentes y con errores de concordancia.	Todas las oraciones del texto son incoherentes y tienen errores de concordancia.
Uso de conectores	El texto presenta un adecuado uso de conectores temporales y de orden.	El texto presenta un medianamente adecuado uso de conectores temporales y de orden.	El texto presenta un inadecuado uso de conectores temporales o de orden.	El texto no presenta un adecuado uso de conectores temporales o de orden.
Puntuación	En la totalidad del texto, se logra comunicar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de las reglas de puntuación de forma totalmente eficiente.	En la mayor parte del texto, se logra comunicar ideas a partir de la aplicación de las reglas de puntuación de forma totalmente eficiente.	En la pequeña parte del texto, se logra comunicar ideas a partir de la aplicación de las reglas de puntuación de forma totalmente eficiente.	En ninguna parte del texto, se logra comunicar ideas a partir de la aplicación de las reglas de puntuación de forma totalmente eficiente.
MICROESTRUCTURA DEL TEXTO				



Segmentación léxica	Las palabras utilizadas en el texto están completas y se presentan debidamente segmentadas	Las palabras utilizadas en el texto están completas pero no se presentan debidamente segmentadas	Las palabras utilizadas en el texto están incompletas aunque se presentan debidamente segmentadas	Hay palabras incompletas y palabras no segmentadas debidamente.
Precisión léxica	Existe precisión en todas las palabras utilizadas y ello proporciona claridad al texto.	Existe precisión en la mayor parte de palabras utilizadas y ello afecta a la claridad del texto.	No existe claridad en pocas palabras utilizadas y no existe claridad en el texto	No existe claridad en las palabras utilizadas y no existe claridad en el texto
Pertinencia del léxico usado con el campo semántico	El vocabulario usado en el texto en general está totalmente acorde al campo semántico.	El vocabulario usado en el texto en general está medianamente acorde al campo semántico.	. El vocabulario usado en el texto en general está escasamente acorde al campo semántico.	Existen palabras en el vocabulario usado que no está acorde con el campo semántico.
Riqueza léxica	El vocabulario usado en el texto se ajusta totalmente al lector ideal.	El vocabulario usado en el texto se ajusta totalmente al lector ideal.	El vocabulario usado en el texto se ajusta totalmente al lector ideal.	El vocabulario usado en el texto no se ajusta al lector ideal.
Uso de la normativa ortográfica	El texto logra comunicar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras. (Los errores ortográficos no pasan de dos).	El texto logra comunicar ideas a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras; pero no de forma total. (Los errores ortográficos van de tres a cinco).	El texto logra comunicar ideas a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras; pero no de forma total. (Los errores ortográficos van de entre seis a nueve).	La deficiente aplicación de las reglas de uso de las letras impide que el texto logre comunicar ideas. (Los errores ortográficos superan el número de 9).

Nota: Elaboración propia.

El campo más amplio es el que abarca el nivel de la macroescritura. En él se evalúa si los estudiantes son capaces de producir textos con una estructura narrativa y una secuencia lógica de acuerdo con los conocimientos que se aprenden en los años anteriores: los elementos de la narración y la secuencia narrativa. Se evalúa la capacidad de comprender el contexto comunicativo de un relato de terror identificando también la



intención comunicativa del autor al intentar causar temor para evitar o provocar una acción del lector/ oyente. Además, se considera si los estudiantes son capaces de reconocer las tres movidas características del género discursivo leyenda de terror: construcción de personajes aterradores, incorporación de sucesos extraños y descripción de ambiente de suspenso. Esto último, tuvo como objetivo sondear los conocimientos previos de los estudiantes acerca del género leyendas de terror para considerarlos a la hora de diseñar la secuencia didáctica.

En el nivel intermedio o supraestructura, se analiza si existe cohesión interna entre los párrafos que componen el texto, si puede identificarse cuáles son el inicio, el nudo y el desenlace. Así también, si la estructura del párrafo presenta una organización de ideas con unidad de sentido y si las oraciones son coherentes y bien elaboradas. Para esto, también se considera un adecuado uso de conectores temporales y de orden; y una buena aplicación de las reglas de puntuación que permita comunicar ideas de forma eficiente.

En el nivel microescritural, se considera si las palabras utilizadas en el texto están completas y se presentan debidamente segmentadas. Si hay precisión y claridad en el uso del léxico; si este se vincula al campo semántico que se construye y lo enriquece; y si su comprensión se ajusta totalmente al lector ideal. De igual modo, se considera si el texto logra comunicar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de la ortografía.

Aprovechando la riqueza cultural relacionada con la oralidad, para iniciar este ejercicio, se les pidió a los estudiantes que investigaran dentro de sus hogares una leyenda de terror. Así ellos tenían que escuchar la historia y transcribirla en aplicación de la consigna de la tarea: “Averigua entre tus mayores una leyenda de miedo propia de tu comunidad. Pídeles que te la cuenten, transcríbela y preséntala el primer día de la secuencia.” La rúbrica que mencionamos anteriormente fue aplicada a las leyendas de terror escritas por los estudiantes y los resultados se analizan a continuación.

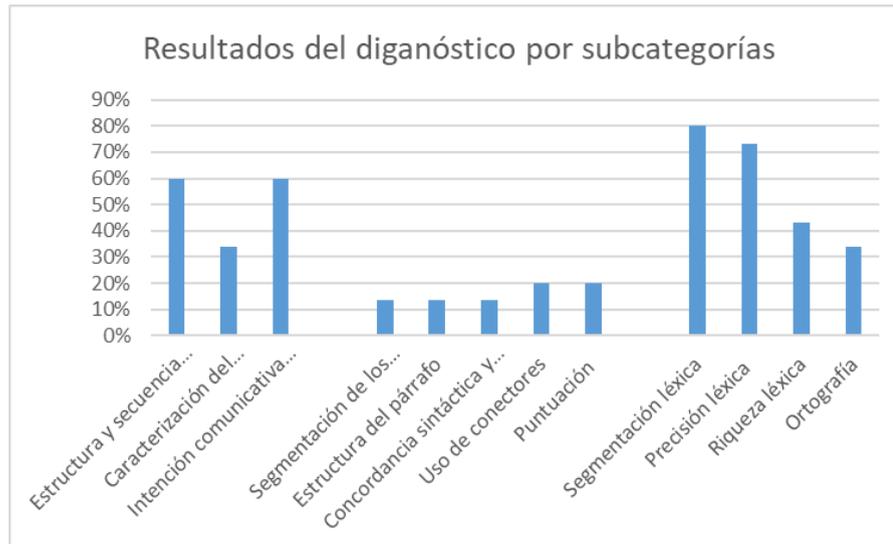


Fig. 1: Resultados de las pruebas diagnósticas por subcategorías escriturales

En la figura 1, las subcategorías de análisis de la escritura están agrupados en tres partes: la primera corresponde a la macroestructura; el segundo grupo, a la supraestructura; y el tercero, a la microestructura. Como se puede ver, el nivel en el que mejor se mueven los estudiantes es el de la microestructura; y el de la supraestructura es el nivel con menor manejo.

En cuanto a la macroestructura (figura 2), se pudo comprobar que –si bien no llegan a un nivel de destreza aceptable, pues su promedio de eficacia es solo de 51%– sí era un campo dentro del cual los estudiantes del grupo intervenido se movían ligeramente bien con relación al de la supraestructura. Esto se debe a que las estructuras discursivas amplias están dentro de las competencias narrativas orales de la comunidad y de los individuos que la conforman. Así, los jóvenes tratan de reflejar en el texto escrito las estructuras orales. Una buena parte de ellos, tienen conciencia de las estructuras narrativas y de la secuencia que sigue un texto de este género: inicio, nudo y desenlace.

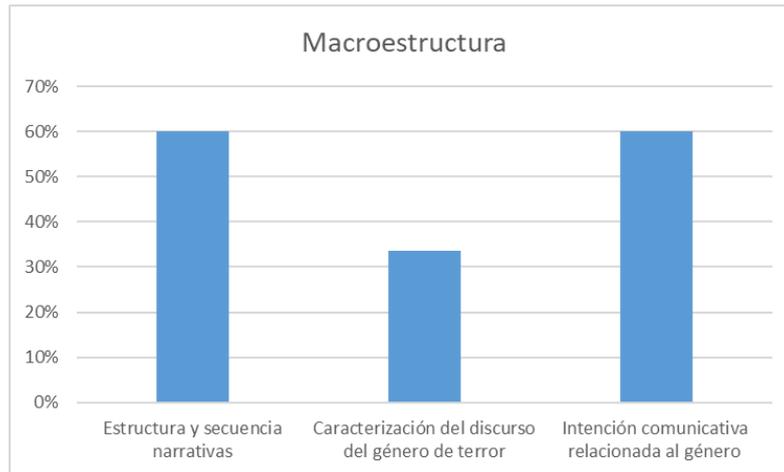


Fig. 2. Resultados diagnósticos en el nivel de macroestructura escritora

El promedio de eficiencia general en porcentaje en esta subcategoría es 60%. En cuanto tiene que ver con la caracterización del discurso del género de terror, en particular, por ser un género específico, el grupo de estudiantes es solo de un 33,66% de eficiencia; aunque el 60% comprende bastante bien la intención comunicativa relacionada al género. Esto se debe a que el género de leyendas de terror implica el reconocimiento de las tres movidas características que le dan sentido como género discursivo. Hablamos de la construcción de personajes aterradores, la incorporación de sucesos extraños y la creación de ambiente de suspenso. Este conocimiento no circulaba aún entre ellos en el momento de la prueba diagnóstica.

El nivel de la supraestructura (figura 3) es en el que los estudiantes se mueven con mayor dificultad. Este nivel implica la aplicación de los conocimientos metalingüísticos de los estudiantes en su práctica de escritura. Sus evaluaciones, con un promedio de eficacia de 15,98%, evidencian un enorme desconocimiento y una nula aplicación de los contenidos de la cátedra de Lengua y Literatura en los textos que producen.

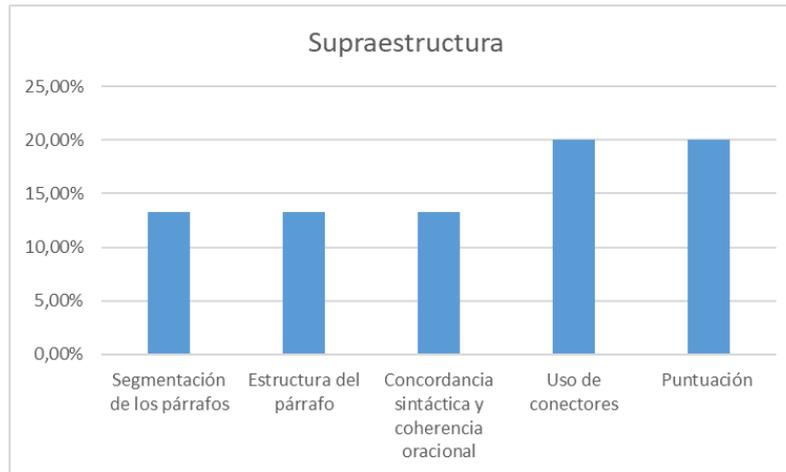


Fig. 3. Resultados diagnósticos en el nivel de supraestructura escritora del grupo estudiado

La realidad de los estudiantes es que, aunque oralmente, podrían narrar con cierta facilidad un texto de terror, les era difícil estructurarlo de forma escrita. En la segmentación del texto tanto como en la de los párrafos que lo componen, el grupo de estudiantes tiene un promedio de 13,30% de eficacia en la prueba diagnóstica. La estructuración de oraciones también presenta un nivel de eficacia de 13,30%. La eficacia del uso, tanto de conectores como de la puntuación, llega solo a un 20% en el promedio. En cambio, ellos tienen una capacidad creadora que no han podido desarrollar pero que se evidencia en detalles como la selección del tema que escogieron. Entre los títulos tenemos: Las totoras, Manuela, La leyenda del cerro motilonos y la conquista de los españoles, El ataúd, Los duendes enamorados, El demonio que aconseja, La piedra de Punhuayco, La venta de tierras, La laguna encantada, El duende. Como se puede inferir por los títulos, la comprensión del ejercicio que se les asignó se manifiesta en el escogimiento pertinente del tema y la justa asignación de un título a sus narraciones de terror.

El nivel de la microestructura (figura 4) es en el que mejor se mueven los estudiantes; sin embargo, solo llegan a un promedio de eficacia de 57,58%, lo cual tampoco constituye el nivel mínimo aceptable de un 70%. Dentro del grupo, la segmentación de palabras -categoría que deberían haber superado en el segundo año de EGB, según lo exige el Ministerio de Educación; y que efectivamente se supera en el Tercer año de EGB en las instituciones particulares- no ha sido superado aún por este grupo de alumnos que cursa el Octavo año de EGB. Así su promedio de eficacia es de un



80%, el 20% restante implica que estos estudiantes no llegan al nivel de un estudiante que ha iniciado el Cuarto año de Básica en una institución privada.

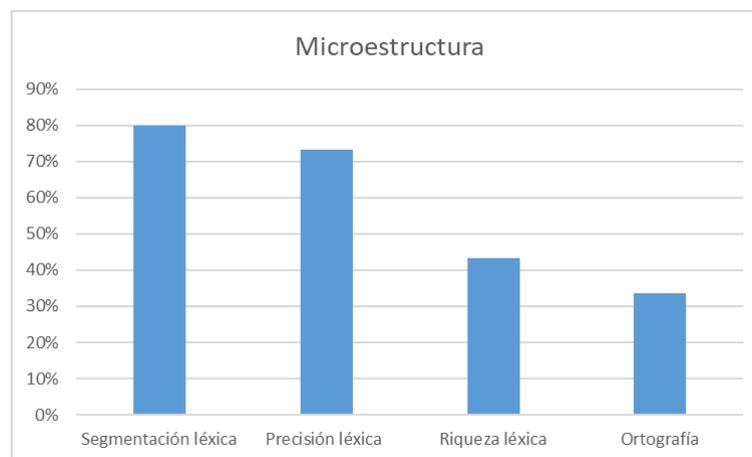


Fig. 4. Resultados diagnósticos en el nivel de microestructura escritora del grupo estudiado

Vale la pena mencionar que en el periodo 2018-2019, este grupo de estudiantes cursaba el sexto año de EGB y el porcentaje de ellos que tenía problemas en la segmentación léxica era del 50% (Rodríguez, s. f.). Se ha trabajado mucho en la superación de este problema a nivel institucional; sin embargo, durante el periodo 2019-2020 seguía siendo un tema sin resolver debido, por ejemplo, al ingreso de tres estudiantes nuevos a este paralelo que presentaban un alto grado de deficiencia en esta destreza.

Otro aspecto que se debe considerar es que, en el periodo 2018-2019, el porcentaje de estudiantes con este problema en Octavo año de EGB era de 35%. La prueba de diagnóstico que se aplicó a los estudiantes puede no reflejar su realidad porque está mediada por la tecnología que ha servido a los estudiantes de un gran apoyo. En las entrevistas que se les realizó, uno de los estudiantes afirmó que usó el comando de voz para escribir más rápido. Además, el programa Word suele señalar los errores ortográficos y, sin duda, guió la escritura diagnóstica de estos jóvenes.

Continuando con el análisis, vemos un 73,33% de eficacia en la redacción y uso preciso del léxico. Esto implica que aún hay estudiantes que no reconocen qué grafías deben usar para escribir las palabras que pronuncian porque las pronuncian mal. Hay un caso de dislexia no superado. Sin duda, no hay hábitos lectores en este grupo de alumnos. Esto recuerda que hace falta una campaña de lectura en las zonas rurales. Este contexto es



el que afecta la precisión del vocabulario (73,33%) y la escasa riqueza (43,33%) en el uso del léxico que se evidencia en este grupo.

A pesar de estos resultados, hay estudiantes que mostraron gran habilidad en la expresión de su texto. Por ejemplo, en el relato titulado “El ataúd”, el autor cuenta cómo un encuentro casual del niño protagonista con un misterioso ataúd se transforma en una relación tenebrosa. El autor construye un ambiente cotidiano al inicio, el que impresiona al lector con el uso de diminutivos y expresiones coloquiales propias de la zona: “La tía había rogado en los tiempos de trabajo que vaya a dar levantando las chacritas...”, “Dice la mamá que el muchacho ocioso ha de ir nomás...”. Seguidamente, propone el ambiente en el que se origina el problema “todos los mayores se pusieron a bailar tocando un balde viejo”, “pero el papá del niño tenía un redoblante”. El protagonista se dirige a traer el redoblante cuando, de pronto, se halla en un lugar extraño en donde se encuentra un ataúd: “inmediatamente se transformó en un ataúd que le seguía a él sonando guirush guirush guirush”. Es cierto que el texto no tiene un buen final, es más, no tiene una conclusión; sin embargo, sorprende con el uso de onomatopeyas y los giros narrativos. Como se puede apreciar, el texto muestra una riqueza léxica inusual entre los jóvenes del grupo a intervenir.

Por último, se evidencia que la ortografía del grupo apenas llega a un promedio de 33,66% de eficiencia, lo cual es totalmente incongruente con lo que el Ministerio de Educación se ha propuesto. Con los resultados expuestos, se inició el diseño de la secuencia didáctica para la intervención pedagógica.

3.2. Descripción de la intervención: sistematización de la secuencia didáctica

La fase de intervención implicó dos tareas: la primera, el diseño de la SD con base en los resultados diagnósticos, las necesidades particulares del grupo intervenido y el medio virtual que entonces debía usarse; y la segunda fue la aplicación de dicha secuencia didáctica en 10 sesiones de 40 minutos. Dicha aplicación inició el 5 de enero y terminó el 15 del mismo mes del 2021. En la tabla 3 se puede apreciar un resumen de la planificación de las actividades sesión por sesión. La secuencia completa se puede observar en el anexo 2.



Como la secuencia se aplicó en medio de la Pandemia por COVID-19, se trató de aprovechar los recursos tecnológicos que los estudiantes tenían a mano. Cabe señalar que este último aspecto constituyó una enorme dificultad para aquellos estudiantes que no contaban con computadora y/o conexión a internet.

Por otra parte, los textos escogidos para las lecturas corresponden al género leyendas de terror que se bajaron de internet y fueron adaptadas por la docente investigadora a un lenguaje que los estudiantes pudieran comprender tanto para facilitar su lectura como para despertar, con ello, su interés.

Tabla 3. Secuencia didáctica utilizada: Aprender relatos de terror

ACTIVIDAD PREVIA: Averiguar entre sus mayores, escuchar y escribir una leyenda de terror propia de la localidad.

SESIÓN 1: Lectura de la leyenda *María Angula*, conversatorio y padlet.

SESIÓN 2: Lectura de la leyenda *La dama tapada*. Conversatorio. Identificar núcleos narrativos.

SESIÓN 3: Lectura de la leyenda *El dedo misterioso*. Identificar el vocabulario en relación con la movida *Ambiente de suspenso*.

SESIÓN 4: Escritura de la descripción del ambiente. Lectura de fragmentos de las producciones. Conversatorio. Reflexionar sobre cómo lo hizo.

SESIÓN 5: Lectura de *El gato negro*. Ejercicios de sustitución. Identificar el vocabulario en relación a la movida *Personaje amenazante*.

SESIÓN 6: Escritura de la descripción del personaje amenazante. Conversatorio. Reflexionar sobre el personaje del compañero.

SESIÓN 7: Lectura de la leyenda *La chica de la curva*. Identificar las estructuras gramaticales en relación con la movida *Incorporación de sucesos extraños y/o eventos generalmente inesperados*.

SESIÓN 8: Escritura de la narración de un suceso extraño o inesperado. Trabajo en pares.

SESIÓN 9: Conversatorio. Reflexión acerca de los avances. Identificar las estrategias que dieron resultado y la razón por las que no resultaron otras.

SESIÓN 10: Revisión del texto final. Trabajo en pares. Identificar estrategias para enfrentar la cuestión ortográfica.

ACTIVIDAD FINAL: Subir el texto concluido al blog del curso creado para el efecto.

Nota. Elaboración propia.



Antes de la primera sesión de la implementación de la SD, se socializó con los estudiantes y los padres de familia la intervención pedagógica que se iba a llevar a cabo y se les hizo firmar el consentimiento informado (Anexo 1). El mismo día, se les pidió que elaboraran en sus casas la redacción que sirvió de diagnóstico. Se les solicitó escribir una leyenda de terror con base en alguna historia local que se contara dentro de la familia, por parte de los miembros más ancianos. Los estudiantes dispusieron de una semana para realizar el envío y, antes de la primera sesión de la secuencia didáctica, ya se había evaluado los resultados de dicho diagnóstico.

Asimismo, una vez que habían enviado su ejercicio de redacción, se les envió vía *Messenger* la versión de la leyenda de miedo intitulada “María Angula” con el fin de que ellos hicieran una lectura silenciosa y que buscaran en el diccionario todas las palabras desconocidas que pudieran encontrar en ella. La historia de María Angula tiene como personaje protagonista a una adolescente que es descuidada, perezosa y desobediente, por ello pierde en el río los intestinos del cerdo que debía lavar para que su madre preparara las “morcillas” (un plato típico de la zona) y profana una tumba para reemplazar los que ha perdido. Como castigo, el dueño de la tumba profanada se le aparece en las noches para exigir la devolución de las partes de su cadáver robadas hasta que una noche, la mata.

Se eligió la leyenda “María Angula” porque es muy cercana a la realidad de los participantes debido a la edad del personaje. Además, se adaptó la historia para acercarla a esa realidad cambiando por morcillas la *tripa mishqui* que pertenece, más bien, a la gastronomía quiteña, por ejemplo. A continuación, describiremos el desarrollo de la secuencia sesión por sesión.



Fig. 5. Ilustración de la leyenda de terror María Angula. Fuente: Diario La hora. Disponible en: <https://lahora.com.ec/noticia/1102007286/mara-angula-puede-estar-en-cualquier-lado>



Sesión 1. Antes de iniciar la lectura, conjuntamente, se comentó la imagen que traía el texto. Se observó con los estudiantes que el lugar que se ilustraba era un cementerio y que el personaje que estaba representado traía sus brazos extendidos en actitud de buscar algo. Inmediatamente después, la docente investigadora realizó la lectura matizando el tono de voz en aspectos que aludían a lugares y situaciones tenebrosas, y enfatizando los diálogos para mantener la atención de los estudiantes.

Se pudo ver cómo los rostros de los estudiantes pasaban de la sonrisa hilarante (debida a la lectura dramatizada) al gesto de espanto. Se les preguntó si habían comprendido la historia y ellos levantaron el pulgar en señal de afirmación. Inmediatamente después, se les colocó una versión en video para reforzar el entendimiento de la leyenda.

Una vez terminada la lectura, se les preguntó cómo se sintieron al escuchar la historia. Ninguno quiso contestar. Parecían avergonzados por haber mostrado miedo. Por segunda vez, la docente les volvió a consultar: ¿Por qué piensan que al escuchar esta historia nos sentimos asustados? Los animó a comentar asegurando que en todos sus rostros ella había visto el miedo y que, incluso, ella había sentido miedo. Entonces, uno de ellos dijo: “Tenemos miedo a que eso nos pase a nosotros”, otro opinó “porque son historias reales”. Se les explicó que nuestro temor partía de la intencionalidad del autor y que la construcción de la historia se basaba en recursos que nos inspiraban miedo: ambiente de tristeza, de miedo, de obscuridad; personajes macabros o que se salen de la realidad y sucesos extraños.

Seguidamente se analizó en forma conjunta uno de los relatos entregados por ellos en el diagnóstico. Se leyó el texto en voz alta. Las observaciones se enfocaron en la parte formal. Uno de los estudiantes llamó la atención sobre los errores ortográficos que el programa *Word* había subrayado con rojo y que no se había modificado. Sugirió que se ayudaran con esta herramienta para mejorar la parte formal. Esto nos permitió observar que estos estudiantes manejaban, hasta entonces, con poca frecuencia el computador. Un estudiante se mostró preocupado por las notas de la entrega que habían hecho; pero, se les



explicó que lo más importante era ir mejorando la versión de su trabajo hasta que quede bien.

A continuación, se solicitó a los estudiantes que participaran en la pizarra digital *padlet* para anotar sus opiniones al respecto de la pregunta: ¿por qué nos dan miedo los relatos de terror?

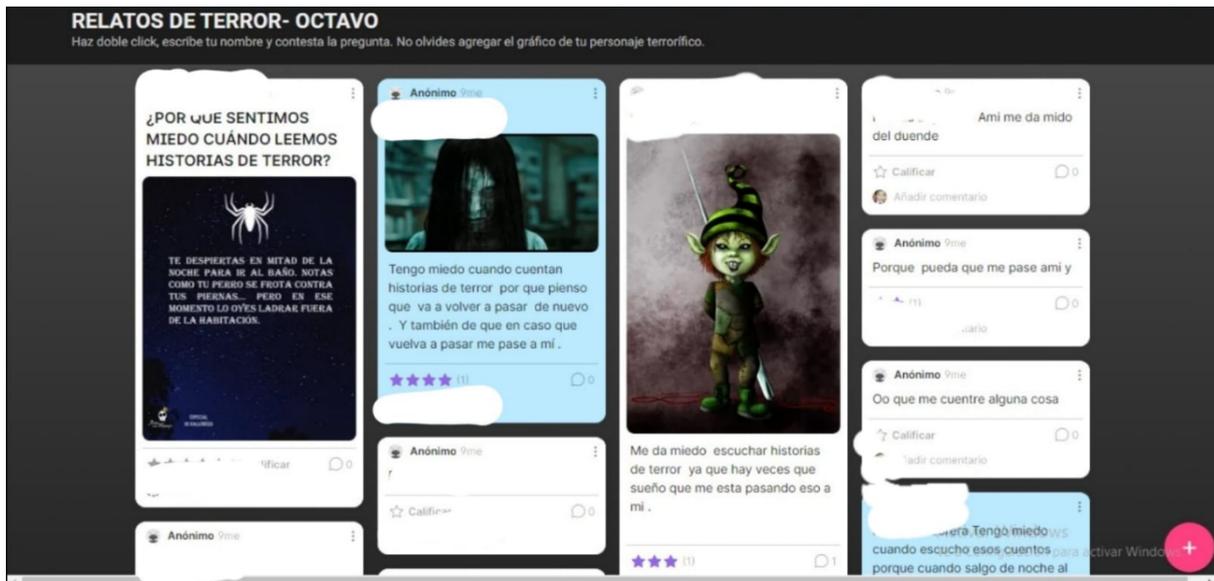


Fig. 6: Captura de pantalla de la pizarra digital utilizada en la fase diagnóstica. La imagen muestra las respuestas de los estudiantes a la pregunta ¿por qué nos dan miedo los relatos de terror?

