



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO:
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

TÍTULO
EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA COMO VEHÍCULO HACIA EL
ESTABLECIMIENTO DE APRENDIZAJES CLAVE

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TRABAJO RECEPCIONAL

QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE:
ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

P R E S E N T A
ABRAHAM DAVID ANDRÉS BUENSUCESO RODRÍGUEZ

ASESOR: MTRO. CÉSAR MAKHLOUF AKL

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
Justificación	5
Propósitos del proyecto	7
I. PLAN DE ACCIÓN. ¿UN TALLER PARA QUÉ	8
Destinatarios y nivel educativo	9
Aprendizajes esperados.....	12
Aprendizajes desde las prácticas de lectura y escritura	13
Diseño del proyecto	14
Planeación	15
Evaluación	25
II. LA ACCIÓN: DE LOS MIEDOS AL ESCRITO	27
El taller de escritura creativa	28
El miedo y la escritura	32
Las TIC y la enseñanza de la escritura	33
Diario del docente	35
Reflexionemos.....	62
III. LA NUEVA PROPUESTA: ANTOLOGÍA DE CUENTOS ILUSTRADOS.....	68
¿Por qué una antología de cuentos ilustrados?	70
Secuencia para cuento de terror e ilustración del mismo.....	70
Instrumentos de evaluación, seguimiento y regulación	80
CONCLUSIONES.....	85
Bibliografía.....	88
Anexos.....	91

INTRODUCCIÓN

“Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir”.

-Delia Lerner

En este trabajo, la escritura ocupa un lugar especial y complejo. En ella encontramos motores que impulsan procesos sociales, culturales, económicos, políticos, tecnológicos y, en este caso, como una herramienta y puente en procesos de emergencia y coyuntura, como la que azotó al planeta por la presencia de la pandemia derivada de la SARS-CoV-2, en marzo de 2020. Esta situación, que dejó en vulnerabilidad a muchas personas, excluyó sistemáticamente a muchos sectores de la población, principalmente a los más vulnerables, y en los que los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC, colocó a los distintos actores involucrados en el proceso, padres de familia, alumnos, docentes, directivos y al gobierno ante enormes retos en materia educativa.

El casi millón de estudiantes que desertaron de la escuela durante el confinamiento (SEP, 2022) mostró las graves consecuencias de una coyuntura histórica que obligó a muchos sectores a movilizarse en los distintos espectros sociales. En el caso de los alumnos que lograron acceder a una sesión virtual en el país, fue una situación que demandó una transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza para que, en la medida de lo posible, se les pudiera seguir brindando el derecho universal y nacional a la educación (DDHH, 1948).

Este trabajo que desarrollé de manera atípica en uno de los sectores de la población más afectados, educación básica (secundaria) durante la pandemia, transitó de las clases virtuales a la modalidad híbrida y culminó de manera presencial, lo que implicó un reto enorme de planificación, gestión y adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a las múltiples necesidades por las que transitaron los alumnos. El objetivo fue establecer los mecanismos necesarios para impulsar la escritura como

una herramienta para, en la medida de lo posible, incidir en los efectos que tuvo en las prácticas sociales del lenguaje y los conocimientos y habilidades necesarias para transitar entre los grados con los parámetros del perfil de egreso de cada uno de los niveles de educación básica en el país (Planes y Programas de Estudio, 2017).

En este sentido, describo y reflexiono en torno a la planificación, desarrollo y evaluación de una secuencia de actividades diseñadas para un proyecto de escritura aplicado durante el ciclo escolar 2020-2021, en cuatro grupos de secundaria de primer grado, ubicados al sur de la Ciudad de México, y así, fomentar el establecimiento de aprendizajes clave a partir de un enfoque cognitivo (Jolibert y Sraïki, 2009) de la misma. En este sentido, pensé que la narrativa, como dimensión vital del ser humano en todos los procesos de comunicación, fuera el motor que moviera un complejo rezago cognitivo y metacognitivo en los estudiantes.

Por ello, establecí un proyecto escritura creativa para trabajar el cuento de terror, y que fuera una guía para abordar de manera más integral y amplia, distintas prácticas de lectura y escritura que, además de formar parte de los contenidos de la asignatura Lengua Materna Español, configuran y conforman una red de contenidos muy relevantes para dichos procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

El cuento de terror, en este sentido, representó un subgénero muy relevante para trabajar en este proyecto, ya que encontramos en él características propias del mismo que detonan una expresión muy individual y artística en la manifestación de los miedos y la sublevación de los mismos, cuyo resultado permite ser una forma de protección ante las amenazas del mundo. Aquellos factores externos latentes, como la muerte, la pérdida de un familiar, la enfermedad, la soledad, temas recurrentes dentro del mismo subgénero, ayudaron a contruir formas de escritura, usadas no solo como un pasatiempo, sino que implicó la movilización de saberes propios de ellos e intervenir de forma práctica en su propia realidad mediante la exploración de su propia subjetividad en el ejercicio y práctica creativa.

Esta propuesta que presento se articula con las prácticas sociales del lenguaje, planteadas en los Planes y Programas de Estudios (2017) de la asignatura, mediante la socialización de los mismos cuentos y bajo las reflexiones hechas en el enfoque de la metodología de la investigación-acción (Latorre, 2009), un modelo analítico para el diseño de proyectos que retoma la propuesta dialógica, reflexiva y autocrítica de los

procesos de enseñanza para la mejora de la práctica educativa. Asimismo, la mediación del proyecto por algunas herramientas TIC amplió la posibilidad de habilidades, conocimientos y actitudes fuera del terreno de los contenidos formales en la enseñanza de la lectura y la escritura como objeto de conocimiento.

Por ello, este trabajo está dividido en tres capítulos. En el primero, abordo la dimensión comunicativa del proyecto: destinatarios, formas de ejecución, tiempo, materiales, etc., así como el abordaje del taller de escritura creativa, entendido como un espacio de diálogo e intercambio de ideas y experiencias que enriquezcan no sólo el bagaje cultural y literario, sino, también, como un espacio en la que las y los docentes y alumnos reconocen su papel como protagonistas activos en los procesos de aprendizaje, así como reconocer el papel de la producción escrita, desde algo tan íntimo y propio como los miedos, como vía de expresión. Además, doy cuenta de la función de las prácticas letradas en las que intervienen no solo su saber en torno a los subgéneros literarios, sino ese tránsito del escrito a su adaptación a otros formatos: cine, películas, cómics, etc., y viceversa, como herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El capítulo termina con algunos planteamientos y reflexiones en torno al uso de las TIC en la primera parte del proyecto, misma que se tuvo que descartar posteriormente, debido al tránsito a las clases presenciales.

En el segundo capítulo, describo la intervención de la propuesta llevada a cabo: los lineamientos teórico-metodológicos, enmarcados en la propuesta interdisciplinar de la investigación-acción (Antonio Latorre, 2009), propuesta metodológica que consiste en cuatro pasos para la intervención educativa: planeación, acción, reflexión y el rediseño de las actividades. Asimismo, derivado del enfoque por proyectos adoptado, se retoman los planteamientos didácticos del enfoque para la escritura y la lectura (Jolibert y Sráiki, 2009), como procesos cognitivos y metacognitivos que se desarrollan a partir de dimensiones lingüísticas e indicales (índices) específicos para el desarrollo o tránsito de los estudiantes novatos a expertos (Caldera, 2003). De ahí que los planteamientos psicosociales de Daniel Cassany (2009), quien entiende la escritura en la escuela como una actividad con potencialidades extraescolares y constituirse como una *práctica letrada*, pueda replicar actividades reales de la vida cotidiana y, a partir de ello, construir un cuento para explorar por medio de un problema de escritura los miedos propios.

Posteriormente muestro los momentos significativos de la guía de observación y el diario del docente utilizados para la reflexión de mi práctica docente, así como los momentos clave dentro del salón de clases durante la realización del proyecto.

En el tercer capítulo desgloso las reflexiones que, articuladas con el diario del docente, confluyeron en una nueva propuesta de intervención mejorada, que apunta a dos características nuevas del mismo: conformar una antología de cuentos de terror de la primera propuesta de cuentos e incluyendo las nuevas producciones; segunda, la necesidad, demandada por los estudiantes, de la ilustración de sus cuentos como artefacto que puede aportar una nueva lógica de los procesos de escritura y lectura mediante la convergencia de distintos sistemas semióticos (multimodales) que pueden influir en la realización de un cuento de dicha naturaleza. Asimismo, se plantea en este capítulo intervenir, a partir de dicha propuesta, la de cuestionar la canónica forma de abordar los cuentos de cualquier género, frente a la necesidad de incluir otros elementos: audio, video, gráfica, hipertextos, etcétera.

Justificación

A principios de 2020, la expansión del virus SARS-CoV-2 puso en jaque los sistemas educativos del mundo, provocando una transformación estructural y sistemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. En México, la implementación de las medidas protocolarias de la Secretaría de Salud para prevenir el contagio y expandir dicha enfermedad obligó al sector educativo público y privado a permanecer en los hogares y aplicar un proceso emergente de enseñanza mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales se volvieron la principal herramienta de trabajo para rescatar la frágil relación de los NNA (niños, niñas y adolescentes) con las escuelas de todo el país.

En este contexto, se hizo evidente la condición precaria, ya conocida, de muchos sectores de la población estudiantil: falta de recursos económicos, violencia intrafamiliar, adicciones, etc.; situación que se vio agravada por la pérdida de empleo de los familiares y un alarmante 66% de la población que no contaba con servicio de internet en casa, que trajo como consecuencia el aumento de la deserción y el ausentismo (SEP, 2020).

Debido a lo anterior, la educación secundaria, como uno de los pilares de la educación básica, se dio a la tarea de capacitar intensamente a los maestros y maestras en la adquisición de las herramientas y habilidades tecnológicas necesarias para enfrentar la emergencia sanitaria y, aunque el perfil de Ley General del Profesional Docente, marcaba como propósito “Garantizar la formación, capacitación y actualización continua a través de políticas, programas y acciones específicas” (2018, p. 10), la situación los enfrentaba a varias problemáticas que se debían atender local, regional y nacionalmente, de manera urgente.

Uno de los principales retos educativos en este contexto fue el conocimiento de la multiplicidad de herramientas tecnológicas que se encontraban disponibles en la red para usarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad de educación a distancia, además de implementarlas como estrategias que atrajeran al estudiante, por la nueva relación que se estableció entre el docente y el alumnado; relación que tenía como eje rector tres elementos: sesiones sincrónicas y anacrónicas mediante aplicaciones en tiempo real, el uso de plataformas de aprendizaje, y aplicaciones con fines educativos de toda índole.

De dichos planteamientos, en la primera etapa del proyecto se ubicaron algunas herramientas que sirvieron para hacer más dinámicas las sesiones y fungieron como mediadoras para potenciar el aprendizaje en el ambiente digital. En este sentido, elegí tres herramientas que formaron parte de la mediación entre los contenidos y los alumnos: *GoogleSlides*, *Educaplay* y *Mindmeter*. Estas herramientas, sin embargo, no serían nada si no fuera por la propuesta que se plantea: la creación de un cuento de terror que, trabajado como herramienta didáctica para la enseñanza de lengua puede dar muchas herramientas literarias, lingüísticas y sociolingüísticas, para la construcción de narrativas individuales que fomenten espacios formales o no formales de educación para la enseñanza de la misma.

El taller de escritura creativa ha ido adquiriendo en los últimos años, una relevancia especial como espacio no formal para el impulso de la escritura de textos, principalmente desde la narrativa, y cuya columna vertebral es la puesta en marcha de actividades variadas y con temas tan diversos que sean motores que impulsen el proceso de escritura en los espacios académicos, así como en aquellos donde la oferta de talleres se dirige a públicos con acercamiento muy precario en los procesos

de lectura y escritura. Éste, por sus características, posee muchos beneficios, que articula la perspectiva de la escritura y la lectura con fines de disfrute y goce, pero que puede usarse, además, didácticamente para potenciar o generar estrategias, actividades y proyectos que desarrollen las habilidades, conocimientos y valores dentro de la escritura. Aunado a ello, se propone que sea una estrategia que pueda incidir de manera significativa en el rezago enorme que la pandemia trajo consigo.

Propósitos del proyecto

El propósito del taller de escritura creativa tuvo como propósito general fomentar e impulsar el desarrollo de los aprendizajes clave en los alumnos de primer grado de secundaria, mediado por las TIC, y así, continuar con su proceso de tránsito académico entre los niveles académicos.

Derivado de este propósito se plantean algunos de manera específica:

1. Construir un cuento de terror, como proyecto personal, para el fomento de los procesos de lectura y escritura.
2. Favorecer los espacios de construcción cognitiva y metacognitiva para el desarrollo de habilidades en la escritura y la lectura.
3. Reconocer e identificar las características de cierto género literario para la construcción de narrativas y abordajes propios para su proceso creativo de escritura.
4. Analizar el impacto de dos aplicaciones en línea, para el fomento de ambientes de aprendizaje y la adquisición de aprendizajes clave en su proceso educativo.

I. PLAN DE ACCIÓN. ¿UN TALLER PARA QUÉ?

Para cumplir con los objetivos planteados en los Planes y Programas de Estudio (2017) y enfrentar de manera emergente la situación por la pandemia, la secundaria general 101, “Ludwing Van Beethoven” implementó durante el ciclo escolar 2020-2021 la modalidad de educación híbrida, cuyo eje central fueron las clases en línea, debido

a que el 89% de la población ingresaba a las mismas mediante un dispositivo, celular, laptop o computadora de escritorio. Esta, una de las pocas escuelas de nivel básico que aún continúan con dos turnos, y de las pocas de la zona que implementaron las clases a distancia, se enfrentó ante un doble reto, ya que se establecieron diferentes dinámicas y estrategias para abordar el complejo panorama educativo en dichas circunstancias. Entre ellas, destacan las siguientes actividades: implementación de sesiones virtuales sincrónicas, trabajo a distancia de manera impresa y el uso de los programas producidos por el gobierno Aprende en Casa I y II para que los estudiantes pudieran acceder a su derecho educativo.

La academia de Español, ante dicho panorama, decidió seguir trabajando con la metodología por proyectos, algo que se venía haciendo desde las últimas reformas a los planes y programas de estudio a nivel nacional. Por lo que, en primer grado, planteé la propuesta de un taller de escritura creativa, como alternativa para el abordaje de la narrativa y una serie de contenidos en tal grado para el desarrollo de las habilidades de la asignatura.

El taller de escritura es y ha sido abordado desde muchas perspectivas en las escuelas de escritura y creación literaria para fomentar el gusto por la literatura o la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo, su utilización en este trabajo desencadenó una serie de preguntas entre las cuales destacaba la plantearse por qué un taller de escritura en dichas condiciones. Si bien es importante especificar los siguientes datos, también hay que señalar que ante un contexto de ansiedad, incertidumbre o desasosiego, la escritura representó una vía, una salida, una válvula de escape ante el complejo malestar que propició dicho virus y el aislamiento.

Destinatarios y nivel educativo

Este trabajo lo implementé en cuatro grupos de 1er grado de secundaria, el cual tuvo dos momentos: al principio del ciclo escolar se impartió en dos modalidades: presencial y virtual¹; la segunda etapa, a la mitad del ciclo, se desarrolló de manera

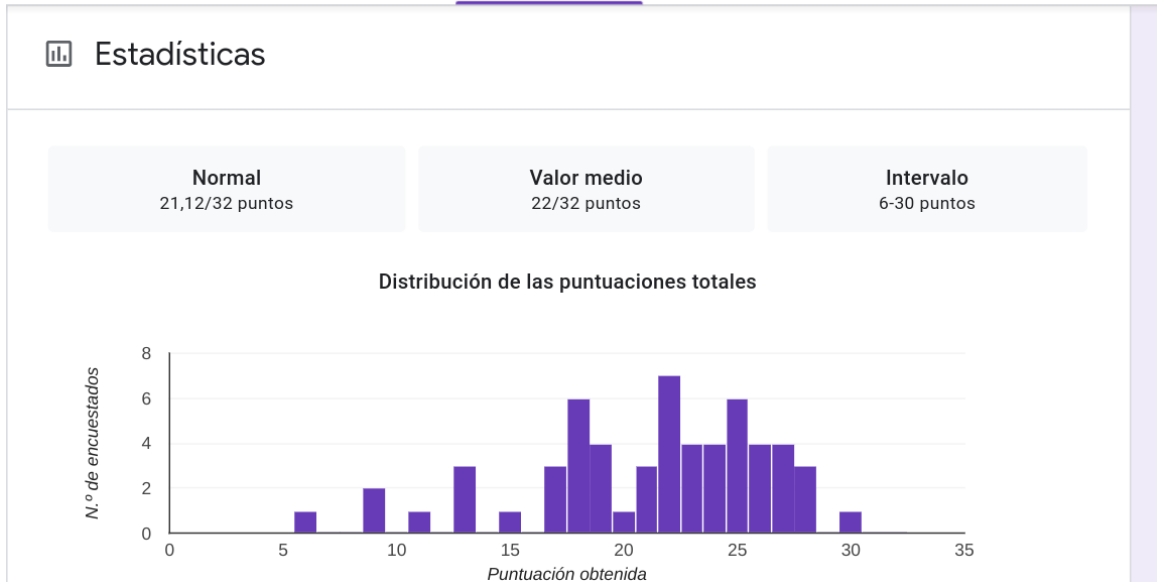
¹ A partir de las condiciones debido a la contingencia sanitaria y al tránsito de las condiciones epidemiológicas, y de los comunicados de la Secretaría de Educación Pública, las sesiones 3 en adelante serían totalmente presenciales. Por lo que parte de las actividades, medios y actividades cambiarían su formato inicial.

presencial voluntaria. Las características de los alumnos, tras un cuestionario aplicado a los padres y madres de familia, arrojó la siguiente información: los familiares del 80% de los alumnos se dedicaban al comercio, y el restante, a alguna actividad relacionada con su profesión universitaria; la mayoría de los alumnos provenía de la alcaldía Iztapalapa (87%), Coyoacán (12%) y (1%) de Tláhuac. De manera general, los alumnos de la secundaria de los tres grados provenían de zonas con altos índices delictivos con ausencia de bibliotecas y espacios públicos de promoción de la lectura, salvo algunos espacios donde los programas en desarrollo por parte de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI, Pilares). De ahí la necesidad de abordar de manera urgente la narrativa como medio de tránsito hacia la escritura.

En el caso de los alumnos de 1er grado, los estudiantes provenían de diferentes alcaldías, principalmente Iztapalapa (48.4%), seguido de Coyoacán (41.9%), y un restante (9.6%) de Iztacalco, Tláhuac y Tlalpan. Cabe señalar que la escuela, al tener un turno vespertino, fue considerada por la SEP como una centro educativo de alta vulnerabilidad, en consideración de que muchos de ellos venían de otras escuelas por no alcanzar cupo, presentaban distintas condiciones o barreras para el aprendizaje o porque simplemente los familiares debían trabajar para el sustento de los mismos.

Dadas las condiciones de ese momento, el 87.2% de la comunidad en general decidió tomar sesiones virtuales; mientras que el 12.8%, de manera presencial. De los primeros se identificó que el 61.3% tomaba, hasta el inicio del ciclo escolar 2021-2022, clases virtuales mediante un dispositivo electrónico: celular, ya que era el único medio con el que contaban para realizar actividades; el 45.2.% lo hizo por medio de una computadora o *laptop*, y un 16.7%, tomaba las sesiones vía tableta electrónica.

Asimismo, el diagnóstico inicial de conocimientos mínimos del grado previo, pensado de manera flexible y abordando conocimientos globales, y dadas las circunstancias, estuvo compuesto de 30 reactivos, dividido en dos secciones: comprensión lectora (texto narrativo), que incluía un reactivo de escritura, y contenidos curriculares muy elementales. Tras su aplicación, arrojó como resultado la siguiente gráfica:



Gráfica 1. Diagnóstico inicial de Lengua Materna Español, 2021-2022. Elaboración propia.

Dicha gráfica muestra un 42.7% de alumnos que aplicaron el diagnóstico ubicando la media entre 22 y 32 aciertos, con lo cual nos da un nivel que corresponde a básico o de habilidades en proceso, dentro de los estándares establecidos para los procesos de diagnóstico de habilidades y conocimientos.

Lo mismo se muestra en la siguiente información, que nos señala una incidencia en la identificación de la voz narrativa, que es vital no solo para textos literarios, sino para el uso de otros géneros donde se utilicen formas personales e impersonales del verbo para la redacción y uso de la narración en la construcción de textos.

Preguntas en las que se suele fallar con frecuencia

Pregunta	Respuestas correctas
5. ¿En qué tiempo se narra la historia?	20/58
7. ¿Cuál es el tema del texto?	0/58
14. El cuento generalmente se encuentra de la siguiente manera.	28/58

Gráfica 2. Diagnóstico inicial de lengua materna. Errores con mayor frecuencia. Elaboración propia.

Cabe señalar que en el caso de la producción de textos, el diagnóstico arrojó la existencia de problemas leves hasta muy serios en torno a la construcción de escritos con las propiedades básicas según los estándares curriculares de 6o grado: coherencia y cohesión, uso de signos de puntuación básicos (coma serial, punto y aparte, mayúsculas) adecuación y claridad. Por lo que se precisa como urgente la necesidad de fomentar los procesos de escritura como proceso de aprendizaje.

Adicional a ello, implementé un formulario denominado "Prácticas y Consumos culturales", que tuvo como objetivo medir algunos hábitos en torno a sus consumos culturales (cine, teatro, literatura, danza, pintura, música) y en la que se incluyen preguntas que precisan su acercamiento a distintas manifestaciones artísticas mediante las tecnologías de información (canales de videos, *podcasts*, *blogs*, servicio de televisión de paga, etc.). El mismo fue contestado por un 32.1% de la población que asiste regularmente a clases (presencial como virtual).

En dicha encuesta, destaco que la preferencia y el gusto por la lectura narrativa prevalecía en un 63.4%; sin embargo, contrasta que la información expresada por ellos mostró un 2.3% que prefieran leer cuentos o novelas de terror, dato que es contradictorio con lo expresado por los alumnos, quienes señalaron durante el desarrollo de las sesiones, disfrutar de las películas y series de este género con mayor frecuencia. Dato que fue tomado en cuenta para la reflexión y adecuación de las actividades durante dicho proceso.

En el caso de los usos, destaca que, además de usar el celular como entretenimiento, tiene para ellos un uso escolar: tareas, investigación, etc. Sobresale, además, pasar tiempo con mayor frecuencia viendo canales de música y videos de su interés; asimismo, y sorpresivamente, lo utilizan para escuchar programas de miedo o de terror, lo cual se conformó posteriormente durante el ciclo, cuando señalaron varios de los alumnos (as) que sí hay una práctica cotidiana en torno a escuchar en familia programas de radio en internet o videos de sucesos "paranormales", de fantasmas o casos inexplicables. Datos que me orientaron para continuar con el diseño del proyecto de escritura de este subgénero.

Aprendizajes esperados

De manera general este trabajo se enmarca en los contenidos los Planes y Programas de Estudio, en cuyos ámbitos, literario, de estudio y de participación social, se planteaba una serie de contenidos generales y específicos donde se tenían que adquirir una serie de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, desde y para la lengua; momentos clave de sus procesos de alfabetización académica. El establecimiento de estrategias puestas en común debido al Plan Escolar de Mejora, 2021-2022, implementado por el colectivo docente de la secundaria, estableció los siguientes objetivos:

1. Implementar estrategias e instrumentos de evaluación diferenciados debido a los contextos de cada estudiante y utilizados con fines de aprendizaje;
2. tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de cada uno de ellos, y
3. enfocar las acciones al aprendizaje y la salud socioemocional.

Asimismo, la asignatura contempla una "conjunto de comportamientos recurrentes y expectativas compartidas por una comunidad y que, es a partir de ellas, mediante las cuales se construye el significado, que es socializado bajo la forma de actividades de lectura y escritura por una comunidad, y que estas van determinando una visión simbólica de la cultura que abarca todos los espacios sociales" (SEP, 2017, p. 169).

Bajo dicha perspectiva presento una tabla con aprendizajes adaptados para la asignatura divididos en dos dimensiones: aquellos que denominaremos como informales, que son análogos a las que se fomentan en el aula o espacio digital, en su modalidad sincrónica o asincrónica, así como aquellos que fomentan habilidades y conocimientos por el uso de las TIC o las actividades usadas por el docente para mediar la construcción de aprendizajes; "el profesor ha de aprovechar las TIC disponibles como medio para trascender las fronteras del aula, potenciar el trabajo colaborativo, vincularlo con la realidad local, nacional y mundial, promover la generación de soluciones creativas a problemas diversos y participar en comunidades colaborativas" (SEP, 2017, p.129).

Aprendizajes desde las prácticas de lectura y escritura

La serie de aprendizajes que presento a continuación los establecí de acuerdo a las actividades implementadas, las condiciones y características de los alumnos, los temas seleccionados como academia de lengua a partir del diagnóstico inicial y el objetivo planteado para el abordaje de los aprendizajes irrenunciables, así como el abordaje de los temas seleccionados para el desarrollo del proyecto. Estos son, además, una serie de contenidos clave que guían el desarrollo de habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes necesarios para desarrollarse plenamente como individuos en pleno uso de su lengua.

