

LA LEYENDA URBANA Y LA ESCRITURA CREATIVA EN LA COMPETENCIA  
COMUNICATIVA ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 701

CHAIRA DANIELA GUEVARA QUIMBAY

Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades: español e inglés

Asesora

EMPERATRIZ ARDILA E

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS  
TRABAJO DE GRADO  
BOGOTÁ, D.C.  
2018

***PÁGINA DE ACEPTACIÓN***

***Nota de aceptación***

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

Bogotá D.C., noviembre de 2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 104</b>	
<b>1. Información General</b>		
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado	
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
<b>Título del documento</b>	La leyenda urbana y la escritura creativa en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes del grado 701	
<b>Autor(es)</b>	Guevara Quimbay, Chaira Daniela	
<b>Director</b>	Ardila Escobar, Emperatriz	
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 77 p.	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional	
<b>Palabras Claves</b>	ESCRITURA CREATIVA; COMPETENCIA COMUNICATIVA; LEYENDA URBANA.	

<b>2. Descripción</b>
<p>Este trabajo presenta la investigación-acción realizada en el grado 701 de la IED colegio Gustavo Morales Morales a partir de la implementación de una propuesta de intervención pedagógica basada en la escritura creativa en relación con la leyenda urbana, con el objetivo de contribuir en el desarrollo de la competencia comunicativa escritural de los estudiantes. Se encuentra que, en la escuela, se ha concebido la escritura de textos como la enseñanza del aspecto formal, de un conjunto de normas gramaticales y ortográficas que con su memorización garantizan su aprendizaje. Pese al énfasis que se le da a aspectos lingüísticos, los estudiantes muestran dificultad con el manejo de la gramática y la ortografía y aspectos textuales como: la coherencia, cohesión y superes-</p>

estructura. Además, las practicas descontextualizadas y mecanicistas hacen que los estudiantes no utilicen la escritura como una forma de comunicación de sus ideas. Asimismo, las prácticas de enseñanza repetitivas (dictado, copia y resúmenes) han influido para que los estudiantes no escriban textos originales, divergentes ni fluidos. Teniendo en cuenta esto, es necesario que la escuela se aleje de las concepciones estructuralistas y formalistas y conciba la lengua como un medio de comunicación y expresión en el cual el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje, teniendo en cuenta cómo expresa sus ideas, reflexionando sobre lo lingüístico y textual como mecanismos de la lengua escrita que le permiten alcanzar sus propósitos comunicativos.

### 3. Fuentes

Abreu y Da Silva. (2005). *Leyendas Urbanas Reflejo de una Realidad* (pregrado). Universidad Central de Venezuela, Caracas. <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/1209>

Álvarez, M. (2009). *Escritura creativa: aplicación de las técnicas de Rodari* (maestría). Universidad de Los Andes, Caracas Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>

Anquise. (2012). *La técnica didáctica Leycun en el desarrollo de la capacidad de producción de cuentos escritos* (tesis de pregrado). Escuela Académica Profesional de Educación, Perú. Recuperado de 2. <http://repositorio.unjbg.edu.pe/bitstream/handle/UNJBG/320/TG0171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Balmaseda, N. (2002). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y educación

Bermúdez. (2015). *Fortalecimiento del aprendizaje de la escritura en lengua materna como medio que ayuda a la inclusión* (pregrado). Universidad Libre, Bogotá Colombia. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8423/Proyecto%20De%20Grado%20Nat>

haly%20Berm%C3%B9dez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bonette, P. (2015). Los colombianos se rajaron en escritura. Revista *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/cultura/articulo/colombianos-redactan-mal/452318-3>

Bonilla, E. &. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Brunvand, H. (2002). *El fabuloso libro de las leyendas urbanas. Demasiado bueno para ser cierto*, trad. M. Barastetegui. Barcelona: Alba.

Calderón y Rodríguez. (2011). *Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita del cuento como texto narrativo en el grado tercero de educación básica primaria* (pregrado). Universidad de la Amazonía Caquetá, Colombia. Recuperado de <http://docplayer.es/19111691-Propuesta-metodologica-para-mejorar-la-produccion-escrita-del-cuento-como-texto-narrativo-en-el-grado-tercero-de-educacion-basica-primaria.html>

Casallas L. (2017). *La leyenda urbana como recurso didáctico en la práctica de la expresión oral y escrita de jóvenes entre los 13 y 14 años de edad, grado octavo* (maestría). Universidad internacional la rioja, Bogotá.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Condemarán y Chadwick. (1986). *La escritura creativa y formal*. Texas, Estados Unidos: Andrés Bello.

Cortázar, F. (2004). *Los rumores y leyendas urbanas en Internet*. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=194>

Coto Delmiro. (2002). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona, España: Grao.

Dabdoub, L. (2003). La creatividad en la escuela ¿una “especie” en peligro de extinción?. Revista *Ñanque* (30ª ed.) España, Recuperado de: <http://www.naque.es/revistas/pdf/R30.pdf>

Díaz Á. (1987). *Aproximación al texto escrito*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de

Antioquia.

Duque & Ramírez. (2014). *Concepciones del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo en educación básica* (tesis de maestría) Universidad Tecnológica, Pereira.

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4626/372634D946.pdf;sequence=1>

Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Garrido, D. (1996). *El texto narrativo*. Madrid, España: Síntesis.

Hernández, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Mérida: consejo de publicaciones de la Universidad de los Andes.

IED Gustavo Morales Morales. (2017). *Manual de convivencia*. Bogotá, Colombia: IED Gustavo Morales

Labarthe. (2016). *Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa* (postgrado). Universidad Autónoma de Chile, Chile. Recuperado de

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082016000100002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082016000100002)

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Madrid: Graos recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Maqueo, A. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa Noriega Editores.

Marín, M. (2007). *La enseñanza de la lengua*. México D.F, México: Larousse.

Novoa, Pardo y Lizarazo. (2012). *Antología de mitos y leyendas narradas por la familia para fortalecer la competencia oral de los estudiantes del grado tercero* (pregrado). Universidad del Tolima sede Kennedy, Bogotá Colombia.

Ocampo. (2016) *la “ensalada de cuentos” como estrategia para mejorar la producción de tex-*

to cuento en los estudiantes de grado tercero de la institución educativa distrital llano grande j.t (pregrado). Universidad nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Ortega U. (2013). *La búsqueda del paraíso universal perdido: una tesis de grado orientada a fomentar la interpretación de textos narrativos en los estudiantes de grado 6-a de la Institución Educativa Divino Niño de Caucasia* (pregrado). Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/703/1/PA0817.pdf>

Pulido, J. (2016). *Del libro viviente al libro digital: estrategias de escritura desde las leyendas urbanas*. Venezuela: Ministerio de Poder Popular para la Educación.

Quintanilla, R. (1999) Lenguaje y competencia comunicativa escrita. *Revista Escritura y Pensamiento* 2(3), 73-84.

Relata. (2010). *Guía para talleres de escritura creativa creación y planeación*. Bogotá, Colombia: Rocca.

Rojas, Huertas, Delgado y Vengoechea. (2013). *El taller literario como estrategia pedagógica para la motivación a la lectura y escritura en estudiantes de grado 8° del colegio de formación integral mundo nuevo* (tesis de doctorado). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12285/RojasAyalaNuryJohanna2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sampieri. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: The McGraw-Hill.

Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*.7 (2), 89-106.

Secretaría Distrital de Gobierno. (2013). *Barrio Prado Veraniego: reseña básica barrial*. Recuperado de <http://www.infosuba.org/?bloque=barrio&id=7&name=EL%20PRADO#>

Selemet, N. (2016). Estado del arte de los enfoques didácticos de lectoescritura institucionali-

zados como prácticas curriculares en Colombia entre los años 1950 a 2011. Revista *Oratores*.

4(5), 1-28

Serrano, S. (2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos*. Mérida, Venezuela: Editorial Universidad de los Andes.

Soto, L. (2016) *La Escritura Creativa: una Posibilidad para Imaginar el Lugar de la Palabra en el Aula* (pregrado). Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2255/1/PA0955\\_paulaandrea\\_escritura%20creativa.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2255/1/PA0955_paulaandrea_escritura%20creativa.pdf)

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, España: veintiunos editores.

Yuni, A. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.

#### **4. Contenidos**

Este trabajo de grado se divide en siete capítulos. El primero corresponde al problema donde se presenta la contextualización relacionada con una breve descripción de la localidad y el barrio donde se ubica la institución educativa, así como la caracterización del colegio y de los estudiantes. Igualmente, se muestra el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo, se encuentra el marco de referencia que contempla el estado del arte con las investigaciones, artículos y estudios relacionados con el tema de esta investigación, y el marco teórico con los autores en los que se apoya el presente trabajo. El tercer capítulo muestra el diseño metodológico en el cual se expone el tipo de investigación y enfoque, técnicas e instrumentos que se utilizaron para recolectar la información, y la población con la cual se trabajó. El cuarto alude a las fases desarrolladas en la investigación de acuerdo con las etapas que propone la investigación-acción, y se describe la propuesta de intervención. El quinto capítulo se refiere al análisis e inter-

pretación de la información. El capítulo seis está relacionado con los resultados que arrojó la investigación y el siete con las conclusiones y recomendaciones.

### **5. Metodología**

Esta investigación es de tipo cualitativo desde el enfoque de investigación-acción pues se busca a través de una propuesta de intervención contribuir a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes del grado 7°. Se utilizó la técnica de observación no participante, la encuesta y la prueba diagnóstica, e instrumentos como diarios de campo y cuestionarios.

### **6. Conclusiones**

La implementación y desarrollo de esta investigación permitió determinar que la leyenda urbana y la escritura creativa contribuyen en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes.

La divergencia trabajada desde elementos de la leyenda urbana como la tipología textual, los elementos inverosímiles, la cosmovisión contemporánea, la estructura y la función social a través de estrategias como técnicas *de variación*, *pregunta generadora* y *análisis* fortalecieron aspectos textuales. Los estudiantes tuvieron en cuenta el tema y el desarrollo del mismo a lo largo del texto para incluir elementos, finales o situaciones divergentes relacionados con el campo semántico creado, la cosmovisión de la cultura contemporánea y la intención comunicativa.

La fluidez por su parte, enfocada desde los elementos constitutivos de la leyenda urbana y sus relaciones de dependencia y mediadas por estrategias como el *análisis* y *pregunta generadora* fomentaron procesos textuales y lingüísticos. Los estudiantes establecieron relaciones causales y condiciones entre personaje-acción, espacio- tiempo y espacio-emoción teniendo en cuenta la función social que deseaban transmitir. Además, a través de descripciones fluidas de estos elementos hicieron uso de aspectos léxico-semánticos y morfosintácticos, relacionados con la competencia lingüística, para expresar sus ideas. En este punto, la *imitación* y *la lectura de leyendas urbanas* contribuyeron a enriquecer el repertorio lingüístico y a comprender la estructura de las mismas.

Respecto a la originalidad en relación con la focalización en la leyenda urbana se estableció que la competencia lingüística se desarrolló. Los estudiantes tuvieron en cuenta aspectos gramaticales como la conjugación de las personas gramaticales según el foco o perspectiva desde la cual se quiere narrar los hechos para crear leyendas urbanas personales. Asimismo, las estrategias de *originalidad* les permitieron a los estudiantes explorar otros personajes, situaciones, narradores y hechos diferentes a los textos propuestos por la docente o su cotidianidad. En este punto se descubrió que las *estrategias* como la *revisión y reescritura* y el recurso *el computador* fueron los que más contribuyeron en la ortografía.

<b>Elaborado por:</b>	Guevara Quimbay, Chaira Daniela		
<b>Revisado por:</b>	Ardila Escobar, Emperatriz		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	28	10	2018

## RESUMEN EJECUTIVO

Este trabajo de grado es una propuesta de investigación en educación que tiene como objetivo determinar el aporte de la leyenda urbana y la escritura creativa en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes del grado 701 de la IED Gustavo Morales Morales. Con tal fin, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en la escritura creativa en relación con la leyenda urbana, a partir ésta los estudiantes reconocieron en las leyendas relaciones de coherencia, cohesión, secuencias narrativas y además, reflexionaron desde sus producciones sobre la importancia de los aspectos gramaticales y ortográficos en el sentido del texto, de acuerdo con el propósito que querían comunicar.

## PALABRAS CLAVES

Escritura creativa, competencia comunicativa escrita y leyenda urbana.

## ABSTRAC

This research is an educational proposal with the objective of determining the contribution

of urban legend and creative writing over communicative competence of students from IED Gustavo Morales School. The proposal, based on urban legend and creative writing, was designed with the aim that the students realized the coherence, cohesion, narrative sequences and linguistic elements as tools that allow them to achieve their communicative intentions.

**KEY WORDS**

Creative writing, communicative competence, urban legend,

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Introducción</b> .....	1
<b>1. Capítulo I: problema</b> .....	3
<b>1.1 Contextualización</b> .....	3
1.1.1 <i>localidad</i> .....	3
1.1.2 <i>Institución</i> .....	3
1.1.3 <i>lo académico</i> .....	4
<b>1.2 Caracterización de los estudiantes</b> .....	5
1.2.1 <i>Diagnóstico</i> .....	7
1.2.1.1 <i>Resultados de la prueba diagnóstica</i> .....	9
<b>1.3 Planteamiento del problema</b> .....	13
<b>1.4 pregunta problema</b> .....	17
<b>1.5 Objetivos</b> .....	17
1.5.1 <i>Objetivo general</i> .....	17
1.5.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	18
<b>2. Capítulo II: marco de referencia</b> .....	18
<b>2.1 Antecedentes</b> .....	18
<b>2.2 Marco teórico</b> .....	23
2.2.1 <i>La competencia comunicativa escrita en el enfoque comunicativo</i> .....	25
2.2.2 <i>La escritura creativa</i> .....	29
2.2.3 <i>Enfoque comunicativo, escritura creativa y leyenda urbana</i> .....	31
<b>3. Capítulo III: diseño metodológico</b> .....	40
<b>3.1 Tipo de investigación</b> .....	40
<b>3.2 Enfoque de investigación</b> .....	40
<b>3.3 Técnicas e instrumentos</b> .....	41
<b>3.4 Categorías de análisis y matriz categorial</b> .....	43
<b>4. Capítulo IV: Fases del proyecto</b> .....	44
<b>4.1 Fases desarrolladas</b> .....	44
<b>4.2 Cronograma</b> .....	45
<b>4.3 Descripción de la propuesta de intervención</b> .....	46

<b>5. Capítulo V: organización y análisis de la información</b> .....	49
<b>5.1 organización de la información</b> .....	49
5.1.1 <i>Categorización</i> .....	49
5.1.2 <i>Clasificación y ordenación de la información</i> .....	51
<b>5.2. Análisis de la información</b> .....	52
2.2.1 <i>Establecimiento de las relaciones</i> .....	52
<b>6. Capítulo VI: Resultados</b> .....	54
<b>7. Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones</b> .....	72
<b>8. Bibliografía</b> .....	78
<b>9. Anexos</b> .....	76
<b>9.1 Anexo I</b> .....	82
<b>9.2 Anexo II</b> .....	82
<b>9.3 Anexo III</b> .....	91
<b>9.4 Anexo IV</b> .....	91
<b>9.5 Anexo V</b> .....	92

## INTRODUCCIÓN

Enseñar a leer y escribir es una labor que socialmente se le ha delegado a la escuela. Es ésta la principal encargada de desarrollar las habilidades necesarias de los estudiantes para crear y comprender significados a través del código escrito. Sin embargo, hoy en día los estudiantes muestran dificultad permanente respecto a la producción escrita, con frecuencia sus escritos reflejan problemas relacionados con la coherencia, cohesión, gramática y ortografía, lo que impide comprender los significados que quieren comunicar. A esto se le suma el desinterés de los estudiantes por la escritura, consecuencia del enfoque que se ha venido utilizando para acercarlos a los procesos de producción escrita.

En este sentido, este proyecto de investigación pretende contribuir en los procesos de producción escrita a partir de la leyenda urbana y la escritura creativa. Esta propuesta plantea un enfoque que le permita al estudiante entender la escritura como un medio a través de cual puede comunicar sus pensamientos, visiones de mundo, sentimientos etc. Una nueva mirada bajo la cual, él vea lo textual y lo lingüístico desde una perspectiva funcional en la que de acuerdo con Maqueo (2004) “desde la reflexión de las normas, llegue a saber cuál es la formulación lingüística más apropiada a cada situación o contexto” (pág. 52).

Cada uno de los capítulos que conforman este trabajo se enfoca en el objetivo que se plantea en esta investigación. El primer capítulo presenta todo lo identificado durante el trabajo de campo, que permitió definir el rumbo del proyecto. En el segundo capítulo se encuentra el marco de referencia con los antecedentes sobre las investigaciones y estudios relacionados con el tema de la investigación, tanto a nivel nacional como internacional, así como el referente teórico que orienta este proyecto, con autores como: Quintanilla (1999), Marín (2007) y Van Dijk, (1978). Condemarin & Chadwick (1986) y Santaella (2006). Y Brunvand (2002), Cortázar (2004), Garrido (1996) y Pulido (2016).

El tercer capítulo hace relación al diseño metodológico que utiliza esta investigación, en donde se menciona que la investigación es de tipo cualitativo, enmarcada en la investigación acción, además, las unidades de análisis junto con la matriz categorial diseñada para el análisis de la información, los instrumentos y técnicas de recolección de información y la una sucinta descripción de la población objeto de estudio. En el cuarto capítulo se explicitan las fases del proyecto investigativo, se señala el tiempo que duró la investigación, y se hace una descripción general de la propuesta de intervención organizada en tres etapas: la primera de reconocimiento de las características de la leyenda urbana y de ejercicios de escritura creativa relacionada con la divergencia, la segunda de elaboración de leyendas con una intención comunicativa, trabajando el nivel de la fluidez de la escritura creativa, y la tercera de focalización orientada al nivel de la escritura creativa relacionado con la originalidad.

El quinto y sexto capítulo corresponde a la organización y análisis de la información. Se explica cómo se organizó la información y se hace un análisis de dicha información describiendo las relaciones que existen entre las categorías y subcategorías, con el propósito de responder a la pregunta problema. En el sexto capítulo se estipulan los resultados obtenidos del proceso de investigación pedagógica adelantado, considerando objetivos, unidad y categorías de análisis, así como la pregunta problema. En el séptimo capítulo se recogen las conclusiones derivadas de la práctica pedagógica, por lo tanto, se emiten juicios con relación a la pregunta y objetivos planteados al inicio de la propuesta. Asimismo, se trazan las consecuencias y determinaciones a las cuales contribuyó la intervención en el terreno de la pedagogía y la didáctica. Este capítulo también refleja las limitaciones y las recomendaciones que pueden ser útiles para un posterior estudio investigativo.

## **1. CAPITULO I PROBLEMA**

### **1.1. Contextualización**

#### ***1.1.1 Localidad***

La institución educativa Gustavo Morales Morales está ubicada en la localidad de Suba en el barrio Prado Veraniego al noroccidente de la ciudad de Bogotá. Es la cuarta localidad más extensa de la capital. Cuenta con una población de alrededor de 1'200,000 de habitantes. En los barrios aledaños existen 51 colegios distritales y cerca de 18 instituciones de carácter privado. En cuanto a los espacios culturales y sitios de interés se encuentra la Casa Cultural Ciudad de Hunza, la Biblioteca Santa Rosa, la Casa de Participación Ciudadana, la Casa de la Cultura y el Teatro y Biblioteca Mayor Julio Mario Santo Domingo. En estos espacios se desarrollan actividades y talleres relacionados con el baile, lectura, poesía, protección del medio ambiente, exploración y apreciación musical, cursos de teatro entre otros.

El barrio Prado Veraniego, donde está ubicado el colegio, es residencial con una zona comercial sobre la calle 129. Las actividades incluyen el comercio textil, de calzado, ebanistería entre, automotriz, otros. De acuerdo con la Secretaría Distrital de Gobierno (2013) el total de viviendas de la zona tienen una cobertura completa de servicios públicos básicos; por tanto, el estrato predominante es el tres.

#### ***1.1.2 Institución***

El colegio es de carácter público y mixto. Ofrece los niveles de preescolar, primaria y secundaria en la jornada de la mañana y la tarde. Funciona en dos sedes, en la A, ubicada sobre la calle 129 # 55-55 y donde se desarrolló esta investigación, están los grados de tercero de primaria a once. En la sede B se encuentran los niveles desde preescolar hasta segundo de primaria.

La sede A funciona en 3 edificios, uno de una sola planta y los otros, de dos. Cuenta con 38 salones, 3 laboratorios, 3 zonas verdes y acceso por rampas para población discapacitada.

Posee además tres salas de informática, con una dotación de tabletas, computadores portátiles, video beams y televisores; sin embargo, no están actualizados y tampoco hay conexión a internet. Esta sede tiene también una biblioteca, salón de danzas y de música. Cuenta con un espacio para la emisora escolar y otro para almacenamiento o papelería. Para la recreación y el deporte cuenta con 5 canchas de baloncesto y fútbol, y una de voleibol. Los estudiantes reciben un subsidio alimenticio y de transporte.

En cuanto al aula de clase, en la que se llevó a cabo el proyecto, es un espacio cerrado y mide aproximadamente 43 m<sup>2</sup>. Las paredes dejan a la vista el bloque, tres de ellas son totalmente cerradas, mientras que la cuarta tiene tres ventanales. Los recursos dentro del espacio incluyen un televisor CRT, un reproductor de DVD y un tablero acrílico. Hay siete mesas de madera cuya capacidad permite entre 4 y 6 estudiantes por cada una de ellas.

### ***1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI)***

El PEI de la institución se orienta en educar en la comunicación como fundamento del ser humano. En este sentido, su misión y visión están encaminadas hacia la formación de personas con principios y valores, académicamente competentes, con habilidades comunicativas que posibiliten al aprendiz mejorar su calidad de vida y la de su entorno. En otras palabras, líderes capaces de resolver las situaciones conflictivas mediante el diálogo y la sana convivencia. Asimismo, busca ser reconocida como una institución líder en la formación de ciudadanos autónomos, competentes, creativos y éticos capaces de asumir los retos de la vida, con un empoderamiento de la comunicación como fundamento del ser humano. Todas las áreas de conocimientos están enfocadas hacia el desarrollo de esta habilidad. A partir de ella, se busca implementar y fortalecer la cultura del diálogo para generar cambios en la realidad y el entorno de los aprendices (IED Gustavo Morales, 2017).

En la institución se desarrollan distintos proyectos transversales en relación con los saberes académicos, el medio ambiente, la prevención de desastres y los procesos de lectura, ora-

lidad, escritura y escucha. La Media Fortalecida es un programa que busca mejorar los conocimientos de los aprendices de bajo desempeño académico en distintas áreas. El proyecto PRAE es un espacio de discusión que promueve el análisis y la comprensión de los problemas y las potencialidades ambientales del barrio Prado Veraniego con el fin de generar e implementar soluciones acordes con las dinámicas naturales, sociales y comerciales del sector. El programa de Prevención y Gestión de Riesgos busca que los aprendices reconozcan los factores de riesgo de la institución escolar y sepan hacer frente a una situación emergencia en caso de que se presente. Finalmente, el proyecto de PILEO, desarrollado en la biblioteca, busca fomentar hábitos lectores y escritores en los aprendices a través de discusiones sobre textos de interés.

En cuanto al plan de estudios del grado séptimo, el área de español gira entorno a tres ejes: el lingüístico, el literario y convivencial. El primero busca desarrollar procesos de construcción de sistemas de significación, interpretación y producción de textos interdisciplinarios y asociados al lenguaje. Se desarrollan actividades en torno al texto informativo, la ortografía, la puntuación, las figuras retóricas y la gramática. El segundo busca comprender obras literarias del género narrativo y estimular el desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los estudiantes. Las actividades comprenden el análisis de los elementos constitutivos de las obras propuestas, las corrientes que las originaron y la producción narrativa. Finalmente, el área de español busca promover normas con vivenciales basadas en los valores institucionales, la regulación de las emociones, el trabajo en equipo y la comunicación asertiva.

## **1.2. Caracterización de los estudiantes**

La caracterización de la población, con la cual se trabajó en esta investigación, se llevó a cabo a partir de un proceso de observación que se realizó en el grado 701, en el año 2017-I, con el objetivo de indagar sobre las dinámicas enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana;

y la aplicación de una encuesta que tenía el propósito de conocer aspectos de los estudiantes relacionados con los familiar, personal y académico.

De acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta, se encontró que este curso estaba conformado por 10 niñas y 18 hombres con edades entre los 11 y los 14 años. Se estipuló que el 3% de los aprendices pertenecen al estrato 1 y el 97% al nivel 2, 3 y 4 en iguales proporciones (32% cada estrato). Asimismo, se determinó que el 64% de los estudiantes no vivían cerca del colegio por lo tanto utilizaban un medio de transporte para poder llegar a la institución. Respecto a la conformación familiar, el 45 % vivían en familias nucleares, es decir con ambos padres y en algunos casos en familias extendidas, con tíos, abuelos, hermanos u otro familiar. El 38% vivía con la madre, compartiendo la vivienda con abuelos, tíos, hermanos u otro familiar etc. El 10% vivía con los abuelos, tíos u otro familiar. Y el 7% vivía con el padre y otros familiares.

Además, la encuesta arrojó que el 6% de los estudiantes son desplazados por la violencia y el 22% han asistido o deben ir a terapia psicológica. Igualmente, conforme al programa de inclusión de la institución, en el curso 701 existe un caso de esquizofrenia y otro de déficit cognitivo leve.