Las respuestas que se muestran en la figura 6 permiten observar la calidad de sus textos escritos y los conocimientos previos que, sobre el género, tenían al momento. Un dato curioso es que la mayoría de las respuestas aluden a la identificación del lector con el personaje protagonista.

Sesión 2. Durante la segunda sesión, los participantes se mostraron igualmente interesados. La leyenda utilizada para esta sesión es la conocida historia guayaquileña de “La dama tapada”, así mismo adaptada especialmente por cuestiones de vocabulario. Esta leyenda es propia del imaginario guayaquileño y narra cómo son castigados los hombres trasnochadores con la aparición misteriosa de una mujer, aparentemente, muy bella que al final resulta ser una calavera viviente.

El texto se leyó en forma conjunta compartiendo pantalla de manera que todos pudieran visualizarlo. Luego, se les inquirió a los estudiantes sobre aspectos acerca del



género y sobre la comprensión del texto: ¿es miedosa esta historia?, ¿lo es más que María Angula?, ¿qué sucede en la historia? Los jóvenes intervinieron espontáneamente. La mayor parte de ellos percibieron a “María Angula” como más atemorizante que “La dama tapada”. Se les preguntó por qué “María Angula” les parecía más miedosa y uno de ellos contestó: “Porque fue a sacarle las tripas a un hombre enterrado”. Los estudiantes expusieron respuestas interesantes, quizá lo más importante fue que lograron determinar una categoría que no estaba contemplada: las malas consecuencias que vive el personaje protagonista son proporcionales a la gravedad de sus malas acciones.

A esta altura de la sesión, también fue posible evidenciar en las respuestas de los participantes que ellos estaban relacionando la lectura con su realidad vital. Así, aparecieron en el diálogo dos cuestiones muy propias de la cultura rural: el respeto por los difuntos y por la familia. De este modo, al comentar la leyenda de “María Angula” los estudiantes expresaron: “¡nosotros no haríamos algo así”, “dan miedo los cementerios”, “ella no respeta a los muertos”. Con ello, quedó claro que, desde la percepción de los estudiantes, el irrespeto por los muertos no puede sino traer una mala consecuencia. En cuanto a las actitudes negativas del personaje atemorizado de “La dama tapada”, los jóvenes las describieron así: “tomar”, “botar a la familia”, “silbar a las mujeres”. Este conjunto de acciones, aplicadas por un hombre casado, amerita que se le aparezca esta oscura dama quien castiga su irresponsabilidad conyugal.

Uno de los estudiantes comentó que otro factor por el que María Angula producía más miedo era su mayor extensión. “También era miedosa porque era más larga”. La docente aplaudió la observación y añadió: “Sí puede ser, es una buena observación. En realidad, la historia de María Angula tenía más detalles... como que el personaje sufrió más”. A esta observación, otro alumno dijo: “Y nosotros también”.

La tarea más importante de la sesión consistió en identificar los verbos principales de la leyenda de manera que quedara claro que el género relato pertenece a la narrativa y tiene tres momentos: inicio, nudo y desenlace. Así se les solicitó en la consigna de la tarea escrita y en el momento del diálogo. En la clase, la docente les pidió identificar acciones y tratar de recordar lo que ellos han estudiado acerca de la gramática. Sin embargo, la



solicitud no tuvo mucho éxito: los estudiantes no recordaron los nombres de las categorías gramaticales; aunque sí, la función gramatical que estas desarrollan dentro de una historia. Dado que la tarea no era el aprendizaje de la gramática en su parte teórica sino en la pragmática del texto, se acogieron los aportes que los estudiantes hicieron con sus propias palabras y se verificó que, de hecho, tienen una idea bastante clara de la narrativa como estructura creada a través de verbos. Las acciones que se consideraron centrales en la leyenda fueron: cuentan, aparece, mata. A partir de ellas, estudiantes y docente elaboraron una síntesis muy escueta de la leyenda a través de la herramienta digital para presentaciones denominada *Canva*.

Como era la primera vez que iban a trabajar en ella, la docente les explicó todo el proceso que debía seguirse: escribir la dirección en la barra correspondiente, ser usuarios de *Gmail* y la ventaja de usarla: que es un trabajo en línea que se va grabando a medida que se avanza en el trabajo.

Durante la explicación los estudiantes se mantuvieron en silencio mientras se les presentaba la herramienta, hasta que uno de ellos preguntó si es obligatorio usar la herramienta o si era posible trabajar en *Word*. Esto evidenció una de las dificultades que se estaban enfrentando: el imaginario cultural campesino no encuentra provechoso para su trabajo cotidiano el uso de herramientas virtuales y les resulta incómodo verse forzados a aprenderlo. La docente no cedió ante la propuesta insinuada y le indicó que sí era obligatorio puesto que la SD contemplaba la creación de una portada al final y ellos debían crearla a través de *Canva*.

A medida que se explicaba la forma de utilizar la herramienta, se creó una *presentación* con carátula y una página de exposición de los núcleos narrativos de “La dama tapada” (figura 7). Los verbos más importantes que se encontraron fueron: “cuentan” para el inicio, “aparece” para el nudo, y “convierte” y “mata” para el desenlace.

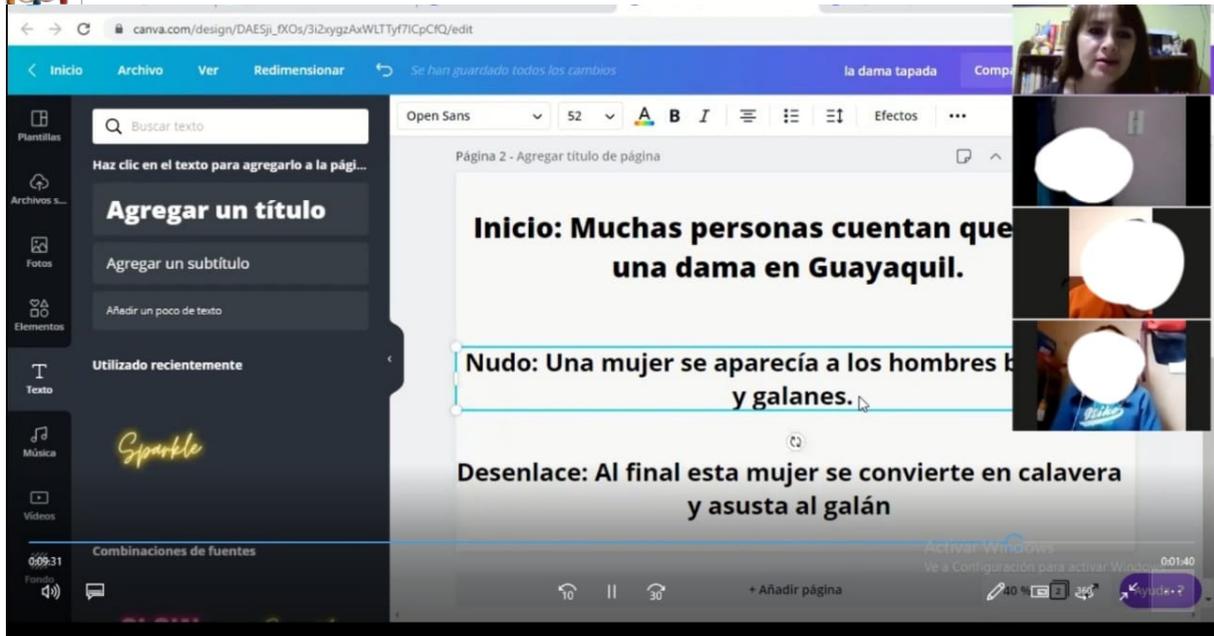


Fig. 7. Captura de pantalla durante la sesión 2. La imagen ilustra el trabajo conjunto que se hizo en la sesión a través de la herramienta *Canva*.

La sesión se dio en dos horas de clase; pero al final, se determinó que no era un buen momento para aprender herramientas virtuales porque se desgastaba la atención de los participantes y ellos no podían aprovechar las clases dado que estaban preocupados por las obligaciones que tenían en casa. Esto se corrobora con las impresiones de la docente registrados en su diario de campo:

Se veía en la cara de P9 y P4 que ya estaban cansados; además, P11 se desconectó antes de terminar la segunda clase por lo que imagino que consideró invasivo tomar su tiempo extra. Se procurará no dar dos horas seguidas (Diario docente, S2).

De hecho, en las entrevistas, P11 confirmó que en horas de la mañana tenía la obligación de bajar a la casa de su abuelita a dar de comer a unos cuyes que su madre tenía allí encargados. Aquí, aparece por primera vez una de las dificultades más graves que vivieron los jóvenes durante la pandemia: aparte de la escuela debían responsabilizarse por las tareas del hogar.

Durante el diálogo propiciado en esta sesión, hubo un hallazgo importante para el aprendizaje del género: los participantes se adelantaron a la secuencia al determinar que no siempre existe un personaje amenazante, sino que esta movida puede serlo aún con un personaje común si a este se lo acompaña de un suceso extraño. A continuación, se



consigna un fragmento del diálogo suscitado en la clase para analizar cómo los estudiantes debatieron sobre la razón por la que resultó tétrico el encuentro entre la dama tapada (personaje amenazante que de principio no muestra signo de fealdad) y el personaje amenazado, joven galante que busca enamorarla:

D: Muy bien, está bien, ¿no? automáticamente se ‘medio enamoran’. El joven se dice, “tengo una oportunidad de conocer una chica bonita” y, como decía la compañera... la sigue.

P6: Yo no le sigo [a la dama], profe.

P10: El Tom se esconde debajo de la mesa cuando le gusta la María [una compañera de un curso superior]. (Risas).

D: Claro, habrá hombres como el Tom que no le sigan, ¿no, cierto? A lo mejor un hombre casado se dice: “No, pues yo ya soy casado, me voy directito a mi casa.” Entonces, ya que él no le sigue no le va a pasar nada. Pero hay hombres que son intrépidos, no les importa nada y a ellos son a los que les sigue la dama tapada; y a ellos es a los que les va a pasar algo. Pero, estamos yendo bien; no había ningún problema hasta que... ¿cuándo sucede un problema?

P5: Aparece esta señora [la dama].

D: Y ¿por qué es un problema esa señora?

P4: Porque está muerta.

P5: Porque aparece de la nada.

D: Bueno... ahí no se nota que esté muerta. Pero, Maité nota algo importante: la señora aparece de forma extraña.

P4: ¿Ese es el nudo?

D: Yo digo.... ustedes qué opinan, ¿este es el nudo?

P4: Yo creo que sí, porque ya empezó el problema.

P11: Yo creo que no, porque no hay nada malo.

D: Pero si usted se da la vuelta y, de pronto, se encuentra sentado a su lado a Justin Bieber, ¿no se va a asustar? Así sea guapo, usted no le diría... ¿cómo entraste?

P6: Sí, profe, ese es el problema.

P11: ¿Así no más es el nudo?

Este fragmento nos permite confirmar la riqueza del intercambio dialógico, pues las ideas surgen a medida que la discusión avanza. La sesión culminó con un breve resumen



de lo observado en la clase y la exposición de la consigna de la tarea: “Enviar sus leyendas escritas a la docente para que ella realice un intercambio a fin de garantizar un lector para cada relato y así pudieran hacerse sugerencias mutuamente”. Es decir, se iba a aplicar una coevaluación como herramienta epistémica. Al respecto se hizo una elección estratégica de las parejas de manera que un estudiante con mejores hábitos pudiera trabajar con otro carente de ellos. Sin embargo, esta estrategia fracasó rotundamente frente al incumplimiento general: solo 3 estudiantes realizaron a tiempo la tarea previa (escritura de la leyenda) y solo uno de los chicos ejerció el papel de lector y produjo sugerencias.

Sesión 3. Se aprovechó el inicio de la clase para persuadir a los estudiantes de la necesidad de enviar los textos que fueron el objeto de la tarea previa. Llamaba la atención el hecho de que, hacia la tercera sesión, todavía, no se haya cumplido con esta tarea. Sin embargo, desde el principio ya se había advertido que, en el sector rural, los estudiantes no ven las tareas de la escuela como una parte importante de sus responsabilidades. La docente abordó el tema tratando de persuadirlos con la promesa de que “Todos podemos ser escritores”, porque había comprendido que exigirlo podría ser contraproducente. Se ha presenciado que los estudiantes amenazan con salirse de la escuela si se les exige más allá de lo que ellos están dispuestos a hacer y no era prudente arriesgar la implementación de la secuencia como no lo es, arriesgar el futuro de los chicos por la falta de paciencia.

La tercera sesión contempló la lectura conjunta de una leyenda tradicional quiteña intitulada “El dedo misterioso”. Luego del saludo inicial la docente invitó a los estudiantes a leer el texto; como siempre, compartiendo pantalla con ellos. Esta leyenda de terror cuenta la historia de un seminarista quien, porque frecuentemente se burlaba de las cosas sagradas y era irrespetuoso de las normas sociales, se vio envuelto en una extraña situación. Una noche cuando fue a atender la puerta, vio que quien la golpeaba era una anciana de extremada fealdad. Como él no solía respetar tampoco a los ancianos y ésta, en particular, le produjo miedo y repugnancia, le cerró la puerta en la cara. Esa misma noche empezó a ver un dedo que lo llamaba y al cual nadie más podía ver. Finalmente, son inútiles rezos y procesiones, el dedo se lo lleva y nunca más la comunidad lo vuelve a ver.



El objetivo de la sesión fue hablar de la movida: ambiente de suspenso. La docente leyó el texto en su totalidad acompañando la lectura de gestos y, a continuación, solicitó a los estudiantes que identifiquen las palabras del campo semántico que construían el ambiente y que las sustituyan por sus antónimos para verificar que las palabras eran el recurso principal para la creación del ambiente. Los estudiantes participaron de forma activa y cumplieron notablemente con lo solicitado.

A continuación, la docente invitó a charlar acerca de sus experiencias en la escritura de sus textos. La tarea, como se había previsto, les resultó grata, especialmente a quienes ya realizaron el cuento. La consigna decía: “Reflexiona sobre la manera en que escribiste tu cuento”. Aunque la gran mayoría la transcribió a mano escuchando la leyenda mientras sus mayores se las dictaba poco a poco, se hizo notorio el uso de las nuevas tecnologías. Uno de los estudiantes narró que utilizó la herramienta de *Texto a voz*, otra estudiante utilizó la grabadora del celular y dos estudiantes utilizaron el computador. El uso de *texto a voz* tuvo dos implicaciones: la primera, fue que el cuento presentaba palabras que no habían sido incorporadas conscientemente por el autor; y la segunda, fue que el texto no reflejó los errores ortográficos que, en realidad, hubiese tenido el estudiante si se hubiese escrito del modo convencional.

A continuación, se reproduce un fragmento del diálogo que la docente mantuvo con los discentes en torno al proceso de pre-escritura -en el que ellos investigaron y escogieron la leyenda de terror- y el proceso de reproducción del texto escuchado:

P5: Es que mi mami no sabe esas cosas [leyendas]. En cambio, doña Rosa ya es viejita y ella sabe bastantes historias. Mi historia [la leyenda que presentó] es de la vida real y ella [doña Rosa, una vecina] me contó, entonces, yo le grabé con el celu [la grabadora del celular] y de ahí fui escribiendo en el cuaderno.

D: Muy bien, gracias, Mayté. Usted usó una grabadora. Muy bien. ¿Quién más?

P10: Yo, profe. Le pregunté a mi papi [la leyenda] y de ahí le fui escribiendo con el micrófono [se refiere a la herramienta *Texto a voz* que utiliza el micrófono del celular].

D: ¿Con el micrófono?

P10: Sí, profe. Usted solo habla y se escribe solito.

D: Ah... ya, qué bien... y ¿cómo se llama esa aplicación?

P10: No sé, profe... a mí me dijo un amigo. (...)



D: ... Paula, cuente cómo hizo usted.

P8: A mí me contó mi hermano y yo fui escribiendo.

D: Bien, ¿quién más?

P4: Yo, profe, le pregunté a mi papi y él me dijo.

D: Y ¿cómo hizo para escribir?

P4: Yo hice [la redacción] en la compu [la computadora] de mi papá.

D: Muy bien... ¿quién más? Tom, ¿usted?

P6: Yo hice en la compu [la redacción] y a mí me dijo mi hermana la leyenda, pero es algo que le pasó a otra persona.

Como se puede apreciar, en el texto reproducido, aparece una nueva categoría que no se había previsto entre las movidas: la leyenda como narración con un referente real. Dos veces los estudiantes afirman que se trata de una historia real y con ello reafirman el valor que su propia historia puede tener sobre las demás. Por otro lado, el análisis de la estructura narrativa es la estrategia epistemológica que utilizan los estudiantes para verificar las movidas del género. Las más frecuentes son dos: acudir al criterio de autoridad del narrador y verificar si el texto contiene verbos que demuestren que hay acciones dentro del texto. Veamos otro fragmento de uno de los diálogos que se sostuvo dentro de esta sesión:

D: Muy bien; pero ahora, ¿cómo hicieron para verificar si había narración? ¿Si era del género narrativo? ¿Cómo saben que es una historia de miedo?

P6: Porque dijimos que nos cuenten una historia de miedo.

P9: Yo, profe, aún no hago; pero creo que hay que ver los verbos, ¿no cierto?

D: Sí, está bien. Está bien, si confían en las palabras de sus mayores como el Tom; o si verifican que el cuento tenga verbos como la Danna. Ambas formas valen.

Como podemos inferir, “Dijimos que nos cuenten una historia de miedo” equivale a decir: “si lo dicen mis mayores, así es”, allí el estudiante se refugia en el criterio de autoridad que no podría considerarse científico pero que es muy propio de la cultura rural.

La sesión continuó con la socialización de los resultados del *padlet*. La docente compartió pantalla y fue comentando las respuestas de cada uno a la pregunta: ¿Por qué nos dan miedo los relatos de terror? Entre las respuestas de los estudiantes, destacan



aquellas que identificaron al lector con el personaje amenazado: “nos dan miedo porque puede que nos pase a nosotros”. Para reforzar el ejercicio, se utilizó la institucionalización del conocimiento a través de la guía lectura entregada vía *Messenger* como estrategia epistemológica. Esta guía contenía la afirmación de que los relatos de terror lo son porque el autor ha utilizado en su creación las tres movidas: ambiente de suspenso, personaje amenazante e incorporación de eventos extraños.

Nuevamente, docente y estudiantes identificaron el campo semántico de terror presente en el texto. Se subrayó así la importancia del léxico para construir, en este caso, ambientes de suspenso: casas abandonadas, quebradas, cementerios, la noche, la lluvia, etc. Mientras se estuvo explicando esta parte, uno de los estudiantes interrumpió para solicitar una aclaración acerca de la tarea del día (el mismo estudiante que interrumpió la clase pasada). Para evitar que se corte el hilo de la clase, la docente anunció que resolvería esas consultas luego y continuó con la clase.

La recomendación, en definitiva, consistió en usar palabras que denoten tristeza, soledad, miedo, angustia, temor, colores asociados a la idea de peligro. Mientras la mayoría de los estudiantes participaba en el trabajo de identificación del campo semántico, P6 volvió a interrumpir con la pregunta: “Profe, nosotros ¿qué tenemos... solo tenemos que arreglar nuestro cuento?” Ante la insistencia, la docente le explicó que también debía leer el cuento del compañero y sugerirle palabras que enriquecieran el campo semántico de su cuento y asegurarse de que en él sea posible percibir el ambiente de suspenso del que hablamos durante la clase.

Luego, se inició la lectura de la leyenda quiteña: “El dedo misterioso”, previa advertencia de que la historia era de la vida real. Esta advertencia, por supuesto, tuvo la finalidad de atraer la atención de los estudiantes/oyentes. Durante la lectura los estudiantes se mostraron interesados e, incluso, detuvieron las actividades que solían realizar en forma paralela a las clases: este esfuerzo por escuchar la narración evidenció que disfrutaban la lectura conjunta. Acotamos que las tres leyendas trabajadas hasta ahora no fueron leídas por los estudiantes con el propósito de evitar que se perdiera este interés demostrado por ellos, dado que la lectura en voz alta también era una dificultad grave en el alumnado. En cambio, el realizar la lectura conjunta aprovechaba la vecindad que existe entre la



narración oral (a la que los estudiantes estaban acostumbrados por su procedencia cultural) y la lectura conjunta. La docente partió de la suposición de que el interés por la historia los llevaría a leer el texto compartido a través de la pantalla. Y, de hecho, así sucedió.

Finalizada la lectura, la docente solicitó a los estudiantes identificarse con un número a fin de determinar quién habla cuando aportan con ideas y no perder, así, la participación de nadie. Esto porque en la pantalla de *Zoom* no es posible visualizar a todos los asistentes mientras se está compartiendo pantalla. La mitad de los estudiantes obedecieron en seguida y se colocaron el número.

Una vez realizada esta consigna, les solicitó identificar en qué parte de la historia el autor estaba describiendo el ambiente. Dos estudiantes contestaron en seguida y los demás se fueron incorporando al diálogo, poco a poco; pero, todos participaron de algún modo. En este punto del desarrollo de la secuencia didáctica, ya las participaciones espontáneas eran más frecuentes. Veamos un fragmento del diálogo mantenido durante el comentario guiado del texto cuando se les preguntó sobre la construcción del ambiente aterrador:

P6: Pasillos.

D: Sí, sí porque si fuera un parque sería amplio, pero como es un pasillo es estrecho y ahí cualquiera le puede atrapar.

P10: Solitarios.

D: Díganme otra más. Fíjense en esta parte, también está describiendo.

P8: ¿Palabras?

P 10: ¿Estremecimiento? (...)

P4: Sombras.

P8: Abandono.

D: Muy bien, sombras ¿qué más?

P7: Muerto.

D: Muerto, imagínese le compara el árbol con un muerto y los muertos causan miedo, ¿no cierto?

P10: Lastimado.



P5: Chirrió.

D: Muy bien, chirrió.

P10: Y las luces se apagaron.

D: Si han oído cuando chirría una puerta es señal de que algo malo va a entrar.

P7: Que chilló un perro pidiendo auxilio.

D: Muy bien. ¿Algo más?

P10: Viento.

D: Es un viento helado...si fuera un viento alegre sería chévere pero este es un viento helado. Fíjense cómo están las ramas. Las ramas están vivas, ¿están llenas de vida?, ¿están llenas de alegría? No, no cierto? Están ramas secas. Y las hojas cómo están?

P4: ¿Caídas?

D: Muy bien. Caídas.

P6: Profe, ¿malignas?

D: Muy bien aunque malignas tiene que ver con el personaje. Ahorita estamos solo viendo el ambiente. Todas estas palabras que están aquí nos dan miedo porque son palabras que están puestas allí justamente para que nos dé miedo.

P6: Profe y nosotros qué tenemos que hacer.

Una vez más, P6 interrumpió para inquirir acerca de la tarea. Esta insistencia de P6 llevó a la docente a suponer que el estudiante no se adentraba en la actividad estresado por cumplir con sus notas. En la entrevista se determinó que la razón de tal insistencia provenía de su hermana mayor quien hacía las veces de tutora de tareas y exigía que el estudiante tuviera clara la tarea para que no perdiera los puntos. Esta preocupación por el cumplimiento y correspondiente asignación de calificaciones, por supuesto, fue uno de los impedimentos más importantes que se registró, para que los estudiantes pudieran participar del proceso de escritura epistémica. El estrés por el simple cumplimiento puede derivar en la ejecución automatizada de tareas y, para ejercer la función epistémica, es preciso que el estudiante participe de la reflexión que se ha propiciado.

Otra de las actividades realizadas en esta sesión fue una sustitución léxica por antonimia. En el mismo fragmento en donde se habían subrayado las palabras propias del campo semántico en *El dedo misterioso*, ellos colocaron los antónimos de las palabras



subrayadas y observaron cómo cambió el ambiente del texto. Los estudiantes se veían emocionados mientras comprobaban que, con la sustitución de palabras, el relato dejaba de ser parte del género de terror. Este ejercicio de sustitución fue una actividad de escritura que tuvo como objetivo inducir a los estudiantes a redactar la descripción del ambiente en sus propios relatos con la misma estrategia.

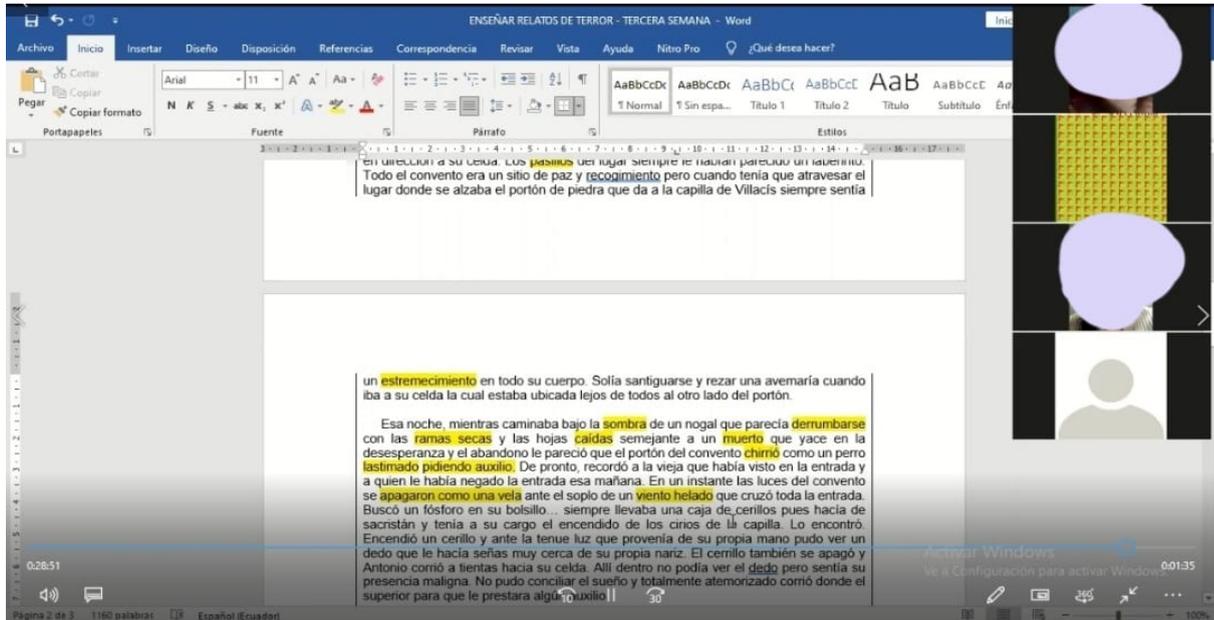


Fig. 8. Captura de pantalla durante la sesión tres. En la imagen se observa la pantalla compartida con el documento en *Word* en donde se han resaltado (con las herramientas de *Word*) las palabras identificadas por los estudiantes como pertenecientes al campo semántico.