Asimismo, desde este trabajo se conciben aquí estos aprendizajes como una movilización de saberes de su lengua materna, que son prácticos y útiles para ayudarles a resolver cualquier tipo de problemática relacionada con la lectura y la escritura:

Prácticas sociales del lenguaje	Prácticas sociales del lenguaje informal.	Prácticas sociales mediadas por las TIC's
Lee cuentos y novelas breves (de un subgénero específico)	Lee cuentos y novelas en otros formatos fuera del ámbito escolar. Reconoce los distintos códigos en los cuales se puede adaptar un texto.	Selecciona material de lectura de distintas fuentes digitales
Escribe narraciones de la literatura y la experiencia oral.	Utiliza la escritura creativa como forma de acercarse a la escritura-lectura.	Reconoce subgéneros en formatos audiovisuales adaptadas de textos literarios.
Intercambio de experiencias de lectura	Rescata experiencias orales para transformarlas en textos propios.	Usa la tecnología como medio de rescate de las experiencias orales.
Elaboración de textos que presentan información resumida	Elabora textos a partir del rescate y el reconocimiento de experiencias de otros.	Utiliza los dispositivos electrónicos para obtener información.

proveniente de diversas fuentes.

Entrevista a una persona de su círculo familiar para rescatar información.

Comparte historias orales de la comunidad.

Utiliza las TIC como medio para buscar información.

Lee narraciones de diversos subgéneros narrativos.

Compara la forma de presentar un texto literario (código audiovisual y escrito)

Evalúa y clasifica la información proveniente de distintas fuentes digitales.

Escribe cuentos de terror para compartir.

Tabla 1. Aprendizajes clave para el proyecto de escritura de cuento. Elaboración propia

Diseño del proyecto

Para cumplir dicho proyecto, diseñé una secuencia didáctica en tres fases, dividida por bloques de dos sesiones cada una, por lo que, de manera general, se llevaron a cabo 22 sesiones para llegar al producto final: la lectura de los cuentos para un público específico. Sin embargo, dadas las condiciones y bajo el enfoque cognitivo propuesto, el alumno debe ser protagonista en su propio proceso de aprendizaje, por lo que se estableció el proyecto bajo el siguiente esquema

Planeación (bloques 1, 2, 3, 4 y parte del 5). Dicha fase consistió en la inducción, presentación del proyecto, selección del público meta, movilización de los conocimientos previos, construcción y actualización de los saberes en torno a la escritura de cuentos, así como la indagación del material literario.

Redacción (bloques 5, 6 y 7). En esta fase se prepararon los elementos necesarios para la construcción del cuento; que organicé en dos secciones: los módulos para identificación y reconocimiento de las características del género para la construcción de su texto y sus posibles adaptaciones al mensaje visual; por otro lado, los procesos cognitivos y metacognitivos para la construcción paulatina de su escrito. En estos módulos se trabaja con la consigna de un taller de escritura creativa y ejercicios específicos para la construcción de ideas en torno al cuento.

Revisión (bloques 8, 9 y 10). En esta última fase del proceso, se realizó una revisión grupal, individual y la reescritura del borrador, así como el uso de las TIC para procesar su escrito y fomentar la autorevisión de su cuento.

Presentación (bloque 11). En la sesión de presentación los estudiantes seleccionaron desde la planeación del proyecto los destinatarios de su cuento, por lo que cada grupo, pensó un destinatario específico para socializar su cuento y las implicaciones del mismo en su formación; además, establecí como evaluación del proyecto las reflexiones hechas por los colegas y alumnos.

Planeación

La planeación propuesta que construí para dicho proyecto se estableció en función de las condiciones impuestas por la pandemia, mismas que se establecieron al inicio del ciclo escolar para las sesiones presenciales y virtuales. Ambas modalidades se dividieron en dos bloques por grupo, por lo que no había sesiones diarias como se tendrían que haber tomado, así que la fragmentación impuso un reto enorme para proponer una dosificación y planeación lo más homogénea posible. Consideré, asimismo, el diseño de actividades significativas para las sesiones presenciales y virtuales (uso de *Classroom*), la etapa de reforzamiento de contenidos del ciclo anterior, así como los retos emocionales de la dinámica inestable por las condiciones de la pandemia: alumnos contagiados o que transitan de una a otra modalidad, contagiados, miedo, etc.

Derivado de dichas condiciones planteo las siguiente secuencia de actividades de 10 bloques, con 2 sesiones cada una.

<p>Bloque 1: (1-2 sesión virtual)/ 80 min (presencial)</p> <p>Aprendizaje Esperado: Escribe cuentos de terror para presentar.</p> <p>Objetivo: Reconocer a la literatura como forma de expresión y manifestación de los miedos. Reconoce las características del proyecto.</p> <p>Etapa del proyecto: PLANEACIÓN EL PROYECTO</p>	
<p>INICIO</p> <p>1. Dar bienvenida.</p> <p>¿Qué es lo más les da miedo?</p>	<p>Recursos/materiales</p> <p>Aplicaciones: <i>Google</i></p> <p>Presentaciones, pizarrón,</p>

<p>2. Se utiliza una pizarra de <i>JamBoard</i> para que vayan anotando sus miedos; utilizar <i>Mindmeter</i> pizarrín de la escuela.</p> <p>4. Preguntar lo siguiente: ¿Qué pasaría si...? Señalar el miedo para conjeturar a partir de las respuestas.</p> <p>4. Dar participación de manera voluntaria.</p> <p>5. ¿Cómo superarías ese miedo? Se anotan las ideas. Se reflexiona en torno a la realidad y la importancia del miedo y se quedan abiertas estas preguntas para generar la expectativa.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>6. Presentar el proyecto: Taller de lectura y escritura creativa: la vía para la canalización de los miedos.</p> <p>7. Presentar qué se hará, para qué, cómo y quiénes serán los destinatarios.</p> <p>8. Dar una serie de elementos para su realización: material literario: miedos o a través del rescate oral de una experiencia en su círculo familiar o social.</p> <p>CIERRE</p> <p>9. Al final de la sesión se les pide que entreguen las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que más les dará miedo?</p> <p>10. Apunte del proyecto en su cuaderno</p>	<p>plumones, <i>Mentimeter</i>, <i>Zoom</i></p> <p>Herramienta de evaluación:</p> <p>Formativa:</p> <p>Preguntas cuestionario acerca del miedo</p> <p>Apunte del proyecto a mano.</p> <p>Grupos: A, B, C y D</p> <p>Actividades en casa:</p> <p>Lectura del extracto de "El almohadón de plumas" y contestar las preguntas de comprensión.</p>
<p>Bloque 2: 60 min (3-4 sesión virtual)/ 80 min (presencial)</p> <p>Aprendizaje esperado: Reconoce los elementos y estructura de un cuento; establece relaciones temporales de secuencia, simultaneidad y duración entre acontecimientos;</p> <p>Objetivo: Reconocer a la literatura como forma de expresión y manifestación de los miedos.</p> <p>Etapas del proyecto: PLANEACIÓN EL PROYECTO</p>	
<p>INICIO</p> <p>1. Activación de conocimiento previos: ¿Quién ha leído cuentos de terror? ¿Cuáles? ¿Por qué les gusta? ¿Creen que ver o leer les produce placer? ¿Por qué? ¿Cuáles son las características de un cuento de terror?</p> <p>2. Lo escribirán en su cuaderno, dar un tiempo e ir leyendo sus respuestas. Las respuestas se anotan en un documento digital para que todos vayan observando lo que sucede.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>3. Retomar el video dejado de tarea: "El almohadón de plumas", 4. 4. Presentar diapositiva <i>Googleslides</i> explicar un poco de la historia del</p>	<p>Recursos/materiales</p> <p><i>Google Presentaciones</i>, pizarrón, plumones, <i>Mentimeter</i>, <i>Zoom</i>, libro de texto.</p> <p>Herramienta de evaluación:</p> <p>Observación</p> <p>Lista de preguntas de activación</p>

<p>autor, la corriente, el contexto, vida del autor, y preguntar lo siguiente de manera voluntaria.</p> <p>5. Posteriormente se hacen las siguiente preguntas y se reflexiona en torno al video:</p> <p>¿Cómo empieza la historia?</p> <p>¿Qué problema o miedo se presenta?</p> <p>¿Cómo se resuelve el miedo?</p> <p>¿En qué termina la historia?</p> <p>6. Las respuestas se van anotando en el pizarrín digital/físico.</p> <p>7. Actividad de comprensión del texto:</p> <p>¿Por qué crees que escribió Quiroga la historia? ¿Qué lo motivó?</p> <p>¿Qué significa el monstruo chupa sangre?</p> <p>8. Dar tiempo y revisarlas</p> <p>CIERRE</p> <p>9. Revisar respuestas y anotar respuestas para el diario de reflexión y observación.</p> <p>10 Dar instrucciones de la tarea.</p>	<p>Exploración del texto</p> <p>Cuestionario.</p> <p>Actividades en casa:</p> <p>Lectura del extracto de "El almohadón de plumas" y contestar las preguntas de comprensión.</p> <p>Investigar con sus abuelos o papás alguna historia de terror y deberán redactarla en un párrafo o máximo dos. Y señalar las siguientes características:</p> <p>Personajes, miedo implícito, dónde sucede, lugares donde se llevaba a cabo la historia, en qué culminó.</p> <p>Grupos: A, B, C y D</p>
<p>Bloque 3: 50 min (5-6 sesión virtual)/ 90 min (presencial)</p> <p>Aprendizaje Esperado: Reconoce los elementos y estructura de un cuento; establece relaciones temporales de secuencia, simultaneidad y duración entre acontecimientos; reconoce las funciones narrativas que cumplen los personajes típicos de un subgénero narrativo (protagonista, oponente, aliado, el ser amado, el que ordena la acción del protagonista, el que recibe beneficios de ella).</p> <p>Objetivo: Clasifica los personajes de acuerdo, identifica los elementos que construyen un personaje en un cuento de terror.</p> <p>Etapas del proyecto: PLANEACIÓN EL PROYECTO</p>	
<p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dar bienvenida. 2. Activar conocimientos en torno al proyecto. 3. Escribir acuerdos de manera física o virtual. 4. Activar conocimientos de la etapa de la primera etapa con las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los elementos del cuento de terror? 	<p>Recursos/materiales</p> <p>Google Presentaciones, libro de texto, pizarrón, plumones,</p> <p>Material impreso: Tabla de sistematización.</p>

<p>5. Las respuestas se anotan de manera física/virtual.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>6. Se pregunta ¿Cómo pueden ser los personajes?</p> <p>7. Presentación de docente multimodal: Características del cuento de manera general: estructura (planteamiento), tipo de narrador. y clasificación de personajes). Se van definiendo las características de los personajes y del planteamiento de la historia con el cuento de el "Almohadón de plumas" en el pizarrón y de manera digital.</p> <p>8. Se interroga el texto preguntando a los alumnos ejemplos tanto de películas y como de cuentos de terror que conozcan.</p> <p>9. Alumnos abren el libro, donde está el cuento, y se lee el primer párrafo. Deben de ir infiriendo e identificando los datos o información que proporciona de los personajes y del planteamiento de la historia.</p> <p>10. Se revisa la información entre todos.</p> <p>CIERRE</p> <p>11. Se les pide que mencionen de manera oral la clasificación de personajes y qué es el planteamiento.</p> <p>12. Se rescata de manera oral.</p> <p>13. Solicitar la tarea: A partir de lo visto.</p>	<p>Herramienta de evaluación:</p> <p>Observación</p> <p>Preparación lista de cotejo (elementos para su cuento)</p> <p>Exploración del texto escrito primera parte</p> <p>Inteligencias múltiples</p> <p>V-L-A</p> <p>Niveles de comprensión:</p> <p>Lectura inferencial y de obtención de información.</p> <p>Participación en medallitas.</p> <p>Actividades en casa:</p> <p>Tabla con elementos para su cuento. Número de personajes, características físicas y Lugares, miedo, selección del narrador,</p>
<p>Bloque 4: 80 min (presencial)/sesiones 7-8</p> <p>Aprendizaje esperado: Establece relaciones temporales de secuencia, simultaneidad y duración entre acontecimientos; Identifica los aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente del subgénero; Analiza el tipo o los tipos de narrador y sus efectos en un subgénero.</p> <p>Objetivo: Reconocer a la literatura como forma de expresión y manifestación de los miedos.</p> <p>Etapas del proyecto: PLANEACIÓN EL PROYECTO</p>	
<p>INICIO</p> <p>1. Rescate de información con las preguntas: ¿Qué es el planteamiento o inicio de una historia? ¿Cómo clasificamos a los personajes?</p>	<p>Recursos/materiales:</p> <p>Google Presentaciones, libro de texto, pizarrón, plumones, extracto de "El</p>

<p>2. Las ideas se van anotando en el pizarrón a partir de la actividad en casa: ¿cuáles son los tipos de narradores?</p> <p>3. Se escribe en el pizarrón el ejemplo del cuadro sinóptico y se va rellenando con la información que señalaron de tarea.</p> <p>4. ¿Qué son los ambientes? definir qué es y cómo se construye.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>5. Alumnos abren su libro de español, página 109 y analizan el siguiente esquema: ambientes, tiempo-espacio.</p> <p>6. Se leerá de manera en voz alta y los alumnos anotarán las sensaciones que les provoca lo que se les leerá.</p> <p>7. En el pizarrón se va construyendo con el ejemplo de su propio cuento con el esquema que se les dibujará en el pizarrón.</p> <p>8. Se les da tiempo para que lo terminen.</p> <p>CIERRE</p> <p>9. Escribirán en su cuaderno qué son los ambientes y lo compartirán.</p>	<p>almohadón de plumas/Cuadro sinóptico impreso.</p> <p>Herramienta de evaluación:</p> <p>Participación</p> <p>Esquema de los ambientes.</p> <p>Inteligencias múltiples</p> <p>V-L-A</p> <p>Niveles de comprensión:</p> <p>Lectura inferencial y de obtención de información.</p> <p>Participación en medallitas.</p> <p>Actividades en casa:</p> <p>-</p>
---	--

Bloque 5: 80 min (presencial)/Sesiones 9-10

Aprendizaje esperado: Desarrolla personajes, espacios y ambientes en función de la trama.

Reconoce los tipos de descripción para construir ambientes. Identifica y utiliza recursos narrativos propios del subgénero elegido para crear emociones, miedo, sorpresa o expectación.

Objetivo: Alumnos identifiquen y utilicen recursos propios para construir ambientes adecuados para su el subgénero seleccionado.

Etapa del proyecto: PLANEACIÓN EL PROYECTO

<p>INICIO</p> <p>1. Dar bienvenida.</p> <p>2. Retomar lo visto. ¿Qué es el ambiente? Deben definirlo en su apunte realizado en la sesión anterior.</p> <p>3. Dar participaciones e ir reflexionando en torno al lenguaje. ¿Qué tipo de recursos utilizamos?</p> <p>4. Preguntar qué es la descripción.</p> <p>DESARROLLO</p>	<p>Recursos/materiales</p> <p>Recurso impreso, libro de texto, fragmento de <i>It</i>, de Stephen King.</p> <p>Herramienta de evaluación:</p> <p>Formativa:</p> <p>Observación</p> <p>Descripción, ejercicio</p>
--	--

<p>5. Mostrar los tres tipos de descripción para construir: topográfica, prosopografía y etopeya.</p> <p>6. Leer ejemplos de Stephen King y de Aura de Carlos Fuentes.</p> <p>7. Al terminar cada una escribirán las características de sus personajes a partir de las imágenes traídas.</p> <p>8. Deberán construir un párrafo que al final será transcrito al pizarrón.</p> <p>9. Los alumnos deberán decir el tipo de descripción.</p> <p>10. Leer dos ejemplos.</p> <p>CIERRE</p> <p>Contestar las siguientes preguntas:</p> <p>Qué es la descripción etopéyica, la prosopográfica y la topografía.</p>	<p>descriptivo.</p> <p>Actividades en casa:</p> <p>Escribirán un cuento de terror</p>
<p>Bloque 6: 80 min (presencial)/sesiones 11-12</p> <p>Aprendizaje esperado: explica las acciones y la forma de ser de los personajes de un cuento o una novela con base.</p> <p>Objetivo: Construye un personaje de terror con las características básicas</p> <p>Etapas del proyecto: PRODUCCIÓN (textualización)</p>	
<p>INICIO</p> <p>1. Dar bienvenida.</p> <p>2. Generar acuerdos acerca del cuento: cronograma, fechas.</p> <p>3. Proporcionar hoja donde llenarán los siguientes datos del cronograma: fecha, sesiones y escritura, destinatarios y forma de presentar.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>4. Completar la segunda parte de la hoja: Las cosas que hemos hecho del cuento- qué necesitamos para rellenarlo. Gráfica en su cuaderno</p> <p>5. Las ideas se irán anotando en la pizarra.</p> <p>6. Alumnos construirán la primera sentencia de su cuento, a partir del ejercicio de un cadáver exquisito con las siguientes sentencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mi mayor miedo es _____ ● Tiene forma de _____ ● Habita en _____ ● Se alimenta de _____ <p>7. Leer dos o tres ejemplos.</p>	<p>Recursos/materiales</p> <p>Recurso impreso: cuento y fotocopia.</p> <p>Herramienta de evaluación:</p> <p>Formativa: Observación Preparación lista de cotejo Exploración del texto</p> <p>Actividades en casa:</p> <p>Traer la escritura de su cuento con todos los elementos y una copia.</p>

<p>8. Una vez que han redactado su cadáver exquisito. Se les pide que piensen en la sensación o lo que les evoca ese miedo; se pensará en el caso de las historias de terror que preguntamos a sus abuelos o familiar, la impresión que les evoca y a partir de ello, pensar en una oración que atrape al lector.</p> <p>9. Se leen de nueva cuenta los ejemplos del inicio del almohadón de plumas" y "La casa de Adela". Inferir posibles significados que puede tener su frase.</p> <p>CIERRE</p> <p>10. Contestar las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánto tiempo queda para terminar el proyecto? • ¿Vamos según lo planeado en el cronograma? • ¿Qué imprevistos o problemas se han presentado? • ¿Cómo podemos solucionar estas dificultades? <p>*En caso de no terminar, llevar como actividad a casa y agregar al inicio del cuento.</p>	
<p>Bloque 7: 80 min (presencial)/sesiones 13-14</p> <p>Aprendizaje esperado: Describe algunos aspectos de la sociedad relevantes en cada subgénero (grupos, normas, formas de relación social) para explicar las acciones de los personajes. Reconoce los elementos característicos de un cuento para corregir.</p> <p>Objetivo: Alumnos se leerán y compartirán con sus compañeros los cuentos que realizaron para ar apreciaciones del mismo</p> <p>Etapas del proyecto: PRODUCCIÓN</p>	
<p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dar bienvenida. y preguntar cómo va la redacción de su cuento. 2. Generar acuerdos acerca del cuento: cronograma (contrato de roles) 3. Proporcionar hoja donde llenarán los siguientes datos del cronograma: fecha, sesiones, selección de destinatarios, destinatarios y forma de presentar. <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Anteriormente se les pide a los alumnos que lean el cuento de "La Casa de Adela", de Mariana Enriquez, que impriman el cuento y lo lleven a la sesión. 	<p>Recursos/materiales</p> <p>Aplicaciones: <i>GooglePresentaciones.</i></p> <p>Herramienta de evaluación:</p> <p>Formativa: Observación Preparación lista de cotejo Exploración del texto</p> <p>Inteligencias múltiples</p>

<p>5. Para recordar los conocimientos se les pide que realicen un esquema o notas.</p> <p>6. A partir del texto leído se interroga el texto: ¿Por qué se llama la casa de Adela?</p> <p>7. Se les dará unos minutos, después de la lectura del cuento y lo revisarán. Al finalizar se deberán revisar las correcciones y señalar qué deben corregir.</p> <p>8. Se leerá un extracto de dos cuentos seleccionados en voz alta. Los alumnos deberán anotar en sus hojas los elementos que sus compañeros revisaron.</p> <p>9. Una vez que se termina la actividad, se hace un intercambio para saber las opiniones y se desarrolla un texto a partir de las correcciones que se subirá a <i>Classroom</i>.</p> <p>CIERRE</p> <p>10. Dar indicaciones del formato de <i>Word</i></p> <p>11. El cuento se sube en <i>Classroom</i> terminado en un formato de texto señalado y en procesador de texto.</p> <p>12. Se les dice que podrán ilustrarlo para complementar.</p>	<p>V-L-A</p> <p>Niveles de comprensión:</p> <p>Literal</p> <p>Inferencial</p> <p>Comprensión</p> <p>Actividades en casa:</p> <p>Entregar cuento (borrador) en hojas blancas y en limpio.</p>
<p>Bloque 8: 80 min (presencial)/sesiones 15-16</p> <p>Aprendizaje esperado: Utilizan las reglas convencionales de redacción para corregir; leen e identifican en los textos narrativos de un subgénero las características de los mismos. Identifica los aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente del subgénero</p> <p>Objetivo:</p> <p>Etapas del proyecto: REVISIÓN</p>	
<p>INICIO</p> <p>1. Dar bienvenida.</p> <p>2. Indicar las instrucciones de la sesión: Taller de cuentos de terror.</p> <p>4. Pedir dos o tres participaciones en torno al proceso de construcción del cuento; se registrará en la bitácora del docente.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>5. Se pondrán en grupos de 3 personas conforme a la siguiente lógica: un alumno avanzado, un alumno intermedio, y un alumno con mayores carencias del lenguaje. Crear una lista en cada grupo.</p>	<p>Recursos/materiales</p> <p>Aplicaciones: <i>Google</i></p> <p>Presentaciones.</p> <p>Herramienta de evaluación:</p> <p>Lista de lectura y corrección del texto.</p> <p>Inteligencias múltiples</p> <p>Lingüística</p> <p>Visual</p>

<p>6. Cada uno de ellos leerá la copia traída por su compañero en un lapso máximo de 8 minutos; tendrá 5 minutos para hacerle las correcciones que desee.</p> <p>7. Después intercambian nuevamente la hoja y le darán las correcciones necesarias a sus compañeros, tras la lectura.</p> <p>8. Al final deberán hacer llegar a su compañero la hoja y dirán los ejemplos que les hacen falta.</p> <p>9. Explicar la importancia de que en esta actividad los autores deberán ser quienes revisen y decidan las correcciones.</p> <p>CIERRE</p> <p>10. Al final deberán decir si toman los comentarios y los realizan o descartarlos según sea el caso.</p> <p>11. Los autores deberán dar una opinión en torno a los comentarios que hicieron sus compañeros.</p> <p>12. Se les recuerda que deben corregir los cuentos a una segunda versión, que tomará en cuenta las correcciones que hicieron.</p>	<p>Niveles de comprensión:</p> <p>Literal</p> <p>Inferencial</p> <p>Comprensión</p> <p>Actividades en casa:</p> <p>Entregar cuento (borrador).</p>
<p>Bloque 09: 80 min (presencial)/sesiones 17-18</p> <p>Aprendizaje esperado: Alumnos compartan su cuento y reconozcan la importancia de la lectura para la difusión de sus textos.</p> <p>Objetivo: Leer y evaluar los elementos de su propio cuento y el proceso que realizaron.</p> <p>Etapa del proyecto: REVISIÓN</p>	
<p>INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se les da la bienvenida a los alumnos. 2. Se les da la instrucción de organizarse en equipos de los que sí lo trajeron y los que no. 3. Si hay mayoría, se prosigue a conformar una mesa redonda para tallerear cuento 4. Se les dan las indicaciones: que elementos son importantes para construir un cuento de terror/ y de manera general, un cuento, 5. Las ideas se anotan en el pizarrón. <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Se leen los cuentos ya sea de manera voluntaria o lo realiza el profesor. 	<p>Recursos/materiales</p> <p>Herramienta de evaluación:</p> <p>Lectura de su propio cuento y realización.</p> <p>Inteligencias múltiples</p> <p>V-L-A</p> <p>Niveles de comprensión:</p> <p>Literal</p> <p>Inferencial</p> <p>Comprensión</p>

<p>Estrategia 1: pedir a uno que nos diga de qué trata (resumen); se completará la historia.</p> <p>Estrategia 2: Preguntar cosas específicas acerca del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) en torno al título, el primer párrafo b) los ambientes c) la descripción y contexto de los personajes. d) trama <p>Y de manera general acerca del texto de sus compañeros</p> <p>Estrategia 3: Leer la mitad y los alumnos deberán hacer predicciones en torno a qué pasará.</p> <p>En el caso de que los alumnos no hayan realizado dicha actividad, se dan las instrucciones del cuento mediante tallero literario.:</p> <p>7. Siguiendo la dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Usar un miedo y como lo han encarnar. ● Describir esos lugares de miedo; describir los personajes. ● Definir Trama y narrador. ● Ubicar el tiempo donde se lleva a cabo la historia <p>8. Formulación de preguntas (Sole, 104). Plantear, clarificar, recapitular, predecir.</p> <p>CIERRE</p> <p>9. Reflexionar preguntas.</p>	<p>Actividades en casa:</p> <p>Entregar cuento(DIGITAL).</p>
<p>Bloque 10: 80 min (presencial)/sesiones 19-20</p> <p>Aprendizaje esperado: Alumnos compartan su cuento y reconozcan la importancia de la lectura para la difusión de sus textos.</p> <p>Objetivo: Leer y evaluar los elementos de su propio cuento y el proceso que realizarlo.</p> <p>Etapas del proyecto: REVISIÓN</p>	
<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Dar bienvenida. 2. Indicar las instrucciones de la sesión: Taller de cuentos de terror. 	<p>Recursos/materiales</p> <p>Herramienta de evaluación:</p> <p>Lectura de su propio cuento y realización.</p>

<p>3. Pedir dos o tres participaciones en torno al proceso de construcción del cuento; se registrará en la bitácora del docente. Autoevaluación del cuento.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>4. Los alumnos deberán contestar un breve cuestionario acerca del proceso del cuento.</p> <p>5. Decidir cómo se presentará y cuándo.</p> <p>6. ANotar las ideas en el pizarrón</p> <p>CIERRE</p> <p>7. Compartir algunas ideas en torno.</p>	<p>Inteligencias múltiples V-L-A</p> <p>Niveles de comprensión: Literal Inferencial Comprensión</p> <p>Actividades en casa: Entregar cuento(DIGITAL).</p>
---	--

Evaluación

La evaluación por proyectos, desde la perspectiva de los Planes y Programa de Estudios (2017), comprende que estos enfoques de enseñanza, que problematizan situaciones auténticas dentro del aula, pueden ser tan variados, pero se deben integrar a partir de las prácticas sociales del lenguaje definidas. Entre las más importantes encontramos el abordaje de aspectos específicos del lenguaje, así como poder evaluar cada proceso del proyecto "relevante" que, al producirse un texto con destinatarios reales, ayuda a plantearse responsabilidades para las tareas (SEP, 2017: p. 178).