Con respecto a lo académico, en la encuesta se realizaron preguntas en torno a si les gustaba o no escribir y leer y también los motivos de su interés o desinterés. A partir de éstas se terminó que al 68% de los estudiantes les agrada leer y escribir. Las razones fueron que les emociona conocer diversas historias, es una herramienta para adquirir nuevos conocimientos, narran sucesos de terror, son una manera de mejorar debilidad en relación con la letra y la ortografía, sirven para desahogarse, entretenerse, consignar saberes impartidos previamente en el aula de clase, expresarse mejor, crear historias propias y son necesarias para los deberes académicos. Por otro lado, el 37% de la población atribuyeron a la escritura y la lectura adjetivos como aburrida, tediosa y estresante. Asimismo, se determinó que los temas de mayor

interés son la fantasía (13%), ciencia-ficción (37%) la realidad (17%) y el terror (27%). De igual modo, durante las observaciones se notó el gusto por representar los problemas de la sociedad asociados con la drogadicción y delincuencia a través de sus escritos. En relación con las dificultades más recurrentes en la producción escrita el 27% manifestó tener dificultades para generar ideas, el 25% no tiene un modelo claro para producir textos narrativos, al 13 % e le dificulta escoger el tema y al 10 % seleccionar y ordenar la información para escribir un texto.

### ***1.2.1 Diagnóstico***

Con el objetivo de indagar por el nivel de lengua de los estudiantes en relación con la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha se realizaron tres tipos de actividades: un cuestionario de 22 preguntas, la redacción de un cuento y una exposición. En la producción escrita se buscaba reconocer el estado de la escritura creativa, las competencias lingüística y textual. Se realizaron 4 preguntas en el cuestionario relacionadas con la creación y organización de oraciones y la ortografía que apuntaban a conocer el estado de la competencia lingüística. Los estudiantes debieron crear oraciones a partir de palabras previamente dadas e identificar y reescribir palabras que tenían un error ortográfico en relación con las normas estudiadas en clase, uso de la H, ll, Y, C, S etc. Las tres primeras preguntas se evaluaron en términos de concordancias (genero/ numero, sujeto/verbo), estructura (ordenación sujeto + verbo+ complemento) y la última en términos de si seguían o no las normas ortográficas propias de la lengua. Estos elementos, dieron cuenta de la habilidad de los estudiantes para formular enunciados ortográfica y gramaticalmente correctos o la competencia lingüística.

En las cuatro preguntas siguientes, los estudiantes debieron seleccionar los conectores pertinentes para completar oraciones y mantener el sentido de la misma. Igualmente, debieron rellenar cinco espacios en blanco del texto “panza arriba” de Jennifer Bassaletti con los signos de puntuación que creyeran adecuados para mantener su sentido. Estas preguntas tuvie-

ron como objetivo determinar el conocimiento sobre la competencia textual. Es decir, la habilidad que tenían para generar oraciones coherentes utilizando mecanismos cohesivos como signos de puntuación, frases conectivas, referencias y conectores.

Igualmente, para determinar el estado de lengua escrita en términos de escritura creativa, competencia textual y lingüística se solicitó a los participantes la redacción de un cuento. Las indicaciones fueron que éste debería ser creativo y atender a las normas gramaticales, ortográficas, de coherencia y cohesión necesarias para que el lector lo comprendiera. Las producciones fueron evaluadas bajo los criterios de ortografía, coherencia global, coherencia local, cohesión, superestructura, originalidad, divergencia y fluidez. Se estableció una puntuación máxima de 3 y una mínima de 0.

En cuanto a la ortografía, se hizo una distinción de los diferentes tipos de errores que se presentaron y se determinaron los porcentajes de los estudiantes que los evidenciaron. Éstos son según Balmaseda (2002) errores de condensación o palabras en bloque, segregación o separación incorrecta de palabras, confusión homonímica o palabras que coinciden en su pronunciación pero su significado y grafía es distinta, omisión o eliminación un grafema, improvisación o invención de palabras por desconocimiento de su grafía, inserción o adición de letras y duplicaciones o repeticiones de grafemas.

Por otro lado, para la evaluación de la competencia lectora se realizaron ocho preguntas de selección múltiple en el mismo cuestionario. Se tomó como referente el cuento de “Pedro” (autor anónimo). Las preguntas 3, 4, y 8 tenían el objetivo de identificar el nivel de lectura inferencial, es decir la capacidad de recuperar información explícita en el texto. Las demás interrogantes estuvieron encaminadas a reconocer el nivel de lectura inferencial o la capacidad de los aprendices para inferir información no explícita en la narración.

Respecto a las competencias de oralidad y escucha se analizaron mediante la exposición del tema “animales que pican”. La docente entregó a los estudiantes lecturas sobre animales

como las abejas, arañas, insectos, zancudos entre otros, a partir de las cuales ellos hicieron un resumen y prepararon una exposición con material de apoyo. En esta prueba se buscó analizar la fluidez, la coherencia de sus discursos, la organización de las ideas, la comunicación no verbal, el respeto hacia los compañeros y la entonación.

### ***1.2.1.1 Resultados de la prueba diagnóstica***

De acuerdo con el análisis de la prueba diagnóstica se encontró que a nivel de escritura los estudiantes tenían dificultades en el aspecto lingüístico, textual y creativo de la escritura. En cuanto a la competencia lingüística, la producción del cuento arrojó que el 32% de los estudiantes omitieron grafemas (saluar, avia) y tildes (comio, ahi). El 19 % mostraron confusión en el uso de los grafemas b-v (llevava), s-c (centimiento, caperusita), s-z (havia una bes), e-i (disparche) y g-h (guerfana). El 9% presentaron errores de confusión homonímica (iva-iba haber-a ver). El 4% mostró problemas de condensación o unión de palabras (desquivarlo, unabes), improvisación (prouvido, escondiaran) y uso indiscriminado de mayúsculas (Todos, BEBE). El 5 % evidenció errores de inserción (adentre, hoiga) y 8% mostró duplicidades (iva a a dejar) y el 2% tuvo errores de segregación (de cierto).

Con respecto a la competencia textual, los cuentos producidos y las preguntas relacionadas con la creación de oraciones coherentes, el uso de conectores, distribución de las ideas, signos de puntuación etc. arrojaron que existen problemas de cohesión y coherencia tanto lineal como global. Los resultados de la coherencia global obtenidos del cuento revelaron un promedio inferior a los 1,8 puntos. Las oraciones no seguían un mismo eje temático que le otorgara sentido global al texto. Es decir, se presentaban oraciones que no desarrollaban la idea principal o trama del cuento, ideas incompletas o muchas ideas sobre diferentes temas, situaciones, personajes, acciones etc. En consecuencia, el lector no podía abstraer el tema o evento concreto que se estaba narrando.

Asimismo, los resultados de coherencia lineal y cohesión revelaron un nivel inferior a los 1,6 puntos, en promedio, los estudiantes no utilizaron conectores, referencias, ni signos de puntuación, escribieron oraciones y palabras reiterativas o contradictorias, lo que parafraseando a Huerta (2010) son factores que determinan falta de coherencia y cohesión textual. Al igual, las preguntas relacionadas con la selección del conector más adecuado para darle sentido a una oración determinada y los signos de puntuación arrojaron que el 46% de los aprendices no establecieron relaciones causales ni condicionales a través de los recursos lingüísticos propuestos en las respuestas, entonces, las oraciones no tenían sentido. El 38% utilizó de manera inadecuada el punto y coma, en el 27% el punto seguido, en el 12% el punto final, y en el 21% la coma, por lo tanto el sentido de los textos se alteró. Las preguntas relacionadas con la creación de oraciones a partir de palabras dadas reflejó que el 88% de los aprendices formularon oraciones coherentes dado que estaban aisladas: se entendía su significado y las relaciones de sujeto-verbo y género-número eran correctas. No obstante, cuando elaboraron el cuento, se notaron inexactitudes de concordancia (por ejemplo “la Tania se puso bravo” “una niña guerfanas”). Además no habían relaciones causales ni condicionales entre las oraciones que mantuvieran el asunto del texto (Ver anexo I) lo que afectó la comprensión del texto como unidad.

Acerca de la superestructura hubo un promedio de 1.5 puntos. Algunos de los escritos mejoraron la estructura narrativa de inicio, nudo y desenlace. Sin embargo, hubo casos en los que no se desarrolló el conflicto, se omitió la solución al problema planteado, no incluyeron una situación inicial, lugar o personaje. No lograron establecer secuencias narrativas entre las ideas que condujeran a plantear ni resolver situaciones enunciadas o hacían generalizaciones sobre los hechos. En este mismo sentido, el 20% estudiantes manifestaron en la encuesta de Gustos y Disgustos, que no tenían un modelo claro para estructurar sus textos. Esta dificultad se evidenció claramente en las producciones solicitadas.

Respecto a la escritura creativa, evaluada en a partir del cuento, se percibieron dificultades en relación con la fluidez, divergencia y originalidad. La divergencia encontrada en las producciones tuvo un promedio de 1,1 puntos. Los estudiantes partieron en sus producciones de temas de la realidad cercana a ellos, no lograron analizar lo opuesto, contrariar el juicio, visualizar lo diferente o alterar el orden establecido en la realidad. La mayoría de los textos se enfocaron en hacer una descripción y generalización de su cotidianidad como la llegada al colegio, los niños indisciplinados, un accidente en la calle etc. sin introducir elementos divergentes que singularicen el evento o que muestren la capacidad de crear situaciones o hechos específicos pero sorprendentes de su cotidianidad misma.

En cuanto a la fluidez el promedio fue de 1,4 puntos. Los textos no mostraron la capacidad para generar varias ideas en relación con una historia que les permitiera profundizar en las ideas del texto, caracterizaciones de los personajes o hechos narrados. Incluso, cuatro estudiantes no escribieron el cuento y manifestaron no saber cómo empezar ni sobre qué escribir. En dos casos, los estudiantes empezaron, pero no continuaron con la producción, argumentando que las ideas se les habían agotado. En esta misma dirección, los resultados de la encuesta Gustos y Disgustos arrojaron que el 22% de los estudiantes afirmaron tener dificultades a la hora de generar ideas, el 13% al seleccionar el tema y el 8% con la extensión del texto.

Igualmente, la originalidad encontrada en los textos fue de 1,5 puntos. Los cuentos no plasmaban la imaginación propia del estudiante ni la singularidad característica de los textos originales. Por el contrario, presentaban resúmenes de cuentos, biografías, descripciones y leyendas de autores trabajados en el plan lector del colegio o de eventos de su cotidianidad.

En cuanto a la competencia lectora, la prueba diagnóstica arrojó que, las preguntas encaminadas a la identificación del nivel de lectura literal, el 80% de los participantes comprendieron la información explícita en el texto. Reconocieron los detalles y las secuencias de las

ideas presentadas en el cuento. Por otro lado, la lectura inferencial mostró que al 72% de los aprendices se les dificulta abstraer conclusiones, formar hipótesis o inferir detalles que no están abiertamente en el texto. Por tanto, no pudieron establecer las actitudes ni las intenciones de los personajes del cuento según las acciones explícitamente narradas, ni hacer las conclusiones para determinar el título más adecuado para el texto.

Respecto a la producción oral y la escucha se pudo establecer que, en su mayoría, los estudiantes tienen dificultades para organizar sus ideas: presentaban ideas contradictorias o no concluían sus ideas, sus discursos no fueron fluidos: con frecuencia utilizaban muletillas y el léxico fue escaso. No sabían controlar su comunicación no verbal: golpeaban la pared, miraban al piso, se apoyaban en la pared etc., y la proyección de la voz era reducida por lo que el auditorio no podía escuchar el discurso. Respecto a la habilidad de la escucha fue una de las que más destacó. Los aprendices escuchaban a sus compañeros respetuosamente y atentamente y levantaban la mano cuando deseaban hacer una pregunta.

En resumen, de lo dicho hasta el momento se puede ultimar que la competencia escritural es la que mayores dificultades presenta. Los resultados muestran que los estudiantes en el nivel textual no establecen coherencia local ni lineal. Tampoco utilizan adecuadamente los recursos cohesivos como los signos de puntuación, referencias o conectores. A nivel lingüístico se pudo notar que a pesar del énfasis puesto en el aula, la gramática y la ortografía son un problema persistente que impide comprender los textos de los aprendices. Igualmente, la escritura creativa es mínima lo que hace que las producciones se agoten en resúmenes o páginas en blanco. Por otro lado, los estudiantes tienen una buena lectura literal: pueden recuperar la información textual presentada como personajes, acciones más importantes, asimismo comprenden oraciones parafraseadas del texto etc. no obstante, el nivel de lectura inferencial es menor. Se les dificulta relacionar información separada entre sí, reconocer el tema e identificar relaciones de causalidad entre las distintas partes del texto. En cuanto a la escucha, los

estudiantes saben respetar la palabra de los compañeros y son respetuosos en sus intervenciones. Finalmente, en la oralidad el curso tiene problemas para producir un discurso coherente y cohesivo y para manejar su comunicación no verbal.

### **1.3. Planteamiento del problema**

Hoy en día, en el proceso de enseñanza de la escritura en la escuela se sigue enfatizando en aspectos formales como: la ortografía, la gramática, así como en actividades de dictado de palabras, planas, resúmenes o copiados. Estas prácticas no favorecen la producción de textos personales a partir de los cuales los estudiantes puedan expresar sus ideas y comprensiones del mundo de acuerdo con una situación comunicativa específica y que vayan adquiriendo la lengua escrita durante su uso.

Según Selemet (2016) hasta la década de los setenta, la didáctica de la escritura se enfocaba en lo gramatical, estructuralista y formalista. Bajo este enfoque, la instrucción de la escritura se orientó hacia la memorización y aprendizaje de los elementos mínimos de la lengua como: las vocales, la fonética, las consonantes, las palabras y las oraciones. Las implicaciones de esta manera de enseñar la lengua, despojo a ésta de su poder de significación y comunicación. Aspectos como el significado, el contexto situacional, lo social y cultural de la escritura fueron irrelevantes.

El resultado de esta perspectiva ha mostrado que aunque los estudiantes tienen un conocimiento conceptual de la lengua, presenta serias limitaciones en cuanto a la comprensión y producción de textos. Tienen dificultades para trasladar esos saberes formales de la lengua (tipos de adjetivos, construcción de oraciones, párrafos etc.) a un contexto de uso. Es habitual encontrar en el aula problemas en torno a la coherencia, cohesión, ortografía, gramática y superestructura.

Igualmente, este tipo de prácticas mecanicistas restringen la creatividad del aprendiz. Al privilegiar la memorización y la repetición de normas ortográficas sobre la producción escri-

ta, la creatividad no tiene cabida en el aula: estas prácticas posicionan la escritura como un proceso mecánico más que creativo.

La preocupación frente a cómo se aborda este proceso de enseñanza, llevó a la escuela a plantear el enfoque comunicativo en el cual se concibió que la enseñanza de la lengua implicaba el desarrollo de la *competencia comunicativa escrita* y no solo de la memorización de aspectos lingüísticos (normas de gramática y ortografía) como se había considerado tradicionalmente. Bajo esta nueva mirada, se buscó que el estudiante comprendiera y creara significados, en lugar de que memorizara normas, conceptos y estructuras de la lengua.

En este sentido, El Ministerio de Educación configuró una serie de programas y políticas como: la Renovación Didáctica del Lenguaje y Renovación Didáctica de la Escritura, Concurso Nacional de Cuento y Mil Maneras de Leer, los cuales buscaban desarrollar la competencia comunicativa escrita de los estudiantes. Estos proyectos propiciaron la expresión del pensamiento, emociones, intenciones y creatividad mediante la producción de textos escritos propios. De este modo, las políticas educativas constituyeron unas coordenadas claras para la enseñanza de la lengua escrita que incluyeron los aspectos lingüísticos bajo una visión comunicativa y expresiva. No obstante, este nuevo enfoque no ha permeado totalmente las prácticas en el aula.

Duque y Ramírez (2014) en su investigación, concluyeron que en la escuela “parece que se olvida la función comunicativa (de la escritura), la enseñanza se centra en la apuesta del conocimiento gramático, en una especie de ruptura, en la que el lenguaje se convierte en objeto de aprendizaje escolar” (pág.121). En otros términos, la escuela restringe la exploración y utilización de la lengua para comunicar emociones, pensamientos o posturas producto de la creatividad del estudiante. Se enfoca en un estudio taxonómico de la lengua con pocas posibilidades de significación en un entorno comunicativo. Bonnett (2015) al respecto, señala que en Colombia existen problemas de escritura, estos inconvenientes de redacción incluyen:

errores ortográficos, signos de puntuación mal usados o inexistentes, frases inconclusas y palabras repetidas, mal uso o ausencia de los tiempos verbales, oraciones que no se conectan con coherencia, entre otros. Las causas, menciona la escritora, son variadas: primero, los estudiantes consideran la escritura como una actividad compleja que no les compete; en lugar de verla como un medio de comunicación. Segundo, hay una dificultad por parte de los docentes en el aula para promover espacios que potencien el aprendizaje de la escritura desde la experiencia de los estudiantes, es decir, promover dinámicas en las que el estudiante pueda poner en marcha, a través de la producción de un texto, las reglas gramaticales, ortográficas, de coherencia, cohesión y estructura de la lengua. Finalmente, señala la falta de hábitos de lectura, lo cual implica una ausencia de reflexión sobre las producciones propias “los estudiantes no realizan procesos de relectura ni adecuación, sino que dejan el texto tal cual se escribió en su primera versión y todo acaba ahí” (Semana, 2015, Pr. 9).

Todo lo mencionado anteriormente, se observó en los estudiantes del curso 701, pues en la encuesta aplicada para indagar por el gusto hacia la escritura el 32% de ellos manifestaron disgusto. Expresaron inconvenientes en relación con la extensión de los textos, la generación de ideas, la creatividad y la estructura que éstos debían tener. De igual modo, exteriorizaron el malestar que les generaba las actividades en torno al dictado y al resumen mientras que manifestaron su gusto por escribir y leer textos de terror, ciencia ficción, fantasía, realidad y problemas sociales.

Igualmente, la prueba diagnóstica mostró las dificultades de los estudiantes principalmente en las competencias textual, lingüística y la escritura creativa. Tuvieron problemas para establecer la coherencia lineal: falta de relaciones causales o condicionales entre las oraciones o ideas contradictorias; la coherencia global: manejaron temas, situaciones y acciones aisladas entre ellas que impidieron comprender el texto como una unidad; la superestructura: se les complejizó la distribución de las ideas en la estructura tradicional del texto narrativo y la pro-

fundización en las ideas; la escritura creativa: agotaron sus producciones en resúmenes, descripciones e incluso no produjeron los textos y la competencia lingüística: presentan múltiples errores ortográficos y gramaticales como falta de concordancia, manejo de la b-y etc.

Por otra parte, se observó que las prácticas de escritura en las aulas de clases se orientaban hacia dictados, reconocimiento de las palabras agudas, esdrújulas, graves y sus respectivas normas de acentuación, normas ortográficas de palabras como la b,v,l,z,c, etc., para posteriormente realizar actividades descontextualizadas o sin una función comunicativa real como llenar espacios en blanco, buscar en el diccionario las palabras dictadas, o corregir errores de una lista de palabras. El propósito de estas acciones fue la memorización de las normas sin otorgarles un contexto comunicativo real, en el que los estudiantes las utilizaran para crear textos y así expresar sus ideas. Además, se observó que no se propiciaban espacios para la producción escrita: en los cuatro meses de observación solo se les solicitó escribir un cuento y una escena de una obra de teatro.

Maqueo (2004) y Finocchio (2009) consideran que las dificultades manifestadas, pueden ser el resultado de las prácticas de escritura llevadas a cabo en el aula, pues el hecho de llevar la gramática de manera indiscriminada a través de definiciones prescriptivas y complejas hace que los estudiantes queden en “tinieblas”: los estudiantes no la aprenden y “tampoco comprenden su utilidad, la rechazan, no la utilizan [...] por lo tanto no hay un aprendizaje significativo” (Maqueo. 2004, pág. 181).

Además, estas prácticas ritualizadas por los docentes se desligan de las posibilidades creativas del estudiante que le permiten descubrir y pensar ideas, los posiciona en un rol de reproductor en lugar de creador. Esto trae como resultado que ellos frecuentemente acudan a resumir las ideas de otros y practicar sobre frases preelaboradas. De esta manera, se “entumece y rigidiza la escritura” (Finocchio, 2009, pág.33).

Ahora bien, si los estudiantes no logran superar la apatía hacia la escritura y las prácticas que se proponen en las clases de lengua castellana no contribuyen a que ellos encuentren sentido a lo textual y lingüístico, esto puede influir tanto en sus procesos de aprendizaje en la escuela como en su desempeño profesional a futuro. Frente a esta situación, se considera que al enseñar la competencia lingüística y textual a partir de la lectura y producción de textos, en los cuales ellos puedan desarrollar su creatividad y a la vez puedan expresar sus ideas, los estudiantes van a aprender a utilizar las normas.

En este sentido, utilizar la escritura creativa en relación con la leyenda urbana puede contribuir en el desarrollo de la competencia comunicativa escritural. La primera le permite tener una experiencia diferente con la escritura a partir de la cual expresa sus ideas, pone en marcha su creatividad para inventar la historia, personajes, hechos inverosímiles, reales, función social, profundiza en sus ideas, descubre nuevas posibilidades en el mundo en el que habita y la segunda le exige seguir una estructura narrativa, una relación lógica entre los elementos que la componen y reflexionar sobre lo lingüístico como herramientas que le permiten alcanzar sus intenciones comunicativas.

#### **1.4. Pregunta problema**

¿Cuál es el aporte de la leyenda urbana y la escritura creativa en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita de los estudiantes del grado 701 del colegio IED Gustavo Morales?

#### **1.5. Objetivos**

##### ***1.5.1. Objetivo general***

Determinar el aporte de la leyenda urbana junto con la escritura creativa en el desarrollo de la *competencia textual y lingüística* en los estudiantes del curso 701 del colegio Gustavo Morales.

### ***1.5.2. Objetivos específicos***

- Diagnosticar el estado de la competencia comunicativa escrita y escritura creativa de los estudiantes en términos de la competencia textual y lingüística.
- Diseñar y aplicar una propuesta de intervención pedagógica basada en la leyenda urbana en relación con la escritura creativa para desarrollar las competencias textual y lingüística de los estudiantes.
- Determinar los aspectos de la leyenda urbana en relación con la escritura creativa que contribuyen en competencia comunicativa escrita.
- Establecer las conclusiones y recomendaciones del proyecto.

## **2. CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA**

### **2.1. Antecedentes**

Con el fin de conocer lo que se ha investigado respecto al tema del presente estudio, se realizó la búsqueda y análisis de dieciséis investigaciones tanto a nivel nacional como internacional. A nivel internacional se revisaron cuatro tesis: dos de pregrado, una de maestría y una de postgrado en Perú, Chile y Venezuela. A nivel nacional se analizaron doce trabajos de las universidades Javeriana, Libre del Caquetá, Tolima, Antioquia, la Rioja y Nacional. Entre ellas había nueve tesis de pregrado, una de doctorado y una de maestría en ciudades como Bogotá, Antioquia, y Caquetá.

Todas las investigaciones utilizaron el enfoque de investigación-acción. Catorce de ellas se desarrollaron en colegios públicos, mientras que una se llevó a cabo con estudiantes universitarios de pregrado. Los participantes fueron estudiantes de primaria (primero y tercero), bachillerato (sexto, octavo y noveno) y profesores de lengua castellana en formación. En cuanto al marco teórico se identificaron autores recurrentes como: Walter Ong, Ferreiro, Gianni Rodari, Daniel Cassany y Bruner.

De acuerdo con el análisis de los estudios, estos se agruparon en cuatro tendencias. La primera corresponde al uso del taller literario como una estrategia que favorece la escritura creativa, y formal, la motivación y el desarrollo de habilidades de pensamiento superior. La segunda, se relaciona con la utilización de técnicas de Gianni Rodari para el desarrollo de la creatividad y el uso de estrategias de revisión para el fortalecimiento de la producción formal. La tercera, establece un vínculo entre la literatura y la escritura creativa como estrategias que median en el desarrollo de la creatividad, el gusto por la lectura y la escritura, la capacidad de análisis y la expresión de los pensamientos y deseos del aprendiz. La cuarta, hace uso de la tradición oral y las leyendas urbanas como estrategias didácticas para resignificar la cultura, desarrollar la escritura y la oralidad de textos narrativos, argumentativos y periodísticos.

En primera tendencia las investigaciones proponen el taller literario como una estrategia que permite no solo el desarrollo de la escritura en términos formales y creativos, sino que además fomenta habilidades de pensamiento superior, promueve el gusto por la actividad escritural y la lectura. Estos trabajos utilizaron el taller para desarrollar la escritura formal en aspectos como la coherencia, cohesión y léxico a través de estrategias de planeación, teatralización y revisión de las producciones de los aprendices. Labarthe(2016) por ejemplo, a través del uso de técnicas como las del grupo Oulipo, Gianni Rodari, imaginaria etc., desarrollaron el pensamiento divergente de los estudiantes, el cual potencia habilidades de pensamiento como el análisis, síntesis y evaluación para la creación de textos creativos. Huertas, Delgado y Vengoechea (2013), Bermúdez (2015) Calderón y Rodríguez (2011) por su parte, postularon el taller como motivador e incluyente frente al acto de escribir puesto que las actividades partieron de los gustos del aprendiz, ubicándolo como escritor; en consecuencia, él pudo expresar sus pensamientos a través de la creación de textos flexibles temáticamente. Finalmente, los talleres motivaron a la lectura dado que se brindaron espacios para escuchar, interpretar y analizar textos literarios como poesía, comic y cuentos en términos de contenido, estético-

ca y estructuras. Estas tipologías según Huertas, Delgado y Vengoechea (2013) permitieron que el estudiante se adentrara en mundos imaginarios, disfrutara de la estética de los poemas, enriqueciera su vocabulario y creara hábitos de lectura.