Como se observa de la figura 8, la posibilidad de compartir pantalla que ofrece la plataforma *Zoom* resultó un medio eficaz para tomar los aportes de los estudiantes a medida que estos iban surgiendo. Los estudiantes visualizaron directamente y en tiempo real cómo su colaboración iba construyendo la clase y esto los motivó para seguir participando. Al final del ejercicio, todos asintieron cuando se les inquirió acerca de la comprensión de la importancia de las palabras para crear un ambiente de suspenso.

La docente verificó que el tiempo se había terminado y se despidió recordándoles que la tarea en casa implicaba leer el texto del compañero e indicarle impresiones o sugerencias desde dos perspectivas: ¿es posible comprender el relato?, ¿realmente hay un ambiente de suspenso o se requiere mejorarlo? La docente les advirtió que debían cumplir con esta tarea en casa porque, al día siguiente, se hablaría en la sesión acerca de ello. Los



estudiantes levantaron el pulgar en señal de que habían comprendido y la docente finalizó la clase.

Sesión 4. Al día siguiente, se llevó a cabo la cuarta sesión la cual tenía como objetivo revisar los avances de las producciones de los participantes; no tanto para impulsarlos a trabajar, sino para propiciar el intercambio dialógico con fines metacognitivos. Luego del saludo inicial, la docente les compartió la consigna para el trabajo del día. Esta les pidió reflexionar sobre su propio quehacer escritural a partir de las sugerencias del lector asignado y sobre las estrategias que ellos mismos consideraban útiles; y participar del conversatorio común de manera que se diera una socialización de todas las estrategias.

La sesión fue muy interactiva, pero tomó un rumbo distinto al sugerido al inicio, porque los participantes no habían cumplido con la actividad de lectura individual de los textos asignados. Por lo mismo, ninguno había recibido las impresiones o sugerencias del lector. Cada participante solo pudo contar con sus propias impresiones. Tres participantes indicaron que ellos sí habían enviado sus textos; pero, que no habían recibido la respuesta ni el texto del compañero asignado cuyo trabajo debía leer.

La docente verificó que era imposible realizar el intercambio dialógico acerca de la retroalimentación y, en su lugar, tomó un texto al azar de entre los producidos por el grupo (“La venta de las tierras”, figura 9), e inició la discusión a través de la lectura común. Para ello, asimismo, compartió pantalla; y luego de la lectura, les pidió tomar la palabra en forma voluntaria para hacer observaciones. En cuanto el autor vio su texto en la pantalla compartida, apartó su rostro de la pantalla dejando entrever que sentía vergüenza. La docente comentó que era un buen texto y que no se indicaría el nombre del autor. Esto lo dijo para que el estudiante autor recuperara la confianza.

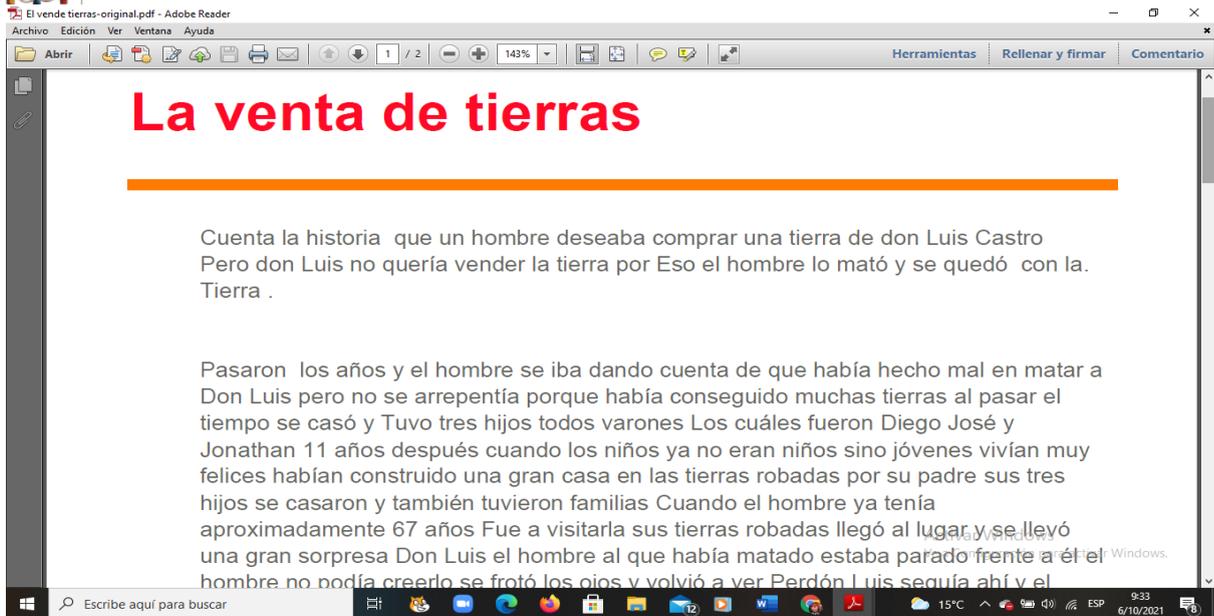


Fig. 9. Captura de pantalla durante la sesión 4. En la imagen se observa una de las producciones estudiantiles que se analizó durante la sesión en la que consta la utilización indebida de las mayúsculas observada por la estudiante lectora.

Los comentarios de los participantes se enfocaron, sobre todo, en la cuestión ortográfica. La primera estudiante en pedir la palabra observó que el texto sí podía comprenderse, en general. Otra estudiante observó, empero, que había imprecisiones como, por ejemplo, cuando se describe que “los árboles caían de las hojas”. La siguiente observación fue acerca del género: “yo le pondría algo para que fuera más miedosa”, dijo un estudiante; y, finalmente, apareció una observación acerca de la ortografía: “está con mayúsculas sin deber ser”. En efecto, el relato hasta el momento carecía de puntuación y había una incorrecta utilización de las mayúsculas por cuanto se habían colocado estas sin necesidad. En ese momento, dos compañeras más se unieron a la primera observación y subrayaron que la misma utilización incorrecta de las mayúsculas aparece varias veces y que ello tiene relación con la casi nula presencia de puntuación.

Normalmente, suele observarse en las producciones de estos estudiantes que ellos no escriben con mayúsculas. La docente se preguntó: ¿Cuál es la razón por la que en esta sesión se verificó una actitud inversa? La entrevista posterior delató que esto se debió a la utilización de la herramienta *Texto a voz*, pues, según narró el participante, se sintió motivado a presentar un buen cuento; y para él, es parte importante escribir sin faltas ortográficas: para evitarlas, utilizó esta herramienta confiando en que la tecnología podría hacer la tarea mejor que él. La docente subrayó en su diario, la importancia de trabajar el



autoestima en los estudiantes de las comunidades rurales. Es importante que ellos asuman la importancia de superar los problemas de ortografía; pero, es más importante que ellos comprendan que las destrezas escriturales están a su alcance y que sí pueden ponerlas a su servicio.

Conviene destacar que los estudiantes que hicieron observaciones acerca de la corrección ortográfica fueron estudiantes que también tenían problemas con la ortografía. Así, observemos que la escuela ha logrado sembrar la necesidad de escribir correctamente en esta nueva generación de estudiantes; aunque es evidente que aún no ha encontrado la manera más eficaz para enseñarlo (recordemos que los porcentajes de eficacia en estas destrezas no llegan ni al 50% en el curso en general).

El autor de la producción trabajada en común se mantuvo en silencio todo el tiempo; pero en este punto, rompió el silencio y preguntó cómo podía saber en dónde se debía puntuar. Así pues, la docente buscó material rápidamente y les dio algunas pautas. Para no vulnerar la implementación de la secuencia y el objetivo de trabajar la función epistémica de la escritura, se decidió, en ese momento, construir en forma conjunta un personaje amenazante al tiempo que se explicaba qué función cumple la puntuación en los textos. La actividad tuvo la participación del grupo como se puede apreciar en el siguiente fragmento del diálogo que se propició en torno a este tema:

P10: Pero, ¿y cómo sabemos dónde poner el punto?

D: Bueno, hay reglas; pero, es útil saber que los puntos indican el final de una oración: sujeto y predicado. (...) Por ejemplo, digan ustedes un tema del que quisieran hablar.

P5: El duende.

D: Muy bien, el duende sería el tema en general. Todo el texto va a trabajar acerca del duende, pero vamos a hacer un párrafo, nada más, sobre el duende. Vamos a ver el duende es algo bueno o algo malo. Vamos a describir al personaje. ¿El personaje lo vamos a hacer bueno o malo?

P11: ¿Malo?

D: Bien. El duende es un personaje maligno que aparece de vez en cuando en los sectores... más específicamente, ¿en dónde?

P8: En los bosques y la montaña.



D: Muy bien. Y se ve como... ¿cómo se ve?

P4: Como un niño.

D: Muy bien, se ve como un niño pequeño desde lejos. Aquí estamos diciendo en general. Ahora vamos a continuar hablando... vamos a decir ¿cómo es el duende?, ¿cómo es su cara? Explique alguien... Los que están trabajando con el duende, ¿cómo es el duende? ¿Alguien sabe? ¿Cómo se ve el duende? ¿No?

P6: Tiene muchas arrugas.

D: Muy bien. Su cara es arrugada como una pasa seca. Muy bien, ya dijimos algo acerca de su cara. Ahora vamos a decir algo acerca de su cabeza, ¿cómo es la cabeza? No la cara... la cabeza en general, ¿qué se ve en la cabeza?, ¿qué tiene?, ¿qué es lo que se ve en su cabeza?

P8: Un sombrero

P6: Profe, ¿así tenemos que hacer?

D: Así... su cabeza casi siempre está cubierta por un sombrero...

P5: Puntudo.

D: ¿Es un sombrero puntiagudo? ¡Cierto! ¿Y el ala del sombrero cómo es?, ¿la falda del sombrero...? ¿Es chiquita o es grande?

P8: Redonda

D: Ya, redonda.

P5: Grande.

D: De ala grande. Punto. (...). Todas esas ideas que hablan del mismo asunto deben ir dentro de un párrafo. Entonces vamos a poner una idea acerca de su cuerpo (...).

P11: ¿Tiene orejas puntiagudas?

D: Muy bien, las orejas puntiagudas. Ahora, las orejas son parte ¿de qué?, ¿de la cabeza o de la cara?

P4: ¿De la cabeza? No... [reflexiona], de la cara.

D: La cabeza, está bien... Ahora, ya que las orejas son parte de la cabeza debemos ponerla aquí mismo en la misma oración: su cabeza viene cubierta por un sombrero puntiagudo de ala grande desde donde se ven sus orejas también puntiagudas.



Lo más importante de esta sesión, sin duda, fue la reflexión sobre la puntuación surgida del intercambio dialógico porque ello propició un aprendizaje significativo; aunque las circunstancias no permitieron reforzar la actividad. Una de las estudiantes interrumpió la clase para notificar que les iban a suspender el servicio de la luz eléctrica, porque los funcionarios de la Empresa Eléctrica estaban en el sector para cambiar el cableado. La docente se despidió, rápidamente, indicándoles que realizaran la tarea que constaba en la guía: “Escribe la descripción detallada de tu personaje amenazante. Envíalo a tu profesora y cuando recibas el cuento de un compañero anótale sugerencias para mejorar la descripción de su personaje.

Sesión 5. El objetivo de la quinta sesión fue revisar que los relatos de cada participante contaran con la descripción detallada de su personaje amenazante. Para ello, se había pensado en realizar la plenaria de los análisis individuales que cada uno debía hacer sobre el trabajo de sus compañeros; pero nuevamente, esta estrategia no dio resultado y, además, pareció que resultaba un tropiezo para el desarrollo de la secuencia porque los participantes no cumplían con las tareas en casa y, más bien, dejaban de asistir a la implementación de la secuencia. Para esta sesión, por ejemplo, solo asistió la mitad de la clase (cinco participantes) y otros dos constituían casos realmente preocupantes, pues solo habían asistido una vez. En compensación, el desarrollo de la intervención mostraba a los asistentes cada vez más interesados en participar. Incluso, podría decirse que P4 y P5 empezaron a sentirse empoderadas porque sus participaciones eran más frecuentes y llegaban, incluso, a entablar diálogos en voz alta sobre las cuestiones en las que discrepaban.

Para no dejar fuera a los demás, se aplicó la estrategia de preguntar directamente a quienes no participaban; pero esto, lo sintieron un tanto agresivo: P8, por ejemplo, dejó de participar totalmente cuando fue nombrada y no supo la respuesta. Por razones culturales, es mejor evitar este tipo de estrategias ya que los estudiantes rurales se esconden tras el silencio cuando no se sienten en confianza y esto impide el intercambio dialógico que es lo que se desea propiciar.

La sesión empezó con la lectura de una adaptación que se hizo del célebre cuento de misterio “El gato negro” de Edgar Allan Poe. El ejercicio de análisis grupal buscaba



ejemplificar el contenido expuesto en clase sobre el que versaría su ejercicio de escritura. Por lo mismo, una vez terminada la lectura del texto, se les pidió a los estudiantes que hallaran en él las descripciones que correspondían tanto al personaje amenazante como al personaje amenazado y que los relacionaran con un campo semántico. Así se pudo advertir que el personaje amenazante, muy generalmente, presenta rasgos de fealdad física o moral con los cuales el autor infunde miedo en los lectores.

En el caso de este cuento, se puso atención en cómo el autor maneja la apariencia del gato para hacer atemorizante el ambiente. Se reflexionó que se trataba de un gato con un solo ojo, de color negro, que tenía una mirada de desdén. Seguidamente, los estudiantes analizaron la descripción del personaje central como un ser melancólico, insensible al dolor ajeno, tendiente a infringir violencia en otros. Esto permitió establecer un primer paralelismo entre estos dos seres oscuros y comprender cómo el autor, a través de dicho paralelismo, había conseguido hacer que ambos personajes -a la vez- fueran amenazantes y amenazadores.

Por fin, la descripción llevó al intercambio dialógico acerca de los sucesos que se cuentan en la narración cuando el personaje, estando muy borracho, atrapa al gato y este lo muerde. Los estudiantes explicaron cómo el personaje siniestro ahorcó al gato y como la narración había relacionado esa muerte con el incendio de la casa. A partir de allí, se puso sobre la mesa la aparición de sucesos extraños. Se les preguntó a los estudiantes qué es lo que había pasado. Ellos mencionaron el suceso del incendio de la casa del asesino: “se quemó todo, se quedaron en la pobreza total; pero una pared se quedó en pie... inexplicablemente una pared se quedó en pie y había un dibujo en la pared, ¿qué dibujo había?” Los estudiantes guardaron un breve silencio, tras el cual, uno de ellos dijo: “De un mishi... de un gato ahorcado”.

Entonces, la docente volvió a preguntar para reactivar el diálogo: ¿Usted qué hubiera pensado si después de haberle matado al gato aparece ahí pintado en la pared? Uno de los estudiantes dijo: “Pues que no se ha muerto, sino que sigue vivo...algo así, porque no puede ser que se queme la casa y aparezca la imagen de un gato ahí ahorcado”. La docente expresó su satisfacción por la respuesta y añadió que aquello era como una firma,



como cuando los delincuentes hacen algo y dejan firmando para que sepan que fueron ellos.

A continuación, se comentó cómo el nivel de terror iba subiendo a lo largo de la narración debido a la reaparición del gato. Los estudiantes notaron cómo el miedo que siente el personaje central a la presencia solapada del gato se transforma en un terror a que lo delate. Se comentó cómo dicho terror a ser delatado se transformó en realidad cuando su crimen se descubre a través de los ruidos que hace el gato detrás de la pared en donde se encuentra el cuerpo de la víctima y el del gato. La síntesis a la que llegaron los estudiantes fue que el gato delató al asesino.

Esta fue una conversación muy activa. Por ejemplo, ya al final, se les preguntó a los estudiantes con relación al descubrimiento de los cuerpos: ¿Cuál es el sonido aterrador que se escucha?” Ellos contestaron: “La voz de un niño”, “la de una bestia”, “la del gato”. Esta serie sucesiva de respuestas muestra cómo los jóvenes realizaron diversos niveles de lectura hasta llegar al nivel inferencial.

Se cerró el comentario de este texto llamando otra vez la atención sobre la construcción de la imagen terrorífica del gato. “Ahora, quiero que se fijen en qué momento la descripción del gato empieza a hacerse aterradora”, se les dijo. Ellos respondieron: “Cuando el gato aparece de nuevo”. La docente insistió: “Pero solo es un gato, ¿por qué da miedo? Uno de los estudiantes contestó: Porque aparece no más, así como la dama tapada que apareció de pronto. La docente contestó: “Muy bien. Es un suceso extraño. Cuando los personajes pueden hacer cosas extrañas, nos causan miedo”. Se les explicó que esta observación estaba relacionada con la tercera movida que caracteriza a las leyendas de terror y que se vería en la siguiente sesión.

Luego se reflexionó sobre los casos que ellos ya habían leído: “La dama tapada”, “El dedo misterioso”. En ambos casos, se identificó y caracterizó con prontitud y éxito a los personajes amenazantes y a los personajes amenazadores. Se puso atención sobre el personaje de la dama tapada asignándoles la tarea: agregar un párrafo en el que se describa específicamente el personaje amenazante. En medio de la sala, se escucharon las inquietudes de los estudiantes en torno a los ejercicios. Se señaló cómo se debía realizar el ejercicio. Luego, otro de los estudiantes preguntó cómo realizar la coevaluación. Por



último, otro estudiante solicitó que se le diga cómo colocar las tildes en el computador. Se les indicó, pasó a pasó, todos estos detalles que luego les fueron útiles para mejorar sus escritos.

Al tiempo de haberse completado la mitad de la secuencia, la mayoría de participantes no estaba avanzando con la edición de sus textos y, prácticamente, nadie había enviado los textos con la descripción del personaje. Esto era comprensible debido a que, para entonces, se había iniciado la elaboración de los proyectos quimestrales (equivalente a los exámenes quimestrales) y ello pesaba más en el rango de importancia que la participación de la secuencia para los estudiantes. Así, se decidió trabajar la secuencia como proyecto quimestral de Lengua y Literatura, asignando nota a los avances y la asistencia, pues consideramos imposible completar la secuencia sin un verdadero interés por parte de los estudiantes.

El logro más destacado en esta sesión fue, como ya se ha dicho, que el intercambio dialógico propició el hallazgo por parte de los estudiantes de la próxima movida a estudiarse (la incorporación de sucesos extraños). Es destacable también el hecho de que P7 relacionara esta movida con lo conversado en la segunda sesión pues comparó este personaje con el de la dama tapada hallando similitudes por cuenta propia y evidenciando que sí hay un aprendizaje significativo del género.

Sesión 6. En esta sesión, se planificó continuar con la reflexión acerca del trabajo escritural. Se les dio la bienvenida con la observación de que había mayor concurrencia y, enseguida, se les animó a dialogar acerca de la manera en la que afrontaron la tarea de describir con detalle al personaje amenazante y de las observaciones que pudieron hacer a los personajes de sus compañeros (tarea enviada el día anterior). Los estudiantes callaron dando a entender que no estaban listos para esta última tarea propuesta; por lo cual, se les preguntó directamente: “Levanten la mano los que sí leyeron el cuento de su compañero”. Solamente, dos participantes levantaron la mano con lo cual quedó claro que había que desechar la idea de que trabajaran en casa, puesto que la única alternativa que quedaba era forzarlos a través de un reporte a sus representantes, y ello no pareció lo más prudente.



A los dos estudiantes que sí habían leído los textos se les pidió iniciar con el diálogo a partir de la pregunta: ¿Qué encontraron en el texto? La primera estudiante que participó observó que a la descripción de su compañera podía agregarse más detalles: ojos rojos, humo, dijo. Esto dio a entender que el trabajo con el campo semántico sí fue un aprendizaje significativo. El siguiente estudiante en intervenir sorprendió a la clase con el pedido de que se le permita compartir pantalla y, con la excelente ejecución de la herramienta, comentó el texto de su compañera. Sus observaciones fueron en ambos sentidos: en cuanto al género, observó que faltaba un personaje amenazante como tal y, en cuanto al texto, observó que había faltas de ortografía. Se le recomendó señalar dichas faltas y, en lo posible, sugerir la corrección; y, enseguida, se regresó a la primera observación: “Bien y dice que no había personaje amenazante?” La respuesta del participante adoptó un aire didáctico al momento de explicarnos que, en este caso, el ambiente se confundía con el personaje. Con esto se consiguió lo que Carlino (2005) recomienda: que se provea al estudiante de actividades semejantes a las que realiza la docente para propiciar el diálogo oral como dispositivo para el aprendizaje.

Además, el tono de hablante autorizado que adoptó el estudiante evidenció que los alumnos ven en sus docentes al “otro foráneo” y explicó que “Totoras” es un sitio considerado mágico desde épocas ancestrales:

P5: No, profe... es que las Totoras mismo son como el personaje amenazante, no ve que allí se pierde la gente.

D: mmmm pero cómo haríamos entonces para darle unas características malignas? No ve que tiene que cumplir con la tarea.

P6: Profe, ¿y eso tenemos que hacer todos?

D: Claro que sí, Tom. Y, los que no han hecho hasta ahora están bien atrasados con el trabajo.

P4: Puede hacer que en las totoras vive un diablo, no sé.

D: Ya, es una buena idea

P10: O también podía decir que las totoras están vivas.

D: Bueno... es buena idea también. Si aquí el ambiente es al mismo tiempo el personaje amenazante. Como una casa embrujada o una caja maldita... ¿sí? O como



los griegos que pensaban que los torbellinos eran el hocico de un enorme monstruo y le ponían nombre.

El intercambio dialógico se volvió muy interesante porque surgieron ideas para mejorar la calidad del texto en cuanto al género: “decir que allí vive un diablo” o “decir que las totoras están vivas”. En medio del diálogo, volvió a producirse la interrupción del mismo participante a quien le preocupaba más “el deber” que la historia misma. Justamente, esa puede señalarse como la razón por la que estas sugerencias no fueron acogidas por el autor del texto cuya producción, al compararse su versión inicial con la final, se notó que dicha versión final casi no tiene cambios o estos no son significativos.

Otro compañero retomó la idea y comentó el recurso que decidió agregar a su personaje para que resulte más macabro. Mientras se comentaba esta decisión, otra estudiante interrumpió la sesión en forma definitiva al anunciar que ya era hora de que les cortaran la luz. Se les pidió volver sobre la escritura de sus textos para revisarlos al día siguiente y se culminó la sesión, anticipadamente.

La lentitud en el trabajo de la Empresa Eléctrica modificó la vida de toda la comunidad durante esas semanas, puesto que sus miembros debían anticipar todas sus tareas urgentes en la mañana, y los deberes de la escuela no fueron considerados tareas urgentes. Se reportó esta dificultad a la directora quien se puso en contacto con el presidente de la Junta Parroquial, pero no se obtuvo ninguna mejora. De hecho, se hizo evidente que las personas del sector están acostumbradas a ser relegadas² y, durante semanas, hubo luz eléctrica solo en pocas horas de la mañana y, el resto del día, carecieron del servicio. Así, me fue necesario ser comprensiva, recortando el tiempo de aplicación de las sesiones subsiguientes y no exigiendo los avances, especialmente, a quienes trabajaron por medio de *Word*.

² Otra anécdota que corrobora esta afirmación es que cuando se anunció en todo el país que los niños de 12 a 15 años podrían vacunarse y se convocó a los niños de la escuela en particular, no se les llevó la vacuna al sector sino que se les pidió movilizarse hasta un coliseo ubicado en el centro de Chordeleg. Cuando ya se había organizado los horarios, responsables y forma de movilización, avisaron con solo horas de anticipación que ya no les vacunarían porque debían “priorizar a los estudiantes del centro”. Cuando ya por fin se les llevaron las vacunas al colegio más cercano, se les convocó a las 08h00 y los funcionarios del Ministerio de Salud llegaron recién a las 11h00. Las personas de la comunidad se veían molestas, pero no exteriorizaron su malestar.



La estrategia más efectiva en este caso fue el diálogo. Además de las ideas que surgieron, el intercambio animó a los participantes a mejorar sus conocimientos a fin de estar al nivel de quienes ya manejan herramientas virtuales y a considerar que estas también están al alcance de ellos. Fue evidente, además, que se iba cumpliendo con la meta de aprender el género a través de la escritura de sus cuentos.

Sesión 7. Al día siguiente, se llevó a cabo la sesión siete cuya finalidad fue procurar que los estudiantes identificaran, en los textos de terror, la última de las tres movidas: la incorporación de un evento extraño. Al inicio de esta sesión, se realizó una retroalimentación conjunta en la que se sintetizó lo revisado al respecto del género hasta ese momento. La actividad sirvió para recordar lo aprendido; pero, sobre todo, para evaluar lo que, efectivamente, los participantes habían comprendido sobre el tema. Se les preguntó: ¿Cuándo consideramos que un relato es de terror? Las respuestas demostraron que ellos habían interiorizado las dos movidas anteriores.

Para esta sesión, se habían planificado tres actividades: la lectura, la escritura y el diálogo. Antes de la lectura de la leyenda, se pidió a los estudiantes leer un fragmento de la guía de la secuencia didáctica en el que se institucionalizaba la información a la que ellos debían llegar. Es decir, mientras que para explicar las movidas *personaje* y *ambiente* se les ofreció la lectura de un ejemplo primero y la institucionalización después, en esta sesión se trabajó a la inversa: primero se les dio el contenido y luego se les pidió identificar eventos extraños en las leyendas que recordaban. Los estudiantes participaron del diálogo y escogieron trabajar con la leyenda “El dedo misterioso”. Así, determinaron que los eventos extraños eran: el maullido inexplicable de un gato muerto, una puerta que se cierra sola, la aparición de un dedo, el retorno del muerto y la desaparición del seminarista.

A continuación, se compartió pantalla y se realizó la lectura conjunta de la leyenda urbana “La chica de la curva”. Se trata de una leyenda que cuenta la historia de una joven que se aparece en una curva del camino, en medio de la noche y hace parar los autos. Cuando alguno de esos autos para, ella se sube e inicia con el conductor una conversación de lo más animada, hasta que ella revela el hecho de que había muerto en el lugar en el que fue recogida. Esta revelación provoca el choque del carro y ella desaparece. En este caso,



los estudiantes no tuvieron ninguna dificultad para señalar la desaparición de la chica como el evento extraño e, incluso, una de las estudiantes observó que todo el evento extraño se reduce a tres palabras: “Basta con quitarle esa frase: *Aquí es donde yo fallecí*. Y ya no sería de miedo”.