La evaluación que desarrollé se aplicó en las distintas fases del proyecto: planeación, producción y revisión. En las dos primeras, se realizaron de manera individual para ir registrando, formativamente y sumativamente, el proceso de construcción de su propio cuento; en la tercer etapa, de manera grupal para evaluar el proceso de sus compañeros. En términos de esta propuesta que planteo, y retomando los planteamientos Reyna Caldera (2003) y Josette Jolibert (2001) conciben la escritura como un proceso cognitivo de cuestionamiento de textos, que sirven para el mismo fin: producirlos y evaluarlos mediante la intervención de prácticas sociales del lenguaje específicas dentro del aula, fuera de ella, así como el uso de otras habilidades que implican el uso de saberes, desde la tecnología.

Por ello, la evaluación la realicé de la siguiente forma, considerando los distintos procesos y etapas en su producción:

- Individual: participación en la planeación y la producción de su agenda, es decir, su cronograma individual para el establecimiento de su proyecto mediante una hoja de cotejo, misma que se aplicó para la revisión de modelos narrativos de terror.
- Procedimental: selección de su público y forma de socialización del proyecto; consulta de fuentes de información: en este caso, el material proporcionado para la modalización del texto y material recabado de su propia investigación a historias orales de terror en su círculo familiar.
- Curricular: la integración de cuestionarios de actualización de los contenidos formales del tipo de texto: esquemas, crucigrama, cronograma, así como preguntas abiertas en torno a los contenidos.

En lo que concierne a la fase de producción del texto: hay tres momentos:

- Producción del texto: de manera gradual y paulatina con los distintos ejercicios para cada uno de las características.
- Lectura individual y grupal de los cuentos mediante su interrogación y análisis.
- Etapas de producción y reisiones: borrador 1, borrador 2 y cuento de manera digital.

En el caso de la revisión se evaluó:

- La corrección individual de su propio texto. Complementado con la integración de actividades de tallero de las producciones escritas mediante la lectura grupal y la reflexión *in situ* de los cuentos de sus compañeros.
- Empleo de rúbricas de los elementos del cuento: trama lineal, coherencia, personajes y espacios construidos y descritos a partir del tema y la historia,
- Corevisión grupal y autorevisión. El primero de manera grupal; el segundo, de manera individual.

En la etapa final, la socialización de los cuentos, debido a las condiciones de presentación, cada grupo decidió cómo presentar, la forma de evaluación grupal, debido a las condiciones y la precariedad del tiempo de las sesiones.

II. LA ACCIÓN: DE LOS MIEDOS AL ESCRITO

Un proyecto como el que presento, aunque formalmente tiene que ver con la perspectiva literaria, puede ser trabajado desde distintas ópticas. La metodología que abordo en este proyecto se inserta en la investigación-acción (Latorre, 2009), como una forma de intervenir de manera autodidacta la reflexión y vigilancia de la práctica educativa propia y de los colegas en busca de la mejora continua. En este sentido, busqué generar “cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, que proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (Latorre, 2003, p. 23).

El enfoque por proyectos, propuesto por Antonio Latorre, implica un proceso o selección de herramientas para la reflexión y análisis de la práctica docente. De las cuales rescato el diario del docente, la observación durante el desarrollo de las sesiones y la comparación de los textos que, desde el enfoque cognitivo de la escritura

y la lectura (Caldera, 2001; Jolibert y Sraïki, 2009), que permita contrastar y analizar el desarrollo de los alumnos en dicho proceso.

Para acceder a dichas reflexiones decidí utilizar dos herramientas de recolección de información para el análisis de mi práctica educativa y el seguimiento del proyecto llevado a cabo: la observación y el diario del docente.

La observación. Consiste en una forma (técnica) para recoger información con algún aspecto de la práctica profesional y a partir de ahí generar la reflexión, la cual tiene tres ejes principales: la autoobservación de la práctica (conversaciones con alumnos, la de otras personas docentes y las conversaciones o información acerca de la crítica al propio trabajo (Latorre, 2009, pp. 49-50). Por ello, decidí utilizar la observación de las interacciones, diálogos y expresiones entre docente-alumno y alumno-alumno durante el desarrollo del proyecto de escritura.

Diario del docente. Es una herramienta de recolección de información mediante la cual se puede sistematizar y reflexionar con mayor exactitud el proceso reflexivo. Funcionando de manera más abierta, como se haría con las notas de campo, estas “contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural. El objetivo de esta técnica es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas” (Latorre, 2003, p. 58). Así como “un detallado retrato de eventos particulares y situaciones que proveerán ricos datos descriptivos para ser utilizados más tarde en relatos escritos” (p. 61).

Comparación y análisis de cuentos de terror.

Una de las formas efectivas en este sentido tiene que ver con el análisis de los cuentos producidos, ya que dichas realizaciones son el producto de un proceso paulatino, recursivo, gradual y en reiteradas revisiones para llegar al producto esperado por su autor. Éstas “son de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información” (Latorre, 2003, p. 78).

Asimismo, el enfoque por proyectos también ha sido abordado desde muchos ángulos, para el caso de la enseñanza de la lengua ha sido muy importante, ya que en Lengua Materna Español ha sido una de las propuestas más utilizadas para el trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades en todos los niveles de adquisición de la lengua, así como funcionar de base para el trabajo comunitario, y una serie de relaciones que deben desarrollar los alumnos entre los conocimientos adquiridos y los valores y actitudes que adquieren en dicho proceso.

Asimismo, bajo la consigna de pedagogía por proyectos, es decir, una estrategia de formación que apunta a la construcción y el desarrollo de personalidades, los saberes y las competencias -de la lengua-, la lectura y escritura se conciben como proceso articulados entre sí de comprensión y producción de textos contextualizados (Jolibert y Sraïki, 2009 p. 32). Dichas producciones deben, para ser actividades situadas y significativas, vinculadas con los saberes y conocimientos que poseen los alumnos, en su relación íntima con las prácticas que llevan a cabo en los distintos espacios sociales, mismas que les permita apropiarse de la escritura y usarla de manera efectiva con su realidad inmediata.

El taller de escritura creativa

Los talleres literarios, como evento comunicativo, reúne una serie de características que, para su construcción, necesariamente retoma planteamientos de la escritura creativa y conforma una *práctica letrada* (Cassany, 2009, pp. 14-15), que posee características específicas plausibles para poder usarse en el modelo de educación a distancia como presencial:

- a) Que, como evento letrado, debido a la emergente utilización de las tecnologías de la información, irrumpió en la vida y actividades cotidianas de las personas: comparten información, establecen videoconferencias con propósitos diversos, buscan y seleccionan información con fines de esparcimiento, laboral o formativo.

- b) Se establecen una serie de roles vinculados a las instituciones educativas, pero también a concebirse como productores de contenidos digitales. Es decir, responden activamente a su proceso de aprendizaje.
- c) Ya que representa una práctica letrada, no solamente en el espacio educativo, se combinan y definen nuevos roles que establecen una serie de valores que trascienden el ámbito educativo: el rol estudiante-hijo, el de trabajador-madre o padre de familia, el de hermano-espectador, el estudiante, creador, el creador-estudiante, etc.

Un proyecto de taller de lectura y escritura creativa concibe a la literatura, no solo como un tipo de texto, sus distintos subgéneros, las características de cada uno de ellos y una serie de recursos lingüísticos en los que se juegan una serie de saberes especializados, sino que es, además, un espacio que presenta:

Las consignas que habilitan la escritura de producciones breves, que puedan empezar y terminar en una hora (...) Las consignas para el taller de escritura son innumerables. Se puede trabajar con las que apunten a la creación de personajes, a la invención de próceres, al desarrollo de conflictos, a la invención de escenarios fantásticos, a la recreación de mitos y leyendas ridículas (...) (Kauffman, 2010, pp. 96-97).

En este sentido la implementación de un taller de escritura creativa responde a dos necesidades específicas: la creación de textos que sean autoría de los propios alumnos y la necesidad urgente de mejorar la producción escrita mediante la creación y el juego. Los Planes y Programas de Estudio vigente señala explícitamente que las prácticas sociales de lectura son modeladas, propositivas e inmersas en prácticas culturales con objetivos más amplios; son contextualizadas y, sobre todo, “cambia y muchas nuevas prácticas se adquieren en situaciones de aprendizaje informal” (2017, pp. 169-170). Dado lo anterior, muchos de los aprendizajes presentados se conciben como informales, ya que el proyecto requirió poner en juego distintos puentes comunicantes fuera del aula, para acercar a los estudiantes los saberes escolares a distintos ámbitos inmediatos y del contexto de su vida cotidiana.

Dado que el enfoque por proyectos didácticamente tiene muchos beneficios, destacan aquellos que permite “(...) que los textos elaborados por los alumnos tengan

destinatarios reales. (...) Brindan la oportunidad de planear las tareas, distribuir responsabilidades entre los participantes y evaluar cada fase del proceso” (SEP, 2017: p. 178). En este trabajo, retomé parte de la propuesta de Jolibert y Sraiki (2009) quienes plantean una visión interesante para aplicar proyectos aplicados a la lectura y la escritura que movilizan competencias de mayor envergadura acerca de la escritura de textos en proyectos colectivos. Las investigadoras proponen un modelo basado en tres etapas: preparación, realización y evaluación, mediante la *interrogación de textos* en todas las etapas de su aplicación (2009, pp. 45-52).

El enfoque cognitivo en proyectos de lectura y escritura ha tomado mucha relevancia en la actualidad por múltiples razones en relación al cuestionamiento de los textos escritos para su comprensión y acceso. Destaca la concepción procesual (Flowers y Hyves, 1981; Caldera, 2003), es decir, una práctica recursiva, planificada, controlada y en constante reflexión teórica y metodológica (Latorre, 2009; Camps, 2004), contraria a la visión lineal, unidireccional y acabada de los últimos años, que ha imperado en las prácticas pedagógicas de las escuelas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura. Y es desde este enfoque, donde el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores lingüísticos -de la cultura oral y escrita- adquiere relevancia para incidir significativamente en la diversidad de contextos de los estudiantes en torno a sus prácticas de lectura y escritura.

Según el enfoque cognitivo utilizado en la metodología por proyectos, abordado por distintos teóricos Cassany (1993), Caldera (2005), Flower y Hayes (1981), Jolibert y Sraiki (2009), hay elementos en común a las distintas perspectivas: todas las actividades insertas en el proceso de escritura de tienen que estar insertas en una situación específica de intercambio comunicativo; es decir, debe tener la presencia de destinatarios reales, propósitos de aprendizaje generales y específicos, y el abordaje temático (macroestructural). Daniel Cassany (2001) señala que la escritura, como problema retórico, implica la utilización de estrategias y herramientas conceptuales y metodológicas específicas para abordar tal reto. Este proceso, la escritura, es recursivo, no lineal y sistematizado, mismo que puede, según estos autores, coincidir en tres fases o subprocesos (Caldera, 2003): planificación, redacción (también denominada textualización o traducción) y la revisión.

Para la producción de un texto se deben implementar estrategias de interpretación y producción, desde los cuales retomé, ocho procesos, mismos que se encuentran enmarcados en los tres subprocesos de planificación, textualización y revisión:

1. Planificar su actividad de lectura o escritura. Elaboración de un proyecto cognitivo.
2. Elabora una representación completa, continua y coherente del texto a producir o leer.
3. Establece relaciones (inferencias) a partir de lo que ya sabe.
4. Evalúa, regula y ajusta progresivamente sus estrategias y conductas
5. Formula hipótesis de sentido se forja una imagen mental del texto a producir, y lo verifica a lo largo de toda la actividad.
6. Identifica índices o características significativas en los niveles lingüísticos del texto y lo coordina.
7. Clarifica el sentido de su actividad y sus expectativas ante un texto preciso en un contexto particular.
8. Moviliza sus experiencias y sus conocimientos anteriores (Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 68-70).

Estos procesos, complejos metodológicamente, representaron un desafío enorme para poder transponerse en las actividades áulicas que fueran explícitas y que, por su naturaleza, solamente se hacen visibles en el momento en que los estudiantes ponen en juego una serie de herramientas de construcción textual en una variedad de contextos y saberes.

Uno de los procesos importantes del enfoque expresado anteriormente se refiere a la identificación y coordinación de índices o características significativas que, en la propuesta seleccionada, se establecen siete categorías a partir de las estructuras lingüísticas, llamadas también tipos o géneros textuales. Estas categorías o conceptos lingüísticos aplicados son:

1. Índices concernientes al contexto situacional del texto, la situación comunicativa: quién escribe, qué, a quién, con qué propósito y cómo.
2. Índices del contexto cultural: literario, sociológico, histórico, sociocultural, identitario, etc.
3. Índices del tipo de escrito y su función: que en este caso
4. Lógica del discurso: referente a las superestructuras (temáticas) y la lógica interna (forma y contenido) del texto.
5. Índices que conciernen al nivel de la coherencia, la cohesión del texto y sus temas generales, sus campos semánticos.
6. Índices que conciernen al nivel de las frases, la ortografía, sintaxis y el léxico utilizado.
7. Índices que señalan el nivel de las palabras y las microestructuras.

Los índices mostrados involucran, de manera general y combinada, el uso de herramientas en los procesos cognitivos y metacognitivos de construcción del texto en su totalidad, y que son realizados en el momento en que los estudiantes se interrogan así mismos qué de lo realizado en el proyecto les ha ayudado para construir el texto planteado. Por ello, dichas categorías, que utilicé en distintos momentos de producción del cuento, me ayudaron a guiar los planteamientos didácticos de cada una de las sesiones, desde su ejecución hasta el proceso de reflexión.

El miedo y la escritura

Stephen King (1998) señaló hace ya algunos años que la relación entre escritura y miedo es indisoluble, por ello, define los puntos de *presión fóbica* como aquellos miedos o temores característicos que nos hacen reaccionar ante tal o cual forma, y qué, además, van cambiando según las circunstancias en que se producen. A este respecto, Eusebio Llacér (1996) señala que el subgénero de terror implica una necesidad de satisfacción que nos produce placer y sostiene que “el placer de la lectura de relatos de este tipo resulta del éxito del lector en el ejercicio de la integración en la resistencia contra las amenazas de la historia” (p. 16).

El abordaje de los subgéneros, como parte del ámbito de la literatura en los programas de estudio de Español tiene aprendizajes específicos, entre los que se encuentran

- “Describir algunos aspectos de la sociedad que se muestra en la historia (grupos, normas, formas, de relación) para explicar las acciones de los personajes”.
- “Describe los espacios en que se desarrolla la historia y comienza a reconocer ambientes sociales y psicológicos (sentimientos, actitudes, ideas) asociados a ellos”.

Estos aprendizajes de manera significativa son muy relevantes en este trabajo, ya que ayudan a comprender procesos de producción discursiva y sociológica de los cuentos y la literatura en general, mismos que le permiten al estudiante contextualizar vincularlos con situaciones de su vida cotidiana, y permitir una producción significativa ya que, como menciona King (1998) *todos compartimos los mismos miedos*, y en la que la literatura va a jugar un papel importante para reflexionar en torno a su importancia en la sociedad. Por ello, y apartir de los gustos e intereses detectados en los alumnos, retomé los planteamientos del subgénero de terror para impulsar el gusto por la escritura.

Las TIC y el aprendizaje de la escritura

El modo de sesiones de manera remota usado en la pandemia es denominado virtual, que implica la configuración de ambientes y espacios en los que la tecnología tiene lugar para satisfacer una necesidad de carácter pedagógico. A estos espacios, se les conoce, teóricamente, como Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que, en palabras de Adell et al, (2004), son espacios creados para facilitar el acceso e interacción entre los involucrados en un proceso pedagógico presencial, a distancia o mixto.

La implementación de esta modalidad a distancia impuso una serie de retos pedagógicos y didácticos que implicaron durante la pandemia la utilización de estrategias, mecanismos y situaciones que atrajeran la atención de los estudiantes, y así, crear estos espacios de aprendizaje adecuados para el desarrollo de las sesiones. En este sentido, la utilización de algunas aplicaciones, además de las seleccionadas,

me permitieron intervenir con el concepto de juego, para fomentar la participación para el desarrollo de su cuento. El juego no precisamente son actividades lúdicas, sino que tienen el propósito de fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desarrollo individual (Carvalho, 2016; Kapp 2012; Deterding *et al*, 2011).

Cesar Coll (2014), por otro lado, establece cinco características de los entornos simbólicos basados en las TIC: formalismo, interactividad, dinamismo, multimedia e hipermedia, y propone una triangulación entre los contenidos, la práctica docente (intenciones y acciones) y las actividades que dan como resultado una actividad conjunta (pp. 1-7); es decir, de una actividad comunitaria con fines educativos.

La utilización de algunas herramientas para la primera parte del proyecto se deduce de estos planteamientos. Por un lado, el uso de *GoogleSlides* fue relevante en muchos sentidos. Al ser una aplicación parecida a *Power Point*, posee semejanzas muy importantes y varias mejoras, como el hecho de poder ir editando en tiempo real, el uso de diversos sistemas visuales, auditivos, audiovisuales, gráficos, que convergen para articular y dar cohesión discursiva en términos de contenidos. Mismo que los alumnos observan y pueden utilizar o tener como referente para sus propios trabajos.

En segundo lugar encontramos la plataforma *Educaplay*, en cuyo sitio alberga una variedad de herramientas que pueden ser adaptadas a sistemas de juego y retos para asimilar ciertos contenidos específicos, tales como crucigramas, mapas, cuestionarios interactivos, secciones para completar palabras, entre otros. Lo cual la vuelve una herramienta potencial no solo para finalizar sesiones, sino como instrumento de evaluación tanto grupal como individual dependiendo de su uso.

Por último, destaca el sitio *Mindmeister*, ya que, al ser una plataforma parecida a *Educaplay*, posee otras características como el uso de cuestionarios en línea que arroja la información de manera interactiva y en tiempo real, para que los alumnos puedan ver la prominencia o respuestas de sus compañeros y poder compartir, debatir, etc. Esta herramienta, por sí misma tiene una limitante, que solo puede usarse con internet, por lo que, en el caso de los alumnos de manera presencial, a menos que hubieran tenido un celular o dispositivo dónde trabajar, se vuelve exclusiva para cierto sector de la población.

La implementación y análisis de tres aplicaciones digitales en este proyecto me permitió usarlas como herramientas y espacios de trabajo autónomos y colaborativos para ampliar las acciones de intervención en el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje, que derivan en el desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para poder transitar con mayor eficacia al siguiente ciclo escolar.

En suma, bajo este enfoque metodológico podemos establecer que la investigación-acción implica un proceso reflexivo que apunta a la mejora de la práctica educativa; que usado en el enfoque por proyectos puede dar muy buenos resultados por las características del mismo; que son importantes las técnicas de recolección de datos como práctica sistemática cualitativa de calidad, y en este sentido, la implementación de una perspectiva y conocimiento didáctico es vital para implementar la serie de acciones o actividades encaminadas a la enseñanza, en este caso de la escritura de un cuento con características específicas. Por lo que en primer lugar describo el desarrollo de actividades, las observaciones que registré y el análisis de los cuentos culminados para impulsar la reflexión hacia la crítica del proyecto.

Diario del docente

A continuación expongo extractos significativos del proyecto llevado a cabo que corresponden a la descripción de los momentos importantes de la observación del docente dentro del salón de clases. Me centro en los procesos de escritura y lectura, principalmente de las fases que comprende Jolibert y Sraïki (2009): planificación, textualización y revisión, y en las que hay un complejo proceso de actividades cognitivas y metacognitivas que atraviesan la interacción alumnos-docentes, alumnos-alumnos y, principalmente, el desarrollo de las actividades como secuencias contenidas o enmarcadas dentro de fases más amplias del diseño del proyecto.

Asimismo, ya que el enfoque se concentra también en observar el uso de las TIC en sesiones virtuales y sesiones presenciales, se describen algunos de los cuestionamientos en torno al quehacer docente, y que Latorre (2009, pp. 48-49) llama la *observación de la acción*, es decir, la serie técnicas de recogida de datos, como el diario de campo de lo que se busca y lo que se espera obtener, para reflexionar en torno a mi práctica docente. Rescato, además, fragmentos significativos que tienen la intención de ser representativos en un esquema de preguntas encaminadas a buscar

la reflexión de las acciones implementadas en el proyecto para cumplir con los objetivos establecidos y contribuir con la mejora de los estudiantes.

Bloque 1. Inducción del proyecto

El propósito de la sesiones era que los alumnos conocieran la propuesta del taller y el proyecto en general, así como la planeación del mismo para plantear dicha actividad. En la primera sesión planteé una dinámica relacionada con el eje que articulaba el taller, el subgénero y el proceso de escritura: los miedos. Escribí en el pizarrón la siguiente pregunta, que proyecté de manera virtual, mediante *GoogleSlides*: ¿Qué es lo que más les da miedo?

Les pedí que reflexionaran un momento y que escribieran de manera su respuesta, en su cuaderno; a los alumnos que tomaban clase de manera digital les proporcioné un vínculo para aumentar la interactividad con el uso de la plataforma *Mentimeter*.



Imagen 1. Captura de pantalla de la encuesta interactiva de la aplicación, la cual tiene movimiento y se actualiza en tiempo real.

El propósito de dicha actividad era que reconocieran que todos, como seres humanos, le temen a algo y que la fuente de dichos miedos puede ser externa o interna.

Ejemplifiqué, ya que notaba una indecisión en sus respuestas: una *araña* o *los temblores* son miedos externos, y las alturas y el miedo a la muerte, internos. Posteriormente les pedí que todos (presencial) dijeran su miedo para que sus compañeros escucharan:

Diego (1o C): *¿Solamente un miedo? Yo le tengo miedo a muchas cosas...*

Camila (1o A): *¿Puede ser cualquier cosa?*

Para reflexionar en torno a las actividades que podían realizar en la fase inicial de un proyecto, les planteé las siguientes preguntas para el uso de dicha aplicación, ya que, como mencionan Josette Jolibert y Christine Sraïki (2009), los textos ocupan un lugar en muchos lugares comunes de su vida y que, así, “se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación” (p.57). Una de estas estrategias para poner en contexto la escritura tiene que ver con la interrogación de los mismos, como mecanismo para activar, reforzar, criticar, etc. Por ello, y como forma de diagnosticar de manera general si habían leído, les proyecté (escribí) las siguientes preguntas: *¿Han leído cuentos de terror? ¿Cuáles?*

Cabe señalar que, previo al proyecto, al inicio del curso el cuestionario para saber acerca de sus consumos culturales, incluidas las películas o literatura, me permitió conocer la frecuencia con la que asistían, el género de su preferencia y qué temas eran de su preferencia. Es importante señalar que muchos de ellos provienen de un contexto donde no son asiduos a la lectura; sin embargo, considerando que sí han visto películas, muchos de los ejemplos se trabajaron con algunos filmes, como lo expresan ellos mismos:

Ailin (1o C): *¿Y si no hemos leído cuentos?*

Docente: *Pongan películas.*

Ailin (1o C): *¡Ah, de esas si he visto un buen!*

En ese tenor, les expliqué que una película, un medio audiovisual, tiene un eje escrito: un guión cinematográfico, que muchas veces está basado en cuentos o novelas, como el caso de *It*, de Stephen King, novela del mismo nombre, o que simplemente están inspiradas en la literatura de terror o los miedos del ser humano. Bajo el mismo

argumento, el hecho de que pusieran también películas fue acertado, ya que fomentó la participación y los motivó para seguir opinando:

Brayan (1oD): *A mí me encanta "Eso", soy un fan...*

No alcancé a registrar toda la reflexión y debate entre ellos en torno las películas de terror, pero fue significativo observar que impulsó de gran manera la participación. Después, les planteé la pregunta: *¿por qué les gustan?* Entre las múltiples respuestas, resalto que algunos pueden definir con exactitud la razón o alguna sensación que les provoca; otros, no lo tienen o pueden expresar. Posterior a ello, les pregunté las razones de dichos gustos y los cuestioné en torno a que si éstos nos provocan una serie de emociones desagradables. Entre las respuestas más destacables están: por los ambientes, las sensaciones que les provocan, por ese “enchinar del cuerpo,” porque disfrutan viéndolas; “bueno, sí me gustan, pero a veces no me dejan salir al baño de noche, pero disfruto al verlas...”.