En la segunda tendencia, los investigadores utilizaron las técnicas de Gianni Rodari como estrategia fundamental para el desarrollo de la creatividad, a la vez que postularon la necesidad de que éstas estuvieran acompañadas de otros métodos para potenciar la formalidad de la escritura de cuentos en aspectos como la coherencia, cohesión, el problema retórico y superestructura. El trabajo de Anquise (2012) recurrió al método de Leycun a fin de interiorizar mediante la visualización, lectura y el análisis de cuentos, elementos formales como la coherencia, cohesión, ortografía, gramática y superestructura textual. Posteriormente, aprovechó las técnicas *cuentos calcados*, *binomio fantástico* e *hipótesis fantástica* para despertar el lado creativo del alumno y optimizar la competencia lingüística adquirida durante la implementación del primer método. Igualmente, el trabajo de Ocampo (2016) empleó la técnica *ensalada de cuentos* como una estrategia efectiva para la cualificación del cuento; ya que, fomentó el gusto por la escritura, desarrolló la creatividad y posibilitó la expresión de cada estudiante. Sin embargo, afirmó que es necesario llevar a cabo el proceso de escritura planteado por Cassany para evidenciar mejoras en términos de macro, micro y superestructura. En este mismo sentido, Álvarez (2009) llevó al aula de clase de estudiantes universitarios una propuesta basada en las técnicas de Gianni Rodari para la creación de textos literarios creativos que dieran cuenta de la expresión de los aprendices para significar su cultura, desarrollar la creatividad y reflexionar sobre el lenguaje. Asimismo, Gómez (2010) manejó la técnica Rodari *animales fantásticos* y otras propias, para la optimización de la escritura creativa, y se fundamentó en los postulados de Cassany en aras de solucionar el problema retórico.

En cuanto a la tercera tendencia, los estudios establecieron que los cuentos populares, la fábula urbana, los cuentos tradicionales alterados y la escritura creativa eran estrategias que

median en el desarrollo de la imaginación, el gusto por la lectura y la escritura, la capacidad de expresión, el desarrollo del pensamiento inferencial y crítico. Soto (2016), Rojas (2015), Gutiérrez (2010) y Gonzales (2011) en sus investigaciones, desarrollaron una serie de actividades con el fin de que la escritura creativa se convirtiera en una estrategia didáctica en donde la literatura, el juego y la escritura confluyeron para crear nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje del código escrito. Durante los primeros talleres los estudiantes tuvieron acceso a la literatura propuesta por Rodari: se leyeron y analizaron cuentos como caperucita roja y la bella durmiente ambientados en espacios modernos. Asimismo, se utilizó la lectura cuentos populares infantiles como los de los Hermanos Grimm con la finalidad de despertar la curiosidad, el gusto, el deseo de saber de los aprendices y reconocer desde el análisis, aspectos fantásticos y superestructurales del texto narrativo. Después, se utilizaron estrategias para la creación literaria como caperucita en helicóptero, animales fantásticos, finales diferentes etc., bajo el objetivo de poner en marcha la creatividad de los aprendices, desarrollar la escritura crítica, fomentar la representación de la realidad y la expresión bajo una mirada divergente.

La cuarta tendencia agrupa cuatro investigaciones relacionadas con el uso de la tradición oral y leyendas urbanas como estrategias didácticas para apropiarse la cultura y fomentar la producción oral y escrita de textos argumentativos, periodísticos y narrativos. El trabajo de Ortega (2013) realizó un acercamiento a la tradición oral a partir de la lectura y búsqueda de leyendas urbanas, mitos, leyendas tradicionales, fiestas, cuentos populares, historias familiares etc., a fin de promover un mayor acercamiento entre las diferentes maneras de interiorizar la cultura, para luego reconstruirlas en un texto narrativo de carácter oral y escrito. Los estudiantes debieron leer, compartieron, crearon y escribieron sus propias narraciones a partir de las historias, personajes y espacios trabajados previamente. Igualmente, Casallas (2017) realizó serie de ejercicios de argumentación, interpretación, análisis y proposición fundamentados en las leyendas recolectadas del contexto de los estudiantes. A partir de estos ejercicios

se fortalecieron aspectos como entonación, vocabulario, convicción, estructura textual, ortografía y gramática. En ese mismo sentido, Novoa, Pardo y Lizarazo (2012) se enfocaron en el desarrollo de la habilidad oral soportada en la producción escrita. Realizaron actividades de narración, análisis, lectura y dramatizaciones de mitos y leyendas procedentes del entorno familiar. Por su parte, Abreu (2005) propició un proyecto de aula cuya finalidad fue la creación de un programa radial a partir del cual se hicieron actividades como la recolección, adecuación y escritura de un guión radial en donde se incluyeran las leyendas urbanas encontradas.

En general, las investigaciones concluyen que la escritura creativa y formal son procesos incluyentes y necesarios en el proceso de producción escrita. Además, que la escritura creativa propiciada en los talleres mediante el uso de técnicas de Rodari y lectura de textos narrativos favorece la imaginación de los aprendices y les facilita la generación de ideas.

De otro lado, encuentran que, la literatura y las estrategias de Cassany desarrollan procesos de análisis, síntesis y organización del pensamiento, lo que facilita la adquisición de conocimientos formales, sin recurrir a explicaciones prescriptivas. Igualmente, manipular la literatura le permite al aprendiz empoderarse de las palabras para y por medio de la imaginación, otorgarles nuevos significados. Lo anterior genera un mayor gusto por el aprendizaje del código.

Asimismo, observan que el uso de leyendas en el ámbito escolar posee un valor didáctico importante, ya que resignifican la cultura en la que viven los aprendices, pueden ser fuente de inspiración para desarrollar la imaginación y producir textos tanto orales como escritos. De ahí que en este trabajo se proponga a desarrollar la escritura creativa y formal para la creación de una leyenda, la cual, cabe mencionar es una tipología poco tratada; la mayoría de los trabajos utilizan el cuento.

Finalmente, los aportes de estas investigaciones al presente trabajo se dieron a nivel de referentes teóricos como Bruner, Rodari y Cassany. Asimismo, sirvió como modelo para estructurar la propuesta de intervención en términos teórico-prácticos. Además, a través de las conclusiones planteadas se pudo determinar que el presente trabajo tiene unas limitaciones temporales, no obstante, es funcional para solucionar dificultades en las producciones escritas de los aprendices, tanto a nivel creativo como en el desarrollo de la competencia comunicativa dado que postulan la habilidad como medio de expresión y significación del mundo del aprendiz.

## **2.2. Marco teórico**

Las prácticas escriturales en las aulas colombianas han estado supeditadas a enfoques estructuralistas y formalistas que desestiman el sentido comunicativo y creativo de la escritura. Con frecuencia, esta se asume desde un conjunto de conceptos, explicaciones de normas gramaticales y estructurales de la lengua; como si con su memorización y análisis se garantizara el desarrollo de esta habilidad. Maqueo (2004) afirma que éste enfoque, es anterior a los años 60 y se fundamenta sobre la idea de que “se sabe más lengua, cuanto más gramática se aprenda” (pág. 3). Esta perspectiva, se evidencia actualmente en las aulas colombianas en unas prácticas de enseñanza de la lengua escrita a partir de explicaciones, ejemplificaciones y aplicaciones teóricas de las normas gramaticales, utilizando como medio, unidades mínimas de la lengua: palabras y oraciones. La pretensión es que los estudiantes escriban o repitan una palabra u oración según la norma estudiada y de esta manera aprendan y manejen el código. A pesar del acento en dichos aspectos, en la práctica, los aprendices manifiestan dificultades para producir textos coherentes, cohesivos, ortográficos, gramaticales y creativos, a través de los cuales comuniquen y expresen sus ideas y comprensiones.

Lo anterior se debe a que estas estrategias y concepciones han despojado a la lengua de su carácter de significación y comunicación. Maqueo (2004) considera que los hablantes no se

comunican a través de palabras u oraciones aisladas, sino en conjunto. Es decir, cuando hablamos no ejercemos la facultad del lenguaje por medio de enunciados o palabras sueltas y aisladas entre ellas, sino a través un discurso o texto en el que éstas se articulan en un todo (con significado) de acuerdo con las intenciones comunicativas que tenemos. Por tanto, una enseñanza que no rebase el marco de la gramática y ortografía basada en la oración y la palabra no puede dar cuenta la naturaleza de la escritura: de los aspectos textuales y lingüísticos que subyacen a la expresión y comunicación de las ideas propias. En este sentido, durante la enseñanza de la lengua escrita se hace necesario contextualizar su aprendizaje en situaciones comunicativas reales en las que el estudiante encuentre en la escritura un medio para comunicar sus ideas, y en su uso vaya comprendiendo su naturaleza.

Por otro lado, las estrategias didácticas orientadas desde esta perspectiva gramatical, ha limitado las posibilidades creativas del aprendiz, ya que la enseñanza de la lengua escrita se adscribe a prácticas como el resumen y la copia, que aunque involucran una aplicación parcial de las normas en términos de uso, amurallan la imaginación del estudiante. Éstas suponen la reproducción de las ideas de otros y excluyen, en gran medida, la posibilidad de crear más allá de lo propuesto por el autor, es la imposibilidad de explorar el lenguaje, sus las palabras, estructuras, mundos posibles, intenciones etc., por parte del estudiante.

Dabdoub (2003) al respecto afirma que la creatividad en la escuela se ha convertido en *“una especie en peligro de extinción”* (pág. 3). Según la autora, la academia, limita la libertad del estudiante para elegir la forma de llevar a cabo las actividades, pues controla excesiva y permanentemente los ejercicios con base en instrucciones rígidas y sin posibilidad de variación, hay una supervisión constante del trabajo del niño con el objetivo de descubrir sus fallas y mostrárselas a través de señalamientos únicamente ortográficos y gramaticales. En entorno a la evaluación de la escritura está habitual e íntimamente ligada a aspectos formales como el

vocabulario culto, ortografía, y puntuación. La creatividad por su parte, esta relegada a un plano casi que inexistente en este proceso evaluativo.

Bajo esta mirada se ha generado que los estudiantes no tengan una experiencia con la escritura ni involucren su creatividad en la producción de los textos, tal como se evidenció en las observaciones y diagnósticos realizados en el grado 701. Ellos no escribían, sus composiciones eran convergentes, los aspectos textuales y lingüísticos eran mínimos, realizaban resúmenes de historias previamente leídas y percibían la competencia únicamente como un conjunto de normas gramaticales y ortográficas. Al respecto, Coto (2002) plantea que estas prácticas hacen que los estudiantes vean la escritura:

“como necesaria tan sólo para beneficiarse de una nota, como mero “valor de cambio”, frente a otras maneras de entender “lo literario” (sinónimo escritura creativa) como algo que no está tanto en la estructura de los textos como en las circunstancias que los convierten en un acto de comunicación. (pág.10)

Teniendo en cuenta lo anterior, la enseñanza de la escritura debe buscar que el aprendiz reelabore sus concepciones sobre la escritura, la vea como un medio para expresar y explorar sus ideas, imaginación y pensamiento. Una vez logre crear una intención comunicativa, empezará a interesarse en lo textual y lo lingüístico para que los demás comprendan su texto. De este modo aprenderá el funcionamiento de la lengua escrita desde la práctica con sentido y no desde su teorización arbitraria.

### ***2.2.1 La competencia comunicativa escrita en el enfoque comunicativo***

Bajo la perspectiva del enfoque comunicativo, la enseñanza de la lengua consiste en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita. En este marco, el conocimiento de la escritura se manifiesta en tanto las personas utilizan adecuadamente la lengua atendiendo a un contexto de comunicación que plantea un problema retórico (qué decir, a quien, cómo decir-

lo y cuando decirlo). En este sentido, la competencia comunicativa escrita es, de acuerdo con Quintanilla (1999):

Un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante oyente, escritor o lector, deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. (pág.78).

Es decir, es la capacidad producir e interpretar signos verbales atendiendo a la lengua estándar. Cuando el código se utiliza para comunicar ideas según Marín (2007) se ponen en juego otras competencias que hacen parte de la competencia comunicativa escrita, estas son: **la gramatical o lingüística**, relacionada con el uso de las reglas sintácticas, morfológicas y ortográficas (por ejemplo: la planta se está marchitando y no marchitando planta se está). **La textual** referida a los mecanismos de coherencia global, lineal y cohesión de los enunciados, asociada con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, puntuación, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.

Antes de continuar es necesario aclarar el concepto de coherencia, cohesión y superestructura que aquí se maneja. La coherencia es una característica esencial de la organización secuencial y estructurada de los contenidos de un texto, según Van Dijk (1980):

Es la propiedad pragmática mediante la cual la interpretación semántica de cada enunciado en un texto depende de la interpretación de los que le anteceden y le siguen en la cadena textual, y también de la adecuación lógica entre el texto y sus circunstancias contextuales. (pág.144).

Por eso, un texto es coherente si en él encontramos un desarrollo proposicional lógico, es decir, si sus proposiciones mantienen una relación lógico-semántica, y estas no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores. En este sentido Van Dijk (1980) plan-

tea dos tipos de coherencia: la global y la lineal o local. La coherencia global o macroestructura hace referencia a “la posibilidad mental de poder asignarle un tema o asunto al texto leído” (pág. 45). Es decir, la coherencia global no se refiere al sentido de las oraciones individuales sino al contenido semántico global que representa el sentido de un texto, al texto como una unidad, como un todo, la idea principal, a la trama etc. que se obtiene después de leer un texto y esto se produce porque existe un conocimiento sobre el mundo que permite comprender que la secuencia de hechos narrados corresponde a una misma línea temática, intención comunicativa, mundo real o creado.

Por otro lado, la coherencia lineal o microestructura se refiere a “[...] la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas” (Van Dijk, 1980, pág. 45). Este tipo de coherencia se define si se satisfacen ciertas relaciones semánticas entre las proposiciones individuales de una secuencia. Las relaciones pueden ser de causa- consecuencia (Hubo una tempestad. Los caminos están cubiertos de hojas y ramas: el primer hecho está presentado en este texto como la causa el segundo hecho es consecuencia del evento causante.), condicionales (la mantequilla se calentó. Así que se derritió: sólo es posible alcanzar el segundo hecho cuando el primer hecho ya haya ocurrido). Además, estas oraciones están en relación con una intención comunicativa, sus elementos giran en torno a un tema y no contradicen el mundo real o el creado.

En relación con la cohesión Díaz (1987) la define “como los componentes de la estructura superficial (estructura sintáctica, léxica, gramatical etc.) de un texto están íntimamente conectados con la secuencia” (Pág. 38). Mientras la coherencia esta relaciona da con el plano del contenido, la cohesión está vinculada con la expresión o forma. Es una propiedad de tipo sintáctico, establece las relaciones gramaticales o léxico-semánticas. Así pues, los mecanismos de cohesión son: conectores, referencias, elipsis, repetición etc.

Respecto a la superestructura Van Dick (1980) establece que es “la forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos” (pág. 53) es decir, es un esquema, esqueleto o forma básica en que se organizan las secuencias narrativas dentro de un texto y tienen una función específica dentro de una tipología textual. Éste concepto se aclara más adelante.

Continuando con las competencias que subyacen a la competencia comunicativa escritural, existe, según Marín (2007) una **competencia semántica**, la cual tiene que ver con la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico según las exigencias del contexto de comunicación (sinonimia, antonimia etc.). La **Pragmática** o sociocultural referida al reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación y la **enciclopédica** que alude a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar.

Ahora bien, para poder enseñar estas competencias es necesario que se sitúe al estudiante como productor de textos entorno a una situación comunicativa real. A partir del ejercicio de la escritura el estudiante empieza a ver lengua escrita como un medio vivo que le permite ponerse en contacto con quienes están a su alrededor con un objetivo específico: el de compartir sus ideas, sustentar puntos de vista, expresar sus sentimientos, imaginación etc. Además, empieza a entender que requiere tener en cuenta a su lector, el cual dependiendo del uso que el estudiante haga de la escritura, le va o no a comprender su intención comunicativa. Esta práctica basada en la reflexión de los textos y el contexto comunicativo hace que el estudiante vaya comprendiendo la naturaleza de la escritura pues de acuerdo con Smith citado en Serrano (2000) se considera que al igual que aprender a montar bicicleta no se aprende memorizando el nombre de todas sus partes, la lectura y la escritura no se aprenden memori-

zando el alfabeto o las normas que rigen la gramática, sino que se aprende leyendo y escribiendo.

### **2.2.2 La escritura creativa**

La escritura concebida en la escuela como un conjunto de temas por enseñar ha restringido las posibilidades creativas de los estudiantes pues se preocupa principalmente por la formalidad de la escritura, reduciéndola a la copia y memorización de conceptos. Los resultados de estas prácticas han sido: la ausencia de espacios para la producción creativa, el bloqueo, el resumen y el plagio. En este sentido, es necesario que la escritura se conciba como un medio que va más allá de la gramática y que es ante todo un proceso creativo que le permite al estudiante según Coto (2002) “recrear lo que hemos vivido, leído, imaginado o soñado. Sobre lo que otros nos han dicho, lo que nos pasó ayer o esperamos hacer mañana; incluso sobre eso que pudimos haber sido y no fuimos etc.” (Pág. 15) en otras palabras, es un medio de comunicar el mundo interior. También, para explorar mundos, y posibilidades que no se agotan en lo convencional. De acuerdo con Condemarín & Chadwick (1986) la escritura creativa incluye:

Todas aquellas composiciones [...] imaginativas que se elaboran como producto de la experiencia o la fantasía [...] deben evidenciar una forma diferente de mirar al mundo, es decir, un suvertimiento del orden establecido tanto de la sintaxis como de las formas de vida habituales. Implica igualmente, el volcamiento de los sentimientos, ideas, modos de entender las experiencias propias, de un modo alterno a los sentidos originales. (pág. 144).

Es decir, la escritura creativa se caracteriza por el pensamiento divergente que explora posibilidades nunca antes vistas. No solo conoce las cosas que son, sino también descubre lo que pueden ser. Según Santaella (2006), el pensamiento divergente adscribe a categorías como la fluidez o la capacidad para producir y profundizar en ideas en torno a un tema o situa-

ción; y la originalidad entendida como la capacidad del individuo para generar ideas y productos cuya característica es única, esta relaciona con la novedad, manifestación inédita, singularidad e imaginación.

Relata (2010) plantea que para promover la escritura creativa los docentes pueden apoyarse en **detonadores** como: imágenes, videos, sueños, lecturas etc., **consignas** o problemas: los cuales se relacionan con establecer asociaciones extrañas, reinención de finales, cambio de personajes etc., **la tradición literaria**: lo que hace ineludible la lectura como medio por el cual se extraen los modelos de escritura, vocabulario e ideas y **procesos escriturales** que fomenten la lectura y reescritura de los propios textos. Estos elementos activan la imaginación del estudiante y la ponen en marcha haciendo que la trabaje con objetivos comunicativos claros. Además, “elimina los bloqueos o el terror a la hoja en blanco” (Relata, 2010, pág.70) frecuentes en las aulas.

En este marco, la escuela debe propiciar espacios en los que el estudiante exprese su mundo interior o represente sus ideas a través de la escritura, explore su imaginación y desarrolle aspectos como la divergencia, la fluidez y la originalidad, en lugar de restringirla a la copia del mundo y las ideas de otro. Una vez él vea en la escritura la posibilidad de expresarse y empiece a escribir, se podrá dar cuenta del manejo convencional del código escrito. Empezará a percatarse de que hay una lengua estándar que tiene unas formas específicas que son necesarias utilizarlas para que sus intenciones comunicativas sean alcanzadas. Así pues, el rol del maestro, es ser el de un guía que propone actividades cuyo objetivo sea revelar la necesidad de mejorar los textos a nivel formal y creativo. Los estudiantes serán quienes tanto individualmente como en conjunto tomarán las decisiones para solucionar las fallas en estos dos aspectos. De este modo, empezarán a comprender y naturalizar los usos y mecanismos formales del código que la sociedad les ofrece.

### ***2.2.3 Enfoque comunicativo, escritura creativa y leyenda urbana***

Entender la escritura en el enfoque comunicativo y de la escritura creativa implica situar al estudiante como un sujeto activo y creativo dentro de su proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Él es quien utiliza el código con una intención comunicativa concreta: expresar su mundo interior, explorar su imaginación, exponer puntos de vista etc. y además la comunica a través de la lengua escrita haciendo uso de la creatividad, aspectos textuales y lingüísticos le permiten hacer entender a los compañeros sus visiones de mundo.

En este sentido, el presente proyecto propone situaciones comunicativas concretas: la escritura de leyendas urbanas que junto con estrategias de escritura creativa relacionadas con divergencia, fluidez y originalidad contribuyen a la competencia textual y lingüística. La tipología textual junto con las características de la escritura creativa le facilitan al estudiante la comprensión de la escritura como un medio de comunicación en la sociedad y a la vez establecen un marco sobre los temas de los que puede escribir, la forma en que puede organizar y expresar sus ideas, las intenciones comunicativas que puede transmitir y le ayuda a explorar su creatividad.

La leyenda urbana le permite al estudiante entender la escritura como un medio de comunicación puesto que las culturas tanto ancestrales como contemporáneas hicieron uso de éstas para expresar y transmitir su sistema de creencias a las generaciones venideras. Las leyendas contemporáneas o urbanas son un conjunto de textos orales y escritos que narran hechos extraordinarios, inverosímiles o sobrenaturales. Aunque carecen de comprobación experiencial, se consideran posibles o reales por el narrador y oyente de una comunidad específica. Esto se debe a que según Cortázar (2004) los interlocutores comparten una misma cosmovisión. Al hacer un análisis de los textos existentes, se puede acceder a las creencias, rituales, ceremonias, costumbres y acciones que la sociedad castiga, teme o crítica. Una lectura entre líneas permite dilucidar las intenciones comunicativas de sus creadores entre las que se encuentran

enseñar, mostrar y advertir sobre las normas de convivencia, los valores, los peligros y las creencias de la sociedad contemporánea, la tecnología, el regreso de los animales salvajes, la presencia de lo sobre natural y lo fantástico en la modernidad (Brunvand, 2002).

Cortázar (2004) las define como “una anécdota de la vida moderna, de origen anónimo, con contenido sorprendente, pero dudoso, narrada como verdadera, nueva en un medio social que manifiesta sus miedos o aspiraciones” (pág. 148). Este tipo de narraciones se denominan urbanas, no únicamente por su relación con la ciudad, sino además como sinónimo de moderno. Se crean en espacios de la cotidianidad de la ciudad contemporánea como la casa, escuela, liceo, universidad, hospital, calle, cine, cibercafé, restaurante, bar, ascensor, centro comercial, etc., Lo que para Pulido (2016) se traduce en “el miedo a lo cotidiano del mundo posmoderno” (P.149) Otra de las características atribuidas a este tipo de textos es que aunque sean falsas, el hecho de pasarse por verdaderas y auténticas, hace que la sociedad las divulgue.

Según Cortázar (2004) y Brunvand (2002) Las leyendas urbanas dependiendo del temor que intentan representar se pueden clasificar en leyendas de salud: el *robo de órganos y bienvenidos al club del sida*. Tecnológicas enfocadas hacia el abuso o desconocimiento de la tecnología como etc. *el gato en el microondas, ¡otra vez asada! Palemón diabólico* etc. El miedo al extranjero: el famoso *Rumor de Orleáns*. Objetos poseídos: *la muñeca de porcelana y Chuky*, y sobre alimentos: *la carne de cosa de McDonald's*.

Teniendo en cuenta lo anterior, este tipo de leyenda al ser un medio de expresión empleado por las comunidades contemporáneas para transmitir un mensaje que se considera importante a las generaciones presentes y futuras, pone en evidencia la funcionalidad de la escritura en un contexto de uso. El estudiante ve que la escritura de leyendas requiere más que el solo saber gramatical. Expresar una cosmovisión de la cultura a través del código escrito requiere una serie de conocimientos pragmáticos en relación los valores, creencias y temores

de una sociedad (el qué y para qué escribir) y un saber lingüístico y textual (el cómo y cuándo escribir las ideas) que le permiten establecer la organización textos, la relación entre sus elementos reales e inverosímiles, la distribución de las ideas, la conexión de las mismas etc. para alcanzar la intención comunicativa propuesta que consiste en advertir sobre los peligros, mostrar los temores, valores o creencias de la sociedad contemporánea.

De otro lado, la leyenda urbana junto con la escritura creativa fomenta el desarrollo de la imaginación y la exploración de diferentes posibilidades de expresión de la cosmovisión del aprendiz y la comunidad que lo rodea. Esto le permite tener una experiencia con lo textual y lo lingüístico desde una experiencia diferente a la memorización de normas gramaticales. Siguiendo las nociones de Cortázar (2004) construir una leyenda contemporánea, implica observar con ojo crítico las creencias, los temores y los valores en el marco de dinámicas propias del territorio en el que se nace. Una vez identificado el aspecto a retratar, se procede a reinventar la mirada desde una perspectiva donde lo convencional no tiene cabida (divergencia). Parte de una realidad, pero no se queda con las probabilidades que le atañen, sino que explora las posibilidades en torno a la creencia. Esto requiere pensar en diversas formas de tratamiento de los temas que brinda la modernidad tales como: los peligros, los valores, las creencias y los miedos. Demanda plantear una situación, unos personajes y unas acciones concretas, a partir de las cuales la intención comunicativa del aprendiz se vea expuesta. Este proceso implica un artificio, una construcción ingeniosa que singularice ese valor, esa creencia, ese peligro o advertencia que estén en relación con la intención comunicativa.