Seguidamente, se les ofreció el espacio en blanco para escribir en forma conjunta un párrafo en el que se narrara un evento extraño; y participaron en forma muy activa. Un estudiante advirtió que era preciso crear una historia para que haya un evento extraño, otro sugirió que se debía agregar como personaje a una persona de la comunidad que ha fallecido hace poco. No todos participaron. Dos de los estudiantes bostezaban o tenían la mano en la mejilla, se veían desconectados, con la atención en otras cosas.

Aprovechando la escritura conjunta, se les pidió colocar sujeto al verbo de las oraciones para mejorar la claridad del texto haciendo hincapié en la funcionalidad de la gramática. A medida que se avanzó con la escritura del texto, se verificó la tendencia a escribir como hablan:

D: De pronto, Tom, el anfitrión vio que en la sala de espera estaba el Chilalo [personaje de la comunidad que fue alcohólico y que falleció recientemente]. Entonces, interrumpió a todos y les dijo: ¡Hay un muerto aquí! Y entonces...

P5: Todos no le creímos.

D: Bueno... ¿cómo todos se negaron a creer?, ¿cómo sería?

P4: “Nadie” sería

D: Diríamos que: Nadie le creyó, ¿verdad? De pronto...

P7: Igual entró y rayó la pantalla diciendo: “la Derlys tuvo la culpa”.

D: Muy bien. Sería: Nadie le creyó, pero al poco tiempo ya su foto estaba entre los participantes.

P7: Rayó la pantalla.

D: Pongamos un sujeto...a ver... ¿quién rayó?

P7: El Chilalo rayó la pantalla y escribió DERLYS.



Como puede verse en el fragmento anterior, el diálogo muestra que hay estudiantes que intuyen mejor las correcciones textuales. Esto constituyó una riqueza que se aprovechó en el trabajo entre pares; y fue evidencia, una vez más, de que a estas alturas los estudiantes estaban conscientes de que necesitaban aprender también las competencias de la lengua escrita.

A propósito, durante la entrevista a P9 ella manifestó abiertamente que le gustaría aprender más Ortografía pues consideró que esta falencia personal fue una de sus más grandes dificultades al momento de escribir su relato.

D: ¿Resultó fácil escribir su leyenda?

P9: No, porque escribía una y vuelta [nuevamente] tenía que corregir porque estaba mal. Yo prefería haber tenido que contar la historia

D: ¿Por qué?

P9: Porque ahí ya no tenía que estar a cada rato cambiando y vuelta escribiendo, porque yo no sé cómo se escribe.

D: ¿Le gustaría seguir escribiendo relatos o preferiría que no le pidan escribirlos?

P9: Sí me gustaría; pero, tengo que estudiar más las tildes para no equivocarme.

Finalmente, se les recordó que de acuerdo con la guía debían revisar si su texto contenía un suceso extraño y enseguida finalizó la clase.

Sesión 8. La sesión octava tuvo como finalidad ejecutar el diálogo y la lectura entre pares que no pudo realizarse en sesiones anteriores debido al incumplimiento general. Se asignó el tiempo de veinte minutos para la tarea: diez, para leer y diez, para conversar. Se les advirtió que la docente pasaría por cada sala y que, al final, se haría una plenaria en la que se les preguntaría, al azar, por el resultado del diálogo. En definitiva, la consigna era determinar, a través de la lectura, si existe o no, un evento extraño en el cuento del compañero. En esta sesión se presentó un incidente de agresión familiar. Mientras se daba las indicaciones para el trabajo, se pudo ver que uno de los estudiantes estaba inquieto y que, de pronto, fue agredido físicamente por su hermano mayor. Se interrumpió la clase para llamar la atención al agresor quien, al ser también estudiante de la misma institución, salió corriendo del lugar. Como manda el protocolo, se dio aviso inmediato a la autoridad de la Institución y se llamó a la representante quién no contestó. Posteriormente, se reportó



lo sucedido a la tutoría para conversar con la representante del estudiante a fin de garantizar su seguridad.

Una vez que se hubo resuelto el incidente, se les pidió pedir ayuda si estuvieren viviendo situaciones similares. Dado que fue la primera vez que los estudiantes trabajaron en las salas de *Zoom*, se les explicó la manera cómo debían ingresar y trabajar dentro de ellas. Todos los estudiantes ingresaron fácilmente y una de las estudiantes, incluso, solicitó permiso para compartir pantalla con lo que demostró que al momento ya manejaba bien la plataforma.

Solamente, una estudiante se negó a ingresar en la sala pese a que se le dio las indicaciones necesarias; y cuando se le insistió, abandonó la clase en forma definitiva. Durante la entrevista, la estudiante reveló que esta actitud se debió al hecho de que sentía vergüenza. La estudiante en mención no había entablado relación con sus compañeros debido a que venía de la escuela de Chocar y, por causa del confinamiento, todos sus compañeros le resultaban desconocidos. En días posteriores, falleció su madre enferma; y la estudiante, con el peso de tan terrible carga emocional, abandonó la escuela. Conviene recalcar que hasta el momento esta estudiante (P8) había participado de la secuencia con entusiasmo lo que nos llevó a presumir que requería ayuda emocional³.

De las cinco salas que trabajaron en esta sesión, solo una fue hallada trabajando cuando se efectuó el ingreso por parte de la docente. En todos los demás casos, fue necesario insistirles para que lean y, ante la insistencia, se constató que sí contaban con los cuentos redactados, los cuales, finalmente, fueron leídos en voz alta a sus pares. Esta actitud evidenció que los estudiantes evadieron cumplir con la lectura en pares durante toda la implementación de la secuencia hasta esta sesión, quizás, por vergüenza a mostrar sus producciones. Tenían un infundado temor a que estén mal. Cuando se les preguntó al respecto en las entrevistas, P7 señaló esta como la causa por la que no quería que los compañeros leyeran su relato.

³ Lamentablemente, el departamento encargado, el DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) no alcanza a cubrir las necesidades de los estudiantes porque es una sola funcionaria para diez instituciones (mucho más durante la pandemia en donde la misma funcionaria perdió a su madre por causa del COVID 19) y, pese a que se reportó la necesidad con documentación suficiente, la estudiante no recibió la ayuda debida.



El estudiante abandonado por P8 (al no ingresar a la sala) fue agregado al grupo uno y el intercambio entre pares se efectuó, finalmente, en forma satisfactoria. Surgieron ideas creativas se reforzó lo aprendido acerca de la última movida y se lograron sugerencias muy puntuales.

Una vez cumplidos los 20 minutos pactados, se reingresó a la sala principal de clase y se hizo un pequeño recuento de las movidas que se habían visto hasta el momento. Los estudiantes recordaron con facilidad la movida “personaje atemorizante”; pero, la movida “ambiente de suspenso” casi no fue mencionada. Existió participación de tres estudiantes, mientras que a los demás hubo que solicitarles que intervengan.

El diálogo fue provechoso para la mayoría, especialmente, para quienes apenas estaban empezando a editar en sus cuentos. La cuestión del tiempo fue una terrible limitante porque las sesiones gratuitas de la plataforma *Zoom* solo duran 40 minutos y el problema con el joven que interrumpía constantemente nos quitó varios minutos; además, luego el corte de luz en el sector reducía considerablemente el tiempo disponible para las actividades en el aula virtual.

Se hizo evidente que, a los estudiantes que no asistieron a las sesiones anteriores, les hacía falta ese trabajo; por ejemplo, el diálogo en pares demostró que tenían dificultades para distinguir entre un evento cualquiera y un evento extraño, pues al preguntársele a uno de ellos, este indicó como extraño que la protagonista de su historia tenga el cabello largo, por ejemplo. En cambio, otro alumno asiduo en su asistencia logró crear un final para su historia a partir de la creación de un evento extraño. Veamos el fragmento del diálogo en la clase en el que se ve este éxito:

D: Ah, ok. Entonces, dígame, Héctor, ¿cuál es el evento extraño en la historia del Andrés?

P2: Que todas las veces, don Luis regresaba y era para pedir las tierras robadas.

D: ¿Qué tiene de extraño que venga una persona a pedir que le devuelvan sus tierras?

P2: ¡No sé!

D: Andrés, dígame usted.



P10: Porque no le pidió así no más, sino que le mató.

D: ¿Porque está muerto? Pues, claro. No ve, Héctor, que los muertos no vuelven. Y ahora, Andrés, dígame usted cuál es el evento extraño del Héctor.

P10: Yo entendí que decía que había un duende, algo así, que andaba siguiendo a la chica para enamorarle.

D: Y ¿cuál es el evento extraño?

P10: Qué solo era una chica.

D: Y eso ¿por qué es extraño?

P2: Porque ella tenía el cabello largo.

P 10: Sí, profe porque ahí dice que el duende sigue a las chicas que tienen el pelo largo.

D: Pero no es un evento extraño... extraño es algo que no pasa todos los días. (Silencio).

Extraño sería si la chica, por ejemplo, se paró junto al árbol donde le llamó el duende y desapareció para siempre. ¿Qué habría que recomendarle a Héctor si no hay evento extraño en su historia?

P10: Que ponga uno.

D: Bien, Héctor, si usted no tiene evento extraño invéntese algo extraño que le pudo pasar a la chica de la historia.

P10: Yo tengo, profe, para mí, un evento extraño.

D: A ver... diga.

P10: Pues que Don Sebastián, el que le robó las tierras, va siguiendo la voz al bosque y allí se pierde para siempre.

D: Muy bien, muy bien.

También fue provechoso el diálogo de esta sesión por cuanto los estudiantes establecieron una movida que no estaba contemplada en los contenidos de la clase, pero que fue percibida a medida que se fue trabajando con el género. Como las leyendas son propias de la tradición oral, es evidente que los participantes tenían la idea de que esta es una movida característica del género; pero, era preciso institucionalizarla y dejar sentado que sí es aplicable al género y que, si ellos la utilizan en sus textos, lograrían mayor



impacto en el lector ideal: la identificación del lector/oyente con el personaje amenazado en cuanto los sucesos extraños son “reales” y podrían “sucederle a él también”:

D: Damaris, ¿ya sabe cuál es el evento extraño?

P9: Sí, dice que el duende seguía a las sucas [de cabello rubio] y gatas [de ojos verdes].

D: Mmmmm, ¿pero eso es un evento? Habría que poner algo extraño que no pase todos los días.

P9: Tal vez, podrías poner que eso te pasó a ti [Derlys es rubia].

P4: ¡Nooo!

D: Sí, es una buena idea...

P9: Cuando te ha pasado a ti es más fácil de creer y si te creen que pasó da más miedo.

D: Muy bien, Damaris...O a alguien conocido.

P7: Es como en las películas de terror, cuando uno está viendo y parece que ya llega donde uno, entonces da más miedo.

D: Cierto, es como si nosotros sabemos que nos puede pasar...

P7: Oímos con más atención para que no nos pase.

D: Ajá...miren si decimos eso le pasó a alguien... el coronavirus cuando estaba en China a lo mejor ni nos importó.

P4: Pero cuando llegó aquí [el contagio por coronavirus] ya tuvimos miedo.

D: Bueno, entonces, diríamos que esta es una característica, una movida...si pensamos que nos puede pasar, es cuento de terror.

P9: O podría decir que le pasó a una persona conocida.

D: Muy bien...también a alguien conocido.

La participación de los estudiantes asignados con las siglas P9 y P7 fue importante para establecer esta movida que, sin duda, es parte del género “leyenda” y que bien puede incorporarse a estos relatos. Apenas se institucionalizó este hallazgo del grupo 1, el tiempo de conexión se terminó y la clase concluyó.



Sesión 9. La sesión nueve contó con la presencia de nueve participantes. El objetivo de la sesión fue lograr que los estudiantes exteriorizaran las estrategias de escritura que, desde su perspectiva, les dieron resultado. Para iniciar el diálogo, se les propuso trabajar en la lectura conjunta de una de las pocas producciones que recibieron correcciones por parte de la lectora asignada: “Manuela que no aprendió a tejer”.

Sobre esta historia se observó que la ausencia de puntuación dificultaba la comprensión; así mismo, se evidenció un problema de dislexia y que presentaba varios giros poco gramaticales, esto como resultado del escribir como piensan. A propósito de la situación vital de la autora: existen varios paralelismos entre el personaje protagonista y ella misma: tenía problemas porque no quería cumplir con las tareas, la madre murió y ella se quedó sola; tenía un hermano casado en Güel⁴.

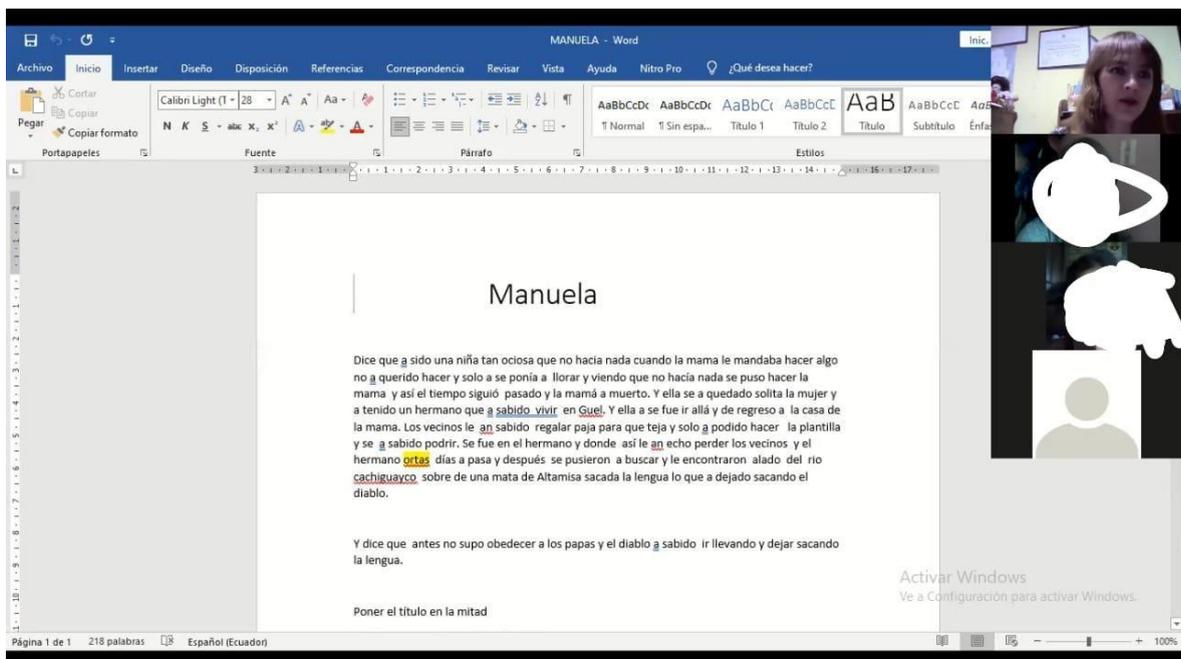


Fig.10. Captura de pantalla durante la sesión 9. La imagen ilustra las dificultades de escritura de la autora del relato “Manuela que no aprendió a tejer”.

Con ayuda de los estudiantes, se reformularon las oraciones dentro del párrafo para facilitar la comprensión del texto. Los estudiantes participaron activamente del ejercicio e, incluso, sugirieron giros a la historia. Como mérito de la autora, se puede observar que, en el texto, aparecen elementos característicos del sector: la paja, la costumbre de tejer, hacer

⁴ Un anejo de la parroquia.



podrir la paja, etc. Esto lo hace un texto interesante. Siguiendo con el trabajo conjunto, uno de los estudiantes sugirió que se describa al personaje amenazante (el diablo) para aumentar el efecto de terror en la historia.

Luego, ante la pregunta: ¿Qué hicieron para escribir con más facilidad?, los estudiantes respondieron: pensar, alejarse de las personas, preguntar a la mamá, buscar a alguien que sepa más para que le apoye, cambiar las palabras que no tienen significado miedoso. Una de las estudiantes que casi no había asistido a la secuencia preguntó cómo debía hacer para igualarse y se le señaló que la tarea debía enviarse a la brevedad posible. Finalmente, se les explicó cómo compartir documentos a través de la herramienta *Docs* de *Google* para que se haga el envío a la docente y pudieran recibir las últimas sugerencias.

Sesión 10. El último día de la aplicación de la secuencia, debía hacerse las últimas revisiones y diseñar la portada, pero los estudiantes que no habían asistido con regularidad (P1 y P3) insistieron varias veces en la necesidad de recibir correcciones acerca de sus cuentos que estaban muy atrasados. Se les dio el tiempo para que trabajaran en *Canva* sus portadas y se hicieron lecturas personales a manera de tutorías para darles oportunidad de entregar a tiempo sus trabajos. Como resultado de ellos, los jóvenes no cumplieron con la portada pero, al menos P1, logró completar su relato. Así fue como terminó esta fase de implementación de la secuencia didáctica.

**CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS****4.1. Evaluación y resultados**

La fase de evaluación inició una vez culminado el proceso de aplicación de la secuencia didáctica. Los instrumentos que sirvieron para evaluar el proceso fueron las versiones finales de las leyendas de terror producidas durante la aplicación de la secuencia en relación con la primera versión. A esto se suman las entrevistas que se aplicaron a cada uno de los estudiantes que participaron en la intervención y los aportes de la observación directa registrados en el diario de campo que llevó la investigadora.

En la tabla 4, se pueden observar los resultados de la prueba diagnóstica en contraste con los resultados de la evaluación del producto final según la rúbrica que se elaboró y se presentó en la tabla 3 en la sección de la fase diagnóstica. Como se puede apreciar en el cuadro, hay una notoria mejoría en todos los niveles textuales de escritura, según el análisis de la rúbrica aplicada.

Tabla 4. Resultados de las evaluaciones diagnóstica y final según las categorías evaluadas

CATEGORÍAS EVALUADAS	Evaluación inicial	Evaluación final
MACROESTRUCTURA DEL TEXTO		
Estructura y secuencia narrativas	60%	92%
Caracterización del discurso del género de terror	34%	83%
Intención comunicativa relacionada al género	60%	92%
SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO		
Segmentación del texto	13%	92%
Segmentación y estructura de los párrafos	13%	83%
Concordancia sintáctica y coherencia oracional	13%	92%
Uso de conectores	20%	67%
Puntuación	20%	83%
MICROESTRUCTURA DEL TEXTO		
Segmentación léxica	80%	100%
Precisión léxica	73%	100%
Riqueza léxica	43%	88%
Ortografía	34%	100%

Cabe recalcar que, si bien, la intervención pedagógica empezó con diez estudiantes; únicamente la terminaron ocho. Entre los dos que desistieron, uno explicó en la entrevista que se le realizó que no pudo efectuar las actividades debido a la carencia de conectividad.



Su situación lo condujo a suspender casi todas las materias; pero, pudo superar los exámenes debido a su capacidad intelectual. El otro estudiante tenía talento artístico como se analizó en la fase diagnóstica; pues es el autor del texto intitulado “El ataúd”; pero, no tenía ningún interés en terminar sus estudios. También suspendió la cátedra y la pasó luego del examen respectivo.

En general, los textos que se obtuvieron luego de terminada la secuencia didáctica son sorprendentes. Cada uno de ellos muestra la influencia de los textos leídos y explicados durante las sesiones que constituyeron el tiempo de intervención; así como, el trabajo de edición que se realizó durante las sesiones y como tareas. Sin embargo, vamos a escoger tres para el análisis minucioso de los resultados. El primero fue seleccionado como el mejor desde el gusto personal de la docente. Se trata del texto intitulado “El demonio que aconseja” (Figura 11).

EL DEMONIO QUE ACONSEJA.



Aquí no más en Delegsol sucedían cosas extrañas cuando todavía no había luz eléctrica. Cuenta don Pedro Contreras que una vez venía trabajando de la playa de Delegsol con un compañero y decidieron quedarse tomando hasta la media noche.

Cuando ya bajaban rumbo a sus casas y estaban en un punto que se llama el Crucián, se sentaron a descansar y sacaron la botella para seguir bebiendo. De repente se les apareció un hombre alto y engarzado vestido de negro que traía puesta una capucha... unas horribles cicatrices le rasgaban la cara; unas manos huesudas con uñas largas y sucias estaban extendidas hacia ellos y los ojos rojos parecían saltarles desde la cara pues no miraban de frente.

Les pidió que le dieran unito y ellos se lo sirvieron. El hombre misterioso abrió la apestosa boca como se abre la tierra cuando la mueve un terremoto y allí dejó caer el trago con todo y vaso. Ellos podían escuchar como masticaba los vidrios y se asustaron hasta tener los pelos de punta.

“Yo soy el demonio -les dijo- y les aconsejo que no vuelvan a hacer esperar a la familia, y agradezcan que uno de ustedes lleva el rosario en el cuello porque sino ya les hubiera hecho adelantar y acuérdense... la próxima les cargo al infierno”.

Al decir estas palabras, apareció una niebla espesa de color verde y un asqueroso olor a azufre se esparció por el ambiente. Cuando ellos se dieron la vuelta, el demonio había desaparecido entre la niebla.

Fig. 11: Imagen del texto digitalizado del relato *El demonio que aconseja*.



La historia se ubica a inicios del siglo pasado “cuando todavía no había luz eléctrica”, el personaje principal es don Pedro Contreras quien se hacía acompañar de otro personaje anónimo. La cotidianidad de estos dos es la borrachera que tiene lugar luego de las horas de trabajo: “cuando ya bajaban rumbo a sus casas (...) se sentaron a descansar y sacaron una botella para seguir bebiendo”. El texto nos remite al ambiente laboral de los agricultores rurales a quienes se les brinda *unito* para que tengan estímulo y fuerzas para seguir su labor. En medio de todo este contexto que implica la preocupación de la familia y el gasto de los fondos del hogar para sufragar los gastos de la borrachera, se les aparece un personaje escalofriante: “alto y engarbado, vestido de negro (...) unas horribles cicatrices le rasgaban la cara; unas manos huesudas con uñas largas y sucias estaban extendidas hacia ellos”, nos dice el narrador omnisciente. Este personaje pide que se lo acepte como compañero de borrachera: “pidió que le dieran unito”; y mientras bebe su boca despide una enorme fetidez y deja ver sus poco modales a sus anfitriones: “abrió la apestosa boca como se abre la tierra cuando la mueve un terremoto y allí dejó caer el trago con todo y vaso”. El texto se cierra cuando el personaje se identifica “yo soy el demonio” y les aconseja “que no vuelvan a hacer esperar a la familia”. Además, les avisa que el único detalle por el que no ha podido llevarlos con él es un rosario que uno de ellos lleva en el cuello.

El segundo texto que se ha escogido se ubica en un lugar intermedio en cuanto a los resultados del grupo en general. Su nombre es “Manuela que no aprendió a tejer”. Relata la historia de Manuela, una niña “tan curiosa que nunca aprendió a hacer nada por pasar siempre metiendo las narices en la vida de los vecinos.” Este personaje se caracteriza por su pereza y sus malos comportamientos: “cuando la mamá le mandaba a hacer algo, ella respondía con llantos tan estridentes que su mamá desistía debiendo hacer las cosas ella misma”. Un día inesperado, la madre de la niña muere. Entonces, Manuela se ve en apuros cuando se traslada a vivir con su hermano porque no sabe tejer sombrero de paja toquilla. Pero también ahí se da a andar vagando cerca del río, del cual todos dicen que es la morada de un ser maligno. Un día, la encuentran muerta y sin su corazón y su lengua. El texto, si bien es bastante interesante, muestra algunas falencias que analizaremos más adelante.

Por último, tenemos un texto que se puede considerar el que tuvo menos avances entre los del conjunto; a pesar de ello tiene también sus bondades creativas. Se intitula



“Totoras del Fasayñán”. El texto se abre con una frase retórica que llama la atención del lector: “Algunos dicen que es la laguna mismo, otros dicen que es la Huaca”. El relato cuenta la historia de cómo cuatro personajes rurales llamados Mesías, Domingo, Doseteo y Alcibiades, quienes trabajaban con sus yuntas en el campo, descubrieron los misterios de una laguna encantada. En el intento de sacar de ella unos tesoros, la laguna se escapó y se trasladó al cerro Fasayñán. La historia se fracciona y da paso a otro tiempo en el que otros personajes: María, Rosa, Claudina, Dolores y Margarita –pastoras de ovejas, todas ellas- viven un encuentro espeluznante con la laguna; pues, mientras “pastaban a sus borregos” y “tejían sus sombreros de paja toquilla”, vieron cómo el agua de la laguna sufrió un fenómeno sobrenatural: “empezó a hervir y a salirse de la laguna como la leche cuando se derrama de la olla”. Las jóvenes corren asustadas; pero el agua alcanza a María quien desaparece para siempre. También la laguna quedó deforme como señal de todo lo que había ocurrido. El texto se cierra como se ha abierto, con la referencia al juego retórico sobre la laguna y la Huaca: “Si fuera cosa de la huaca, este sería un demonio que nunca se deja ver...”.

4.2. Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado en referencia a tres niveles que se presentan a continuación:

4.2.1. Nivel macroestructural. En el nivel de macroestructura en la prueba diagnóstica, los estudiantes habían alcanzado un porcentaje de 51% de eficacia en los ejercicios encomendados. En la evaluación final, este porcentaje subió a un 89%, lo cual constituye un 37% de mejoría y la superación del mínimo exigido por el Ministerio de Educación. En la tabla 5 se detalla el promedio que alcanzaron los estudiantes en cada subcategoría de análisis que compone este nivel.

La aplicación de la secuencia incrementó el grado de conocimiento de las estructuras narrativas que antes era de 60% a un 92%. Así, de los ocho textos presentados en su versión final, en los siete puede distinguir un inicio, un nudo y un desenlace. Solamente en el texto “Totoras del Fasayñán”, la autora presenta dos nudos con dos



desenlaces distintos y en su propio tiempo; pero comunes en su origen. De todos modos, el recurso retórico que usa al inicio y al que se recurre en el cierre otorga ilación al texto.