En la segunda sesión, les solicité que preguntaran a algún familiar cualquier historia de miedo, alguna leyenda o suceso extraño que les haya pasado, por lo que les pedí que trajeran por escrito dicha narración. El objetivo fue que identificaran en las historias de miedo o de terror, las leyendas y, de manera general, cualquier historia de algún suceso inexplicable. Entre los ejercicios realizados hay un elemento central: lo desconocido. Esto me permitió que lo contaran o que lo leyeran para aumentar el interés. Por ejemplo, una alumna rescata lo siguiente:

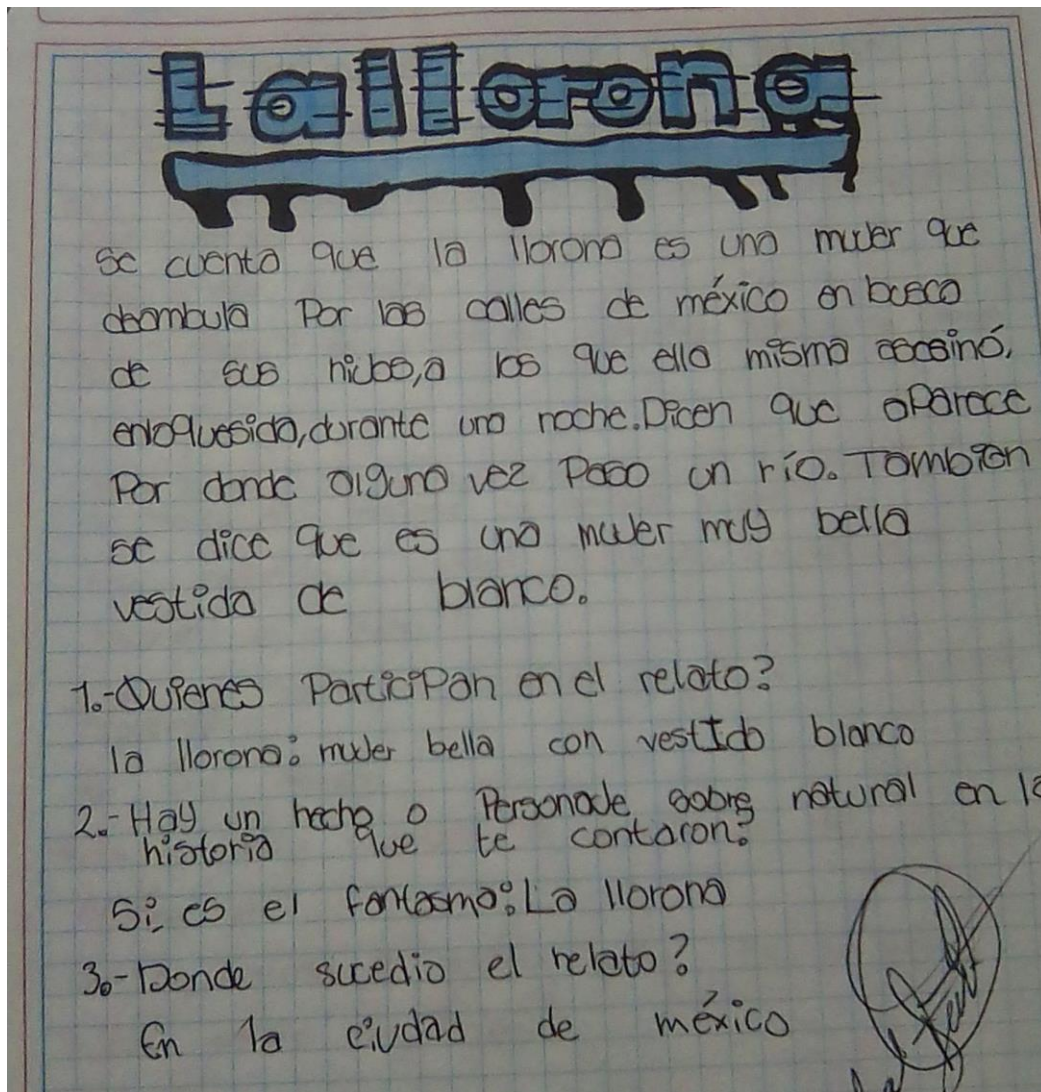


Imagen 2. Leyenda recreada por Melanie, primer grado, rescatada de su abuelo.

Fue muy interesante la participación grupal, ya que generó mucho interés en los alumnos y permitió que utilizaran dicha historia como parte del material susceptible de ser convertido en un cuento de terror. Derivado de ello, abordé las características y los elementos de este subgénero para retomar o activar los conocimientos, por ello le solicité que realizaran un esquema a su antojo para construir las características señaladas por el grupo para empezar a motivar el interés y la curiosidad por el proyecto.

Bloque 2. Presentación del proyecto

El propósito de dicho bloque consistió en la exposición del proyecto y de manera general, el producto a realizar, un compendio de cuentos que ellos mismos construirán

de dos fuentes principales: la entrevista con algún familiar acerca de una historia de miedo o la selección y exploración acerca de alguno de los miedos de los alumnos o del imaginario colectivo de sus experiencias. Expusé el objetivo del proyecto, la duración de las sesiones, tentativa de fechas y actividades debido al potencial regreso de todos a clases presenciales, lo que cambiaría el público meta y los posibles formas de presentarlos.

Llegado este momento, les propuse que la presentación fuera decisión suya, ya que parte importante de un proyecto es que este se pueda socializar y que sea doblemente significativo, lo cual, los coloca ante el reto de escribir para resolver una situación. Las propuestas hechas por ellos fueron presentarse ante los familiares, de manera virtual o presencial, ante la comunidad escolar (grupos de todos los grados y directivos), o simplemente que fuera un taller de lectura donde ellos mismos leyeran sus propios cuentos. El desconcierto que les produjo enterarse de que ellos podían decidir su público derivó en el establecimiento de acuerdos de manera grupal:

Erik (1o D): *¿Y sería aquí en la escuela?*

Docente: *Esa puede ser una propuesta.*

Paloma (1oD): *¿La idea es que escribamos un cuento para hablar de nuestros miedos?*

Docente: *Si quieres hablar de eso... es tu decisión. Preguntense: ¿qué creen que sentirían sus padres si escribieran un cuento basado en la historia que rescataron de ellos mismos?*

Daniela (1o D): *Mejor entre nosotros, nada más. ¡Qué miedo!*

Posteriormente inicié el proyecto a partir de la siguiente pregunta: *¿Qué debemos tomar en cuenta para escribir un cuento de terror?* Registré las respuestas en una pizarra virtual, y de manera presencial, todos las anotan en su libreta. Esto me permitió diagnosticar los elementos con los que contaban acerca del proceso de escritura. De manera general, los alumnos identificaron características básicas del cuento: personajes, ambientes, trama, estructura e historia.

Dado que el enfoque cognitivo de la escritura concibe el proceso de construcción de un texto de manera paulatina y reiterativa, la activación de conocimientos es muy

relevante, por ello, fungí como mediador del aprendizaje, crítico-reflexivo (Latorre, 2003), para ir construyendo progresivamente los elementos principales de un cuento de terror. Expuse de manera puntual las características de los personajes y los ambientes, los efectos que se pretenden provocar, la estructura del cuento, así como los elementos del mismo; actividad que registré en una plantilla de *GoogleSlide* para que los alumnos pudieran revisar la información en el momento que desearan.

Es preciso que señale que varios grupos tuvieron confusión con el concepto estructura:

Docente: *¿Cuál es la estructura de un cuento?*

Estudiantes: ...

Estudiantes *¿A qué se refiere?*

Docente: *Las partes del cuento. Inició, desarrollo...*

Estudiantes: ¡Aaaah!

Por tal ambigüedad, intervine en los demás grupos con una historia que teatralicé mientras definía cada una de las partes de la estructura de un cuento y que que tuvo la siguiente lógica que rescato más o menos de la siguiente forma:

Había una vez una niña llamada Caperucita Sanchez, la cual vivía sola con su mamá en el bosque de Tlahuac. No sabemos el porqué... Si su papá la había abandonado o qué pasó con él... el chiste es que vivían solas. Un día, su mamá, irresponsablemente la mandó sola, ¡a una niña de 10 años!, a cruzar el bosque en el siglo XVII, en Francia, para dejarle vino, pan y queso a su abuelita, porque estaba enferma...

Así continué indicando en cada momento de la historia para señalar las partes (estructura) tradicional del cuento que, en términos de activar los conocimientos, deben hacer vivir la memoria en una nueva forma de interactuar, e implica que los docentes y los niños "(...) vivan lo mejor posible esas interacciones y manejarlas junto con ellos, para que sean conscientes, y de ellas, para que participen, en la regulación de las situaciones de clase que se desprenden de ellas" (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 27). Por ejemplo, cuando preguntaba la continuación de dicha historia:

Docente: *¿Qué sucede después?*

Alumnos: (Al unísono) *Pues se va a dejarle la cesta*

Derivado de lo anterior, planteé las siguientes preguntas para abordar dicha intervención encaminada a la reflexión: *¿Dicha actividad fomentó la activación de conocimientos o reforzó o actualizó lo que ya sabían o no en torno a los elementos formales para el proyecto? ¿Fungir como mediador traductor entre sus participaciones y los aprendizajes coadyuva o simplemente refleja una visión teórica del propio docente? ¿Qué diferencias hay entre usar de manera digital o presencial esta forma de diagnóstico de conocimientos en torno al género, al tipo textual, las características formales? ¿Fue adecuado el uso de la TIC utilizada para la diversificación y atender las características de los grupos?*

Tras la exposición de los elementos, que culminó en la sesión cuatro, les pedí que realizaran un esquema, a manera de apunte, para que tuvieran el registro de dichas características como ejercicio de reforzamiento de lo que ellos mismos han dicho y construido de manera grupal.

Bloque 3. Activación de conocimientos (cuento de terror)

Para la siguiente sesión les solicité que vieran la adaptación chilena de "El almohadón de plumas", en la plataforma *Youtube*, misma que les proyecté de manera presencial. La activación de conocimientos del género de terror tuvo la lógica de la interrogación tal cual se hiciera con un texto, por lo que fomenté las inferencias mediante el título del cuento, el autor, el año y el subgénero, y así motivar la participación. Hice hincapié en la doble participación si contestaban el año y el autor del mismo, ya que les comenté lo valioso de la curiosidad de los alumnos por investigar más allá de la "tarea":



Imágen 3. Diapositiva usada para la interrogación del video. Elaboración propia.

Esta actividad de manera virtual solo se tomó como búsqueda y de manera presencial la registré en el sistema de medallas implementado para incentivar la participación mediante el uso de las TIC y el sistema de gratificaciones, que permitió motivar la búsqueda e información:

13	Heredia Báez Mario Arturo	🏆	🏆	🏆	🏆	🏆		
14	Hernandez Jimenez Adriel Lizandro	🏆	🏆	🏆				
14	Hilario Velazco Amayrani Brianda							
16	Jiménez Martínez Leslie Ytayetzi							
17	Juárez Rodríguez Gian Marco	🏆	🏆					
18	Lopez Rojas Amayrani Danae	🏆	🏆					
19	Lucio Álvarez Dilan Ramsés	🏆	🏆	🏆	🏆			
20	MARTÍNEZ CAMPOS DAFNE BERENICE	🏆	🏆	🏆	🏆	🏆		
21	Martinez Franco Sofia	🏆	🏆	🏆	🏆			
22	Martínez Posadas Alberto							
23	Martinez Saavedra Mario Alexander	🏆	🏆	🏆				
24	Mena Martinez Blanca Jaqueline	🏆	🏆	🏆	🏆	🏆		
25	Mireles Miranda Leslie Ximena	🏆	🏆	🏆	🏆	🏆		
26	Morales Bejarano Abril Ximena	🏆	🏆					
27	Morales Villanueva Pamela Montserrat							

Imagen 4. Sistema de medallas que iba mostrando a los alumnos durante el proyecto para fomentar la participación. Elaboración propia.

A partir de dicha actividad, en palabras de Latorre (2006), el uso de las TIC para fomentar el pensamiento crítico, pilar fundamental del enfoque integrador en el modelo educativo, se busca que los estudiantes se emancipen, es decir, puedan salir de roles pasivos y acercarse a una actividad autónoma. La implementación la pensé para

alentar dicha participación, y en ese sentido, la competencia por las medallas. Para Cesar Coll (2007), las TIC pueden ser herramientas que pueden mediar el aprendizaje entre lo que se enseña y lo que deben saber los estudiantes.

Posteriormente, les presenté una biografía muy breve de Horacio Quiroga, con énfasis en la parte trágica de la vida y obra del autor para relacionarlo con los motivos y símbolos para entender el cuento. Seguidamente les planteo las siguientes preguntas para introducir la interrogación de los textos: ¿De qué trata la narración? ¿Te gustó? ¿Por qué?

Las respuestas se fueron construyendo entre todos. Al finalizar la revisión del cuento se trabajó la actividad de cierre y reflexión, por lo que le pedí que respondieran dos preguntas y que las explicaran ampliamente: ¿Cuál crees que sea la razón por la cual Quiroga escribió la historia? ¿Qué lo motivó? ¿Qué crees que representa el monstruo chupa sangre? Fue interesante la variedad de respuestas, pero de manera general destacan: *"El monstruo chupasangre representa la enfermedad de la esposa"; representa la enfermedad"; "El suicidio de la esposa"*.

Bloque 4. Los ambientes de la narración

Para dicha sesión, les pedí que leyeran el cuento de Quiroga como actividad para abordarlo en clase. El objetivo era que activaran lo que sabían a partir de la pregunta detonadora en torno a los elementos del cuento de terror: partes de un cuento, características de los personajes y cómo construir un ambiente de terror. Por ello fui anotando lo que sabían en el pizarrón físico y virtual (en este caso se utilizó una plantilla de *GooglePresentaciones*).

Retomé los elementos vistos en la sesión anterior: el planteamiento o inicio para preguntar acerca del cuento. Posteriormente, les presenté la siguiente clasificación mientras se daban ejemplos de cada uno: personajes reales/no reales; protagonistas/antagonistas y principales, secundarios/incidentales. Mientras proyectaba, usé el ejemplo de Caperucita Roja como modelo de cuento canónico y para evidenciar que sí estaban comprendiendo, les pedí que clasificaran los personajes de "El almohadón de plumas", según la tipología vista.

Una vez que enunciaron los personajes les pedí que escribieran con sus propias palabras cuál era el planteamiento de la historia, los tipos de personajes y que dieran

dos ejemplos de ello. Fue interesante darme cuenta que en cierto momento reconocieran como antagonista al Dr. que atiende a Alicia, y a Jordan, como protagonista, lo cual explico como consecuencia de que los planes y programas de sexto grado toman como protagonista y antagonista al bueno y al malo, respectivamente, y que por el cuento, que carece de un protagonista "malo" visible, lo hace complejo de interpretar y descifrar:

Docente: ¿Quién es el personaje protagonista?

Cristofer (1o B): *El Dr.*

Docente: ¿Y el antagonista?

Brayan (1o D): *Jordan*


Docente: ¿Por qué?

Dilan (1o A): *Porque es el bueno.*

En palabras de Jolibert y Sraïki (2003), uno de los procesos mentales para interrogar textos es la *inferencia* a través de sus conocimientos anteriores, porque ellos le permiten crear relaciones para poder interpretar el texto (p. 68). En la actualidad, la identificación de dichas categorías se vuelven complejas, debido a la convergencia de múltiples subgéneros mezclados en la literatura y el cine. Por ello, puse como ejemplo en dos grupos, A y D, la película "El Rey León", y en los grupos C y D, para poder identificar las motivaciones, les planteé el contraste del personaje Joker, de la película *Batman* que, cabe mencionar, en su mayoría conocían, siendo que es una película con alto contenido de violencia.

Todas las ideas anteriores se fueron anotando tanto de manera física (pizarrón) y en una diapositiva de la presentación digital.

Personajes



Pueden ser:

1. Personajes del cuento de terror puede ser reales (Alicia, Jordan, trabajadora del hogar, Doctor) o ficticios (Monstruo chupasangre).
2. **Protagonistas** (es principal o importante, tienen una meta o deseo) y **antagonistas** (es principal o importante; opone al deseo o la meta del protagonista).

Joker/familia y la sociedad, Medios

3. **Principales** (protagonista/antagonistas), **secundarios** (ayudan al protagonista): Doctor e incidentales (trabajadora)

Imagen 5. Diapositiva con el llenado de la clasificación de personajes y ejemplos dados por los alumnos. Elaboración propia.

Para activar los elementos de producción de sus cuentos, es decir, la "elaboración progresiva" (Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 68-69), que es prever las posibles etapas del proyecto, los alumnos debían ir construyendo los elementos vistos, aplicados a su cuento. Les indiqué que desarrollaran una tabla con los siguientes elementos: número de personajes, características físicas y psicológicas; para el caso de estas últimas, retomé la descripción del cuento, el cual también viene en su libro de texto de Español, y que Quiroga describe al personaje Jordan como "duro".

Mediante un juego semántico en el pizarrón, les pedí que dijeran cómo es una persona dura. Después de registrar algunos ejemplos, les solicité que mencionaran al profesor más "duro" de la escuela; "el maestro de Educación Física", responden al unísono.

Bloque 5. Sesiones de planificación, selección de los destinatarios y modelaje de texto.

En estas sesiones, tras la decisión de la Secretaría de Educación Pública de regresar a las aulas, tuve que reajustar algunas actividades que tenían la intención de ser utilizadas de manera virtual, ya que en la escuela se carece de infraestructura tanto en computación como en los salones para proyectar o utilizar herramientas

tecnológicas, aunado a la exigencia y disciplina en las medidas de higiene, planifiqué que las actividades a utilizar se adaptaran de manera física y que en ese cambio se siguiera con el sistema de medallas y el uso de Classroom, para continuar con el cuento.

El objetivo de dichas sesiones fue que identificaran algunas herramientas básicas para construir los ambientes de la narración. Para ello, les solicité que leyeran el cuento de Mariana Enriquez, "La casa de Adela", y a partir de este poder identificar, mediante la interrogación del mismo, por inferencia e interpretación, las posibles herramientas que podían utilizar para su cuento, es decir, "leer y producir textos necesarios para el proyecto, participando en la reflexión metacognitiva y metalingüística dirigida por el docente" (Jolibert, 2009, p. 39). Este ejercicio, en escritura se realiza mediante un ejemplo modelo de texto del subgénero, para que ellos contrastaran su cuento, el primero que leímos e impulsar la reflexión en tronos cómo escribirlo.

La lectura se llevó a cabo de manera grupal. Les pedí a los alumnos que no traían su texto que tomaran fotos de las páginas del extracto del cuento que íbamos a usar; aquellos no leyeron les pedí que infirieran, a partir del título, de qué trataría. El nombre del cuento sugirió en ellos las siguientes respuestas: "Una casa embrujada, pues una casa donde hay un demonio que acosa a los que viven", "pues, no sé, una casa donde una niña fantasma que se aparece".

Después, los interrogué en torno a la historia del cuento para "construir representaciones o interpretaciones <<abiertas>> que van afinándose progresivamente" (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 69), actividad que favorece los procesos para formular hipótesis de sentido o forjarse una imagen mental del texto. Posteriormente, conformé un círculo de lectura para dar una lectura guiada, misma que se dramatiza para potenciar el impacto y la comprensión del texto seleccionado, seguido por preguntas en torno a la descripción del espacio y los personajes.

Como era de esperarse, no todos trajeron su material de lectura y me di cuenta que confié en que todos trajeran, por lo que me hizo pensar que en una próxima propuesta me debo asegurar que todos tengan el material suficiente para que los alumnos puedan acceder al texto. Asimismo, para fomentar los procesos que permiten elaborar progresivamente una representación completa del texto, continua y coherente, hay

que sintetizar y agregar información como señalan Jolibert y Sraïki (2009, p. 70). Me percaté que sí pudieron identificar e imaginar lo que pasaría en el texto el cual fue leído parcialmente; sin embargo, hizo falta guiar dicha información modelo para poder agregarla a sus propios textos, por lo cual hizo falta una sesión a parte que se dedicara exclusivamente a sistematizar la nueva información y la que se agregaría a sus cuentos.

Pese a que en la sesión cuatro se les solicitó un esquema donde debían describir los lugares en su cuento, esta fue insuficiente para que todos lograran dicha apropiación, por lo que dicho cuento debería ser, ante todo, una actividad paulatina considerando los ritmos de todos y esperar a que lo concluyan para poder continuar.

Bloque 6. Construye un personaje de terror con las características básicas

La sesiones 11 y 12 tuvieron como propósito ahondar en las características de sus personajes, pero, además, brindar un espacio de creación que ayudara a la imaginación de los estudiantes mediante una sesión de escritura creativa. A este respecto les ofrecí una actividad bastante conocida en los talleres de escritura creativa como "cadáver exquisito", que consistió en la construcción de un texto de manera grupal mediante el llenado de una hoja con las siguientes instrucciones:

1. Agrupé a los alumnos en equipos de 5 integrantes y les proporcioné una a cada uno una hoja de papel en la que escribieron, en primer lugar "Mi mayor miedo es _____," y llenar el espacio en blanco con su miedo.
2. Una vez completada la sentencia, debían un doblez a la hoja para ocultar lo escrito e intercambiar con el compañero (a) a su derecha, quien escribirá en la parte en blanco del papel recibido, la siguiente sentencia a completar: "y tiene forma de _____,".
3. Les indiqué que ese miedo debía encarnarse en algo concreto o una sustancia real o imaginaria, para facilitar la confusión que les creó no poder definirlo, por ejemplo, el miedo a la muerte de una madre, un pariente, una mascota, etc. Por ello, retomé los ejemplos de Stephen King, Mariana Enriquez y Horacio Quiroga. Entre las respuestas dadas resaltan las siguientes: lobos,

arañas, alturas, la oscuridad, insectos, soledad, la muerte de un familiar, quedarse solo.

4. En las siguientes sentencias realizaron el mismo proceso y debían completar la oración, pensando en que un miedo encarnado, en el imaginario social de su conocimiento acerca del subgénero, habita siempre en los lugares más recónditos de nuestro espacio íntimo, por ello llenaron la siguiente sentencia: "y vive en _____,". Posteriormente, y para terminar el cadáver, les solicité que intercambiaron la hoja para contestar la última consigna: "y se alimenta de _____".

5. Finalmente, dieron el último doblé a la hoja e intercambiaron para que la hoja regresara al alumno que la inició.

Dicha actividad generó ciertas reacciones de asombro debido a que, al parecer, el miedo es percibido como un elemento de carácter privado, ya que se les solicitó que leyeran, debido a que no hubo tanta participación de manera voluntaria. Hubo diversidad de respuestas, pero rescaté las que me parecen, dentro de un campo semántico, las que abordan la idea general en torno al concepto miedo, y así promover la escritura en torno a él: mayormente señalaron miedo a las alturas, las arañas, los insectos (cucarachas, alacranes, ratas), los payasos, la oscuridad, la soledad y la muerte de ellos, así como la de un familiar, principalmente la madre.

Los ejemplos anteriores suscitaron algunas opiniones interesantes como: "Esto no tiene lógica", "¿lo vamos a leer?" "Nada tiene lógica". Hacerles saber la importancia de dicha actividad fue importante, ya que como bien lo señala Ana María Kaufman, el cadáver exquisito tiene la intención de "instalar una propuesta de juego literario, con licencias para escribir <<a secas>>, en la que el objetivo sea <<ablandar>> la mano para poner en movimiento palabras y <<entrenarse>> en el oficio de escribir" (2010, p. 97). Una vez que los papeles fueron leídos, provocó una serie de risas y sorpresas que permitieron generar un ambiente de aprendizaje para fomentar la participación en la actividad.

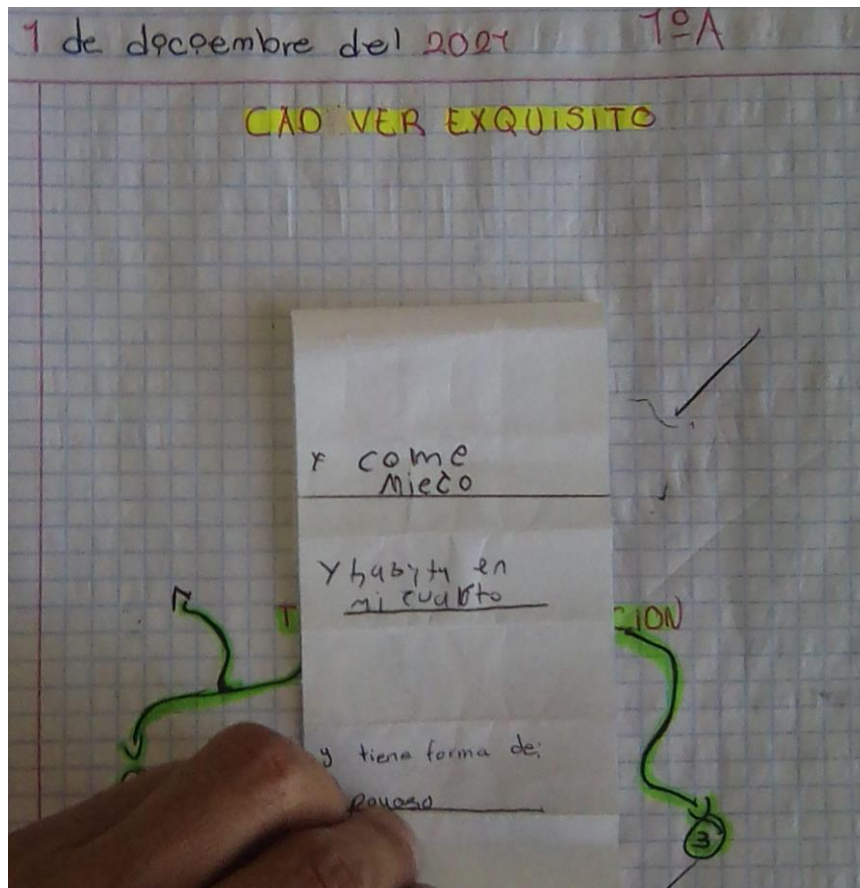


Imagen 6. Cadáver exquisito realizado por un alumno de 1er grado.