Las leyendas urbanas, se caracterizan según Cortázar (2004) por presentar creencias convencionales bajo una expresión extraordinaria pero creíble. La creencia en los extraterrestres se evidencia como narraciones testimoniales de vecinos, amigos o conocidos, quienes han sido abducidos en Guatavita; el temor a los demonios es representado por muñecas de porcelana poseídas; la desconfianza hacia la comida rápida es encarnada por historias sobre mani-

pulaciones genéticas de carne entre otras manifestaciones insólitas. No basta con decir que hay mujeres interesadas o delincuentes, sino que es necesario crear una atmósfera inesperada por el lector: una muerte súbita como la de “me casé con mi esposo por su dinero” o una enfermedad fortuita como la de las víctimas del “ladrón de órganos” etc. Es necesario inventar hechos y personajes tan *inverosímiles* que produzcan en el lector la modificación de su conducta pues las leyendas “suelen constituir historias ejemplares pues mediante su narración pretenden educar y advertir sobre los riesgos de la convivencia en sociedad” (Cortázar, 2004. Pág. 4) y los personajes suelen ser “personajes etéreos y sobrenaturales, es decir, seres de la nocturnidad [...] espantos y aparecidos, fantasmas y espectros” (Pulido, 2016, pág. 150).

En este sentido, la escribir una leyenda junto con la escritura creativa implica en un primer momento detonar la imaginación a través de estrategias de escritura creativa para generar ideas sobre cómo y qué contar de la realidad personal o social (las creencias, valores o temores) desde una perspectiva singular. En segundo lugar, incluye crear personajes, acciones y hechos inverosímiles que se organicen de acuerdo con la tipología abordada. Éstos deben ser lógicos (posibles) en el marco de la cultura actual, pues aunque las composiciones sean *divergentes* en tanto presentan elementos situaciones extraordinarios, éstas no pueden ser fantásticas, sino deben estar circunscritas a un marco de creencias. Lo anterior, involucra pensar la coherencia global: pues implica seleccionar un tema y función social relacionada con la cosmovisión de la cultura contemporánea que se aleje de la fantasía, atendiendo al conocimiento que el aprendiz tiene sobre mundo. También, la coherencia lineal se desarrolla pues lo estudiantes deben ser conscientes de que los elementos constitutivos y las secuencias narradas deben satisfacer la función social y tema elegido. Es decir, deben percatarse de que todos elementos de la narración hacen que sea coherente un texto: dependiendo el tema y los hechos o situaciones narradas, hay unos elementos u acciones que pueden aparecer y que son aceptables en las condiciones determinadas. Por ejemplo decir que *juan se enfermó*, requiere

pensar si el texto mostró una causa que le condujera a enfermarse, si él protagonista puede enfermarse (si es un robot no podría por ejemplo), las condiciones o situaciones en las que se enfermó etc. De este modo, se puede trabajarla coherencia en términos del contenido e intención del texto pues según Van Dijk (1980) “las relaciones de coherencia entre frases no están basadas sólo en relaciones secuenciales entre proposiciones expresadas o interpoladas, sino también en el tópico del discurso de un pasaje particular” (pág. 152) en otras palabras, las oraciones a nivel lineal están vinculadas no solo por relaciones de condiciones y causas o efectos en la secuencia, sino también por el tema. En consecuencia, las oraciones deben mostrar personajes, acciones, y espacios relacionados a través de la secuencia, pero éstas además, deben mostrar que los elementos aludidos estén relacionados con la función social.

Por otro lado, la leyenda urbana corresponde al género narrativo, por tanto, está constituida por personajes, secuencias narrativas y cronotopos cuya coherencia y cohesión, junto con la inverosimilitud aludida, producirán o no el efecto o evaluación en el lector.

De acuerdo con Van Dijk (1980) la superestructura narrativa está compuesta por tres secuencias dentro del texto y una evaluación fuera del mismo. La primera corresponde a una introducción o descripción de la situación inicial en la que se encuentran unos personajes con objetivos, ubicados en un espacio y tiempo concretos. La segunda se refiere a la complicación; se presenta un evento que es de alguna manera interesante o importante y que frecuentemente crea obstáculos entre el participante de los eventos narrados y sus metas. Tercero, se produce una resolución que consistirá en una acción cuyo fin es reducir o a eliminar, las consecuencias negativas, reales o posibles, del suceso planteado en la complicación. Finalmente, ocurre una evaluación que consiste en la valoración o reacción mental del lector como producto de las secuencias narrativas.

Teniendo esto en cuenta, la secuencia narrativa es funcional para el desarrollo de la competencia textual, dado que al hacer consiente al estudiante del avance de la narración que con-

siste en una sucesión lógica de acciones que desencadenan unos efectos valorativos en el lector, se está propiciando la coherencia y superestructura. El estudiante parte de una intención comunicativa específica relacionada con las funciones sociales de las leyendas urbanas: enseñar, advertir, divertir, asustar etc., sobre un valor, creencia o temor de la sociedad contemporánea. Genera un contexto general en el que se manifieste la personalidad del protagonista entorno a las conductas o valores sancionados por la sociedad actual, el origen de la leyenda y una situación inicial. En la complicación, el estudiante crea acciones inverosímiles que afecten negativamente al protagonista de las conductas inapropiadas. Finalmente, en la resolución, se genera una conclusión de la acción tan extravagante que al lector no le produzca el deseo de actuar como lo hizo el protagonista castigado.

De este modo, la sucesión lógica relacionada con la intención comunicativa de las leyendas urbanas, facilitan el desarrollo de la competencia textual en tanto implica jerarquizar semánticamente las acciones en torno a la intención y utilizar referentes cohesivos para guiar al lector al desenlace y a la valoración.

Igualmente, la tipología está compuesta por unos personajes, que al ser concebidos como como sujetos de la acción determinan una ineludible coherencia con sus actos. Aristóteles definía al personaje de la narración en términos de mimesis social, es decir como objeto que imita características y acciones de las personas del entorno real. Asimismo, el personaje se constituye como agente de la acción ya que “éste se define básicamente por sus actos” (Garrido, 1996. Pág. 62). En otros términos, los personajes de las leyendas encarnan los antivalores, temores y creencias humanas que son reprobadas por la sociedad, de este modo se convierten en mimesis social. Su carácter es develado principalmente por sus acciones: la manera en que enfrenta y toma decisiones frente a determinados hechos narrativos, manifiestan las cualidades psicológicas del mismo (si son buenos o malos). Por otro lado, las acciones de otros también pueden evidenciar su estado psicológico. Los personajes principales siempre

son humanos cuyas conductas son reprobadas. Es por esto que, sobre éstos recaen los hechos extraordinarios, pues se busca darle una lección drástica que modifique su conducta y por lo tanto la del lector. En cuanto a los personajes secundarios pueden ser de distintos tipos, generalmente son ellos quienes con su accionar afectan negativamente al personaje principal. Representan el temor o creencia al que enfrenta el personaje principal. Pueden ser animales como el de *los cocodrilos en las alcantarillas* o de otros mundos como *verónica, ovnis en Guatavita* y *la muñeca de porcelana*.

En relación con el espacio, Garrido (1996) establece que tiene dos tipos de funciones: de soporte y otra emocional. “desempeña dentro del relato un cometido puramente ancilar: es el soporte de la acción [...] de los personajes y el tiempo” (Garrido, 1996. Pág.104) en otros términos, los personajes están situados con el avance de las acciones en un el momento y lugar determinado. De ahí que las categorías espacio tiempo sean insolubles. Por otro lado, la creación del espacio incluye una indudable especialización del lenguaje y de la actividad creadora. Cuando se construye el espacio se recurre a la descripción, desde la cual, el autor presenta no solo un lugar sino una emoción y visión de mundo para el lector. Así pues, se hace indudable el dominio del lenguaje para crear una la ilusión de realidad. En suma, la construcción del espacio llama a la creatividad pues si bien las leyendas urbanas convocan a un espacio real, se debe situar un lugar determinado con características específicas que faciliten el desarrollo de las acciones en torno a una función social; lo que implica el concepto de coherencia y a la vez la fluidez verbal que le permite recrear en la mente del lector la imagen del lugar en el que se desarrolla la acción.

La leyenda como la tipología textual que coloca al estudiante como productor con una intención comunicativa concreta, desarrolla competencia lingüística. La creación de una leyenda urbana involucra utilizar la lengua y por tanto, la gramática que le subyace. Según

Smith citado en Cassany (1987) “los aprendices de escritores tienen que leer como un emisor (como un escritor) para aprender a usar el código de la misma manera en que lo usan los buenos escritores” (pág. 35) en este sentido la lectura de leyendas ayuda al estudiante a comprender la forma en que estas se organizan las ideas, en que se estructura el texto, pero también como utilizan la lengua en términos de gramaticales, así, empieza a naturalizar las estructuras desde la lectura y la escritura. Un factor importante en este proceso es que el aprendizaje está muy ligado al proceso imitativo que realiza un niño al adquirir una primera lengua. El estudiante no aprende el código en la medida en que memoriza las normas gramaticales, dado que son extensas y complejas, sino que través de la lectura se devela inconscientemente al estudiante como los autores construyen el significado del texto, el vocabulario, la ortografía, los mecanismos de organización de la información, de conectividad entre oraciones y párrafos etc. Smith y Krashen (citados en Cassany, 1987) expresar que para que esto ocurra de manera natural y espontanea el estudiante debe estar motivado por la actividad lectora.

Por otro lado, la leyenda urbana como texto narrativo junto con la escritura creativa le permite emplear aspectos específicos de la gramática para su creación. Las leyendas urbanas como texto narrativo cuentan con una focalización o punto de vista del narrador el cual se convierte en el foco que alumbra a los personajes y sus acciones. Existe una particularidad y es que de acuerdo con Cortázar (2004) “Siempre nos son narradas como si el protagonista de la historia (en caso de ser diferente a él) fuera un conocido de primera mano del narrador, pero resulta que éste a su vez la escucho de alguien más” (Cortázar, 2004. Pág. 3) y lentamente se desplaza a contar la historia desde alguno de los tres tipos de narradores: testigo, omnisciente y protagonista. Parfraseando a Garrido (1996) el narrador protagonista es aquel que cuenta sus propias palabras lo que siente, piensa, hace u observa. La acción del relato es la historia de ese personaje y todos los demás existen a través de él. El narrador testigo per-

maneja en los márgenes del relato, en otras palabras, no es el protagonista sino un personaje secundario que muestra las acciones del protagonista. El narrador omnisciente conoce todo acerca de la historia, desde el principio hasta el final de la narración. Es decir, él expresa lo que los personajes sienten, piensan y hacen e incluso lo que deberían haber hecho y no hicieron, sus pensamientos etc.

Teniendo en cuenta esto, es evidente la función de la competencia gramatical en estos textos puesto que “por exigencias del sistema lingüístico que sirve de soporte al relato, toda voz narrativa se apropia de una persona gramatical (gracias a la cual una historia se convierte en discurso)” (pág.141). En este sentido, el narrador personaje está relacionada con la primera persona, el testigo por la oscilación entre la primera y tercera, mientras que el omnisciente se ejecutará a través de la tercera persona.

Igualmente, la escritura creativa contribuye al desarrollo de la competencia lingüística y textual puesto que si bien ésta evita centrarse en aspectos gramaticales y ortográficos “el conocimiento del lenguaje es una herramienta necesaria para el desarrollo integral de la escritura. Este conocimiento formal permite una mejor exploración y experimentación con la escritura, ejercicio inherente a la creación misma” (Relata, 2010. Pág. 47). En este sentido el proceso se revisarán aspectos ortográficos, sintácticos y morfológicos de la lengua que garantizan que las ideas expresadas sean comprendidas por los demás escritores y además se utilizará la gramática como medio de creación.

En resumen, la leyenda urbana junto con la escritura creativa fomenta el desarrollo de las competencias textual y lingüística. En primer lugar, la creación de personajes, espacios y acciones involucra el desarrollo del pensamiento divergente para narrar temores, valores y creencias de una sociedad bajo una perspectiva inverosímil que afecte al lector y su conducta pero que estén en relación con la cosmovisión de la cultura y la historia creada. En segundo lugar, la estrecha relación entre los elementos aludidos fomenta la competencia textual, pues

implica el establecimiento de relaciones causales y condicionales y causales entre el personaje y la acción, el espacio y la emoción, el tiempo y el espacio en relación con una intención comunicativa que permitan constituir el significado del texto.

Asimismo, la lectura de la leyenda al ser un texto del gusto de los aprendices promoverá la adquisición de la lengua de manera imitativa y natural. Finalmente, la competencia lingüística se desarrolla en tres momentos: el primero relacionado con las descripciones de los espacios y personajes, el segundo con el narrador en términos de personas gramaticales y conjugaciones, y, el otro vinculado con procesos de revisión de los aspectos a mejorar de esta competencia como lo son los conectores, la coherencia, la cohesión etc. para lograr la comunicación de las ideas mediante el texto.

### **3. CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Tipo de investigación**

El tipo de investigación es cualitativa porque buscaba comprender los procesos de producción escrita de los estudiantes a partir de indagar en las interacciones y conductas de los participantes y los eventos producidos aula en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en los aspectos formal y creativo. De acuerdo con Sampieri (2010) este tipo de investigaciones se basan en la observación, a partir de la cual el observador, luego de examinar y describir profundamente una población, entorno, interacciones etc., identifica una problemática y desarrolla una teoría o perspectiva frente a la misma.

#### **3.2. Enfoque de investigación**

El enfoque de investigación corresponde a la investigación-acción porque el propósito fue fortalecer las prácticas escriturales de los estudiantes a partir de una propuesta de intervención que contribuyera a mejorar la situación problemática identificada. Whitehead citado en Latorre (2005) considera que la investigación de acción se desarrolla en cinco fases:

*Fase sentir o experimentar un problema.* En esta fase se identifica el tema y una situación susceptible a ser mejorada. Se indaga el problema analizando detalladamente la propia realidad para captar como ocurre y comprender el porqué.

*Fase crear una hipótesis:* en esta etapa se busca resolver el problema a partir de los conocimientos del investigador. Además, se realiza una búsqueda exhaustiva de bibliografía pertinente para construir una propuesta de intervención encaminada a la solución de la situación identificada.

*Fase de acción:* en esta fase se aplica la propuesta de intervención y recolecta datos. Se crean las condiciones para llevar lo propuesto a la práctica.

*Fase evaluación y reflexión:* en esta fase a partir de los datos obtenidos se identifica los efectos de la acción. Se analizan las incidencias, consecuencias, y resultados de si desarrollo.

*Fase de retroalimentación:* en esta etapa se modifica la práctica de enseñanza a partir de los resultados obtenidos para empezar un nuevo ciclo.

### **3.3. Técnicas e instrumentos**

La técnica consiste según Hernández (2011) es un conjunto de reglas y procedimientos que permiten al investigador establecer la relación entre el objeto y sujeto de la investigación. La fuente de información fue primaria; los datos fueron tomados de su lugar de origen por contacto directo con el objeto de estudio. Se diseñaron medios de recolección de información, utilizando técnicas como: la observación, encuestas, pruebas diagnósticas, entrevistas y las producciones escritas con sus respectivos instrumentos de recolección: diarios de campo, formatos de entrevista y de cuestionarios.

La observación es una técnica en la cual investigador analiza minuciosamente los acontecimientos en su campo perceptivo, sin dejar a la suerte ningún detalle que aporte a la investigación. Lo anterior supone que, el estudioso es consciente de lo que mira y esa conciencia está orientada por alguna teoría estudiada previamente, en este caso los postulados de los

estándares, escritura creativa, didáctica de la escritura etc. Asimismo, esta técnica se caracteriza por emplear instrumentos que facilitan el registro y comprobación los hallazgos durante la misma. Según Yuni (2006) este tipo de observación supone un distanciamiento del investigador respecto a los elementos de la situación observada.

La observación se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2017 en el grado 701 con el objetivo de caracterizar la didáctica de la escritura y su impacto en los estudiantes en términos de la escritura. Durante la etapa de la acción, en el año 2018, se realizó una observación de tipo participante que implica según (Yuni 2006) “una interacción entre el investigador y los sujetos de la realidad observada”, (Pág. 42). El objetivo de ésta fue recoger datos de cada actividad implementada y sus efectos en la producción escrita de los estudiantes. En este sentido, el investigador aplicó 12 talleres con el fin de fortalecer la escritura la competencia comunicativa escrita a través de la composición de la leyenda urbana y la escritura creativa.

La encuesta, entendida como la técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida, se utilizó con el fin de determinar las concepciones, metodologías, fortalezas, y debilidades en torno a la escritura, lectura, oralidad y escucha según la experiencia de la docente titular.

La prueba diagnóstica es una técnica que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en torno a un área de conocimiento, se utilizó para determinar las fortalezas y debilidades de los aprendices en relación con las habilidades de escritura, oralidad, escucha y lectura.

Los instrumentos referidos como los mecanismos que usa el investigador para recolectar y registrar los datos y como la herramienta con la cual se recogen, filtran y codifican los datos. Se utilizaron los diarios de campo y cuestionarios.

El *cuestionario*, entendido como instrumento constituido por un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Sampieri, 2010), se utilizó con tres objetivos. El primero en torno a la encuesta de la docente titular aludida previamente, el segundo, aplicado a los estudiantes, con el objetivo de obtener información de tipo personal enfocadas a aspectos sociales (tipo de población), económicas (estrato), cognitivas (promedio académico y estado psicológico) y familiares (conformación familiar) de los participantes. El último, a través de la prueba diagnóstica, con el fin de indagar por el nivel de lengua de los estudiantes.

### 3.4 Categorías de análisis y matriz categorial

La matriz categorial presenta las categorías de análisis planteadas en el objetivo general. Las competencias textual y lingüística abordada desde los postulados de Quintanilla (1999), Marín (2007) y Van Dijk, (1978). La escritura creativa desde la perspectiva de Condemarín & Chadwick (1986) y Santaella (2006). Finalmente la leyenda urbana desde las nociones de Brunvand (2002), Cortázar (2004), Garrido (1996) y Pulido (2016).

Tabla 1: *Matriz categorial*

Eje	Categorías	Sub categorías		Fuentes
Competencia comunicativa escrita a través de la escritura creativa y la leyenda urbana	Competencia comunicativa escrita	Competencia lingüística	Gramática: Cohesión	Marín. Quintanilla. Van Dijk
			Ortografía	
		Competencia textual	Coherencia global	
			Coherencia lineal	
			Superestructura	
		Leyenda urbana	Estructura	
	Conflicto			
	Resolución y valoración			
	Elementos constitutivos		Elementos inverosímiles – cosmovisión-función social	

		en relación	Acción- personaje- función social	
			Espacio- emoción-función social	
			Espacio- tiempo- avance	
		Focalización	Testigo	
			Omnisciente	
			Protagonista	
	Escritura creativa	Características	Divergencia	Condemarín y Chadweek. Santaella
			Fluidez	
			Originalidad	

### 3.4 Población

Este trabajo se desarrolló con los estudiantes del grado 701 del colegio Gustavo Morales. El curso estaba conformado por 28 aprendices, 10 mujeres y 18 hombres, con edades entre los 11 y 15 años, de estrato dos y tres. Residían en el barrio Prado Veraniego y en barrios aledaños como Suba Centro y Usaqué.

## 4. CAPÍTULO IV FASES DEL PROYECTO

### 4.1. Fases desarrolladas

Las fases de la investigación se desarrollaron de acuerdo con las etapas planteadas por Whitehead en Latorre (2005): fase de experimentación del problema, plantear una hipótesis de acción, aplicación, evaluación y reflexión y retroalimentación.

*Fase de experimentación del problema:* en esta fase se realizó un proceso de observación de las dinámicas de clase durante el segundo semestre de 2107, se aplicó una encuesta y una prueba diagnóstica.

*Fase planear un plan de acción:* Definido el objetivo de la investigación, se procedió a generar un plan de acción. Se realizó una búsqueda exhaustiva de la bibliografía existente

sobre los diferentes enfoques, métodos, temáticas y estrategias adoptadas para el tratamiento de esta problemática. Una vez reconocido el estado del arte, se concibió la hipótesis y procedió a la indagación profunda de las teorías identificadas para construir la propuesta de intervención.

*Fase de aplicación:* diseñada la propuesta de intervención pedagógica, se aplicó durante el 2018 a través de talleres, estrategias y recurso encaminados a solucionar las dificultades identificadas. Se recolectó la información de cada taller a través de diarios de campo y producciones por parte de los aprendices.

*Fase de evaluación y reflexión:* En la cuarta etapa se organizó y analizó la información obtenida. Se realizó una revisión de los trabajos de los estudiantes durante cada etapa del proceso, y se analizaron elementos recurrentes en relación con la competencia comunicativa escrita y otras categorías emergentes. Luego, se utilizó este análisis para determinar la influencia de la leyenda urbana junto con la escritura creativa, las estrategias metodológicas y los recursos para identificar el aporte en la competencia comunicativa escrita.

*Fase de retroalimentación:* En esta etapa se realizaron las conclusiones, se hicieron generalizaciones sobre los aciertos y aspectos a mejorar de la propuesta con el fin de brindar una herramienta metodológica funcional para los docentes en torno a la producción creativa y formal.

#### 4.2. Cronograma de actividades

En el cronograma se presentan las fases desarrolladas en el tiempo que duró la implementación del proyecto.

Fases	Agosto	septiembre	Octubre	noviembre	febrero	marzo	abril	mayo	junio	agosto	septiembre	octubre	noviembre
Detección del problema													

Elaboración de la propuesta														
Implementación de la propuesta														
Análisis y resultados														

### 4.3. Descripción de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención responde a la problemática evidenciada y se apoya en autores como: Quintanilla (2010), Marín (2007), Cassany, (1978), Van Dijk, (1978), Condemarín & Chadwick (1986), Relata (2010), Santaella (2006), Brunvand (2002), Cortázar (2004), Garrido (1996) y Pulido (2016). De acuerdo con lo anterior, se organizó en tres fases encaminadas a fortalecer la competencia lingüística y textual a partir del uso de la escritura creativa y la leyenda urbana.

La primera etapa tenía como objetivo acercar a los estudiantes al concepto de leyenda urbana, sus elementos constitutivos, la divergencia y la importancia de la competencia textual y lingüística en las producciones. Se realizaron talleres de escritura creativa con el fin de romper bloqueos, establecer una confianza con la escritura, descubrir formas de generar ideas divergentes, utilizar la escritura como medio de expresión de las experiencias, los temores e intenciones personales en relación con la tipología estudiada previamente

La segunda etapa, tenía como propósito a partir del análisis de leyendas establecieran relaciones causales y condicionales entre sus elementos (un personaje perezoso realiza acciones como dormir todo el día, no podría ser madrugador) teniendo en cuenta que estos se articulaban en torno a la intención comunicativa que desean transmitir o función social. Los estudiantes realizaron análisis individuales y grupales de leyendas, guiados por preguntas que buscaban develar la relación de dependencia entre los elementos constitutivos de la leyenda urbana, la estructura narrativa y el tipo de vocabulario, expresiones, etc., conectores y demás elementos utilizados por el autor para enfatizar en estos elementos. Además, se trabajó la fluidez en

relación con descripciones de personajes, espacios y situaciones narradas. Se realizaron procesos de corrección y reescritura.

En la tercera etapa, se pretendía que los estudiantes llevaran a cabo un proceso de producción escrita de una leyenda. Para ello se analizaron textos en relación con la persona gramatical que utilizaban los autores y la conjugación que utilizaba cada uno de ellos para focalizar la historia. Con la técnica de escritura creativa se buscó que los estudiantes crearan un texto totalmente original y a la vez utilizaran estructuras gramaticales según el tipo de focalización que querían usar.