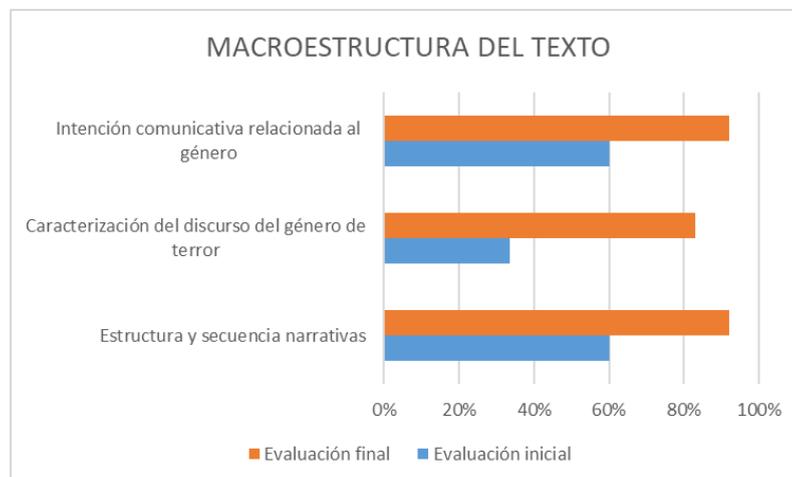


Fig.12. Evaluación final de la macroestructura textual en relación con el diagnóstico inicial

Igualmente, el producto escrito que presentaron los estudiantes mostró que el manejo del género de leyenda de terror quedó consolidado. Este aspecto puntuó un 33,66% de eficiencia en el ejercicio diagnóstico; al final puntuó 83%. En general, los textos se ajustan a lo que la rúbrica considera un nivel óptimo. Las narraciones, fácilmente, permiten interpretar que la intención del autor es encaminar al lector por los parajes del miedo y del misterio a través del uso de las tres movidas que caracterizan al género leyendas de terror.

Por ejemplo, en la construcción de los personajes terroríficos, ambientes tétricos y situaciones misteriosas hay descripciones bastante bien logradas como la del texto “El demonio aconseja”. Aquí, el personaje terrorífico es el demonio: “alto y engarbado, vestido de negro que traía puesto una capucha... unas horribles cicatrices le rasgaban la cara; unas manos huesudas con uñas largas y sucias estaban extendidas hacia ellos y los ojos rojos parecían saltarles desde la cara pues no miraban de frente”. La autora ha sacado los rasgos más tétricos de su repertorio para construir esta imagen que asalta al lector para incomodarlo con la fealdad de su personaje. A esto se suma que, desde el principio, se construye un ambiente sombrío: “venía trabajando de la playa de Delegsol (...) y decidieron quedarse tomando hasta media noche. / Cuando ya bajaban rumbo a sus casas y



estaban en un punto que se llamaba Cruciñán, se sentaron a descansar”. Nótese que, en este caso, la carga semántica tétrica se encuentra en la descripción del personaje y el acontecimiento: “pidió que le dieran unito”; y “abrió la apestosa boca como se abre la tierra cuando la mueve un terremoto y allí dejó caer el trago con todo y vaso”. La topografía tiene breves rasos relacionados con una semántica oscura. Esto hace que la narración conserve cierto equilibrio y no se sature el recurso.

En el caso del relato “Manuela que no aprendió a tejer”, se describe brevemente un personaje maligno: “había un pequeño demonio con la lengua partida como las de las serpientes que se alimentaba de carne humana”. Esta prosopopeya está relacionada con la topografía: “le advertían que no anduviera en el río”, que sin ser tétrica tiene connotaciones de ser un lugar apartado y peligroso. Al lugar se lo vincula con el suceso misterioso final y cobra un verdadero peso aterrador: “la encontraron sobre una mata de altamizo, estaba muerta: alguien le había devorado la lengua y el corazón”. El conjunto constituye una serie modesta de descripciones lo bastante feas como para llamar la atención del lector; pero quien se roba el protagonismo es el personaje de Manuela.

En este caso, la fealdad que se describe es una etopeya. Es decir, no se trata de una fealdad física, sino de una fealdad psicológica. Manuela es tan perezosa hasta el extremo de la fealdad: “era tan curiosa que nunca aprendió a hacer nada”, “cuando la mamá le mandaba a hacer algo respondía con llantos tan estridentes”, “los vecinos compadecidos le regalaban paja toquilla para que teja (...) pero ella hacía solamente la plantilla y hacía podrir la paja”. La intención de la autora es que el lector comprenda por qué Manuela tuvo este final. Trata de que se relacione la fealdad moral de Manuela con lo horrible de las circunstancias en las que se produce su muerte.

El personaje atemorizante del tercer relato es la laguna misteriosa que, a su vez, constituye la construcción del ambiente extraño. Esta laguna tiene ciertas capacidades mágicas y atemorizantes relacionadas, más bien, con el cerro Fasayñán. La autora dice: “esta laguna es misteriosa”, “en medio de la laguna había una paila que hervía”, “el agua alcanzó a María y como si la atrapara se la tragó”, “Desde ese día la laguna quedó deforme”. Todo esto no llega a aterrar al lector, solo lo acerca deseoso de saber a qué



podrán vincularse estos datos. Sin embargo, la autora no llega a resolver lo suficientemente bien el asunto. Solo al final de la narración, se acentúa el misterio cuando se plantea una hipótesis: “Si fuera cosa de la huaca, este sería un demonio que nunca se deja ver pero que tiene la facultad de convertirse en algún animal como ovejas negras, gatos o en lagunas...y que pasa especialmente en Fasayñan y por eso allí han pasado muchas cosas malignas”. Este giro es interesante pero no llega a ser suficiente para asignar al texto una etiqueta de leyenda de terror.

4.2.2. Nivel Supraestructural. El nivel de la supraestructura durante la fase diagnóstica fue de 16%, mientras que al terminar era de un 83% (Tabla 6). También esto constituye un gran logro de la intervención pedagógica realizada.

En la presentación de los resultados diagnósticos, se había observado que los recursos orales de los estudiantes constituyen una riqueza; no porque sepan hablar correctamente, sino porque están imbuidos en las tradiciones y costumbres de su caserío natal y ello les da una caracterización única que sirve como fuente de inspiración a la hora de contar sus historias locales. Sin embargo, a nivel supraestructural se había observado grandes falencias que afectaban la escritura de las oraciones y párrafos.

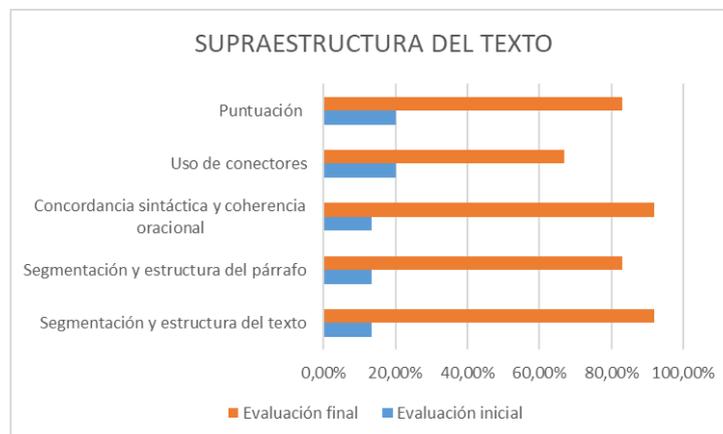


Fig.13. Evaluación final de la supraestructura textual en relación con el diagnóstico inicial

Al finalizar el ejercicio didáctico, se pudo constatar que todos habían logrado superar, en gran medida, las falencias con las que iniciaron este proceso. En la figura 12, se puede apreciar cómo los promedios alcanzados, según la rúbrica de evaluación en todas las



subcategorías que componen este nivel escritural, superan en mucho a los promedios que presentaba el grupo de estudiantes cuando inició el proceso.

Entre los textos entregados como producto final de esta intervención pedagógica, actualmente, la buena segmentación del texto implica que la leyenda escrita esté compuesta por varios párrafos, también, correctamente segmentados. De este modo, el promedio del grupo de estudiantes en esta categoría subió de un 13,30% a un 92%. Esto implicó, además, que mejoraran también en la escritura oracional. Ahora, escriben oraciones más cortas y con unidad de sentido; lo cual se demuestra en que su promedio de eficacia haya subido del 20% al 93%. El uso de una mejor puntuación ayudó a superar las deficiencias que se presentaban en las dos anteriores categorías porque también el promedio de eficacia en su uso subió de un 20% a un 83%, a pesar de la dificultad que suele implicar su buena aplicación, relacionada con los conocimientos gramaticales y un uso consciente y continuo de dichos signos. Aunque no afecta el sentido general del texto, el uso de conectores puede ser todavía un problema en este nivel. No porque los usen mal, sino porque aún se evita su uso. De este modo, el promedio de eficacia en su uso es de 60% por debajo de lo que esperaría el Ministerio de Educación.

4.2.3. Nivel Microestructural. En la prueba de diagnóstico, se pudo comprobar que el nivel microestructural es en el que mejor promedios presentaba la eficacia de los estudiantes, con un 57,58%. Por eso, no sorprende que luego de la intervención pedagógica su promedio sea también el mejor de entre los tres niveles que hemos analizado. La evaluación final dio como resultado un promedio de 97%. Con la aplicación de la secuencia didáctica se superó por completo el problema de la segmentación léxica que presentaban algunos estudiantes. Esto se debió al uso contante de las herramientas tecnológicas, en este caso, el *Word*.

Del mismo modo, la ortografía se valió de este recurso pues se les indicó a los estudiantes que podían guiarse por las señales rojas que deja el corrector de *Word* cuando hay errores y usar las sugerencias que este les propone en la corrección de la ortografía. Es cierto que no todo lo arregla *Word*, y así se los hizo saber a los estudiantes; pero fue la clave para conseguir el resultado que tuvimos. Al final, ellos estaban conscientes de debían



hacer una revisión sesuda para cada caso y buscar, además, aquellas fallas que *Word* no señala. De este modo, el promedio de eficacia en el uso ortográfico subió de un 34% al 100%.

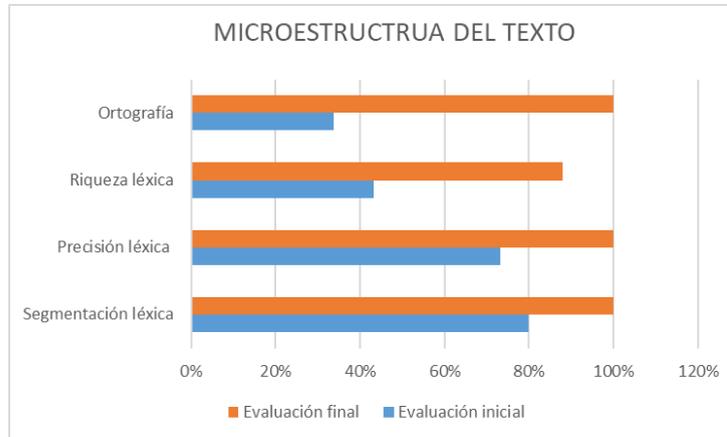


Fig. 14. Evaluación final de la microestructura textual en relación con el diagnóstico inicial

La precisión en el uso del léxico subió de un 73,33% a un 100%. Los estudiantes aprendieron que la redacción, para ser precisa, debe contener las palabras justas y adecuadas. El trabajo con el léxico también dio resultados halagadores, los estudiantes aprendieron el significado de nuevas palabras asociadas con el ejercicio de escribir leyendas de terror. Esto se sumó a la habilidad que ya habían mostrado a la hora de usar los términos sencillos pero significativos de su vocabulario cotidiano: “hacer podrir la paja”, “guambra”, “levantar las chacritas”, “mata de altamizo”, “la huaca”, “el mishi”, etc. En síntesis, esta intervención constituyó una gran aventura no solo para los estudiantes sino también para la docente. De seguro, ninguno de quienes participaron podrá eludir los efectos de este maravilloso proceso.



CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

La finalidad del estudio y del método fue observar los resultados de la implementación de la SD en la escritura de los estudiantes del octavo año de la Escuela de Educación Básica Joaquín Martínez y la valoración del proceso a través de la escritura como herramienta epistémica. Luego de concluido el estudio, se presenta las siguientes conclusiones:

1. El estudio confirmó que la oralidad es un elemento fundamental para el interaprendizaje en las zonas rurales. Dado que estas son comunidades orales, los educadores deben fortalecer las estrategias de oralidad y preferirlas. Este elemento, no solo facilitó que los estudiantes desarrollaran aprendizajes significativos a partir de exponer sus propias ideas en diálogos bien planificados y pacientemente ejecutados, sino que, además, este intercambio dialógico propició el empoderamiento de los estudiantes en el uso de la palabra. Así, al inicio, los aportes que hacían los estudiantes eran en tono interrogativo; pero, a medida que la secuencia se iba desarrollando, sus aportes se volvieron afirmaciones argumentadas. Dos de las estudiantes llegaron, incluso, a entablar pequeños debates en los que defendían sus puntos de vista.

2. La reflexión sobre la oralidad como instrumento de interaprendizaje permite comprender que estos estudiantes, personas rurales habituadas al trabajo duro desde niños, poseen conocimientos ancestrales que resultaron desconocidos para la docente investigadora y esto los lleva a asumir un discurso de autoridad. Esto debe ser aprovechado por el docente pues al solicitar que el estudiante se explique mejor a través del texto escrito se logra incrementar el nivel de confianza en sí mismos y, a su vez, motivar su proceso escritor. Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, aparecieron elementos que aludían a las costumbres del Caserío como el tejido de la paja toquilla, las reuniones con bebidas alcohólicas después del trabajo, el temor por los “ojos” de agua de las totoras, el aporque de las chacras, el toque de redoblantes, etc. A su vez, esto enriqueció los conocimientos de la investigadora.

3. El intercambio dialógico propició el registro de ciertas categorías que no habían sido contempladas dentro del género y esto evidencia que existió un verdadero uso epistémico de la lectura y la escritura. Mientras se dialogaba se categorizaron nuevas movidas del



relato de terror: la identificación entre el personaje protagonista y el lector como seres amenazados, la leyenda como narración con referente real.

4. El uso de las herramientas virtuales se constituyó en uno de los elementos de aprendizaje más interesantes en este estudio ya que fueron la más importante estrategia epistémica para el desarrollo de la secuencia didáctica. Permitió superar la dificultad del incumplimiento de los estudiantes quienes olvidaban sus tareas con frecuencia. Y, además, que la lectura sea real y efectiva. La lectura conjunta de las leyendas logró que los estudiantes disfrutaran de la lectura y no la tomaran como una tarea aburrida y ello dio sus frutos visibles en el diálogo y en la escritura de las producciones finales.

5. El proceso de aprendizaje del género relatos de terror a través de la escritura epistémica fue relevante. Entre las principales ventajas del proceso se encuentran las siguientes: los estudiantes se sintieron motivados ante una secuencia que no les pedía, directamente, contestar cuestionarios o escribir resúmenes (tareas que se llevan a cabo tradicionalmente frente a un texto literario). Los estudiantes disfrutaron plenamente la lectura e, incluso, la escritura. Esto se evidenció en el hecho de que aportaban ideas y daban giros a las historias que se corregían en forma conjunta.

6. Las principales dificultades que se presentaron dentro del proceso fueron las siguientes: los cortes de luz redujeron el tiempo definido para las sesiones; la falta de hábitos impidió que se desarrollara la secuencia como se había planificado pues los estudiantes se negaban rotundamente a leer. Resultó inútil pedirles que trabajaran solos aquello que difícilmente hacían acompañados. Hubo casos de violencia intrafamiliar, el fallecimiento de una madre de familia y un caso de deserción escolar. Esto nos enseña que los docentes siempre deben considerar que las circunstancias socioemocionales afectan el proceso educativo.

La pandemia por COVID 19 obligó a los jóvenes y niños a asumir una doble responsabilidad, mucho más en las zonas rurales donde los niños y jóvenes asumen desde muy pequeños estas tareas como suyas (cuidar a los bebés y a los ancianos, cocinar, hacer la limpieza, cuidar a los animales y los sembríos). Esto implicó que los jóvenes debían



estudiar y colaborar en casa al mismo tiempo, incluso, los hermanos más grandes se hicieron responsables de llevar adelante las clases virtuales de los más pequeños.

Finalmente, se evidenció que los estudiantes de las zonas rurales tienen una considerable resistencia a aprender el manejo de herramientas virtuales por considerarlas destrezas sin utilidad práctica.

7. Frente a todas las dificultades expuestas, la escritura puede lograr un efecto catártico en los niños. Los personajes de los cuentos que los niños produjeron pueden estar reflejando la situación que sus autores viven en casa. Esto convierte la producción de este grupo de jóvenes en un tesoro de riqueza, no solo cultural, sino emotiva, en la que otros chicos de su edad y de otras zonas rurales podrían encontrarse a través de la lectura. En síntesis, el conjunto no solo está bien escrito, sino que refleja un mundo maravilloso en el que el terror es el protagonista, y que nos acerca a la vida de las zonas rurales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris: Nathan Université.
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. Athenas: Universidad Nacional y Kapodistriaca. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf
- Bajtín, M (1981). Discourse in the novel. En M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin* (pp. 259-422). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bhatia, V (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*, Londres: Longman.
- Bazerman, Ch (1988), *Shaping Knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, M; Niño M, & P. Ames (Eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. *Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Univ. Autónoma de Barcelona*. Barceloa: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164812/cuaped_a1993m7n216p19.pdfhttps://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/escribir_camps.pdf
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (Nº 20) pp. 20-33. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164812/cuaped_a1993m7n216p19.pdf
- Camps, A. (2013). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: punto de vista de diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En C. A, *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. (pp. 13-17). Barcelona: GRAO.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En S. Cádena y E. Narváz (Comp.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 155-190). Cali: Editorial de la Universidad Autónoma de Occidente.



- Cordero, G & Carlino, P, (2019), De qué modo un profesor aprende a integrar la escritura como herramienta de enseñanza en una asignatura de Ingeniería, En Villavicencio, M, (2019) *La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado*, Pp. 99-113, Cuenca, Universidad de Cuenca.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Dolz, J. (1992), "¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico?", *Aula de innovación educativa*, núm. 2, pp. 23-31.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Cap. 5 y 7. 3ª. edición, México: Mc Graw Hill.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, (Nª 13), pp. 385-425.
- Dysthe, O. (2013). Perspectivas teóricas sobre el diálogo y la enseñanza basada en el diálogo. En O. Dysthe, N. Bernhardt, y L. Esbjørn, *Enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como espacio de aprendizaje* (pp. 45-80). Copenhagen: Skoletjenesten.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., y Esbjørn, L. (2013). Discusión de temas centrales en el marco de la teoría y la práctica. *Enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como espacio de aprendizaje*. Copenhagen: Skoletjenesten.
- Flower, L. (1981). *Problem-Solving Strategies for Writing*. New York: Hacourt Brace Janovich.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981a). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981b). Plans That Guide the Composing Process. En CH. Frederiksen & J. F. Dominic (Eds.), *The Nature, Development and Teaching of Written Communication*. Vol. 2. *Writing: Process, Development and Communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gee, J (2004), "Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words", en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 23-55.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P (2010), *Metodología de la Investigación*, Madrid: Mc Graw Hill.
- Hogle, J (2015): «Introduction: the Gothic in Western Culture», en Jerrold E. Hogle (ed.) (2015): *The Cambridge Companion to Gothic Fiction*, Cambridge, Cambridge University Press: 1-20.



- Howard, R. M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57(7), 788-806.
- Howard, R. M. (2001). Plagiarism: What should a teacher do? *Conference on College Composition and Communication*.
- Hull, G. y Rose, M. (1989). Rethinking remediation: toward a social-cognitive understanding of problematic reading and writing. *Written Communication*, 6(2), 139-154.
- Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. Disponible en: https://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf
- Lasso, M (2017) La escritura creativa como estrategia para el fortalecimiento de la escritura autónoma en el grado primero.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T. (1999). Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner, y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 127-147). Amsterdam: John Benjamins.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación y Cultura, (1996), *Reforma curricular de la Educación General Básica*. [PDF]
- Ministerio de Educación, (2009), *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. [PDF]
- _____, (2016), *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. [PDF]
- Miras, M, (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe, *Infancia y Aprendizaje*, 23:89, 65-80, DOI: 10.1174/021037000760088099
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica. *Artigos/Articles*, (N°35)2 1-32. doi. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Nemyrovski. M, (2003), Otras formas de aprender a leer y escribir. *Cuadernos de pedagogía monográfico*. (N°330). Pp. 69-72, Disponible en: http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_14_1.pdf
- Núñez, J. (2004), *Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural*.



Investigación y Postgrado [online]. 2004, vol.19, n.2, pp. 13-60 . Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&nrm=iso>

- Olson. D, (1997), La escritura y la mente, En J. V. Wertsch, P. Del Rio, y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural, Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 77-97). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ong, W (1997) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* (traducción de Angélica Scherp) Fondo de Cultura Económica, México.
- Padilla, C & Carlino, P (2010), “Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Ariel, pp. 153-182.
- Parodi, G (2004), “Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado”, *Estudios Filológicos*, núm. 39, pp. 7-36. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132004003900001
- _____ (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-56. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000300001&lng=es&tlng=es
- _____ (2010), The rhetorical organization of the textbook genre across disciplines: a colony in loops? *Discourse Studies*, 12 (Nº2) pp. 195-222
- _____ (2015). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para saber y hacer*. Chile: Salesianos S.A.
- Parodi, G & Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del corpus técnico profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles. *Revista signos*, 36(54), 207-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400006>
- Parodi & Budiles (2015) *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Chile. 1 1-483.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 317-345.
- _____. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 317-345.
- _____. (2008). *Academic writing and plagiarism. A linguistic analysis*. London: Continuum.
- Pecorari, D. y Petrić, B. (2014). Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching*, 47, 269-302.



- Propp, V (1928) *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos. Citado por Parodi, G & Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del corpus técnico profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles. *Revista signos*, 36(54), 207-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400006>
- Ramos, C (2015), Los paradigmas de la investigación científica, *Av. psicol* N°23, Enero-Julio. Pp. 9-17
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Coord.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 296-320). México: Siglo XXI Editores.
- Roni, C., Alfie, L., & Borches, E. (2013). ¡¡Leer, escribir y YouTube?! Una secuencia didáctica sobre Síntesis de Proteínas. *Revista De Educación En Biología*, 16(1), (pp.15–27). Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22382>
- Roni, C, Alfie, L, Borches, E & Carlino, P (2011). Leer y escribir para aprender contenidos disciplinares. Diseño y desarrollo de secuencias didácticas en Biología. II Congreso de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria "Rumbos y Cartografías: las lenguas y las literaturas en las aulas hoy". Departamento de Lengua y Literatura del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Roni, C & Carlino. P, (2013), Qué hacen los docentes cuando quieren que sus alumnos lean para aprender ciencias. *XII Congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro iberoamericano de Literacidad y aprendizaje*. Benemérita Universidad autónoma de Puebla, Puebla. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/12>
- Rosli, N (2016). Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos (Tesis de Doctorado). Facultad de humanidades y Ciencias de la educación, Universidad Nacional de la plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1237/te.1237.pdf>
- Rosli, N & Carlino, P. (2017). Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 244-270. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29081>
- Sánchez, C (2007) Aprendizaje y creación en la escuela rural, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (N° 9) enero-julio, pp. 253-260, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja-Boyacá, Colombia
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (N°58), 43-64.



- Silva, M & López, G (2016). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, (N°155) vol. XXXIX, pp 162 - 178. México: UNAM.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos [5a edición]* Madrid: Morata.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, S. & Lasota, C. (2018). De terror: planificar secuencias didácticas para primer año de secundaria. *El Toldo de Astier*, 9 (16), 30-41. *En Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8465/pr.8465.pdf
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida*, 11(3), 2-15.
- Teberosky, A. (2001). Las prácticas de escritura desde un enfoque constructivista. En J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y problemas en psicología genética* (pp. 313-324). Buenos Aires: Eudeba.
- Van Dijk, T (1983) *Ciencia del Texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Serie.
- Vila, M & Vila, I, (1994) Acerca de la enseñanza de la Lengua escrita, *Aprendizaje* (23) pp. 45-54
- Villavicencio, M & Molina, E (2017). La escritura epistémica: experiencia en la asignatura narrativa latinoamericana, *Acción pedagógica*, (N ° 2 6), Enero - Diciembre , 2 0 1 7 - p p . 8 8 - 9 5.
- Wells, G. (1990). Talk about text: where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wells, G. (1993). Text, talk and inquiry: schooling as semiotic apprenticeship. *International Conference on Language and Content*, Hong Kong.
- Wells, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zayas. H, Martínez, F & Rodríguez, A (1995) La reflexión gramatical en un proyecto de escritura, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (Núm. 5) Pp. 37-46



ANEXOS

ANEXO 1. Formulario de consentimiento informado.



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: “Enseñar relatos de Terror. El potencial epistémico de la Lectura y la escritura en la educación pública”

Datos del equipo de investigación:

	Nombres completos	# de cédula	Institución a la que pertenece
Investigador Principal	Lcda. Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez	0301559542	Universidad de Cuenca

¿De qué se trata este documento?
<p>Usted está invitado(a) a participar en este estudio que se realizará con la finalidad de identificar de qué maneras incide el aprendizaje de los géneros literarios en la escritura de los estudiantes de básica superior. En este documento llamado "consentimiento informado" se explica las razones por las que se realiza el estudio, cuál será su participación si acepta la invitación. También se explican los posibles riesgos, beneficios y sus derechos en caso de que usted decida participar. Después de revisar la información en este Consentimiento y aclarar todas sus dudas, tendrá el conocimiento para tomar una decisión sobre su participación o no en este estudio. No tenga prisa para decidir. Si es necesario, lleve a la casa y lea este documento con sus familiares u otras personas que son de su confianza.</p>
Introducción
<p>La investigación está orientada a establecer cuánto incide en el aprendizaje de las destrezas de escritura la manera de enseñar de los docentes y los instrumentos que ellos utilizan. Dado que esta es una escuela de educación pública se la ha elegido como representativa de la realidad de la educación pública. También se han elegido estudiantes de Octavo de Básica porque ellos están iniciando su formación escritural en el subnivel de Básica Superior.</p>
Objetivo del estudio
<p>El presente estudio pretende identificar cómo cambia el aprendizaje de los jóvenes cuando se utiliza la lectura y la escritura como instrumento de enseñanza de otros contenidos del currículo como la literatura.</p>
Descripción de los procedimientos
<p>El estudio implica la participación de su representado en una clase en la que se utilizará una secuencia didáctica diseñada previamente en lugar del libro del Ministerio que se utiliza comúnmente. Durante el proceso se grabarán las clases, se llevará un registro de los sucesos al interior del aula de clases, se recopilarán las tareas que el estudiante produzca y se lo entrevistará periódicamente a fin de conocer sus impresiones. La aplicación de la secuencia didáctica tendrá una duración de 6 semanas aproximadamente y contará con la participación de los estudiantes de Octavo EGB de la escuela Joaquín Martínez.</p>
Riesgos y beneficios
<p>Por su modalidad esta investigación no implica riesgos físicos para los participantes. Para minimizar el riesgo psicológico que pudiera conllevar el hecho de sentirse observado, la investigadora trabajará en forma previa con los estudiantes en actividades lúdicas.</p> <p>Por otra parte, su representado se verá beneficiado en la medida en la que las clases incluyen actividades personalizadas dirigidas a mejorar las destrezas de lectura y escritura con acompañamiento tutorial según las dificultades que el estudiante presente. Además, a través de esta investigación, su representado aportará con el</p>



campo de la investigación didáctica en nuestro país. La información que se generará, puede aportar beneficios a otros estudiantes en el futuro. Si usted decide que su representado no participe de este estudio, él recibirá sus clases con el libro del Ministerio y de algún modo aportará en la medida de que podrá marcar la diferencia con el aprendizaje de los estudiantes que sí decidan participar.