Por último, les pedí que pegaran su cadáver en su cuaderno y pasamos a trabajar con los tipos de descripción, a partir de la imagen de algún artista famoso que admiraran, la cual debían traer impresa o recortada a la sesión siguiente. Abordé de manera general dicho tema, profundizando en la descripción prosopográfica y topográfica. La segunda imagen solicitada tenía que ser de un paisaje de su agrado, con la que describieron en 1er, 2do y 3er plano lo que estaban viendo, y así, enriquecer la adjetivación. Al finalizar dicho ejercicio, les pedí que agregaran dicha información a su primer boceto de cuento, como el traído por una alumna:

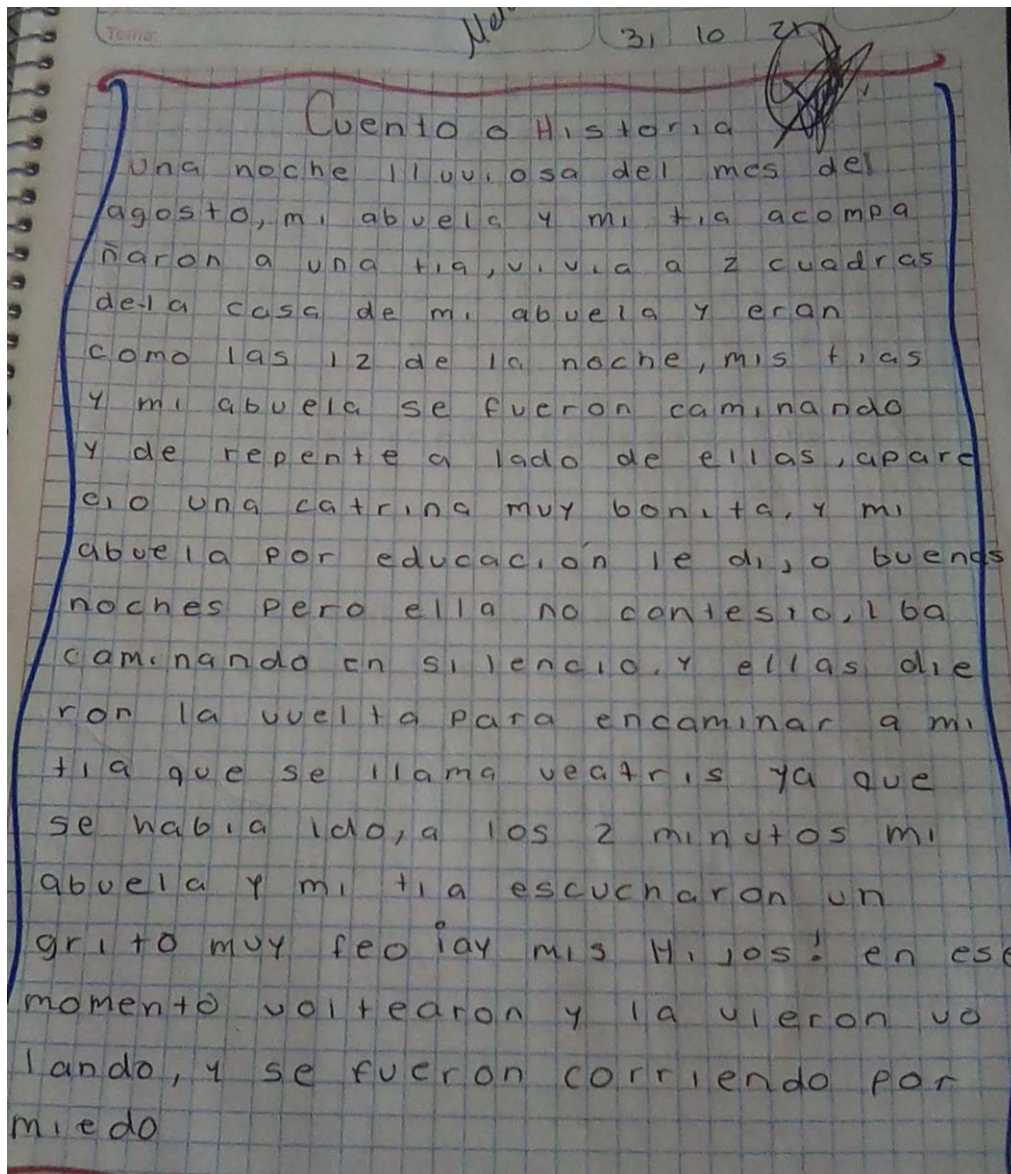


Imagen 7. Historia narrada por su abuelo, reconstruida por Melanie, 1o D.

Dicha sesión me permitió identificar dos cosas: primero, que los alumnos no terminaron de realizar la descripción topográfica que estaba referida a su cuento, y, segunda, tuve que haber pedido como actividad integradora una imagen relacionada con un ambiente de terror, además de que la descripción fuera en torno a su cuento, acorde al subgénero y las características de su miedo, valiéndose de los adjetivos necesarios para dicha construcción.

A este respecto Reina Caldera (2003), señala que los procesos de escritura "no se realizan directamente, sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos"(2003, p. 364). Por ello me hizo darme cuenta la importancia de dedicar varias sesiones y actividades en torno a

su proyecto encaminadas a la preparación la textualización, y que Jolibert y Sraïki denominan el nivel lingüístico textual conceptual, que se construye mediante la lógica del discurso según el tipo de texto que se esté construyendo (2009, p. 73).

Bloque 7. Construye un personaje de terror con las características básicas

Dadas las condiciones de trabajo, consideré ampliar las sesiones, que hasta ese momento eran por bloques, debido a las situación tan compleja (inasistencias, contagios, sesiones de grupos por bloques y reducidas), por lo que reorganicé la planeación para que el proyecto fuera solo los días viernes de manera alternada en cada una de las secciones para dar tiempo de construir (textualizar) su trabajo. Por ello, dichas sesiones tuvieron como objetivo implementar un cronograma o plan de trabajo con los alumnos intermitentes para que estuvieran enterados e ir trabajando la construcción de su cuento. Reina Caldera (2003) considera que el subproceso de planeación, como actividad recursiva, requiere de tiempo y que el alumno sea consciente del propósito mismo por el que lo hace, actividad propia de un escritor experto: "El escritor novato realiza poca planificación antes de escribir", p. 365).

Debido a esto, les pedí que organizaran un cronograma de actividades, fechas y planeación de lo que harían en su cuento. Es por ello que se fue configurando un cronograma de las sesiones que faltaban antes de iniciar el proceso de redacción de su cuento:



Imagen 8. Calendario y ajuste de fechas para el proyecto de escritura.

En términos de Jolibert y Sraïki (2009), definir un plan de escritura comprende explicitar cuándo, cómo, qué y para quién se hace, es decir, establecer un contrato de actividades que les permite hacerse responsables de su papel dentro del proyecto (pp. 46-47). En este sentido, se les pidió a los alumnos que decidieran a quién dirigirían su cuento y las fechas en las que se continuaría el proyecto, debido a que había que seguir con otros temas del programa, decisión que fue muy fuerte ya que implicó no darle seguimiento al proyecto, por lo que les pedí su opinión en torno a las tres propuestas hechas para la presentación y el grupo meta: en el grupo en una sesión donde estarían los directivos, a alumnos de otros grados o a sus papás.

Entre las opiniones que me encontré, que eras de esperarse, repetían asombrados varios de ellos en torno a la presentación ante los papás:

Alberto (1o A) -¿Lo presentaremos a nuestros papás?

Docente: Sí.

Alberto (1o A): *¿Frente a toda la escuela?*

Docente: *Es lo que hay que decidir.*

Danae (1o A): *Uy, no. ¡Qué miedo! Mejor entre nosotros.*

Los comentarios fueron tan diversos en las sesiones y grande el debate en torno a la presentación que en la mayoría de los grupos se optó por seleccionar a los alumnos de su mismo grupo para presentar el cuento, salvo dos de los bloques, de los grupos A y C, donde decidieron presentar el cuento a sus padres. A quienes les señalé que en cuanto terminaran su producción, se decidiría cuándo lo presentan.

Cabe señalar que debido a que se optó en su mayoría por presentarlo entre ellos mismos, dándoles lo que Jolibert y Sraïki (2009) denominan como el contrato individual y grupal, negociado con sus pares (p.47), como estrategia de autorregulación de su proyecto, implicó hacer ajustes necesarios para la reorganización del texto. Sin embargo, me di cuenta que ya que se trataba de un proyecto individual de escritura en la que se revisaba colaborativamente, la mediación tuvo que permitir elegir un público real, como son los padres u otros alumnos fuera del salón para que el proyecto de escritura comprometiera de manera más significativa los roles individuales.

Fue interesante notar que el grupo que había elegido presentar frente a los padres y la comunidad escolar quiso cambiar y solo presentar el cuento entre ellos. Aquí reflexioné que sería importante que un público más amplio no tuvo que ser una opción, ya que un público real tiene un impacto positivo mucho más significativo porque los alumnos se enfrentan a una serie de decisiones que les permitirán ajustar su texto, es decir, definir una situación de comunicación.

Bloque 8. Una mirada al terror. Revisión de textos

En este bloque les solicité que llevaran el primer avance de su cuento ya redactado, el cual podía ser a mano o de manera digital, para darme cuenta quién trabajaba ya con procesador de textos, por lo que la primera sesión del bloque tuvo como objetivo

que los alumnos corrigieran los otros escritos de sus compañeros para fomentar las habilidades metacognitivas para ayudar a redactar el suyo. Por ello les indiqué que la redacción del mismo era muy importante para avanzar en el proyecto.

En dicha sesión integré equipos de tres personas de manera estratégica, en la que estuviera un alumno con habilidades de expresión oral y escrita avanzada, uno con dichas habilidades en proceso de desarrollo y dos alumnos que requerían ayuda. Les pedí que intercambiaran el texto con algún compañero para que el alumno(a) que leyera pudiera hacer observaciones en el escrito de su compañero(a). Sin embargo, ya que varios de ellos aún no terminaban su cuento o no llevaban nada, les solicité que leyeran en pares, a los que aún no terminaban, y así dar observaciones acerca de cómo terminar el cuento o qué cosas les faltaban de sus compañeros.

En el caso de los que no habían hecho nada, les entregué una hoja en blanco para que empezaran a escribir con los elementos que tuvieran. Para los que sí habían realizado su escrito, les proporcioné un trabajo de alguno de sus compañeros para que en ella pudieran hacer observaciones del texto leído que intercambiaron. Actividad que realizaron dos veces para que cada integrante del grupo de tres corrigiera el de sus otros dos compañeros.

La consigna para dicha actividad fue que "corrigieran" el texto de su compañero y que anotaran sus reflexiones en la hoja tras la lectura. Como era de esperarse, muchos de ellos fueron haciendo observaciones como "le faltan acentos", "no está escrita bien", o la ausencia de comas y puntos, actividad de escritor novato (Caldera, 2003). Por lo que les pedí que hicieran observaciones de los cuentos acerca de las descripciones, los personajes, la historia, la trama, si era acorde al subgénero o no para que profundizaran en aspectos del contenido del cuento.

Al finalizar la lectura les pedí que señalaran su punto de vista acerca del cuento. Debido a que no les indiqué desde el principio cuáles eran las especificaciones claras para la corrección la mayoría de las opiniones del cuento revisado giraron en relación a las correcciones superficiales del uso de los signos de interrogación y que, aunque hubo varias opiniones que analizaban aspectos del contenido de las historias, no fue sino los alumnos más avanzados quienes realizaron dichas aportaciones.

En la siguiente sesión, se realizó la misma actividad, pero con los cuentos de los alumnos que aún no terminaban. En dicho ejercicio les solicité que terminaran de realizar la actividad pendiente; sin embargo, me di cuenta que no dio tiempo de que terminaran todos de leer todos los cuentos y, en algunos casos, realizar las correcciones necesarias, como aquellos quienes tuvieron dificultades para realizarlas. Para finalizar, les solicité que escribieran una nueva versión con las sugerencias hechas por los alumnos.

Bloque 9. Planeación y reencuentro con su texto

Estas dos sesiones tuvieron el objetivo de que los alumnos reconocieran los elementos para planificar y complementar su cuento, y así tener claridad hasta el momento de lo que habían hecho. Por ello, se les pidió que escribieran una nueva versión del escrito revisado y hacer una lista de cotejo de manera grupal para que ellos mismos verifican con qué aspectos cumplían y cuáles no. La primera parte del bloque partió de la idea de elaborar un lista de cotejo realizada entre todos los alumnos, Caldera (2003) señala que dentro de los subprocesos para planificar un texto se encuentran aquellos que apuntan con la organización, es decir, “aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, ideogramas, palabras clave, etc.)” (p. 366). Dichos procesos implicaron un reconocimiento de lo que tenían que hacer y los elementos necesarios para dicho fin.

En este sentido, los alumnos fueron mencionando, a partir de lo hecho hasta el momento, los elementos que identificaban para la construcción y revisión del cuento. Entre los aspectos que señalaron se encuentran el título, la primera frase que atrajera al lector, descripción de los ambientes y los personajes que debían incluir la descripción de los mismos según el subgénero de terror. En el caso de los elementos formales, señalaron la coherencia del texto, la puntuación y ortografía, que la historia sea interesante, la estructura básica de un cuento: planteamiento, desarrollo, nudo/clímax y desenlace, así como incluir un final cerrado o abierto, mismo que se trabajó en la sesión modelo, a partir del cuento de Horacio Quiroga.

Una vez creada la lista, los alumnos pasaron a escribirla en su cuaderno para pasar a la sesión dedicada al uso de las TIC. En este proceso reflexioné que los alumnos

debieron utilizar esa herramienta como instrumento para autoevaluarse y dar tiempo para que contestaran la lista como forma de prever, delimitar e implementar estrategias para la realización de producción del texto las actividades (Jolibert y Sraïki, 2009, 69). Parte de la implementación de estrategias implica establecer que los alumnos tuvieran claridad de lo que harían en términos de lo que debía contener su texto. Por ello, fue importante darme cuenta que para un trabajo próximo, dicha sesión debería tomar en cuenta una sesión específica para que ellos mismos se autoevalúen y determinen qué elementos les faltan y cuáles no, así como identificar características específicas del contenido.

De ahí la necesidad que para una próxima versión de los cuentos se les debe proporcionar una lista de cotejo, creada por ellos y complementada por mí, para la autorevisión de sus escritos y fomentar la autorregulación en su producción escrita. Asimismo, en dicha sesión planifiqué que se dedicara un espacio para el uso del procesador de texto *Word*, que algunos reconocieron haberla usado, pero la mayoría no. Por lo que solicité el aula de medios y un proyector de la secundaria para que cada alumno pudiera ir identificando cada una de las partes esenciales y trabajar de manera individual el texto.

En dicha sesión presenté las siguientes características:

- a) Abrir/guardar/cerrar documentos,
- b) Formato del texto: tipografía, tamaño de la letra, interlineado, justificación del documento y del texto, márgenes, título, negritas, cursivas.
- c) Otras alternativas de procesadores de texto: *Google Docs*, *Microsoft Teams Documentos*, *Open Office* y *Libre Office*.

Una vez realizada la presentación les indiqué que diseñaran una esquema ilustrado de las características y botones del programa para poder afianzar dicha herramienta tecnológica. Sin embargo, pese a que el aula contaba con computadoras de escritorio suficientes para que cada alumno trabajara su texto y a partir de ello reconocieran y compararan su propia producción, muchas de ellas no servían o no tenían instalado el programa para poder trabajar de manera individual, además de que a falta de un maestro de tecnología en la secundaria, su uso solo podía estar bajo la supervisión de dicho docente. Por lo que es importante considerar en una futura planeación dicho

factor en el desarrollo de su cuento e implementar otras estrategias o acciones para poder trabajar el procesador de texto como herramienta mediadora en el aprendizaje.

Para finalizar, le solicité que en su casa instalarán el programa, el cual les proporcioné vía Classroom y lo utilizaran para procesar el texto y que aplicaran la lista de cotejo para la reescritura de la nueva versión o que, en su defecto, usaran *GoogleDocs*, que es puede accederse con cualquier dispositivo, sin la instalación del mismo.

Bloque 10. Revisión de textos

Las últimas dos sesiones fueron dedicadas a la revisión del texto de manera grupal, el cual debían llevarlo lo más avanzado posible en el procesador o a mano. El objetivo general fue que leyeran y reconocieran las características de su escrito a partir de su lectura y revisión grupal, así como la importancia de la corevisión en dicho proceso. La primera parte organicé al grupo en círculo de lectura, debido a que la asistencia mermó considerablemente, por lo que decidí utilizar cada viernes para leer cada uno de los cuentos trabajados por los alumnos. Una vez organizado el espacio, a manera de un taller literario, la lectura de los cuentos fue individual en voz alta, tratando de abordar los cuentos conforme los iban entregando.

La revisión de los escritos realizados se realizó retomando los planteamientos de Jolibert y Sraïki (2009), que integra un módulo de interrogación y comprensión de textos mediante la aplicación de una metodología de comprensión de textos narrativos a partir de tres índices lingüísticos: el título, los personajes y lugares, y la trama. Con dicha referencia generé una serie de preguntas en torno a los índices:

- a) A partir del título, ¿de qué crees que trata el cuento?
- b) ¿Los personajes y lugares están bien descritos o construyen un ambiente adecuado?
- c) ¿Qué piensan de la trama?

Dichas preguntas sirvieron para guiar la lectura de cada uno de los cuentos, por lo que rescato solo algunas de las respuestas más relevantes que tienen que ver con cada uno de los índices mencionados, que sirven para evidenciar el proceso de aprendizaje y el nivel en el proceso de escritura de algunos de los chicos que completaron dicha actividad:

“Le falta trama”, (Ángel, 1o A).

“Ponerle más miedo, pero ya sabe (él)” (Martín, 1o D).

“Trabajar las deformaciones y la xenofobia”, (Itiel, 1o D).

“Estaba muy bien su texto”, (Allison, 1o D).

“Debe dejar su cuento abierto”, (Ludwing, 1o D).

“Lo sentí muy intenso, Mariana es muy específica”, (Julian, 1o D).

“El desarrollo de la historia es muy largo, hay que cortar”, (Lizbeth, 1o B).

“Pues, que se besaron o algo... [...] estaba esperando a que pasara; y me di cuenta que no era de terror y me emocioné”, (Jorge, 1o B).

“No existe lo bueno y lo malo”, (Camila, 1o B).

Los ejemplos anteriores que habían superado la 1a revisión y los aspectos más superficiales dan cuenta del grado de conciencia y un avance significativo que tuvo la revisión grupal, principalmente porque ya no identifiqué en mi registro comentarios realizados en torno a la ortografía o las cosas formales del texto, sino que vemos un desarrollo muy importante en el reconocimiento de los elementos del texto: el uso de la descripción para crear imágenes mentales propias del subgénero; elementos característicos para la construcción de los personajes; estructura y trama del cuento según las características del subgénero.

Cabe destacar que fue muy positiva la entrega de cuentos realizados con el procesador de textos; sin embargo, dicha decisión provocó que dichas sesiones se convirtieran en cuatro e incluso cinco en dos grupos para su revisión de manera completa. En el caso del alumno al que tocaba leer le solicité que anotara en el cuento leído las sugerencias que sus compañeros le realizaron acerca de su texto, por lo que dichas sesiones se alargaron hasta la finalización de la mayoría de los escritos. La idea era que cada uno de ellos, a partir de las sugerencias, retomaran dichas opiniones y reescribieran una nueva versión finalizada del mismo.

Sesión de presentación

La presentación de los cuentos se realizó en el salón de computación y se invitó a los profesores, directivos y personales de UDEEI, ya que, de último momento, los alumnos decidieron que no presentarían frente a los padres de familia y la comunidad escolar, debido a que durante el inicio del ciclo escolar un gran porcentaje de la comunidad iba de manera presencial, y la otra parte, de manera digital. Es hasta la segunda mitad del ciclo que todos los alumnos regresaron de manera presencial, y cada bloque había seleccionado a quién presentaría y eso provocó un desacuerdo cuando en la sesión ocho retomé la idea de a quién lo iba a presentar. Y para no ser impositivo, les permití que solo fuera en el salón, lo cual no cambiaba al proyecto, ya que desde el principio trabajaron su texto pensado para un público específico.

Dicha acción me permitió reflexionar que, desde el principio, la decisión del público no fuera una opción, sino que fuera pensar un público real, pero fuera de la escuela, misma que tuve que haber tomado desde el principio, ya que, aunque ellos trabajaron un texto pensando en un público real, la decisión de plantearles un escenario real y auténtico, permitió que terminaran dicha actividad, la cual fue al final desarticulada debido a la reintegración de todos los alumnos de manera presencial.

La sesión, por otro lado, tuvo la misma dinámica de un taller de literatura y fue a su vez el instrumento de evaluación. Por ello dispuse a los docentes en círculo, y la lectura de los cuentos se realizó conforme a la entrega de los mismos, en el formato y la especificaciones para el procesador de texto. La lectura se realizó de la totalidad de los cuentos entregados en el formato especificado, y los que no lo entregaron de esa manera, solamente los evalué de manera individual posteriormente, ya que fue una de las condiciones de entrega, que hayan tenido al menos, dos de las revisiones anteriores para poder acceder a la lectura de su cuento.

Para dichas presentaciones hubo varias complicaciones que no permitió que se llevaran a cabo de la mejor manera. La principal es que, llegado el momento de la lectura y presentación, los alumnos comenzaron a faltar a clases, ya que estábamos en la recta final del ciclo escolar, aunado a varias situaciones de violencia y acoso entre los alumnos, lo que minó el ambiente del salón y mermó la asistencia. Asimismo, la noticia de la autoridad educativa de ampliar el calendario escolar, provocó un

hartazgo y cansancio que se veía reflejado en la falta de entrega de actividades, la inasistencia y la frecuentes muestras de querer relajar las clases.

A consecuencia de dicha situación, tomé la decisión de adelantar las presentaciones de manera un tanto superficial y comenzar con las presentaciones, con la única indicación de que vinieran a disfrutar la presentación. Se dio lectura de los cuentos en los que los autores estuvieran presentes. Al final de cada cuento, les pedí que dieran una opinión de manera muy general del texto narrado en voz alta.

Entre las opiniones más destacables del cuento de sus compañeros se reflejan las siguientes:

“El cuento me pareció muy violento [...] Además no está bien marcado como personas -refiriéndose a la personalidad de los personajes”, (Lluvia, 1o A).

“Es medio confuso; me perdí”, (Ángel, 1o A).

“Me gusto el final, no le cambiaría nada”, (Génesis, 1o A).

“Buen cuento, pero no es claro en algunos aspectos [...] por ejemplo, están en la cueva y de pronto no sabemos qué pasa, no lo explica”, (Mario, 1o A).

“Le falta el título de terror, no te engancha; le falta un terror, sin llegar a hacer más perturbador [...] lugares húmedos y con niebla”, (Camila 1o C).

“Me gustó la “drama”; debe ser más largo el final porque termina muy abrupto”, (Brunno, 1o C).

“Al cuento le faltan descripciones [...] patas peludas [...] hay huecos en la historia y se repiten palabras mucho“, (Fátima, 1o B).

“Hay huecos; debe atender el miedo que trata”, (Engel, 1o A).

“Habla acerca de la esquizofrenia [...] trabajó mucho”, (Dilan, 1o A).

“Me estaba obsesionando con la mujer [...] me pasó una vez”, (Ricardo, 1o A).

“Me gustó mucho, vi una niña igual que mi tía”, (Lluvia, 1o A).

“Que escriba algo de la vida real, algún rostro en una ventana [...] no hay relación del título y el contenido”, (Juan, 1o A).

“No profundizó en el terror; qué le pasó y por qué desaparece [...] no lo menciona”, (Ángel, 1o A).

“Es muy ambigua; le faltó demasiado detalle, pues, trabajar en los ambientes”, (Adrian, 1o B).

“Le falta suspenso. ¿Quién la mató? Hay muchas incoherencias”, (Julian, 1o C).