Tabla 3: *propuesta de intervención*

Leyenda urbana	Escritura creativa	Competencia	Indicador	Recurso	Actividad
Primera etapa					
*Elementos inverosímiles *Función *estructura *tipos de leyendas *cosmovisión	Divergencia	*subestructura  *coherencia global, lineal.  *gramática, ortografía.	*Comprende la función de los elementos inverosímiles en relación con la función social de la leyenda urbana, la cosmovisión de la cultura contemporánea, las secuencias narradas y temas de leyendas urbanas.  * Crea historias con algún elemento o situación divergente coherente con la cosmovisión de la sociedad contemporánea y la historia narrada.  * Tiene en cuenta secuencias narrativas para introducir elementos divergentes.  * Crea textos en los que introduce personajes, acciones, situaciones o espacios inverosímiles teniendo en cuenta el tema que tratan deter-	*leyendas escritas: <i>El cura sin cabeza, la madre monte, el silbón, la mano-Freddy Ayala, el gato en el microondas, ladrones de órganos, muñecas de porcelana, etc.</i> *leyendas en video: <i>la llorona, carne de cosa de Mc Donald's,</i> *videos: <i>caperucita versión lobo</i>  *diapositivas:	*Análisis de leyendas *preguntas generadoras *Escritura de leyendas *revisión de leyendas urbanas

			<p>minado tipo de leyendas.</p> <p>*Realiza procesos de revisión y corrección de sus leyendas.</p> <p>*Reflexiona sobre la importancia de la ortografía, gramática, coherencia, cohesión y creatividad para poder comunicar y comprenderlas ideas propias y las de los otros.</p>	<p><i>sobre errores que alteran el significado.</i></p> <p>*imágenes <i>CocaCola, picachú etc.</i></p> <p>*pinturas <i>Surrealistas y creadas por los estudiantes</i></p>	
--	--	--	---	---	--

### Segunda etapa

Elementos constitutivos de las leyendas en relación con la intención comunicativa	Fluidez	Coherencia global, cohesión, gramática y ortografía.	<p>*Elabora una leyenda teniendo en cuenta una función social que quiera transmitir basado en sus experiencias, temores, creencias, videos vistos, paginas investigadas etc.</p> <p>* Realiza un primer borrador de su leyenda.</p> <p>*comprende las relaciones existentes entre los elementos constitutivos de la leyenda.</p> <p>*Analiza la leyenda en términos de léxico y distribución de las ideas que hacen los autores para crear determinados efectos en el lector.</p> <p>* Realiza descripciones fluidas en relación con los elementos constitutivos de la leyenda urbana personal.</p> <p>*Reescribe su leyenda teniendo en cuenta aspectos lingüísticos y textuales estudiados.</p>	<p>*computadores</p> <p>*videos de terror, leyendas sobre coca cola, McDonald's, inventos tecnológicos</p> <p>*leyendas en video: <i>mi abuela vive bajo el suelo, el perro y el hombre infiel-Fredy Ayala,</i></p> <p>*leyendas en físico: <i>me casé con mi esposo por su dinero La risa invisible, amor y muerte.</i></p>	<p>*investigación en páginas web</p> <p>*preguntas generadoras</p> <p>*análisis y explicación de leyendas</p> <p>*escritura de leyendas</p> <p>*reinvención de un nuevo final para su leyenda</p> <p>*corrección grupal</p> <p>*reescritura</p>
---	---------	--	---	--	---

### Tercera etapa

Focalización	Originalidad		<p>*Reconoce los diferentes tipos de narrador, la conjugación y persona gramatical que corresponde a cada uno.</p> <p>*inventa una leyenda corta basada en el antagonista de la</p>	<p>*leyenda en video: <i>la mochila</i></p> <p>*leyenda urbana escrita</p>	<p>*actividad de análisis y explicación.</p> <p>*activ</p>
--------------	--------------	--	---	--	--

			<p>leyenda original usando un tipo de narrador específico.</p> <p>*reescribe su leyenda teniendo en cuenta las recomendaciones de sus compañeros y de la docente en cuanto a la competencia lingüística y textual.</p>	<p><i>la versión 2 de la mochila</i></p>	<p>idad de escritura.</p> <p>*actividad de corrección</p> <p>*actividad de reescritura.</p>
--	--	--	--	--	---

## 5. CAPÍTULO V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 5.1. Organización de la información

La organización y análisis de la información implica un procedimiento que le permite al investigador interpretar los datos recogidos a lo largo de la investigación, para dar cuenta de los hallazgos encontrados, responder al objetivo de la investigación y construir sentido y conocimiento. Según Bonilla & Rodríguez (1997), la organización de los datos permite evidenciar la lógica subyacente en estos. Esto significa, ordenar, examinar y analizar los datos en función del problema y los objetivos de la investigación. De acuerdo con estos mismos autores, este procedimiento se da en tres etapas: categorización, clasificación y ordenación, y establecimiento de relaciones.

#### 5.1.1 Categorización

En esta etapa, Bonilla y Rodríguez (1997), plantean que se fracciona la información en subconjuntos ordenados por temáticas, para después asignarles un nombre. Este proceso se puede realizar de dos formas: deductiva e inductivamente. La primera, se llevó a cabo teniendo en cuenta las categorías presentes en los objetivos y apoyadas en el marco teórico. En esta investigación, las categorías deductivas que se tuvieron en cuenta fueron: la competencia lingüística y textual desde los planteamientos de Marín (2007), Van Dijk y (Condemarín & Chadwick (1991), Santaella (2006), Garrido (1999) y Cortázar (2004). Las variables señala-

das, están dirigidas hacia identificar el aporte de la leyenda urbana y la escritura creativa en la competencia comunicativa escrita.

Por otro lado, las categorías inductivas se establecieron a partir del análisis de los diarios de campo, los talleres y producciones realizadas por los estudiantes a lo largo del proyecto. Fundamentándose en Bonilla y Rodríguez (1997), este tipo de categorías surgen “totalmente de los datos con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos” (P. 254). De esta manera, dentro de este trabajo investigativo, las categorías inductivas se organizaron en una matriz de acuerdo la competencia textual y lingüística en relación con la leyenda urbana, la escritura creativa, los recursos y estrategias utilizadas en la intervención, para identificar cuáles de estas inductivas favorecieron la competencia textual y lingüística de acuerdo con los patrones identificados en cada etapa de la intervención.

Tabla 4: *Ejemplo de organización de la información del taller 9*

Tema	Escritura creativa y competencia	Estrategias	Recursos	Indicador	Elementos de la categoría	Categoría
Espacio: Definición y relación espacio tiempo, acción y emoción.	Fluidez Cohesión y cohesión	Fluidez *análisis de leyendas en relación con la descripción de los espacios: vocabulario de espacios, <b>Coherencia y cohesión</b> *análisis del espacio de la	*diapositivas con leyendas urbanas. * video: <i>mi abuela vivía debajo de la cama</i> *leyenda <i>la risa</i> *libro Re-	*Reconoce la relación del espacio con la acción, el tiempo y la emoción en leyendas  *se percata del vocabulario utilizado por los escritores para generar emociones a través de las descripciones	*Las imágenes sugerentes detonan la imaginación de los estudiantes Los estudiantes utilizan los dibujos para representar sus ideas *El video permite que los recuperen más información que cuando lo hacen y puedan responder a las preguntas de tipo inferencial y crítico  * reconoce que las descripciones de espacios y personajes contribuyen a significar el texto *la caracterización de los personajes tienen una relación con el castigo que reciben *La caracterización de sus personajes tiene relación con las acciones que realizan. *la función social tiene relación con el castigo del personaje	<b>Influencia de lo visual en la comprensión y generación de ideas</b>  <b>Influencia de la leyenda urbana y la fluidez en coherencia global y lineal</b>



Tabla 5: *ejemplo de matriz de categorías inductivas, diarios de campo y trabajos de los estudiantes*

<b>DIVERGENCIA Y LEYENDA URBANA</b>	<b>CATE- GORÍA IN- DUCTIVA</b>	<b>CÓ- DIGO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* La imaginación de los estudiantes se dispara cuando se enfrentan a imágenes sugerentes como las del arte surrealista.</li> <li>* Los estudiantes parten del análisis de las imágenes para crear personajes, tramas cortas, hechos inverosímiles, y funciones sociales en relación con los antivalores de la sociedad actual.</li> <li>* Los estudiantes generan muchas ideas a partir de las pinturas, sus componentes y la interpretación que ellos les dan.</li> <li>* toman personajes de los vistos en las imágenes para luego crear su leyenda</li> <li>* algunas leyendas tienen dibujos para representar elementos de sus leyendas</li> </ul>	<p>Influencia de lo visual y la <i>pregunta detonante</i> en la divergencia</p>	<p>IFL-VIS-PRE-D-DIVER</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>*al principio utilizan elementos fantásticos que no corresponde a la cosmovisión de la cultura contemporánea, sin embargo crea la relación entre realidad e inverosimilitud.</li> <li>* los elementos divergentes corresponden a la cosmovisión contemporánea</li> <li>*Adecúa elementos de leyendas tradicionales en espacios urbanos como: personajes, lugares, horas, labores etc.</li> <li>* crea una leyenda basada en algún tema como salud, posesiones, lugares introduciendo eventos elementos divergentes coherentes con el tema seleccionado etc.</li> <li>* Los personajes, acciones y situaciones inverosímiles están en relación con el tipo de leyenda escogido.</li> <li>*introducen hechos divergentes en relación con el tipo de leyenda y tema escogido</li> </ul>	<p>El papel de la divergencia en relación con la leyenda urbana en la coherencia global y lineal</p>	<p>DIV-LEY-COH-G</p>

## **5.2. Análisis de la información**

### **5.2.1 Establecimiento de las relaciones**

En este proceso se identifican los patrones que surgieron de las categorías inductivas en relación con las categorías deductivas, lo que permitió profundizar en la interpretación de los datos y evidenciar cómo se dieron los procesos para que los estudiantes avanzaran en la competencia comunicativa escrita haciendo uso de la leyenda urbana y la escritura creativa.



producción y revisión de leyendas; y, *recursos* que aluden a los medios audiovisuales e impresos utilizados para la comprensión, producción y composición de las leyendas urbanas.

En cuanto a la influencia de la leyenda urbana y la escritura en la competencia escritural de los estudiantes se encontró que al trabajar la divergencia junto con los elementos inverosímiles, la cosmovisión contemporánea, la estructura de la leyenda y la tipología de leyendas en relación con la función social, a través de diferentes *estrategias pedagógicas* en la que intervienen los saberes previos contribuye al desarrollo de la competencia textual. Asimismo, el uso de los elementos constitutivos y sus relaciones de dependencia y causalidad junto con la fluidez contribuyen en la competencia textual pero también en la lingüística. Respecto a la originalidad en relación con la focalización el hecho de trabajar una gramática en relación con la perspectiva bajo la cual se quiere mostrar la historia, se estableció que influye parcialmente en la competencia lingüística, no obstante en la ortografía no tiene incidencia. En este aspecto, las *estrategias pedagógicas* de revisión y reescritura son las que mayor incidencia tienen junto con el recurso *computador*.

## **6. CAPÍTULO VI RESULTADOS**

De acuerdo con el análisis de los datos se encontró que la leyenda urbana y la escritura creativa contribuyeron en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes de grado séptimo., en aspectos relacionados con la coherencia global, lineal, superestructura, cohesión y gramática.

De acuerdo con Marín (2007) la competencia comunicativa está compuesta por dos competencias: la textual y la lingüística. La primera incluye la coherencia global, lineal y superestructura. Parafraseando a Van Dijk (1978), la coherencia global se refiere al sentido general del texto y la lineal a la sucesión semántica de ideas que van construyendo al sentido global del texto. Además, la coherencia es una propiedad pragmática, es decir, como lectores

percibimos que un texto es coherente en tanto no contradice el conocimiento que tenemos del mundo real ni el de la historia narrada. La *superestructura* se refiere a organización de las ideas en un esquema narrativo, comprende lo que tradicionalmente se conoce como las secuencias narrativas de planteamiento, complicación y resolución. La competencia lingüística se refiere a la *cohesión* y ortografía, la primera que es de orden *léxico-semántico* y *morfosintáctico*, se refiere entonces a las relaciones gramaticales y léxico utilizado para crear el significado en el texto; y, la ortografía es el conjunto de reglas y convenciones que rigen el sistema de escritura habitual establecido para una lengua estándar.

Respecto al aporte de la leyenda urbana junto con la escritura creativa se encontró que trabajar la divergencia, en relación los elementos inverosímiles, la cosmovisión, los tipos de leyenda, función social y estructura a través de estrategias pedagógicas como *pregunta generadora*, *técnicas de variación*, *ejemplificación* y *análisis de textos* contribuyen a la coherencia global, lineal y superestructura.

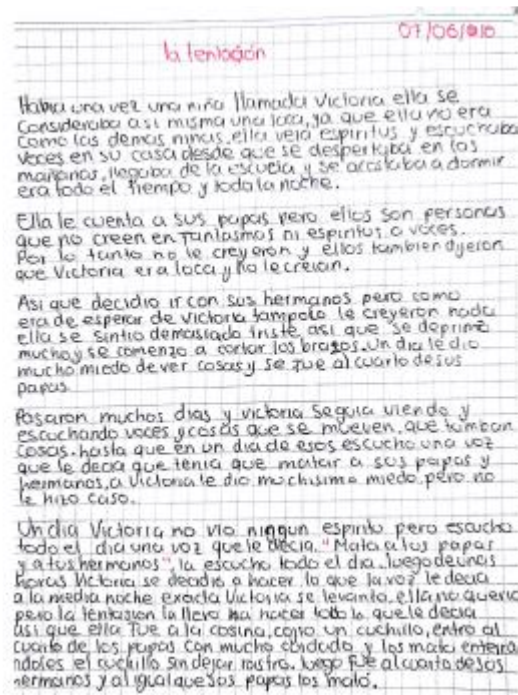
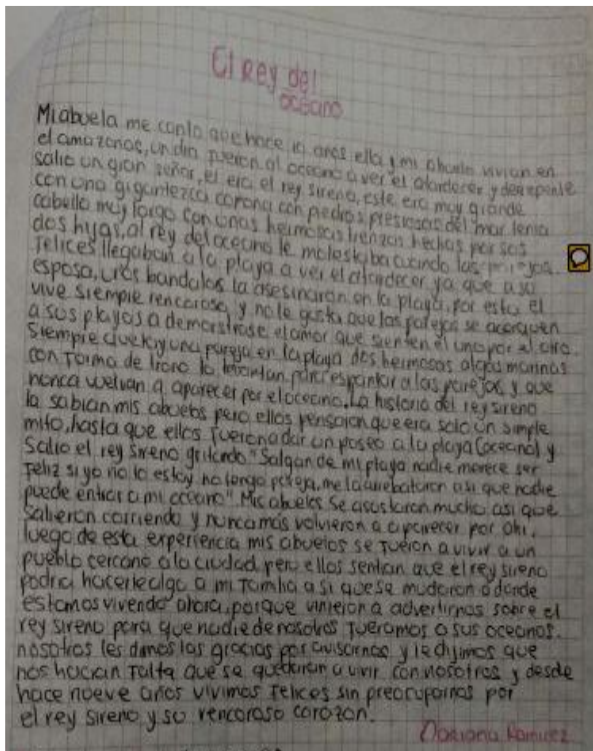
En primer lugar, al desarrollar la divergencia en relación con los elementos inverosímiles de la leyenda urbana y la cosmovisión de la sociedad contemporánea, los estudiantes a través de *sus saberes previos* establecen relaciones de coherencia lineal y global. A través del *análisis* de la cultura y los elementos inverosímiles de las leyendas urbanas ellos se dieron cuenta que aunque pueden incluir aspectos divergentes o sorprendentes en sus producciones en torno a los espacios, acciones, personajes, etc., éstos deben estar en relación con un tema general o función social, responder a una cosmovisión, y a la vez deben presentarse lógicamente en el texto. Es decir, los elementos sorprendentes deben ser posibles en la realidad cultural y, en el texto, deben incluirse teniendo en cuenta las relaciones de causa-efecto, y condición creadas dentro del mismo.

Al inicio los estudiantes incluían elementos inverosímiles que no correspondían a la cosmovisión: reyes, sirenas, dragones y hombres lobo y además lo hacían de manera arbitraria.

Sin embargo, tras aplicar las *estrategias pedagógicas de ejemplificación, análisis y técnicas de variación* en relación con la divergencia y la leyenda urbana, la competencia textual mejoró. Las producciones de los estudiantes mostraron que ellos incluyeron elementos divergentes que correspondían a la realidad de la cultura contemporánea y el mundo fantástico creado. Hicieron adaptaciones de los elementos, situaciones, personajes o motivos de leyendas rurales para que tuvieran sentido en la cosmovisión urbana. Por ejemplo, crearon nuevos personajes para que estos fueran coherentes con espacios urbanos (centro comercial: aseadora. Parque de diversiones: gerente), cambiaron características de los personajes de las leyendas tradicionales (gimnasio: venado de oro tamaño real por estatuilla. Llorona: mujer por niña), agregaron nuevos hechos para dar cuenta de nuevos espacios (unos campistas que les gusta la música crean una discoteca en el bosque: la llorona en la discoteca) e introdujeron motivos de la modernidad para las acciones de los personajes tradicionales (llorona no podía mantener a sus hijos y los asesina, en lugar de asesinarlos por casarse con un español) etc. Además, utilizaron personajes como fantasmas, personas esquizofrénicas, muñecos poseídos, payasos diabólicos, acciones como robos inesperados, apariciones, etc. que son posibles y creíbles en la sociedad contemporánea, crearon secuencias narrativas y situaciones que captaban la inclusión de estos elementos divergentes en el texto (Ver anexo III).

**Figura 1**

En este ejemplo se ve como la autora en sus primeros escritos utiliza elementos fantásticos (rey sireno) dentro de su leyenda y en ejercicios posteriores introduce elementos inverosímiles teniendo en cuenta la cosmovisión de la cultura que los hace posibles y no contradicen la realidad: problemas mentales, asesinatos, voces etc. Además estos hechos inverosímiles corresponden a la historia y secuencia narrada.



Igualmente, al trabajar la divergencia en relación con los diferentes tipos de leyendas y su intención o función social a través del *análisis, ejemplificación y técnicas de variación* en la que los estudiantes utilizaron sus *saberes previos*, hizo que los estudiantes desarrollaran la coherencia global y lineal. Ellos fueron conscientes de que según la tipología que decidieran escoger, tenían unos temas determinados y dependiendo de éstos había una serie de posibilidades bajo las cuales podían empezar a crear elementos, hechos o situaciones divergentes. Lo inverosímil debía pertenecer un campo semántico específico creado y no podían incluirse otros elementos o situaciones divergentes si no correspondían al tema tratado y al desarrollo que se le hubiese dado según la fusión social que hubiesen escogido. En este sentido, los estudiantes introdujeron elementos divergentes en relación con temas como la tecnología: cucos de buena suerte, robots domésticos, videojuegos poseídos y celulares peligrosos; creencias y temores: muñecas poseídas, agujeros (cucos amarillos), payasos en medio de la carretera, monstruos; delincuencia: robos inesperados, y estos estuvieron relacionados con la

intención comunicativa de los mismos: enseñar sobre los peligros de la sociedad contemporánea, mostrar los temores actuales, mostrar los peligros de la tecnología, exponer la delincuencia entre otros. Asimismo, iban presentando los elementos o situaciones inverosímiles según relaciones de causa y efecto creadas en el texto.

Figura 2

En esta leyenda sobre agujeros o creencias relacionadas con la buena suerte. En ella se puede ver como todos los elementos inverosímiles como encontrarse dinero, los semáforos, el vidrio roto, el golpe en el pie etc. están relacionados con el agujero de que lo cucos amarillos traen buena suerte. Toda la historia giró en torno al tema de la suerte.

LA Buena Y Mala suerte

Hace unos cuantos años un amigo me conto que existia la buena y mala suerte, le pedi pruebas para que me conviniera, entonces me conto que hace unos cuantos meses el se puso unos cucos amarillos para la buena suerte, ese fue el mejor dia para el, le pasaron muchisimas cosas buenas, estaba caminando tranquilamente por la acera y de repente se encontro un billete de 5 mil pesos, ese mismo dia se encontro un reloj azul, (su color favorito) no se topo con ningun semaforo, comenzó a llorar despues de que el entrara a su casa, todo eso solo por colgarle esos cucos amarillos, tambien me conto que como le habian pasado todas esas cosas buenas en dia le pasaron cosas malas.

Ese dia se despierto normal, como de costumbre, se levanto de la cama y comenzó a organizar su casa, como siempre se puso a escuchar musica a todo volumen, cuando escucho su cancion favorita dejo de hablar y comenzó a bailar, desafortunadamente en uno de sus pasos rompió un espejo, a el no le importo, cuando habrio su closet para poder vestirse se le cayo un zapato pesado al dedo pequeño de l pie, cuando fue a hacer su desayuno se le cayo la leche, comenzó a secarla con un trapito cuando se levanto se pego en la cabeza,

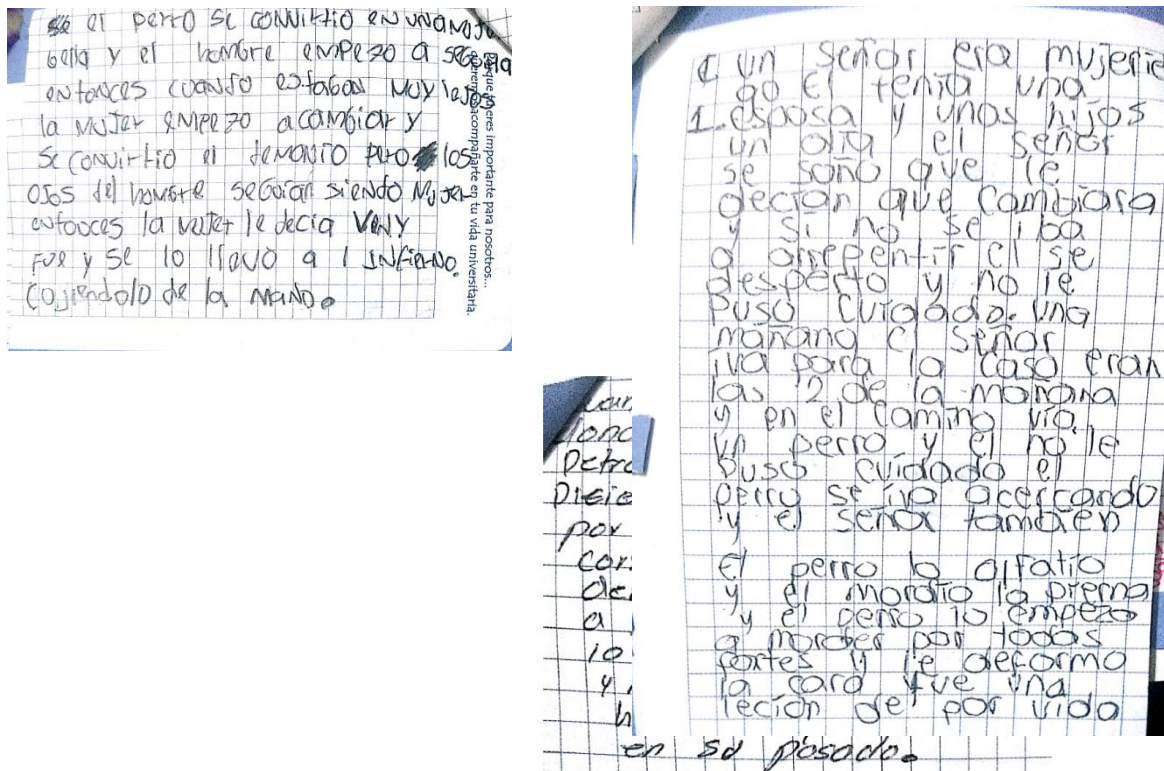
Para empeorar las cosas cuando salio, casi se cae al frente de su casa, por accidente peso debajo de una escalera, no le importo cuando quiera comprar un pan largo de queso y bicardillo se dio cuenta que habia perdido el billete de 5 mil pesos, en ese mismo dia tenia que transportarse así que se monto en un bus, allí sentia que lo estaban empujando bastante, cuando pacientemente lo sacaron del bus el se percató que no tenia su hermoso reloj azul, se sintio muy triste y recordo que habia roto un espejo y habia pasado por debajo de una escalera, se tuvo que montar en otro bus para llegar a su destino cuando se monto en el bus tuvo tan mala suerte de que cada semaforo que pasaba estaba en rojo, desde ese dia el comenzó a creer en la buena y la mala suerte.

Sinceramente logro convencerme de que existia la buena y la mala suerte, desde ese dia siempre uso unos cucos amarillos para la buena suerte y evito romper espejos o pasar por debajo de cualquier escalera.

Además, trabajar la divergencia desde la estructura de la leyenda urbana contribuyó a que los estudiantes comprendieran aspectos relacionados con la superestructura, coherencia lineal y global. La divergencia en torno a *técnicas de variación*: cambio de finales, hizo que los estudiantes tuvieran en cuenta la secuencia de hechos narrados durante el inicio, la situación inicial, las descripciones de los personajes, tema, lugares etc. para continuar una secuencia de ideas que mantuvieran la relación con el tema, función social y los hechos narrados para

mantener el sentido global de la leyenda. Así pues, los estudiantes crearon un final alternativo que continuaba con la problematización planteada en el conflicto de la historia, solucionaba el conflicto y castigaba al protagonista por sus acciones y actitud inicial. Además, para crear estos finales tuvieron en cuenta la intención comunicativa del autor, los personajes, la progresión temática lo que hizo que lograron mantener el sentido global de la historia y producir hechos a nivel lineal que mantenían el tema y la secuencia narrada.

**Figura 3**



En ese ejercicio los estudiantes cambiaron el final de la leyenda “el perro y el hombre infiel” teniendo en cuenta lo narrado para crear un final que mantuviera la unidad y que cerrara la historia.

Esta leyenda era sobre un mujeriego que prefería hacer cualquier cosa que no fuera estar con su mujer. Un día se fue a beber y cuando iba de regreso para su casa, en horas de la madrugada, se encontró con un perro gigante. Al otro día lo encontraron paralizado y desde ahí cambió.

Por otro lado, la fluidez trabajada con los elementos constitutivos leyenda urbana y su estructura a través del *análisis*, *ejemplificaciones*, *pregunta generadora* y *descripciones* contribuyó a la competencia textual y lingüística. Una dificultad persistente durante el diagnóstico y la primera etapa del proyecto fue que los estudiantes tendían a hacer generalizaciones

sobre los hechos narrados, no profundizaban en la descripción de los personajes, espacios o situaciones, los textos eran demasiado cortos, planteaban inicios sin incluir el lugar o la situación inicial, proponían el problema pero no los desarrollaban, los finales no estaban relacionados con la secuencia narrada, la función social se mostraba por medio de una moraleja, no situaban los personajes en un espacio, la intención comunicativa o evaluación no se lograba, los castigos no se relacionaban con las características de los personajes, etc. lo que hacía que se afectaran aspectos textuales como la superestructura, coherencia lineal y por tanto la global.