Acuerdo

La investigadora garantizará el absoluto anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos los cuales serán utilizados con fines estrictamente investigativos. Por su parte, los participantes a través de sus representantes legales otorgan el permiso necesario para que la investigadora utilice estos datos con fines investigativos y los publique de ser necesario siempre guardando el anonimato de los participantes.

Derechos de los participantes

Usted tiene derecho a:

- 1) Recibir la información del estudio de forma clara;
- 2) Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;
- 3) Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio;
- 4) Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted;
- 5) Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;
- 6) Tener acceso a los resultados de las pruebas realizadas durante el estudio, si procede;
- 7) El respeto de su anonimato (confidencialidad);
- 8) Que se respete su intimidad (privacidad);
- 9) Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador;
- 10) Tener libertad para no responder preguntas que le molesten;
- 11) Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0994107377 que pertenece a la Lcda. Eulalia Rodríguez o envíe un correo electrónico a manahie@hotmail.com

Consentimiento informado *(Es responsabilidad del investigador verificar que los participantes tengan un nivel de comprensión lectora adecuado para entender este documento. En caso de que no lo tuvieran el documento debe ser leído y explicado frente a un testigo, que corroborará con su firma que lo que se dice de manera oral es lo mismo que dice el documento escrito)*

Comprendo la participación de mi representado en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente que mi representado participe en esta investigación.

Nombres completos del representante

Firma del/a representante del/la participante

Fecha

Nombres completos de la investigadora

Firma del/a investigadora

Fecha



ANEXO 2. Secuencia Didáctica utilizada durante la intervención.

SECUENCIA DIDÁCTICA: ENSEÑAR RELATOS DE TERROR

ASIGNATURA: LENGUA Y LITERATURA.
BLOQUE CURRICULAR: LITERATURA
TEMA GENERAL: EL GÉNERO LITERARIO: NARRATIVA
TEMA ESPECÍFICO: RELATO DE TERROR

DESCRIPCIÓN:

La presente secuencia didáctica aborda el género Relatos de Terror como Narración de sucesos que causan temor en el lector/oyente a través de tres movidas: presentación de un ambiente de suspenso, aparición de un personaje amenazante e incorporación de sucesos extraños.

Para el aprendizaje del género se utilizará la lectura desde un enfoque sociolingüístico como práctica social (Bazerman y Prior, 2004; Carlino, 2005, 2013) y la escritura como herramienta epistémica.

ACTIVIDADES:

SESIÓN 1:

Actividad previa 1: Averigua entre tus mayores una historia de miedo propia de tu comunidad. Pídeles que te la cuenten y si es posible grábala para que luego puedas transcribirla.

Actividad previa 2: Lee la leyenda que tienes en el ANEXO 1. Identifica las palabras que no entiendas y busca su significado en el diccionario.

En clases: Una vez que hayas resuelto dificultades de vocabulario leeremos juntos la misma leyenda mientras la escuchamos del audio contada por otra persona.

MARÍA ANGULA





María Angula era una niña de 12 años que ayudaba a su mamá a preparar las morcillas que ella llevaría después a vender en el mercado. El problema de María Angula es que era muy perezosa y todo lo que hacía lo hacía de mala gana y con descuido. Una vez la mamá le mandó a lavar las tripas en la parte alta de la montaña en donde el río todavía baja con el agua limpia. Cuando estaba lavando las tripas llegaron unos amigos y se pusieron a jugar junto al río y como María Angula era muy descuidada dejó las tripas junto al río y se fue a jugar con ellos. Cuando el juego hubo acabado María Angula regresó a buscar las tripas pero estas ya no estaban: el río había crecido y se las había llevado.

La mamá de María Angula era bravísima y ya podía imaginarse la tunda que iba a recibir en cuanto llegue a casa y le cuente a su mamá lo que pasó. Tuvo tanto miedo que pensó enseguida en alguna mentira para salvarse pero... todos los amigos la habían visto jugar... tenía que conseguir otras tripas pero... no tenía dinero... pensó en robarlas, cuando de pronto vio pasar un cortejo fúnebre. Y se decidió: no había más remedio, tendría que robarle las tripas a ese difunto.

Siguió el cortejo. Esperó a que se cumpliera con el entierro y cuando ya estuvo sola desenterró al muerto y le sacó las tripas. Luego corrió al río las lavó muy bien, corrió a su casa y entregó las tripas a su madre quien, sin sospechar nada, las cocinó y las dejó listas para llevar al mercado al día siguiente.

Pero en la noche... Apenas había empezado a dormirse cuando escuchó una voz de ultratumba que decía su nombre: ¡María Angula...!

Al principio creyó que era un sueño pero mientras más atención ponía más claro se escuchaba: ¡¡María Anguuuuuula...!!

Y la voz se escuchaba más y más cerca:

¡¡¡MARÍA ANGULAAAAAAA, DEVUÉLVEME MIS TRIPAS CON MI PUSÚN!!!

Lo más trágico era que ella era la única que escuchaba aquellos ruidos y los demás seguían muy dormidos como si no pasara nada, a pesar de la bulla.

De repente escuchó la puerta principal de la casa que se abrió fuertemente. La voz se escuchaba cada vez más cerca de su habitación y María Angula se iba poniendo muy asustada. Unos pasos subían por las escaleras y la voz se hacía más y más fuerte:

¡¡¡¡MARIANGUUULA, DEVUÉLVEME MIS TRIPAS CON MI PUZÚN QUE TE ROBASTE DE MI SANTA SEPULTURA!!!!

María Angula ya no pensaba sino en lo que hizo y en qué podía hacer para salvarse.

Quiso salir a buscar a su mamá para contarle toda la verdad y pedir ayuda cuando de pronto se abrió la puerta de su dormitorio... ¡¡¡¡¡MARINGUUUUULAAAAA!!!!!!

Al día siguiente, cuando la mamá de María Angula fue a buscarla en su habitación la encontró muerta con la barriga abierta y ensangrentada. Sus tripas no estaban en ninguna parte.



Actividad 2: Participa del conversatorio y del padlet que vamos a llenar con ideas: la cuestión es resolver cuáles son las razones por las que sentimos miedo cuando leemos y/o escuchamos relatos de terror.

EN CASA.

Actividad 3: Escribe la historia que te contaron tus mayores y envía la fotografía del texto.

Actividad 4: Copia en tu cuaderno las palabras del recuadro.

LA VERDAD ES QUE LOS RELATOS DE TERROR CAUSAN MIEDO EN LOS OYENTES O LECTORES PORQUE LA PERSONA QUE LOS ESCRIBIÓ O QUIEN LOS ESTÁ CONTANDO USA UN SIN NÚMERO DE RECURSOS QUE CREAN EL EFECTO DE TERROR. TODO ESTÁ PLANIFICADO PARA CREAR ESE AMBIENTE.

SESIÓN 2: IDENTIFICAR NÚCLEOS NARRATIVOS

Actividad 5: Leamos juntos:

Es importante que tengas en cuenta dos cuestiones básicas:

Todos los relatos son una construcción en la que la historia que te cuentan se apoya en **NÚCLEOS VERBALES**. Es decir, en acciones (verbos). Es importante que identifiques los núcleos o acciones más importantes de cada historia. **Pregúntate: ¿cómo puedes resumir la historia sin quitarle datos importantes?**

Los estudiosos de la literatura dividen la historia y sus núcleos verbales en 3 partes básicas:

INICIO: Es la presentación de los personajes y de los ambientes en los que se desarrollará la historia. Aquí te cuentan los datos que necesitarás saber para entender la historia y las razones de los personajes.

NUDO: Aparece un problema alrededor del cual girará la historia, ese es el Nudo. Los personajes tratarán de resolver este problema durante toda la historia. Aquí se incluyen todas las acciones que enredan el problema.

DESENLACE: Estas son las acciones que se realizan para resolver el Nudo y que, finalmente, lo resuelven.

Actividad 6: Durante la clase identificaremos los núcleos verbales de María Angula.

En la plenaria graficaremos en el *Canva* las acciones más representativas del Inicio, el Nudo y el desenlace.



Actividad 7: Del mismo modo que hemos hecho con la historia de María Angula, encuentra los núcleos verbales de la historia de la Dama tapada que tienes a continuación. Para ello te reunirás con dos compañeros más y determinarás cuáles son estos. Presenten su propio *canva* con gráficos representativos:

LA DAMA TAPADA



Hace más de doscientos años en las calles apartadas de Guayaquil, los trasnochadores veían la Dama Tapada.

- “Anoche vi a la Dama Tapada”, contaba en una reunión de amigos, el fulanito.
- “Son puros cuentos”, respondía el amigo con aires de valentón.
- “Yo nunca he tropezado con ella. Nunca se la ve antes de las 12 de la noche, ni después de las campanadas del alba”, opinaba otro asistente a la reunión.

Según la leyenda, la Tapada era una dama de cuerpo esbelto y andar garboso, que asomaba en los vericuetos de la ciudad y se hacía seguir por los hombres. Nunca se supo de dónde salía. Cubierta la cabeza con un velo, sorpresivamente la veían caminando a dos pasos de algún transeúnte que regresaba a la casa después de divertirse. Sus almidonadas enaguas y sus amplias polleras sonaban al andar y un exquisito perfume dejaba a su paso.

Debía ser muy linda. Tentación daba alcanzarla y decirle una galantería. Pero la dama caminaba y caminaba. Como hipnotizado, el perseguidor iba tras ella sin lograr alcanzarla. De repente se detenía y, alzándose el velo se enfrentaba con el que la seguía diciéndole: “Míreme como soy... Si ahora quiere seguirme, sígame...” Verdaderamente podía verse un rostro muy bello con rasgos finos y delicados tal como se adivinaba, pero, de pronto, el rostro bellissimo se disolvía ante los ojos: una calavera asomaba por el rostro y un olor a cementerio reemplazaba el delicioso perfume.

Paralizado de terror, loco o muerto quedaba el hombre que la había perseguido. Si conservaba la facultad de hablar, podía contar luego que había visto a la Tapada.



EN CASA: Revisa tu propio texto e identifica cuáles son los verbos que determinan su INICIO, NUDO y DESENLACE. Si te das cuenta de que te faltan elementos. Agrégalos ahora. Sube tu archivo a la herramienta DOCUMENTOS de Google y envía el enlace a tu docente.

SESIÓN 3: MOVIDA: EL AMBIENTE DE SUSPENSO

Actividad 8: Lee la leyenda que tienes a continuación: *El dedo misterioso*.

EL DEDO MISTERIOSO (Adaptación)

La leyenda del dedo misterioso es tan antigua como Quito. Es la historia real del convento de San Francisco donde hubo dos aspirantes a sacerdotes: Leonidas y Antonio. Ambos acostumbraban bromear sobre sus superiores, eran perezosos, descomedidos e irrespetuosos con quienes se les cruzaban pero siempre lograban echar la culpa de sus travesuras a los demás.

Una mañana caminaban por el patio principal del convento y una persona tocó la campana de la portería. Antonio fue a ver quién era y se llevó una sorpresa: una anciana muy fea preguntó por el padre Anselmo. La vieja tenía el rostro tapado con un velo pero podía verse su larga nariz debajo de cuya punta reposaban unas asquerosas barbas.

Antonio se sintió asqueado a tal punto que le cerró la puerta de un golpe en las narices y regresó donde su compañero diciendo que le abriría la puerta a una vieja cuya nariz era parecida a la del padre superior.

Por la noche, Antonio caminaba por los pasillos oscuros y silenciosos del convento en dirección a su celda. Los pasillos del lugar siempre le habían parecido un laberinto. Todo el convento era un sitio de paz y recogimiento pero cuando tenía que atravesar el lugar donde se alzaba el portón de piedra que da a la capilla de Villacís siempre sentía un estremecimiento en todo su cuerpo. Solía santiguarse y rezar una avemaría cuando iba a su celda la cual estaba ubicada lejos de todos al otro lado del portón.

Esa noche, mientras caminaba bajo la sombra de un nogal que parecía derrumbarse con las ramas secas y las hojas caídas semejante a un muerto que yace en la desesperanza y el abandono le pareció que el portón del convento chirrió como un perro lastimado pidiendo auxilio. De pronto, recordó a la vieja que había visto en la entrada y a quien le había negado la entrada esa mañana. En un instante las luces del convento se apagaron como una vela ante el soplo de un viento helado que cruzó toda la entrada. Buscó un fósforo en su bolsillo... siempre llevaba una caja de cerillos pues hacía de sacristán y tenía a su cargo el encendido de los cirios de la capilla. Lo encontró. Encendió un cerillo y ante la tenue luz que provenía de su propia mano pudo ver un dedo que le hacía señas muy cerca de su propia nariz. El cerillo también se apagó y Antonio corrió a tientas hacia su celda. Allí dentro no podía ver el dedo pero sentía su presencia maligna. No pudo conciliar el sueño y totalmente atemorizado corrió donde el superior para que le prestara algún auxilio.

El padre superior no veía nada pero podía percibir que, esta vez, Antonio no mentía. Un dedo le hacía señas para que lo siguiera. - ¿Hiciste algo malo, Antonio? -le dijo el padre- Dime la verdad...si confiesas tu culpa Dios podrá ayudarte. Pero Antonio pensó rápidamente que el padre superior podía expulsarlo si conocía las muchas fechorías que había ocultado bien para



evitar ser expulsado del convento, además otros también las habían hecho y nunca les pasó nada malo... y dijo: Le juro, padre, yo no he hecho nada.

Ante esos casos, la única solución posible era echar mano del agua bendita. Ambos usaron el sacramental sobre el sitio en que Antonio veía el dedo misterioso y, en efecto, el dedo desaparecía. No obstante, en minutos volvía a aparecer.

Al día siguiente el padre superior convocó a la comunidad entera y solicitó un consejo. Los padres más ancianos daban su parecer: Antonio era perseguido por el dedo de Dios que lo había elegido para un propósito grandioso y debía seguir al dedo a donde lo llevara.

Otros padres opinaban lo contrario. Este era el dedo del diablo y permitir que Antonio lo siga sería exponerlo a la locura y, quien sabe, hasta la muerte.

Se resolvió una alternativa media: Antonio debía hacer una novena a la Santísima Virgen, luego se confesaría bien de todos sus pecados y haría propósito de enmienda. Si al cabo de los nueve días, Antonio todavía veía el dedo, lo seguiría mientras toda la comunidad lo acompañaba en procesión cantando y rezando el rosario.

Así se hizo, pero luego de los nueve días, el dedo le seguía haciéndole señas. El superior ordenó que se cumpliera con el consejo.

Antonio comenzó a seguir al dedo mientras sus amigos y superiores iban tras él en procesión.

Al pasar por un arco, el estudiante se detuvo y giró a la izquierda, hacia donde existe una puerta de piedra que da a la capilla de Villacís.

Dice la leyenda que la puerta se abrió sola y el dedo hizo señas de que le ordenaba a Antonio entrar. Sus amigos y superiores también quisieron entrar, pero la puerta se cerró y nunca más se supo qué pasó con el seminarista.

Actividad 9: Identifiquemos las palabras que el autor utilizó para darle un aire de suspenso a este ambiente. Subrayaremos todas las palabras que denoten soledad, tristeza o temor.

Actividad 10: Busca el antónimo de las palabras subrayadas y sustitúyelas en el texto. Fíjate en qué sentido cambió el texto y di qué ambiente resulta ser ahora.

Actividad 11 EN CASA:

Al texto de tu cuento agrégale palabras que denoten angustia, miedo y soledad, subráyalos para que tu docente los pueda leer fácilmente. Así mismo elimina todas las palabras que denoten alegría y seguridad, reemplázalas por sus antónimos. Una vez hecha tu tarea, envía el link a tu docente para revisión.

Actividad 12: LEE Y COPIA EN TU CUADERNO DE MATERIA el siguiente recuadro:

Existen tres elementos que construyen una historia de terror. Estos son:



1. **Presentación de un ambiente de suspenso:** Aquí encontrarás lugares solitarios, oscuros, casas abandonadas, quebradas oscuras, en la noche o en medio de la lluvia, etc. Estos ambientes ya causan temor de por sí. Para construir este ambiente, el autor utiliza palabras que denotan tristeza, soledad, miedo, oscuridad, etc.
2. **Aparición de un personaje amenazado, amenazante o siniestro generalmente en relación con su salud mental.**
3. **Incorporación de sucesos extraños. Especialmente en el desenlace (Resolución del conflicto con un evento generalmente extraño y/o inesperado)**

SESIÓN 4: INTERCAMBIO DIALÓGICO: ESCRITURA DEL AMBIENTE.

Actividad 13: Lee en casa el cuento de tu compañero que te será asignado.

Actividad 14: Observa los fragmentos de producciones durante la clase y participa con tus comentarios.

Actividad 15: Participa del conversatorio mientras reflexionas sobre cómo escribiste tu texto y cómo lo hicieron tus compañeros.

SESIÓN 5: MOVIDA EL PERSONAJE AMENAZANTE.

Actividad 16: Lee el siguiente cuento de Edgar Alan Poe: *El gato negro*.

En las historias de terror siempre hay un personaje en peligro y/o un personaje peligroso que amenaza la seguridad de otro personaje.

La construcción del personaje se realiza a través de la descripción de sus rasgos físicos y espirituales.

DIALOGUEMOS:

Actividad 17: Identifica el personaje de la Dama Tapada. ¿Es amenazado o amenazante? ¿Por qué?

Actividad 18: Lee con atención el siguiente texto e identifica el personaje amenazante y el personaje amenazado. ¿Cuáles son sus rasgos físicos y espirituales? Fíjate en las palabras que se utilizan para describirlo

EL GATO NEGRO



No espero ni pido que alguien crea en el extraño relato que me dispongo a escribir. Loco estaría si lo esperara, cuando yo mismo rechazo su evidencia. Pero no estoy loco y sé muy bien que esto no es un sueño. Mañana voy a morir y quisiera aliviar hoy mi alma. Mi propósito inmediato consiste en poner de manifiesto, simplemente y sin comentarios, una serie de episodios domésticos. Las consecuencias de esos episodios me han aterrorizado, me han torturado y, por fin, me han destruido. Pero no intentaré explicarlos. Si para mí han sido horribles, para otros resultarán menos espantosos que barrocos. (...)

Desde la infancia me destacué por la docilidad y bondad de mi carácter. La ternura que abrigaba mi corazón era tan grande que llegaba a convertirme en objeto de burla para mis compañeros. Me gustaban especialmente los animales, y mis padres me permitían tener una gran variedad. Pasaba a su lado la mayor parte del tiempo, y jamás me sentía más feliz que cuando les daba de comer y los acariciaba. Este rasgo de mi carácter creció conmigo y, cuando llegué a la virilidad, se convirtió en una de mis principales fuentes de placer (...)

Me casé joven y tuve la alegría de que mi esposa compartiera mis preferencias. Al observar mi gusto por los animales domésticos, no perdía oportunidad de procurarme los más agradables animales: teníamos pájaros, peces de colores, un hermoso perro, conejos, un monito y un gato.

Este último era un animal de notable tamaño y hermosura, completamente negro y de una sagacidad asombrosa. Al referirse a su inteligencia, mi mujer, que en el fondo era no poco supersticiosa, aludía con frecuencia a la antigua creencia popular de que todos los gatos negros son brujas metamorfoseadas. No quiero decir que lo creyera seriamente, y sólo menciono la cosa porque acabo de recordarla.

Plutón -tal era el nombre del gato- se había convertido en mi favorito y mi camarada. Sólo yo le daba de comer y él me seguía por todas partes en casa. Me costaba mucho impedir que anduviera tras de mí en la calle.

Nuestra amistad duró así varios años, en el curso de los cuales (enrojeczo al confesarlo) mi temperamento y mi carácter se alteraron radicalmente por culpa del demonio. Intemperancia. Día a día me fui volviendo más melancólico, irritable e indiferente hacia los sentimientos ajenos. Llegué, incluso, a hablar descomedidamente a mi mujer y terminé por infligirle violencias personales. Mis favoritos, claro está, sintieron igualmente el cambio de mi carácter. No sólo los descuidaba, sino que llegué a hacerles daño. Hacia Plutón, sin embargo, conservé suficiente consideración como para abstenerme de maltratarlo, cosa que hacía con los conejos, el mono y hasta el perro cuando, por casualidad o movidos por el afecto, se



cruzaban en mi camino. Mi enfermedad, empero, se agravaba -pues, ¿qué enfermedad es comparable al alcohol?-, y finalmente el mismo Plutón, que ya estaba viejo y, por tanto, algo enojadizo, empezó a sufrir las consecuencias de mi mal humor.

Una noche en que volvía a casa completamente embriagado, después de una de mis correrías por la ciudad, me pareció que el gato evitaba mi presencia. Lo alcé en brazos, pero, asustado por mi violencia, me mordió ligeramente en la mano. Al punto se apoderó de mí una furia demoníaca y ya no supe lo que hacía. Fue como si la raíz de mi alma se separara de golpe de mi cuerpo; una maldad más que diabólica, alimentada por la ginebra, estremeció cada fibra de mi ser. Sacando del bolsillo del chaleco un cortaplumas, lo abrí mientras sujetaba al pobre animal por el pescuezo y, deliberadamente, le hice saltar un ojo.

Cuando la razón retornó con la mañana, cuando hube disipado en el sueño los vapores de la orgía nocturna, sentí que el horror se mezclaba con el remordimiento ante el crimen cometido; pero **mi sentimiento era débil y ambiguo, no alcanzaba a interesar al alma.** Una vez más me hundí en los excesos y muy pronto ahogué en vino los recuerdos de lo sucedido.

El gato, entretanto, mejoraba poco a poco. Cierto que la órbita donde faltaba el ojo presentaba un horrible aspecto, pero el animal no parecía sufrir ya. Se paseaba, como de costumbre, por la casa, aunque, como es de imaginar, huía aterrorizado al verme. Me quedaba aún bastante de mi antigua manera de ser para sentirme agraviado por la evidente antipatía de un animal que alguna vez me había querido tanto. Pero ese sentimiento no tardó en ceder paso a la irritación. Y entonces, para mi caída final e irrevocable, se presentó el espíritu de la *perversidad*. (...) Una mañana, obrando a sangre fría, le pasé un lazo por el pescuezo y lo ahorqué en la rama de un árbol; lo ahorqué mientras las lágrimas manaban de mis ojos y el más amargo remordimiento me apretaba el corazón; lo ahorqué porque recordaba que me había querido y porque estaba seguro de que no me había dado motivo para matarlo; lo ahorqué porque sabía que, al hacerlo, cometía un pecado, un pecado mortal que comprometería mi alma hasta llevarla -si ello fuera posible- más allá del alcance de la infinita misericordia del Dios más misericordioso y más terrible.

La noche de aquel mismo día en que cometí tan cruel acción me despertaron gritos de: “¡Incendio!” Las cortinas de mi cama eran una llama viva y toda la casa estaba ardiendo. Con gran dificultad pudimos escapar de la conflagración mi mujer, un sirviente y yo. Todo quedó destruido. Mis bienes terrenales se perdieron y desde ese momento tuve que resignarme a la desesperanza.

(...) Al día siguiente del incendio acudí a visitar las ruinas. Salvo una, las paredes se habían desplomado. La que quedaba en pie era un tabique divisorio de poco espesor, situado en el centro de la casa, y contra el cual se apoyaba antes la cabecera de mi lecho. El enlucido había quedado a salvo de la acción del fuego, cosa que atribuí a su reciente aplicación. Una densa muchedumbre habíase reunido frente a la pared y varias personas parecían examinar parte de la misma con gran atención y detalle. Las palabras “¡extraño!, ¡curioso!” y otras similares excitaban mi curiosidad. Al aproximarme vi que en la blanca superficie, grabada como un bajorrelieve, aparecía la imagen de un gigantesco gato. Había una soga alrededor del pescuezo del animal.

Al descubrir esta aparición -ya que no podía considerarla otra cosa- me sentí dominado por el asombro y el terror. Pero la reflexión vino luego en mi ayuda. Recordé que había ahorcado al gato en un jardín contiguo a la casa. Al producirse la alarma del incendio, la multitud



había invadido inmediatamente el jardín: alguien debió de cortar la soga y tirar al gato en mi habitación por la ventana abierta. Sin duda, habían tratado de despertarme en esa forma. Probablemente la caída de las paredes comprimió a la víctima de mi crueldad contra el enlucido recién aplicado, cuya cal, junto con la acción de las llamas y el amoniaco del cadáver, produjo la imagen que acababa de ver.

Si bien en esta forma quedó satisfecha mi razón, ya que no mi conciencia, sobre el extraño episodio, lo ocurrido impresionó profundamente mi imaginación. Durante muchos meses no pude librarme del fantasma del gato. Llegué al punto de buscar, en los viles antros que habitualmente frecuentaba, algún otro de la misma especie y apariencia que pudiera ocupar su lugar.

Una noche en que, borracho a medias, me hallaba en una taberna más que infame, reclamó mi atención algo negro posado sobre uno de los enormes toneles de ginebra (...) Era un gato negro muy grande, tan grande como Plutón y absolutamente igual a éste, salvo un detalle. Plutón no tenía el menor pelo blanco en el cuerpo, mientras este gato mostraba una vasta aunque indefinida mancha blanca que le cubría casi todo el pecho.

Al sentirse acariciado se enderezó prontamente, ronroneando con fuerza, se frotó contra mi mano y pareció encantado de mis atenciones. Acababa, pues, de encontrar el animal que precisamente andaba buscando. De inmediato, propuse su compra al tabernero, pero me contestó que el animal no era suyo y que jamás lo había visto antes ni sabía nada de él.

Continué acariciando al gato y, cuando me disponía a volver a casa, el animal pareció dispuesto a acompañarme. Le permití que lo hiciera, deteniéndome una y otra vez para inclinarme y acariciarlo. Cuando estuvo en casa, se acostumbró a ella de inmediato y se convirtió en el gran favorito de mi mujer.

Por mi parte, pronto sentí nacer en mí una antipatía hacia aquel animal. Sin que pueda decir cómo ni por qué su marcado cariño por mí me disgustaba y me fatigaba. Gradualmente, el sentimiento de disgusto y fatiga creció hasta alcanzar la amargura del odio. Evitaba encontrarme con el animal; un resto de vergüenza y el recuerdo de mi crueldad de antaño me vedaban maltratarlo pero gradualmente -muy gradualmente- llegué a mirarlo con inexpresable odio y a huir en silencio de su detestable presencia, como si fuera una emanación de la peste.