Por último, proseguí a evaluar de manera grupal los cuentos y el proyecto, ya que en dicha sesión la inasistencia ya era muy baja, lo que me permitió reflexionar varios aspectos que rescataré más adelante y que parten de la idea de haber acortado las estrategias de escritura y las herramientas de diversificación para que culminaran sus cuentos, y así, poder realizar una evaluación donde participara la mayoría de los escritores.

Cabe destacar que en una revisión de cuadernos, actividad que no tenía que ver con el proyecto, me di cuenta que muchos de los alumnos que no habían entregado el cuento sí lo habían escrito en su cuaderno, pero nunca lo presentaron o sacaron para revisión; al acercarme a varios de ellos e interrogarlos en torno a dicha situación, expresaron que no sabían la razón, que les había dado pena o simplemente que no lo entregaron porque no querían ser escuchados por los papás ni por los compañeros de otros grupos; en algunas respuestas expresaron un “miedo” de ser escuchados.

Reflexionemos

El proyecto de escritura llevado a las aulas de la secundaria me abonó muchas preguntas para posibilitar las reflexiones para el siguiente ciclo de este trabajo. Me parece importante resaltar que aunque la pandemia y las distintas situaciones, ajenas a la planeación desestabilizaron las sesiones, incrementaron la inasistencia y, por ende, la culminación de muchos de los escritos, hubo una respuesta grande ante el proyecto, mismo que hubiera tenido un doble impacto de haber trabajado las sesiones separadas para que los alumnos dedicaran más tiempo a la planeación, redacción y revisión de sus escritos.

Delia Lerner (2001) señala que uno de los elementos vitales en los procesos de escritura es que los alumnos hagan conciencia de la recursividad de las fases de su

producción -narrativa-, la cual implica aplicar estrategias de interrogación, de reflexión, de toma de decisiones y estudio para definir el estado de su cuento, como la adecuación al destinatario, los efectos y análisis estructural de su mensaje y las posibles interpretaciones del lector. De ello derivaron las observaciones hechas para ampliar el proceso de textualización y planificación bajo un lista de cotejo en ciertos momentos específicos del proyecto.

Asimismo, fue refrescante y revelador darme cuenta de la inexactitud del instrumento de evaluación que sirvió para la revisión global, pero que no ahondó en los trabajos de cada uno de ellos y no permitió la autoevaluación de su proceso. Por lo que debí precisar y afinar el instrumento para que fuese una herramienta que les permitiera reflexionar sus métodos de escritura y hacer las adecuaciones necesarias para continuar, sobre todo en lo que concierne a las actividades realizadas como parte de la fase de planeación, que me han permitido establecer una metodología de trabajo bastante exhaustiva para el proceso de observación y del uso del diario del docente como herramientas de recolección de los datos cualitativos para el proceso de reflexión de mi misma práctica docente.

Específicamente, en el caso del uso de las TIC marcadas al principio del proyecto, descarto para la siguiente propuesta la implementación de las aplicaciones sugeridas y realizadas, ya que, por propuesta de las academias en las Juntas de Consejo Técnico, se decidió no seguir usando Classroom, el celular en clases formas de clase virtuales y utilizar cualquier medio de entrega digital. Dichas decisiones, pese a que fueron debatidas con sustentos normativos y didácticos de la importancia de su uso en el aula, fue establecida como imposición.

Algunas de las interrogantes que me hice al respecto son: ¿De qué manera fomentó el involucramiento y las medallas un ambiente que promoviera la participación y alentara a los estudiantes en el proyecto? ¿El uso de las presentaciones de Google slides aportó algo relevante que se diferencie de un uso tradicional? ¿Cómo pensar la producción o animación cultural en una presentación?

Asimismo, para la fase de inicio de un proyecto de escritura, hay un proceso que requiere tiempo para ir preparando el terreno propicio y los ambientes favorables para un aprendizaje significativo. Por ello, me planteo las siguientes cuestiones: ¿Se planeó el tiempo necesario para el desarrollo de la actividad para la primera etapa del

proyecto? ¿Cumple esta actividad con los propósitos de la sesión, la primera fase de preparación, así como el rol reflexivo y colaborativo del estudiante?

De ahí que para la siguiente propuesta solamente decidí implementar alternativas lúdicas que sustituyeran las actividades planteadas al principio del proyecto como el uso de las herramientas tecnológicas. Decisión que fue difícil de tomar, ya que la escuela cuenta con computadoras, las cuales están en mal estado, mismas que servirían para utilizarlas en beneficio de los alumnos.

Considero como punto importante para la siguiente propuesta realizar el proyecto de manera ininterrumpida, ya que observé que al alargarlo mucho, cada viernes, perdió la fuerza y noté en las expresiones de los los alumnos un cansancio al momento de la revisión, ya que muchos de ellos no avanzaron con el cuento. Al final del trimestre tuve un hallazgo importante: muchos de los alumnos tenían sus cuentos en su cuaderno, pero nunca los presentaron para revisión; las respuestas que dieron de dicha situación me permitió reflexionar en torno a la secuencias aplicadas y los momentos de presentación, por lo que me di cuenta de la necesidad de implementar una lista de cotejo durante todas las fases: planeación, textualización y revisión, que permitiera a los alumnos dar cuenta de sus avances, logros y replantear sus objetivos según sus avances.


Es imperativo, asimismo, que el proyecto tenga destinatarios reales, ya que cuando los hay, reviste una preocupación mayor por parte de los alumnos en construir algo que sea significativo debido a la magnitud del evento comunicativo y el público al que se dirige. Al principio del trabajo mencioné que cada bloque por grupo tendría que elegir un público real al que se le presentaría, lo cual, me orilló a adelantar las presentaciones hacer que se presentarán únicamente en los grupos, decisión que tomamos entre los que quedaban en las sesiones. De ello, reflexiono que es importante definir o secuenciar actividades permanentes que tengan por objeto la situación de comunicación definida.

Por último, hay un aspecto que me pareció muy importante resaltar, y es que muchos de los escritores demandaron o mostraron un interés enorme en querer ilustrar sus cuentos. De hecho, algunos solicitaron poder entregar una ilustración e incluso la entregaron sin haberla solicitado, lo que me hizo darme cuenta que ilustrar tiene que ser incluida en la planeación como parte de la especificación del público. Asimismo,

considero importante que el proyecto pueda llevarse a cabo en las fechas de día de muertos, para relacionar la tradición y potenciar la participación por el gusto que tienen los estudiantes por las fechas.

CDMX a 8 de Diciembre del 2021.

Cuando entro vio todo oscuro y solitario
prendio su luz y vio una soga de forma de
orca.




Asustada corrio asta que llego
a una aritasion vio que hacia
Lusi miro asi bajo y vio la tumba
de Lusi abrio la tumba y vio que
no avia nada ni se dio cuenta de
que sus restos estaba escondidos.

Luz reglezo a su casa con muchas dudas
al dia siguiente soño que Lusi le dice
corre es aqui vio que era el jardin de la
casa de Lusi y que estaba abajo de un
arbol rapidamente se levanto despues empeco
a analizar si al estaban los restos de
Lusi.

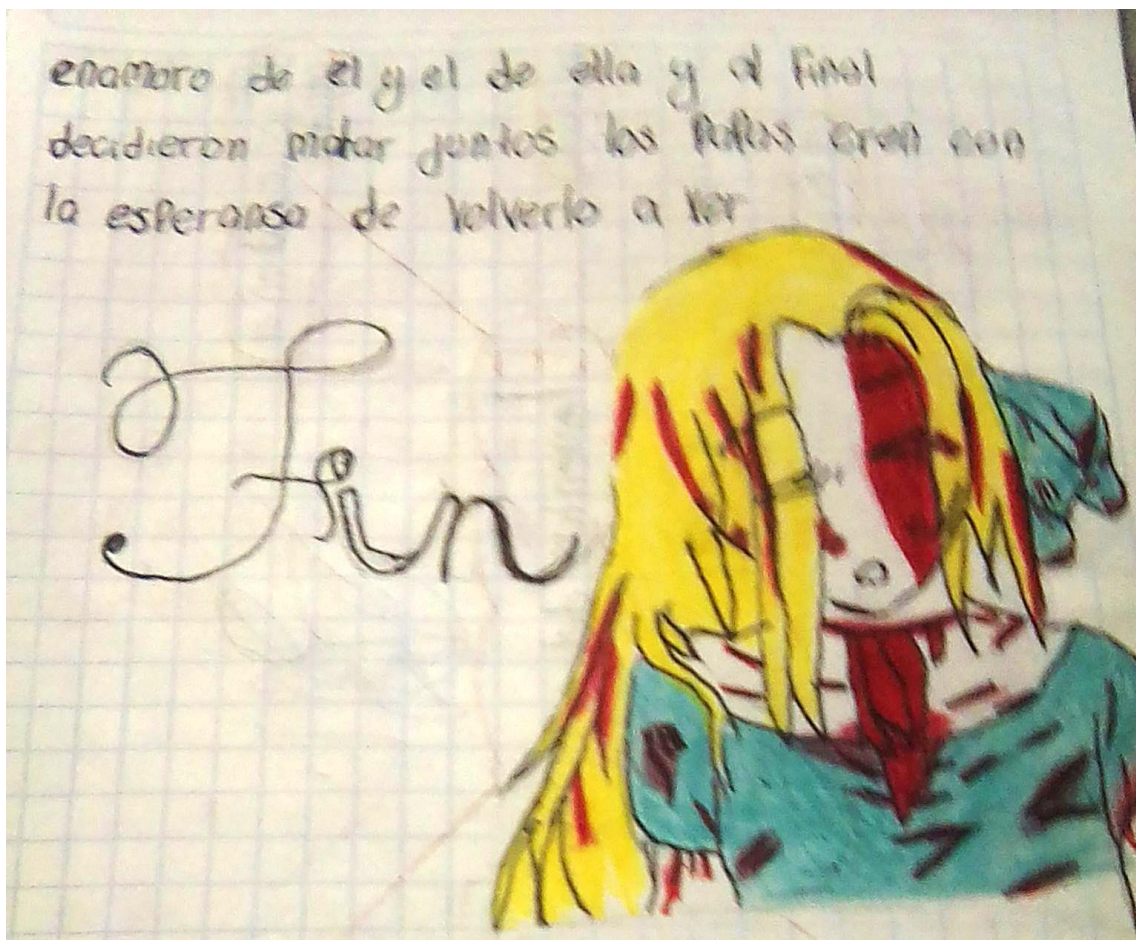
En la noche fue Luz al arbol busco y
busco y en contro una bolsa negra.

Agarro la bolsa y corrio a la
tumba de Lusi pero se apriego
la luz inmediatamente Luz se puso
serca de una pared Lusi le dice
— gige enfren que es mi papa
para que cobre mi benzaca tienes
que poner mis restos en la tumba
buenos tu pucos



Asi Luz se levanta y en dentro la
tumba pone los restos en la tumba
cuando puso los restos se prendio la luz
Corrio asia su casa se acostó y se
durmio.

Al dia siguiente sus papas regresaron
sus papas ese dia se estaba haciendo
la pregunta ¿Que paso con Lusi? pasaron 3
dias en su sueño Lusi le dice a Luz.



Imágenes 9 y 10. Ilustraciones de dos de los cuentos que se realizaron durante la textualización sin solicitarlo.

Cabe señalar que en la planeación no se señalan las sesiones de presentación, ya que se ha reflexionado en torno a muchas opciones de cómo socializarlo, y hay varias opciones que apuntan a la literacidad de su implementación. Entre dichas opciones están un encuentro de cuentos de terror, la producción artesanal de un libro (que implica la ampliación de un segundo proyecto, casi editorial), y la tercera, la exposición de los mismos en la secundaria. Lo cual aumentaría su compromiso con el proyecto.

Derivado de ello, considero importante establecer las siguientes acciones para la siguiente etapa de este proyecto:

1. Dedicar más sesiones a la construcción del texto y los contenidos. La construcción del texto y su recursividad fue la parte que más observé y me di cuenta que, aunque muchos escriben el cuento de manera sistemática y automática, es necesario que ellos mismos vayan fijando y evidenciando cada etapa del proceso de su construcción.

2. Dar una continuidad y progresividad a los contenidos y las sesiones. Con ello pienso que habrá un seguimiento continuo que les permita terminar el cuento e ir a la par de sus demás compañeros.

3. Presentar a un público real es de vital importancia, ya que es una de las condiciones necesarias para llevar a cabo un proyecto significativo en su quehacer como estudiantes y escritores avanzados. Pese a que siempre se trabajó la idea de la presentación ante la comunidad escolar, lo que definió una situación comunicativa clara, al final, llevarla a cabo influirá enormemente en la producción de su texto.

4. El uso de las TIC se limitarán a actividades que ayuden a reforzar y mediar la producción de su texto y permitir la inclusión de aquellos estudiantes que de alguna u otra forma puedan sentirse excluidos por no contar con las herramientas necesarias para su uso: word, computadora de escritorio, tableta o celular con procesador de texto; dispositivos con internet, etc.

5. Integrar la ilustración de los cuentos. Se incluirá una fase dedicada a la ilustración de aquellos que deseen realizarlo por la demanda de los alumnos en su elaboración, ya que potenciará el trabajo y será un complemento que permita que el lector o el público seleccionado se acerque de manera más amable a la lectura. Dicha actividad será definida en torno al público al que se dirija.

6. Tentativamente, pienso que un producto editorial de manera artesanal puede aumentar el interés de los alumnos, por ello se propone que pueda ser trabajado como una presentación de libro con todos los cuentos de los alumnos (antología), lo que podría aumentar que los alumnos se interesen en la actividad.

III. EL NUEVO PROYECTO: ANTOLOGÍA DE CUENTOS ILUSTRADOS

Esta primera etapa de escritura de cuentos de terror me dejó muchas reflexiones a partir de las cuales se construyó el siguiente capítulo y que tiene como propósito

mostrar, a partir de la observación, el diario del docente y el resultado de los productos terminados, un proyecto más fino en términos críticos de planificación, de desarrollo de actividades y del proceso cognitivo de la escritura o lectura, y una didáctica más específica de revisión. Para ello, hay que tener presente que el desarrollo de un proyecto como el que se muestra a continuación tiene que considerar la escritura como “una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones (índices) que deben ser identificados (para el lector) o emitidos (para el productor)” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 54).

La escritura para sí o para otros, como elemento constitutivo de cualquier proyecto de escritura, es considerada desde este trabajo como una herramienta no solo de la expresión artística, sino, y principalmente, como una práctica desde y para el lenguaje, que sirva a los alumnos en la construcción de sus propias narrativas y la edificación de una subjetividad que los dote de identidad como agentes activos y participativos en una comunidad del lenguaje. Asimismo, requiere entender que los estudiantes deban reconocer que la escritura, como práctica del lenguaje, y como fuente de conocimiento, es un puente que les permitirá llegar de un rol de escritores que emprenden la escritura hacia uno en el que han emprendido la letra como empresa y como vía para la adquisición de aprendizajes.

Partiendo de dicha concepción de la escritura, la propuesta de taller de escritura creativa en el siguiente plan de acción considera que uno de los elementos más importantes de la producción de un texto es mediante la enunciación consciente de un propósito en una situación de comunicación específica, que tiene que ser, desde esta nueva propuesta, una construcción de un *discurso extendido*, es decir, aquel en el que los alumnos perciban la escritura como el “interés central, que requería de una composición original e involucraba intelectualmente al estudiante como escritor” (Moffet en De la Garza, 2008, p. 172).

La escritura de un cuento de terror es un acto único que se enmarca en muchas situaciones de sus actividades no sólo académicas, sino también en su consumos culturales, prácticas literarias, actividades de escritura y lectura fuera de la escuela, así como en sus procesos de socialización, el uso de las TIC para conocer nuevas cosas, lo que le otorga un aspecto de autenticidad; un evento único e irrepetible que

configura su narrativa individual. Jolibert y Sraïki (2009) consideran que este acto es *singular*, es decir, que adquiere sentido en el momento en que entiende la relación entre sí mismo y lo que produce (p. 54).

Para Cassany (2007), quien aborda con mucho interés esta cuestión, comprende el acto de escritura bajo la idea de una *actividad letrada*: aquella donde un escritor adquiere un *rol* de escritor, en el que establecen normas que reflejan una serie de valores de ellos y las instituciones con las que interactúa. En este sentido, la escritura de un cuento de terror, se entenderá en la siguiente propuesta como una vía en la que los alumnos puedan integrar desde su experiencia, individualidad y sus procesos cognitivos y metacognitivos propios, una actividad integral de las distintas estéticas para abordar el miedo, el asco o los peligros latentes que puede haber en el mundo y emprender la empresa de construir narrativas individuales e intersubjetivas con los otros para abordar sus experiencias, memorias, vivencias, representaciones y relatos de su vida, su cultura y sus valores. El sentido de su pertenencia consigo mismo y el mundo.

El proyecto de escritura creativa para la construcción de un cuento de terror para esta nueva propuesta se trabajará bajo el siguiente esquema:

a) 31 sesiones distribuidas de la siguiente forma:

- Planeación. Presentación del proyecto, programa del proyecto, planeación, selección de público meta, producto a realizar, ilustración de los mismos cuentos, planeación del texto, lista de cotejo, indexación (4 sesiones: 1,2,3, 22 y 30).
- Redacción. Dividida en la tres etapas: la primera tiene que ver con las sesiones dedicadas a contextualizar el género y modelización del subgénero; aquellas en las que se va construyendo el texto de manera diferente dependiendo de las características del grupo, los alumnos y sus habilidades y las que tienen que ver con la ilustración de su cuento (18 sesiones: 4-12, 13-15, 16-21, 26 y 27).
- Revisión. Dicha etapa incluye una revisión grupal, una individual y una por grupos jerarquizados. Además las evaluaciones paulatinas durante todo el proceso mediante las listas de cotejo (4 sesiones: 22-26).

- Ilustración: sesiones de encuadre de aspectos de la ilustración de cuentos de terror (28 y 29).
- Presentación de sus cuentos. Evento de ambientación de la presentación (1 sesión de cuentos).

¿Por qué una antología de cuentos ilustrados?

Para la siguiente etapa del proyecto, presento la planeación del nuevo ciclo que trabajo nuevamente, pero ahora, en lugar de describir y mostrar sesión por sesión, expongo los procesos cognitivos que están inmersos en los subprocesos: planeación, redacción y revisión, ya que para mí es importante tener claridad de los subprocesos y los momentos llevados a cabo de manera específica. Asimismo, integro la actividad de ilustración de los escritos, que deriva de la solicitud y necesidad de los estudiantes por mostrar las habilidades de diseño, que complementa dicha propuesta, así como el trabajo de encuadernado artesanal para potenciar dicho proyecto.

En cada subproceso se especifica el tema o temas a tratar, las actividades a realizar en cada sesión, los materiales o recursos, el método de evaluación en términos normativos e instrumentos que sirvan para la representación mental del texto a producir, así como los aprendizajes del programa oficial que se van construyendo o que se espera que se construyan en el transcurso del proyecto, traducidos en objetivos específicos.

Secuencia para cuento de terror e ilustración del mismo

Tema: Presentación de los cuentos				
Proceso: Planeación/planifica proyecto/elabora una representación completa/clarifica el sentido de la actividad y sus expectativas.				
Número de sesiones: 1, 2 y 3				
Propósito	Actividades	Materiales/recursos	Evaluación	Aprendizajes
Que los alumnos conozcan el proyecto y la finalidad del mismo. Lee cuentos de	Sesión 1 -Presentación del proyecto. Sesión 2 -Lectura de cuentos para fomentar la	Cuentos compendio del ciclo anterior. Pizarrón/diapositiva con presentación	Planeación del proyecto (tabla) Lista de cotejo del proyecto (a elaborar) Participación	Lee cuentos de un subgénero de terror para aprovechar Redacta un contrato individual y

terror, los evalúa y planea un proyecto propio.	participación y el gusto por la escritura. Sesión 3 -Planeación individual para seleccionar el problema retórico. -Lista de acuerdos tomados de manera individual y grupal.	Proyector Presentación elaborada previamente	oral	grupal para planear un proyecto.
---	---	---	------	----------------------------------

En palabras de Jolibert y Sraiki (2009), el proceso de planificación en un proyecto de escritura es de vital relevancia para poder dirigir el foco del proceso, hacia la consecución de una tarea individual de mayor relevancia que una simple tarea. La fase, como ellos le denominan, se entiende como un “contrato” en el que los alumnos y el docente toman un rol y se establece un relación que está en función de las negociaciones que se deban tomar para configurar y plantear el proyecto.

La negociación en la primera versión de los cuentos se fue modificando por factores externos: la pandemia, la inasistencia, el incumplimiento de lo acordado, que, para esta nueva versión, se plantea que el contrato tenga una función de anclar y motivar a la realización del mismo y nunca como una obligación. Por ello, veo como imprescindible la lista de cotejo de cada uno de los módulos del modelaje de texto, de la interrogación, de escritura y de los talleres de escritura.

En este sentido y planteando que hay ya una nueva serie de cuentos terminados, se leerán varios cuentos para que los alumnos disfruten y se acerquen al modelo de texto que realizarán. Se seleccionaron algunos cuentos que desde mi punto de vista cumplieron con todo el proceso del primer proyecto: planeación, construcción, modelación, redacción y revisión y la misma presentación de los mismos.

Tema: Activación de los cuentos de terror

Subproceso: Planeación/elaboración de una representación completa/establecer inferencias/formular hipótesis de un texto.				
Número de sesiones: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12				
Propósito	Actividades	Materiales/recursos	Evaluación	Aprendizajes
<p>Reconocer a la literatura como forma de expresión y manifestación de los miedos.</p> <p>Reconoce las características del tipo de texto.</p> <p>Reconoce las características del subgénero de terror.</p> <p>Utiliza el lenguaje para construir ambientes de terror.</p>	<p>Sesión 4 -Introducción a los miedos y su función.</p> <p>Sesión 5 -Introducción a las características de la narración (cuento)</p> <p>Sesiones 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 -Características del cuento de terror: personajes (descripción psicológica y física) ambientes (lugar y tiempo) Narradores/perspectiva.</p>	<p>Cuentos compendio del ciclo anterior.</p> <p>Pizarrón/diapositiva con presentación.</p> <p>Hojas con materiales de la narración.</p> <p>Proyector</p> <p>Presentación elaborada previamente .</p>	<p>Actividad Identificación del miedo/ilustración</p> <p>Esquema de características del cuento.</p> <p>Descripción de los personajes de su cuento físicas y psicológicas</p> <p>Descripción de los lugares/tiempo</p> <p>Primer ejercicio de escritura de narrador en distintas personas gramaticales.</p>	<p>Lee cuentos de un subgénero de terror para motivar y reconocer las características.</p>

Jolibert y Sraiki (2009), mencionan que las fases o procesos mentales que intervienen en los proyectos tanto de escritura como de lectura tienen el objetivo de “desarrollar herramientas cognitivas y metacognitivas para que puedan construir modelos mentales, es decir, que construyan “para sí mismos y <<almacenen>> modelos mentales, los <<estereotipos>> o “prototipos” de los textos más corrientes, ligados a sus proyectos individuales y colectivos” (p. 58). En dicho modelo mental es importante dedicarle más sesiones para el abordaje de cada uno de los contenidos, por ello en la nueva propuesta, dedico sesiones para cada uno de los módulos.

Tema: Activación de los cuentos de terror
Proceso: Planeación/establecer inferencias/modelar texto (elabora una representación

completa y formula hipótesis de su texto)/identifica índices o características significativas. Número de sesiones: 13, 14 y 15				
Propósito	Actividades	Materiales/recursos	Evaluación	Aprendizajes
Reconocer modelos de texto para conocer las características básicas del tipo de texto. Reconoce las características del tipo de texto.	Sesiones 13, 14, 15 - Lectura/interrogación de textos modelo. "El almohadón de plumas" - Lectura/interrogación de textos modelo: "La casa de Adela" -Lectura de cuentos de la generación anterior. -	Texto del almohadón de plumas para todos los alumnos. Texto de Mariana Enriquez, capítulo de la desaparición de Adela, personaje del cuento. Proyector Presentación elaborada previamente con los cuentos.	Evaluación formativa de contenidos (tabla). Interrogación de textos (cuestionarios) Participación oral.	Lee cuentos de un subgénero de terror para motivar y reconocer las características. Planea un proyecto de escritura. Redacta un contrato individual y grupal para planear un proyecto. Comparte de manera oral experiencias de lectura.

Cuando se aplicó la primera etapa del proyecto, me di cuenta que el modelado fue muy importante para la textualización de sus cuentos. En muchas de las experiencias de los alumnos, de viva voz, se comentó el gusto por el subgénero de terror, por ello, para esta siguiente etapa decidí conservar varios de los cuentos, como Mariana Enriquez y Horacio Quiroga, e incluir a un autor que trabaja el cuento de terror desde la oralidad mixteca, José Pergentino y un cuento de Mónica Lavín, escritora mexicana.

En la secuencia de actividades dejo solo los primeros como guía, ya que una de las fases importantes de todo proyecto de lectura y escritura debe considerar su flexibilidad, como elemento fundamental para reconfigurar la planeación del texto y así ajustar el contrato individual de los alumnos para propiciar su culminación. Jolibert y Sraïki (2009) señalan que la fase II, que refiere a la explicitación de los contenidos, hay una *autorregulación y modificación* de los contratos, en ella, a partir de la lista de

cotejo que propongo los alumnos podrían regular este proceso. Por ello, las lecturas, desde el modelado y la interrogación de textos, permite configurar aquella representación general del modelo del género, es decir, aquellos procesos que permiten formarse la imagen mental del texto y, principalmente, los que permiten identificar índices lingüísticos en los distintos niveles textuales (título, estructura, nominalizaciones para nombrar los miedos, construcción de adjetivos para armar estructuras y ambientes propios del subgénero (p. 69).