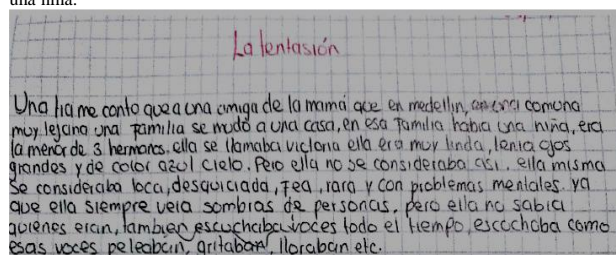
Luego de trabajar la fluidez en relación con los elementos constitutivos por medio de *estrategias pedagógicas* se descubrió que la coherencia global mejoró. Los estudiantes haciendo uso de *los conocimientos previos y adquiridos* durante la propuesta, exploraron diferentes hechos, personajes y situaciones a los de su entorno afectivo o frecuente, y desarrollaron la historia en torno a la función social que querían transmitir, mantuvieron el eje temático, los elementos inverosímiles, personajes y función social correspondían a la cosmovisión de la cultura contemporánea y al tema elegido. Por ejemplo los personajes de las leyendas eran payasos, veterinarios, estudiantes, ladrones, indigentes, hombres millonarios, arañas, YouTubers, fantasmas, espíritus, científicos, investigadores, abuelos, tíos, niños, jóvenes, madres, mariposas negras, alcaldes, personas con problemas psicológicos etc., los cuales pertenecen a la cultura contemporánea. Además, los ubicaron en espacios como la escuela, laboratorios, consultorios, oficinas y casas etc. Asimismo, las funciones sociales estuvieron vinculadas a problemas sociales, valores, creencias y miedos de la sociedad actual tales como la delincuencia, drogadicción, fantasmas, robo de órganos, desapariciones, la pereza, el temor a las arañas, el coco, la muerte y los payasos, lugares con fantasmas y demonios, abuso de la tecnología, agujeros en torno a mariposas negras etc. lo que hizo que las producciones fueran

creíbles y mantuvieran la unidad en el texto pues cada uno de estos elementos contribuía a dar sentido a la intención social en tanto se mantenían en la misma red de significado creada.

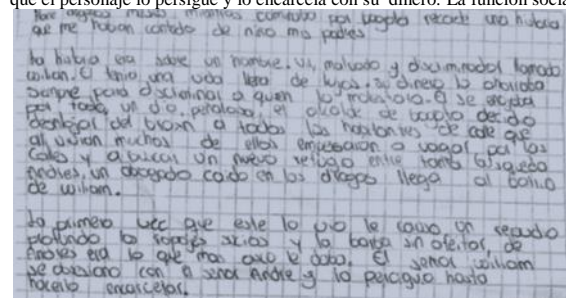
Ahora bien, esta coherencia global se logró porque a nivel local los estudiantes los estudiantes establecieron nexos causales, condicionales y de dependencia en sus textos. Empezaron a profundizar en sus ideas en relación con los elementos constitutivos de la leyenda y a estructurarlas teniendo en cuenta relaciones entre los personajes y la acción, los espacios y la emoción y el tiempo y el espacio siempre vinculados a la función social que deseaban transmitir. Por ejemplo, la caracterización de los personajes en términos de su personalidad y aspecto físico fue mayor y estuvo conectada a las acciones que los personajes realizaban. Es decir, en los textos se pudo notar que se hacían amplias descripciones de los personajes sobre su personalidad: obsesiones, problemas psicológicos, visión de mundo, gustos, hobbies, posesiones, empleo etc. y aspecto físico: color, tamaño, mirada, cabello, y dependiendo de estos factores descritos ellos realizaban determinadas acciones o se convertían en características que influían en la acción de otros personajes y todo esto estaba en relación con la función social que deseaban transmitir.

**Figura 4:** en estos fragmentos de leyendas se puede apreciar como los estudiantes realizan descripciones psicológicas de sus personajes y cómo estas se relacionan con sus acciones y la función social. (Ver historias completas en el anexo IV)

Aquí se puede apreciar como una niña con problemas mentales escucha voces, esta locura la lleva a cometer asesinato. La función social es mostrar los problemas psicológicos de una niña.



Se puede observar como un personaje millonario y discriminador ahorra su dinero para discriminar a quien no le agrada. Un día se encuentra con un indigente, así que el personaje lo persigue y lo encarcela con su dinero. La función social es



**Figura 5:** en este fragmento de leyendas se puede apreciar como la estudiante caracteriza un personaje secundario y cómo éste afecta las acciones del personaje principal quien se asusta, sorprende y grita. Todo esto está en relación con la intención comunicativa: mostrar los problemas psicológicos de una niña y todo lo que ello implica. (Ver historias completas en el anexo V)

#### EL PODER DE LA IMAGINACION

...Lily despertó con recuerdos de un sueño extraño. Aunque solo lo recordaba por partes las imágenes que recordaba le

atemorizaban porque contenían sangre y cosas que una persona normal no se imaginaría, además recordaba una figura que no pudo borrar la de una joven de cabello blanco y largo. Ella pensó por unos segundos sobre aquel sueño y pronto se alistó para ir a estudiar.

Cuando Lily llegó a su escuela lujosa se dirigió hacia su salón número 52 en el que tendría su primera clase de la mañana. Mientras subía la escalera a paso lento vio cerca a la entrada de su salón a una chica singular. Ella tenía el cabello blanco y largo, lo que le recordó la figura de aquel sueño. Justo antes que Lily entrara al 52 la chica ingresó. Lily se sorprendió bastante pues nunca antes la había visto en el colegio. Camino más rápido y también ingreso.

Lo primero que notó Lily era que todo el salón se había oscurecido y había quedado iluminado solo por una lámpara titubeante que se encontraba en una esquina del salón, se veían escuchó la los puestos polvorientos, las paredes desgastadas y el techo cubierto de telarañas. Al bajar la mirada hacia el suelo negro, noto que había un rastro de sangre y pedazos de órganos que iniciaban desde uno de los puestos de su costado izquierdo. Se sorprendió bastante y retrocedieron dos pasos hacia atrás, volteo a ver a la derecha y aquel rastro iba hasta uno de los baños contiguos, apenas iba abriendo lentamente la puerta cerro los ojos y gritó...

Asimismo, los personajes principales recibían un castigo por sus acciones o los personajes secundarios y sus acciones tenían consecuencias en la historia, en la figura 4 por ejemplo la primera historia muestra que el señor don William fue encarcelado y sacado de la cárcel por quien menos esperaba, en la segunda historia, el hecho de que los padres y hermanos de la niña no le creyeran y descripción psicológica que le dieron, hicieron que todo concluyera en la muerte de la familia. También introdujeron elementos inverosímiles condicionados por las acciones y caracterizaciones de los personajes (visiones, asesinatos, robos inesperados etc.), las descripciones de los espacios, personajes y los diálogos buscaban producir una emoción en el lector, lo que hizo que establecieran relaciones de dependencia entre la emoción y la función social que deseaban transmitir etc.

<p><b>Figura 6:</b> en estos fragmentos se ve como los estudiantes insertan hechos inverosímiles a través de las acciones de los personajes en relación con la personalidad y la función social: ver órganos en el piso, empujar a la chica en el agujero. Asimismo, se ve como los diálogos y descripciones de los espacios buscan crear una emoción de <i>terror</i> que contribuye a comprender la función social: agujero y cadáveres-miedo-no confiar en las personas, órganos en el piso- salón oscuro- mostrar los problemas psicológicos de la chica. (ver leyendas completas en el anexo V)</p>	
<p>Javier miro entre los arbustos de donde salía el sonido, Andrea también se asomó y solo observo que había un gran hoyo, con puntillas a los lados, y aproximadamente medios 5 metros, ese hoyo fue hecho hace 2 horas porque la tierra aún seguía húmeda-pensó Andrea. Al fondo que aquel hoyo había unos cuantos cadáveres se despedían un olor fétido, Javier le dijo que se asomara con una sonrisa macabra, y ella, ya hipnotizada por sus hermosos ojos azules lo hizo, pero cuando se asomó Javier le dijo en el oído: -jamás confíes en un extraño-. He inmediatamente observó el cuerpo de Andrea caer hasta el fondo del hoyo, viendo cómo se movía como un muñeco de trapo, la veía agonizando y eso le provoco una risa insoportable e imparable, mientras que reía se iba caminando y diciendo:</p> <p>-veinti cuatro, veniti cuatro, ya van veinti cuatro</p>	<p>Lo primero que notó Lily era que todo el salón se había oscurecido y había quedado iluminado solo por una lámpara titubeante que se encontraba en una esquina del salón, se veían escuchó la los puestos polvorientos, las paredes desgastadas y el techo cubierto de telarañas. Al bajar la mirada hacia el suelo negro, noto que había un rastro de sangre y pedazos de órganos que iniciaban desde uno de los puestos de su costado izquierdo. Se sorprendió bastante y retrocedieron dos pasos hacia atrás, volteo a ver a la derecha y aquel rastro iba hasta uno de los baños contiguos, apenas iba abriendo lentamente la puerta cerro los ojos y gritó. Mientras escuchaba su voz retumbar en su cabeza, escuchó la voz de su maestra pronunciando su nombre y de un momento a otro abrió los ojos. Se dio cuenta de que todo estaba normal, sus compañeros la estaban mirándola extrañados, no estaba la chica de pelo blanco ni los rastros de sangre. En medio de burlas, Lili se sentó en su puesto para comenzar la clase.</p>

En segundo lugar, la fluidez junto con los elementos constitutivos contribuyó a la superestructura. En los primeros talleres se pudo notar que los estudiantes generaban descripciones incompletas sobre los hechos, espacios o situaciones a las que se enfrenta o personajes que narra y los textos eran demasiado cortos. Luego de la aplicación de la propuesta, los estudiantes organizaron mejor la estructura narrativa de la leyenda urbana. Iniciaron sus producciones estableciendo un narrador, lugar, personajes y situación inicial, utilizaron los espacios en relación con el tiempo para avanzar en la historia; es decir, situaron los personajes en un lugar determinado el cual cambiaba según se iban moviendo los personajes y avanzaba la historia, explicaron los hechos y motivos de las acciones alrededor de los personajes, la extensión de las producciones aumentó, caracterizaron los personajes al inicio de la historia, en el planteamiento de la situación inicial y la complicación las acciones de los personajes iban develando su personalidad, en el desenlace los personajes recibían un castigo o se presentaba una condición divergente que afectaba a los personajes y producía un efecto en el lector, otros incluían un comentario final que apoyaba la función social en forma de moraleja, establecieron una situación particular en lugar de realizar generalizaciones, la trama la desarrollaron mejor a partir de la descripción de los lugares, acciones, emociones, pensamientos de los personajes.

De acuerdo con lo anterior, se estableció que trabajar la fluidez en relación con los elementos constitutivos de la leyenda en torno a la función social, les permitió a los estudiantes comprender relaciones causales y condicionales que permitieron desarrollar la coherencia lineal en sus textos, asimismo, la coherencia global se desarrolló puesto que comprendieron que las descripciones de cada uno de los elementos deben estar en relación para lograr el efecto deseado; éstos se constituyen en los recursos esenciales para dar el sentido a las producciones.

**Figura 7:** En el primer texto se muestra la primera versión de la leyenda de una estudiante. Este ejercicio debió escribir una leyenda basada en sus temores, valores o creencias que quisieran transmitir. En el texto, se figuran los problemas de coherencia, cohesión y superestructura aludidos. En el segundo texto después de la aplicación se ven avances en términos textuales mencionados.

e).  
 pues la historia sucedio con una niña que sentia sola porque sus padres siempre la dejaban sola en la casa. La niña queria mucho a su muñeca y una noche queria jugar con ella, entonces la niña antes de que iban a jugar, llovo y algo ocurrio con la muñeca; habia cobrado vida. La niña se sintio muy feliz, la muñeca le dijo su plan de juego. El que era "Jugamos las escondidas" cuando te encuentre me regalas tu cama. La niña inocente le respondió "si claro, jugemos" cuando empezaron a jugar apagaron la luz y la niña fue a contar y la muñeca se estaba escondiendo

### LA MUÑECA

Cuenta la leyenda que una niña llamada Camila estaba mirando televisión, cuando tocaron el timbre de la puerta de su casa. La niña corrió a abrir pero en la entrada solo encontró una caja roja sospechosa, miro por todos lados pero no vio a nadie, así que recogió el paquete e ingresó de nuevo. Al entrar dejó la caja sobre la mesa del comedor y volvió a ver televisión. Cuando se acabo el programa la curiosidad de Camila que tenia solo 5 años la tento asi que observó la caja con picardía inocente y le dio por abrirla.

Tomo la caja y empezo a quitar los papeles que la estaban envolviendo pudo notar que se trataba de un juguete, aún más emocionada, Camila rompió la caja y descubrió una muñeca de cabello rojo, con grandes ojos y mejillas rosadas. Encantada por la bella figura de porcelana la niña decidió jugar con ella en su cuarto. Subió la escalera rápidamente y al llegar al final antes de entrar a su cuarto se dio cuenta de que la muñeca ya no estaba en sus brazos. Se asustó por un momento pero luego se puso a pensar en que de pronto no la llevaba en sus brazos si no la había dejado en la caja y no se dio cuenta por que estaba emocionada. Así que bajo a revisar la caja y vio que si era verdad lo que pensaba. Mientras estaba jugando Camila reflexionó por unos segundos sobre la muñeca y empezó a sospechar de ella pues no era común que dejaran un paquete en la puerta de su casa y que nadie digiera nada al respecto. Pero, la niña se sintió muy atraída por los enormes ojos rojizos de la muñeca y continuo jugando con ella en su sala.

Minutos después llego su papá preguntando por su querida hija. Camila salió al pasillo y lo saludo con un fuerte abrazo y le contó a su papá lo sucedido con la muñeca. El papá en cierta parte no le creyó pero siempre le quedaba la sospecha de que podía ser cierto lo que su hija le había dicho. Para comprobarlo, le pidió a la niña que se la mostrara. Ella muy obediente fue a la sala, donde había dejado la muñeca, pero ésta ya no estaba en el sillón. El padre y la pequeña revisaron toda la casa por toda la noche pero nunca la encontraron así que el padre no tuvo más remedio que reprender a su hija por la mentira que habia dicho.

Camila nunca entendio si realmente era un mentira o era real lo que sucedió.

Por otro lado, la leyenda en relación con la fluidez contribuyó a la competencia lingüística. Al estar expuestos a tipología textual mediante estrategias como *el análisis* de las formas de composición del escritor, los estudiantes empezaron a imitar algunos de sus elementos. En sus producciones, introdujeron adjetivos relacionados con los sentidos para explicar los sonidos, estados de ánimo y olores como los vistos en las leyendas leídas, extrajeron conectores para avanzar en la historia, generar un problema o concluir la leyenda, se cuestionaron sobre expresiones o metáforas para aludir a colores, sangre, sombras etc., se preocuparon por la ortografía, usaron vocabulario relacionado con espacios de terror para aumentar el suspenso, describieron las emociones de los personajes etc., iniciaron sus historias con frases caracterís-

ticas de las leyendas urbanas, “cuenta la leyenda,” “alguien me/ nos contó” y otras conectores y formas de comenzar como en los textos leídos.

**Figura 8:** en estos ejemplos se muestran vocabulario que los estudiantes tomaron de leyenda urbanas leídas o empezaron a incluir desde sus experiencias previas para incluirlas en sus textos.

Maira: ...Andrea hundida en sus pensamientos observaba los infinitos árboles que la acompañaban en recorrido, hasta que en un momento perfilo a lo lejos entre la tiniebla una figura sombría, su corazón comenzó a latir más rápido porque jamás había visto a alguien andar por estos lares e inmediatamente su mente le indico que era una persona...

Sofia: .. se le hizo raro que esa mariposa entrara pues tenía aquella ventana estaba cerrada, al ver la mariposa sentía pánico y se quedaba inmóvil.

Nicole:

Laura

de su hermana. Se reantraron, fueron a pasar el fin de semana a una cabaña para pasar más tiempo juntas y empezaron a experimentar cosas extrañas el cielo se ponía plomizo y nubado ellas se sentían paralizadas y estaban en pánico escuchaban gritos de una mujer. en el momento entra a la casa el señor maril el dueño de la casa y las intenta asquear con una arma camila corre y baja al sótano temblando y desbarajada ella mira hacia otros y ve la cabeza de su hermana ella se atterroniza

Consultorio ya que el era veterinario. al salir en la brilla del mar vio un grupo de jóvenes los cuales tenían a una pequeña marisa a la cual la estaban golpeando con una botella el anciano se acerco y con una voz oscura les dijo:  
- Que indignación no sean tan malos con el animalito

mi mamá me contó que al pedrista de ella le contó una historia que el viernes 13 a las 8 de la noche comienza a llover a las personas. los juegos están autorizados por el alcalde de la ciudad. un hombre alic chusco con mucha plata que llegó a ser el alcalde por su gran fama y responsabilidad y para el era choverle ver a las demás personas correr para salvarse o para ir a las iglesias e intentar salvar a sus familias.

### ¡MALDICIÓN! ¡OTRA VEZ ASADA!


MI SECRETARIA ME CONTÓ esta historia hace poco. A ella se la contó una amiga que se la había oído contar a una compañera que dijo que a ella se la había contado una amiga que había coincidido en una boda con la víctima.

Además, los estudiantes utilizaron referencias y sinónimos en sus textos para evitar palabras reiterativas, emplearon guiones para crear diálogos e incluso o para hacer aclaraciones.

Es importante mencionar un hallazgo respecto a la *imitación* en relación con la competencia textual. Como resultado de la exposición a la leyenda mediada por *estrategias pedagógicas* se logró establecer que ésta tipología contribuye a organizar las ideas según el tipo de leyenda. Los estudiantes imitaron la estructura de los textos presentados lo que contribuyó a organizar sus ideas según una tipología específica, narraron los hechos a modo de anécdotas, incluyeron elementos inverosímiles, reales y castigos, plantearon inicios que resumían la trama, imitaron elementos como espíritus o seres malignos etc.

Figura 9: En este ejercicio se puede ver como los estudiantes empiezan a distribuir sus ideas imitando la estructura de la leyenda presentada.

**LA MADRE MONTE**



En los llanos orientales colombianos, aparece una mujer que todos conocen como la madre monte. Los campesinos y leñadores que la han visto, dicen que es una señora corpulenta, elegante, vestida de hojas frescas y musgo verde, con un sombrero cubierto de hojas y plumas verdes. No se le puede apreciar el rostro porque el sombrero la opaca. Hay mucha gente que conoce sus gritos o bramidos en noches oscuras y de tempestad peligrosa. Vive en sitios enmarañados, con árboles frondosos, alejada del ruido de la civilización y en los bosques cálidos, con animales dañinos. Los campesinos cuentan que castiga a los que invaden sus terrenos y pelean por linderos; a los perjuros, a los perversos, a los esposos infieles y a los vagabundos. Maldice con plagas los ganados de los propietarios que usurpan terrenos ajenos o cortan los alambrados de los colindantes. A los que andan en malos pasos, les hace ver una montaña inasequible e impenetrable, o una maraña de juncos o de arbustos difíciles de dar paso, borrándoles el camino y sintiendo un mareo del que no se despiertan sino después de unas horas, convenciéndose de no haber sido más que una alucinación, una vez que el camino que han trasegado ha sido el mismo.

Dicen que para librarse de las acometidas de la Madremonte es conveniente ir fumando un tabaco o con un bejuco de adorote amarrado a la cintura. Es también conveniente llevar pepas de cavallonga en el bolsillo o una vara recién cortada de cordoncillo de guayacán; sirve así mismo, para el caso, portar escapularios y medallas benditas o ir rezando la oración de San Isidro Labrador, abogado de los montes y de los aserrios.

**El coco y sus víctimas.**

En el valle del Cauca cuentan, que existe una cosa, que se hace llamar, El COCO. Unos dicen que existe y otros dicen que no.

Pero quienes lo han visto dicen que su rostro es negro y como forma de Calabera, que sus ojos son como oscuras casi negras, cuerpo negro, y que aterrizan a las personas que lo saben hablar a amigos, familiares u otras personas.

Cuentan que, solo aterrizan a esas personas porque el no supo valorar a quienes lo amaban, le pegaba a sus hermanos, también a su mamá cuando lo regañaba.

Lo anterior implica que es vital durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita realizar lecturas de los textos a escribir con el fin de identificar los mecanismos y herramientas que utilizan los autores para lograr determinados efectos. Este proceso, los estudiantes aumentan su repertorio lingüístico: léxico, formas de expresar las ideas, emociones, conectores, etc., y comprenden aspectos textuales.

En cuanto a los resultados de la originalidad en relación con la focalización no se pudo obtener mayor información debido a inconvenientes con el tiempo, el cambio de estudiantes del curso, la ruptura del proceso actividades institucionales, vacaciones entre otras. Sin embargo, luego de la aplicación de *técnicas de variación, pregunta generadora, análisis de texto, correcciones y ejemplificaciones*, los estudiantes hicieron uso de los tipos de narradores para crear leyendas. Utilizaron principalmente el narrador omnisciente para contar su historia siguiendo las estructuras gramaticales de las personas en relación con la perspectiva bajo la cual querían contar su historia. Asimismo, esta etapa les permitió evidenciar su competencia lingüística y reflexionar sobre aspectos como la ortografía, tiempos verbales, estructuras, reiteraciones, inconcordancias etc.

**MI ORIGEN**

Esta historia se la voy a contar para que entiendan porque uso esas y esas cosas. Todo comenzó desde que estaba en el estomago de mi madre ella no tenía una buena relación con su suegra, porque ella era rica y su hijo debía casarse con mi madre que era de un barrio muy pobre y la dueña nunca se lo pedía como hijo. Siempre trataba mal a mi mamá y escuchaba todos los insultos que ella le daba un día mi madre cansada del abuso se fue con mi padre de la casa de ella.

Mientras estaban comiendo mis padres llegó una vecina de mi tía a la casa diciendo que la abuela estaba muerta. Aunque no era mucho del deceso de la familia, mis padres fueron a verla de inmediato. No pude sentir la reacción de mi padre pues aún estaba en el vientre, pero mi madre empezó a acelerar el corazón. Lo sé porque escuché los latidos que crecían y crecían más dentro de mi madre y me hacían sentir, pero no entendía nada hasta que una vez se acercó a los lados diciendo que mi futura tía era una bicha. En ese momento sentí que mi madre se tembló y un frío se metió en mis huesos. A los pocos días supe todo lo que ocurrió porque mi madre no recordaba nada entonces mi papá tuvo que decirle.

**La araña vendedora**

Mi tía me contó que hace un tiempo había un hombre que se llamaba Antonio tenía una vida de baruchera, también de lunes a viernes, un viernes llegó a su casa su mujer estaba despierta en el celular, él pensó que estaba hablando con otra persona como otra señor o su amante, él se le puso a repararle hasta que la mujer se puso a gritar que la mujer le hizo un rasguño en su cachete, desde ese día se reflexionó y no volvió a fumar hasta que un día se acordó de su mujer el día de la tristeza se fue a tomar un viernes.

**Figura 10:** En estos ejercicios se puede apreciar el uso de los narradores: personaje y omnisciente, con sus respectivas estructuras gramaticales.

Respecto a la ortografía, se pudo notar que no hubo un avance significativo durante la implementación del proyecto en torno a las estrategias planteadas. Los estudiantes a través de las diversas propuestas de escritura empezaron a evidenciar el estado de la ortografía, sin embargo se mantuvieron problemas de sustitución, segregación, condensación etc. *La estrategia pedagógica* que contribuyó a fortalecer este aspecto fue la revisión grupal e individual y el recurso del computador. A partir esta estrategia los estudiantes se empezaron a dar cuenta que no comprendían algunas de las palabras porque estaban separadas, tenían letras que no

correspondían, la letra era muy confusa, faltaban letras etc. Además, esta estrategia también contribuyó en la competencia textual. Los estudiantes empezaron a cuestionarse sobre la unidad de sus textos, identificar palabras e ideas reiterativas o incompletas, y darse cuenta de los signos de puntuación para dar sentido a sus textos, reemplazar elementos repetitivos, etc. a partir de estas revisiones establecieron conclusiones respecto a la importancia de la competencia textual y lingüística para poder comprender el significado de los textos.

**Figura 11:** en estos escritos se muestran las reflexiones a las que llegaron los estudiante en torno a la ortografía después de la revisión de los textos de los compañeros

- 1. Algunas palabras no se entienden para la ortografía es necesario para alguna cosa.?
- 2 Pero no entiendo por que ~~se~~ ~~de~~ llevaron al hospital solo por erupción.?

Es importante porque pueda cambiar el significado de...  
 ↓ Porque si no se colocan la puntuación la lectura no se bien y el lector se confunde

la ortografía es importante escribir la bien porque cuando escriben a si sea una palabra y/o letra cambia el significado de ella.  
 y pierde credibilidad, expresión, acento. y lo mas importante pueden cambiar las ideas y perspectivas del evento, historia, leyenda etc.

- 4) no se entiende nada.
- 5) es confuso el significado.
- 3) la coherencia es muy importante para que la lectura no sea rara.

Por otro lado, cuando la revisión y reescritura se hizo en computadores se pudo notar que los estudiantes focalizaron más su atención, hubo mayor interés por escribir y hacer las correcciones indicadas, se redujo el tiempo del proceso: eliminan, editan, copian, pegan y reorganizan sus textos según las indicaciones del docente y compañero, permitía volver una y otra vez sobre el texto y corregirlo mediatamente, utilizaron herramientas para incluir sinónimos y antónimos y corrector de ortografía, además, el computador les permitió reflexionar sobre sus dificultades en torno a la competencia lingüística puesto que resaltaba las fallas y además les daba la solución inmediata.