Lo que, sin duda, contribuyó a aumentar mi odio fue descubrir, a la mañana siguiente de haberlo traído a casa, que aquel gato, igual que Plutón, era tuerto.

El cariño del gato por mí parecía aumentar en el mismo grado que mi aversión. Seguía mis pasos con una pertinencia que me costaría hacer entender al lector. Dondequiera que me sentara venía a ovillarse bajo mi silla o saltaba a mis rodillas, prodigándome sus odiosas caricias. Si echaba a caminar, se metía entre mis pies, amenazando con hacerme caer, o bien clavaba sus largas y afiladas uñas en mis ropas, para poder trepar hasta mi pecho. En esos momentos, aunque ansiaba aniquilarlo de un solo golpe, me sentía paralizado por el recuerdo de mi primer crimen, pero sobre todo -quiero confesarlo ahora mismo- por un espantoso temor al animal.

Más de una vez mi mujer me había llamado la atención sobre la forma de la mancha blanca de la cual ya he hablado, y que constituía la única diferencia entre el extraño animal y el que yo había matado. El lector recordará que esta mancha, aunque grande, me había parecido al principio de forma indefinida; pero gradualmente, la mancha fue asumiendo un contorno de rigurosa precisión, representaba la imagen de una cosa atroz, siniestra..., ¡la imagen



del patíbulo! ¡Oh lúgubre y terrible máquina del horror y del crimen, de la agonía y de la muerte!



Ay, ni de día ni de noche pude ya gozar de la bendición del reposo! De día, aquella criatura no me dejaba un instante solo; de noche, despertaba hora a hora de los más horribles sueños, para sentir el ardiente aliento de la cosa en mi rostro y su terrible peso -pesadilla encarnada de la que no me era posible desprenderme- apoyado eternamente sobre mi corazón.

Bajo el agobio de tormentos semejantes, sucumbió en mí lo poco que me quedaba de bueno. Sólo los malos pensamientos disfrutaban ya de mi intimidad; los más tenebrosos, los más perversos pensamientos. La melancolía habitual de mi humor creció hasta convertirse en aborrecimiento de todo lo que me rodeaba y de la entera humanidad; y mi pobre mujer, que de nada se quejaba, llegó a ser la habitual y paciente víctima de los repentinos y frecuentes arrebatos de ciega cólera a que me abandonaba.

Cierto día, para cumplir una tarea doméstica, me acompañó al sótano de la vieja casa donde nuestra pobreza nos obligaba a vivir. El gato me siguió mientras bajaba la empinada escalera y estuvo a punto de tirarme cabeza abajo, lo cual me exasperó hasta la locura. Alzando un hacha y olvidando en mi rabia los pueriles temores que hasta entonces habían detenido mi mano, descargué un golpe que hubiera matado instantáneamente al animal de haberlo alcanzado. Pero la mano de mi mujer detuvo su trayectoria. Entonces, llevado por su intervención a una rabia más que demoníaca, me zafé de su abrazo y le hundí el hacha en la cabeza. Sin un solo quejido, cayó muerta a mis pies.



Cumplido este espantoso asesinato, me entregué al punto y con toda sangre fría a la tarea de ocultar el cadáver. Sabía que era imposible sacarlo de casa, tanto de día como de noche, sin correr el riesgo de que algún vecino me observara. Diversos proyectos cruzaron mi mente. Por un momento pensé en descuartizar el cuerpo y quemar los pedazos. Luego se me ocurrió cavar una tumba en el piso del sótano. Pensé también si no convenía arrojar el cuerpo al pozo del patio o meterlo en un cajón, como si se tratara de una mercadería común, y llamar a un mozo de cordel para que lo retirara de casa. Pero, al fin, di con lo que me pareció el mejor



expediente y decidí emparedar el cadáver en el sótano, tal como se dice que los monjes de la Edad Media emparedaban a sus víctimas.

El sótano se adaptaba bien a este propósito. Sus muros eran de material poco resistente y estaban recién revocados con un mortero ordinario, que la humedad de la atmósfera no había dejado endurecer. Además, en una de las paredes se veía la saliencia de una falsa chimenea, la cual había sido rellena y tratada de manera semejante al resto del sótano. Sin lugar a dudas, sería muy fácil sacar los ladrillos en esa parte, introducir el cadáver y tapar el agujero como antes, de manera que ninguna mirada pudiese descubrir algo sospechoso.

No me equivocaba en mis cálculos. Fácilmente saqué los ladrillos con ayuda de una palanca y, luego de colocar cuidadosamente el cuerpo contra la pared interna, lo mantuve en esa posición mientras aplicaba de nuevo la mampostería en su forma original. Después de procurarme argamasa, arena y cerda, preparé un enlucido que no se distinguía del anterior y revoqué cuidadosamente el nuevo enladrillado. Concluida la tarea, me sentí seguro de que todo estaba bien. La pared no mostraba la menor señal de haber sido tocada. Había barrido hasta el menor fragmento de material suelto. Miré en torno, triunfante, y me dije: “Aquí, por lo menos, no he trabajado en vano”./Mi paso siguiente consistió en buscar a la bestia causante de tanta desgracia, pues al final me había decidido a matarla. Si en aquel momento el gato hubiera surgido ante mí, su destino habría quedado sellado, pero, por lo visto, el astuto animal, alarmado por la violencia de mi primer acceso de cólera, se cuidaba de aparecer mientras no cambiara mi humor. Imposible describir o imaginar el profundo, el maravilloso alivio que la ausencia de la detestada criatura trajo a mi pecho. No se presentó aquella noche, y así, por primera vez desde su llegada a la casa, pude dormir profunda y tranquilamente; sí, pude dormir, aun con el peso del crimen sobre mi alma.

Pasaron el segundo y el tercer día y mi atormentador no volvía. Una vez más respiré como un hombre libre. ¡Aterrado, el monstruo había huido de casa para siempre! ¡Ya no volvería a contemplarlo! Gozaba de una suprema felicidad, y la culpa de mi negra acción me preocupaba muy poco. Se practicaron algunas averiguaciones, a las que no me costó mucho responder. Incluso hubo una perquisición en la casa; pero, naturalmente, no se descubrió nada. Mi tranquilidad futura me parecía asegurada.

Al cuarto día del asesinato, un grupo de policías se presentó inesperadamente y procedió a una nueva y rigurosa inspección. Convencido de que mi escondrijo era impenetrable, no sentí la más leve inquietud. Los oficiales me pidieron que los acompañara en su examen. No dejaron hueco ni rincón sin revisar. Al final, por tercera o cuarta vez, bajaron al sótano. Los seguí sin que me temblara un solo músculo. Mi corazón latía tranquilamente, como el de aquel que duerme en la inocencia. Me paseé de un lado al otro del sótano. Había cruzado los brazos sobre el pecho y andaba tranquilamente de aquí para allá. Los policías estaban completamente satisfechos y se disponían a marcharse. La alegría de mi corazón era demasiado grande para reprimirla. Ardía en deseos de decirles, por lo menos, una palabra como prueba de triunfo y confirmar doblemente mi inocencia.

-Caballeros -dije, por fin, cuando el grupo subía la escalera-, me alegro mucho de haber disipado sus sospechas. Les deseo felicidad y un poco más de cortesía. Dicho sea de paso, caballeros, esta casa está muy bien construida... (En mi frenético deseo de decir alguna cosa con naturalidad, casi no me daba cuenta de mis palabras). Repito que es una casa de



excelente construcción. Estas paredes... ¿ya se marchan ustedes, caballeros?... tienen una gran solidez.

Y entonces, arrastrado por mis propias bravatas, golpeé fuertemente con el bastón que llevaba en la mano sobre la pared del enladrillado tras de la cual se hallaba el cadáver de la esposa de mi corazón.

¡Que Dios me proteja y me libre de las garras del archidemonio! Apenas había cesado el eco de mis golpes cuando una voz respondió desde dentro de la tumba. Un quejido, sordo y entrecortado al comienzo, semejante al sollozar de un niño, que luego creció rápidamente hasta convertirse en un largo, agudo y continuo alarido, anormal, como inhumano, un aullido, un clamor de lamentación, mitad de horror, mitad de triunfo, como sólo puede haber brotado en el infierno de la garganta de los condenados en su agonía y de los demonios exultantes en la condenación.

Hablar de lo que pensé en ese momento sería locura. Presa de vértigo, fui tambaleándome hasta la pared opuesta. Por un instante el grupo de hombres en la escalera quedó paralizado por el terror. Luego, una docena de robustos brazos atacaron la pared, que cayó de una pieza. El cadáver, ya muy corrompido y manchado de sangre coagulada, apareció de pie ante los ojos de los espectadores. Sobre su cabeza, con la roja boca abierta y el único ojo como de fuego, estaba agazapada la horrible bestia cuya astucia me había inducido al asesinato y cuya voz delatadora me entregaba al verdugo. ¡Había emparedado al monstruo en la tumba!

Actividad 19: Identifica el personaje amenazante en el fragmento de La caja ronca que tienes a continuación. ¿Quién es el personaje amenazante? ¿Qué palabras se usaron para describir al personaje amenazante?

Para sorpresa de ellos, con terror, contemplaron una fantasmal procesión protagonizada por hombres encapuchados los cuales portaban en sus manos velas de color gris, aunque estaban encendidas su llama era mortecina como si estuviera a punto de apagarse. Sin comprender cómo lo imposible se volvía posible. Ambos muchachos veían avanzar la tenebrosa procesión, aunque los pies de los encapuchados ni siquiera tocaban el suelo. A su paso se escuchaba el paralizante sonido de una banda de guerra a veces cerca, a veces lejos.

Sobre la figura oscura de los hombres avanzaba a su paso lento una carroza sobre la cual se enroscaba como una serpiente un demonio con largos cuernos y dientes puntiagudos. Sus ojos malignos miraban de lado, se diría que una fuerza invisible le impedía mirar de frente y abalanzarse sobre sus víctimas, así que su mirada fría solo se adivinaba mientras se le veía serpentear su asquerosa cabeza.

Tras la procesión iba un hombre sin capucha y con el rostro pálido como el de un difunto. Este hombre tocaba de forma monótona un tambor como si las manos moradas y huesosas le pesaran y deseara arrancárselas de un tajo.

Actividad 20: Identifica las palabras que se usaron en el texto para crear el *personaje amenazante*.

Actividad 21: Realiza los ejercicios de sustitución. Observa la importancia de las palabras al momento de construir los personajes.

Actividad 22 EN CASA:



Lee el texto de tu compañero y sugiérele un dato sobre cómo hacer más terrorífico a su personaje.

Así mismo, recibirás tu texto revisado por un compañero. Considera sus sugerencias y corrige los errores ortográficos que te sean señalados.

SESIÓN 6: INTERCAMBIO DIALÓGICO: ESCRITURA DEL PERSONAJE AMENAZANTE.

Actividad 23: Lee en casa el cuento del compañero que te será asignado.

Actividad 24: Observa los fragmentos de producciones durante la clase y participa con tus comentarios.

Actividad 25: Participa del conversatorio mientras reflexionas sobre cómo escribiste tu texto y cómo lo hicieron tus compañeros.

SESIÓN 7: INCORPORACIÓN DE SUCESOS EXTRAÑOS Y RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO CON UN EVENTO GENERALMENTE EXTRAÑO Y/O INESPERADO.

Actividad 26: Lee el siguiente texto:

A veces la historia no causa temor por el personaje en sí mismo porque este personaje es presentado como un ser normal hasta que aparece un **EVENTO EXTRAÑO** que transforma al personaje en un ser sobrenatural, maligno o peligroso. Un evento extraño es un hecho fuera de lo común algo que no pasa todos los días y que no quisiéramos que nos pase a nosotros. Generalmente este evento suele estar en el **DESENLACE**, pero a veces, no.

Actividad 27: Lee la historia que tienes a continuación. Identifica el evento extraño de la historia leída. Subráyalo y escríbelo con tus palabras.

En medio de la noche, un hombre va conduciendo por la carretera para llegar a su destino. Todo parece tranquilo y mientras enciende la radio ansia estar en casa pronto. Hace rato que el camino se tornó solitario pero él no le presta mayor importancia. Es entonces cuando en medio de la oscuridad, logra distinguir a una chica que se encuentra muy cerca de la carretera y la cual le hace señas para que se detenga.

Extrañado, el conductor decide aminorar la velocidad para ver que le sucede, pues se le hace extraño que una joven este ahí a altas horas de la noche. La mujer se dirige hacia el auto y le dice cuando baja la ventanilla, que necesita ayuda para llegar a su lugar de residencia que se encuentra más adelante.

A continuación, con la determinación de ayudarla el hombre le dice que entre al auto y una vez que la chica lo hace, se pone en marcha nuevamente. El trayecto se torna silencioso y algo incómodo, por lo que para eliminar la tensión vuelve a poner música, esperando que eso llené el espacio carente de conversación que tiene con la muchacha. Enseguida se da cuenta de que está aproximado a una curva.



-Cuidado-le advierte la joven dejando a un lado su actitud silenciosa-, esta curva es muy peligrosa. Aquí es donde yo fallecí.

Incrédulo, el hombre se voltea a mirarla solo para ver cómo se desvanece ante sus ojos. La experiencia le resulta tan aterradora, que pierde el control de su vehículo y cae cuesta abajo.

Actividad 28. Observa que sin el suceso extraño el personaje se vuelve inofensivo.

Actividad 29. Identifica un suceso extraño en tu propia historia o créalo y adjúntalo a tu historia.

SESIÓN 8: INTERCAMBIO DIALÓGICO: INCORPORACIÓN DE UN EVENTO EXTRAÑO.

Actividad 30: Lee en casa el cuento del compañero que te será asignado.

Actividad 31: Observa los fragmentos de producciones durante la clase y participa con tus comentarios.

Actividad 32: Participa del conversatorio mientras reflexionas sobre cómo escribiste tu texto y cómo lo hicieron tus compañeros.

SESIÓN 9: CONVERSATORIO:

Actividad 33: Reflexiona acerca de los avances.

Actividad 34: Participa del diálogo acerca de las estrategias que dieron resultado y la razón por las que no resultaron otras. ¡Tu opinión es importante!

SESIÓN 10: REVISIÓN FINAL.

Actividad 35. Somete tu texto a una lectura final. Recibe las últimas sugerencias de la docente y haz la corrección final al texto de tu cuento.

Actividad 36. Realiza la portada de tu relato en Canva así como la redacción general, puedes agregarle gráficos acorde a la historia.

**ANEXO 3. Viñetas que contienen el registro del Diario docente**

VIÑETAS DEL DIARIO DOCENTE		
S1- Sesión 1	Tema: Lectura	Fecha: 04 de enero 2021
<p>Es la primera clase y los estudiantes se ven emocionados. No han sido mis alumnos más que dos clases anteriores a la aplicación de esta secuencia así que no los identifiqué bien por sus nombres. Me parece obvio que no leyeron la historia a pesar de que la tuvieron días antes porque nadie pudo decir de qué se trataba. No obstante, durante la lectura ellos participaron con entusiasmo dando sus opiniones. Durante la lectura se los observa emocionados. Se dejan llevar por la narración hasta el final. Se puede ver en sus rostros que están emocionados siguiendo lo que le sucede al personaje de Mariangula. Al final sonrían satisfechos. El objetivo de esta primera sesión era acercar a los estudiantes al género y hacerles atractiva la secuencia. Se eligió esta leyenda porque es muy cercana a la realidad de los chicos por la edad del personaje y en ese sentido se adaptó la historia con el tema de las morcillas en lugar de la tripa mishqui, por ejemplo. Observo que dio resultado en cuanto al objetivo de ponerlos a dialogar y la escritura en el padlet como la leyenda que se les manda a traer servirán como diagnóstico.</p>		
S2 - Sesión 2.	Tema: Núcleos verbales	Fecha: 05 de enero 2021
<p>Los participantes han mantenido su interés. La leyenda utilizada para esta sesión es una leyenda conocida. Ellos han intervenido espontáneamente, incluso han habido bromas lo cual demuestra que se sienten cómodos. No han asistido tres estudiantes sin justificar. Fue necesario hacer dos sesiones porque se les enseñó a manejar <i>canva</i> a fin de facilitar el envío de trabajos y recepción de correcciones. Sin embargo, me ha parecido que no es un buen momento para aprender herramientas virtuales dado que nos hace perder tiempo. Además, dos horas seguidas es muy cansado y podría esto afectar la disposición de los participantes. De hecho se veía en la cara de P9 y P4 que ya estaban cansados; además, P11 se desconectó antes de terminar la segunda clase por lo que imagino que consideró invasivo tomar el tiempo extra. Se procurará no dar dos horas seguidas.</p>		
S3 - Sesión 3.	Tema: Ambiente de suspenso	Fecha: 06 de enero 2021
<p>Hoy la aplicación ha sido muy gratificante. Los participantes se engancharon en la historia y participaron activamente en el ejercicio de sustitución léxica. La leyenda usada hoy era quiteña y resultó un poquito postiza. Fue necesario adaptar la descripción de los ambientes para lograr la comprensión de los estudiantes. En ese sentido la herramienta pizarra de zoom fue muy útil. Creo que si hubiéramos estado en vivo no habríamos podido trabajar con tanta soltura como nos lo permitió hoy la virtualidad. Me preocupa un poco P6 porque todo el tiempo tiene la preocupación de lo que debe hacer para cumplir y en ese sentido creo que no interioriza el contenido y no reflexiona sobre su quehacer. Así no puede haber escritura epistémica.</p>		
S4 - Sesión 4.	Tema: Escritura del ambiente	Fecha: 07 de enero 2021
<p>La clase ha sido interactiva y ha tomado su propio rumbo. En realidad la idea era revisar varios fragmentos de los textos de los chicos, pero para ello debían venir ya con sugerencias de sus pares ya recibidas de manera que pudiéramos dialogar acerca del proceso</p>		



y sucede que solo P5, P6, P10 y P11 entregaron los cuentos por lo que se hizo imposible el trabajo en pares. Envié los cuentos a sus pares elegidos pero los chicos no son muy amigos de leer y nadie envió su retroalimentación.

Decidí hacer la discusión a través de la lectura de un texto (La venta de las tierras), pero solamente se enfocaron en la cuestión ortográfica. Me pareció que no tenían mucho que decir dado que no habían escrito cada quién su texto. El problema del incumplimiento retrasa el trabajo planificado. Hay chicos que no han asistido 3 de cuatro sesiones. En cambio, P8 ha participado hoy en forma espontánea. Esto puede indicar que se va sintiendo cómoda con las clases y es un aliciente pues es la estudiante que ha expresado el deseo de abandonar la escuela. En general, fue gratificante observar dos cosas:

1. Los estudiantes que hicieron observaciones acerca de la corrección de la puntuación son estudiantes que también escriben con faltas de puntuación, especialmente P5 y P9, pero ello demuestra que van adquiriendo interés por la cuestión escritural y la ortográfica que nunca ha sido de las favoritas.

El dueño del texto era P10, él estuvo en silencio todo el tiempo y, de hecho, cuando vio en la pantalla que el texto era el suyo alzó la cámara para que no podamos ver su rostro, pero cuando se planteó la cuestión de la puntuación, rompió el silencio y pidió ayuda. Así queda claro que el problema no es simple desinterés sino que el aprendizaje de las normas ortográficas no les resulta de provecho. Es necesario buscar otras formas de enseñar ortografía.

Ahora bien, lo interesante es que los estudiantes pidieron saber cómo aplicar las normas. No se había planificado enseñarles normas ortográficas o de puntuación, pero se les dio algunas pautas debido a que mostraron interés.

2. Al momento de hacer el ejercicio sobre puntuación fuimos construyendo un personaje amenazante y ello tuvo la participación activa del grupo. Así adelantamos la sesión prevista para mañana pero lo más importante es que esto surgió del grupo mismo y no fue sugerido por la docente. Asumo que allí habrá un aprendizaje significativo. Convendrá revisar las producciones para verificar o desechar la hipótesis.

S5- Sesión 5.

Tema: Personaje amenazante

Fecha: 08 de enero 2021

Hoy hemos tenido apenas a la mitad de la clase. De hecho ayer tuvimos que suspender la aplicación de la secuencia porque no hubo luz en el sector. Están cambiando los cables de la luz y nos dejan sin acceso a la escuela virtual. Me preocupa los que no vienen ya varias clases: P1 y P2. Pero los que sí asisten cada vez se muestran más dispuestos a participar. Claro que hoy tomé como estrategia señalarlos para que contesten. Así intentaba que participen todos pero parece que no fue una buena idea. P8 por ejemplo dejó de participar cuando le nombré y no tuvo la respuesta. Recordar que por razones culturales ellos se esconden tras el silencio cuando no tienen confianza. Deshecho esta estrategia por considerarla peligrosa y decido solamente apostarle a la participación espontánea de los estudiantes. La mayoría de participantes no está avanzando con la edición de sus textos y prácticamente nadie me ha enviado el texto con la descripción del personaje que les pedí la última sesión. Supongo que están ocupados con sus otras materias pero me preocupa que no sigan el proceso porque es imposible completar la secuencia sin varias ediciones.



Destaco como importante que los estudiantes solos trajeron a colación la siguiente movida: la incorporación de sucesos extraños y que, además, P7 relacionara esto con lo conversado en la segunda sesión pues comparó este personaje con el de la dama tapada hallando similitudes por cuenta propia.

S6 - Sesión 6.**Tema: Conversatorio cómo lo hice****Fecha: 11 de enero 2021**

Esta sesión debió interrumpirse porque no hay luz en el sector. Los estudiantes en general no están cumpliendo con las tareas enviadas a casa. parece que va a ser necesario trabajar dentro de la hora clase y ponerles nota. Sin embargo, destaca el hecho de que los estudiantes están manejando las herramientas virtuales con mayor soltura. P10 solicitó él mismo compartir pantalla y expuso sus observaciones como lo hizo la docente en sesiones anteriores. Y P4 compartió las ventajas de la corrección de errores de *Word*. Considero que el diálogo fue importante porque anima a los demás a aprender como lo hicieron sus compañeros que van adelantados y a considerar que no es cosa de los estudiantes ciudadanos sino que está al alcance de todos. Además, me parece que se va cumpliendo con la meta de aprender el género a medida que van escribiendo sus cuentos. El hecho de que los participantes puedan estar en dos o tres aplicaciones al tiempo de la clase es un peligro que no se puede solventar más que nombrándolos para hacerlos participar. Hoy me pareció que estaban viendo otras cosas y por ello la participación fue muy escasa. Además de que el tiempo se nos acortó por el problema del cambio de postes en el sector.

S7- Sesión 7.**Tema: Sucesos extraños****Fecha: 12 de enero 2021**

Para esta sesión se habían planificado tres actividades: la lectura, la escritura y el diálogo. La idea era que ellos pudieran identificar la movida *incorporación de eventos extraños*. Para ello se utilizó la leyenda " *La chica de la curva*" en la actividad de lectura y se creó la narración de un evento extraño en la tarea de escritura.

Primero leímos la leyenda y luego conversamos acerca de la comprensión del texto y la identificación de la movida resultó sencilla para ellos. No hubo mayores dificultades. Para corroborar les pedí hacer el mismo trabajo de identificación en las leyendas leídas anteriormente. De estas fue el dedo misterioso la leyenda que más eventos extraños aportó.

Para la escritura se les pidió imaginar un evento extraño en el aula de clases virtuales. Los estudiantes en general presentaron aportes valiosos y trabajaron con el tema la de aparición de un difunto de la localidad

La tarea de escribir implica un largo trabajo de edición y esto suele resultar molesto para los estudiantes, imagino que por ello se veían cansados. Sobre todo P8 y P6 que bostezaban todo el tiempo y se veían desconectados o con la atención en otras cosas. También es factible que esto haya sido efecto de las posibilidades de evasión que ofrecen los aparatos electrónicos y la internet.

Mientras escribíamos el texto, se verificó la tendencia a escribir como hablan.

Aprovechando la escritura conjunta se les pidió colocar sujeto al verbo de las oraciones para mejorar la claridad de la escritura.

P4 muestra mayor habilidad para intuir las correcciones textuales. Esto constituye una riqueza que se puede aprovechar en el trabajo en pares y es una ganancia pues se hace notorio el hecho de que han interiorizado la necesidad de ejecutar las competencias de la Lengua escrita.

Sesión 8. S8**Tema: Trabajo en pares****Fecha: 13 de enero 2021**

Esta sesión tenía planificado el diálogo en pares y la plenaria. La idea en definitiva es que surjan ideas creativas, que se refuerce lo aprendido acerca de la última movida, que quienes van atrasados



puedan enriquecerse con los adelantos de los demás y que la escritura epistémica permita el surgimiento de aportes nacidos de ellos mismos. Ingresamos a la clase, se hizo en pequeño recuento de las movidas que se han visto hasta el momento. Al respecto, resultó sencillo lograr que ellos recuerden la movida “personaje atemorizante” pero la movida “ambiente de suspenso” casi no fue mencionada. Existió participación activa de P4, P10 y P9 mientras que a los demás hubo que solicitarles que intervengan. De hecho, P6 y P8 se mostraron reacios a participar. P8 ha reportado que ya no desea seguir estudiando y esta actitud refuerza su descontento con el hecho de que ha sido forzada por su hermana a continuar los estudios. P6, en cambio, presenta problemas en casa. Hoy fue notorio que su hermano mayor (Juan Diego, quien también estudia en la Institución y está en Décimo, es decir, es dos años mayor a P6) está presente en casa y que le golpea mientras él trata de atender las clases. Fue necesario interrumpir la clase para llamar a la representante quien no contestó pero al menos ya P6 pudo continuar la clase con calma. (Posteriormente, se reportó lo sucedido a la tutoría para conversar con la representante del estudiante a fin de garantizar su seguridad)

Se había planificado trabajar en pares para enriquecer el diálogo pero dadas las circunstancias, esta vino a ser una estrategia para resolver el conflicto de que los participantes no se están enviando los cuentos para recibir retroalimentación en pares como se había dispuesto. El diálogo fue provechoso para la mayoría, especialmente para P2, P3 y P7 quienes apenas está empezando a trabajar en sus cuentos. La cuestión del tiempo fue una terrible limitante porque la plataforma que usamos (Zoom) solo dura 40 minutos y el problema con P6 nos quitó varios minutos además de luego cortarían la luz en el sector y no podríamos volvernos a conectar.