Tema: Activación de los cuentos de terror.				
Proceso: Redacción/formulación de imagen mental del texto/verificar y revisar texto a lo largo de la escritura/elabora una representación completa del texto.				
Número de sesiones: 16, 17, 18, 19, 20, 21				
Propósito	Actividades	Materiales/recursos	Evaluación	Aprendizajes
<p>Que los alumnos construyan paulatinamente su cuento de terror.</p> <p>Identificar a la escritura creativa como motor de su producción.</p> <p>Reconocer los elementos del cuento .</p>	<p>Sesión 16 Compartir sus experiencias orales.</p> <p>Sesión 17 Taller de cadáver exquisito (hipérbole).</p> <p>Sesión 18 Construcción <i>in situ</i> del cuento: escaleta/ ejemplo.</p> <p>Sesión 19 Construcción del primer párrafo.</p> <p>Sesión 20 Construcción de ambientes: mediante lugares.</p> <p>Sesión 21 Construcción Personajes (física y</p>	<p>Cuentos compendio del ciclo anterior.</p> <p>Pizarrón/diapositiva con presentación.</p> <p>Hojas con materiales de la narración.</p>	<p>Narración oral de miedo</p> <p>Cadáver exquisito</p> <p>Escaleta</p> <p>Primer párrafo/redacción</p> <p>Ambientes/modificación</p> <p>Construcción de personajes.</p>	<p>Comparte experiencias orales en torno a leyendas de su comunidad.</p> <p>Utiliza la escritura creativa para promover la escritura.</p> <p>Diseña un panorama general de su cuento.</p> <p>Construye un primer párrafo para atraer al lector.</p> <p>Utiliza expresiones para construir ambientes de terror.</p> <p>Construye personajes de acuerdo a las características y</p>

	psicológica).			los efectos que quiere producir de su cuento.
--	---------------	--	--	---

En la primera propuesta fue interesante observar el desajuste en los distintos procesos de producción del texto, que se debió, desde mis reflexiones, justamente a la ausencia de una herramienta o esquema guía para estructurar un texto de tal naturaleza. uno de los índices importantes para la construcción de escritos es la creación de un esquema o representación coherente y global del texto. Por ello, parte fundamental de dicha propuesta fue el diseño de una escaleta para construir de manera general la trama, lo que permitirá plantear una propuesta que instaure una guía que puedan ir confirmando o desechando a medida que construyen el texto.

Aunado a ello, una de las situaciones que representó un reto fue el proceso de escritura y su lógica, ya que el avance de muchos de ellos fue tan variado, que decidí retomar el fundamento semántico lingüístico de los talleres de escritura *ensayada* de Jolibert y Sraïki (2009) en los que, a partir de palabras detonadoras, se pueden crear infinidad de combinaciones para producir campos semánticos y delimitarlo en palabras, adjetivos o expresiones más usuales en el subgénero. Los autores sostienen que la escritura ensayada, vista como un ejercicio recursivo, permite “actualizar los procedimientos y mediar sobre su eficacia” (p. 269).

Los talleres de escritura llevados a cabo bajo la implementación de palabras donde se reflexiona en torno a la morfología, la semántica y la oralidad de las mismas para construir conceptos, me llevó a adaptar su uso en este taller mediante la generación de palabras potenciadoras en el caso de la descripción de los ambientes de terror. Por ello, hay justamente una adaptación a los ejercicios de descripción y construcción de los ambientes de terror que permitirá delimitar el campo de descripción de manera muy general a algo muy particular y que todos los alumnos pueden observar y usar para sus cuentos.

<p>Tema: Activación de los cuentos de terror</p> <p>Proceso: Revisión/evalúa, regula y ajusta sus estrategias/verificar y revisar texto a lo largo de la escritura/elaboración de representación completa del texto/identifica los índices en los distintos niveles del texto.</p>
--

Número de sesiones: 22, 23, 24 y 25				
Propósito	Actividades	Materiales/recursos	Evaluación	Aprendizajes
<p>Alumnos construyan paulatinamente su cuento de terror.</p> <p>Identificar a la escritura creativa como motor de su producción.</p> <p>Reconocer los elementos del cuento.</p>	<p>Sesión 22 Taller de escritura/revisión</p> <p>Grupos de 3: Uno avanzado Uno intermedio Uno novato</p> <p>Observaciones</p> <p>Sesión 23 Nueva versión/redactada para dicha sesión/Escritura</p> <p>Sesión 24 Taller de revisión 1 de manera grupal.</p> <p>Sesión 25 Taller grupal 2.</p>	<p>Cuentos compendio del ciclo anterior.</p> <p>Pizarrón/diapositiva con presentación</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Rúbrica de evaluación</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>1er escrito</p> <p>2o escrito</p> <p>Borrador</p> <p>Interrogación de textos (cuestionarios).</p> <p>Experiencia oral.</p>	<p>Lee cuentos de un subgénero de terror para motivar y reconocer las características.</p> <p>Redacta un contrato individual y grupal para planear un proyecto.</p> <p>Comparte de manera oral experiencias de lectura.</p>

Bajo la perspectiva cognitiva del subproceso de revisión, hay una dimensión que interviene en la misma, mediante la autorregulación de las estrategias de escritura: la calidad del tratamiento, la coherencia parcial y total, la identificación de la pérdida de comprensión, el análisis y resolución de las propias dificultades, y, principalmente, medir el desfase de la planeación inicial y la actividad que se realiza para su posterior y progresivo ajuste (Jolibert y Sraïki, 2009, p.70).

La primera revisión se implementó con mucho éxito en la primera propuesta de cuentos. Lo que observé es que lo alumnos hacen observaciones del contenido, lo que me habló de una calidad e la revisión de escritor experto; sin embargo, en otros casos no sucedió así, por lo que agrego una guía para la revisión, dentro de las dos primeras sesiones de revisión, a partir de los siguientes índices del cuento: lo atractivo

del título, el tema o miedo que aborda, la descripción de los personajes y los ambientes, si se entiende el cuento, si hay un final (abierto o cerrado).

Considero que con esta guía, trabajada en equipos por niveles de escritura, deberá servir para las siguientes sesiones de revisión, se pueda abordar un proceso de revisión mejor autorregulado y evaluativo que impacte en mayor medida en el trabajo individual. Asimismo, considero conveniente que dichas sesiones deben estar guiadas por la lista de cotejo de autorregulación que expongo en los anexos, y que puede ser usada en todo el proceso para que los alumnos que siguen en dicho proceso, puedan ajustar sus estrategias a algo que se acerque a lo que quiera decir.

Alberto Chimal da algunas sentencias para abordarla desde la escritura creativa: entre ellas se integra la idea de la perspectiva de los personajes, las acciones y alternativas posibles a dichas acciones o partir de alguna historia conocida o leída para dar herramientas o material que impulse la creación del mismo. (2012, pp. 75-76).

Tema: Activación de los cuentos de terror				
Proceso: Redacción cuento con uso de procesador/evalúa, regula y ajusta sus estrategias/verificar y revisar texto a lo largo de la escritura/elaboración de representación completa del texto/identifica los índices en los distintos niveles del texto.				
Ilustración del cuento.				
Número de sesiones: 26, 27, 28, 29				
Propósito	Actividades	Materiales/recursos	Evaluación	Aprendizajes
Alumnos construyan paulatinamente su cuento de terror- Identificar a la escritura creativa como motor de su producción. Reconocer los elementos del cuento.	<p>Sesión 26 Uso de word: Características esenciales: tipografía, tamaño, justificación.</p> <p>Sesión 27 Escritura del texto de manera digital/ preparación. Escritura en casa.</p> <p>Sesión 28</p>	<p>Cuentos compendio del ciclo anterior.</p> <p>Pizarrón/diapositiva con presentación.</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Salón de cómputo (28 computadoras con word).</p> <p>Documento</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>1er escrito</p> <p>2o escrito</p> <p>Borrador</p> <p>Interrogación de textos (cuestionarios).</p> <p>Experiencia oral.</p>	<p>Lee cuentos de un subgénero de terror para motivar y reconocer las características.</p> <p>Redacta un contrato individual y grupal para planear un proyecto.</p> <p>Comparte de manera oral experiencias de</p>

	Ilustración del cuento entre 5 a 10 imágenes (1 semana). Sesión 29 Ilustración del cuento entre 5 a 10 imágenes (1 semana).	individual (borrador).		lectura.
--	--	------------------------	--	----------

Parte fundamental del proyecto fue la implementación de las TIC para el trabajo de construcción del texto. En el primer proyecto lamentablemente no se pudo hacer uso de las computadoras de la secundaria, ya que al principio del ciclo escolar el maestro de cómputo se fue de la escuela, por lo que parte de la implementación del uso del proyector, el espacio y los procesos complicados para solicitarlos en la escuela, derivó en que parte de la primera y de su uso se sustituyera por material impreso. Por ello, fue importante para esta nueva etapa de cuentos tener una presentación o el diseño instruccional de un *e-learning* que los alumnos puedan seguir y revisar en cualquier momento para fomentar el trabajo autónomo, así como incluir el proceso de textualización mediante el uso de *Word* o *Google Docs* en el salón de cómputo y seguir el proceso de cada uno de ellos.

El proyecto aplicado por Claudia Molinari y Ana Siro (2004) da cuenta de la importancia del procesador de texto como parte del proceso de autorregulación de la escritura, ya que los alumnos pueden verificar sus escritos a partir del procesamiento del mismo, mediado por una lista de cotejo que es construida por todos y complementado por el profesor, así como poder reorganizar y revisar la coherencia del mismo. Dicha actividad, en sí misma permite que los alumnos usen la tecnología como parte importante en los procesos de escritura, misma que se hace presente y como práctica sociocultural de las nuevas generaciones.

Por otro lado, parte fundamental de las observaciones y los comentarios hechos por los alumnos fue la necesidad de integrar un dibujo a sus cuentos de terror. Por ello, y después de analizar las entregas y los cuentos, me parece vital incluir ilustraciones para sus cuentos, para que la imagen, icono que codifica y produce significación en

su producción textual, sirva como otra herramienta de construir esa imagen global y coherente de la su proyecto individual.

Derivado de esta integración, contemplo dos semanas en las que el alumno tendrá que construir las ilustraciones y entregarlas e integro los archivos para la antología y los elementos formales de la misma.

Tema: Activación de los cuentos de terror.				
Proceso: Planeación/presentación de los cuentos.				
Número de sesiones: 30 y 31				
Propósito	Actividades	Materiales/recursos	Evaluación	Aprendizajes
<p>Alumnos construyan paulatinamente su cuento de terror.</p> <p>Identificar a la escritura creativa como motor de su producción.</p> <p>Reconocer los elementos del cuento.</p>	<p>Sesión 30 Planeación de la presentación: espacio, invitación. Mejores cuentos que se leerán.</p> <p>Sesión 31 Presentación De manera individual.</p>	<p>Cuentos compendio del ciclo anterior.</p> <p>Pizarrón/diapositiva con presentación</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Salón</p>	<p>Cuento finalizado</p>	<p>Lee cuentos de un subgénero de terror para motivar y reconocer las características.</p> <p>Comparte de manera oral experiencias de escritura y lectura.</p>

Como última parte de la nueva propuesta, mantengo la postura que la presentación ante un público real permite definir ese contrato que se construye y reconstruye en la etapa de planificación del proyecto, misma que corresponde a la etapa de socialización y valorización de los resultados del mismo. De este elemento, vital creo conveniente impulsar una presentación en la misma comunidad de la escuela, ambientada con motos de los temas de los escritos de los estudiantes. Como propuesta integro, como propuesta, que la antología pueda ser un proyecto editorial artesanal y sencillo, pero de calidad de los cuentos, que impulse ese quehacer crítico y el rol de escritores que participan en eventos *letrados* (Cassany, 2009). Posterior a ello, se pretende recoger en la nueva propuesta las observaciones, comentarios y la autoevaluación del proyecto para que, como fase penúltima, se planteen las

reflexiones y visibilización de las áreas a mejorar y las acciones que podrían ayudar a crear una nueva intervención escrita.

Por último, la secuencia desarrollada que planteo como nuevo ciclo de investigación-acción (Latorre, 2009) se pretende que se aplique solamente a un grupo de aproximadamente 30 a 35 personas de 1er grado, ya que las actividades, y como grupo representativo metodológicamente, puede darnos evidencia clara de la nueva propuesta a aplicar y que en las primeras reflexiones fueron significativas, ya que una de las mayores dificultades en términos de planeación y reflexión desde mi práctica fue el hecho de que la implementación en cuatro grupos alcanzara niveles de trabajo, control y sistematización enormes, que en ciertos momentos fueron difíciles de manejar con una rúbrica única.

En este caso, la propuesta realizada se pretende que se aplique en un periodo no mayor a un año antes de que termine el ciclo escolar 2022-2023 para poder determinar el grupo, diagnosticar y definir en términos de mejora continua y las acciones de la misma escuela, el mejor momento del ciclo para llevar a cabo el proyecto y coadyuvar en los procesos de construcción institucional.

Instrumentos de evaluación, seguimiento y regulación

A continuación muestro algunas de las herramientas de evaluación que desarrollé a partir de la aplicación de las mismas en la primera etapa del proyecto. En ellas se hace presente la implementación de varias actitudes de los alumnos frente a su propio desarrollo y regulación de actividades.

La primera, una lista de cotejo de los elementos que contempla un cuento, para que los alumnos identifiquen en sus propias deficiencias y la de sus compañeros y puedan, a partir de ella, realizar los ajustes necesarios al mismo; la segunda, un cuestionario con tres opciones: sí, no y por qué, a partir de una lista de ocho preguntas generales para generar estrategias que les permitan ajustar, cognitiva y metacognitivamente, sus actividades para la producción del mismo y, por último, una rúbrica de evaluación para la auto y coevaluación del texto, que contiene ocho dimensiones estructurales (forma y contenido), de evaluación en una escala *Likert*: Muy bien, bien, suficiente y requiere apoyo, en las cuales se aborda cada uno de los elementos vistos en el

proyecto y que apuntan a la conformación de un texto íntegro para ser presentado ante un público.

Estas herramientas son vitales ya que como señala Ana Camps (2004), la evaluación, vista como un elemento fundamental que tiene su mayor incidencia en el proceso de producción de un texto, se concibe como

inherente al proceso de aprendizaje. Así pues, habrá que arbitrar instrumentos que permitan y faciliten la interacción entre profesor y alumnos y entre compañeros, es decir que hagan posible que unos y otros hablen de los textos en curso de elaboración y de los contenidos temáticos, discursivos, textuales, lingüísticos y procedimentales implicados. Con este objetivo se pueden utilizar instrumentos diversos (pautas, modelos para comparar, comentarios evaluativos de los compañeros o del profesor, etc.) que ayuden al alumno a tomar conciencia de sus aprendizajes y de las dificultades que tiene, y a buscar caminos para resolverlas (p. 49).

Hacer posible el diálogo, el intercambio, la interacción, la socialización desde la escritura para y por la misma, es un juego de estrategias y reelaboración constante que permite articular los saberes previos, los construidos y la conciencia de los conocimientos que, desde la lengua, se pueden activar mediante la reflexión crítica de uno y los demás.

La siguiente lista de cotejo muestra aspectos generales que debe cumplir el cuento para que el alumno pueda reconocer qué elementos ha concluido, y a partir de ello, implementar estrategias para su consecución:

Lista de cotejo para cuentos de terror		
Dimensión del cuento	Sí	No
El cuento tiene un título que se relaciona con el texto.		
El cuento contiene una primera frase que atrae al lector.		
El cuento nos plantea la historia, quiénes son los personajes, dónde viven, qué hacen.		
El cuento nos presenta a los personajes (características físicas y psicológicas).		

El cuento nos muestra ambientes acorde a la temática.		
Los ambientes producen algunos de los ambientes de terror (temor, asco, náuseas, etc.).		
El narrador es acorde a la narración.		
La historia tiene un nudo.		
La narración presenta un problema que se resuelve.		
El cuento está ilustrado.		

El cuestionario de autorregulación del proyecto tiene la intención de que el escritor pueda dar cuenta de las dificultades que puede, se le han y presenta durante las distintas etapas del desarrollo del proyecto:

Cuestionario de autorregulación			
Pregunta	Sí	No	¿Por qué?
¿Qué problemas he presentado para construir mi cuento?			
¿Podría superar dichas dificultades?			
¿He tenido aciertos al escribir mi cuento?			
¿Considero al destinatario para la escritura del cuento?			
¿He elaborado un cronograma individual para la escritura de mi cuento?			
¿Cuando he tenido dificultades he planteado mis dudas e inquietudes en el salón?			

¿He seguido la escritura de mi cuento fuera del aula?			
¿Utilicé alguna técnica como resúmenes, notas, apuntes u otra forma de registrar las ideas para tu cuento?			

La rúbrica de autoevaluación y coevaluación será importante para poder diagnosticar, evaluar y replantear aspectos de la adquisición de contenidos específicos de los escritos:

Rúbrica de autoevaluación y coevaluación				
Dimensión	Muy bien	Bien	Suficiente	Requiere apoyo
Título	El título es creativo y motiva a la lectura.	El título alude al tema, pero es ambiguo.	Hay título, pero no tiene relación con el cuento.	No hay título.
Personajes	Los personajes están contruidos (describe y narra acciones) física y psicológicamente de acuerdo a sus pensamientos.	Los personajes son nombrados y dan una idea de cómo son.	Los personajes son nombrados, pero tienen poca relación con la historia.	No hay construcción suficiente de los personajes.
Trama	El cuento posee una trama lineal coherente y presenta las acciones de manera adecuada.	El cuento posee una trama y nos podemos dar una idea general de la historia y su desarrollo.	El cuento narra acciones, pero se dificulta seguir la historia.	El cuento carece de una historia bien organizada.
Ambientes	Los ambientes son descritos de acuerdo al subgénero elegido y provocan muchos efectos sensoriales.	Los ambientes son descritos y nos damos una idea de los lugares y las sensaciones que evoca.	Los ambientes son narrados de manera superficial y es difícil imaginarlos.	No hay descripción suficiente que nos de la idea de los ambientes de terror.

Cohesión y claridad	El cuento utiliza un vocabulario amplio que se demuestra en la variedad de expresiones para narrar o describir acciones o cosas.	El cuento utiliza un lenguaje esperado mientras se desarrolla la historia.	El cuento es difícil de leer debido al uso limitado del lenguaje.	El cuento carece de herramientas de expresión para ser entendido y evitar ambigüedades.
Signos de puntuación y ortografía.	Se muestra un uso de signos de puntuación correctos y adecuados.	Hay uso de signos de puntuación aceptable; los errores son mínimos.	Falta corregir algunos signos y puntuación.	Hay ausencia o desconocimiento de ciertas reglas que permiten la lectura fluida e interrumpen la comprensión.
Formato y limpieza	El cuento se presenta limpio y trabajado en el formato indicado (procesador de texto).	El cuento se presenta en el formato, pero puede mejorarse.	El cuento se entrega en el formato y aceptable.	El cuento carece de limpieza y el formato solicitado.
Ilustraciones	Las ilustraciones demuestran creatividad, técnica y coherencia con el texto.	Las ilustraciones tienen relación con el texto; nos dan una imagen visual de lo escrito.	Las ilustraciones se presentan pero es difícil darse una idea con lo leído.	Las ilustraciones son escasas o solo se muestran como requisito de entrega.

CONCLUSIONES

Al principio de este proyecto planteé la necesidad de intervenir, mediante el uso de las TIC, una problemática derivada de la coyuntura histórica de salud que derivó en la irrupción del uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, contexto que puso en jaque la práctica docente. Dicha situación me hizo reflexionar que frente a ese contexto la escritura narrativa y, de forma general, la construcción de textos, como el subgénero de terror que, aunque ya trabajados por distintos autores en distintas épocas, adquieren una importancia radical, ya que es en este espacio donde se plantean las amenazas inminentes del entorno social y cultural y una forma de externalizar y canalizarlos de manera creativa.

Las condiciones que modificaron la secuencia propuesta inicialmente me hicieron reflexionar en torno a la necesidad de flexibilizar los procesos de enseñanza en condiciones de contingencia social y cultural. Por ello, los planteamientos de la metodología en investigación-acción me permitieron moldear las actividades para garantizar el desarrollo de las mismas frente a agentes externos que amenazaban constantemente con culminar el proyecto. Un trabajo de esta naturaleza se llevó a cabo con la consigna de comprender que la escritura de un texto narrativo es una práctica social del lenguaje con características y objetivos muy relevantes para la expresión individual y colectiva de los alumnos en proceso de desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Esta actividad implicó una profunda reflexión y observación de lo que sucedió en el aula durante su relación. De dichas reflexiones, subrayo y comprendo que no hay reglas para construirlo sino que las condiciones orientan y hablan de la necesidad de los estudiantes por utilizar la escritura en su vida académica y fuera de ella. Una construcción y presentación de cuentos de terror es una empresa importante en la para dicho fin. Me di cuenta que para ellos escribir para un público real, en el que organicen, planifiquen y decidan cómo y en qué forma lo presentarán les implicó un reto e involucramiento específico en el proyecto, y esto moviliza otra serie de habilidades y conocimientos, que se expresan en los aprendizajes que les permitieron culminar su cuento.

Desde esa misma reflexión reconocí y ellos reconocieron que la escritura narrativa no es ejercicio estático; por el contrario, representó una constante tensión entre los objetivos que busca la escuela del perfil de egreso, de los propósitos que ellos se establecieron en su propio contrato con su proyecto individual, así como aquellos objetivos que como docente intervienen de manera contingente en dicho proceso, y que se evidenció con la integración de las ilustraciones y la necesidad de movilizar otros códigos visuales y dar otra coherencia (multimodal) que se escapa de la propia escritura canónica.

En esta primera etapa, observé y reafirmé que los alumnos gozan al producir sus propios textos y se involucran en ellos de manera significativa. Esto se evidenció con la necesidad por parte de ellos en querer intervenirlos visualmente, así como de la calidad textual de muchos de los cuentos terminados. De manera individual, considero

que fue una primera etapa que tuvo aciertos y áreas de mejora para poder intervenir nuevamente desde un nuevo ciclo de investigación-acción. Desde dicho espacio de reflexión considero que hay la posibilidad de reinventar y reconstruir un proceso más adecuado que instrumentalice la recursividad de la narración como objeto de enseñanza y aprendizaje.

Otro de los grandes retos fue el uso de las TIC en este proceso y que se pudo integrar como apoyo y mediación en la primer etapa del proyecto, mismas que motivaron la participación y el proceso de escritura; sin embargo, dadas las condiciones de salud y la evolución de las sesiones no se les pudo dar seguimiento. Por ello, creo conveniente que para la próxima etapa de intervención, la tecnología puede ser una herramienta muy poderosa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura. Derivado de ello, propongo que podría haber el uso de un diseño de programa *e-learning* de los contenidos para que los alumnos puedan revisarlo y ayudar en el proceso de la escritura de su cuento, aunque dicha actividad podría ser un trabajo de investigación completo en otro momento, y solamente se considera como propuesta que pueda plantearse en el diseño y planificación del próximo ciclo de investigación.

Finalmente, cabe señalar que parte medular de toda la reflexión giró en torno al uso de formatos, rúbricas y actividades de autorregulación del proyecto y del propio texto, que apuntan a su implementación como herramientas de control altamente sistematizadas para la construcción de sus narrativas. Asimismo, es importante recalcar que la lengua, desde su dimensión pragmática en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un ejercicio y práctica cotidiana que implementan los usuarios de la lengua para articular sus visiones de mundo, sus emociones, inquietudes, etc. Y es en ellas en las que se materializan las representaciones sociales de lo que les rodea, por ello, la narrativa, es un motor que impulsa procesos de socialización, de expresión de emociones de manera individual, en la que comparten con otros dichas visiones del mundo, miedos, alegrías, y que la escritura, les dota de aprendizajes formales e informales, para integrar en sus prácticas cotidianas.

Aunque hubo dificultades y retos, las reflexiones me permitieron dar cuenta que la escritura narrativa sigue siendo la forma discursiva por excelencia para que los alumnos transiten entre escrituras novatas, superficiales y poco reflexivas, hacia

construcciones más detalladas, con herramientas y habilidades más complejas, y en las que ellos son el centro donde surge el proceso creativo, el material narrativo, la adquisición de diversos roles escritura que les permite adquirir herramientas para su propio aprendizaje y gestionarlo de la mejor manera de manera autónoma. Asimismo, la escritura narrativa les permite situarse como evaluadores, es decir, como individuos con conocimientos propios acerca de la lengua que los movilizan y ponen a funcionar para enfrentar una cualquier problemática de escritura en torno a su contexto inmediato.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. et al (2004). "Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I".

Barráez, D. (2020). "La educación a distancia en los procesos educativos: Contribuye significativamente al aprendizaje" en *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, [En

línea:] <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/91>

[Consultado el 3 de marzo de 2021].

Bloom, B. (1956). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Nueva York: David McKay & Co.

Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa*. Barcelona: Paidós.

Caldera, R. (2003). "El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela". *Educere*. Artículos arbitrados. (20), pp. 363-367.

Camps, A. (comp.) et al. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.

Carvalho, A. (2016). "Juegos digitales y gamificación: Desafíos y competencias para aprender en la era de el aprendizaje digital" en *Aprendizaje, TIC y redes sociales*. Lisboa: Consejo Nacional de Educación.

Cea, A. et al. (2019). "Literatura por tareas y gamificación: novela policíaca y geografías culturales" en *Revista Tejelum*. [En línea:] <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60231> [Consultado el 28 de febrero de 2021].

Coll, C. (2004). "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista" en *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 25, agosto-enero, 2004, pp. 1-24 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México [En línea:] <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf> [Consultado el 18 de enero de 2023].

De la Garza, Y. (2004). "La escritura en las aulas: ¿qué y para qué se escribía en las clases?" en *Antología Didáctica*. México: UPN.

Jolibert, J. y Sráiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir en el aula*. Buenos Aires: Aique Educación.

Latorre, A. (2009). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en el aula: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Llacer, E. (1996). "El terror en literatura: el diseño de la "tala" de Poe" en *revista española de estudios norteamericanos*, 1996, n. 11, pp. 9-24.

Molinari, C. y Siro, A. (2004). *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio*. Buenos Aires: Fundación Compañc/Fundación Bunge y Born.

Navarrete, Z. y Manzanilla, H. (2017). "Panorama de la educación a distancia en México" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 13, núm. 1, enero-junio, 2017, pp. 65-82 Universidad de Caldas Manizales, Colombia.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor World, Gráficas Monte Albán.

Ramírez, J. (2020). "El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos" en *Revista electrónica Educare*, vol.24 n.2 Heredia May./Aug. 2020.

SEP (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. SEP: Dirección General de Desarrollo Curricular.

____ (2020). "ACUERDO número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021". En *Diario Oficial de la Nación*. [En línea:] https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608934&fecha=28/12/2020

____ (2019). "Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica", en *Evaluación del desempeño. Docentes y técnicos docentes*. México: SEP. [En línea:] http://www.sec.gob.mx/porta1/docs/cepd/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf [Consultado el 1 de marzo del 2020].

____ (2018). *Ley general del servicio profesional docente*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. en *Diario Oficial de la Nación*. [En línea:] https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf [Rescatado el 20 de diciembre de 2020].

___ (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Materna. Español.* Educación secundaria programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación

___ (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria.* México: Secretaría de Educación Pública.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Cítica/Grijalbo

Zambrano, J. *et al* (2018). "Estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y su relación con el uso de las TIC en estudiantes de educación secundaria" en *Revista de Estilos de aprendizaje*, pp. 11 (21), 130-15.

Anexos. Ejemplos de textos finales producidos

Rosadas Rivero Paola Daniela 1ºB.

EL HOSPITAL ABANDONADO

Meda terror cada vez que pienso en el hospital ya que hace un par de años me paso lo menos esperado yo iba en la prepa y siempre me sentí atraída por las casa embrujadas, películas de terror, o cosas de miedo mi mejor amiga María lo sabía , en cuanto se entero de un hospital abandonado el cual supuestamente estaba embrujado lo primero que se le ocurrió fue contármelo yo inmediatamente dije te teníamos que ir pero como mi amiga era algo tímida y asustadiza e inmediata mente dijo que no pero yo ya tenia un plan para convencerla, luego de esto hable con Mateo otro compañero de la prepa para invitarlo a que nos acompañara le dije que María iba air y no dudo en sumarse a la aventura lo cual era perfecto ya que el sabia manejar , tenía una cuatrimoto y para llegar al hospital estaba un poco retirado , además era algo difícil de llegar luego e esto le dije a María que Mateo iba a ir con nosotros e inmediatamente dijo que si .

Luego de esto nos juntamos en las casa de maria y después mateo pasaría por nosotras en la cuatrimoto, el camino no era muy lago pero gran parte del era terracería y charcos la verdad el viaje fue muy divertido pero en el momento que mis ojos vieron el antiguo hospital fue cuando realmente come so la emoción el hospital estaba a mitad de la nada pero aun así era propiedad privada y el paso estaba prohibido así que decidimos ocultar la cuatrimoto entre unos arbustos en una esquina del edificio el hospital llevaba mas de 30 años abandonado así que estaba lleno de vegetación y severamente deteriorado, luego de ocultar la cuatrimoto entramos al hospital abandonado sin saber que esperar como las ventanas y puertas estaban rotas fue fácil entrar una vez adentro esta estaba totalmente oscuro no podíamos ver nada así que todos encendimos las linternas de nuestros celulares .

Comenzamos a explorar el piso estaba lleno de basura lo que era bastante normal para un hospital abandonado y las paredes llenas de dibujos satánicos dibujados con una tinta color roja lo que era algo raro seguimos explorando pero todas las habitaciones eran lo mismo los pisos llenos de basura y las paredes con dibujos satánicos más o menos íbamos a la mitad del edificio cuando vimos algo que capto completamente nuestra atención un dibujo q no era igual que los otros este tenia algo diferente luego de leer lo que decía aun lado del dibujo paso algo que para nada esperábamos de repente una puerta que estaba en buen estado se abrió mis amigos ya se querían ir pues ya se habían asustado pero yo tenía curiosidad así que los convencí y les dije que nada más checáramos que había adentro de la habitación al entrar a la habitación vimos algo que para nada esperado adentro de la habitación había una cubeta con sangre y una cilla con una cuerda atada riba como para que alguien se ahorcara , luego de esto entramos más a la habitación, de repente se cierra la puerta , ahí fue cuando vimos a una doctora ,su uniforme estaba manchado de sangre y tenia un cuchillo en la mano con voz escalofriante - dijo no saldrán vivos de este lugar luego de esto eso una risa después nosotros

Sombras misteriosas

Aun recuerdo ese día...estaba sentado tranquilo, eran las 11 de la noche aproximadamente, hasta que escuche un ruido en el balcón de mi casa cuando fui a revisar vi que no había nada así que regrese a mi lugar pensando que fue un gato o algo así, hasta que volví a escuchar ese ruido esta vez en la cocina y cuando fui a ver no había nada y me pareció muy extraño, pero no le preste atención porque pensé que era algo de mi imaginación así que volví a la sala, volví a escuchar el ruido en la cocina y ya me estaba molestando así que fui a ver rápidamente, nuevamente no había nada pero en ese momento voltee a ver la sala y sentí una respiración en mi nuca en dirección a la cocina y cuando voltee a la cocina vi como salió una sombra mas oscura que la noche era como de mi altura y en ese momento paso sobre mi cuando ocurrió eso me llene de energía y tenía un sentimiento de relajación, la sensación que tuve fue como un shock de adrenalina que sentía como recorría todo mi cuerpo y aunque trate de contárselo a mi hermana no me creía porque pensaba que solo quería asustarla.

LAS DESAPARICIONES EN LA CABAÑA

Aun no pudo olvidar aquel día hace ya casi 2 años cuando fuimos de vacaciones al bosque con mis amigos Lili, Melisa, Luisa y Carolina, recuerdo que fuimos a la cabaña del padre de Luisa, pero cuando entramos yo y Melisa nos sentimos un poco incómodas, pero no dijimos nada para no herir a Luisa.

Esos extensos pasillos grandes como para que una persona pudiera perderse por ellos, cabe admitir que la cabaña ya era muy vieja, el primer día que estuvimos dentro de la cabaña escuchamos ruidos extraños en la noche que venían del sótano el cual conectaba con el cobertizo que estaba fuera de la cabaña, pero los ruidos eran tan fuertes que los escuchábamos hasta el segundo piso, pero como digo la casa era vieja así que escuchar ruidos no era nada raro.

Pero el tercer día Melisa y Lili escucharon pasos en el sótano así que Carolina decidió bajar a revisar, pero cuando Carolina no regresó, supimos que algo extraño pasaba en la cabaña, así que decidimos dormir todas en un cuarto por el miedo, a la mañana siguiente cuando despertamos no estaba Melisa, pero nos llenamos de valor y salimos a buscarla, pero cuando la buscamos no la encontrábamos por ningún lado, así que cuando regresamos de nuevo a la cabaña estábamos tan asustadas que decidimos irnos de la cabaña después yo, Isabela y Lili fuimos corriendo de nuevo a nuestras casas pero cuando salíamos del bosque empezó a anochecer no se veía casi nada si no fuera por unas pequeñas lámparas que llevábamos así que decidimos correr hacia nuestras casas pero cuando logramos salir del bosque solo salimos yo e Isabela, esperamos un poco a Lili pero al notar que no salía del bosque corrimos hacia nuestras casas.

Cuando llegamos a nuestras casa le dijimos a nuestros padres todo lo que pasó pero la primera vez que les dijimos no nos creyeron pero después de explicarle a detalle todo lo que pasó nos creyeron pero un poco dudosos, cuando fuimos a la policía a explicarles también tuvieron dudas, de regreso en la cabaña junto con la policía al revisar no encontraron nada ni a nadie, la policía estuvo investigando sin tener éxito nos fuimos de ahí y desde entonces Isabela y yo casi no nos vemos, pero cuando nos llegamos a ver tratamos de no recordar aquellas vacaciones en la cabaña.

EXPEDIENTE:0012 H.F



Nombre: Laura

Apellido: Stilinski

Edad: 17

Ocupacion: Estudiante de preparatoria

Antecedentes penales: NO

Relacion con el accidente: **Victima** de asesinato de 3er grado a sangre fria

Observaciones: Fue encontrada **descuartisada** y tirada en un bote de basura

Seguimiento: Con su amiga Mariana quien tenia episodios de **ansiedad** y Laura que se encontraba en una grave crisis emocional. Con un novio celoso, un ex novio obsesionado, un chico de su clase **acosador** y un conserje **molesto**

El expediente de Laura

Hoy se encontro un nuevo caso, el caso de Laura ,mi hija..... que tan solo con 17 años de edad fue asesinada. Siertamente al enterarme quede debastado, no lo podia creer.

Se encontraron 5 sospechosos y cada uno dio el siguiente testimonio:

Abraham (novio de Laura): La ultima vez que la vio, tuvieron una pelea y terminaron por un arranque de celos.

Mariana (su mejor amiga): La ultima vez que la vio fue al salir de la escuela despues de una pelea que tuvieron al enterarse Laura, que Mariana siempre quiso andar con Abraham.

Jorge (el conserje de la escuela): La ultima vez que la vio fue al terminar la escuela tras un reclamo de Laura, quien ya estaba harta de que la acosara.

David (ex novio de Laura): La ultima vez que la vio fue unos minutos antes de que ella terminara con Abraham, tras el decirle que regresaran.

Ian (compañero de clase que gustaba de Laura): La ultima vez que la vio fue discutiendo con Abraham ,donde el se encontraba atrás de un arbusto, ya que el estaba obsesionado con ella.

La verdad no tengo idea de quien pudo a ver sido, pero estoy seguro que encontrare al culpable. Estube investigando a cada uno de cerca y al parecer todos tenian algo en contra de mi hija. A cada uno se le pidio una cuartada.

Abraham demostro que en el momento en el que desaparecio Laura, tenia una situacion romantica con Mariana. David demostro que en aquel momento en el que desaparecio Laura, el estaba golpeando a Ian, ya que descubrio que la espiaba. Ahora solo quedaria un sospechoso.... Jorge, pero el tambien trajo su cuartada; en el momento en que desaparecio Laura, lo estaban arrestando porque llebaba una cubeta con liquido rojo que al final se descubrio que era pintura. Entonces, quien pudo haber sido?, todos afien ese momento me empece a volver loco y empece a dudar del juramento que me habia echo, de encontrar al asesino de mi hija.

Como yo siendo un detective no ~~lo~~ podido encontrar al asesino de mi propia hija!, pero en fin, el asesino seguia suelto. Asi que un dia decidi poner camaras en toda mi casa, todos los dias las revisaba por si volvia el asesino, y no habia nada extraño hasta que un dia note algo extraño.... faltaba una parte de las grabaciones, la estube buscando por toda la casa, hasta que la encontre escondida debajo del piso de madera. La verdad no tenia idea de que podia estar haciendo hay. Me puse a revisarlas y descubri que cada noche salia de un cuarto el cual no sabia que existia ,yo visualice que me encontraba cubierto de sangre y con una sorisa de esquina a esquina.

Entonces baje aquel cuarto y me encontre lo que jamas creí ver.... era el cuerpo de mi hija!, echo pedazos, me asuste muchisimo y encontre muchas grabaciones de mi asesinandola y descuartizandola. No soprte el echo de saber que yo hice tremenda atrocidad asi que en ese momento me intente quitar la vida colgandome de una sogá, pero mi intento de suicidio fue en bano pero en ese momento fue cuando salio mi otra personalidad y no me dejo hacerlo. Hasta el dia de hoy escribo este diario con La sangre de todas las personas que ~~he~~ asesinado.

EL CUARTO DE LA MASACRE

Siempre en el hotel a la media noche, en el techo se escuchaban risas de niñas y que jugaban con canicas.

Victor era un niño de 5 años que tenía una vida normal y vivía solo con su madre Laura, Victor es moreno fuerte, tiene pelo negro, ojos chicos y nariz chica. Laura tiene pelo chino corto, ojos chicos y es morenita fuerte.

Un día Laura y el pequeño Víctor decidieron mudarse a un departamento, luego llegaron al lugar donde se quedarían, pero vieron un pequeño problema, solo había una habitación para rentar y era el último piso, pero Laura decidió comprarlo.

El cuarto era un poco chico, tenía paredes y techos sucios, los focos parpadeaban repentinamente, había 2 camas chicas y olía todo el cuarto a humedad.

La primera y la segunda noche la pasaron tranquilos sin ningún problema, hasta que llegó la tercera noche, pero pasó lo contrario... A la media noche se caían cosas sin explicación lógica. Duraron 2 semanas escuchando los ruidos extraños, pero llegó un momento que, sí se espantó Laura, en la azotea se escuchaban risas de niñas, pero en el cuarto se escuchaban canicas rodar y que las estuvieran aventando.

Un día ya se habían calmado los ruidos, así que Laura empezó hacer quehacer en el cuarto y fue a ver debajo de la cama de Víctor a ver si estaba sucio, pero cuando vio había un baúl de madera viejo y polvoso pero por suerte no estaba cerrado con llave y lo pudo abrir fácilmente, cuando lo abrió vio que había juguetes y zapatos de niñas, pero le dio igual y siguió escombrando el cuarto, después se sentó un rato en el sillón y se quedó medio dormida, después de un rato, claramente escuchó que estaban corriendo en su pasillo y se levantó rápidamente y fue a ver pero no había nadie y le dio un poco de miedo pero no le tomó tanta importancia y se volvió a quedar dormida.

Al poco rato escuchó que su hijo Víctor estaba jugando con alguien, pero Laura vio que no era nadie y se le pusieron los pelos de punta.

Llegó un punto donde Laura decidió decirle al dueño del hotel que pasaban cosas extrañas, y el dueño le dijo: (La verdad de la cual solo quedaba ese cuarto sin rentar, es por que nadie lo quiere por lo que paso con las niñas). Laura le preguntó que ¿Qué niñas? el dueño le dijo: (Creo que usted no sabe lo que paso en ese cuarto, pues le cuento, en el cuarto donde se está quedando hubo una masacre, mataron a 2 niñas de tan solo 5 años de edad).

Caroñ Véllez Reséndiz

La casa del campo

Un suceso terrorífico ocurrió el 17 de julio en el año de 1947 en el campo cerca de una pequeña ciudad. La familia Anderson se mudó a una pequeña casa en el campo porque los padres consiguieron un empleo en un pequeño hospital de la pequeña ciudad cerca de la casa a la que se mudaron.

La familia Anderson era una familia un poco pobre por eso consiguieron esa casa porque no era tan cara y en la familia eran 3 personas la mamá se llamaba Alicia, el papá se llamaba Peter y la niña se llamaba Valentina ella era un poco miedosa, aunque ya era un poco grande ella tenía 14 años era un poco chaparra y tenía el pelo un poco chino.

Cuando llegaron a su nueva casa Valentina noto algo un poco extraño ella vio una silueta asomándose por la ventana la silueta era un poco grande pero unos segundos después desapareció y Valentina quedo un poco confundida y asustada, ella le dijo a su mamá "mamá hay algo en la casa" su mamá le dijo "Vale descuida seguro fue tu imaginación, no hay nada en la casa" Valentina se quedó pensando en que si de verdad había algo ahí.

Cuando entraron la casa les gusto bastante porque no se veía mal a simple vista y parecía acogedora pero Valentina seguía un poco preocupada por lo de antes así que ella fue a explorar la casa primero vio la cocina, en la cocina no había nada extraño así que siguió, después encontró una pequeña hoja en una habitación, en la hoja estaba escrito un poema, Valentina quedo un poco confundida.

Pasaron los días ellos ya se habían acomodado en la casa nueva, Valentina se quedaba a dormir en la habitación donde encontró la hoja con el poema y sus papas en otra habitación, en un día vieron que la casa tenía un ático que nunca habían visto, Alicia dijo "Oye Peter como no nos dimos cuenta de este cuarto" Valentina se asustó y pensó "¿Tendrá que ver con lo que vi cuando llegamos?"

Cuando ellos entraron al ático misterioso vieron unos cuantos libros de poesía y unas velas y unos platos con cubiertos, Valentina pensó "Quién habrá vivido aquí antes" porque ella antes al llegar a la casa encontró una hoja con poesía escrita como dirigiéndose a alguien a quien amara, a los padres no les importo mucho sobre las cosas que encontraron allí arriba así que no le dieron mucha importancia.

Un tiempo después a los padres de Valentina los llamaron del hospital porque el doctor y una enfermera que iban a hacer de turno nocturno esa noche en el hospital habían desaparecido misteriosamente, los padres un poco a disgustos con la situación aceptaron, pero les preocupaba que su hija no le gustara esa decisión.

La noche llovió y los padres fueron a trabajar y dejaron a Valentina sola en la casa, Valentina tenía mucho miedo porque nunca la habían dejado sola en casa por la noche, paso un rato y ella no podía dormirse, hasta que se escucho un ruido en la cocina como si una cosa se hubiera caído, ella fue a investigar a la cocina ella no vio nada, así que regreso a su habitación donde encontró una pequeña ría de sangre que salía del armario de su habitación, Valentina abrió el armario y se encontró con algo horrible, Valentina grito con solo ver que había en el

Juan Alonso Hernandez Resendiz 100

Los backrooms

En algún tranquilo lugar al norte de California se encontraba un tipo fuerte y rudo cuyo nombre era Stanley y todos lo respetaban pero a pesar de ello era agradable y tenía amigos, a pesar de su oscuro pasado en el cual su padre lo maltrataba no dejaba que eso lo venciera y él decía que la vida tenía que continuar.

En ese mismo lugar se realizaban y practicaban experimentos en los cuales uno fallo abriendo una puerta hacia algo desconocido, al parecer se trataba de un lugar parecido a un laberinto y unos muros con unas luces y un tapizado que haría sentir a muchas personas incomodas, ahí enviaron a algunas personas armadas las cuales reportaron encuentros con criaturas para nunca más escucharlos ni verlos, otros al parecer llegarían a lo que sería "el final", pero llegarían a otra zona en las cuales habría más criaturas.

Debido a esto se reportarían desapariciones de muchas personas, entonces Stanley vio que el último lugar en el que fueron vistos fue en un bunker abandonado el cual sería el laboratorio donde se originó todo, Stanley fue a ver que paso con esas personas pero lo que encontraría lo dejaría boquiabierto, se encontró con esa puerta a ese extraño lugar y unos científicos que le dijeron que los que entraban al parecer morían o ya no tenían comunicación.

Los científicos le solicitaron que fuera a ver qué pasaba, Stanley acepto con una condición la cual era llevar un grupo con él, Stanley tomo armamento y entro con los demás también armados, reporto aún más encuentros con criaturas de las cuales pudieron huir, algunos murieron, aparte de las criaturas también encontraron personas muertas y también encontraron otras personas que al parecer estaban traumadas y su único deseo de esas personas era morir, durante el camino cayeron varios hombres.

Después de esto llegarían a "el final" de ese "piso" (así le dicen hoy en día) pero ellos pensarían que era el final pero después se dieron cuenta de que no era nada parecido a un final y vieron que estaban en otro piso en el que había más criaturas que en el piso 0 o como le dicen el lobby pero Stanley no se rindió y continuo.

Ese piso parecía interminable, durante el camino de ese piso cayeron aún más hombres a diferencia del lobby donde no cayeron muchos. Stanley solo veía como morían las personas y las paredes llenas de sangre de pronto Stanley se dio cuenta que solo quedaba él y uno más al cual las criaturas lo mataron instantáneamente. Stanley corrió lo más que pudo a refugiarse lo logro y luego de eso intento comunicarse con los científicos pero había perdido la comunicación.

Existan o no los backrooms es un lugar donde nadie querría estar no se sabe que paso con Stanley ni con las personas que entran ahí y desaparecen, los que han entrado y salido dicen que prefieren haber muerto en vez de salir esa pobre gente quedo traumatizada otros al parecer no tuvieron tanta suerte y los demás que se quedaron se convirtieron en monstruos por su locura de no poder salir debido a que un minuto de la vida real podría equivaler a días, semanas, meses o incluso años.

Casi cualquiera podría entrar a los backrooms debido a que se puede acceder por medio de sueños y como dije podrías haber dormido 2 horas y ya pasaste un año ahí dentro. El nombre backrooms se le dio por su parecido con la vida real pero realmente no lo es, es por

armario, en el armario había dos cadáveres había uno de una mujer y otro de un hombre, los dos llevaban uniforme de doctor y enfermera.

Valentina quedo paralizada por tal cosa que se encontró en su armario entonces se volteó y vio la misma silueta que vio al llegar a la casa, entonces la misteriosa silueta se acerco a ella, resulta que tal silueta misteriosa era de una persona en concreto era un hombre con aspecto desconfiable y era bastante grande.

Al día siguiente los padres de Valentina llegaron a la casa y vieron que su hija ya no estaba y estaban los cuerpos de las personas desaparecidas, lo único que había que dejara pista de Valentina era una hoja con un poema como el que encontró Valentina cuando llegaron y al reverso de la hoja había un mensaje un poco raro que decía "Ella esta en un lugar más seguro". Ellos quedaron bastante preocupados y muy tristes.

Lo que paso esa noche fue que ese hombre ya vivía ahí hace mucho a escondidas y el tenía un problema mental, el pensaba que era todo para el y que cuando vio a Valentina creyó que ella iba a ser para él así que se obsesiono con ella hasta el día que la dejaron el actuó y se la llevo a otro lugar muy lejano.

NO HAY NADIE

Lo recuerdo muy bien, me causaba miedo saber que podría volver a pasar. Una noche del 2 de noviembre a las 3am, estaba una familia platicando en una casa del bosque recalcando que es la única casa de ahí, cuando de pronto se escucharon horribles gritos la familia no le tomo importancia, minutos después empezaron a llamar a los teléfonos de toda la familia lo cual les sorprendió mucho pues pensaban que podía tratarse de alguna emergencia

Uno a uno y cuál fue la sorpresa que al contestar les decía **“cuidado que alguien viene”** se les hizo una broma de muy mal gusto y prefirieron no hacer caso.... minutos después se calló un ángel que tenían colgado en la puerta, y se les hizo raro ya que estaba muy bien atorado. Y de pronto se empezaron a apagar las luces en ese momento toda la familia empezó a tener miedo y decidieron estar todos juntos sin separarse, el papá de la familia dijo: No se preocupen déjenme checar arriba a ver si había alguien.

Y claramente no había nadie, el papá se quedó sorprendido, ahora si por completo se quedaron sin luz, de pronto se escuchó un grito de mujer, ¡¡¡¡aaaaahhh!!! Todos fueron hacia allá y la hija estaba muerta sin ninguna razón sin ninguna explicación el miedo empezó a apoderarse más de ellos pues pensaban que todos corrían el mismo riesgo, todos empezaron a llorar, el hermano llamo a la policía, el papá fue por su equipamiento de armas para cazar cada uno traía una arma y todos se fueron para un espacio que ellos consideraban seguro de la casa de la casa.

De un de repente los papás escucharon el grito del otro hijo fueron para allá y el otro hijo estaba muerto los papás entraron en llanto sock pues de la nada sus hijos estaban muertos y ellos sin encontrar ninguna razón, con todo el dolor siguieron luchando por su vida, en ese momento a la mama la apuñalaron y callo a los brazos de su esposo y como no había luz el papa no vio nada el le dijo que por favor no lo dejara solo con las muertes de sus hijos que una mas no podría resistir ella solo le dijo tienes que ser fuerte y salvarte vienen por tí y yo no quiero que tú también mueras, él le pedía que por favor resistiera que ya llegaría la ayuda que no lo dejara en ese momento llego la policía, se pidió el apoyo necesario pero ya n había nada que hacer.

El papa de inmediato pidió que revisaran la casa .Los policías regresaron con el papa y le dijeron que *en la casa no había nadie* el papa pidió que revisaron cada espacio ya que el presunto “delincuente” no podía huir tan rápido .Un día después los enterró el papa. El día del entierro un señor extraño se acercó al papa y le dijo “el que mato a su familia no fue ningún delincuente fue una alma negra” y el papa se preguntó ¿una alma negra? .y el señor dijo si, su familia tenía una alma blanca y ellos lo que necesitan es luz para estar bien.

Y esa fue la causa por la que la familia murió.