## **7. CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

La implementación y desarrollo de esta investigación permitió determinar la leyenda urbana y la escritura creativa contribuyen en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes. Se encontró que la escritura creativa enfocada en algunos aspectos de la leyenda urbana junto con las *estrategias didácticas*, *los recursos* utilizados y los *conocimientos previos* de los estudiantes favorece la competencia lingüística y textual.

La divergencia trabajada desde elementos de la leyenda urbana como la tipología textual, los elementos inverosímiles, la cosmovisión contemporánea, la estructura y la función social, contribuyen a aspectos textuales en tanto los estudiantes empiezan a tomar conciencia de que dependiendo los temas y el desarrollo que se le den a los mismos se pueden incluir o no algunos elementos divergentes relacionados con el campo semántico creado. Igualmente, comprenden que los elementos divergentes deben ser incluidos en la historia atendiendo a la cosmovisión de la cultura y a la realidad del texto mismo, éstos no pueden circunscribirse a la fantasía ni incluirse de manera arbitraria; aparecen de acuerdo con las condiciones creadas en el texto. Además, la divergencia en torno al cam-

bio de finales contribuyó a lo textual en tanto los estudiantes tuvieron que tener en cuenta el tema, personajes, intenciones comunicativas y concluir las ideas según la tipología abordada.

La fluidez por su parte, enfocada desde los elementos constitutivos de la leyenda urbana y sus relaciones de dependencia fomenta procesos textuales y lingüísticos. Primero, los estudiantes comprenden las relaciones condicionales, causales, y de dependencia entre el personaje-acción- función social, espacio- tiempo, espacio-emoción etc. percatándose de que éstos están en relación con un tema u objetivo global, y que éstos se van presentando de acuerdo con una estructura característica que contribuye a la intención comunicativa. Además, esta relación requiere de elementos léxico-semánticos y morfosintácticos como conectores, adjetivos, referencias, y estructuras de oraciones para poder expresar las ideas según la intención del autor, avanzar en el tiempo, alcanzar la función social y organizar e introducir los eventos y elementos en la narración, lo que le permite encontrar formas alternas de expresar sus ideas: utilizar otros adjetivos, conectores, usar referencias, sinónimos, expresiones etc. y desarrollar mejor las partes del texto narrativo a través de descripciones respecto a las acciones, la motivos, trama, los personajes, los finales etc.

Respecto a la originalidad en relación con la focalización en la leyenda urbana se estableció que estos recursos fomentan la competencia textual en tanto que el estudiante utiliza aspectos gramaticales como la conjugación de las personas gramaticales según el foco o perspectiva desde la cual se quiere narrar los hechos. Asimismo, las *técnicas de variación* le permiten al estudiante explorar otros personajes, situaciones, narradores y hechos diferentes a los textos propuestos.

La estrategia de lectura y análisis grupal de leyendas a partir de preguntas y en relación con la fluidez, son factores determinantes en los procesos de escritura. A partir de ella, los

estudiantes se interesan por la estructura y características del texto, el léxico, la ortografía, la organización de las ideas según el tipo de texto estudiado en torno a la intención comunicativa que desean comunicar y los imitan.

La revisión grupal e individual sobre los textos, también es una estrategia que incide para que los estudiantes organicen mejor las ideas, piensen en los problemas de coherencia, cohesión, gramática y ortografía que afectan la comprensión de las ideas que están comunicando en el texto. Igualmente, influye para que busquen alternativas para expresar sus ideas y adecuar sus textos etc. Esta estrategia permite que el estudiante realice un proceso meta cognitivo sobre su proceso, cuestionándose si el texto es realmente una unidad, identifique aspectos redundantes o incompletos, reemplace elementos reiterativos, conozca la importancia de los signos de puntuación en el nivel del sentido.

El recurso del computador contribuye a desarrollar la competencia textual y lingüística. Éste pone en evidencia problemas de concordancia, dificultades relacionadas con la ortografía y les da herramientas que les permiten encontrar sinónimos, antónimos y corregir aspectos textuales y lingüísticos de manera inmediata lo que contribuye a aumentar su repertorio lingüístico y a dar sentido a sus producciones.

Los recursos audiovisuales son una herramienta que propicia el desarrollo de divergencia y el análisis de textos. Los estudiantes cuentan con una experiencia visual amplia. Ellos en su entorno están constantemente rodeados de textos visuales como avisos publicitarios, interactúan con medios tecnológicos y formatos que se encuentran en la red. En consecuencia, tiene una amplia experiencia visual la cual le permite generar ideas a partir de imágenes y videos, comprender conceptos y analizar textos audiovisuales.

Por otro lado, la presente investigación tuvo limitaciones en términos de recursos, tiempo y dificultades de los estudiantes. Algunas veces no se contaba con equipos audiovisuales para la presentación de videos, imágenes o diapositivas, no había conexión a internet por Wifi y en su mayoría las paginas estaban restringidas, el tiempo para la intervención era de solo dos horas, también hubo pausas durante el proceso por vacaciones, comisiones de evaluación o eventos institucionales, algunos estudiantes fueron cambiados de salón, se fueron o llegaron y la cantidad de estudiantes ralentizaron los procesos de escritura y comprensión.

Teniendo en cuenta lo anterior, recomienda utilizar la escritura creativa desde la perspectiva de Santaella y Condemarán y Chadwick junto con la leyenda urbana en el aula de clase por su utilidad en el desarrollo de la competencia lingüística y textual. Para ello, se pueden utilizar *técnicas de variación* y *preguntas generadoras* a partir de leyendas base e imágenes que involucren los conocimientos previos de los estudiantes. Asimismo, se recomienda llevar al aula actividades de escritura que partan de los intereses de los estudiantes, esto hace que se motiven y desarrollen aspectos como la coherencia global, lineal y superestructura en un entorno más significativo, en tanto los estudiantes tienen algo por decir.

Sumado a lo anterior, se recomienda tener en cuenta que la lectura y la escritura son dos procesos que van de la mano. Los resultados mostraron que la imitación es un factor determinante en las producciones de los aprendices: reproducen personajes, funciones sociales, estructuras, descripciones, conectores, adjetivos, etc. De ahí que la lectura y análisis de aspectos como el léxico, formas de composición y de distribución de las ideas propicien que los estudiantes empiecen a comprender la naturaleza de la escritura imitando los textos que leen y buscando alternativas para expresar sus ideas.

Por otro lado, se recomienda que la escritura sea vista como un proceso que se va construyendo y por lo tanto requiere procesos de revisión y reescritura. Para esto, es necesario que se creen hábitos de corrección individual y grupal encaminados a descubrir vacíos, repeticiones, elementos confusos, sobrantes, ortografía, gramática etc. en términos del objetivo comunicativo planteado. Además, es importante que se creen experiencias guiadas en torno a la revisión que trasciendan aspectos gramaticales en donde se realicen preguntas que busquen que el estudiante se cuestione sobre las ideas que presenta en el texto.

De igual modo, es importante que los aspectos lingüísticos se le presenten al estudiante como herramientas que contribuyen a significar su texto y no como un conjunto de normas descontextualizadas de lo que ellos quieren decir.

Es importante también, tener en cuenta que los estudiantes poseen unos conocimientos sobre la naturaleza del código escrito como producto de su interacción con la televisión, carteles publicitarios, otros textos etc. desde los cuales pueden empezar a establecer la coherencia y la cohesión, y a la vez adecuar sus textos.

## **8. BIBLIOGRAFÍA**

Abreu y Da Silva. (2005). *Leyendas Urbanas Reflejo de una Realidad* (pregrado). Universidad Central de Venezuela, Caracas. <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/1209>

Álvarez, M. (2009). *Escritura creativa: aplicación de las técnicas de Rodari* (maestría). Universidad de Los Andes, Caracas Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>

Anquise. (2012). *La técnica didáctica Leycun en el desarrollo de la capacidad de producción de cuentos escritos* (tesis de pregrado). Escuela Académica Profesional de Educación,

Perú. Recuperado de 2.

<http://repositorio.unjbg.edu.pe/bitstream/handle/UNJBG/320/TG0171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Balmaseda, N. (2002). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y educación

Bermúdez. (2015). *Fortalecimiento del aprendizaje de la escritura en lengua materna como medio que ayuda a la inclusión* (pregrado). Universidad Libre, Bogotá Colombia. Recuperado de

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8423/Proyecto%20De%20Grado%20Nathaly%20Berm%C3%B9dez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bonette, P. (2015). Los colombianos se rajaron en escritura. Revista *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/cultura/articulo/colombianos-redactan-mal/452318-3>

Bonilla, E. &. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Brunvand, H. (2002). *El fabuloso libro de las leyendas urbanas. Demasiado bueno para ser cierto*, trad. M. Barastetegui. Barcelona: Alba.

Calderón y Rodríguez. (2011). *Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita del cuento como texto narrativo en el grado tercero de educación básica primaria* (pregrado). Universidad de la Amazonía Caquetá, Colombia. Recuperado de

<http://docplayer.es/19111691-Propuesta-metodologica-para-mejorar-la-produccion-escrita-del-cuento-como-texto-narrativo-en-el-grado-tercero-de-educacion-basica-primaria.html>

Casallas L. (2017). *La leyenda urbana como recurso didáctico en la práctica de la expresión oral y escrita de jóvenes entre los 13 y 14 años de edad, grado octavo* (maestría). Universidad internacional la rioja, Bogotá.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

- Condemarín y Chadwick. (1986). *La escritura creativa y formal*. Texas, Estados Unidos: Andrés Bello.
- Cortázar, F. (2004). *Los rumores y leyendas urbanas en Internet*. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=194>
- Coto Delmiro. (2002). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona, España: Grao.
- Dabdoub, L. (2003). La creatividad en la escuela ¿una “especie” en peligro de extinción? *Revista Ñanque* (30ª ed.) España, Recuperado de: <http://www.naque.es/revistas/pdf/R30.pdf>
- Díaz Á. (1987). *Aproximación al texto escrito*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Duque & Ramírez. (2014). *Concepciones del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo en educación básica* (tesis de maestría) Universidad Tecnológica, Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4626/372634D946.pdf;sequence=1>
- Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Garrido, D. (1996). *El texto narrativo*. Madrid, España: Síntesis.
- Hernández, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Mérida: consejo de publicaciones de la Universidad de los Andes.
- IED Gustavo Morales Morales. (2017). *Manual de convivencia*. Bogotá, Colombia: IED Gustavo Morales
- Labarthe. (2016). *Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa* (postgrado). Universidad Autónoma de Chile, Chile. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082016000100002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082016000100002)

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Madrid: Graos recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-práctica-educativa.pdf>
- Maqueo, A. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa Noriega Editores.
- Marín, M. (2007). *La enseñanza de la lengua*. México D.F, México: Larousse.
- Novoa, Pardo y Lizarazo. (2012). *Antología de mitos y leyendas narradas por la familia para fortalecer la competencia oral de los estudiantes del grado tercero (pregrado)*. Universidad del Tolima sede Kennedy, Bogotá Colombia.
- Ocampo. (2016) *la “ensalada de cuentos” como estrategia para mejorar la producción de texto cuento en los estudiantes de grado tercero de la institución educativa distrital llano grande j.t (pregrado)*. Universidad nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Ortega U. (2013). *La búsqueda del paraíso universal perdido: una tesis de grado orientada a fomentar la interpretación de textos narrativos en los estudiantes de grado 6-a de la Institución Educativa Divino Niño de Caucasia (pregrado)*. Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/703/1/PA0817.pdf>
- Pulido, J. (2016). *Del libro viviente al libro digital: estrategias de escritura desde las leyendas urbanas*. Venezuela: Ministerio de Poder Popular para la Educación.
- Quintanilla, R. (1999) Lenguaje y competencia comunicativa escrita. *Revista Escritura y Pensamiento* 2(3), 73-84.
- Relata. (2010). *Guía para talleres de escritura creativa creación y planeación*. Bogotá, Colombia: Rocca.
- Rojas, Huertas, Delgado y Vengoechea. (2013). *El taller literario como estrategia pedagógica para la motivación a la lectura y escritura en estudiantes de grado 8° del colegio de*

*formación integral mundo nuevo* (tesis de doctorado). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de 4.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12285/RojasAyalaNuryJohanna2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sampieri. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: The McGraw-Hill.

Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*.7 (2), 89-106.

Secretaría Distrital de Gobierno. (2013). *Barrio Prado Veraniego: reseña básica barrial*. Recuperado de <http://www.infosuba.org/?bloque=barrio&id=7&name=EL%20PRADO#>

Selemet, N. (2016). Estado del arte de los enfoques didácticos de lectoescritura institucionalizados como prácticas curriculares en Colombia entre los años 1950 a 2011. *Revista Oratores*. 4(5), 1-28

Serrano, S. (2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos*. Mérida, Venezuela: Editorial Universidad de los Andes.

Soto, L. (2016) *La Escritura Creativa: una Posibilidad para Imaginar el Lugar de la Palabra en el Aula* (pregrado). Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2255/1/PA0955\\_paulaandrea\\_escritura%20creativa.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2255/1/PA0955_paulaandrea_escritura%20creativa.pdf)

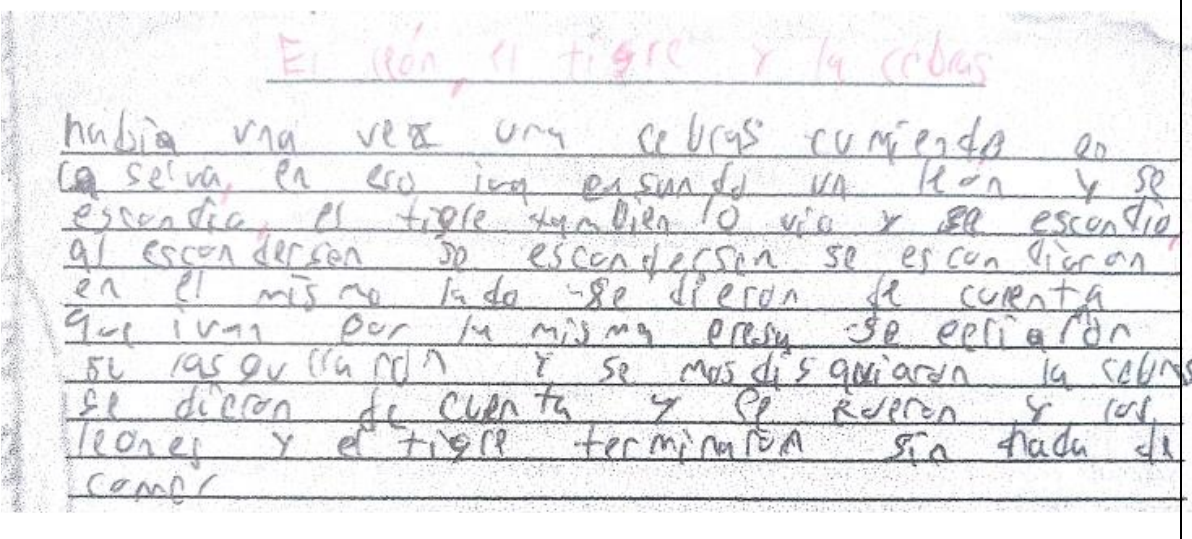
Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, España: veintiuno editores.

Yuni, A. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.

## 9. ANEXOS

### 9.1 Anexo I: ejemplos de problemas de coherencia, cohesión y superestructura



El León, el tigre y la cebra

había una vez una cebra caminando en la selva, en eso iba pensando un león y se escondió, el tigre también lo vio y se escondió, al esconderse se escondieron se escondieron en el mismo lado se dieron de cuenta que iban por la misma presa se esparcieron se rasguñaron y se mordisquearon la cebra se dio cuenta y se fue y los leones y el tigre terminaron sin nada de comer

En este texto se puede apreciar que no hay relaciones de coherencia entre las oraciones las cebra estaban durmiendo y en eso estaba pensando el león. Y las siguientes frases: y se escondieron en el mismo lado y se dieron cuenta de que iban por la misma presa: en esta parte no se comprende quién se escondió, cual presa etc.

### 9.2 Anexo II: Matriz de categorías inductivas-Diarios de campo – Trabajos de los estudiantes

DIVERGENCIA Y LEYENDA URBANA	CATEGORÍA INDUCTIVA	CÓDIGO
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reinventan una leyenda tomando alguna característica de la leyenda base como personaje, acción, función social, elementos inverosímiles, trama o elementos reales e introduce nuevos (espacios, personajes hechos inverosímiles etc.).</li> <li>*al principio, realizan un resumen o copian frases textuales de las leyendas urbanas propuestas, sin introducir elementos nuevos.</li> <li>*realiza una versión explicativa de la leyenda base</li> <li>*cuenta una versión desde la perspectiva de otro personaje</li> <li>*al inicio Los personajes principales reciben un castigo por sus acciones predecibles: generalmente se suicidan, los asesinan, apuñalan, quemar, enloquecen y siempre se convierten en fantasmas.</li> <li>* introducen finales inesperados: todo era un sueño, aparecen en hospitales, no pueden escapar de los lugares etc.</li> <li>* crea una historia nueva</li> </ul>	<p>El papel de las técnicas de variación basadas en leyendas urbanas en la escritura divergente</p>	<p>VR-DIVER</p>

<p>*utilizan antónimos de los títulos de las leyendas para crear una historia</p> <p>* Realiza un resumen de la leyenda y le agrega algunos elementos nuevos (mas descripciones, cambia a los antagonistas por protagonistas, cambia medios de transporte(auto por moto-cama por-bici)</p> <p>*exploran otros personajes relacionados con sus experiencias, gustos y temores: Robots, carpinteros, payasos, políticos, pescadores etc.</p>		
<p>* La imaginación de los estudiantes se dispara cuando se enfrentan a imágenes sugerentes como las del arte surrealista.</p> <p>* Los estudiantes parten del análisis de las imágenes para crear personajes, tramas cortas, hechos inverosímiles, y funciones sociales en relación con los antivalores de la sociedad actual.</p> <p>* Los estudiantes generan muchas ideas a partir de las pinturas, sus componentes y la interpretación que ellos les dan.</p> <p>* toman personajes de los vistos en las imágenes para luego crear su leyenda</p> <p>*algunas leyendas tienen dibujos para representar elementos de sus leyendas</p>	<p>Influencia de lo visual y la <i>pregunta detonante</i> en la divergencia</p>	<p>IFL-VIS-PRE-D-DIVER</p>
<p>*al principio utilizan elementos fantásticos que no corresponde a la cosmovisión de la cultura contemporánea, sin embargo crea la relación entre realidad e inverosimilitud.</p> <p>* los elementos divergentes corresponden a la cosmovisión contemporánea</p> <p>*Adecúa elementos de leyendas tradicionales en espacios urbanos como: personajes, lugares, horas, labores etc.</p> <p>* crea una leyenda basada en algún tema como salud, posesiones, lugares introduciendo eventos elementos divergentes coherentes con el tema seleccionado etc.</p> <p>* Los personajes, acciones y situaciones inverosímiles están en relación con el tipo de leyenda escogido.</p> <p>*introducen hechos divergentes en relación con el tipo de leyenda y tema escogido</p>	<p>El papel de la divergencia en relación con la leyenda urbana en la coherencia global y lineal</p>	<p>DIV-LEY-COH-G</p>
<p>*analiza la secuencia narrativa y las partes del texto para proponer un final que concluya la historia</p> <p>*Cambia el final de las leyendas y éste responde a la secuencia narrativa que da solución al conflicto planteado</p> <p>* desarrolla la trama teniendo en cuenta la situación inicial.</p>	<p>Influencia de la divergencia en relación con la leyenda en la superestructura</p>	<p>INF-DIV-LEY-SUPER</p>
<p>*La leyenda desde su estructura contribuye a organizar las ideas.</p> <p>* Inician sus historias con frases características de las leyendas urbanas, “cuenta la leyenda,” “alguien me/ nos contó” como en los textos leídos.</p>	<p>Influencia de la leyenda en la superes-</p>	<p>AN-LEY-IMI</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>* Imitan la estructura de las leyendas presentadas para realizar organizar sus producciones</li> <li>*utilizan palabras como: me cuentan, dicen, en la vereda San Jorge cuentan que...</li> <li>* narran los hechos a modo de anécdotas</li> <li>* incluyen elementos inverosímiles, reales, castigos</li> <li>*Plantean inicios que resumen la trama</li> <li>*Imitan títulos de las leyendas base</li> <li>*Imitan un título tradicional y le agregan un espacio</li> <li>*Imitan la estructura, función social, elementos inverosímiles de alguna las leyendas leídas en clase.</li> <li>*introducen elementos relacionados con espíritus o seres malignos similares a los de las leyendas leídas: brujería, fantasmas</li> </ul>	<p>estructura: <i>estrategias de imitación</i></p>	
<b>Fluidez y elementos constitutivos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>*al inicio, las funciones sociales no se relacionaban con los hechos, lugares ni personajes</li> <li>* introducen elementos inverosímiles relacionados con las acciones de los personajes</li> <li>* caracterizan los personajes en relación con el castigo que reciben, la función social o las acciones que realizan</li> <li>*la caracterización de los personajes tienen relación con las acciones que realizan.</li> <li>* la función social tiene relación con el castigo del personaje</li> <li>* hay descripciones más profundas en relación con las emociones de los personajes según la función social que contribuyen a darle sentido global al texto.</li> <li>*hay mayor descripción en relación con la personalidad de los personajes en relación con la función social</li> <li>*describe los espacios en relación con la función social que quiere transmitir.</li> </ul>	<p>influencia de la <i>fluidez</i> y los elementos constitutivos de las leyendas urbanas en coherencia global y local</p>	<p>INFL- FLU- ELM- LEY- COH- LIN</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>*generan descripciones incompletas sobre los hechos, espacios o situaciones a las que se enfrenta o personajes que narra, los textos son demasiado cortos</li> <li>*menciona los espacios a medida que el personaje avanza</li> <li>*los personajes se sitúan en espacios determinados y ahí se desarrolla la acción</li> <li>*mencionan espacios para generar la trama</li> <li>* describen mejor los hechos y situaciones a las que se enfrentan los personajes</li> <li>* plantean una contextualización basada en la descripción el personaje</li> <li>*plantean un nudo y lo desarrollan</li> <li>*plantean un desenlace y lo desarrollan</li> <li>* hacen mayores descripciones de la trama</li> </ul>	<p>influencia de la fluidez y los elementos constitutivos de las leyendas urbanas en la superestructura</p>	<p>INF- FLU- ELM- LEY- SUPR</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>*toman palabras de las leyendas leídas para incluirlas en sus producciones.</li> <li>* introducen el vocabulario dado para explicar los sonidos</li> </ul>	<p>Influencia de la fluidez y la leyenda</p>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>* introducen elementos inverosímiles relacionados con las acciones de los personajes</li> <li>* realiza una caracterización de los antivalores de los personajes principales a través de adjetivos y diálogos que les permiten expresar sus intenciones.</li> <li>* se preocupan por la ortografía</li> <li>* utilizan conectores vistos en las leyendas para iniciar, generar un problema y concluir la leyenda</li> </ul> <p>Preguntan sobre cómo expresar el color rojo, la metáfora para el color azul, como decir a lo lejos se veía una sombra etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* reconocen los recursos como conectores, guiones, referencias, adjetivos, verbos etc. que utiliza el lector para alcanzar sus efectos en el lector.</li> <li>* Se da cuenta de la separación de párrafos según las ideas narrados en cada uno de ellos según la finalidad.</li> <li>* aumentaron su repertorio lingüístico: vocabulario, formas de expresar las ideas, emociones, conectores, etc.</li> </ul>	<p>urbana en la competencia lingüística</p>	
<b>La originalidad y la focalización</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Crea una historia nueva justificando las acciones del antagonista en la leyenda</li> <li>* dieron versiones explicativas en forma de leyenda de la personalidad de sus antagonistas</li> <li>* crearon un personaje cambiando todas las características dadas en la leyenda base.</li> <li>* contaron el origen del antagonista.</li> <li>* hicieron continuaciones de sus leyendas,</li> <li>* realizan continuaciones de las leyendas base.</li> <li>* toman el personaje de una película y lo caracterizan según la misma</li> <li>* algunos hicieron la continuación de la leyenda</li> <li>* hace la narración basada en la leyenda</li> <li>* desligan su historia de la película en la que se basaron.</li> </ul>	<p>Las técnicas de variación Influyen en la originalidad</p>	<p>VAR-ORI</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* utilizan un narrador omnisciente, testigo y para contar su historia siguiendo las estructuras de la tercera persona en relación con lo que quieren decir.</li> <li>* cuenta su historia teniendo en cuenta el narrador</li> <li>* se dan cuenta de que algunas estructuras no corresponden al tipo de narrador</li> </ul>	<p>Influencia de la originalidad en relación con la leyenda urbana en la gramática: personas gramaticales y tiempo verbales</p>	<p>INF-ORI-GRAM</p>
<b>Otras estrategias que influyen en la competencia textual y lingüística</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>* No quieren leer sus textos en voz alta: les da pena o no les interesa</li> </ul>	<p>La lectura en voz alta</p>	<p>LEC-VOZ-</p>