Es evidente que a los estudiantes que no asistieron a las sesiones anteriores les hacía falta ese trabajo; por ejemplo, el diálogo en pares demostró que tenían dificultades para distinguir entre un evento cualquiera y un evento extraño, pues al preguntársele a P2 indica que es extraño que la protagonista de su historia tenga el cabello largo, por ejemplo. En cambio, P10 logró crear un final para su historia a partir de la creación de un evento extraño. También fue provechoso el diálogo de esta sesión por cuanto los estudiantes establecieron una movida que no estaba contemplada en los contenidos de la clase pero que fue percibida a medida que se fue trabajando con el género. Como las leyendas son propias de la tradición oral, es evidente que los participantes que tenían la idea de que esta es una movida característica del género pero es preciso institucionalizarla y dejar sentado que esta es una movida aplicable al género y que si ellos la utilizan en sus textos lograrían mayor impacto en el lector ideal: la identificación del lector oyente con el personaje amenazado en cuanto los sucesos extraños son “reales” y podrían “sucederle a él también”:

La participación de P9 y P7 fue importante para establecer esta movida que, sin duda, es parte del género “leyenda” y que bien puede incorporarse a estos relatos. Lamentablemente cuando estaba institucionalizando el hallazgo del grupo 1 el tiempo de conexión se terminó.

Sesión 9. S9

Tema: Conversatorio

Fecha: 14 de enero 2021

Las sesiones se han ido acortando cada día más. El objetivo de la clase era lograr que los estudiantes exteriorizaran las estrategias de escritura que les dieron resultado. Realmente cuesta que ellos hablen como escritores porque parece que no se consideran a sí mismos como tales. Así que fue necesario tomar una de las producciones y revisarla en forma conjunta. Las participaciones empezaron a surgir para dar sugerencias. AL final se les preguntó directamente por las estrategias escriturales y ellos no lograron identificar claramente cuáles eran estas. Sin embargo, puedo



considerar que muchos de ellos están superando las expectativas, al menos como lectores hablan con autoridad y eso es satisfactorio. Trabajamos con *Docs* y hubo que despedirse por los cortes de la luz.

Sesión 10. S10

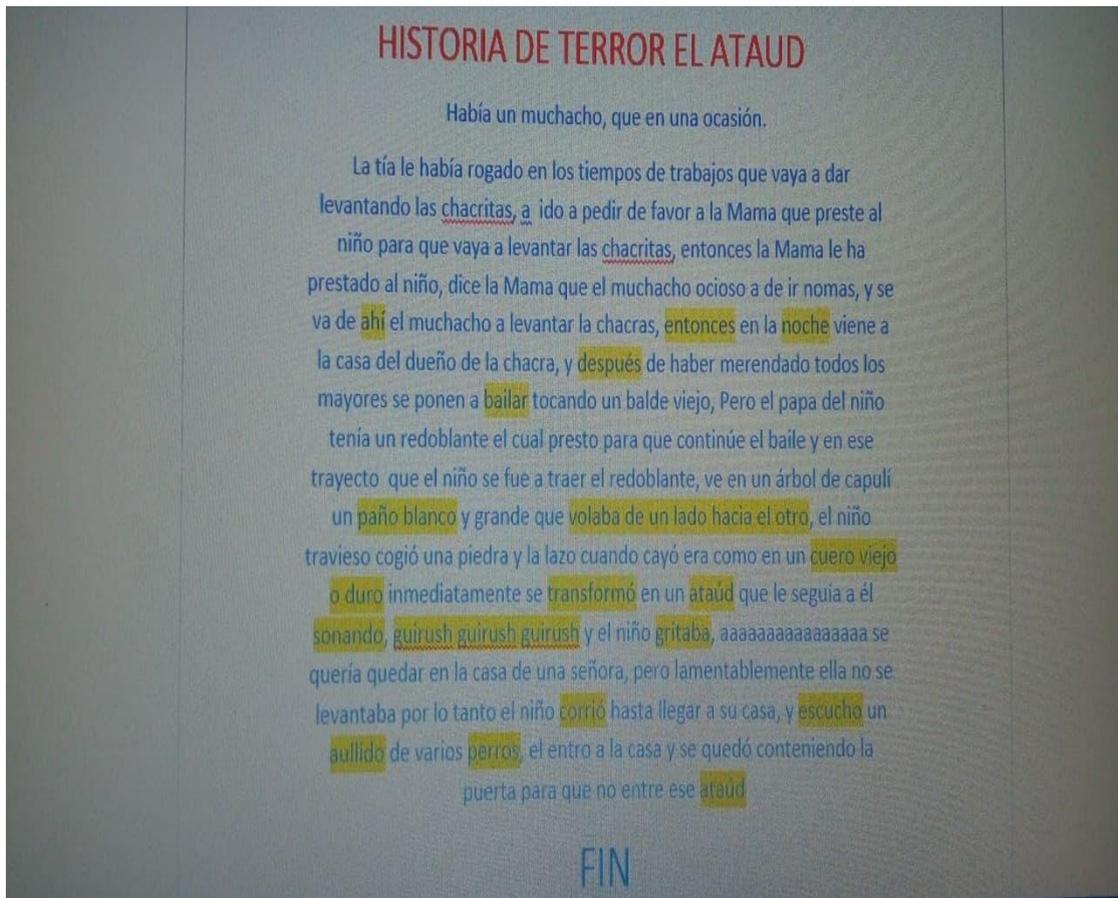
Tema: Revisión final

Fecha: 15 de enero 2021

El último día debimos trabajar las portadas pero asistieron los que no habían venido antes (P1 y P2) y solicitaron ayuda. En cambio, los que regularmente venían asistieron tarde y se salieron. Es comprensible porque estamos en época de proyectos quimestrales. Así que se les da tiempo libre para trabajar sus portadas y se decide revisar la redacción de quienes iban atrasados.

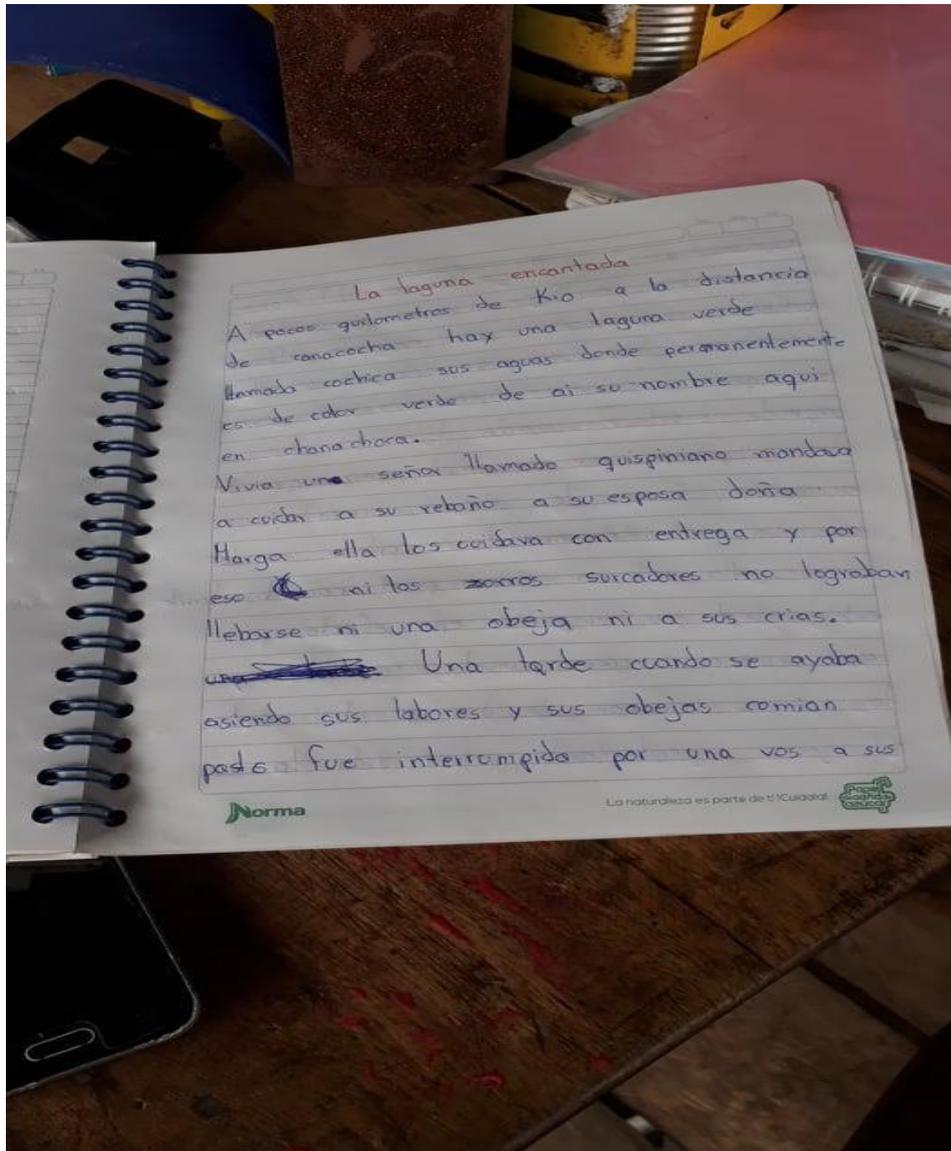


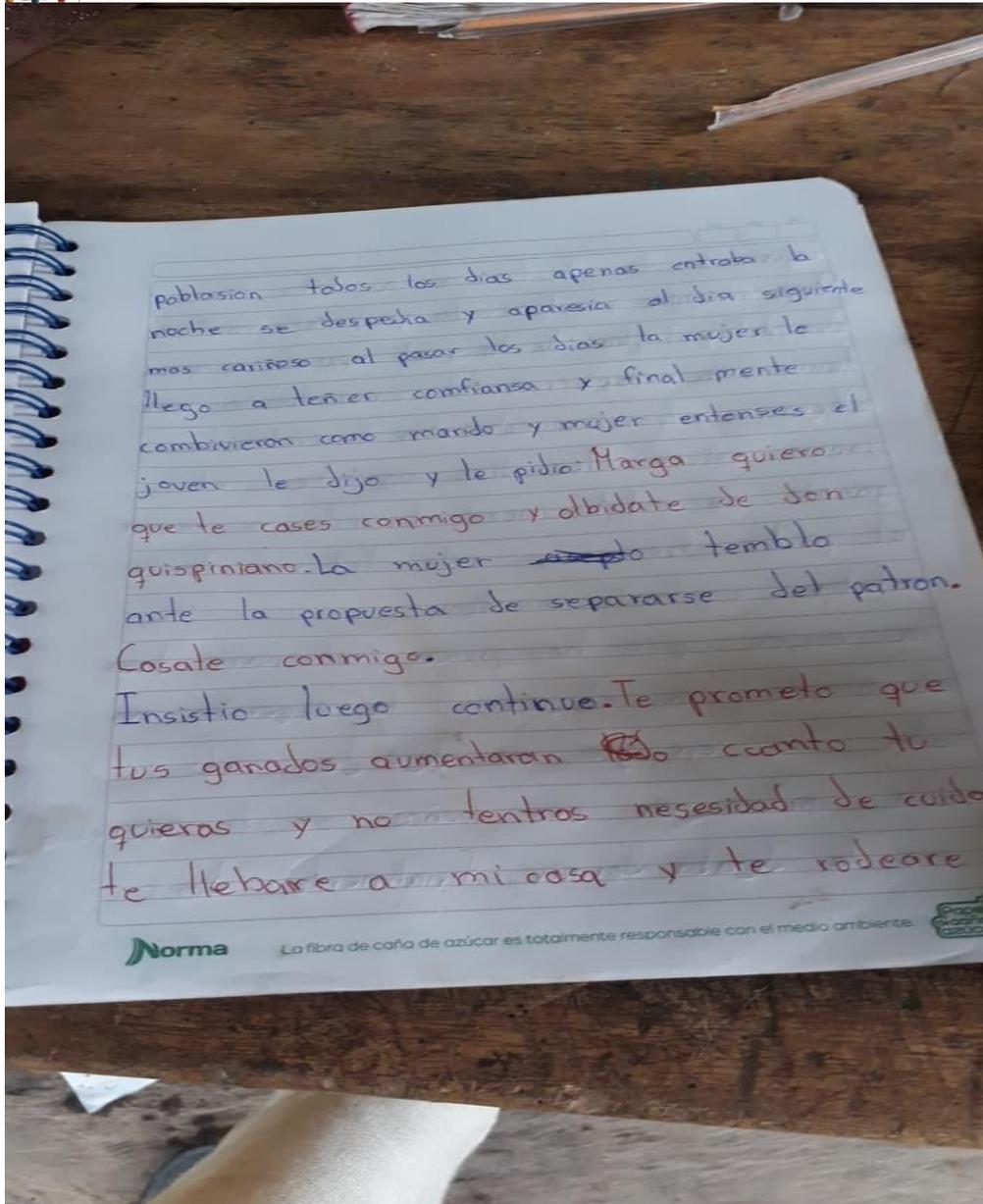
ANEXO 4. Leyenda “El ataúd” presentada por P7 en la fase diagnóstica.





ANEXO 5. Fotografías que contienen la primera parte de la leyenda “Laguna encantada” presentada por P9 en la fase diagnóstica.





poblacion todos los dias apenas entraba la noche se despedia y aparecia al dia siguiente mas cariñoso al pasar los dias la mujer le llego a tener confianza y finalmente convivieron como marido y mujer entonces el joven le dijo y le pidio: Marga quiero que te cases conmigo y olvidate de don quispintano. La mujer ~~se~~ temblo ante la propuesta de separarse del patron. Cosate conmigo.

Insistio luego continue. Te prometo que tus ganados aumentaran ~~lo~~ cuanto tu quieras y no tendras necesidad de cuida. te llevara a mi casa y te rodeare

Norma

La fibra de caña de azúcar es totalmente responsable con el medio ambiente.



ANEXO 6. Leyenda “Laguna encantada”. Producción final publicada en el blog.

LA LAGUNA ENCANTADA

A pocos kilómetros de Yanacocha hay una laguna llamada Verde Cachita, sus aguas son permanentemente verdes, de ahí su nombre. Allí vivía un señor llamado Quispiniano quien mandaba a cuidar sus rebaños a su esposa, doña Marga.

Ella los cuidaba con entrega y por eso ni los zorros surcadores lograban llevarse ni una oveja ni a sus crías. Pero una tarde, una voz a sus espaldas le dijo:

- "Marga, te he estado buscando. Don Quispiniano me ha pedido que te acompañe. Como las ovejas aumentan cada día es necesario tener cuidado con los zorros. Si aceptas mi compañía, tu rebaño aumentará día con día".

Ella aceptó la compañía aunque con mucho temor; y en efecto, en esa semana nacieron muchos corderitos.

El joven se despedía en las madrugadas y a parecía a la noche siguiente más cariñoso. Al pasar los días la mujer le llegó a tener confianza y finalmente convivieron como marido y mujer. Entonces el joven le pidió:

- Marga, quiero que te cases conmigo olvidándote de don Quispiniano. Cásate conmigo - continuó - Te prometo que tus rebaños aumentarán cuando tú quieras. Y no tendrás necesidad de cuidarlos. Yo te llevaré a mi casa y te rodearé de riquezas.

Al parecer era una excelente propuesta pero Marga se decidió por su esposo. Reunió a sus ovejas y se marchó con la idea de jamás volver. Pero el joven la esperaba día a día, incluso hasta en sus sueños se le aparecía y no la dejaba dormir hasta que se vio que estaba embarazada de él.

Entonces ella lo confesó todo y su marido sospechó que quizá podía ser el jarca cobrándose el precio de un pacto que había hecho con él, tiempo atrás.

Al cumplir el noveno mes de embarazo nuevamente se le apareció el joven y le dijo: “He venido por mi hijo. Tú por no haberme aceptado morirás”.



La mujer se despertó llorando con los dolores de parto y dio a luz un hijo lleno de arrugas que en ese momento desapareció. Desde aquel día la mujer empezó a morir. Se secó completamente y se decía que el Jarca le había devorado el corazón



ANEXO 7. Leyenda “El demonio que aconseja” presentada por P 11 en la fase diagnóstica.

EL DEMONIO QUE ACONSEJA

Cuenta un señor que cuando él y un compañero venían trabajando de la playa de Delegsol, se han quedado tomando y cuando ya era media noche comenzaron a salir, cuando salía ya por un punto que se llama el Cruciñan, ellos se sentaron a descansar y a tomar más trago de repente se les apareció un hombre de negro y le pidió que tomaran con él también, le sirvieron una copa, él se la tomó con todo y baso, se le escuchaba masticar los vidrios, ellos al ver eso se atemorizaron.

Él les dijo que agradezcan que yo soy el demonio y solo les aconsejo que no vuelvan a hacer esperar a la familia que si fuera el diablo ya les hubiera cargando al infierno.



ANEXO 8. Leyenda “El demonio que aconseja” producción final publicada en el Blog

EL DEMONIO QUE ACONSEJA.

Aquí no más en Delegsol sucedían cosas extrañas cuando todavía no había luz eléctrica. Cuenta don Pedro Contreras que una vez venía trabajando de la playa de Delegsol con un compañero y decidieron quedarse tomando hasta la media noche.

Cuando ya bajaban rumbo a sus casas y estaban en un punto que se llama el Cruciñán, se sentaron a descansar y sacaron la botella para seguir bebiendo. De repente se les apareció un hombre alto y engarbado vestido de negro que traía puesta una capucha... unas horribles cicatrices le rasgaban la cara; unas manos huesudas con uñas largas y sucias estaban extendidas hacia ellos y los ojos rojos parecían saltarles desde la cara pues no miraban de frente.

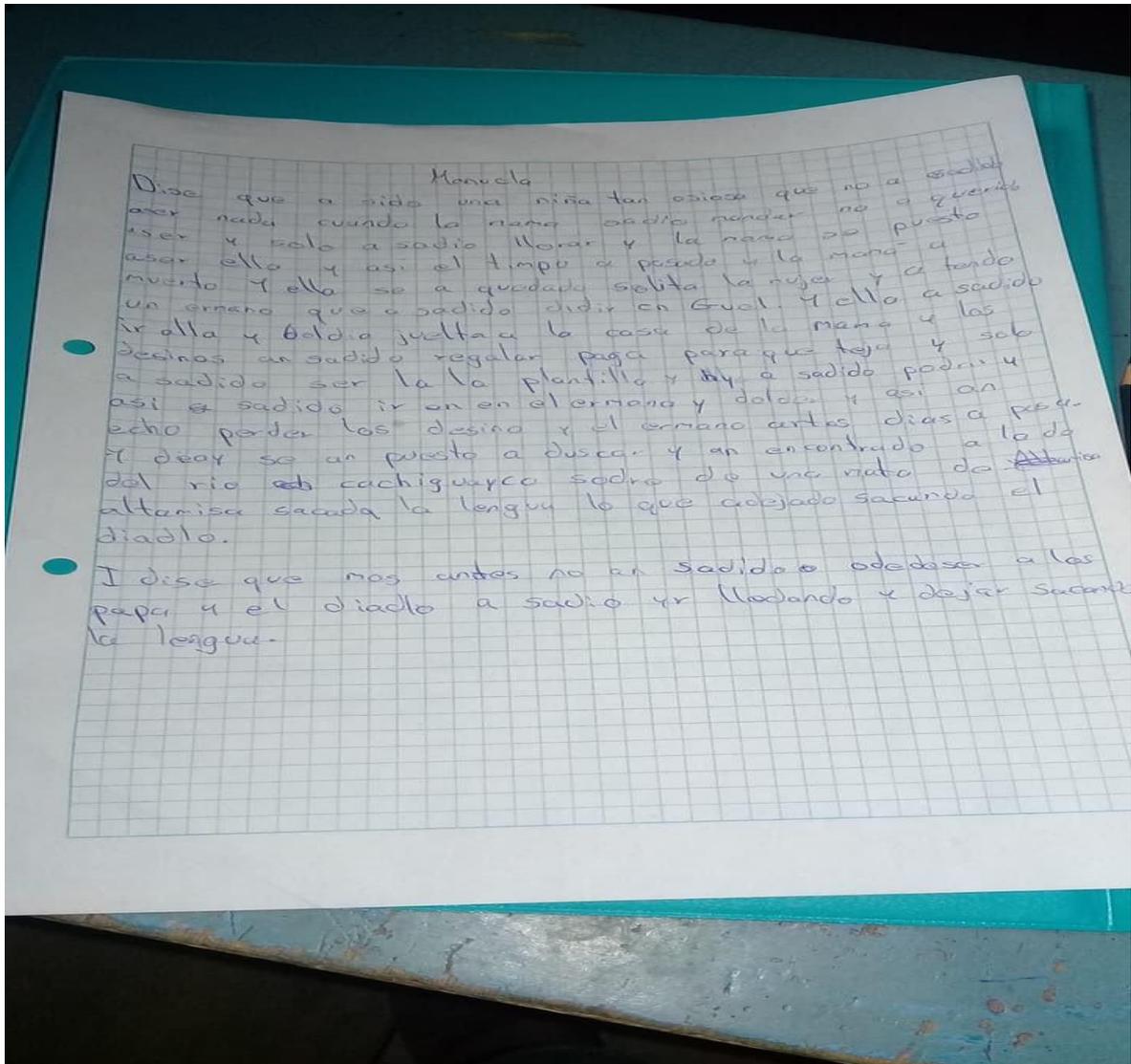
Les pidió que le dieran unito y ellos se lo sirvieron. El hombre misterioso abrió la apetosa boca como se abre la tierra cuando la mueve un terremoto y allí dejó caer el trago con todo y vaso. Ellos podían escuchar como masticaba los vidrios y se asustaron hasta tener los pelos de punta.

"Yo soy el demonio -les dijo- y les aconsejo que no vuelvan a hacer esperar a la familia, y agradezcan que uno de ustedes lleva el rosario en el cuello porque sino ya les hubiera hecho adelantar y acuérdense... la próxima les cargo al infierno".

Al decir estas palabras, apareció una niebla espesa de color verde y un asqueroso olor a azufre se esparció por el ambiente. Cuando ellos se dieron la vuelta, el demonio había desaparecido entre la niebla.



ANEXO 9. Leyenda "Manuela" presentada por P 8 en la fase diagnóstica.





ANEXO 10. Leyenda “Manuela” Producción final intitulada como “Manuela que no aprendió a tejer” publicada en el blog.

MANUELA QUE NO APRENDIÓ A TEJER.

Hubo aquí una niña que se llamó Manuela y que era tan curiosa que nunca aprendió a hacer nada por pasar siempre metiendo las narices en la vida de los vecinos. Donde le decían que no vaya allí estaba ella viendo o escuchándolo todo. Cuando la mamá le mandaba hacer algo productivo, ella respondía con llantos tan estridentes que su mamá desistía debiendo hacer las cosas ella misma.

Con el tiempo la mamá murió y Manuela se quedó sola así que buscó a su hermano quien vivía en Guel y se fue a vivir con él pero como su pereza era tan grande peleaba todo el tiempo con su cuñada.

Manuela regresó un día a la casa de la mamá y los vecinos compadecidos le regalaban paja toquilla para que teja y pueda salir adelante pero ella hacía solamente la plantilla y hacía podrir la paja mientras . Todos le advertían que no andara sola por lado del río porque allí había un pequeño demonio con la lengua partida como las de las serpientes que se alimentaba de carne humana. Ella, sin embargo, no hacía caso.

Un día el hermano y los vecinos se dieron cuenta de que Manuela no aparecía y salieron a buscarla por todas partes. ..tres días sin hallarla. Ya no atinaban dónde más buscarla sino junto al río Cachiguayco...

Su hermano no quería ir allí, pero allí fue donde la encontraron: sobre una mata de altamizo estaba muerta: alguien le había devorado la lengua y el corazón.



ANEXO 11. Guía para entrevista semiestructurada

INFORMACIÓN SOBRE LA ENTREVISTA
Número de entrevista Vía: Fecha: Duración Número de teléfono de contacto
DATOS PERSONALES:
<ul style="list-style-type: none">● Nombre:● Edad:● Lugar de residencia:● Trayectoria escolar:● Composición familiar:● Nivel educativo alcanzado por el padre● Nivel educativo alcanzado por la madre:● Situación laboral de los padres:● ¿Con quién vive?● Perspectivas de trabajo en el futuro
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGADORA
Breve presentación y pedido de autorización para grabar la entrevista
PREGUNTAS SOBRE PERSPECTIVAS Y DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA
<ul style="list-style-type: none">● Del 0 al 10, ¿cuánto le gusta leer?● ¿Comprende lo que lee?● ¿Por qué cree que es así?● ¿En qué situaciones usa la lectura y la escritura?● ¿Prefiere que alguien le acompañe para comprender un texto que está leyendo?● ¿Qué diferencias hay entre las dificultades para leer en la escuela con las del colegio?● ¿Cuándo no quiere o no puede leer un texto qué hace para enterarse de lo que dice ese texto?● Del 0 al 10, ¿cuánto le gusta escribir?● ¿Le resulta fácil escribir un texto por sí mismo o prefiere copiarlo de otro lado?● ¿Hasta séptimo de básica había tenido dificultades para escribir?● ¿Qué hace cuando siente que no puede escribir un texto y debe hacerlo?● ¿Hay alguien en la comunidad que sepa más que los demás acerca de escritura? ¿Quién?● ¿En cuáles cosas prácticas de la vida sirve saber leer o escribir?● ¿Se escribe igual en la básica media que en la básica superior? ¿cuáles son esos cambios?
SOBRE LA SECUENCIA
<ul style="list-style-type: none">● ¿Le gustó recibir estas clases?



- ¿Qué fue lo que le gustó?
- ¿Qué fue lo que no le gustó?
- ¿Escribir la historia de miedo le ayudó para aprender sobre los relatos de terror?
- ¿Resultó fácil escribir su leyenda?
- ¿Preferiría haber tenido que contar la historia de miedo o escribirla?
- ¿Alguien le ayudó con la escritura de su cuento?
- Le ayudaron las sugerencias de los compañeros? ¿Por qué?
- Si lee ahora su texto original y el que resultó después del trabajo, cree que mejoró en algo?
- Le gustaría seguir escribiendo relatos o preferiría que no le pidan escribirlos?
- ¿Cree que mejoró su vocabulario después de esta experiencia? Diga al menos 5 palabras nuevas que haya aprendido.
- ¿Cree que mejoró su ortografía después de esta experiencia? Diga algo que recuerde sobre los aprendizajes de Ortografía
- ¿Del 1 al 10, cuánto cree que podría escribir otro relato después de esta experiencia?
- Del 1 al 10, ¿cuánto cree que podría comprender con más facilidad un cuento de terror después de esta experiencia?
- Para que un cuento sea bueno: ¿cómo debe ser?
- ¿Por qué nos dan miedo los cuentos de terror?

FINAL DE LA ENTREVISTA

Agradecimiento por el tiempo concedido. Se recuerda la importancia de la entrevista para la investigación.