<p>*los estudiantes comprenden que existen dificultades de redacción que no permiten entender los textos.</p> <p>* se dan cuenta que faltan pausas porque las ideas se confunden</p> <p>* reflexionan sobre la necesidad de incluir aspectos formales en la escritura para que los puedan entender.</p> <p>* reflexionan sobre la necesidad de ordenar las ideas para que no se contradigan.</p> <p>* Se dan cuenta de los vacíos que hay en el texto y que impiden la comprensión de los mismos.</p> <p>* se dan cuenta de que los textos repiten mucho algunas palabras</p> <p>* identifican problemas de coherencia global: los estudiantes no comprenden la idea principal o trama de los textos de los compañeros</p> <p>* No comprenden algunos de los hechos, personajes o situaciones narradas.</p> <p>* notan que algunas de las ideas que tienen en su cabeza, no están expresadas en el texto y por tanto se confunde el lector.</p>	<p>de los textos propios contribuye a la competencia lingüística y textual</p>	<p>ALTA-COMP-LINGU Y TEX</p>
<p>*No saben cómo revisar las producciones de los compañeros</p> <p>* se enfocan en la revisión gramatical y ortográfica</p> <p>* son muy condescendientes con los comentarios que dan a sus compañeros: la mayoría son positivos.</p> <p>*hace que reflexionen sobre la ortografía de sus compañeros y de los textos como elementos que alteran el significado de las palabras: abrasado: quemado,</p> <p>* reflexionan sobre la coherencia de los textos</p> <p>* se dan cuenta que hay vacíos y contradicciones dentro de las producciones</p> <p>* reflexionan sobre la falta de signos de puntuación y como esto altera el sentido del texto. “que no se puede fumar gas inflamable, toca ponerle una coma o un punto después de fumar”</p> <p>* reflexionan sobre la falta de creatividad de algunos textos: trama floja, resúmenes.</p> <p>*reflexionan sobre la letra y su importancia en la comprensión</p> <p>* reformulan las oraciones de sus textos para que puedan ser comprendidas: ahí está diciendo que trabaja después de muerto, sería casi muere ahogado</p> <p>* reflexionan sobre la coherencia global o unidad temática: “hay muchos temas, no sé cuál es la idea principal”</p> <p>* las secuencias narrativas tienen relación entre ellas</p> <p>*plantean inicios con la estructura de las leyendas, situación inicial etc.</p> <p>* plantean nudos y los desarrollan mejor</p> <p>* aclaran las ideas y realizan una versión diferente</p> <p>*las preguntas generadas por la docente hace que los estudiantes organicen mejor sus ideas</p>	<p>La influencia de la revisión grupal e individual en la competencia lingüística y textual</p>	<p>RE-VIGRUP IND-COMP-LING-TEXU</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>*las descripciones de los personajes y sensaciones son mayores</li> <li>*utilizan signos de puntuación</li> <li>*utilizan conectores</li> <li>* reflexionan sobre el código y los problemas que tienen frente a la adecuación, expresión de sus ideas, sonidos, imágenes etc.</li> <li>* reemplazan los visual y onomatopeyas por descripciones.</li> <li>* realizan procesos de adecuación y verificación sobre las formas en las que pueden expresar sus ideas.</li> <li>* Se dan cuenta que las ideas que tienen en la mente, no se encuentran plasmadas en sus escritos.</li> <li>* reflexionan sobre la ortografía y la gramática para poder corregir al otro.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>*los estudiantes focalizan más su atención cuando escriben en computador</li> <li>* hay mayor interés por escribir y hacer las correcciones indicadas</li> <li>* la indisciplina se reduce, todos se concentran en su texto</li> <li>*utilizan herramientas como: sinónimos, antónimos, corrector de ortografía.</li> <li>*decoran sus textos con tipos de letra, márgenes etc.</li> <li>*facilita la corrección: eliminan, editan, copian, pegan y reorganizan sus textos según las indicaciones del docente y compañero.</li> <li>* los textos son más extensos y coherentes debido a que pueden leer y editar de inmediato</li> <li>* El computador les permite evidenciar dificultades en torno a la ortografía y gramática.</li> </ul>	<p>Influencia del recurso computador En la corrección competencia lingüística y textual</p>	<p>INF- RECU- COMP- COMP- LINGU- TEXTU</p>
<p>Los personajes de las leyendas pertenecen al contexto afectivo de los aprendices: esposas infieles, niñas, novios, hombres infieles, protectores de la naturaleza, suegras, madres, amigos, padres, padrastros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Los personajes están relacionados con emociones como la rabia, los celos, locura, tristeza, fastidio. (lo cual está muy ligado a las personalidades y experiencias de los chicos)</li> <li>*Las historias suelen tratar temas como problemas con la suegra, padres que no les interesan sus hijos, fiestas, hijos desobedientes</li> <li>*los estudiantes escriben leyendas a partir de sus gusto por los videojuegos, YouTube,</li> <li>* Los estudiantes escriben partir de sus temores: a los payasos, arañas etc.</li> <li>* escriben sobre problemas o preocupaciones de su realidad cercana problemas con ladrones, desempleo, maltrato animal, personas extrañas.</li> <li>*los desenlaces muestran problemas de los personajes con los padres sentimientos como la soledad, la tristeza</li> </ul>	<p>La leyenda junto con la escritura creativa permiten la expresión de emociones, experiencias e imaginación de los aprendices</p>	
<b>Otros hallazgos recurrentes</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Utilizan onomatopeyas (PUM) para enfatizar en ciertos hechos de la narración.</li> <li>* Imitan los comienzos de los cuentos tradicionales</li> <li>*siguen estructuras de mitos</li> <li>*algunas leyendas tienen moralejas y finales de cuentos</li> <li>* inician sus textos con frases características de los cuentos tradicio-</li> </ul>	<p>los estudiantes tienen experiencias con otros textos las cuales usan para</p>	

<p>nales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* crean historias basadas en la biblia</li> <li>* resumen textos leídos previamente</li> <li>*utilizan la palabra <i>fin</i> de los cuentos de hadas cuando han concluido su narración.</li> </ul>	<p>crear sus leyendas</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Utilizan emoticones ☹</li> <li>*Se basan en películas</li> <li>* Introducen elementos inverosímiles basados en personajes de películas como zombis, la purga, y Jack el descuartizador.</li> <li>*a los personajes les gusta jugar video juegos, ver videos de YouTube.</li> <li>*Utilizan abreviaturas (ps) utilizadas en las conversaciones a través de redes sociales.</li> <li>*Los personajes principales reciben un castigo por sus acciones, generalmente se suicidan, los asesinan, apuñalan, queman, enloquecen y siempre se convierten en fantasmas.</li> </ul>	<p>Los medios de comunicación influyen en sus producciones</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Los estudiantes comprenden las imágenes surrealistas desde los saberes previos que traen de películas, mitos, experiencias previas y los valores de la sociedad en la que se desarrollan.</li> <li>* Los estudiantes relacionan la función social con la moraleja o enseñanza de las fábulas.</li> <li>* Los estudiantes tienen unas nociones de los conectores y sus funciones dentro del texto.</li> <li>* Saben que los conectores permiten avanzar en la historia, ubicar al lector y conectar las ideas. Sin embargo los usan inadecuadamente.</li> <li>*Los estudiantes conocen en términos teóricos el inicio, nudo y desenlace pero se les dificulta elaborar las producciones.</li> </ul>	<p>Los saberes culturales, personales y académicos influyen en la comprensión</p>	
<p>El comentario en voz alta es una estrategia beneficiosa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Los estudiantes participan con mayor frecuencia cuando la docente solicita explicaciones orales por parte de ellos.</li> <li>*las dudas respecto al tema surgen potenciando el aprendizaje desde los conocimientos colectivos y las duda particulares.</li> <li>*se atenúa la línea divisoria entre docente y estudiante.</li> <li>* Las diferentes respuestas de los estudiantes, guiadas por las preguntas de la docente, permiten comprender los temas desde las diversas perspectivas de todos los estudiantes. De este modo el conocimiento es enriquecedor y no está sesgado por la única visión de la docente: muchas veces los estudiantes traen ideas diferentes, antes no pensadas por la docente.</li> <li>* Permite a la docente conocer como están comprendiendo sus estudiantes y generar estrategias para que se alcancen los objetivos de comprensión propuestos.</li> </ul> <p>el comentario en voz alta permite que quienes no han comprendido aclaren sus dudas con las intervenciones de los compañeros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*el comentario en voz alta hace que los estudiantes participen más</li> </ul>	<p>Comentario en voz alta y pregunta personal contribuyen en la comprensión</p>	

<p>sin embargo la indisciplina es mayor ya que no escuchan al otro ni piden la palabra</p> <p>Los estudiantes tienen dudas particulares que muchas veces no se suelen hacer por diferentes motivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* las preguntas de los estudiantes de manera anónima hacen que se aclaren conceptos que no se han comprendido</li> <li>* la pregunta del estudiante dan coherencia al discurso de la docente</li> <li>* fomenta el aprendizaje colectivo puesto que todos dan sus percepciones sobre la misma.</li> <li>* La pregunta le da sentido pragmático a las actividades, conceptos y temas planteados.</li> <li>* Cada pregunta generada contribuye al conocimiento personal y colectivo y a darse cuenta que las dudas individuales también son dudas colectivas y por lo tanto no está demás hacerlas.</li> <li>* Las explicaciones entre pares son más significativas para los compañeros pues tienen los mismos referentes</li> </ul>		
---	--	--



### 9.3 Anexo III

#### SUCESOS EXTRAÑOS EN LOS PARQUES DE DIVERSIONES

CUENTA UNA LEYENDA EN UN PARQUE DE DIVERSIONES IBA UN TATTOO A UNA SEÑORA CON SUS HIJOS Y SU ESPOSO EN UNOS DÍAS EL GERENTE DEL PARQUE SE ENAMORÓ DE LA QUELLA MUJER CADA VEZ

ELLA SE VEÍA MÁS EXTRAÑA SU ESPOSO LE DICE QUE LE PASA MUJER Y ELLA LE DICE NADA TODO IBA AL PARQUE DE DIVERSIONES Y LLEGAN 2 O 3 DÍAS DESPUÉS

UN DÍA SU ESPOSO LE PREGUNTA CU CUÉNTAS HAZER TAB EL TIEMPO AL PARQUE DE DIVERSIONES Y ELLA LE DICE VOY A VER MIS HIJOS SE DESALIGA

UN DÍA EL ESPOSO LLEGAN LE HABLA AL MEDIA NOCHE Y LA ESPOSA NO ESTAN Y SUS HIJOS TAMPOCO

SU ESPOSA CHGRESA A OTRO DÍA Y ESTABAN AHÍ LES PREGUNTO LE DICEN DONDE ESTABAS Y ANTE LOS NIÑOS Y ELLA LE RESPONDE EN UNA FIESTA EN EL PARQUE DE DIVERSIONES Y MIS HIJOS ESTAN ALLÍ CON UNA SEÑORA QUE SE ENCARGA DE QUE NO SE ABORRA ALLÍ

EL ESPOSO SUSPICHA Y UN DÍA LA SIGUE CUANDO IBA AL PARQUE DE DIVERSIONES Y SE JARA DE CUENTA QUE LO ESTABAN EN CASANDO CON EL GERENTE

#### La llorona del ascensor

La amiga de mi abuela nos conto algo que le había pasado en el centro comercial del Central por ella nos conto que un día, ya casi de noche ella estaba haciendo el aseo de el centro comercial y decidió subir por el ascensor para terminar mas rapido

Cuando ella empezó a subir por el ascensor escucho un pequeño llanto y desfondo pum!! deo de funcionar el ascensor y se le apareció una niña que decía:

- Yo soy la llorona de este ascensor mis padres murieron no los vuelve a ver que triste me siento y te voy a comer

La señora después de ver a la niña le dijo pero porque me vas hacer daño y ella le respondió

- Porque aquí me mataban a muchos niños y no se los voy a pudonar y se abalanzo sobre la señora

La señora se desmayo y despierto en un hospital preguntando por aquella niña que no volvió a ver mas

F. n

de la tabla el esposo saca un machete y les corta la cabeza al gerente y a la esposa le corta de quitar un pie

el hombre del esposo regreso a parque de diversiones estan solo le reha casado y lo prende todo y se lleva a sus hijos

después de eso dicen que la mujer aparece todas las noches y si en algunos pasando por ahí que este bona chosca infiel o irresponsable los persigue hasta que se desmaye

Solano Jonathan

Japon-Tokyo

El venado de oro aparece en cualquier tipo de gimnasio, el ahoga y asesina su víctima de maneras grotescas. El venado de oro asesina a los búlgaros, a los violadores, a los asesinos y a los egoístas por agrado.

Dicen que una manera de deshacerse del venado de oro es andar con la búpala tener agujas y gemas de oro, el flash de una cámara y oír siempre.

Siempre aparece una pequeña figura etérea como un venado, pero no es la figura que ataca ni un demonio de dientes largos, garras afiladas por oscuridad como el carbón y los ojos con pupilas negras.

Juan Sebastián Gil

La Horona

Cuenta la historia que la Horona vive en lo alto de la montaña con sus hijos pero un día ella decidió regalatos porque no podía mantenerlos entonces ella enloquece y se suicida por esta razón su alma queda vagando por sus hijos.

El cadáver en la cama

La historia se supo cuando le contaron a una tía que la comió el hermano le dijo un accidente en una cabaña y en el el hijo el estudio con su ciclo en el calle de Misión y luego como se le citaron una señora y los dos que se le citaron y como le dijo y él se le citó y no como el celestio y un hijo de un matrimonio el otro el se citó pero cuando el salió del colegio lo estaba esperando el as, ella no sabía que había llegado un día con ella y ella se un hermano a ella se por su historia y se dijo que esto no había el padre así y se descubrió y una el hijo cuando al colegio y se le citó en un caso y se veía una mujer y le dijo se citó de un día me refirió el día se entonces ella se le citó cuando ella a Kisser.

EL CADÁVER EN LA CAMA

ESTA HISTORIA ME LA CONTO MIA. Me dijo que le ocurrió de verdad a una amiga de su sobrino. Parece ser que dicha amiga y su marido se hospedaron en el Hotel Escalbur de Las Vegas. En la habitación notaron un olor, suave, pero desagradable. Inspeccionaron la habitación por si había algo de comida pudriéndose en algún sitio, pero no encontraron nada. Como era ya muy tarde y estaban agotados, decidieron irse a la cama y comunicárselo a la dirección del hotel a la mañana siguiente. Cuando se despertaron, el hedor era insoportable. Se quejaron a la dirección. Y entonces se descubrió que en el somier se hallaba el cadáver de una prostituta. ¡Se habían acostado con una prostituta, literalmente!

En estos ejercicios se puede ver como los estudiantes empiezan a introducir elementos divergentes haciendo adaptaciones de personajes y espacios según la historia y cosmovisión de la cultura.

9.4 Anexo IV

LA TENTACION

Una tía me conto que a una amiga de la mamá, en Medellín en una comuna muy lejana una familia se mudó a una casa cerca de un parque, en esa familia había una niña que era la menor de 3 hermanos, ella se llamaba Victoria y era una niña muy linda, tenía ojos grandes color azul cielo, pero ella no se consideraba así, ella misma pensaba que era una loca, desquiciada, fea, rara y con problemas mentales porque ella siempre veía sombras de personas pero ella no sabía quiénes eran, también escuchaba voces todo el tiempo, escuchaba como estas voces peleaban, gritaban, lloraban etc.

Victoria le contaba a sus papás pero ellos no le creían, porque ellos no creían en presencias, voces, cosas del más allá, porque ellos piensan que eso es cosa de la imaginación, o que solo las personas locas pueden sentir estas cosas.

Así que luego decidió ir con sus dos hermanos pero como era de esperar de Victoria, no le creyeron. Ella se sintió triste, sentía que nadie la quería, ella se sentía muy deprimida así que comenzó a cortarse los brazos. Este mismo día las presencias y las voces que se le aparecían a Victoria eran más fuertes, más que todo por

EL DE LA CALLE

Me contaron la historia de un hombre cruel y malvado llamado William que le paso una historia muy graciosa. Él tenía una vida llena de lujos en el norte de Bogotá, su dinero lo ahorra para discriminar a quien lo molestara. Él se enojaba por nada, porque lo saludaran, por jugar al frente de el, por respirar por todo, un día el alcalde de Bogotá Peñalosa decidió desalojar a todos los habitantes del BRONCE muchos de ellos empezaron a vagar por las calles buscando refugio. Entre tantas búsquedas Andrés un abogado caído en las drogas llego al barrio del señor William.

La primera vez que William lo vio le dio un repudio profundo, la ropa sucia y la barba sin afectar de Andrés era lo que más asco le producía, el señor William se obsesiono con el hombre y lo persiguió hasta encerrarlo acusándolo por venta de drogas e incluso le invento un asesinato.

Por azares de la vida el viejo William también resulto en la Cárcel por lavados de dinero y mala manipulación de armas y lo condenaron a cadena perpetua. el hombre de la calle resulto inocente tras la investigación que hizo el general de la policía. El policía entre su investigación descubrió que Andrés era su hermano así que lo ayudo a renovar su vida y a salir adelante le dio el trabajo de ser abogado en la carcel y lo dejo quedar en su casa.

la noche, a Victoria le dio mucho miedo así que se fue al cuarto de sus papas, ellos le preguntaron que le había pasado, pero como Victoria se lo esperaba, no le creyeron, sin embargo la dejaron quedarse con ellos.

Así pasaron varios días y hasta meses. Hasta que un día Victoria se despertó en su cama a las 7:00 am. Ese día ella solo vio una sombra y escucho una sola voz en todo el día, esta voz le decía “a media noche tienes que matar a tus papas y a tus hermanos” todo el día escuchó esta voz repetidas veces. Cuando Victoria llego de la escuela hacia la casa, se puso la pijama, comió y se acostó a dormir. Esa noche victoria no pudo dormir escuchando esa voz, a ella la daba mucho miedo porque era una voz oscura, de acero. Le temblaban las piernas, se la hacía un nudo en la garganta y estaba muy temerosa. Luego de unas horas Victoria miro el reloj que tenía en su mesa de noche, a ella le dio pavor porque ya eran las 12:00 después de varios minutos, Victoria se decidió a hacer lo que la voz le decía.

Ella bajó a la cocina, cogió un cuchillo y silenciosamente entro al cuarto de sus papas. Primero fue a su padre, como el cuchillo fue tan fuerte y de golpe la mamá no despertó y al igual que a su papa Victoria la mató. Luego fue al cuarto de sus hermanos y también les hizo lo mismo. Al otro día los olores eran muy fuertes así que los vecinos se dieron cuenta de lo que había pasado y llamaron a la policía, a Victoria la llevaron a un centro psiquiátrico donde permaneció toda su vida hasta fallecer por una enfermedad mental a los 20 años.

Lo gracioso fue que Andrés ayudo a mucha gente en especial a su ex enemigo William gracias a su ayuda descubrieron que William era inocente.

## 9.5 Anexo V

### EL PODER DE LA IMAGINACION

Una noche de lluvia mientras estábamos compartiendo con mi familia la luz se fue y mi hermana decidió contaros una historia que nos erizaría la piel a todos en la casa. Esta historia sucedió en Texas en los años 80 en una escuela cerca a la casa donde yo vivo. Un día una chica de ojos azules como el mar, tez blanca como la nieve y cabello negro abundante iba agotada tras un largo día de escuela destino a su casa. Mientras caminaba a un paso lento pensaba la razón de no tener amigas en su escuela. Recordaba a dos malvadas niñas de noveno grado que la molestaban demasiado quizá por eso los otros estudiantes no tienen la confianza suficiente para hablar conmigo la niña pensó. Y es que cómo no pensar así pues la apariencia de aquella chica era algo fría, antisocial y rara, sin embargo, quienes llegaban a conocerla podían ver de que ella era alguien extremadamente noble. Los compañeros de clase se dirigían a la joven por apodos como loca y enferma. Muchas veces las niñas de noveno mayores a ella la golpeaban y le inventaban chismes. Lily no entendía la razón de tanta crueldad.

Siguió caminando a paso lento y con la mirada perdida hasta que llegó a su casa. Al entrar vio sobre la mesa una carta que decía que sus padres habían salido de viaje. Decidió no encender las luces y subió las escaleras con cuidado camino hacia su cuarto. Al entrar, cerró la puerta y después de unos minutos ya se encontraba acostada en su cama con una manta sobre ella. Entre sus cobijas y mirando al techo pensaba en lo mal que estaba el mundo “hay tantos problemas sociales que quizá por ese sinsentido no socializo con las demás personas” pensó la niña. Mientras pensaba esto se quedó dormida.

### ANDREA...

Esta historia pasó de generación en generación, de familia en familia, de boca a boca hasta que llego a mí y ahora yo se las cuento a ustedes.

En el condado de Texas una mañana triste, húmeda y espeluznante Andrea tuvo que despertarse un lunes para ir a estudiar a las tres de la mañana para llegar temprano a su colegio, cuando salió de su humilde casa de un piso, observo esa mañana y se sintió devastada porque un día como esos había perdido a sus dos padres y ahora vivía con su abuela que lastimosamente no pasaría el mes, comenzó su recorrido hacia el colegio.

Andrea hundida en sus pensamientos observaba los infinitos árboles que la acompañaban en recorrido, hasta que en un momento perfilo a lo lejos entre la tiniebla una figura sombría, su corazón comenzó a latir más rápido porque jamás había visto a alguien andar por estos lares e inmediatamente su mente le indico que era una persona.

Cuando se acercó a aquella sombra se percató de que era un chico, su corazón se tranquilizó, así que entablo una conversación y le formulo una pregunta, al esperar la respuesta comenzó a escuchar que su pulso subía cada vez más que la primera vez porque aquel chico la ponía nerviosa y la intimidaba sin intención, hasta que el respondió:

- mi nombre es Javier...-luego de pasar un desesperante silencio Andrea, con el nudo en la garganta le dijo:

-Me llamo Andrea...-y le hizo otra pregunta para que aquel silencio que la atormentaba cesara de una vez por todas -... y...

Al día siguiente, Lily despertó con recuerdos de un sueño extraño. Aunque solo lo recordaba por partes las imágenes que recordaba le atemorizaban porque contenían sangre y cosas que una persona normal no se imaginaría además recordaba una figura que no pudo borrar la de una joven de cabello blanco y largo. Ella pensó por unos segundos sobre aquél sueño y pronto se alistó para ir a estudiar.

Cuando Lily llegó a su escuela lujosa se dirigió hacia su salón número 52 en el que tendría su primera clase de la mañana. Mientras subía la escalera a paso lento vio cerca a la entrada de su salón a una chica singular. Ella tenía el cabello blanco y largo, lo que le recordó la figura de aquel sueño. Justo antes que Lily entrara al 52 la chica ingresó. Lily se sorprendió bastante pues nunca antes la había visto en el colegio. Amino más rápido y también ingreso.

Lo primero que notó Lily era que todo el salón se había oscurecido y había quedado iluminado solo por una lámpara titubeante que se encontraba en una esquina del salón, se veían escuchó la los puestos polvorientos, las paredes desgastadas y el techo cubierto de telarañas. Al bajar la mirada hacia el suelo negro, noto que había un rastro de sangre y pedazos de órganos que iniciaban desde uno de los puestos de su costado izquierdo. Se sorprendió bastante y retrocedieron dos pasos hacia atrás, volteo a ver a la derecha y aquel rastro iba hasta uno de los baños contiguos, apenas iba abriendo lentamente la puerta cerro los ojos y gritó. Mientras escuchaba su voz retumbar en su cabeza, escuchó la voz de su maestra pronunciando su nombre y de un momento a otro abrió los ojos. Se dio cuenta de que todo estaba normal, sus compañeros la estaban mirándola extrañados, no estaba la chica de pelo blanco ni los rastros de sangre. En medio de burlas, Lily se sentó en su puesto para comenzar la clase.

¿hacia dónde te diriges?-. Por lo cual Javier respondió:

- me dirijo a la secundaria Mack students-. Luego de un largo silencio Andrea le respondió:

- yo también me dirijo a esa escuela...-

Se quedaron por un momento callados y cerca se escuchó un ruido extraño entre los árboles, pero solo era el viento, aun así esa pequeña ventisca vino acompañada de un olor fétido, cuando Javier se acercó a mirar que pasaba, Andrea se puso completamente pálida y ese día sudo más que nunca.


Javier se acercó y miro entre los arbustos de donde salía el sonido, Andrea también se asomó y solo observo que había un gran hoyo, con puntillas a los lados, y aproximadamente medios 5 metros, ese hoyo fue hecho hace 2 horas porque la tierra aún seguía húmeda-pensó Andrea. Al fondo que aquel hoyo había unos cuantos cadáveres se despedían un olor fétido, Javier le dijo que se asomara con una sonrisa macabra, y ella, ya hipnotizada por sus hermosos ojos azules lo hizo, pero cuando se asomó Javier le dijo en el oído:

-jamás confíes en un extraño-. He inmediatamente observó el cuerpo de Andrea caer hasta el fondo del hoyo, viendo cómo se movía como un muñeco de trapo, la veía agonizando y eso le provoco una risa insoportable e imparable, mientras que reía se iba caminando y diciendo:

-veinti cuatro, veniti cuatro, ya van veinti cuatro.

Anexo VI: consentimiento informa-

do

	<b>FORMATO</b>	
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES</b>	
Código: FORG25INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3	

**PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo Cindy Johanna García mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 1010032504 de Coahuila, con domicilio en la ciudad de Buena Vista  
 Dirección: Carretera #11220 #11220 Teléfono y N° de celular: 310 560 433  
 Correo electrónico: Antonio.5612@Hotmail.com  
 Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:  
 Nombre(s) y Apellidos: Isaura Valentina Beltrán Tipo de Identificación: Tarjeta de Identidad N° 1031803433

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y \_\_\_\_\_

**Declaro que:**

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado y el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: \_\_\_\_\_

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente.