

BORRADORES, TACHONES Y ARTESANÍAS DE LA ESCRITURA: FOMENTO DE LA ESCRITURA CREATIVA Y CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA A TRAVÉS DE CUENTOS LATINOAMERICANOS DEL SIGLO XX

HÉCTOR JULIÁN CASTRO GONZÁLEZ

MARIA DEL ROSARIO CASAS DUPUY

DIRECTORA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

BOGOTÁ D.C.

2024

NOTA DE ADVERTENCIA

"La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia."

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,

por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

Índice de contenido

Resumen **12**
Abstract **13**
Dedicatoria **14**
Introducción **15**
1. Planteamiento del problema **18**
1.1. Pregunta de investigación **26**
1.2. Objetivos **26**
1.2.1. Objetivo general **26**
1.2.2. Objetivos específicos **26**
1.3. Justificación **27**
1.4. Antecedentes **28**
1.4.1. Escritura creativa **31**
1.4.2. Enseñanza de la literatura **36**
1.4.3. Mediación docente y formación de competencias lectoras y literarias **41**
2. Marco teórico **47**
2.1. Lectura **47**
2.1.1. La lectura como práctica sociocultural **47**
2.1.2. Lectura estética y eferente **48**
2.1.3. La lectura como proceso interactivo y dinámico **49**
2.1.4. La lectura crítica **50**
2.1.5. El perfil del lector literario **51**
2.1.6. Flexibilidad en la lectura **52**
2.2. **Escritura** **53**
2.2.1. La escritura como proceso **53**
2.2.2. La escritura como práctica sociocultural **55**
2.2.3. La escritura académica **55**
2.2.4. La escritura creativa **57**
2.2.5. La escritura como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico **60**
2.3. Didáctica de la literatura **61**
2.3.1. La literatura y su función crítica y formativa **61**
2.3.2. La literatura latinoamericana: medio y espejo de la realidad social **63**
2.3.3. El cuento como herramienta pedagógica y crítica **64**

2.3.4. Teoría del cuento 66
2.3.4.1. Teoría del iceberg de Hemingway. 66
2.3.4.2. Las dos historias en el cuento: las tesis de Ricardo Piglia. 67
2.3.4.3. Algunos aspectos del cuento, según Cortázar. 68
3. Marco metodológico 70
3.1. Investigación-acción para la transformación educativa 70
3.2. Enfoque cualitativo para la comprensión del fenómeno educativo 71
3.3. Paradigma interpretativo-hermenéutico como base para la construcción de significados 72
3.4. Contexto 73
3.4.1. Ubicación 73
3.4.2. Contexto estudiantil y académico 74
3.4.3. Recursos educativos e infraestructura 76
3.5. Paradigma pedagógico ignaciano 76
3.6. Secuencia didáctica para la producción escrita como proyecto de lengua 78
3.6.1. La secuencia didáctica 78
3.6.2. Los proyectos de lengua 79
3.7. "Artesanías de narrativas: trazos literarios" - Secuencia didáctica 81
3.7.1. Objetivo 81
3.7.2. Etapas 82
3.7.3. Momentos del PPI 84
3.8. Instrumentos y actividades implementadas 86
3.9. Fuentes de recolección de información 89
3.9.1. Encuesta inicial 90
3.9.2. Controles de lectura 92
3.9.3. Cuentos producidos por los estudiantes 95
3.9.4. Encuesta final 98
3.10. Selección y procesamiento de datos 100
3.11. Categorías de análisis 101
3.11.1. Encuesta inicial 101
3.11.2. Controles de lectura 103
3.11.3. Cuentos producidos por los estudiantes 104
3.11.4. Encuesta final 105
3.12. Triangulación 108

4. Análisis de resultados 110
4.1. Encuesta inicial 110
4.1.1. Percepción de los cursos - Preguntas tipo Likert 110
4.1.1.1. Concepciones de lectura - General. 111
4.1.1.2. Concepciones de escritura - General. 113
4.1.1.3. Concepciones de literatura - General. 116
4.1.2. Respuestas de participantes - Preguntas abiertas 119
***4.1.2.1.* Concepciones de lectura. 119**
4.1.2.1.1. Comprensión y dimensión emocional de la lectura. 119
4.1.2.1.2. Niveles de interpretación sobre la lectura. 123
***4.1.2.2.* Concepciones de escritura. 125**
4.1.2.2.1. Proceso creativo y académico. 125
4.1.2.2.2. Obstáculos en la enseñanza de la escritura. 128
***4.1.2.3.* Concepciones de literatura. 130**
4.1.2.3.1. Función de la literatura. 130
4.1.2.3.2. Conexiones con la realidad y su valor en el contexto escolar. 134
4.2. Controles de lectura 136
4.2.1. Desarrollo de la lectura con notas adhesivas y apuntes 136
4.2.2. Teoría del iceberg / las dos historias 141
4.2.3. Análisis crítico latinoamericano 142
4.2.4. Interpretación de fragmento literario 144
4.3. Cuentos 148
4.3.1. Estructura de la trama y desarrollo narrativo 148
4.3.2. Análisis del planeador y desarrollo de versiones 153
4.3.3. Uso del lenguaje y estilo narrativo 156
4.3.4. Crítica social o cultural implícita 158
4.4. Encuesta final 163
4.4.1. Percepción de los cursos - Preguntas tipo Likert 163
4.4.1.1. Apreciación de la literatura latinoamericana. 164
4.4.1.2. Valor de la escritura creativa en el aula. 164
4.4.1.3. Efectividad de la secuencia didáctica. 165
4.4.2. Respuestas de participantes - Preguntas abiertas 165
4.4.2.1. Impacto en la literatura y cambio de perspectiva. 166

4.4.2.2. Experiencia con la escritura creativa. 169
4.4.2.3. Sugerencias y mejora de la secuencia didáctica. 173
4.5. Triangulación de datos 177
4.5.1. Lectura y análisis crítico 177
4.5.2. Escritura creativa y proceso de creación 178
4.5.3. Crítica social y cultural 178
4.5.4. Efectividad de la secuencia didáctica 179
5. Conclusiones 181
6. Limitaciones 185
7. Bibliografía 189
8. Anexos 195

Índice de tablas

Tabla 1. Trabajos de investigación consultados....29
Tabla 2. Fases de la secuencia didáctica "Artesanías de narrativas: trazos literarios"..85
Tabla 3. Preguntas de la encuesta inicial....90
Tabla 4. Preguntas del control de lectura....93
Tabla 5. Rúbrica para la creación del cuento....96
Tabla 6. Preguntas de la encuesta final....99
Tabla 7. Categorías de análisis de los datos....106
Tabla 9. Concepciones de lectura - Preguntas tipo Likert....111
Tabla 10. Concepciones de escritura- Preguntas tipo Likert....113
Tabla 11. Concepciones de literatura- Preguntas tipo Likert....116
Tabla 12. Respuestas de preguntas abiertas - Lectura....119
Tabla 13. Respuestas de preguntas abiertas - Escritura....125
Tabla 14. Respuestas de preguntas abiertas – Literatura....130
Tabla 15. Retroalimentación de los estudiantes - Preguntas tipo Likert....163
Tabla 16. Respuestas abiertas retroalimentación - Literatura....166
Tabla 17. Respuestas abiertas retroalimentación - Escritura creativa....169
Tabla 18. Respuestas abiertas retroalimentación - Secuencia didáctica....173

Índice de figuras

Figura 1. Apuntes de lectura del Participante 5A.....137
Figura 2. Apuntes de lectura del Participante 2A.....138
Figura 3. Apuntes de lectura del Participante 1B.....139
Figura 4. Apuntes de lectura del Participante 3B.....139
Figura 5. Apuntes de lectura del Participante 2C.....140
Figura 6. Apuntes de lectura del Participante 3C.....140

Índice de anexos

Anexo 1. Ruta metodológica.....195
Anexo 2. Controles de lectura de los estudiantes 201
Anexo 2.1. Control de lectura y apuntes del Participante 1A 201
Anexo 2.2. Control de lectura y apuntes del Participante 2A 203
Anexo 2.3. Control de lectura y apuntes del Participante 3A 205
Anexo 2.4. Control de lectura y apuntes del Participante 4A 207
Anexo 2.5. Control de lectura y apuntes del Participante 5A 208
Anexo 2.6. Control de lectura y apuntes del Participante 1B 210
Anexo 2.7. Control de lectura y apuntes del Participante 2B 212
Anexo 2.8. Control de lectura y apuntes del Participante 3B 213
Anexo 2.9. Control de lectura y apuntes del Participante 4B 215
Anexo 2.10. Control de lectura y apuntes del Participante 5B 217
Anexo 2.11. Control de lectura y apuntes del Participante 1C 219
Anexo 2.12. Control de lectura y apuntes del Participante 2C 220
Anexo 2.13. Control de lectura y apuntes del Participante 3C 222
Anexo 2.14. Control de lectura y apuntes del Participante 4C 223
Anexo 2.15. Control de lectura y apuntes del Participante 5C 225
Anexo 3. Cuentos realizados por los estudiantes.....227
Anexo 3.1. Planeador y cuento del participante 1A 227
Anexo 3.2. Planeador y cuento del participante 2A 231
Anexo 3.3. Planeador y cuento del participante 3A 235
Anexo 3.4. Planeador y cuento del participante 4A 238
Anexo 3.5. Planeador y cuento del participante 5A 241
Anexo 3.6. Planeador y cuento del participante 1B 244
Anexo 3.7. Planeador y cuento del participante 2B 247
Anexo 3.8. Planeador y cuento del participante 3B 249
Anexo 3.9. Planeador y cuento del participante 4B 252
Anexo 3.10. Planeador y cuento del participante 5B 255
Anexo 3.11. Planeador y cuento del participante 1C 259
Anexo 3.12. Planeador y cuento del participante 2C 261
Anexo 3.13. Planeador y cuento del participante 3C 264
Anexo 3.14. Planeador y cuento del participante 4C 268

Anexo 3.15. Planeador y cuento del participante 5C 270

Resumen

En el contexto escolar, la enseñanza de la escritura suele estar asociada con el enfoque argumentativo, la construcción de ensayos y la validación de ideas mediante citas y normas preestablecidas. Este enfoque, aunque fundamental, a menudo limita la reflexión personal y la expresión creativa, presentando la escritura como un proceso rígido. Sin embargo, existe un potencial no explotado en la escritura creativa como herramienta que, además de desarrollar habilidades de lectura y escritura, permite a los estudiantes descubrir sus perspectivas únicas, profundizar en su identidad y adoptar una visión crítica del mundo que los rodea. Este trabajo de grado examina ese potencial, específicamente el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de décimo grado a través de la escritura creativa, en un entorno escolar de Bogotá. Plantea que la escritura creativa, abre un espacio para que los estudiantes exploren su identidad, mientras desarrollan una relación crítica con la literatura y el entorno. A partir de la lectura de cuentos latinoamericanos del siglo XX, se diseñó una secuencia didáctica enfocada en la reflexión personal y social, en la que los estudiantes crearon sus propios textos literarios. Esta metodología combinó lectura crítica y escritura, destacando cómo los cuentos ayudaron a los estudiantes a conectar con sus realidades y cuestionar la construcción de su identidad en un contexto multicultural. Implementada desde un enfoque de investigación-acción, la intervención permitió que cada etapa se adaptara a las necesidades de los alumnos, quienes pasaron de una comprensión pasiva de la literatura a una producción significativa, expresando sus voces y perspectivas. Los resultados sugieren que la escritura creativa, mediada por la literatura, promueve la reflexión crítica y el autoconocimiento, transformando así la escritura en una herramienta formativa de comunicación, creación y pensamiento.

Palabras clave: Escritura creativa, literatura latinoamericana, pensamiento crítico, secuencia didáctica, educación secundaria, teoría del cuento.

Abstract

In the school environment, writing instruction is often associated with argumentative approaches, structured essays, and the validation of ideas through citations and pre-established rules. While fundamental, this approach frequently limits personal reflection and creative expression, presenting writing as a rigid process. However, there is an unexploited potential in creative writing as a tool that, in addition to enhancing reading and writing skills, allows students to discover unique perspectives, deepen their sense of identity, and adopt a critical view of the world around them. This project explores that potential, specifically examining the development of critical thinking in tenth-grade students through creative writing in a school environment in Bogotá. It suggests that creative writing opens up a space for students to explore their identity while developing a critical relationship with literature and their surroundings. Using Latin American short stories from the 20th century, a didactic sequence was designed to encourage both personal and social reflection, enabling students to create their own literary texts. This methodology combined critical reading and writing exercises, demonstrating how selected stories helped students connect with their realities and question the construction of their identity within a multicultural context. Implemented through an action-research approach, the intervention made it possible to adapt each stage to students' responses and needs, helping them move from passive comprehension of literature to meaningful production where they expressed their own voices and perspectives. Findings suggest that creative writing, mediated by literature, encourages critical reflection and self-awareness, transforming writing into a formative tool for communication, creation, and thinking.

Keywords: Creative writing, Latin American literature, critical thinking, didactic sequence, secondary education, theory of the short story.

Dedicatoria

¡Oh! Cae en esta copa rebosante de agua, dulce colibrí.
Esta es tu casa donde níveas perlas flotan del río.
¿No son -bonitas- las manos en que reposas?
Donde pecosas lágrimas danzan hacia el agua.
El aroma a vainilla inunda el hogar.

¡Oh! viento sublime, trae tu sosiego de vuelta a mi alma.
Mi mente te reconocerá y mi cuerpo te sentirá.
Dichoso sea ese pétalo de -Rosa- que trajiste.
Sin tu serenidad, no me habría levantado a mover el río.

Brilla la aguadora debajo de la estrella.
Llueven pétalos de fuego, el borrachero hace cantar sus trompetas.
La sombra se desprendió de tu ser.
Tómala de la -mano- y murmura en su oído
Lo que el viento te declara.

Gracias por permitirme llegar a tiempo una vez más…

Introducción

Durante mi etapa escolar, la enseñanza de literatura y el desarrollo de la escritura estaban marcadamente orientados hacia el enfoque argumentativo: ensayos académicos, citas obligatorias para validar cada párrafo, y un apego rígido a las normas. Sin embargo, hubo un momento excepcional que rompió con esta monotonía. En grado décimo, nuestro profesor de español nos propuso una actividad distinta: escribir una narración, en forma de cuento, que capturara nuestras perspectivas sobre temas como el amor, la muerte y nuestras creencias personales. Al regresar al salón la semana siguiente, el profesor llegó entusiasmado y conmovido al ver cómo habíamos logrado escribir desde un lugar auténtico y crítico sobre esos temas. Recuerdo cómo leyó en voz alta algunos de los cuentos, deteniéndose en frases llenas de honestidad y creatividad, y felicitándonos por un trabajo que, a su juicio, había roto las barreras de lo esperado. Sin embargo, lo que en ese momento parecía el inicio de una gran oportunidad para explorar nuestras voces individuales y creativas no volvió a repetirse.

Este ejercicio me mostró el potencial de la escritura creativa para transformar la experiencia literaria. A diferencia de los géneros académicos formales, la escritura creativa permite a los estudiantes ir más allá del consumo pasivo de la literatura, involucrándolos en la creación directa de historias propias y ayudándolos a construir una conexión más profunda y reflexiva con lo literario (Alvarado, 2013). No obstante, en el entorno escolar, la enseñanza de la escritura tiende a centrarse en estructuras rígidas y géneros específicos, dejando escaso margen para la exploración personal y la creatividad. Además, como señala Frugoni (2006),

> suele evaluarse la escritura de los alumnos bajo parámetros sumamente restringidos, vinculados a ciertos usos escolares, como puede ser la respuesta a un cuestionario, sin que se tomen en cuenta otros usos sociales de la escritura en los que los adolescentes pueden ser más que 'competentes'. (p. 66)

Este tipo de evaluación, aunque valiosa para desarrollar competencias formales, puede limitar a los estudiantes si no se complementa con tareas que promuevan el pensamiento crítico y la expresión auténtica.

Este breve recuerdo consolidó para mí la importancia de la escritura creativa como herramienta educativa: no sólo promueve la reflexión crítica, sino que también ofrece una oportunidad para que los estudiantes exploren y reafirmen su identidad. A partir de esta experiencia, mi proyecto de investigación se plantea responder una cuestión fundamental: ¿Cómo pueden articularse estrategias y concepciones de enseñanza de escritura creativa mediadas por la reflexión crítica sobre la identidad, a partir de la lectura de cuentos latinoamericanos del siglo XX? Este proyecto propone una intervención que sitúa a la escritura creativa como un medio para acompañar la exploración personal y crítica de los estudiantes, permitiéndoles cuestionar su relación con la literatura, su entorno y ellos mismos.

La elección de la literatura latinoamericana del siglo XX no es casual. Los textos seleccionados abordan temas que resuenan con problemáticas sociales, culturales y políticas características de nuestra región. Cuentos que invitan a cuestionar la identidad latinoamericana son el punto de partida para que los estudiantes se confronten y reflexionen sobre lo que significa ser latinoamericano. De esta manera, no sólo exploran las complejidades de una identidad construida en un entorno multicultural, sino que también reconfiguran sus propias ideas sobre su identidad y su papel en la sociedad.

El proyecto se implementó a través de una secuencia didáctica que combina actividades de lectura crítica y ejercicios de escritura creativa. En el contexto de una práctica escolar de la Licenciatura en Lengua Castellana en el Colegio San Bartolomé La Merced, con estudiantes de grado décimo, esta propuesta busca analizar cualitativamente cómo la escritura creativa puede abrir espacios para el pensamiento crítico, empleando la literatura latinoamericana

como medio para que los estudiantes reflexionen sobre su identidad. Este enfoque permite que la escritura sea vista no como un producto final, sino como un proceso en constante evolución. Cada cuento seleccionado será una puerta de entrada a temas específicos de reflexión, posibilitando que los estudiantes transiten desde una comprensión pasiva de la literatura hacia una participación más activa y significativa. En lugar de limitarse a analizar textos, los estudiantes se convertirán en creadores de significado, relacionando la narrativa leída con su propia realidad y entorno.

Es fundamental señalar que, aunque la escritura creativa desempeña un papel destacado en este proyecto, no constituye su único eje ni su propósito absoluto. Más bien, se presenta como un enfoque complementario dentro de un marco didáctico integral que también incluye la lectura crítica. La intención no es desplazar otras formas de escritura, sino valorar la escritura creativa como un medio subestimado que puede articularse con otros géneros para enriquecer la formación del estudiante. En este sentido, el proyecto enfatiza la importancia de utilizar la literatura como puente entre el análisis crítico y la creación, permitiendo que los estudiantes se conecten con problemáticas sociales y culturales relevantes, mientras exploran y expresan sus perspectivas.

Finalmente, este proyecto se plantea bajo un enfoque de investigación-acción, donde cada etapa de enseñanza y aprendizaje será una oportunidad para ajustar y perfeccionar las estrategias pedagógicas empleadas (Latorre, 2003). Esto permite que el enfoque sea flexible y se adapte a las necesidades de los estudiantes, de modo que el proceso de escritura creativa se convierta en una metodología integral que fomente la reflexión crítica, la autoconciencia y el desarrollo de habilidades comunicativas profundas.

1. Planteamiento del problema

En el contexto educativo colombiano, la enseñanza de la escritura se ha centrado principalmente en la producción de textos académicos formales, como ensayos, artículos científicos y reseñas. Este enfoque busca que los estudiantes desarrollen habilidades de argumentación, análisis crítico y uso adecuado de fuentes, destacando el cumplimiento de estándares académicos, donde la calidad de los textos se mide por la profundidad de los argumentos y el manejo de normas preestablecidas.

Aunque este enfoque tiene sus ventajas y es una prioridad para el desarrollo del conocimiento, también deja de lado otras formas de expresión escrita que podrían articularse y enriquecer su proceso de aprendizaje y reflexión sin estar acorde con el formato formal y argumentativo. Siguiendo con el planteamiento de Carlino (2005) en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*, entendemos la escritura académica como una forma de participar en las discusiones de una comunidad disciplinar, lo que requiere conocer sus convenciones discursivas y prácticas. Esto implica cumplir con un formato establecido que, más allá de un simple requerimiento formal, permite dialogar con otros investigadores y aportar al desarrollo del campo. No obstante, si este enfoque se aplica de manera excesivamente normativa, existe el riesgo de convertir la escritura en un ejercicio técnico y mecánico, donde la prioridad sea cumplir con los criterios externos más que fomentar una reflexión profunda y personal.

Un ejemplo de esto son los Estándares Básicos de Competencias (EBC) establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2006); estos lineamientos buscan que los estudiantes desarrollen habilidades en diferentes áreas, incluyendo el lenguaje. En el caso de la producción escrita, desde sexto hasta undécimo grado, el énfasis está en la escritura argumentativa. Sin embargo, su énfasis en la descripción de procesos da más importancia a

que el texto siga una estructura argumentativa formal, dejando de lado si el contenido realmente cumple con el objetivo de argumentar de manera efectiva.

De igual manera, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son una versión más concreta y específica de los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Lineamientos curriculares. Los DBA se centran en lo esencial que todo estudiante debe alcanzar en cada área y grado, funcionando como una guía clave para los docentes. Según el Ministerio de Educación Nacional (2016), los DBA "son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo" (p. 6). Al igual que los EBC, este documento establece los aprendizajes mínimos que los estudiantes deben lograr en cada grado, pero con un enfoque más práctico y aplicable en el aula. Sin embargo, aunque la idea es que los estudiantes aprendan de forma más flexible, todavía se le da más importancia a la escritura formal y a seguir una estructura rígida. Por ejemplo, en décimo grado se espera que el estudiante "escriba textos que evidencien procedimientos sistemáticos de corrección lingüística y el uso de estrategias de producción textual" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 47), y en grado once que "produzca textos académicos a partir de procedimientos sistemáticos de corrección lingüística, atendiendo al tipo de texto y al contexto comunicativo" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 52). Esto reafirma que la escritura académica sigue siendo el producto final deseado, donde se prioriza lo argumentativo y su estructura formal.

Con esto en mente, y considerando el carácter evaluativo que determina el avance al siguiente grado según los DBA y EBC, los textos escritos en cada nivel suelen trabajarse más como un requisito que como una oportunidad de aprendizaje real. En este sentido, la escritura académica se ha reducido a una herramienta para cumplir con criterios formales y avanzar dentro del sistema escolar. De acuerdo con Ferreiro (1999), "la escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado" (p. 45). En lugar de ser un medio para explorar ideas o

desarrollar un pensamiento crítico, la escritura en las escuelas ha sido institucionalizada y centrada en la producción de textos que siguen estándares estrictamente normativos. Esto refuerza un enfoque evaluativo donde la escritura se convierte en un fin en sí mismo como requisito escolar.

En este contexto, vale la pena destacar que la escritura en las escuelas no solo se ha convertido en un producto académico rígido, sino que también se aborda de forma descontextualizada. Esto significa que en lugar de abordar la escritura como un proceso integral, donde el estudiante pueda desarrollar ideas complejas de forma continua, se divide en ejercicios aislados que no logran conectarse con la práctica real de la escritura de ver el texto en su totalidad tal, como lo plantea Lerner (2001) en su libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario:*

> El primer aspecto que debe ser analizado es el abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura: la lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos. (p. 49)

Esto demuestra que la escritura, al estar fragmentada, pierde su valor como medio de comunicación significativo frente a las exigencias de un sistema que prioriza cumplir con normas preestablecidas.

Este distanciamiento entre la escritura como práctica social y como objeto escolar profundiza el problema del enfoque evaluativo en la enseñanza de la escritura. A medida que los estudiantes avanzan a la universidad, este modelo se consolida aún más, ejemplo de esto lo demuestra el estudio de Soler (2013), donde varios estudiantes afrodescendientes e indígenas en universidades colombianas “consideran que la escritura se emplea fundamentalmente como mecanismo de evaluación, pero con el único propósito de establecer una nota, no en el

sentido amplio del concepto de evaluación" (p. 123). Esta percepción refuerza la desconexión entre lo que el estudiante escribe en el aula y las habilidades necesarias para desenvolverse en contextos más amplios. Lejos de fomentar la apropiación de la escritura como medio personal y crítico, este modelo consolida una visión mecánica que se repite sistemáticamente a lo largo del sistema educativo (Lerner, 2001). De esta manera, se dificulta que el estudiante desarrolle una conexión auténtica con la escritura, promoviendo un enfoque más instrumental y enfocado en seguir esquemas preestablecidos.

Además, puesto que las normas estandarizan el modo en que se escribe, esto trae como consecuencia una despersonalización de la escritura en el estudiante. Según Ferreiro (1999), al exigir que los estudiantes se ajusten a modelos predeterminados, el sistema educativo privilegia la adaptación a formatos específicos, dejando poco margen para que exploren su propio estilo. Esta desconexión surge cuando los estudiantes sienten que no pueden expresar lo que realmente piensan, ya que están forzados a seguir formatos que no permiten su autenticidad. Como resultado, la escritura, que debería ser una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y construir una identidad propia, se transforma en una actividad rutinaria y mecánica, donde la prioridad es satisfacer las expectativas de la escuela. Esta falta de espacio para la expresión personal dentro de la escritura académica también afecta la forma en que los estudiantes perciben la escritura en general.

Frugoni (2006) lo expresa en su libro *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*, de manera contundente al señalar cómo los jóvenes, a pesar de afirmar que no disfrutan escribir, en realidad aplican la escritura en otras creaciones, muchas de las cuales no se consideran como escritura válida dentro del ámbito escolar:

> Es común que muchos chicos afirmen rotundamente que no les gusta escribir, y sin embargo llenan cuadernos personales con frases y poemas escritos por ellos

> mismos o bajados de internet. ¿Qué sentidos les están dando a esos escritos para que no se reconozcan como escritura, pero que forman parte de rituales claves de la vida adolescente? ¿Cuál es la concepción de la escritura que están construyendo en el contexto de la escuela, y que no deja lugar para considerar otros usos como escritos de pleno derecho? (pp. 65-66)

Si lo que los estudiantes escriben fuera del aula no se considera como escritura válida, es porque el enfoque escolar ha priorizado una producción textual despersonalizada. En consecuencia, aquellos que no logran adaptarse al formato establecido quedan marginados y percibidos como menos académicos, lo que limita su participación y desarrollo en el ámbito educativo.

Esta desconexión persiste en la universidad. A pesar de que la enseñanza de la escritura académica en el colegio busca preparar a los estudiantes para los retos universitarios, muchos siguen sintiendo una desconexión con este tipo de escritura. Los textos creados bajo este enfoque suelen tener poco vínculo personal con el estudiante, lo que reduce su participación activa en el proceso de escritura. Así lo relata Paula, una mujer quechua hablante de los Andes que estudió para ser maestra y fue entrevistada por Zavala (2009):

> La escritura académica es nadie. ¿Cómo se puede ser ese nadie? Ese nadie a veces indolente pero mirando un tema, ese nadie a veces 'no me meto' pero estoy hablando sobre tal cosa, estoy cuestionando pero estoy lejos. ¿Cómo se puede ser ese nadie y conscientemente? Me gusta todo su planteamiento, pero qué pena me da que toma distancia. 'Yo no me meto pero yo cuestiono', eso son los textos académicos. Cómo me gustaría sentir que [el autor] también está ahí. (p. 353)

La falta de conexión entre el estudiante y lo que escribe refuerza la visión de la escritura académica como una actividad técnica y desapasionada, alejando a los autores de su propio

discurso. Esto dificulta que los estudiantes sientan que sus textos realmente los representan, reforzando la percepción de la escritura académica como un requisito más que como una herramienta para la construcción de conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Esto también se relaciona con la enseñanza de la literatura, que forma parte del enfoque de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en Colombia. Sin embargo, se ha problematizado cómo acercar la literatura a los estudiantes y fomentar una relación significativa con los textos. La enseñanza literaria a menudo se reduce al análisis técnico y evaluado en formatos técnicos, priorizando el cumplimiento de estructuras argumentativas y normas sobre el disfrute y la reflexión personal en la lectura. En este sentido, la literatura debería jugar un papel más profundo en la formación integral de los individuos, trascendiendo su valor académico y permitiendo la expresión del estudiante en otros modos. De acuerdo con Cerrillo (2016) en su libro *El lector literario*:

> La literatura, como los demás estudios humanísticos, debieran medirse por su capacidad para formar a las personas, algo elemental pero difícil, que posibilitará —además— que seamos más educados, que conozcamos nuestros derechos, pero que también nos responsabilicemos de nuestros deberes, en el conjunto de una sociedad que no debiera sentirse agredida por la mala educación de ninguno de sus ciudadanos. (pp. 23-24)

Este potencial formativo se ve muy limitado cuando la enseñanza de la literatura se enfoca solo en el análisis técnico y estructural, centrándose en la gramática y la forma, sin dar lugar a la interpretación, la conexión con el contexto o la creatividad del estudiante. Al hacerlo, se pierde la oportunidad de que los alumnos conecten de manera más profunda con el contenido

en lugar de aprovechar la riqueza de la literatura como medio de exploración, expresión y forma de conocimiento, se convierte en una actividad mecánica que no logra desarrollar su verdadero potencial formativo.

A pesar de los esfuerzos por integrar la literatura en la educación, en el contexto actual, muchas veces se reduce su valor a un enfoque puramente utilitario. En vez de ver la literatura como una herramienta formativa integral, se enfoca más en una educación orientada únicamente a preparar para el mercado laboral, donde se aprende “para algo concreto”. Este tipo de enseñanza, orientada hacia objetivos inmediatos y técnicos, tiende a desatender los valores formativos y críticos que la lectura literaria puede ofrecer (Cerrillo, 2016). Este enfoque instrumental no solo limita la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su realidad e identidad, sino que también restringe el papel de la literatura a un medio para cumplir con tareas evaluativas, despojándola de su potencial para desarrollar habilidades creativas y críticas.

Para acercar a los estudiantes a la escritura de manera más significativa, es fundamental cambiar el enfoque y permitirles descubrir su propio proceso reflexivo y creativo. En lugar de tratarlos como receptores pasivos de análisis formales, la literatura debe ser una puerta que los transforme en lectores activos, capaces de interactuar críticamente con los textos. La literatura no solo facilita la comprensión del mundo y la exploración de diversas perspectivas, sino que también fortalece el vínculo entre el estudiante y el proceso de escritura, impulsando el desarrollo de competencias críticas y creativas**.** Como señala Pedro Cerrillo (2016), "cualquier programa de formación o desarrollo de hábitos lectores lleve aparejado el ejercicio sistemático de la escritura creativa; la práctica de la escritura, no sólo como mecanismo básico de comunicación, sino también como actividad expresiva capaz de crear mundos autónomos" (p. 123). Este enfoque contribuye a que los estudiantes se sientan más

conectados con lo que escriben y busquen otros modos de conocer, concebir y analizar su contexto.

Articular la escritura creativa y la argumentativa en la enseñanza no busca suplantar una por la otra, sino que ambas se enriquezcan mutuamente para ofrecer a los estudiantes una experiencia más completa e integral. Si bien la escritura argumentativa es crucial para desarrollar el pensamiento estructurado y la capacidad de argumentar, este proyecto busca valorar la escritura creativa como un enfoque que ha sido marginado o relegado debido al predominio de la normatividad académica. Desde esta perspectiva, el rol del docente es fundamental, pues su mediación permite establecer puentes entre estos enfoques de cómo tratar la escritura, destacando cómo pueden integrarse para desarrollar habilidades tanto críticas como expresivas. Incluir la escritura creativa en la enseñanza de la literatura, desde una perspectiva más crítica y cercana al estudiante, puede contrarrestar el enfoque meramente utilitario. Esta perspectiva permitiría que el estudiante viva la literatura como un proceso que lo conecta no solo con los textos, sino también lo inviten a reflexionar sobre el contenido de estos y del contexto. De esta forma, se crea un espacio para que el estudiante desarrolle su capacidad crítica y creativa, entendiendo la escritura no solo como una tarea académica, sino como una herramienta de expresión personal y social que enriquece su pensamiento y lo vuelve más significativo.

1.1. Pregunta de investigación

- ¿Cómo se pueden articular estrategias y concepciones de enseñanza de escritura creativa mediadas por la reflexión crítica sobre la identidad a partir de la lectura de cuentos latinoamericanos del siglo XX?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

- Desarrollar estrategias pedagógicas de escritura creativa, utilizando una selección de cuentos latinoamericanos del siglo XX para promover la reflexión crítica y la formación de una identidad en los estudiantes, como una alternativa a la enseñanza tradicional de la escritura académica.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Explorar diferentes formas de la escritura y cómo estas se articulan en el proceso del estudiante para reflexionar y proponer su propia perspectiva sobre lo leído o trabajado.

2. Proponer una secuencia didáctica que promueva la relación entre la escritura creativa y la formación de una conciencia crítica en los estudiantes sobre temas sociales, culturales y políticos presentes en una selección de cuentos latinoamericanos del siglo XX.

3. Evaluar el impacto de la escritura creativa, en conexión con cuentos latinoamericanos del siglo XX, para fomentar la reflexión de la identidad en los estudiantes.

4. Identificar los retos y dificultades asociados a la implementación de alternativas a la enseñanza tradicional de la escritura académica.

1.3. Justificación

Este proyecto de investigación nace del interés que se originó tanto en mi experiencia mencionada anteriormente como en las prácticas docentes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. A lo largo de mi formación y desarrollo en las prácticas, me di cuenta de que muchos estudiantes tenían dificultades para adaptarse a los formatos académicos tradicionales, como los ensayos argumentativos o las guías, lo que se reflejaba en malas notas o en comentarios de los profesores, quienes a menudo decían cosas como "no saben escribir" o "escriben mal". Sin embargo, cuando prestaba atención a lo que escribían de manera espontánea —en los márgenes de sus cuadernos, en mensajes de texto, en sus conversaciones o en cualquier otro espacio fuera del entorno formal—, me sorprendía el gran potencial literario y crítico que demostraban. Sus escritos informales revelaban una capacidad crítica que, por alguna razón, no lograba reflejarse en los formatos de evaluación tradicionales.

El contexto escolar, entonces, debe replantearse como un espacio que promueva diversas maneras de interactuar con la lectura y la escritura. Este proyecto pretende aprovechar esa capacidad crítica y creativa que los estudiantes ya tienen, pero que no logran expresar dentro de los formatos tradicionales. Para lograrlo, es clave reconceptualizar la escritura y la literatura como herramientas socioculturales que ayuden a los estudiantes a conectar su identidad con su entorno. Al integrar la literatura y la escritura creativa como medios de reflexión personal y crítica, se les ofrece un espacio para cuestionar y explorar su realidad, abarcando tanto lo cercano como lo distante, lo que fomenta una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo. Como menciona Lerner (2001), es vital que la escuela sea un lugar “donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (p. 26).

La escuela no debe ser vista como un espacio aislado de la realidad, sino como un lugar donde se fomente el cuestionamiento, la reflexión y la interacción con el mundo que rodea a los estudiantes. Es esencial que los estudiantes se apropien de la escritura no sólo como un instrumento académico, sino como una vía personal para explorar su identidad y expresar sus pensamientos. La enseñanza de la literatura debería "ser un ejercicio de libertad, un viaje tutelado por la experiencia de quien enseña, pero abierto a la imaginación y a la ensoñación del enseñante y el enseñado" (Baquero, 2020, p. 152). Bajo esta perspectiva, tanto la escritura como la lectura deben ir más allá de lo superficial, invitando a los estudiantes a encontrar en los textos y en sus propios escritos significados más profundos, que cuestionen y transformen su forma de ver el mundo. De esta manera, la escritura deja de ser una tarea impuesta y se convierte en un medio para reflejar sus inquietudes y su visión crítica de la realidad.

1.4. Antecedentes

Revisar la literatura es esencial para entender dónde estamos parados y hacia dónde podemos ir. Nos pone en contacto con estudios que ya han tratado temas similares, como si fuéramos trazando un mapa de lo que se ha investigado y lo que todavía queda por descubrir. Esto nos da una visión clara no solo de las tendencias y enfoques que se han usado, sino también de los vacíos y los desafíos que siguen abiertos. Identificar esos vacíos es clave para asegurarnos de que nuestra investigación no sea una repetición de lo ya dicho, sino que aporte nuevas ideas y perspectivas al ámbito educativo. Además, este proceso nos permite comparar lo que se ha hecho con lo que queremos lograr, lo que refuerza la originalidad y relevancia de nuestro trabajo.

Para asegurar una buena base, hicimos una búsqueda en repositorios académicos de universidades como la Javeriana, la Pedagógica, la Nacional y la ICESI. Nos enfocamos en estudios recientes, incluyendo tesis de pregrado, maestría y artículos académicos que se

alinean con nuestro enfoque. Al analizarlos, seleccionamos aquellos que no solo comparten temas afines, sino que también aportan a los ejes centrales de nuestra investigación: *escritura creativa, enseñanza de la literatura* y la *mediación docente en la formación de competencias lectoras*. Los estudios, que van de 2013 a 2024, nos permiten ver cómo ha evolucionado la discusión y qué se ha hecho en estos campos. Aunque todos abordan categorías similares, lo hacen desde distintos ángulos, lo cual enriquece nuestra visión. Estos trabajos coinciden en aspectos como el enfoque en la educación primaria y secundaria, y en el uso de estrategias innovadoras para fomentar la creatividad, la lectura crítica y las competencias literarias. Un punto clave que se repite es el papel del docente como mediador, un rol fundamental en la interacción con la literatura, visto desde diferentes enfoques.

Este capítulo pone nuestra investigación en contexto con esos estudios previos, mostrando cómo esta propuesta no solo se apoya en ellos, sino que busca llenar los vacíos que han dejado, ampliando la discusión sobre la enseñanza de la literatura, la escritura creativa y el desarrollo de habilidades críticas y creativas dentro del aula. A continuación, se muestra una tabla que resume los proyectos de investigación revisados y seleccionados, con el fin de facilitar una comprensión clara y accesible de la información clave. Los estudios están agrupados en función de las tres categorías principales de este apartado.

Tabla 1. Trabajos de investigación consultados

Título del trabajo de investigación	**Autor**	**Año**	**Lugar**	**Categoría**
La escritura creativa como estrategia didáctica para incentivar la	Luisa Fernanda Rodríguez Sánchez	2017	Universidad Pedagógica Nacional – Bogotá D.C.	Escritura creativa

producción escrita				
La Escritura Creativa: Entre La Cultura Escrita Y La Experiencia Estética. Dos mundos que se encuentran en la democratización de la palabra	Claudia Marcela Rubio Rincón y Olga Patricia Pérez Oquendo	2024	Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá D.C.	Escritura creativa
El cuento como recurso didáctico para enseñanza del cuidado del medio ambiente en niños y niñas de la educación básica primaria	Diana Patricia Betancourt Gómez	2021	Universidad Nacional de Colombia - Medellín	Enseñanza de la literatura
Enseñanza de la literatura en los grados 6° y 7° de la Institución Educativa La Buitrera sede Los Comuneros	Doris Colombia López Cundumí	2018	Universidad ICESI - Cali	Enseñanza de la literatura
El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura de textos literarios en la clase de L2: un estudio de caso multicaso en los colegios fundación Gimnasio Los Portales y	Laura Rodríguez Mejía y Juana Silva Puerta	2013	Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá D.C.	Mediación docente en la formación de competencias lectoras y literarias

Colegio Colombo-Hebreo de Bogotá				
La lectura literaria como acontecimiento para la formación de lectores y escritores en la escuela	Jézika Marcela Oviedo Murcia, Loren Edith García Vásquez y Yamilet Gutiérrez González	2018	Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá D.C.	Mediación docente en la formación de competencias lectoras y literarias

1.4.1. Escritura creativa

En su investigación "La escritura creativa como estrategia didáctica para incentivar la producción escrita" Rodríguez Sánchez (2017) plantea un enfoque sobre cómo la escritura creativa puede convertirse en una herramienta poderosa en el aula, sobre todo para estudiantes de sexto grado en el Instituto Pedagógico Nacional. Este trabajo busca proponer una alternativa a la enseñanza tradicional de la escritura, que muchas veces se queda solo en la corrección gramatical o en la estructura formal, para "analizar la incidencia del uso de la escritura creativa, como recurso didáctico, en el desarrollo de la producción escrita" (Rodríguez, 2017, p. 15). Esta propuesta no se enfoca únicamente en mejorar habilidades técnicas, como la coherencia o cohesión en los textos, sino en desarrollar una conexión más profunda entre los estudiantes y el proceso de escribir, dándoles la libertad de usar su imaginación y creatividad.

Un aspecto clave de este estudio es cómo la autora entiende la *escritura creativa*. Para ella, es mucho más que simplemente seguir reglas o cumplir con estándares académicos; es un espacio donde los estudiantes pueden ser ellos mismos, expresarse desde su subjetividad y experimentar con diferentes formas de contar historias (Rodríguez, 2017). Esto permite que la

escritura no solo se vea como una actividad técnica, sino como un medio para que los estudiantes reflexionen sobre sí mismos, sus experiencias y su entorno. La idea es que, al poder experimentar más libremente con sus textos, también mejoren sus habilidades de escritura sin sentirse tan limitados por las normas formales.

La metodología que utilizó Rodríguez Sánchez es cualitativa, con un enfoque de investigación-acción, lo que significa que tanto los docentes como los estudiantes estuvieron activamente involucrados en todo el proceso. A lo largo de su estudio, se realizaron observaciones sistemáticas en clase, se aplicaron pruebas diagnósticas al inicio y al final del proyecto, y se analizaron las producciones escritas de los estudiantes a medida que avanzaba la intervención pedagógica. Los talleres de escritura creativa fueron el corazón de esta intervención, donde los estudiantes pudieron escribir sobre sus propias experiencias personales y explorar géneros como la ficción y la poesía de manera más libre. Esto generó mejoras notables en sus textos, tanto en la coherencia como en la cohesión, y el enfoque en la reescritura constante permitió que los estudiantes pulieran y mejoraran sus ideas de manera significativa.

El estudio revela los efectos transformadores que tiene la escritura creativa en los estudiantes. No solo mejora sus habilidades técnicas, sino que cambia por completo su relación con el acto de escribir. Ya no lo perciben como una tarea monótona o repetitiva, sino como una oportunidad para explorarse a sí mismos y expresar sus ideas de manera auténtica. De acuerdo con Rodríguez (2017)

> “La escritura creativa permitió escribir de manera creativa, dando a conocer su estilo como escritor, y su forma de pensar ante un tema dado, utilizando por supuesto, las normas formales que organizan, dan claridad y soporte a lo que se dice". (p. 71)

Este enfoque fomenta un equilibrio entre la creatividad y las estructuras formales, ayudando a los estudiantes no solo a experimentar con su voz propia, sino también a comprender la importancia de las normas de escritura que les permiten comunicarse de manera efectiva. Al permitirles ser más libres y creativos, el aula se convierte en un espacio donde la escritura deja de ser una obligación académica para convertirse en un proceso de descubrimiento personal, en el que los estudiantes se sienten capaces de explorar ideas innovadoras sin temor a cometer errores.

Aunque los resultados en el Instituto Pedagógico Nacional fueron bastante positivos, uno de los desafíos principales radica en la adaptación de este enfoque a otros contextos educativos. Instituciones con currículos más rígidos, menos flexibilidad en sus tiempos o recursos limitados podrían encontrar dificultades para implementar estrategias creativas de la misma manera. Sin embargo, es importante destacar que este tipo de metodologías no solo deben centrarse en los resultados tangibles, sino en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como lo revela este estudio, los avances no se limitan a la calidad final de los textos, sino también a la evolución de las habilidades cognitivas y creativas a lo largo del camino. Observar cómo un estudiante se enfrenta a su propio proceso de creación, desde la planeación hasta la reescritura, ofrece una visión más rica del impacto que tiene la escritura creativa en su formación

La investigación de Rubio y Pérez (2024), titulada “La Escritura Creativa: Entre la Cultura Escrita y la Experiencia Estética”, ofrece una propuesta interesante que busca vincular lo emocional y sensorial del lenguaje con el desarrollo de habilidades escritas. La idea central es enfatizar la escritura como una herramienta expresiva, algo que permita a los estudiantes conectar de manera más significativa con el acto de escribir. En lugar de enfocarse únicamente en mejorar aspectos como la ortografía o la gramática, las autoras abogan por una escritura creativa que sirva para que los estudiantes exploren distintas formas de relacionarse

con el lenguaje, haciéndolo parte de su propio mundo. Este enfoque fue aplicado en dos contextos educativos distintos: un colegio urbano en Bogotá y una escuela rural en Apartadó, lo que permitió ver cómo la escritura creativa puede adaptarse a escenarios variados y tener un impacto según otros contextos.

Uno de los conceptos más importantes que manejan las autoras es el de "diálogo democrático". Este diálogo permite que los estudiantes expresen sus ideas sin miedo a ser juzgados bajo estándares estrictos. Aquí, la escritura creativa se presenta como un espacio donde se fomenta la libertad de experimentar, permitiendo que los estudiantes exploren y usen el lenguaje sin las limitaciones que normalmente se imponen en la enseñanza formal. Este concepto es especialmente valioso en entornos rurales, donde las experiencias y conocimientos de los estudiantes pueden ser muy diferentes a los que se enseñan en los currículos más tradicionales, dominados por una visión urbana. La escritura se convierte, así, en una herramienta que empodera a los jóvenes, permitiéndoles conectar su entorno y sus vivencias con el texto. En este sentido, Rubio y Pérez (2024) subrayan que

> "al romper con la presión académica, los estudiantes mostraron mayor disposición para participar activamente en todos los momentos. Se fortalecieron sensibilidades a través de un uso creativo de los recursos para llegar a propiciar otras formas de ver la realidad desde la literatura". (p. 152)

Este espacio de libertad les permite conectar su contexto personal con lo que escriben, haciendo que la escritura creativa se convierta en una herramienta para una comprensión más profunda de su mundo.

Otro concepto esencial en el estudio es el de *experiencia estética*. Aquí, la escritura creativa es vista como una experiencia que involucra las emociones y las percepciones del estudiante. Rubio y Pérez (2024) enfatizan que escribir no es solo un ejercicio técnico, sino una actividad

que permite al estudiante descubrir nuevas formas de interactuar con el mundo y consigo mismo. En este sentido, la experiencia estética aparece cuando los estudiantes encuentran en el proceso de escritura una oportunidad para expresar algo más profundo, conectando lo que sienten con lo que producen, y mejorando al mismo tiempo sus habilidades. Esto refleja cómo el aprendizaje puede ser transformador, si se toma en cuenta la dimensión emocional de los estudiantes.

En cuanto al método, el estudio sigue un enfoque cualitativo basado en la investigación-acción. A lo largo de cinco sesiones, las autoras organizaron un taller literario donde los estudiantes crearon textos a partir de sus vivencias personales y sus emociones, relacionándolos con su entorno cultural y social. Los diarios de campo fueron fundamentales para recoger los datos, permitiendo a las investigadoras observar no solo el progreso técnico en la escritura de los estudiantes, sino también sus reacciones emocionales ante las actividades. Este enfoque reveló cambios tanto en la forma en que los estudiantes abordan la escritura como en la actitud que desarrollan hacia su propio proceso creativo.

Además, se pone en evidencia que

> "es muy común encontrar en las escuelas y en las prácticas de aula que la enseñanza se concibe como la mera habilidad donde el niño lea y escriba bien, es decir, un manejo del código alfabético donde no hay una relación con lo social, por lo tanto, sigue siendo una enseñanza tradicional". (Rubio y Pérez, 2024, p. 98)

Esta forma de abordar la enseñanza del lenguaje refleja un enfoque limitado que sigue priorizando el cumplimiento de reglas formales por encima de la comprensión y expresión genuina. Se observa cómo la rigidez académica suele provocar que los estudiantes perciban la escritura como un proceso mecánico, desvinculado de sus experiencias y emociones.

El estudio de Rubio y Pérez muestra el aumento de la autonomía, la autoestima y el desarrollo de una reflexión crítica como beneficios de la escritura creativa. Los talleres literarios implementados permitieron que los estudiantes de ambas zonas, urbana y rural, se apropiaran del lenguaje como una herramienta para expresarse de forma auténtica. Esto valida la escritura creativa como una estrategia versátil en cualquier contexto educativo. Aunque el estudio tiene la limitación de contar con una muestra de estudiantes relativamente pequeña, los resultados ofrecen una base sólida para seguir explorando la importancia de un enfoque más humano y emocional en la enseñanza de la escritura.

1.4.2. Enseñanza de la literatura

La investigación de López Cundumí (2018), titulada "Enseñanza de la Literatura en los Grados 6° y 7° de la Institución Educativa La Buitrera", aborda los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes rurales en su acercamiento a la literatura. El estudio propone estrategias didácticas que no solo mejoran la comprensión literaria, sino que también buscan despertar el interés por la lectura y fomentar la creación literaria. Al situarse en un contexto rural, López reconoce las barreras particulares, como la falta de recursos didácticos y culturales, y plantea un enfoque práctico centrado en la creación de minicuentos para hacer la literatura más accesible y significativa para los estudiantes.

En este entorno, donde la literatura a menudo es percibida como una asignatura lejana y difícil, López se enfoca en hacerla más atractiva y cercana a través de secuencias didácticas orientadas al desarrollo de la creatividad y las competencias comunicativas. En su investigación,

> No se evidencian actividades para propiciar el goce estético de la literatura, ni para acercar más al estudiante a una relación continua y diferente con esta. Para resumir, se trabaja la literatura al servicio de propósitos como la interpretación y comprensión lo

> cual permite deducir que la enseñanza de la literatura se da desde la concepción de los géneros literarios. (López, 2018 p. 65)

Este enfoque subraya la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas para que los estudiantes se conecten con la literatura de manera más profunda, más allá de ser una fuente de información y análisis, debería ser vista como una herramienta para desarrollar la sensibilidad estética y fomentar una relación personal y significativa con los textos. Replantear las prácticas pedagógicas implica generar experiencias que vayan más allá del análisis académico, permitiendo a los estudiantes experimentar el placer de la lectura y la escritura de manera auténtica, desarrollando no solo habilidades comunicativas, sino también una apreciación estética que enriquezca su visión del mundo.

Uno de los pilares de su investigación es el concepto de *mediación literaria*, donde el docente deja de ser un mero transmisor de conocimientos y se convierte en un facilitador que conecta a los estudiantes con la literatura. En este enfoque, el rol del docente es generar diálogo e interpretación, promoviendo que los estudiantes no solo comprendan las obras, sino que también encuentren formas de expresarse a través de la escritura. Además, López introduce el concepto de *secuencia didáctica*, que agrupa actividades progresivas diseñadas para guiar a los estudiantes en la creación de sus propios textos (2018). Esta metodología no solo les permite crear minicuentos, sino también comprender mejor las estructuras narrativas, lo que enriquece tanto su comprensión literaria como sus habilidades creativas.

De acuerdo con López (2018) el

> maestro reflexivo, tendrá siempre un propósito claro para la lectura de los textos de manera que genere la construcción de sentido, tiene en cuenta que no todos los textos se leen de igual manera y propicia la diversidad de textos al leer (p. 95).

Esta reflexión constante del docente es clave para garantizar que las prácticas pedagógicas no se limiten a la memorización o la simple comprensión, sino que abran caminos para el desarrollo de un pensamiento crítico y una experiencia estética con la literatura.

En cuanto a la metodología, el estudio sigue un enfoque cualitativo basado en la sistematización de experiencias pedagógicas. A través de una serie de talleres de escritura creativa, los estudiantes desarrollaron minicuentos, permitiendo a López (2018) observar cómo estas actividades impactaban en su desarrollo literario y en su motivación por la lectura. Durante el proceso, los estudiantes no solo escribieron, sino que reflexionaron sobre sus propios procesos creativos, compartiendo sus historias con sus compañeros. Para la recolección de datos, se utilizaron observaciones en el aula, análisis de las producciones literarias y diarios de campo, lo que permitió un seguimiento detallado de la evolución de cada estudiante. Los resultados evidencian un aumento notable en la motivación por escribir, así como una mejora en la comprensión de elementos narrativos y en la capacidad de estructurar relatos coherentes.

Un aspecto destacado del estudio es la capacidad de López para demostrar que, a pesar de las limitaciones de recursos en un entorno rural, es posible implementar estrategias efectivas que transformen la enseñanza de la literatura. La creatividad, en este sentido, se presenta como un motor esencial para despertar el interés por la lectura y la escritura. Sin embargo, una limitante del trabajo es la falta de seguimiento a largo plazo, lo cual impide evaluar el impacto sostenido de las estrategias implementadas en el desarrollo lector y creativo de los estudiantes a lo largo del tiempo.

La investigación de Betancourt Gómez (2021), titulada "El Cuento Como Recurso Didáctico para la Enseñanza del Cuidado del Medio Ambiente en Niños y Niñas de la Educación Básica Primaria", presenta una propuesta que surge de la necesidad de integrar el aprendizaje

ambiental desde los primeros años de la educación, utilizando el cuento no solo como una estrategia literaria, sino también como un medio para fomentar en los estudiantes más jóvenes una conciencia sobre la preservación y el cuidado del entorno natural.

Betancourt introduce el concepto de *conciencia ambiental*, que en su propuesta va más allá de transmitir información sobre el medio ambiente. A través de la narrativa, los niños no solo aprenden sobre la naturaleza, sino que desarrollan una comprensión más profunda sobre la importancia de cuidarla. Según Betancourt (2021),

> … se encuentra una estrecha relación entre los cuentos desde la narrativa oral, la lectura en voz alta, la escritura de estos y la influencia positiva en la sensibilización y concientización que se logra en los niños frente al cuidado del medio ambiente. (pp. 44-45).

De esta manera, los cuentos permiten que los estudiantes exploren ideas ecológicas de forma creativa, comprendan las problemáticas actuales del medio ambiente y se imaginen posibles soluciones, todo esto de una manera lúdica y adaptada a su nivel de comprensión.

Otro concepto clave que Betancourt destaca en su investigación es la *motivación intrínseca* de los estudiantes. Ella argumenta que el uso del cuento genera un vínculo más afectivo con el aprendizaje. Las historias captan naturalmente la atención de los niños, haciéndolos partícipes activos de su propio proceso educativo. Además, la creación de cuentos sobre temas medioambientales ofrece a los estudiantes la oportunidad de involucrarse personalmente, lo que refuerza su autonomía y creatividad para resolver los desafíos ambientales.

La metodología que sigue Betancourt en su investigación es cualitativa, con una mezcla de observación, recolección documental y análisis comparativo. En el desarrollo del estudio, se

analizó cómo el cuento se empleó en el aula para enseñar valores y conceptos relacionados con el cuidado del medio ambiente. Los estudiantes, a través de las historias que leían y creaban, abordaron temas concretos como la contaminación, la deforestación y el uso responsable de los recursos naturales. Estas actividades no solo les permitieron aprender sobre el medio ambiente, sino también vincular esos aprendizajes con su vida cotidiana, reforzando el valor de la educación ambiental desde una edad temprana (Betancourt, 2021).

Lo más notable del estudio es cómo Betancourt (2021) demuestra que el cuento puede ir más allá de ser un simple recurso literario, convirtiéndose en una herramienta poderosa para enseñar valores puesto que "el cuento es un recurso favorable que influye de manera positiva en la relación enseñanza-aprendizaje favoreciendo la capacidad crítica reflexiva, la creatividad, la sensibilización y la imaginación" (p. 52). En este caso, logra conectar la enseñanza literaria con la educación ambiental, proporcionando a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más rica y significativa. La creación de sus propios cuentos les permite reflexionar sobre sus acciones en relación con el medio ambiente y, al mismo tiempo, imaginar soluciones creativas a los problemas que ven en su entorno.

En cuanto a los alcances de la investigación, Betancourt muestra que su propuesta tiene un impacto positivo en la formación de actitudes responsables hacia el medio ambiente en los estudiantes de primaria. Sin embargo, reconoce que, aunque este enfoque es muy efectivo en los primeros niveles educativos, podría necesitar algunos ajustes para aplicarlo en grados más avanzados, donde los estudiantes requieren un nivel más complejo de análisis y comprensión literaria (Betancourt, 2021). A pesar de esta limitación, el estudio subraya la relevancia del cuento como una herramienta no solo para el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también para inculcar valores y actitudes que van más allá del aula.

1.4.3. Mediación docente y formación de competencias lectoras y literarias

La investigación de Rodríguez y Silva (2013), titulada "El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura de textos literarios en la clase L2", ofrece una visión más dinámica del rol docente en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) a través de la literatura. Rodríguez y Silva proponen que el profesor no debe limitarse a enseñar la lengua de manera mecánica, sino que debe actuar como un mediador que conecta a los estudiantes con los textos literarios, promoviendo una relación más crítica y significativa con el lenguaje. Su enfoque busca demostrar cómo la literatura, en el contexto de una L2, puede ser una herramienta poderosa para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión.

Uno de los conceptos centrales de la investigación de Rodríguez y Silva es la *mediación transaccional de la lectura*, basada en la teoría de Louise Rosenblatt. Esta perspectiva sostiene que la lectura es un proceso interactivo donde el lector no solo descifra el texto, sino que también aporta su propio bagaje emocional y cultural, lo que enriquece la interpretación. El papel del docente es crucial en este intercambio, ya que actúa como mediador entre el lector, el texto y el contexto. Según Rodríguez y Silva (2013),

> se haría necesario no sólo que el profesor tenga una formación pertinente en literatura, que conozca a cabalidad el texto literario que va a abordar, y que sea capaz de entablar una transacción de tipo predominantemente estético con el texto literario que escoja. (p. 137)

Este tipo de mediación no solo ayuda a los estudiantes a aprender el idioma, sino que también los guía hacia una comprensión más profunda y crítica del texto, favoreciendo una internalización holística del idioma.

Además, Rodríguez y Silva subraya que la labor del docente no debería limitarse a la corrección de errores gramaticales o de vocabulario. Es necesario que el profesor cree un

entorno propicio para el diálogo sobre los textos, promoviendo reflexiones sobre sus implicaciones culturales y personales, y utilizando la literatura como un puente hacia la formación integral. Las aproximaciones más efectivas

> fueron aquellas que propusieron a los estudiantes la recuperación de lo experiencial… exigiendo de ellos soluciones creativas, para lo cual debían aprender a desplegar procesos mentales que les ayudaban a pasar de lo simple a lo complejo, de lo superficial a lo profundo, de lo evidente a lo menos evidente. (Rodríguez y Silva, 2013, p. 136)

Este enfoque no solo permite avanzar en el aprendizaje de la lengua, sino también en el desarrollo de habilidades críticas que les permitan interpretar los textos más allá de lo superficial.

El estudio de Rodríguez y Silva se basó en un enfoque cualitativo y multicaso, observando a seis docentes en dos instituciones privadas de Bogotá. A través de observaciones de clase, entrevistas con los docentes y encuestas a los estudiantes, Rodríguez y Silva pudieron analizar cómo diferentes prácticas docentes influían en el aprendizaje del inglés como L2. Un hallazgo relevante fue que aquellos docentes que usaban la literatura no solo como herramienta lingüística, sino también como vehículo para el análisis crítico y cultural, lograron una mayor motivación y participación por parte de los estudiantes (Rodríguez y Silva, 2013). Esto demuestra que, cuando la literatura se presenta como un espacio para la reflexión, y no solo como un ejercicio mecánico, los estudiantes logran una conexión más significativa con los textos y su propio proceso de aprendizaje.

Otro aspecto importante de la investigación es el impacto emocional que la literatura en L2 tiene en los estudiantes. Rodríguez y Silva (2013) documentan cómo, al incluir textos que tratan temas universales y humanos, los estudiantes desarrollan una conexión emocional con

el contenido, lo que a su vez mejora su motivación y compromiso con el aprendizaje. En este contexto, el rol del docente es clave, ya que debe facilitar esa conexión entre las experiencias personales de los estudiantes y los temas literarios, creando un aprendizaje más profundo y significativo que fortalezca tanto la competencia lingüística como las habilidades críticas y reflexivas.

El enfoque de Rodríguez y Silva aporta significativamente al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando el potencial transformador de la literatura. Su propuesta humanista va más allá del enfoque comunicativo tradicional, permitiendo un aprendizaje más emocional y completo. No obstante, Rodríguez y Silva (2013) admiten ciertas limitaciones en su estudio, como el hecho de haberse realizado en instituciones privadas, lo que podría limitar la aplicabilidad de sus hallazgos en contextos educativos con menos recursos o en instituciones públicas. Asimismo, al centrarse en la enseñanza del inglés, sus conclusiones podrían requerir ajustes para ser aplicadas en otros idiomas o niveles educativos.

En el trabajo de García et al. (2018), las autoras ofrecen una perspectiva estética sobre la lectura literaria en su investigación "La lectura literaria como acontecimiento para la formación de lectores y escritores en la escuela". En lugar de limitar la lectura literaria a una actividad puramente académica, la plantean como un evento con un profundo potencial transformador. Exploran cómo la lectura puede trascender lo escolar y convertirse en una experiencia que impacta tanto a nivel emocional como cognitivo, ayudando a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de su entorno. Al abordar la lectura desde una perspectiva estética y vivencial, García et al. muestran que esta práctica puede formar lectores y escritores críticos, conectados genuinamente con los textos que leen.

Un concepto clave en su estudio es la idea de la *lectura literaria como acontecimiento*, inspirada en Jorge Larrosa. Este enfoque considera la lectura como algo que transforma a

quienes la experimentan, tanto a nivel intelectual como emocional y personal. En este sentido, “el taller dentro de la escuela permite crear un territorio de reconocimiento subjetivo e intersubjetivo; espacio de diálogo y aprendizaje; escenario dispuesto para el acontecimiento desde lo sensorial, sensible y cognitivo” (García et al., 2018, p. 109). Además, las autoras exploran la *lectura participativa*, una metodología que involucra activamente a los estudiantes en el diálogo con los textos, permitiendo la creación de nuevos significados. *El taller de expresión*, una herramienta metodológica central en su estudio promueve una lectura más libre y creativa, fomentando la escritura como una extensión natural de la lectura.

Para realizar su investigación, García et al. optaron por un enfoque cualitativo de investigación-acción, en el que implementaron talleres literarios en tres instituciones públicas de Bogotá, con estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado. Mediante la observación participante, entrevistas y talleres de escritura, las autoras pudieron captar cómo los estudiantes reaccionaban y reflexionaban sobre los textos literarios. Los textos seleccionados fueron elegidos para resonar con las experiencias personales de los estudiantes, permitiendo que la lectura no solo fuera comprendida, sino también sentida y reinterpretada desde su propia realidad.

Uno de los descubrimientos más significativos fue el cambio en la actitud de los estudiantes hacia la lectura. Gracias a un ambiente creativo y abierto, los estudiantes dejaron de ver la lectura como una tarea escolar monótona y comenzaron a apreciarla como una forma de expresión personal. Este proceso fue respaldado por el hecho de que “la literatura se convirtió en un pasaporte a la imaginación; y les otorgó al tiempo voz y capacidad de apertura para la comprensión de otras subjetividades desde sus intervenciones, escritos y actividades de interacción” (García et al., 2018, p. 107). Además, el estudio demostró que los estudiantes no solo mejoraron sus habilidades lectoras, sino que también desarrollaron una capacidad crítica más aguda, conectando los textos literarios con sus propias vidas y contextos. Los talleres de

escritura complementaron esta experiencia, ayudándoles a estructurar sus ideas de manera más fluida y reflejando una evolución notable desde el inicio del proceso.

El estudio de García et al. destaca la lectura literaria como una herramienta poderosa para formar lectores y escritores capaces de construir sus propios discursos. Las estrategias presentadas proporcionan una base sólida para demostrar cómo la lectura puede ser un acontecimiento transformador en cualquier aula, ofreciendo valiosas lecciones que pueden servir de inspiración para investigaciones futuras en la educación media.

En resumen, los estudios revisados abordan la enseñanza de la literatura, la escritura creativa y la mediación docente desde enfoques variados coinciden en la importancia de desarrollar habilidades críticas y literarias en el aula. Mientras que Rodríguez Sánchez (2017) y Rubio y Pérez (2024) destacan la escritura creativa como una estrategia que fomenta la expresión libre y el desarrollo emocional, López Cundumí (2018) y Betancourt (2021) presentan enfoques más didácticos orientados hacia la comprensión literaria y el aprendizaje ambiental. Por su parte, Rodríguez y Silva (2013) y García et al. (2018) resaltan la mediación docente y la experiencia estética como herramientas para conectar a los estudiantes con los textos, promoviendo tanto el análisis crítico como el desarrollo emocional.

Sin embargo, uno de los vacíos a destacar en los estudios revisados es la falta de atención sobre cómo la literatura, especialmente los cuentos latinoamericanos, puede utilizarse para analizar y discutir problemáticas sociales en el aula. Si bien muchos de estos trabajos abordan la literatura desde un enfoque técnico, estético o emocional, pocos se adentran en su potencial para fomentar una conciencia crítica sobre fenómenos sociales. Ahí es donde esta investigación entra en juego, precisamente unir las tres categorías mencionadas —escritura creativa, literatura y mediación docente— para abordar no solo el desarrollo de habilidades narrativas, sino también el uso de los textos literarios como herramientas para que los

estudiantes reflexionen críticamente sobre temas como la identidad y el contexto social. Con esta propuesta, se espera no solo enriquecer la enseñanza de la literatura, sino también formar estudiantes más conscientes y reflexivos, conectados con la realidad que los rodea.

2. Marco teórico

El marco teórico de este estudio se organiza en tres apartados fundamentales: *lectura*, *escritura* y *didáctica de la literatura*. En primer lugar, se aborda la lectura como una práctica sociocultural que trasciende la simple decodificación de palabras, integrando la interpretación crítica y la influencia del contexto en la comprensión de los textos. Seguidamente, se explora la escritura como un proceso dinámico y creativo, donde la constante revisión y reformulación permiten generar y organizar nuevos significados, además de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Finalmente, el apartado sobre didáctica de la literatura se centra en cómo esta puede emplearse para formar lectores capaces de interpretar y valorar los textos de manera profunda, usando la literatura como herramienta para reflexionar sobre la realidad. Estos tres ejes están intrínsecamente conectados y forman una base sólida para comprender los procesos de lectura y escritura con relación en la literatura desde una perspectiva pedagógica.

2.1. Lectura

2.1.1. La lectura como práctica sociocultural

La lectura va más allá de ser un simple acto de decodificación de palabras; constituye una práctica sociocultural que refleja y está influenciada por el contexto en el que se realiza. Como subraya Cassany (2006) en su libro *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*, "aprender a leer no solo implica desarrollar procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales propios de cada comunidad y práctica específica de lectoescritura" (p. 24). Las formas en que leemos están determinadas por el tipo de texto y el contexto social. Por ejemplo, no abordamos de la misma manera un artículo periodístico y una novela, pues "la manera de comprender cada uno de estos discursos varía" (Cassany, 2006, p. 22).

Este proceso de aprendizaje implica que el lector no sólo decodifica símbolos, sino que comprende los textos como parte de una red más amplia de prácticas sociales y culturales. Los textos no existen de manera aislada; son espejos que reflejan las tensiones, valores y dinámicas de la sociedad de la que emergen, y leer es un acto situado en este entramado social.

2.1.2. Lectura estética y eferente

Louise M. Rosenblatt (1996) propone que la lectura es un proceso de transacción dinámica entre el lector y el texto, donde ambos construyen el significado final. No se trata de simplemente extraer información, sino de un diálogo en el que las vivencias, conocimientos y emociones del lector influyen en la interpretación. Así, cada acto de lectura es único, ya que el lector aporta su contexto personal al interactuar con el texto.

Rosenblatt (1996) distingue entre la lectura eferente y la estética. La primera se centra en "lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura" (p. 17). Se presenta cuando leemos para obtener información práctica, por ejemplo, al consultar una etiqueta. En contraste, la lectura estética se enfoca en la experiencia misma, donde el lector se deja llevar por las emociones, imágenes y sensaciones que evoca el texto, creando una experiencia mucho más subjetiva y personal (Rosenblatt, 1996).

La lectura eferente requiere un enfoque analítico y lógico, ideal para textos científicos o técnicos que exigen precisión. Por otro lado, la lectura estética es más libre, permitiendo al lector sumergirse en el texto de manera emocional y sensorial, donde el significado se construye a medida que la historia resuena con sus propios sentimientos y experiencias.

Esta distinción no es rígida; los lectores pueden moverse entre ambos tipos según el contexto o su estado emocional (Rosenblatt, 1996). Esta flexibilidad les permite disfrutar tanto de la utilidad de un texto como de su capacidad para generar una experiencia profunda y reflexiva

2.1.3. La lectura como proceso interactivo y dinámico

En el contexto de la lectura como un proceso interactivo y dinámico, es importante considerar la relación entre el texto y el lector donde éste se involucra en la creación activa de significado. Tanto Louise M. Rosenblatt como Wolfgang Iser destacan este rol del lector en la interpretación. Para Rosenblatt (1996), la evocación de imágenes, emociones y pensamientos surge de la interacción entre el lector y el texto, donde las experiencias y conocimientos previos del lector juegan un papel crucial. Este proceso no es pasivo, sino que el lector aporta su propio contexto para crear un sentido único, lo que convierte cada lectura en una experiencia personal. Como ella misma señala, "la evocación del significado en la transacción con un texto es sin lugar a dudas interpretación en el sentido de ejecución" (Rosenblatt, 1996, p. 25).

Iser complementa esta visión argumentando que el significado literario nace de la convergencia entre el texto y el lector, lo que hace que cada interpretación sea dinámica y nunca fija. Según Iser (1972), "The convergence of text and reader brings the literary work into existence, and this convergence can never be precisely pinpointed, but must always remain virtual" (p. 279). Esta polisemia permite que diferentes lectores aporten distintas interpretaciones basadas en su contexto cultural y personal, aunque dentro de ciertos límites que el propio texto establece según lo que permite interpretar.

Además, Iser introduce el concepto del *horizonte de expectativas*, que se refiere a las ideas previas que el lector tiene al enfrentarse al texto. Este horizonte puede confirmarse o modificarse a lo largo de la lectura, creando una interacción constante entre lo esperado y lo que realmente se encuentra en el texto (Iser, 1972). La tensión entre estas expectativas y la lectura impulsa un proceso continuo de interpretación.

Finalmente, Iser ve la lectura como una ejecución donde el lector no solo sigue la narrativa, sino que anticipa y ajusta el significado conforme avanza. "Reading is an event of meaning that is triggered by the text but completed by the reader" (Iser, 1972, p. 280). Así, se refuerza la idea de que la lectura literaria es un proceso creativo donde texto y lector colaboran para construir un sentido único.

2.1.4. La lectura crítica

Cassany (2006) define la lectura crítica como un proceso que va más allá de simplemente descifrar palabras en un texto, invitando a evaluar a fondo el contenido, las intenciones del autor y el contexto en que fue creado. Este tipo de lectura no solo implica entender el texto, sino también analizarlo y cuestionarlo de manera crítica. Según señala Cassany (2006), "la lectura crítica no sólo implica comprender el texto, sino también cuestionarlo, evaluarlo y reflexionar sobre él" (p. 114). Esto lleva a una comprensión más profunda, donde se evalúa el contexto social y cultural del texto, la credibilidad del autor y las estrategias que utiliza para construir el mensaje.

Un aspecto clave de esta lectura crítica es reflexionar sobre el impacto del texto a nivel personal y social. Cassany (2006) destaca que los lectores críticos deben pensar en cómo los textos influyen en nuestras percepciones, actitudes y comportamientos, y considerar sus implicaciones en la sociedad. Como menciona, "la reflexión sobre el impacto del texto en la sociedad es esencial para una lectura crítica" (Cassany, 2006, p. 118). Para lograr esto, propone fomentar debates, enseñar a evaluar fuentes y desarrollar habilidades analíticas que permitan cuestionar el contenido y su impacto.

De este modo, las ideas de Cassany abren una puerta para explorar los textos de manera más profunda. Al aplicar la lectura crítica en la literatura, los estudiantes pueden descubrir capas de significado, apreciar las técnicas literarias y comprender mejor el contexto sociocultural en

el que se escribieron las obras. Cassany (2006) indica que, "la lectura crítica promueve una comprensión más profunda y matizada del texto" (p. 131). Este enfoque no solo enriquece la interpretación literaria, sino que también prepara a los estudiantes para interactuar de manera más significativa con todo tipo de textos, dándoles las herramientas para ser ciudadanos críticos e informados.

2.1.5. El perfil del lector literario

En consecuencia, estas características de la lectura entrarían dentro de la definición de lector literario de Pedro C. Cerrillo (2016) como alguien que no solo sabe leer, sino que también tiene la capacidad de evaluar críticamente y disfrutar de la literatura. Un lector competente es aquel que

> cuando elige un libro, no se deja llevar por la publicidad o la información no contrastada; un lector que —antes de su elección— se interesa por el autor y el título, que mira la cubierta y lee el texto de la contracubierta, que busca el tema de que trata, que hojea el índice, incluso lee la primera página, porque es consciente de que un buen inicio puede 'enganchar' a su lectura a los buenos lectores. (Cerrillo, 2016, p. 12).

Este tipo de lector es constante y activo, con gustos y opiniones propios, capaz de interactuar con el texto de manera crítica y reflexiva. La competencia lectora no solo enriquece su experiencia personal, sino que también le permite participar activamente en la comunidad literaria, compartiendo y discutiendo interpretaciones y apreciaciones de los textos.

Esto implica que el lector literario requiere la habilidad de vincular el contenido del texto con otros contextos. Esta conexión profunda con el texto facilita una comprensión más rica y significativa de la obra, abriendo la puerta no solo a la apreciación estética sino también al desarrollo de habilidades críticas clave para el análisis literario. Cerrillo (2016) explica, "las

personas se convierten en lectores cuando son capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias" (p. 12). Este proceso destaca la lectura como una actividad altamente interactiva y personal, donde el aporte de cada lector, desde su bagaje cultural y emocional, enriquece tanto la comprensión como el disfrute de la literatura. Este perfil del lector literario es esencial en la formación de individuos críticos y reflexivos, capacitados para apreciar la literatura en toda su complejidad y riqueza.

2.1.6. Flexibilidad en la lectura

De igual forma, la lectura en el contexto escolar debe ser vista como una práctica sociocultural. Según Cuesta (2006), “La literatura pone en evidencia cómo se imagina una relación entre los hechos narrados… resiste los reduccionismos de la restitución de los datos correctos” (pp. 48-49). Esto implica que al enseñar literatura no se trata solo de obtener información factual, sino de desarrollar una comprensión más profunda del texto. Para ello, los docentes deben ser flexibles y permitir que los estudiantes exploren diversas interpretaciones, fomentando una lectura crítica y reflexiva. Cuesta (2006) destaca que es necesario “poner momentáneamente en suspenso aquello que 'debe ser leído' para cambiarlo por 'aquello que puede ser leído', modificando así la convicción de una lectura unívoca por lecturas posibles" (p. 49).

Es fundamental también registrar y analizar cómo los estudiantes interactúan con los textos literarios. Cuesta (2006) sugiere que estos registros permiten ajustar la enseñanza para apoyar mejor el desarrollo de habilidades lectoras, tanto críticas como estéticas. Esta flexibilidad en la lectura es clave, ya que “los parámetros de lo ‘difícil’ y lo ‘fácil’ a la hora de pensar la literatura son sumamente relativos” (Cuesta, 2006, p. 42). Los profesores deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes, asegurándose de que las interpretaciones sean coherentes con lo que el texto permite.

Además, Cuesta señala que la enseñanza de la teoría y la crítica literaria es crucial para fundamentar las lecturas. “La teoría y la crítica literaria no han sido consideradas por la escuela desde el lugar que demuestran estos lectores que puede hacerse; proporcionándoles un conocimiento específico, preciso, que explica y justifica sus modos de leer literatura” (Cuesta, 2006, p. 28). De este modo, se evita que cualquier interpretación sea válida sin respaldo textual, enriqueciendo la experiencia lectora.

Por último, la lectura no ocurre en un vacío; está profundamente conectada con los contextos culturales y personales de los estudiantes. Es importante que los educadores tengan en cuenta estos factores, como explica Lerner (2001), las estrategias de enseñanza deben considerar las experiencias previas de los estudiantes y sus contextos socioculturales. Al integrar estos enfoques, se promueve no solo una lectura crítica, sino también una apreciación estética de la literatura, logrando un equilibrio entre la interpretación personal y el rigor textual.

2.2. Escritura

2.2.1. La escritura como proceso

La escritura no es solo poner palabras en el papel; es un proceso dinámico y deliberado donde se generan y organizan significados. En palabras de Cerrillo (2016), no basta con que el texto sea inteligible, debe tener un significado propio:

> “La escritura es un proceso cognitivo de producción de significados por medio de la selección y ordenación de informaciones y de la generación y formulación de ideas… una persona puede escribir algo inteligible, pero si no tiene significado propio, será únicamente una mera transcripción” (pp. 111-112).

Así, la escritura se convierte en un medio de conexión y participación en la construcción de una comunidad de ideas, más allá de una simple herramienta técnica.

Este proceso está profundamente influenciado por el contexto social. Cassany (1999) explica que “aunque el significado que se construye está moldeado por el conocimiento social compartido, autor y lector lo procesan de manera individual” (p. 31). De esta manera, el significado de un texto surge de una interacción entre lo que es socialmente compartido y lo que cada persona aporta desde su experiencia personal.

Además, la escritura no sigue un camino lineal. Frugoni (2006) destaca que escribir implica una interacción constante entre planificación, redacción y revisión, y que estos “procesos no se encadenan uno detrás de otro, no son sucesivos, sino que se trata de procesos recursivos” (p. 51). A medida que el escritor avanza, nuevas ideas reformulan lo escrito, enriqueciendo y perfeccionando el texto.

La escritura es un proceso en constante reformulación. Mientras se escribe, surgen nuevas ideas que obligan a replantear el texto desde el principio, lo que no solo mejora el contenido, sino que permite descubrir nuevas conexiones y enriquecer lo que se quiere comunicar. No es solo acumular información o seguir un esquema fijo; escribir implica desarrollar habilidades para moldear y perfeccionar el texto de manera continua, con organización, evaluación y reflexión constantes. Como señala Cassany (1993), escribir no es únicamente plasmar ideas; se toma en cuenta al lector, se reordenan las ideas y se vuelve sobre lo escrito para mejorarlo.

Es un proceso de ajuste continuo, en el que no solo se pule la forma, sino que se exploran nuevas ideas. Cassany (1993) afirma: "No se trata de acumular datos o de comprenderlos, sino de desarrollar procesos personales de redacción: aprender a buscar y ordenar ideas, a pensar en la audiencia del texto, a releer, evaluar y revisar la prosa" (p. 82). Así, la escritura se convierte en una herramienta para el desarrollo intelectual, invitando al autor a pensar de manera más crítica y creativa sobre lo que quiere expresar y cómo hacerlo.

2.2.2. La escritura como práctica sociocultural

La escritura, además de ser un proceso dinámico de creación de significados, también está profundamente influenciada por el entorno social. Cassany (1999) destaca que la interacción social juega un papel clave en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, lo que significa que escribir no significa solo transcribir ideas preexistentes, sino que estas se enriquecen a través del intercambio con los demás. A través de la comunicación, no sólo transmitimos información, sino que también desarrollamos nuestra capacidad de pensar y conocer. Como argumenta Cassany (1999), "antes de nada existe la comunicación entre los seres humanos, con la que el individuo desarrolla el lenguaje y, a través del lenguaje, se despliega el pensamiento y el conocimiento" (p. 142).

El aprendizaje de la escritura, entonces, no ocurre en aislamiento, sino que está profundamente ligado al diálogo y la cooperación. Es una habilidad que se perfecciona en interacción con otros, convirtiéndose en una herramienta poderosa para construir significados de manera colectiva. La escritura, al igual que el lenguaje, es un acto social, y escribir implica formar parte de una comunidad discursiva donde los significados se negocian y el conocimiento se construye en conjunto.

2.2.3. La escritura académica

La escritura académica es esencial en el contexto educativo y científico, ya que no se trata solo de escribir correctamente, sino de legitimar el conocimiento dentro de un marco institucional. Hernández (2009) afirma que "la escritura académica es una alfabetización que implica dominio de un tipo de lengua escrita legítima: sus formas, sus prácticas, sus recursos expresivos, rebuscados y elocuentes, su función directamente ligada a la producción y legitimación del conocimiento académico" (p. 13). Así, además de seguir normas

gramaticales y estilísticas, esta escritura responde a reglas que refuerzan la creación de conocimiento formal.

Este tipo de escritura no es un acto aislado, sino que ocurre dentro de una comunidad discursiva donde participan investigadores, docentes y estudiantes, cada uno con roles específicos. Hernández (2009) señala que "se ve como una práctica social llevada a cabo por miembros de una comunidad discursiva específica… su forma misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido… están ligados a los propósitos, las relaciones de poder, y las identidades de los participantes" (pp. 20-21). Esto muestra que la estructura y función de la escritura académica dependen de las convenciones de la disciplina y de la comunidad que evalúa estos textos.

Los textos académicos tienen características formales específicas que los distinguen de otros tipos de escritura. Cassany (1990) señala que su propósito principal es "demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación)" (p. 76). Utilizando un lenguaje técnico y dirigido a un destinatario particular, como un profesor o experto. Además, requieren un "registro formal", que afecta tanto el estilo como la estructura del texto.

Dado que estos textos siguen reglas y convenciones particulares, es necesario que los estudiantes desarrollen estrategias específicas para producirlos. Cassany (1990) enfatiza que "el dominio de la comprensión y de la producción de los textos académicos requiere un tipo de estrategias sustancialmente distintas a las necesarias para el dominio de los textos sociales, más generales" (p. 76). Esto implica un cambio en la manera de enseñar esta escritura.

Es fundamental reconocer que la escritura académica varía según las disciplinas. Carolino (2009) resalta que "la naturaleza de lo que debe ser aprendido… exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia" (p. 22), lo que subraya la importancia de adaptar la

enseñanza a cada campo de estudio. Así, las expectativas y las normas de la escritura en ciencias exactas pueden diferir sustancialmente de las de las ciencias sociales o humanidades, lo cual implica que el proceso de enseñanza también debe adaptarse a estas diferencias.

En la escritura académica, se otorga gran importancia a la corrección formal, especialmente en contextos escolares. Hernández (2009) indica que

> en el medio académico (y en el medio escolar, en general) suele atribuirse un gran valor al manejo de las convenciones de ortografía, puntuación y sintaxis; al grado que no sólo el texto sino la persona entera de un estudiante es calificada y promovida o reprobada en función de este rasgo de la escritura. (p. 30)

Si bien este enfoque es relevante, puede limitar el uso de la escritura como una herramienta para la expresión y el aprendizaje.

Además de su formalidad, la escritura académica fomenta el desarrollo del pensamiento abstracto. Al estar desvinculados del contexto inmediato, los textos académicos construyen sus propios marcos de referencia. Como explica Alvarado (2013) en su libro *Escritura e invención en la escuela*, "implica trabajar con textos que están desgajados del contexto vivencial, del intercambio comunicativo; con textos que son, de alguna manera, autónomos del contexto, que construyen sus propios contextos, lo cual implica que favorecen el desarrollo del pensamiento abstracto" (p. 210), lo que facilita una reflexión más profunda. Este tipo de escritura no solo busca transmitir ideas, sino también invitar a una comprensión más compleja, donde las ideas se abstraen para ser discutidas en un plano conceptual.

2.2.4. La escritura creativa

La escritura no es solo aplicar reglas o seguir estructuras fijas, sino que es un proceso dinámico y complejo en el que el acto de escribir se convierte en un ejercicio de invención. El

autor no solo expresa lo que ya sabe, sino que crea mientras escribe (Alvarado, 2001). No se trata simplemente de organizar ideas ya establecidas, sino de descubrir, experimentar y reorganizar los pensamientos conforme lo demanda el propio texto.

Esto nos lleva a entender que la escritura creativa es un proceso activo que va más allá de lo técnico, abriendo puertas a la exploración y al descubrimiento. Escribir no es una tarea mecánica ni lineal, sino un proceso constante de revisión y reinterpretación. Como señala Frugoni (2006), "lejos de ser una tarea lineal y mecánica de decir lo que 'ya se sabe', el acto de escribir obliga a reformular una y otra vez la materia tratada, y es por eso que tiene esa dimensión de descubrimiento" (p. 80). A través de este proceso, el escritor no solo descubre nuevos significados, sino que también se familiariza con la escritura como herramienta de creación y conocimiento.

De este modo, la escritura creativa no se limita a reproducir ideas preexistentes, sino que se convierte en un proceso continuo de invención, donde las ideas son repensadas y reformuladas, generando nuevas posibilidades y enfoques.

Entender la escritura como un proceso de descubrimiento constante nos lleva a reconocer el papel central de la creatividad. Esta es clave en la escritura creativa, ya que le permite al autor ver las cosas desde nuevas perspectivas y replantear problemas de manera no convencional. Según Nickerson (como se citó en Alvarado, 2013), la creatividad es la capacidad de observar y abordar las situaciones de formas novedosas, conectándola directamente con la resolución de problemas. Esto implica habilidades como la flexibilidad para generar ideas, cambiar enfoques, encontrar soluciones alternativas y adaptar estrategias cuando algo no funciona.

Así, la creatividad no solo genera ideas nuevas, sino que también ayuda a resolver los desafíos que surgen al escribir, permitiendo explorar continuamente nuevas formas de expresión. A la par, la imaginación juega un rol esencial. Rodari (1973) en su libro *La*

gramática de la fantasía, afirma que “la imaginación no es una facultad separada de la mente: es la mente misma, en su conjunto… Y la mente nace en la lucha, no en la quietud” (p. 16). Esto sugiere que la imaginación está íntimamente ligada al proceso creativo, empujando al escritor a desafiar lo conocido y reorganizar su comprensión del mundo, creando nuevas realidades conectadas con la experiencia y las emociones del lector.

La escritura creativa es un proceso integral de conocimiento y reflexión, donde no solo se mejora la competencia lingüística, sino también la comprensión del mundo. A través de narraciones, cartas y situaciones imaginarias, el escritor busca crear realidades verosímiles, lo que lo lleva a cuestionar las leyes que rigen nuestra realidad. Alvarado (2013) señala que

> "la escritura de textos de ficción, por su exigencia de verosimilitud, porque obliga a encontrar una causalidad que encadene los hechos por absurdos que estos sean, mueve a indagar sobre las leyes que gobiernan el mundo real y las motivaciones que llevan a las personas a actuar" (p. 123).

De este modo, la escritura creativa se convierte en una herramienta para explorar las motivaciones humanas y las dinámicas sociales.

Además, este tipo de escritura requiere un enfoque sistemático y deliberado, en el que el autor construye realidades propias y ajenas. No sólo articula ideas para crear relatos, sino que explora su visión del mundo. Como señala Alvarado (2013), "el campo de la invención es el de la analogía, del disfraz, del hacer creer, y aprovecha, como el arte del bricolaje, todos los aprendizajes previos. Todo puede servir a la hora de armar un disfraz" (p. 143). Así, la escritura creativa obliga a una búsqueda constante de recursos para hacer creíbles los relatos, lo que lleva al escritor a reflexionar sobre el mundo real, transformándolo desde la propia escritura. En este proceso, no solo se construyen historias, sino también nuevas formas de entender la realidad y conectarse con ella.

2.2.5. La escritura como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico

La escritura es una herramienta clave para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que no solo permite expresar ideas, sino que también obliga al autor a analizarlas y cuestionarlas. Escribir implica concentrarse en una idea por un periodo prolongado, lo que facilita un análisis más profundo. Según señala Carlino (2005), "la escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito" (p. 27). Esta estabilidad permite revisar y replantear lo que se escribe, favoreciendo una reflexión constante.

A medida que se escribe, el pensamiento se reorganiza y se transforma. La escritura no solo refleja lo que se sabe, sino que también modifica el entendimiento inicial. Este proceso ayuda a estructurar y clarificar ideas, lo que lleva a una evolución en la comprensión propia. Por lo que la escritura tiene el potencial de estructurar el pensamiento y devolverlo modificado (Carlino, 2005).

Además, escribir es una forma de resolver problemas conceptuales. De acuerdo con Eco (como se citó en Alvarado, 2013), el escritor enfrenta y resuelve problemas a medida que escribe, ya que muchas veces las ideas son vagas al inicio, pero la escritura ayuda a profundizar y encontrar soluciones.

La escritura crítica está fuertemente influenciada por el contexto social y cultural en el que se desarrolla. Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) proponen que tanto la escritura como la lectura son sistemas simbólicos que reflejan las prácticas sociales. Según Zavala (2009), "no pueden entenderse como habilidades neutrales o descontextualizadas, sino como prácticas enraizadas en valores y dinámicas sociales" (p. 349). Escribir de manera crítica implica un diálogo continuo con el entorno, que moldea la manera en que se interpreta y reconfigura la realidad.

Además, manipular el lenguaje permite al escritor no solo comunicarse mejor, sino también cuestionar las normas y convenciones. Alvarado (2013) señala que este proceso fortalece la seguridad y autonomía del escritor, promoviendo una escritura más crítica y creativa. La experimentación amplía las posibilidades del pensamiento crítico y abre nuevas puertas hacia la invención.

La escritura permite reorganizar y cuestionar ideas, lo que fomenta una reflexión profunda, tanto en el ámbito académico como en la vida diaria. Como afirma Ferreiro (1993), "la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela" (p. 34). De esta manera, las habilidades críticas desarrolladas a través de la escritura encuentran relevancia en distintos contextos, conectando el pensamiento con la realidad y facilitando una reflexión constante sobre el mundo. Por ende, tanto la escritura como la lectura crítica exigen personas activas que busquen ir más allá de lo evidente, profundizando en los significados y explorando lo que está debajo de la superficie de los textos y las ideas.

2.3. Didáctica de la literatura

La enseñanza de la literatura no solo implica la transmisión de conocimientos sobre textos, sino también la formación crítica del lector y el escritor. Este enfoque fomenta el desarrollo de competencias interpretativas y permite a los estudiantes acercarse a la literatura como una herramienta para reflexionar sobre la realidad que los rodea.

2.3.1. La literatura y su función crítica y formativa

La literatura, en esencia, es mucho más que la simple narración de historias. Se trata de una manifestación artística que emplea el lenguaje de manera estética, con el fin de comunicar ideas y emociones profundas. Como señala Cerrillo (2016), "la literatura es un producto de la creación del hombre que usa la lengua (lenguaje literario) con una finalidad estética y como resultado de la aplicación de convenciones, normas y criterios de carácter expresivo y

comunicativo" (p. 15). Esto convierte a la literatura en un puente que conecta el arte del lenguaje con la experiencia humana, permitiendo que las palabras trasciendan su significado literal y accedan a un nivel más profundo de comprensión.

Además de su dimensión estética, la literatura ha desempeñado un papel crucial en la historia, actuando como un medio para reflexionar sobre la sociedad y las emociones humanas. A través de la literatura, el ser humano ha podido explorar y comprender tanto su mundo interior como el que lo rodea. Cerrillo (2016) afirma que,

> en todos los momentos de la historia de la humanidad, la literatura ha cumplido una función socializadora, hablando y reflexionando sobre el mundo (sus avances, injusticias, peligros, diferencias, culturas, historias) y sobre las personas (sus sentimientos, emociones, sueños, pasiones, tristezas, ilusiones, alegrías, derrotas). (p. 20)

A través de este espejo literario, los lectores pueden vivir otras realidades, empatizar con personajes y explorar emociones ajenas a su experiencia cotidiana.

No obstante, enseñar literatura presenta grandes retos, ya que el lenguaje literario tiene una capacidad única para evocar múltiples significados, lo que exige a los estudiantes desarrollar competencias interpretativas específicas. No se trata solo de leer el texto, sino de comprender sus capas más profundas. Esto requiere una "competencia específica para su descodificación, ya que usa un lenguaje especial, con capacidad connotativa y autonomía semántica" (Cerrillo, 2016, p. 27). Por esta razón, la enseñanza de la literatura debe enfocarse en dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para navegar estos textos complejos y profundizar en su significado.

Para lograrlo, es fundamental formar lectores literarios, aquellos que sean capaces de interpretar, analizar y valorar críticamente los textos que leen. El docente tiene un papel central en este proceso, guiando a los estudiantes desde las primeras etapas. Como lo destaca Cerrillo (2016), "se debe enseñar literatura desde el convencimiento de que hay que 'formar lectores literarios', es decir, lectores con capacidad para interpretar y analizar, lectores con capacidad también de valorar y enjuiciar una obra literaria" (p. 33). Este enfoque no solo permite a los estudiantes disfrutar de la lectura, sino que también los prepara para reflexionar críticamente sobre el mundo que los rodea a través de la literatura

2.3.2. La literatura latinoamericana: medio y espejo de la realidad social

La literatura latinoamericana está íntimamente vinculada a la identidad y experiencias de los pueblos del continente. Al explorar qué es la literatura de la región, se entiende como una manifestación artística que refleja los contextos históricos, sociales y culturales de América Latina. Es decir, expresa estéticamente y cuestiona las dinámicas sociales y políticas. Como menciona Cândido et al. (1985), "la respuesta a la interrogante de qué es literatura latinoamericana necesita, pues, ubicarse dentro de los parámetros, de las significaciones culturales comunes que allí se han desarrollado y que renuevan en cada instancia sus respuestas" (p. 15). Así, la literatura se convierte en un espacio de construcción de una identidad colectiva, marcada por el mestizaje y la tensión entre modernidad y tradición.

A lo largo de su evolución, la literatura en América Latina ha acompañado los procesos de formación de identidades nacionales, dialogando con las tradiciones regionales y los cambios culturales. De este modo, "la literatura latinoamericana es una entidad dinámica, en constante renovación" (Cândido et al., 1985, p. 18), que refleja los desafíos y oportunidades del continente.

Uno de los rasgos más distintivos de la literatura latinoamericana es su capacidad para integrar influencias diversas. Ángel Rama explica esto con el concepto de *transculturación*, que describe como una fusión entre lo heredado y lo externo, dando lugar a algo nuevo y original. Según Rama (1984), este proceso refleja cómo la cultura presente de la comunidad latinoamericana está constituida por elementos que han estado presentes desde tiempos remotos y que siguen actuando en la actualidad. Esta dinámica cultural fortalece la identidad de la región, permitiendo a la literatura latinoamericana renovarse continuamente.

La literatura no solo refleja la tensión entre identidad y modernización, sino que participa en la construcción de una cultura latinoamericana moderna. Rama (1984) señala que "se puede concluir que hay, en esta novedad, un fortalecimiento de las que podemos llamar culturas interiores del continente… robustecen las culturas nacionales (y por ende el proyecto de una cultura latinoamericana)" (p. 83). A través de sus narrativas, la literatura aborda el desafío de la modernidad sin perder la esencia regional, lo que permite a los lectores participar en este proceso de reflexión.

Más allá de narrar la realidad, la literatura latinoamericana genera una conciencia crítica sobre los cambios que atraviesa la región. Integra influencias globales sin perder su contexto local, abordando temas universales mientras captura las tensiones y esperanzas que definen su identidad en transformación, de modo que "la literatura, más allá de que sea una ficción, va a decirnos 'algo' sobre la vida, sobre la realidad" (Cuesta, 2006, p. 68). Así, no sólo narra, sino que permite explorar verdades profundas sobre la vida en América Latina.

2.3.3. El cuento como herramienta pedagógica y crítica

Enseñar literatura implica elegir textos que no solo posean valor cultural, sino que también se conecten con los intereses de los estudiantes. No basta con enseñar obras canónicas; es necesario hacerlo de manera gradual, adaptando las lecturas al horizonte de expectativas de

los jóvenes. De este modo, las lecturas accesibles les permiten progresar hacia textos más complejos. “La selección de los textos literarios… debe efectuarse con criterios pedagógicos partiendo del *horizonte de expectativas* de adolescentes y jóvenes” (Lomas, 1999, p. 91). Así, trabajar con obras que exploran las tensiones sociales y culturales de la región, los jóvenes pueden sentir una mayor cercanía y motivación para leer.

Además, gracias a su capacidad de reflejar realidades sociales, la literatura latinoamericana puede funcionar como un puente entre la vida cotidiana de los estudiantes y los textos literarios. Esto fomenta una mayor motivación para leer y comprender las complejidades de la región. Para lograr una verdadera inmersión, es esencial trabajar con textos completos, si no se hace “la idea de totalidad, de un todo en donde cada parte tiene una corresponsabilidad con el sentido global de la obra, deja al estudiante con una imagen de discontinuidad, de colcha de fragmentos literarios en donde no logra completarse” (Vásquez, 2006, p. 16). Esto permite una comprensión profunda, evitando una visión fragmentada que podría debilitar el proceso de aprendizaje. Leer un texto en su totalidad permite a los estudiantes entender mejor cómo las narrativas reflejan esas complejidades y cómo las situaciones literarias se entrelazan con la vida real en América Latina.

La literatura no puede ser reducida a fragmentos sin perder su esencia, pues, “en una obra de arte, cada elemento aporta al conjunto no sólo su particularidad, sino que, en esa relación de interdependencia, en sí mismo significa otra cosa” (Vásquez, 2006, p. 17). Cada elemento de una obra literaria contribuye a la creación de un sentido más amplio, y solo cuando se experimenta en su totalidad puede el lector sumergirse realmente en el mundo que propone la obra.

En este sentido, el cuento es un recurso ideal para el aula. Su estructura breve y concisa facilita la lectura en su totalidad en una sola sesión. “El cuento, además de las ventajas

propias de su género (tensión, síntesis, gancho rápido a la atención del lector), permite ser abordado en su totalidad, de una sola sentada" (Vásquez, 2006, p. 18). Esto lo convierte en una poderosa herramienta pedagógica, ya que no solo introduce a los estudiantes en temas universales, sino que también los invita a reflexionar sobre su propia realidad social.

El cuento no solo es un medio literario, sino que también ofrece una vía para que los estudiantes se adentren en el proceso creativo. "El cuento… puede llegar a convertirse en una manera de ir sobrepasando la condición de ser meros consumidores de literatura para empezar a bordear los terrenos de la *poiesis*, de la producción" (Vásquez, 2006, p. 19), permitiéndoles explorar su capacidad narrativa y participar activamente en la creación literaria. De esta manera, el cuento latinoamericano, con su capacidad para condensar complejidades en pocos trazos, no solo acerca a los estudiantes a temas universales, sino que también fomenta una conciencia crítica sobre las tensiones sociales y culturales que enfrentan en su entorno.

2.3.4. Teoría del cuento

Para analizar un cuento y su profundidad, podemos abordarlo desde diferentes perspectivas que se entrelazan y exigen tanto al lector como al escritor ser activo en su tarea.

2.3.4.1. Teoría del iceberg de Hemingway.

El enfoque de Ernest Hemingway, especialmente a través de su teoría del iceberg, ha influido notablemente en la narrativa breve. Según esta teoría, lo que el escritor muestra en la superficie es solo una pequeña parte de la historia, mientras que el verdadero significado permanece implícito bajo la superficie (Hemingway, 1958). Esto obliga al lector a interpretar y llenar los vacíos con lo no dicho, pero sugerido.

Hemingway afirmaba que “If a writer omits something because he does not know it then there is a hole in the story” (1958), lo que indica que las omisiones deliberadas fortalecen el relato siempre que el autor conozca bien lo omitido. La fuerza de la narración, comparada con un iceberg, reside en lo que no se dice: “There is seven-eighths of it underwater for every part that shows” (Hemingway, 1958). Así, el lector debe leer entre líneas, prestando atención a lo que se omite y a las emociones detrás de las acciones.

Esta técnica es particularmente útil en la literatura latinoamericana, donde los cuentos abordan temas sociales y políticos bajo una narrativa aparentemente sencilla. Al aplicar la teoría del iceberg, los autores logran reflejar tensiones profundas sin necesidad de explicitar cada detalle, confiando en que un lector activo desentrañará los significados ocultos.

2.3.4.2. Las dos historias en el cuento: las tesis de Ricardo Piglia.

En su ensayo *Tesis sobre el cuento,* Ricardo Piglia presenta una visión profunda sobre la estructura narrativa de este género, destacando que todo cuento narra dos historias simultáneamente: una visible y otra oculta. Según Piglia (2000), un cuento es una máquina narrativa que trabaja en dos niveles. La historia visible es la que sigue el lector de manera lineal, mientras que la historia oculta se desarrolla en los intersticios, entre las líneas del relato principal.

Piglia (2000) formula su primera tesis afirmando que "un cuento siempre cuenta dos historias" (p. 105). Para ilustrar esta idea, comenta que, en el cuento clásico, como los de Poe o Quiroga, el lector sigue la historia visible, mientras que la historia oculta se revela progresivamente. Como explica Piglia (2000), "el arte del cuentista consiste en saber cifrar la historia 2 en los intersticios de la historia 1" (p. 106).

En la segunda tesis, Piglia (2000) establece que "la historia secreta es la clave de la forma del cuento y de sus variantes" (p. 108). Esta historia oculta no es simplemente un subtexto, sino

una segunda trama que el lector descubre gradualmente. La tensión narrativa se mantiene gracias al conflicto entre ambas historias, donde la segunda emerge en el momento adecuado para sorprender al lector.

Un elemento esencial es que "cada una de las dos historias se cuenta de modo distinto" (Piglia, 2000, p. 106), lo que otorga una mayor riqueza al texto. En los mejores casos, esta técnica logra un efecto de sorpresa o cierre inesperado, típico del cuento bien construido.

En el cuento moderno, esta dualidad ha evolucionado. En lugar de separar claramente las dos historias, el cuento contemporáneo "trabaja la tensión entre las dos historias sin resolverla nunca" (Piglia, 2000, p. 108). Esto deja más espacio a la ambigüedad y no busca un desenlace rotundo, una técnica que se relaciona con la teoría del iceberg de Hemingway, donde lo relevante es lo que no se dice, lo implícito en los silencios del texto.

2.3.4.3. Algunos aspectos del cuento, según Cortázar.

Julio Cortázar, en *Algunos aspectos del cuento*, ofrece una visión del cuento como un género que, a diferencia de la novela, destaca por su concisión y capacidad de generar un impacto inmediato en el lector. Define el cuento como una “síntesis viviente a la vez que una vida sintetizada” (Cortázar, 1971, p. 405), resaltando que su fuerza radica en la condensación de ideas complejas en un espacio reducido.

Para Cortázar, el cuento debe impactar al lector con un golpe certero, un "knock-out", ya que, a diferencia de la novela que "gana por puntos", el cuento debe ser preciso y directo desde la primera frase. La clave está en eliminar lo superfluo y centrarse en el conflicto principal. La intensidad también es un aspecto crucial. Un buen cuento no necesita abordar temas extraordinarios, sino ser capaz de quebrar sus propios límites y trascender la anécdota que narra (Cortázar, 1971). Autores como Katherine Mansfield y Antón Chéjov son ejemplos de

cómo una “ruptura de lo cotidiano” puede llevar al lector a una comprensión más profunda de la realidad.

Cortázar también destaca que algunos cuentos, en lugar de generar una intensidad inmediata, desarrollan una tensión progresiva, atrapando al lector lentamente. Esta técnica implica “una intensidad que se ejerce en la manera con que el autor nos va acercando lentamente a lo contado” (Cortázar, 1971, p. 411). Finalmente, un buen cuentista debe reconocer el poder de un buen tema, el cual, aunque no sea extraordinario, puede atraer y organizar significados más profundos. Como señala Cortázar (1971), “todo cuento perdurable es como la semilla donde está durmiendo el árbol gigantesco" (p. 409), que seguirá creciendo en la memoria del lector.

En consecuencia, el marco teórico de esta investigación reúne perspectivas interdisciplinares que, al articularse, ofrecen una comprensión más amplia y profunda del fenómeno educativo abordado. Los ejes de lectura, escritura y didáctica de la literatura no se presentan de manera aislada, sino que se integran para sostener el diseño metodológico y los objetivos del proyecto. La lectura como práctica sociocultural, la escritura creativa como proceso de descubrimiento y reflexión crítica, y la literatura como medio para interpretar y transformar la realidad, forman un entramado teórico que conecta teoría y práctica de manera híbrida.

3. Marco metodológico

En este marco metodológico, se exploran las estrategias y recursos utilizados para desarrollar una secuencia didáctica que buscó acercar a los estudiantes de décimo grado a la escritura creativa y el análisis literario. A través de la investigación-acción, se integraron la reflexión crítica y la práctica educativa, creando un espacio donde el aprendizaje se transforma en una experiencia significativa. Con un enfoque cualitativo, se buscó comprender cómo los estudiantes se apropian de la lectura y la escritura en su propio contexto, conectando sus vivencias con los textos. A lo largo del proceso, la escritura dejó de ser una tarea académica más para convertirse en una herramienta de expresión personal y análisis profundo. Este apartado demuestra como cada fase fue diseñada para impactar en la comprensión literaria y en la construcción de identidad de los estudiantes.

3.1. Investigación-acción para la transformación educativa

La investigación-acción combina la práctica educativa con la reflexión crítica, permitiendo al profesorado transformar su entorno a través de ciclos de acción y reflexión. Latorre (2003) la define como una indagación colaborativa, orientada tanto a mejorar la enseñanza como a generar conocimiento útil para el docente. Este enfoque no solo aborda problemas inmediatos, sino que impulsa un cambio constante que responde a las necesidades del contexto educativo y social.

El proceso sigue cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión, que forman una espiral autorreflexiva, en la que cada ciclo ajusta el conocimiento práctico y guía nuevas intervenciones (Latorre, 2003). No se trata únicamente de ejecutar tareas, sino de analizar el impacto que estas generan en el aula y en los estudiantes. Aquí, el docente asume un papel activo, cuestionando su práctica y los objetivos educativos, lo que abre camino a transformaciones importantes.

Además, la investigación-acción reconoce que la educación está profundamente influida por valores éticos y sociales, donde “la reflexión en la acción se constituye, pues, en un proceso que capacita a las personas prácticas a desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando la competencia profesional de los prácticos” (Latorre, 2003, p.19). Esto promueve una enseñanza más consciente y situada, mientras que fomenta en los docentes una postura crítica para transformar su práctica diaria y generar cambios profundos en su entorno. En este sentido, no solo busca mejorar los resultados educativos, sino contribuir a cambios profundos en el entorno escolar y social.

3.2. Enfoque cualitativo para la comprensión del fenómeno educativo

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, centrado en comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de quienes participan en ellos. “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 358). Este enfoque busca captar las experiencias tal como las viven y perciben los sujetos, evitando interpretaciones externas o rígidas.

Al profundizar en las percepciones individuales, “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista” (Hernández et al., 2014, p. 358), interpretando los significados que construyen desde su realidad. Aunque se puedan usar datos cuantitativos, la interpretación siempre estará orientada a lo cualitativo, enfocándose en los significados sociales.

El conocimiento en este enfoque no es neutral ni desvinculado del contexto. Ricoy (2006) señala que los significados surgen de la interacción entre los sujetos y tienen sentido solo en

función de su cultura y su realidad cotidiana. Esto implica que las prácticas educativas no son universales, sino que dependen del contexto en el que se desarrollan.

Este enfoque permite generar interpretaciones basadas en las acciones de los participantes, evitando teorías prefabricadas y centrando el análisis en la experiencia vivida (Hernández et al., 2014). Así, se convierte en una herramienta para entender la complejidad del fenómeno educativo, respetando la diversidad de percepciones y valorando el conocimiento situado en su contexto social.

3.3. Paradigma interpretativo-hermenéutico como base para la construcción de significados

La investigación se sustenta en el paradigma interpretativo-hermenéutico, que resalta la comprensión profunda de los fenómenos sociales a través de los significados que surgen de las interacciones humanas. “El sujeto es un individuo comunicativo que comparte significados… se establece una comunicación bidireccional. Los propios individuos construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo. Desde el contexto se le da su significado pleno” (Ricoy, 2006, p. 16). En este proceso, el investigador también es parte activa, construyendo significados junto con los participantes.

Como señala Gadamer (1992), interpretar textos en su lenguaje implica apropiarse de ellos, transformando esas palabras en conocimiento propio. Este enfoque busca construir teorías prácticas desde la experiencia misma, enriquecidas por metodologías etnográficas y datos cualitativos que capturan la complejidad del fenómeno educativo (Ricoy, 2006).

La educación, vista desde este paradigma, no es un proceso técnico, sino una experiencia viva. "La práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla" (Barrero et al., 2011), lo que resalta la importancia de la reflexión crítica para

lograr cambios profundos en la enseñanza. De esta forma, la interpretación no solo busca entender los fenómenos, sino también generar nuevas formas de acción.

Finalmente, "la investigación hermenéutica es una propuesta de investigación de procesos cualitativos, que permiten interpretar el contenido social con las características mencionadas" (Barrero et al., 2011, p. 117). Su propósito no es solo describir la realidad, sino fomentar interpretaciones que impulsen la acción transformadora, construyendo y reconstruyendo la realidad educativa según los significados que sus protagonistas le otorgan.

De este modo, el docente actúa como mediador esencial en el proceso educativo, no solo facilitando, sino también participando activamente en las dinámicas del aula. Desde esta postura, reconoce los significados que emergen de la interacción con los estudiantes, valorando sus experiencias y perspectivas. Más allá de transmitir conocimientos, adopta una actitud reflexiva que le permite cuestionar su propia práctica y construir nuevas formas de enseñanza a través del diálogo. Este compromiso no sólo transforma su labor docente, sino que impulsa un aprendizaje significativo y contextualizado, alineado con las necesidades del entorno. Así, la educación se concibe como un proceso dinámico, donde cada experiencia compartida se convierte en una oportunidad para el crecimiento conjunto.

3.4. Contexto

3.4.1. Ubicación

El Colegio San Bartolomé La Merced se encuentra ubicado en la carrera 5 #33b-80, en el centro de Bogotá, cerca del Parque Nacional. Su localización estratégica no solo facilita el acceso, sino que también conecta a la institución con la dinámica cultural y social de la ciudad. Fundado en 1941, el colegio se construyó en la finca La Merced como parte de un esfuerzo de la Compañía de Jesús por mantener su legado educativo en Colombia. Desde entonces, se ha consolidado como una de las instituciones más reconocidas en la formación

integral inspirada en los valores ignacianos, compartiendo misión con el Colegio Mayor de San Bartolomé (Álvarez, 2004).

3.4.2. Contexto estudiantil y académico

Esta investigación se centra en los estudiantes de grado décimo, distribuidos en cinco grupos (10A, 10B, 10C, 10D y 10E), con una media de 22 a 26 estudiantes cada uno. Los adolescentes, de entre 14 y 17 años, provienen principalmente de familias de nivel socioeconómico alto y, aunque la mayoría es católica, esto no influye de manera significativa en su formación. Al ser una institución de calendario B, el año escolar empieza en agosto y termina en junio. La intervención de este proyecto se llevó a cabo durante el tercer y último periodo del décimo grado (conocido como periodo 39), comenzando con el fotorreportaje, pasando por una fase literaria y concluyendo con el ensayo argumentativo. El trabajo se desarrolló entre febrero y mayo, con un enfoque específico en las competencias literarias durante abril y mayo de 2024.

La institución también sigue el enfoque *Magis 21st*, una innovación pedagógica que resignifica el currículo para enfrentar los desafíos del siglo XXI (Colegio San Bartolomé La Merced, s.f.). Este enfoque fomenta el pensamiento crítico y prepara a los estudiantes como ciudadanos globales y agentes de cambio, integrando competencias como el cuidado de la "casa común" y la sostenibilidad, todo con el estudiante como protagonista (Colegio San Bartolomé La Merced, s.f.). Además, estas iniciativas se enmarcan dentro de los principios del Paradigma Pedagógico Ignaciano, que guía la enseñanza hacia la formación integral de la persona. Este paradigma, basado en la experiencia, la reflexión y la acción, busca no solo impartir conocimientos, sino también formar a los estudiantes como individuos conscientes, competentes, compasivos y comprometidos con la transformación social (Pontificia Universidad Javeriana, 1991). De este modo, la institución combina la innovación pedagógica

contemporánea con una tradición educativa centrada en el desarrollo humano y ético, promoviendo una educación que trasciende el aula y se orienta hacia el servicio a los demás y el cuidado del entorno.

En el Colegio San Bartolomé La Merced, la narrativa educativa se entiende como un enfoque estructural y temático que organiza las actividades pedagógicas en torno a un eje central, conectando los objetivos académicos con el desarrollo integral de los estudiantes. Esta narrativa no solo orienta los contenidos, sino que también proporciona un marco coherente para abordar temas relevantes y significativos, fomentando un aprendizaje contextualizado y reflexivo. A través de ella, los estudiantes pueden relacionar los conocimientos adquiridos con sus experiencias y con los desafíos del mundo actual, fortaleciendo tanto sus habilidades académicas como su formación personal.

En este caso, *La narrativa* en décimo grado como el hilo conductor fue *"Problemas que afectan a los jóvenes en el siglo XXI"*, abordando temas actuales y relevantes en diferentes áreas del conocimiento. La intervención se centró en la identidad, un tema clave para los jóvenes, promoviendo un aprendizaje que conectara sus experiencias personales con el entorno social y cultural.

El sistema de evaluación es mixto, y combina criterios cualitativos y cuantitativos. Cada período incluye 10 criterios de competencias, y para aprobar es necesario obtener al menos 7 créditos de 10. En este proyecto, la intervención se enfocó en tres criterios seleccionados por su alineación con los objetivos literarios del tercer periodo.

Durante el proceso, se colaboró estrechamente con la docente de L1 (Lengua Castellana, Literatura y Comunicación), diseñando la intervención en coherencia con la narrativa, los criterios y objetivos del curso. Las clases tenían una duración de 50 minutos, con un promedio de dos o tres sesiones semanales por curso. La metodología del colegio fomenta la

reflexión crítica y el crecimiento personal, en línea con la misión ignaciana de formar personas comprometidas con su entorno.

3.4.3. Recursos educativos e infraestructura

El colegio dispone de una infraestructura moderna con bibliotecas, áreas deportivas y laboratorios que apoyan el desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, la intervención de esta investigación se realizó en el aula, utilizando recursos básicos como un proyector y equipo de sonido para las actividades pedagógicas. La enseñanza fue presencial, lo que facilitó una interacción directa y constante con los estudiantes, permitiendo que la intervención se alineara con los principios del PPI y la narrativa del curso. Esto significó que las actividades diseñadas partieron de la experiencia previa de los estudiantes, fomentaron la reflexión crítica sobre los textos trabajados y culminaron en acciones concretas, como la producción de cuentos, que conectaron el aprendizaje con su realidad social. De esta manera, la intervención no solo cumplió con los objetivos académicos, sino que también promovió una formación integral que unió el desarrollo personal con el aprendizaje significativo, en coherencia con el enfoque educativo de la institución.

3.5. Paradigma pedagógico ignaciano

La propuesta educativa del colegio se basa en la *pedagogía ignaciana*, que busca formar personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas con la sociedad. Aunque surge de la tradición jesuita, es adaptable a diversas creencias. Su enfoque se centra en el concepto de *Magis*, motivando a los individuos a ser su mejor versión para servir a los demás (Pontificia Universidad Javeriana, 1991). La educación en el San Bartolomé sigue los principios del *Paradigma Pedagógico Ignaciano* (PPI), que organiza la enseñanza en cinco momentos esenciales:

1. **Contexto:** En este primer momento, se analizan las circunstancias que influyen en el aprendizaje del estudiante, como su situación personal y el entorno social, cultural y escolar. Al conocer estas experiencias y valores previos, la enseñanza se vuelve más significativa y ajustada a sus necesidades.

2. **Experiencia:** Implica la participación activa del estudiante, tanto intelectual como emocional. El objetivo es que interactúe con los contenidos de forma vivencial, ya sea mediante experiencias directas (como debates o actividades) o indirectas (lectura y análisis), creando una conexión más profunda con el aprendizaje.

3. **Reflexión:** Es un momento clave en la pedagogía ignaciana, donde el estudiante analiza sus experiencias para darles un significado personal. Utilizando memoria, imaginación y entendimiento, identifica las relaciones entre lo aprendido y sus experiencias previas. Este proceso impulsa un crecimiento interior y una comprensión crítica de su realidad.

4. **Acción:** Es la aplicación del conocimiento adquirido y reflexionado. En esta etapa, el estudiante toma decisiones basadas en lo aprendido e intenta incorporarlas en su vida cotidiana o en su entorno social. Más que solo realizar tareas, la acción busca generar cambios personales y comunitarios que demuestren un compromiso con el bien común.

5. **Evaluación:** En el PPI, la evaluación no se limita a medir resultados académicos, sino que también valora el crecimiento integral del estudiante. Se busca reconocer no solo los logros intelectuales, sino también los avances en actitudes, valores y decisiones. Este proceso permite reflexionar sobre el progreso alcanzado y fijar nuevas metas para continuar el desarrollo personal y académico.

Este ciclo entre los cinco momentos asegura una educación dinámica y significativa, donde el aprendizaje va más allá de la acumulación de conocimientos, fomentando una transformación personal y social. No es una secuencia rígida, sino que puede adaptarse según el contexto. Esto facilita un aprendizaje significativo y ayuda a los estudiantes a interpretar y comprender su realidad críticamente (Pontificia Universidad Javeriana, 1991).

3.6. Secuencia didáctica para la producción escrita como proyecto de lengua

3.6.1. La secuencia didáctica

La implementación de esta investigación se apoyó en una secuencia didáctica, entendida como "un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado" (Zabala, 1995, p. 16). Esta estructura metodológica permitió organizar las acciones pedagógicas de manera clara y progresiva, facilitando que tanto estudiantes como docentes comprendan el proceso y avancen hacia los objetivos establecidos, promoviendo así un aprendizaje más accesible.

Cada actividad dentro de la secuencia didáctica respondió a un objetivo específico, adaptándose a las necesidades y el contexto educativo de los estudiantes. Buitrago et al. (2009) señalan que estas secuencias están vinculadas a situaciones de enseñanza con propósitos socio-discursivos, es decir, los textos que los estudiantes producen en el aula buscan tener relevancia en su vida cotidiana y en contextos reales, lo que hace que el aprendizaje sea más útil y significativo, trascendiendo el ámbito escolar.

Un aspecto clave en este enfoque es la participación activa del estudiante. Lerner (2001) enfatiza que trabajar por proyectos fomenta un propósito compartido entre el maestro y los alumnos, lo cual incrementa el compromiso y la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje. Además, esta secuencia fue flexible; porque permitió que el docente reflexione

constantemente sobre su práctica y rediseñe las actividades según las necesidades que vayan surgiendo en el grupo (Buitrago et al., 2009). Esta flexibilidad es crucial para adaptar el proceso a los intereses y ritmos de los estudiantes, así como para enfrentar los desafíos que puedan surgir durante su desarrollo.

3.6.2. Los proyectos de lengua

El proyecto de lengua se plantea como una propuesta integral de producción, tanto oral como escrita, que tiene una intención comunicativa clara. Estos proyectos están diseñados como producciones globales dentro de situaciones discursivas específicas, con objetivos de aprendizaje explícitos que guían tanto la producción como la evaluación de los textos (Camps, 2003). No es escribir como tarea mecánica, sino de que cada actividad tenga un propósito educativo definido que oriente todo el proceso.

Las actividades en los proyectos de lengua no se realizan de forma aislada, sino que responden a un propósito concreto que dirige el trabajo. “Dentro de estas actividades intencionales adquieren intencionalidad las acciones que se llevan a cabo: la finalidad de la actividad les da sentido” (Camps, 2003, p. 39). Así, no se trata solo de escribir técnicamente, sino de vincular cada acción con el propósito comunicativo y el aprendizaje que se busca. Esto fomenta experiencias significativas donde la producción textual permite a los estudiantes desarrollar competencias discursivas que son tanto reales como prácticas. De acuerdo con Ana Camps (2003), los proyectos de lengua se estructuran en tres fases principales:

1. **Preparación**: En esta etapa, se define qué se va a hacer, cuál es la intención del proyecto y quiénes serán los destinatarios del texto. Aquí se establecen los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y los parámetros discursivos para orientar las actividades.

2. **Realización**: Durante esta fase, se llevan a cabo las actividades planificadas. Asimismo, en esta fase "se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto; y, b), las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso" (Camps, 2003, p. 39). De este modo, la fase de realización no se reduce solo a escribir, sino que también se enfoca en la comprensión de las características textuales que corresponden al tipo de producción que se está trabajando.

3. **Evaluación**: Al finalizar el proyecto, se lleva a cabo una reflexión tanto sobre el texto producido como sobre los aprendizajes logrados. Esta etapa permite revisar el proceso de trabajo y reconocer las fortalezas y áreas de mejora para futuras producciones.

El aprendizaje en un proyecto de lengua no se concentra solo en la etapa final, sino que se despliega a lo largo de toda la secuencia didáctica. Durante el proceso de producción, se presentan diversas situaciones interactivas que no solo apoyan la escritura y comprensión de textos, sino que también contribuyen al aprendizaje de los diferentes tipos de discurso y sus elementos (Camps, 2003). Estas interacciones entre estudiantes y docentes facilitan la escritura y, al mismo tiempo, promueven el desarrollo de habilidades metalingüísticas que fortalecen la comprensión del lenguaje.

Al integrar las secuencias didácticas con los proyectos de lengua, la producción escrita va más allá de los aspectos formales para responder a las necesidades comunicativas y sociales de los estudiantes. Esta metodología por proyectos asegura que los alumnos no solo aprendan a escribir, sino que vean la lengua como una herramienta útil, significativa y conectada con su realidad cotidiana.

Esta integración refleja un enfoque que no se limita a describir las bondades de cada perspectiva, sino que las emplea como herramientas complementarias. Por ejemplo, la teoría

transaccional de Rosenblatt sobre la lectura y el paradigma interpretativo-hermenéutico de Gadamer enriquecen las actividades de análisis y escritura, mientras que el concepto de secuencia didáctica y los proyectos de lengua aseguran que estos enfoques sean aplicables y significativos en el contexto escolar. Este marco teórico y metodológico respalda no solo la intervención propuesta, sino también la posibilidad de reflexionar sobre cómo las prácticas educativas pueden ser transformadas al conectar enfoques diversos.

3.7. "Artesanías de narrativas: trazos literarios" - Secuencia didáctica

La secuencia didáctica implementada en esta investigación se diseñó para acercar a los estudiantes a la escritura creativa a través de la creación de cuentos, con un enfoque reflexivo y significativo. Durante 2 meses, entre abril y mayo, se desarrollaron 10 sesiones de 50 minutos que integraron la lectura de cuentos latinoamericanos del siglo XX, su análisis crítico y la producción de textos creativos. Más allá de enseñar técnicas narrativas, el objetivo fue que los estudiantes exploraran sus propias voces literarias, conectando la literatura con el potencial creativo y personal de cada uno. Inspirada en los principios del Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) y la metodología de proyectos de Ana Camps, esta secuencia promovió un aprendizaje integral. No solo se centró en el desarrollo de habilidades literarias, sino también en fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y el diálogo entre la experiencia personal y los textos. La escritura creativa se planteó como un proceso artesanal, donde cada "trazo" permite repensar y afinar ideas, ayudando a los estudiantes a descubrir el poder de la palabra escrita como una herramienta expresiva y transformadora.

3.7.1. Objetivo

El objetivo de esta secuencia didáctica se alinea con las propuestas educativas del Colegio San Bartolomé La Merced, en el marco del Programa de Literatura L1 en décimo grado. Más que transmitir conocimientos literarios, busca promover una educación literaria significativa

que conecte la experiencia del estudiante con los textos y su realidad social. A través de la escritura creativa de cuentos, con énfasis en la elaboración de borradores y revisiones, se exploran temas relevantes para los jóvenes, como su identidad, en sintonía con los cuentos latinoamericanos del siglo XX trabajados en clase. Este proyecto de escritura se convierte en una herramienta para que los estudiantes vinculen sus vivencias con los textos, conectando la lectura con las problemáticas sociales y culturales que enfrentan en su entorno. Además, esta intervención abordó tres criterios fundamentales del tercer periodo (*periodo 39)* del curso:

- **Criterio 3:** Infiere el mensaje implícito de los textos teniendo en cuenta la relación de las ideas principales con los conceptos clave de los discursos.
- **Criterio 7:** Contrasta, a partir del establecimiento de relaciones intertextuales, las premisas, los recursos estéticos y las superestructuras de los textos literarios y académicos.
- **Criterio 10:** Consolida un estilo de escritura en el cual se demuestra una apropiación pragmática y epistémica, estructuras gramaticales correctas, recursos retóricos y semánticos.

3.7.2. Etapas

El tercer periodo académico de décimo, conocido como periodo 39, se estructura como una unidad didáctica que agrupa varias secuencias orientadas al desarrollo de habilidades específicas en Lengua Castellana. Estas secuencias incluyen fotorreportaje, narrativa literaria (cuentos) y ensayo argumentativo. En este trabajo, el enfoque está en la secuencia del componente literario, implementada en los cursos 10A, 10B, 10C, 10D y 10E.

La secuencia *"Artesanías de narrativas: trazos literarios"* se basa en las orientaciones metodológicas de Ana Camps y los principios del PPI. Ambos enfoques promueven un

aprendizaje significativo y transformador. Mientras que Camps se centra en proyectos de lengua que integran lectura, escritura y reflexión crítica, el PPI articula contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación, fomentando la autonomía del estudiante y conectando el aprendizaje con su realidad personal y social, logrando una educación que va más allá de lo académico. Esta secuencia se articula en tres fases principales:

1. **Preparación:** La primera fase se enfocó en identificar las ideas previas de los estudiantes sobre la lectura y escritura en el contexto académico. En la primera sesión, se aplicó una encuesta inicial para explorar sus percepciones sobre la lectura académica y otros tipos, su función, y su relación con la literatura en la escuela. También se indagó sobre las diferencias entre la escritura escolar y literaria, así como el valor de la literatura en sus realidades. Este ejercicio permitió ajustar las actividades según sus intereses.

2. **Realización:** La fase de realización se dividió en dos sub-fases:

    - ***Realización en la lectura de cuentos latinoamericanos del siglo XX:*** Esta fase buscó familiarizar a los estudiantes con la estructura de los cuentos. En la sesión 2, se ofreció una introducción sobre su importancia creativa y expresiva. En la sesión 3, se realizó la lectura, permitiendo discutir personajes, conflictos y temas. En la sesión 4, se abordaron formas de análisis para desarrollar habilidades críticas, culminando con un control de lectura en la sesión 5, evaluando su interpretación del texto.

    - ***Realización en la escritura y creación de un cuento:*** La segunda parte de la fase de realización se enfocó en la escritura de cuentos. En la sesión 6, se introdujeron estrategias para crear personajes y tramas. En las sesiones 7, 8 y 9, los estudiantes desarrollaron y revisaron sus borradores con

retroalimentación colaborativa. La escritura creativa se usó como reflexión crítica sobre temas sociales, culturales y de identidad, permitiendo a los estudiantes conectar su voz personal con un análisis profundo de su realidad.

3. **Evaluación:** La secuencia culminó en la sesión 10 con una evaluación que incluyó una encuesta final y la revisión de los cuentos producidos. Esto permitió identificar fortalezas y dificultades del proceso y valorar el aprendizaje alcanzado. Además, se buscó ajustar las prácticas pedagógicas para adaptarlas mejor a las necesidades del grupo.

3.7.3. Momentos del PPI

Cada una de las fases de la secuencia se vincula con los momentos fundamentales del PPI, que buscan guiar la experiencia educativa hacia la transformación personal y social. A continuación, se detalla esta vinculación:

1. **Contexto – Encuesta inicial:** Permitió conocer las concepciones previas de los estudiantes sobre la lectura, escritura y literatura, así como sus intereses y motivaciones. Esta información orientó el diseño de las actividades para conectar el aprendizaje con su realidad.

2. **Experiencia – Lectura del cuento:** La lectura literaria de cuentos latinoamericanos del siglo XX permitió a los estudiantes explorar temas relevantes y desarrollar empatía, acercándolos al análisis crítico mediante su interacción con la ficción.

3. **Reflexión – Análisis y control de lectura:** Durante esta fase, los estudiantes utilizaron la lectura crítica para avanzar hacia la creación literaria. La escritura de sus cuentos fue un proceso reflexivo en el que transformaron los aprendizajes y las ideas previas en textos originales que reflejaron tanto su perspectiva personal como social.

4. **Acción – Producción del cuento propio:** La escritura creativa se consolidó como una herramienta de reflexión crítica, permitiendo a los estudiantes plasmar sus ideas y experiencias, con retroalimentación colaborativa para mejorar sus textos.

5. **Evaluación – Encuesta final y reflexión sobre los productos:** La encuesta final y la revisión de los cuentos permitieron valorar el proceso de aprendizaje y ajustar las prácticas pedagógicas, fomentando un desarrollo adaptativo y significativo para futuros proyectos, además de promover una reflexión profunda sobre el crecimiento personal y académico de los estudiantes.

A continuación, se presenta una tabla que resume las fases de la secuencia, alineadas con los momentos del PPI y los criterios trabajados:

Tabla 2. Fases de la secuencia didáctica "Artesanías de narrativas: trazos literarios"

Fase	**Momento del PPI**	**Criterios trabajados**	**Sesiones y fuentes de información**
Preparación	Contexto	*Criterio 3:* Infiere el mensaje implícito en los textos, relacionando ideas principales con conceptos clave.	Encuesta inicial (Sesión 1)
Realización en la lectura	Experiencia y Reflexión	*Criterio 7:* Contrasta recursos estéticos, premisas y estructuras de los textos literarios y académicos.	Teoría y lectura del cuento (Sesiones 2 y 3) Control de lectura (Sesiones 4 y 5)
Realización en la escritura	Acción	*Criterio 10:* Consolida un estilo de escritura con estructura coherente,	Producción del cuento (Sesiones 6, 7, 8, y 9) en borradores y planeadores

		recursos semánticos y retóricos.	
Evaluación	Evaluación	*Evaluación final:* Revisión del proceso y ajuste de prácticas pedagógicas.	Encuesta final (Sesión 10) Evaluación de cuentos

3.8. Instrumentos y actividades implementadas

Durante la implementación de la secuencia "*Artesanías de narrativas: trazos literarios*"[1], se utilizaron varios recursos pedagógicos para fomentar el aprendizaje significativo, la escritura creativa y las habilidades críticas. Estos instrumentos se centraron en el análisis de cuentos latinoamericanos del siglo XX y la producción de textos originales. A continuación, se describen los principales instrumentos y actividades:

- **Exposición docente:** El practicante lideró clases orientadas a cómo interpretar un cuento y cómo crear un cuento, enfatizando la importancia de la reflexión crítica.
- **Uso de diapositivas:** Se presentaron guías sobre teoría del cuento, construcción de personajes, elementos a analizar en textos narrativos y técnicas para elaborar tramas significativas.
- **Actividades de apertura - Rompehielos**: Las sesiones iniciaron con ejercicios breves para motivar a los estudiantes y conectar los nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos
- **Actividades de cierre:** Al final de cada sesión, se reservó un breve espacio de reflexión donde los estudiantes compartían sus ideas finales. Estas actividades

[1] Para conocer en detalle la planificación de cada sesión en la secuencia didáctica, puede consultarse el apartado de anexos, donde se expone la ruta metodológica completa diseñada para este proyecto.

consolidaban el aprendizaje, invitando a conectar lo discutido con su vida cotidiana y fomentando una evaluación continua.

- **Encuestas**: Las encuestas iniciales permitieron diagnosticar las concepciones de los estudiantes sobre la lectura y la escritura, y las finales sirvieron para evaluar el impacto del proceso pedagógico.

- **Videos de YouTube**: Se proyectaron adaptaciones audiovisuales de cuentos como "*La noche boca arriba"* y "*Continuidad de los parques"*, lo que facilitó la comprensión de los textos y promovió discusiones más dinámicas.

- **Control de lectura**: Se realizaron pruebas de interpretación en la sesión 5 para conocer la comprensión de los cuentos leídos, así como las habilidades de interpretación y análisis crítico en torno a los conflictos, personajes y temáticas de las obras.

- **Producción de cuentos**: Los estudiantes elaboraron sus propios cuentos a lo largo de varias sesiones. El proceso incluyó la creación de borradores y retroalimentación colaborativa entre pares en las sesiones 7, 8 y 9.

- **Cuentos latinoamericanos del siglo XX:** Se trabajaron cuentos de autores como Julio Cortázar, María Luisa Bombal, Gabriel García Márquez, Inés Arredondo, Luisa Valenzuela y Juan Rulfo. Estas obras abordaron temas clave como la identidad, la ficción y la realidad social, fomentando el pensamiento crítico sobre la experiencia personal y colectiva. A continuación, se explican brevemente los temas que tratan.

    - ***Axolotl - Julio Cortázar (Estancamiento de las raíces indígenas):*** Un hombre en París desarrolla una obsesión por los ajolotes, animales que representan un pasado truncado. La narrativa cambia cuando el narrador asume la perspectiva

del ajolote, simbolizando inmovilidad y contemplación, observando la realidad humana desde la distancia.

- ***Carta a una señorita en París - Julio Cortázar (Conflictos psicológicos):*** Un hombre le escribe cartas a una mujer explicando un fenómeno inusual: vomita conejos vivos. Al principio, parece adaptarse a la situación cuidando a los conejos en el apartamento. Sin embargo, con el paso del tiempo, la tensión y la desesperación crecen, y cuando llega el undécimo conejo, decide terminar con todo lanzándose desde el balcón junto con los animales.

- ***El árbol - María Luisa Bombal (La soledad y el mundo interior emocional):*** La historia sigue a Brígida, una mujer que ha sido menospreciada por su familia y que encuentra consuelo en la presencia de un gomero, un árbol que se convierte en un símbolo de su refugio emocional. A medida que su esposo la ignora, su conexión con el árbol se profundiza. Sin embargo, cuando el árbol es talado, Brígida siente que ha perdido algo esencial e íntimo, quedándose sin su ancla íntima y emocional.

- ***La siesta del martes - Gabriel García Márquez (El problema de un pueblo que actúa sin pensar):*** Una mujer viaja con su hija a un pueblo para visitar la tumba de su hijo, quien fue asesinado mientras intentaba robar. La historia se desarrolla en medio de la opresiva atmósfera de la siesta, cuando el sacerdote las recibe con indiferencia. La llegada de la madre genera chismes entre los habitantes y llama el interés del pueblo a salir a observar a la mujer. La historia finaliza con el sacerdote invitándolas a salir rápidamente del pueblo.

- ***La sunamita - Inés Arredondo (Abuso y opresión):*** Luisa es presionada por su familia para casarse con su tío Apolonio, quien parece estar cerca de la

muerte. Sin embargo, después del matrimonio, él no muere y comienza a rejuvenecer a medida que somete a Luisa a abusos, órdenes y maltrato. La historia culmina cuando Luisa regresa tras intentar escapar, enfrentándose nuevamente a su tío donde la lujuria parece ser la causa de la vida y la muerte.

- ***Los censores - Luisa Valenzuela (La censura y autoritarismo del estado):*** La historia sigue a Juan, quien intenta enviar una carta a Mariana en París en un contexto donde todo mensaje es minuciosamente censurado. Para asegurarse de que su carta pase, Juan se convierte en censor. Su obsesión por el trabajo lo lleva a ascender rápidamente en el sistema, hasta que finalmente censura su propia carta, condenándose a sí mismo.

- ***Nos han dado la tierra - Juan Rulfo (El abandono y olvido de las tierras periféricas):*** El cuento describe a un grupo de hombres que reciben tierras áridas como parte de un reparto agrario. La historia refleja el desencanto y la resignación de los personajes, que caminan por un paisaje desolado e improductivo. A pesar de su protesta por la infertilidad del terreno, a medida que terminan de caminar por la llanura comienzan a aceptarlo de manera eufórica.

3.9. Fuentes de recolección de información

Para entender cómo evolucionaron los aprendizajes de los estudiantes y evaluar el impacto de la secuencia didáctica, se usaron varios instrumentos que permitieron tanto captar sus percepciones como acompañar su progreso durante el proceso. Estos recursos aportaron una visión más completa sobre sus experiencias en lectura, escritura y reflexión crítica.

3.9.1. Encuesta inicial

Se aplicó una encuesta para conocer cómo los estudiantes de grado décimo perciben la lectura, escritura y literatura en el contexto escolar. Combinó preguntas abiertas con afirmaciones en formato Likert (nada de acuerdo, algo de acuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo), obteniendo respuestas cualitativas y cuantitativas sobre sus percepciones. Asimismo, se exploró cómo diferenciaban la lectura académica de la no académica, su visión sobre la escritura académica y creativa, y si ven la literatura como un puente entre lo personal y lo social. Por otro lado, los datos permitieron ajustar las actividades pedagógicas a las necesidades del grupo para fomentar un aprendizaje más significativo y reflexivo. Además, los resultados fueron anonimizados para proteger la privacidad de los participantes. A continuación, se muestran las preguntas usadas para la encuesta:

Tabla 3. Preguntas de la encuesta inicial

Categoría	**Preguntas abiertas**	**Preguntas Likert (Niveles: Nada de acuerdo, Algo de acuerdo, De acuerdo, Totalmente de acuerdo)**
Concepciones sobre la lectura	**1.** ¿Cómo definirías la lectura desde tu perspectiva? **2.** ¿Cómo definirías la lectura académica? ¿Qué diferencias encuentras entre esta y otro tipo de lecturas?	**a)** La lectura implica decodificar y entender el significado transmitido por el texto. **b)** La lectura no se limita a ser un proceso cognitivo, sino que también engloba una dimensión emocional. **c)** La lectura involucra cómo el estudiante interpreta obras orales como canciones, poemas y cuentos narrados por sus docentes. **d)** La lectura tiene distintos niveles de interpretación. **e)** La lectura es análisis de imágenes, ilustraciones y carteles, aun cuando no incluyan texto. **f)** Leer facilita el diálogo interno, ofreciendo al lector una oportunidad para reflexionar y cuestionar sus propias creencias y conocimientos.

		g) La lectura es un proceso personal relacionado con la formación de imágenes en la mente del lector. **h)** La lectura académica me permite conectar conceptos teóricos con la realidad. **i)** La lectura académica se usa más para evaluar que para fomentar el aprendizaje significativo.
Perspectiva sobre la escritura	**1.** ¿Cómo definirías la escritura desde tu perspectiva? **2.** ¿Cómo definirías la escritura académica? ¿Consideras que debería mantenerse en su forma actual o cambiar? ¿Por qué?	**a)** Escribir consiste en la creación y el registro de ideas mediante palabras en un soporte material. **b)** Imágenes y diagramas pueden comunicar ideas como lo hace un texto escrito. **c)** Escribir es tanto un ejercicio del pensamiento como una manifestación de sentimientos y emociones. **d)** La escritura académica fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo. **e)** La forma en que se enseña la escritura académica es complicada y poco accesible para la mayoría de los estudiantes. **f)** La estructura rígida de la escritura académica limita la creatividad y la expresión personal. **g)** La escritura académica refleja formas de pensar y comunicar que no siempre corresponden con mi cultura o forma de ver el mundo. **h)** La escritura académica podría ser más útil si se promoviera como un proceso colaborativo entre estudiantes. **i)** La escritura académica no solo tiene valor en la escuela, sino que es útil para comunicar ideas claras en la vida diaria.
Percepción de la literatura	**1.** De acuerdo con tu perspectiva, ¿qué es la literatura? **2.** ¿Qué fortalezas y debilidades ves en la literatura que se ve en la escuela?	**a)** Una obra con más páginas es más compleja que una de pocas páginas. **b)** La literatura actúa como un puente entre lo individual y lo colectivo. **c)** La literatura es fantasía, algo alejado y sin

	3. ¿Qué crees que diferencia la literatura producida en Latinoamérica de la literatura de otras regiones?	relación con la realidad. **d)** La literatura no es solo un reflejo de la sociedad y la época que la produce, sino también un espacio para el cuestionamiento y la crítica. **e)** Los textos que uno escribe tienen valor literario.

3.9.2. Controles de lectura

Durante las sesiones de análisis literario, cada estudiante eligió un cuento para profundizar en su interpretación. El control de lectura fue más que una simple evaluación; promovió la lectura crítica y reflexiva, conectando personajes, conflictos y tramas con su realidad personal. A través de preguntas generales y específicas, se evaluó no sólo la comprensión del contenido, sino la forma en que los estudiantes relacionaban los temas literarios con su contexto y experiencias. Las preguntas generales, como las basadas en la teoría del iceberg o las dos historias, les llevaron a descubrir significados ocultos y analizar capas narrativas. Además, la consigna sobre la crítica latinoamericana les permitió reflexionar sobre las realidades sociales y culturales presentes en los cuentos. Las preguntas específicas, centradas en fragmentos clave, fomentaron interpretaciones detalladas y contextualizadas, promoviendo la reflexión sobre simbolismos y críticas sociales.

Este enfoque transformó los controles en espacios de diálogo crítico con los textos. Los estudiantes también registraron sus ideas mediante apuntes y notas adhesivas, lo que facilitó un análisis más profundo. Estas notas eran esenciales, ya que “el subrayado y los apuntes son documentos valiosos para evaluar procesos de comprensión y metacomprensión, por cuanto constituyen huellas de esos procesos” (Arnoux y Alvarado, 1997, p. 61). Además, funcionaban como recursos clave para futuras producciones, puesto que “un apunte se justifica por ser un escrito intermedio, disponible para generar o integrarse a otro texto, oral o

escrito" (Arnoux y Alvarado, 1997, p. 60). En conjunto, los controles de lectura y los apuntes permitieron una interiorización más significativa de los textos, apoyando tanto el análisis inmediato como la elaboración de producciones posteriores. A continuación, se muestran los fragmentos y preguntas usadas para el control de lectura:

Tabla 4. Preguntas del control de lectura

Tipo de pregunta	**Pregunta/Fragmento**	**Opciones**
Preguntas generales	**1. Teoría del iceberg o teoría de las dos historias:** Seleccione una de las dos opciones para responder.	**a. Las dos historias:** Explica las dos historias presentes en el cuento. ¿Cuál es la historia visible y cuál es la oculta? Describe cómo se entrelazan ambas historias. **b. Iceberg:** Identifica tres elementos ocultos en el cuento y explica su relevancia para la crítica o el mensaje.
	2. Crítica latinoamericana: Identifica una crítica social presente en el cuento relacionada con la realidad de América Latina.	Explica cómo esta crítica se refleja en la historia, en las acciones de los personajes, el contexto o el desenlace.
Preguntas específicas	**Axolotl – Julio Cortázar** "Eran larvas, pero larva quiere decir también máscara y también fantasma. Detrás de esas caras aztecas, inexpresivas y sin embargo de una crueldad implacable ¿qué imagen esperaba su hora?".	**a.** ¿Cómo se relacionan los axolotl con el pasado indígena mencionado en el fragmento? **b.** ¿Qué revela el comportamiento

		obsesivo del narrador sobre su identidad?
	Carta a una señorita en París – Julio Cortázar "Está este balcón sobre Suipacha lleno de alba, los primeros sonidos de la ciudad. No creo que les sea difícil juntar once conejitos salpicados sobre los adoquines, tal vez ni se fijen en ellos, atareados con el otro cuerpo que conviene llevarse pronto, antes de que pasen los primeros colegiales".	**a.** ¿Qué representan los conejos que vomita el narrador? **b.** ¿Por qué al final logra eliminar a los conejos cuando antes no podía?
	El árbol – María Luisa Bombal "—¡Si tuviera amigas! —suspiraba ella. Pero todo el mundo se aburría con ella. ¡Si tratara de ser un poco menos tonta! ¿Pero cómo ganar de un tirón tanto terreno perdido? Para ser inteligente hay que empezar desde chica, ¿no es verdad?"	**a.** ¿Por qué la narración y el entorno tratan a Brígida con desprecio?
	El árbol – María Luisa Bombal "Había corrido, no supo cómo ni con qué insólita valentía, hacia la ventana. Le había abierto. Era el árbol, el gomero que un gran soplo de viento agitaba, el que golpeaba con sus ramas los vidrios, el que la requería desde afuera como para que lo vera retorcerse hecho una impetuosa llamarada negra bajo el cielo encendido de aquella noche de verano".	**b.** ¿Qué simboliza el árbol para Brígida y por qué es tan importante para ella?
	La siesta del martes – Gabriel García Márquez "El párroco suspiró: "Nunca trató de hacerlo entrar por el buen camino?". La mujer contestó cuando acabó de firmar: "Era un hombre muy bueno". El sacerdote miró alternadamente a la mujer y a la niña y comprobó con una especie de piadoso estupor que no estaban a punto de llorar."	**a.** ¿Por qué este diálogo puede interpretarse de forma irónica o crítica? **b.** ¿Qué nos revela el comportamiento del pueblo en este cuento?
	La Sunamita – Inés Arredondo "Y luego te quedas viuda y rica y tan virgen como ahora —rio nerviosamente una prima jovencilla y pizpireta. —La fortuna es considerable, y yo, como tío lejano tuyo, te	**a.** ¿Qué factores obligan a Luisa a casarse con su tío?

	aconsejaría que…—Pensándolo bien, el no aceptar es una falta de caridad y de humildad”	
	La Sunamita – Inés Arredondo “Ahí estaba todavía, pero no él, el despojo persistente... La vida mezclada con la muerte da un horror que tiene muy poco que ver con ambas”.	**b.** ¿Por qué Don Apolonio sigue vivo pese a las expectativas de su muerte?
	Los censores – Luisa Valenzuela “Días de horror ante las formas sutiles y sibilinas que encontraba la gente para transmitirse mensajes subversivos, días de una intuición tan aguzada que tras un simple «el tiempo se han vuelto inestable» o «los precios siguen por las nubes» detectaba la mano algo vacilante de aquel cuya intención secreta era derrocar al Gobierno”	**a.** ¿Cómo se vinculan los comandos de censura con la historia y la realidad latinoamericana? **b.** ¿Por qué el final del cuento puede interpretarse como un *knock-out*?
	Nos han dado la tierra – Juan Rulfo “—Pero, señor delegado, la tierra está deslavada, dura. No creemos que el arado se entierre en esa como cantera que es la tierra del Llano. Habría que hacer agujeros con el azadón para sembrar la semilla y ni aun así es positivo que nazca nada; ni maíz ni nada nacerá. —Eso manifiéstenlo por escrito. Y ahora váyanse. Es al latifundio al que tienen que atacar, no al Gobierno que les da la tierra.”	**a.** ¿Qué crítica hace el cuento al poder que ejerce el gobierno sobre el pueblo? **b.** ¿Por qué los campesinos terminan aceptando el Llano, pese a su oposición inicial?

3.9.3. Cuentos producidos por los estudiantes

Durante la fase de creación literaria, los estudiantes trabajaron en sus propios cuentos a través de sesiones de escritura y revisión colaborativa. En las sesiones 7, 8 (y cuando fue posible, la 9), desarrollaron borradores que les permitieron plasmar sus ideas y ajustarlas con la retroalimentación de sus compañeros. Este proceso resaltó el valor del error en el aprendizaje, ya que los borradores, reflejando la búsqueda y experimentación propias de la escritura creativa, se convirtieron en herramientas clave para construir conocimiento entre docente y alumno. Este proceso resaltó el valor del error como esencial para el aprendizaje, ya que los

borradores reflejan la indecisión y búsqueda de características de la escritura creativa, son dispositivos clave para aprender, porque permiten la construcción activa de conocimiento entre docente, alumno y su potencial (Vásquez, 2006). Aunque el tiempo limitado impidió versiones más pulidas, cada borrador fue un espacio para experimentar y crecer.

Los cuentos integraron temas sociales, culturales e identitarios a partir de un análisis crítico de su contexto, conectando las experiencias personales con las obras leídas. Usaron conceptos literarios como las dos historias de Piglia o la técnica del iceberg de Hemingway, y los planeadores ayudaron a estructurar personajes y tramas coherentes. Más allá de un ejercicio expresivo, la escritura literaria se convirtió en una herramienta para explorar la identidad y cuestionar su entorno.

La enseñanza se enfocó en el proceso más que en la perfección formal. “La literatura cobra una fuerza inusitada si la enseñamos no desde la búsqueda de la perfección, sino desde ese intento funambulario para configurar mundos posibles” (Vásquez, 2006, p. 28). El enfoque estuvo en las búsquedas y esfuerzos, permitiendo que cada estudiante construyera su narrativa en constante desarrollo. A continuación, se muestra la rúbrica usada para guiar a los estudiantes con elementos a tener en cuenta para la creación de su cuento:

Tabla 5. Rúbrica para la creación del cuento

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA LA CREACIÓN DE UN CUENTO				
Criterios	**Desarrollado de manera innovadora**	**Bien implementado**	**Puede mejorar**	**Necesita replantearse**
Tema y relevancia	El tema aborda aspectos críticos y complejos de la realidad o identidad latinoamericana de manera	El tema es relevante y está bien desarrollado, pero sin salir de enfoques convencionales.	El tema es adecuado, pero la exploración es superficial y no profundiza lo suficiente.	El tema es mencionado, pero carece de desarrollo significativo o relevancia.

	original y reflexiva			
Desarrollo de personajes	Los personajes son profundos, complejos y muestran evolución o conflicto coherente con la narrativa.	Los personajes son claros y definidos, aunque podrían ser más complejos.	Los personajes son algo estereotipados o su influencia en la trama es limitada.	Los personajes carecen de coherencia o no contribuyen de manera relevante a la narrativa.
Ambiente y escenario	El entorno es descrito de manera rica y detallada, actuando casi como un personaje que potencia la narrativa.	El entorno es descrito de forma adecuada y contribuye moderadamente a la historia.	La ambientación es básica y su influencia en la trama es mínima.	Falta descripción significativa del entorno o no tiene relevancia narrativa.
Estructura y trama	La estructura es creativa y coherente, manteniendo la atención del lector con giros o tramas entrelazadas.	La trama está bien organizada, pero sigue un desarrollo predecible.	La trama tiene algunos aspectos confusos o falta innovación.	La estructura es confusa y la trama no avanza de manera coherente.
Uso del lenguaje	El lenguaje es elaborado, con uso eficaz de metáforas, simbolismos y recursos estilísticos que enriquecen la interpretación.	El lenguaje es adecuado, con intentos de profundidad, pero puede ser más creativo.	El lenguaje es simple, con poca variedad en recursos literarios.	El uso del lenguaje es deficiente y no contribuye al impacto de la narrativa.
Elementos narrativos y estilo	La historia maneja de manera excelente el punto de vista y estilo; los diálogos enriquecen la	El punto de vista y el estilo son claros, pero podrían ser más elaborados.	El punto de vista no es consistente y los diálogos aportan poco.	Falta coherencia en el estilo y los diálogos son irrelevantes o mal elaborados.

	comprensión de los personajes.			
Crítica social y cultural	La historia ofrece una crítica social o cultura profunda sobre la realidad latinoamericana , integrándola de forma orgánica en la narrativa.	La crítica social está presente, pero podría estar más integrada en la trama.	La crítica es superficial y no se conecta completamente con la historia.	La historia carece de una crítica relevante o es confusa.
Integración de las dos historias y el iceberg	La narrativa emplea magistralmente las dos historias (Piglia) o la técnica del iceberg (Hemingway), revelando significados ocultos que invitan al lector a descubrir nuevas capas.	Las técnicas se utilizan bien, pero podrían estar más integradas para dar mayor profundidad.	Hay intentos de aplicar las técnicas, pero son inconsistentes a lo largo de la narrativa.	No se evidencia el uso de las técnicas, lo que limita la complejidad de la historia.

3.9.4. Encuesta final

Al finalizar la secuencia, se aplicó una encuesta para evaluar la experiencia desde la perspectiva de los estudiantes. Esta encuesta final les permitió reflexionar sobre su aprendizaje, identificando retos y logros. Además, sus respuestas ayudaron a ajustar las prácticas pedagógicas y mejorar futuras intervenciones.

La encuesta combinó preguntas abiertas con afirmaciones en formato Likert, recogiendo tanto opiniones reflexivas como datos cuantitativos. Se evaluaron aspectos sobre literatura, escritura creativa y la secuencia didáctica, explorando cómo contribuyó a su crecimiento personal y creativo. Los datos personales fueron protegidos mediante anonimización. Este

proceso permitió recoger información sobre el avance académico y el impacto de la escritura creativa en su percepción de la literatura y su entorno. En la siguiente tabla se ven las preguntas implementadas:

Tabla 6. Preguntas de la encuesta final

Sección	**Tipo de pregunta**	**Pregunta**	**Escala/Respuesta**
Literatura	*Abierta*	¿Qué conceptos o ideas sobre la literatura latinoamericana crees que han quedado más claros para ti después de estas actividades?	Respuesta libre
	Abierta	¿Cómo crees que el análisis y la creación de cuentos latinoamericanos puede influir en tu percepción sobre tu identidad o la identidad latinoamericana en general?	Respuesta libre
	Abierta	¿Esta secuencia didáctica ha cambiado tu enfoque hacia la literatura? ¿Ha cambiado tu interés o apreciación por la literatura latinoamericana?	Respuesta libre
	Likert (4 niveles)	Después de estas actividades, ¿cómo evaluarías tu apreciación por la literatura latinoamericana?	No ha mejorado / Ha mejorado un poco / Ha mejorado / Ha mejorado mucho
Escritura creativa	*Abierta*	¿Cómo describirías tu experiencia general con las actividades de escritura creativa y análisis literario que realizamos?	Respuesta libre
	Abierta	¿Crees que la escritura creativa te ha ayudado a expresar, apropiarte de tu escritura o hacerte más cercano a ella para escribir?	Respuesta libre
	Abierta	¿Crees que la escritura creativa te ha ayudado a sentirte más cómodo al escribir? ¿Por qué?	Respuesta libre
	Likert (4 niveles)	¿Qué tan importante consideras que es implementar la escritura creativa en las aulas?	Nada importante / Poco importante / Importante / Muy importante

Secuencia didáctica	*Abierta*	¿Qué opinas sobre la organización de las actividades en la secuencia didáctica? ¿Te parecieron claras y bien estructuradas?	Respuesta libre
	Abierta	¿Hubo algún momento de la secuencia que creas que aportó más a tu aprendizaje? ¿Cuál y por qué?	Respuesta libre
	Abierta	¿Qué cambios o mejoras propondrías para futuras implementaciones de esta secuencia?	Respuesta libre
	Likert (4 niveles)	¿Qué tan efectiva te pareció la secuencia didáctica para tu aprendizaje en literatura y escritura creativa?	Nada efectiva / Poco efectiva / Efectiva / Muy efectiva

3.10. Selección y procesamiento de datos

El estudio de caso es una estrategia ideal para analizar en profundidad un grupo específico, integrando varios métodos de recolección de datos para entender cómo ocurren los fenómenos en su contexto real (Hernández et al., 2014). Este enfoque permite observar con detalle el impacto de las intervenciones pedagógicas desde diferentes ángulos.

Para este trabajo se seleccionaron 15 estudiantes (3 por curso), organizados en tres grupos según el desempeño observado en relación con las expectativas planteadas y el potencial con los cuentos producidos:

- **5 casos destacados por sus cuentos (Grupo A):** Cumplen ampliamente con los criterios establecidos y muestran un alto nivel de desarrollo.
- **5 casos intermedios por sus cuentos (Grupo B):** Tienen un desempeño destacable en algunos aspectos como propuestas creativas, y a cambio dejan otros de lado, que pueden ser la excepción a lo que se esperaba.
- **5 casos deficientes por sus cuentos (Grupo C):** Enfrentan dificultades significativas en la producción de textos y los controles, lo que sugiere áreas de mejora importantes.

A estos estudiantes seleccionados se les hizo un seguimiento cualitativo en las encuestas iniciales y finales, controles de lectura y producción de cuentos, con el fin de identificar sus avances, los desafíos que enfrentaron y los aprendizajes alcanzados a lo largo del proceso buscando factores en común de acuerdo a cada grupo.

Las preguntas tipo Likert se analizaron de forma descriptiva, dando una visión general de la percepción del curso completo. Además, estas respuestas se complementaron con los datos cualitativos obtenidos de las preguntas abiertas, lo que permitió encontrar patrones y darles más sentido a los resultados.

Finalmente, se aplicó la triangulación de datos, combinando la información de encuestas, controles y cuentos. Esta técnica ayudó a encontrar coincidencias, validar los resultados y enriquecer las interpretaciones desde distintas perspectivas. Así, las conclusiones reflejan de forma más precisa las experiencias y aprendizajes del grupo.

3.11. Categorías de análisis

3.11.1. Encuesta inicial

Para el análisis de las encuestas, se trabajaron dos enfoques principales; uno cuantitativo, con las preguntas tipo Likert, que permitió identificar las percepciones generales del grupo; y otro cualitativo, enfocado en las respuestas abiertas de los 15 casos seleccionados.

- **Concepciones del curso - Preguntas tipo Likert:** Estas preguntas se analizaron de manera descriptiva, sin subcategorías adicionales, ya que cada afirmación se interpretó según el nivel de acuerdo que los estudiantes indicaron. Los resultados se presentan en porcentajes, ofreciendo una visión global de las percepciones del grupo. Las categorías analizadas son:

1. ***Concepciones de lectura:*** Afirmaciones sobre la comprensión, dimensión emocional, y niveles de interpretación de la lectura.

2. ***Concepciones de escritura:*** Perspectivas sobre el proceso creativo, la función académica y los posibles obstáculos para el desarrollo de la escritura.

3. ***Concepciones de literatura:*** Opiniones sobre la función de la literatura, sus conexiones con la realidad y el valor de los textos producidos por los estudiantes.

- **Concepciones de los 15 casos - Preguntas abiertas:** El análisis cualitativo de las respuestas abiertas se centró en las experiencias, retos y aprendizajes de los estudiantes seleccionados. Las categorías y subcategorías analizadas son:

    1. ***Percepción de lectura y lectura académica:***

        a. **Definición personal de lectura y lectura académica:** La manera en que cada estudiante entiende ambos tipos de lectura.

        b. **Diferencias entre lectura académica y otros tipos de lectura:** Percepción sobre las distintas funciones y experiencias que implica la lectura en contextos académicos y no académicos.

    2. ***Percepción de escritura y escritura académica:***

        a. **Percepción de la escritura en general y en contexto académico:** Concepción de la escritura como proceso creativo o como tarea escolar.

b. **Opinión sobre posibles cambios en la enseñanza de la escritura:** Sugerencias sobre cómo la escritura académica podría ser más accesible o relevante.

3. ***Percepción de literatura (latinoamericana y en la escuela):***

   a. **Definición personal de literatura:** Cómo cada estudiante interpreta y define la literatura.

   b. **Opinión sobre la literatura en la escuela y la literatura latinoamericana:** Reflexión sobre el papel de la literatura en el currículo escolar y su relación con la identidad cultural.

Este enfoque combina el análisis descriptivo de las preguntas tipo Likert para identificar tendencias y su relación con los aprendizajes y desafíos, con un análisis interpretativo de los 15 casos seleccionados. Así, se exploraron retos y logros individuales, complementando los datos cuantitativos para una visión integral del proceso.

3.11.2. Controles de lectura

El análisis de los controles de lectura se centró en analizar cómo los estudiantes interactúan con los textos y responden las preguntas asignadas. Estas categorías permitieron identificar patrones de interpretación, niveles de comprensión y reflexiones críticas en el proceso de lectura:

1. **Desarrollo de la lectura con notas adhesivas y apuntes:** Evalúa cómo las anotaciones reflejan la comprensión y organización de ideas durante la lectura, evidenciando su atención a ciertos detalles.

2. **Teoría del iceberg / Las dos historias:** Analiza la capacidad de los estudiantes para identificar elementos implícitos y entrelazar historias visibles y ocultas dentro del cuento.

3. **Análisis crítico latinoamericano:** Revisa cómo los estudiantes identifican y explican críticas sociales vinculadas con la realidad latinoamericana, reflejadas en los personajes, contexto o conflictos.

4. **Interpretación de fragmento literario:** Observa cómo interpretan los fragmentos propuestos y construyen significado a partir de ellos, conectando su comprensión con los mensajes o críticas presentes en el texto.

3.11.3. Cuentos producidos por los estudiantes

El análisis de los cuentos creados por los estudiantes busca comprender su proceso creativo y la profundidad de sus historias. A través de varias categorías, se evaluó cómo desarrollaron la trama, utilizaron los planeadores, manejaron el lenguaje y transmitieron críticas sociales o culturales, valorando tanto la versión del borrador analizada como el proceso de creación.

1. **Estructura de la trama y desarrollo de la narrativa:** Se analizó cómo avanza la trama y si los personajes, escenarios y conflictos están bien integrados. Se evaluó si la historia logra mayor profundidad mediante recursos como la teoría del iceberg, las dos historias de Piglia o el *knock-out*, y si las partes del relato se conectan coherentemente.

2. **Análisis del planeador y desarrollo de versiones:** Se examinó cómo las ideas iniciales evolucionaron del planeador al borrador y versión final, identificando cambios que aporten coherencia o profundidad. Esto permitió valorar el proceso de revisión y el uso del planeador como herramienta creativa.

3. **Uso del lenguaje y estilo narrativo:** Más allá de la corrección gramatical, se evaluó cómo el estudiante usa el lenguaje para construir el tono y los elementos narrativos. Se observó si el estilo era coherente con la trama y si logró conectar al lector con la historia.

4. **Crítica social o cultural implícita:** Se exploró la relevancia e impacto de las críticas sociales o culturales presentes, analizando cómo el cuento refleja el entorno del estudiante y utiliza la literatura como herramienta de reflexión.

3.11.4. Encuesta final

El análisis de la encuesta final siguió el mismo enfoque de las encuestas iniciales: combinó un análisis cuantitativo de las preguntas tipo Likert para identificar tendencias generales y un análisis cualitativo de las preguntas abiertas en los casos seleccionados. Esto permitió evaluar cómo la secuencia didáctica impactó la apreciación de la literatura, la escritura creativa y el aprendizaje en general.

1. **Concepciones del curso - Preguntas tipo Likert:** Las preguntas tipo Likert ofrecen un panorama general sobre el impacto del curso en los estudiantes. Los resultados se analizaron en porcentajes, considerando el nivel de acuerdo o evaluación señalado por los participantes. Las categorías trabajadas son

    a. **Apreciación de la literatura latinoamericana:** Se midió si los estudiantes sienten que su interés por la literatura latinoamericana aumentó o si cambió su percepción de su propia identidad o de la identidad colectiva de la región.

    b. **Valor de la escritura creativa en el aula:** Se exploró la importancia asignada a la escritura creativa y su influencia en la comodidad o cercanía que los estudiantes desarrollaron al escribir.

c. **Efectividad de la secuencia didáctica:** Se evaluó qué tan efectiva consideraron los estudiantes la organización y estructura de las actividades para su aprendizaje, tanto en literatura como en escritura creativa.

2. **Preguntas abiertas – Análisis de los casos seleccionados:** El análisis cualitativo de las respuestas abiertas se centró en explorar con mayor profundidad las experiencias y aprendizajes de los casos seleccionados. Las categorías para esta sección fueron:

    a. **Impacto en la literatura y cambio de perspectiva:** Se evaluó cómo la secuencia didáctica influyó en el interés por la literatura latinoamericana y si promovió una reflexión sobre la identidad personal y colectiva de los estudiantes.

    b. **Experiencia con la escritura creativa:** Se indagó cómo los estudiantes vivieron las actividades de escritura creativa, si estas fomentaron un sentido de apropiación sobre su escritura o hicieron que se sintieran más cómodos al escribir.

    c. **Sugerencias y mejora de la secuencia didáctica:** Los estudiantes podían proponer cambios o mejoras para futuras implementaciones, lo que permitirá evaluar los aspectos más y menos efectivos del proceso.

El análisis de las categorías permitió una visión completa del aprendizaje de los estudiantes, abarcando sus percepciones y producciones textuales. Al combinar enfoques cuantitativos y cualitativos, se captaron tanto tendencias generales como retos individuales, mostrando el impacto de la secuencia didáctica. A continuación, se presenta la tabla que resume estas categorías por instrumento:

Tabla 7. Categorías de análisis de los datos

Instrumento	Categorías de análisis
Encuesta inicial	**1. Concepciones de lectura - *General*** ***Casos:*** • Comprensión y dimensión emocional de la lectura • Niveles de interpretación sobre la lectura **2. Concepciones de escritura - *General*** ***Casos:*** • Proceso creativo y académico • Obstáculos en la enseñanza de la escritura **3. Concepciones de literatura – *General*** ***Casos:*** • Función de la literatura • Conexiones con la realidad y su valor en el contexto escolar
Controles de lectura	**1. Desarrollo de la lectura con notas adhesivas y apuntes** • Organización de ideas y detalles **2. Teoría del iceberg / Las dos historias** • Identificación de elementos implícitos y análisis de historias ocultas **3. Análisis crítico latinoamericano** • Reflexión sobre realidades sociales y críticas implícitas en los cuentos **4. Interpretación de fragmento literario** • Comprensión y significado de fragmentos clave
Cuentos producidos	**1. Estructura de la trama y desarrollo narrativo** • Coherencia de personajes, escenarios y conflictos **2. Análisis del planeador y desarrollo de versiones** • Evolución de ideas iniciales y cambios en borradores **3. Uso del lenguaje y estilo narrativo** • Manejo del lenguaje para construir tono y narrativa **4. Crítica social o cultural implícita** • Impacto y relevancia de la crítica en el cuento

Encuesta final	***General:*** **1. Apreciación de la literatura latinoamericana** • Cambios en el interés y reflexión sobre identidad **2. Valor de la escritura creativa en el aula** • Influencia en la comodidad para escribir y apropiación del proceso **3. Efectividad de la secuencia didáctica** • Evaluación de la estructura de las actividades y su efectividad para el aprendizaje ***Casos:*** **1. Impacto en la literatura y cambio de perspectiva** • Reflexión sobre la identidad personal y colectiva **2. Experiencia con la escritura creativa** • Sentido de apropiación y comodidad en el proceso de escritura **3. Sugerencias y mejora de la secuencia didáctica** • Propuestas para mejorar la estructura y efectividad de la secuencia

3.12. Triangulación

La triangulación de datos permitió combinar los resultados de las preguntas tipo Likert y las respuestas abiertas para un análisis más completo. Al compararlos con los controles de lectura y los cuentos de los estudiantes, se validaron las conclusiones y se enriqueció la interpretación. A continuación, se presenta una matriz que muestra cómo los distintos instrumentos de recolección de datos se relacionan con las categorías de análisis, facilitando la identificación de patrones que fortalezcan las conclusiones del estudio.

Tabla 8. Matriz de triangulación de datos

Categorías	Encuesta inicial	Controles de lectura	Cuentos producidos por los estudiantes	Encuesta final

Lectura y análisis crítico	Percepción sobre la lectura académica y no académica; importancia atribuida a la lectura	Interpretación de fragmentos; aplicación de teoría del iceberg y las dos historias	Uso de la literatura para desarrollar historias con profundidad	Impacto de la literatura en su identidad y percepción crítica tras el curso
Escritura creativa y proceso de creación	Perspectivas sobre la escritura académica y creativa; desafíos y utilidades	Reflexión crítica a través de anotaciones y notas adhesivas	Evolución del proceso creativo desde el planeador hasta el cuento final	Experiencia con la escritura creativa; nivel de apropiación y comodidad al escribir
Crítica social y cultural	Opinión sobre la literatura como herramienta para cuestionar la realidad	Identificación de críticas sociales y culturales en los cuentos leídos	Inclusión de críticas sociales y culturales en las narrativas creadas	Relevancia de la literatura para reflexionar sobre el entorno social y personal
Efectividad de la secuencia didáctica	Expectativas iniciales respecto a la estructura del curso	Participación en actividades de lectura crítica	Integración de los conceptos trabajados en la creación de cuentos	Evaluación final de la estructura y organización del curso; propuestas de mejora

4. Análisis de resultados

En esta sección se analizan cuatro productos que fueron clave para entender el proceso de aprendizaje de los estudiantes: las encuestas iniciales, los controles de lectura, los cuentos y las encuestas finales. Cada uno de estos elementos nos permite explorar cómo los estudiantes percibieron la lectura crítica, la escritura creativa y la literatura latinoamericana, así como los cambios que experimentaron a lo largo del curso. A través del análisis de estos productos, se destacan tanto los avances como las áreas que requieren ajustes, mostrando cómo estas actividades influyeron en su capacidad para reflexionar críticamente y expresarse de manera más creativa.

4.1. Encuesta inicial

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras analizar las respuestas a preguntas tipo Likert y preguntas abiertas, con el fin de explorar las percepciones de los estudiantes sobre lectura, escritura y literatura. Se analizaron 71 respuestas de estudiantes de cinco cursos, organizadas en tres categorías principales: concepciones de lectura, escritura y literatura.

4.1.1. Percepción de los cursos - Preguntas tipo Likert

Después de recolectar la información, se obtuvo un total de 71 respuestas entre los 5 cursos. A continuación, se presentarán los resultados organizados por categoría de análisis: concepciones de lectura, escritura y literatura. El análisis de las preguntas tipo Likert revela tendencias clave en la percepción de los estudiantes, donde predominan visiones tradicionales, pero también emergen aspectos más complejos y emocionales sobre la lectura y la escritura.

4.1.1.1. Concepciones de lectura - General.

Tabla 9. Concepciones de lectura - Preguntas tipo Likert

Consignas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
“La lectura implica decodificar y entender el significado transmitido por el texto.”	36,6%	47,9%	15,5%	0%
“La lectura no se limita a ser un proceso cognitivo, sino que también engloba una dimensión emocional.”	25,4%	43,7%	26,8%	4,2%
“La lectura involucra cómo el estudiante interpreta obras orales como canciones, poemas y cuentos narrados por sus docentes.”	16,9%	39,4%	38,0%	5,6%
“La lectura tiene distintos niveles de interpretación.”	39,4%	45,1%	14,1%	1,4%
“La lectura es análisis de imágenes, ilustraciones y carteles, aun cuando no incluyan texto”.	16,9%	28,2%	33,8%	21,1%
“Leer facilita el diálogo interno, ofreciendo al lector una oportunidad para reflexionar y cuestionar sus propias creencias y conocimientos.”	28,2%	52,1%	12,7%	7.0%
“La lectura es un proceso personal relacionado con la formación de imágenes en la mente del lector.”	19,7%	52,1%	25,4%	2,8%
“La lectura académica me permite conectar conceptos teóricos con la realidad.”	21,1%	59,2%	15,5%	4,2%
“La lectura académica se usa más para evaluar que para fomentar el aprendizaje significativo.”	15,5%	52,1%	29,6%	2,8%

Al observar los resultados, se puede identificar una tendencia generalizada hacia la visión cognitiva de la lectura. En la afirmación *"La lectura implica decodificar y entender el significado transmitido por el texto"*, el 47,9% de los estudiantes respondió estar de acuerdo, y el 36,6% se manifestó totalmente de acuerdo. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes asocia la lectura con la decodificación textual y su entendimiento literal, una perspectiva que, según Cassany (2006), sigue dominando en muchos enfoques educativos, donde la lectura es vista como un proceso mecánico de decodificación de palabras.

Por otro lado, al analizar la afirmación *"La lectura no se limita a ser un proceso cognitivo, sino que también engloba una dimensión emocional"*, los resultados muestran que el 43,7% está de acuerdo y el 25,4% totalmente de acuerdo. Esto indica que una parte considerable de los estudiantes reconoce que la lectura va más allá de lo estrictamente cognitivo, implicando una conexión emocional, aunque no es la percepción predominante. Este hallazgo coincide con lo que señala Rosenblatt (1996), quien argumenta que la lectura es un proceso transaccional, donde las emociones y las experiencias personales del lector influyen significativamente en la interpretación del texto.

A pesar de este reconocimiento de la dimensión emocional, es interesante ver que la percepción sobre otros aspectos más amplios de la lectura no es tan clara. Por ejemplo, en la afirmación *"La lectura involucra cómo el estudiante interpreta obras orales como canciones, poemas y cuentos narrados por sus docentes"*, sólo el 16,9% respondió estar totalmente de acuerdo, mientras que una porción significativa del 38,0% indicó estar "algo de acuerdo". Esto revela una fragmentación en la percepción de lo que constituye la lectura. Mientras que un grupo reconoce las dimensiones emocionales, la incorporación de formatos orales y narrativos no es plenamente aceptada por muchos estudiantes, lo que podría estar relacionado con una enseñanza que se centra excesivamente en lo escrito y visual, pero no aborda suficientemente los formatos orales.

Este mismo patrón de contradicciones aparece en la afirmación sobre los diferentes niveles de interpretación de la lectura, donde el 39,4% de los estudiantes están totalmente de acuerdo y el 45,1% de acuerdo, lo que muestra una aceptación considerable de la complejidad de la lectura. Sin embargo, en cuanto a la idea de que *"la lectura es análisis de imágenes, ilustraciones y carteles, aun cuando no incluyan texto"*, solo el 16,9% está totalmente de acuerdo y un 21,1% no está de acuerdo. Esto sugiere que los estudiantes no integran

completamente el análisis visual en su concepción de la lectura, a pesar de que hoy en día la lectura visual es esencial, como explica Cassany (2006) cuando señala que los lectores deben aprender a interpretar textos multimodales en una sociedad cada vez más visual y digital.

En cuanto a la afirmación *"Leer facilita el diálogo interno, ofreciendo al lector una oportunidad para reflexionar y cuestionar sus propias creencias y conocimientos"*, que alcanzó un 52,1% de acuerdo y un 28,2% totalmente de acuerdo, se refleja un reconocimiento de la lectura como una herramienta para la reflexión personal, aunque no es una percepción universal entre los estudiantes. Esto se relaciona directamente con lo que señala Rosenblatt (1996) al destacar que la lectura puede servir como un diálogo interno, donde el lector interactúa con sus propias ideas y creencias mientras lee.

Finalmente, es necesario mencionar la afirmación *"La lectura académica se usa más para evaluar que para fomentar el aprendizaje significativo"*, que obtuvo un 52,1% de acuerdo y un 15,5% totalmente de acuerdo. Esto reafirma lo que se expuso en el planteamiento del problema sobre cómo la enseñanza de la lectura y escritura en Colombia está más centrada en la evaluación formal que en el fomento de un aprendizaje significativo y reflexivo. La perspectiva de que la lectura académica es vista como un mecanismo evaluativo más que como un proceso de construcción crítica del conocimiento es algo que también resalta Carlino (2005), quien critica que muchas veces las prácticas de lectura en el ámbito académico se convierten en simples formalidades sin un verdadero propósito reflexivo o significativo.

4.1.1.2. Concepciones de escritura - General.

Tabla 10. Concepciones de escritura- Preguntas tipo Likert

Consignas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo

“Escribir consiste en la creación y el registro de ideas mediante palabras en un soporte material.”	28,2%	54,9%	12,7%	4,2%
“Imágenes y diagramas pueden comunicar ideas como lo hace un texto escrito”	12,7%	28,2%	38%	21,1%
“Escribir es tanto un ejercicio del pensamiento como una manifestación de sentimientos y emociones.”	36,6%	45,1%	14,1%	4,2%
“La escritura académica fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo.”	33,8%	42,3%	22,5%	1,4%
“La forma en que se enseña la escritura académica es complicada y poco accesible para la mayoría de los estudiantes.”	25,4%	36,6%	33,8%	4,2%
“La estructura rígida de la escritura académica limita la creatividad y la expresión personal.”	16,9%	57,7%	18,3%	7%
“La escritura académica refleja formas de pensar y comunicar que no siempre corresponden con mi cultura o forma de ver el mundo.”	16,9%	52,1%	28,2%	2,8%
“La escritura académica podría ser más útil si se promoviera como un proceso colaborativo entre estudiantes.”	23,9%	50,7%	21,1%	4,2%
“La escritura académica no solo tiene valor en la escuela, sino que es útil para comunicar ideas claras en la vida diaria.”	36,6%	50,7%	8,5%	4,2%

Al analizar las concepciones de escritura a partir de las respuestas tipo Likert, se puede identificar un patrón interesante en la percepción general de los estudiantes. La mayoría parece tener una visión técnica de la escritura, especialmente en su capacidad para transmitir ideas de manera estructurada. Esto se refleja en la afirmación *“Escribir consiste en la creación y el registro de ideas mediante palabras en un soporte material”*, donde un 54,9% de los estudiantes se mostró de acuerdo y un 28,2% totalmente de acuerdo. Claramente, prevalece la noción de que la escritura es una herramienta para organizar pensamientos y registrar información, lo que refuerza la tendencia en el sistema educativo colombiano a priorizar la escritura como un proceso formal más que reflexivo (Carlino, 2005).

Sin embargo, cuando se trata de concebir la escritura como un proceso más flexible e integrador, las percepciones se fragmentan. Un buen ejemplo es la afirmación sobre que *"Imágenes y diagramas pueden comunicar ideas como lo hace un texto escrito"*, donde solo un 12,7% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo, mientras que un significativo 38% se mostró "algo de acuerdo". Esto sugiere una resistencia a considerar otros formatos como equivalentes a la escritura tradicional, lo cual podría estar relacionado con un enfoque escolar demasiado centrado en lo textual. Tal como Lerner (2001) plantea, en las aulas muchas veces la lengua escrita aparece fragmentada en pedacitos no significativos. Y esta fragmentación parece no abrir espacio a otras formas de comunicación visual.

La escritura como proceso emocional también refleja una división interesante. En la afirmación *"Escribir es tanto un ejercicio del pensamiento como una manifestación de sentimientos y emociones"*, el 45,1% está de acuerdo y el 36,6% totalmente de acuerdo, mostrando que casi la mitad de los estudiantes sí reconoce que la escritura implica más que simplemente transmitir ideas. Sin embargo, aún hay un 14,1% que parece ver la escritura sólo como un acto mecánico, lo cual puede deberse a que, como señala Frugoni (2006), en el contexto escolar escribir se ha vuelto una actividad mecánica, enfocada más en la formalidad que en la exploración personal.

A nivel de escritura académica, los resultados muestran una aceptación general de su importancia crítica. La afirmación *"La escritura académica fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo"* tuvo un 42,3% de acuerdo y un 33,8% totalmente de acuerdo, lo que refleja que los estudiantes reconocen el valor formativo de este tipo de escritura. Sin embargo, hay contradicciones cuando se aborda cómo se enseña y se percibe. Un 36,6% está de acuerdo con que *"la forma en que se enseña la escritura académica es complicada y poco accesible para la mayoría de los estudiantes"*, lo cual refuerza lo

expuesto en el planteamiento del problema, donde se menciona que el énfasis en la estructura rígida de la escritura muchas veces despersonaliza el proceso (Ferreiro, 1999). Además, el 57,7% de los estudiantes está de acuerdo con que *"la estructura rígida de la escritura académica limita la creatividad y la expresión personal"*, lo que sugiere una insatisfacción latente con el enfoque evaluativo tradicional que prioriza la forma sobre el contenido creativo y reflexivo.

Finalmente, la percepción de la escritura académica como un proceso colaborativo y útil en la vida diaria también es destacable. Con un 50,7% de acuerdo y un 23,9% totalmente de acuerdo en que *"la escritura académica podría ser más útil si se promoviera como un proceso colaborativo entre estudiantes"*, los datos sugieren que hay espacio para repensar la enseñanza de la escritura en el aula, haciéndola menos individual y más integrada a procesos de aprendizaje compartidos. Además, un 50,7% de los estudiantes considera que la escritura académica es útil no solo en la escuela, sino también en la vida diaria, lo que podría ser interpretado como una necesidad de vincular mejor las competencias desarrolladas en el aula con situaciones más prácticas y reales.

4.1.1.3. Concepciones de literatura - General.

Tabla 11. Concepciones de literatura- Preguntas tipo Likert

Consignas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
"Una obra con más páginas es más compleja que una de pocas páginas."	8,5%	22,5%	26,8%	42,3%
"La literatura actúa como un puente entre lo individual y lo colectivo."	16,9%	56,3%	21,1%	5,6%
"La literatura es fantasía, algo alejado y sin relación con la realidad."	9,9%	21,1%	23,9%	45,1%
"La literatura no es solo un reflejo de la sociedad y la época que la produce, sino también un espacio para el cuestionamiento y la crítica"	38%	45,1%	15,5%	1,4%

“Los textos que uno escribe tienen valor literario”	25,4%	42,3%	21,1%	11,3%

En la afirmación *"Una obra con más páginas es más compleja que una de pocas páginas"*, una mayoría significativa del 42,3% no está de acuerdo, lo que sugiere que muchos estudiantes no relacionan la extensión de una obra con su complejidad. Solo un pequeño porcentaje del 8,5% está totalmente de acuerdo. Esto refleja una visión más flexible de la literatura, en la que los estudiantes no asumen que una mayor cantidad de páginas conlleve necesariamente mayor dificultad o profundidad. La variación en la extensión no determina la capacidad de una obra para ofrecer lecturas críticas o profundas.

En contraste, en la afirmación *"La literatura actúa como un puente entre lo individual y lo colectivo"*, un porcentaje elevado de estudiantes 56,3% está de acuerdo, y el 16,9% se manifestó totalmente de acuerdo. Esto demuestra que los estudiantes valoran el rol de la literatura como un medio para conectar las experiencias personales con las realidades sociales, una perspectiva que Cerrillo (2016) resalta al señalar que la literatura tiene una función formativa y crítica, ayudando a los lectores a reflexionar sobre su lugar en el mundo y sus vínculos con la sociedad. Aquí se refleja una percepción clara de la literatura como una herramienta de interacción entre las experiencias individuales y el contexto colectivo.

Sin embargo, cuando se plantea la idea de que *"La literatura es fantasía, algo alejado y sin relación con la realidad"*, los resultados muestran una fuerte inclinación a rechazar esta idea: el 45,1% no está de acuerdo, mientras que solo el 9,9% está totalmente de acuerdo. Esto sugiere que, para la mayoría de los estudiantes, la literatura tiene un vínculo directo con la realidad, lo que concuerda con la noción de la transculturación de Rama (1984), quien señala que la literatura latinoamericana, por ejemplo, refleja las tensiones y realidades sociales de la región, manteniendo un diálogo constante con lo que sucede en la vida cotidiana.

La afirmación *"La literatura no es solo un reflejo de la sociedad y la época que la produce, sino también un espacio para el cuestionamiento y la crítica"* refuerza esta idea, con el 45,1% de los estudiantes de acuerdo y el 38% totalmente de acuerdo. Esta visión coincide claramente con lo expuesto por Cerrillo (2016), quien afirma que la literatura tiene un poder crítico y formativo que va más allá del mero reflejo, convirtiéndose en un espacio para cuestionar y desafiar las normas sociales y políticas. Los estudiantes parecen reconocer este papel transformador de la literatura.

Finalmente, la afirmación *"Los textos que uno escribe tienen valor literario"* muestra que los estudiantes están divididos en su percepción del valor de sus propias producciones. Un 42,3% está de acuerdo, mientras que un 11,3% no lo está. Este resultado puede estar relacionado con la idea mencionada en el planteamiento del problema sobre cómo el sistema educativo tiende a imponer normas rígidas sobre la escritura académica, lo que limita la percepción de los estudiantes sobre la capacidad de sus propios textos para tener valor literario. Como menciona Frugoni (2006), la estructura formal de la enseñanza puede llevar a los estudiantes a no reconocer otras formas de escritura como válidas, lo que refleja una desconexión entre la percepción de su escritura personal y el valor que podría tener en un contexto literario más amplio.

Las encuestas tipo Likert muestran que los estudiantes aún mantienen visiones tradicionales sobre la lectura y escritura, viéndolas principalmente como procesos técnicos. Sin embargo, también emergen percepciones más complejas, donde se reconoce su dimensión emocional y reflexiva. La literatura es valorada como un puente entre lo individual y lo colectivo, aunque persisten dudas sobre el valor de sus propias producciones literarias. Esto sugiere la necesidad de repensar la enseñanza, fomentando un enfoque más flexible y significativo en el aula.

4.1.2. Respuestas de participantes - Preguntas abiertas

De los 15 casos seleccionados se analizarán sus respuestas a las preguntas abiertas, con el fin de explorar sus concepciones sobre la literatura en términos de su función y conexión con la realidad en el contexto escolar[2].

4.1.2.1. **Concepciones de lectura.**

4.1.2.1.1. Comprensión y dimensión emocional de la lectura.

Tabla 12. Respuestas de preguntas abiertas - Lectura

Participante	Curso	¿Cómo definirías la escritura desde tu perspectiva?	¿Cómo definirías la escritura académica? ¿Consideras que debería mantenerse en su forma actual o cambiar? ¿Por qué?
1A	10°A	"La lectura es un proceso donde interpretamos lo que dice un texto, pero no solo lo que está escrito, sino también lo que no está, o sea lo que el autor quiere que imaginemos o pensemos. También nos sirve para aprender sobre temas nuevos o darnos cuenta de cosas que no sabíamos".	"Pus es más seria y con un propósito más claro, porque la usamos para aprender conceptos y analizar".
2A	10°B	"Es entender lo que quiere transmitir el texto junto a su propósito, buscando comprender lo que se busca comunicar".	"Es una lectura con motivos y temas académicos, normalmente más seria. Se diferencia porque es más técnica, a veces no tiene tanta libertad como otras lecturas".
3A	10°C	"Desde mi perspectiva, la lectura es un ejercicio de interpretación donde el lector se enfrenta al contenido textual para comprender el mensaje que el autor busca transmitir, tanto en palabras como en el fondo del texto. Es una mezcla de	"La lectura académica está centrada en la realidad, en hechos concretos y comprobables, y tiene una finalidad netamente científica. A diferencia de lecturas más literarias o de ficción, la académica es impersonal y su objetivo principal es transmitir conocimientos con rigor".

[2] Varias respuestas de los estudiantes en las preguntas abiertas presentaban errores ortográficos y gramaticales, los cuales fueron corregidos en este documento para facilitar su comprensión y lectura. Estos ajustes no modifican el contenido ni la intención original de las respuestas, respetando las ideas expresadas por los estudiantes.

		decodificación, análisis y crítica”.	
4A	10°D	“La lectura es una forma de aprender cosas nuevas y de entender mejor el mundo o sea yo leo porque me gusta descubrir diferentes puntos de vista y a veces lo que leo cambia mi manera de pensar o me da nuevas ideas para cosas que ya sabía”.	“Pues la lectura académica es más aburrida porque es como que siempre tiene que tener un propósito especifico y no es como cuando uno lee por gusto o por entretenimiento”.
5A	10°E	“Para mí, es la interpretación de un contenido, en la cual el lector le otorga significado a lo que lee, conectándolo con su propia comprensión y perspectiva. No solo se trata de entender las palabras, sino de analizar lo que el texto quiere transmitir, ya sea de manera literal o más profunda”.	“Tiene como objetivo adquirir conocimiento a partir de fuentes confiables y técnicas. Se diferencia de otros tipos de lecturas porque, en este caso, el contenido está orientado a temas específicos y se presenta de forma más formal y técnica. En cambio, otros tipos de lectura pueden ser más libres y depender de las emociones o el entretenimiento”.
1B	10°A	“El acto de leer y entender un texto”.	“Sí, porque necesita un nivel mayor para dar análisis con nivel académico”.
2B	10°B	“Para mí, la lectura es simplemente una herramienta que no siempre es algo profundo o emocional, a veces solo es una forma de obtener información y ya”.	“Es muy diferente a la lectura por placer. Es una lectura que se hace por obligación”.
3B	10°C	“La lectura es una manera de aprender y conocer sobre el mundo en el que vivimos. Además, también es una forma de explorar nuestra imaginación y creatividad”.	“En mi opinión, la lectura académica es un tipo de lectura que utiliza datos, estadísticas y hechos. Además, esta lectura permite aprender y compartir los descubrimientos sobre los enigmas del mundo”.
4B	10°D	“la lectura es simplemente entender lo que está escrito y sacar lo que te sirve”.	“en mi opinión. No tiene tanto espacio para la creatividad como cuando lees por diversión. Es más para aprender cosas técnicas”.
5B	10°E	“Es comprender lo que está escrito”	“Es como más seria pero llena de información”.
1C	10°A	“Es como leer algo que a veces no entiendes del todo, no sé”.	“La académica es más complicada, pero no estoy seguro de qué tanto cambia”.
2C	10°B	“Para mí, la lectura es una forma de entrar en mundos diferentes, te da ideas, pero también te deja mucho	“es como una manera de aprender algo puntual, está más enfocada en darnos información y conocimientos

		espacio para interpretar lo que el autor quiere decir".	concretos. No es tan libre para lo que me gusta".
3C	10°C	"Encuentro la lectura como una manera de permitirnos conocer lo que el productor quiere dejar en nosotros y de aprender sobre temas que nos apasionen".	"Yo comprendo la lectura académica mucho más enfocada al adquirir conocimiento por medio de lo que académicos puedan compartir".
4C	10°D	"Me parece que es solo leer lo que otros piensan o dicen".	"Es más aburrida, llena de datos y cosas que tienes que aprender pero que casi nunca usas."
5C	10°E	"En mi opinión personal, leer es meterme a un mundo que me narra una historia o un texto. Un mundo lleno de fantasías y cosas de la vida real (depende de lo que me narren)".	"Lectura académica es cuando puedo involucrar todo mi conocimiento del colegio para así crear una historia".

En el *Grupo A* la lectura se percibe como un proceso profundo que no solo implica la decodificación del texto, sino también la interpretación de aquello que el autor no dice explícitamente. El *PARTICIPANTE 1A*, por ejemplo, menciona que la lectura "nos sirve para aprender sobre temas nuevos o darnos cuenta de cosas que no sabíamos", lo que evidencia una visión de la lectura como herramienta para la expansión del conocimiento y la reflexión. Además, para este estudiante, la lectura va más allá de lo escrito, pues también se trata de "lo que el autor quiere que imaginemos o pensemos". Esta percepción refleja un nivel avanzado de lectura crítica, en el que el lector interpreta y añade significado al texto, interactuando con él de manera activa.

Del mismo modo, *PARTICIPANTE 3A* habla de la lectura como un "ejercicio de interpretación", donde el lector no solo comprende el mensaje, sino que también analiza y critica el contenido, lo que muestra una integración de habilidades cognitivas más elevadas. Este enfoque se alinea con las ideas de Cassany (2006), quien sugiere que la lectura debe trascender la decodificación mecánica para convertirse en un acto crítico y reflexivo. En estos casos, los participantes muestran una concepción madura de la lectura que involucra tanto el

análisis como la crítica, destacando una dimensión emocional, en tanto que conectan el texto con sus propias experiencias y puntos de vista, como lo menciona *PARTICIPANTE 4A*, quien afirma que lo que lee “cambia mi manera de pensar o me da nuevas ideas para cosas que ya sabía”.

En los casos del *Grupo B,* aunque algunos participantes también ven la lectura como una forma de aprendizaje, el enfoque es más práctico y menos emocional. El *PARTICIPANTE 3B* expresa que la lectura es “una manera de aprender y conocer sobre el mundo en el que vivimos”, subrayando la función educativa de la lectura, pero sin involucrar una interpretación o análisis más profundo. De manera similar, el *PARTICIPANTE 1B* reduce la lectura a un “acto de leer y entender un texto”, lo que refleja una percepción más técnica y limitada del proceso lector. La lectura en este grupo parece enfocarse más en adquirir información que en establecer una relación crítica o emocional con el texto.

En otros casos, como el de *PARTICIPANTE 4B,* la lectura es vista como un acto mecánico: "es simplemente entender lo que está escrito y sacar lo que te sirve", lo que confirma que, en este grupo, la lectura se ve principalmente como una herramienta funcional, sin el componente emocional que destaca el *Grupo A.*

Por otro lado, en el *Grupo C*, los estudiantes en este grupo tienen dificultades significativas para conceptualizar la lectura como un proceso más allá de lo literal. El *PARTICIPANTE 1C* menciona que “a veces no entiendes del todo”, lo que refleja una lucha con la comprensión lectora y sugiere una barrera en la interpretación del texto. Asimismo, *PARTICIPANTE 4C* tiene una visión muy limitada, considerando que leer es "solo leer lo que otros piensan o dicen", lo que implica una concepción de la lectura sin un sentido de apropiación o análisis. En este grupo, es evidente una desconexión con los niveles más complejos del proceso lector, lo que sugiere una concepción superficial y limitada de la lectura.

4.1.2.1.2. Niveles de interpretación sobre la lectura.

En el *Grupo A*, los estudiantes destacan por su capacidad para diferenciar claramente entre la lectura académica y otros tipos de lectura, enfocándose en la precisión y el análisis. Un ejemplo, es el *PARTICIPANTE 3A*, quien explica que la lectura académica "está centrada en la realidad, en hechos concretos y comprobables", mostrando una clara comprensión del rigor que implica este tipo de lectura. Para él, la lectura académica no tiene el mismo nivel de subjetividad o libertad que las lecturas literarias o de ficción, lo que denota una habilidad para identificar su propósito académico y científico. El *PARTICIPANTE 1A* también refleja este enfoque al mencionar que la lectura académica tiene un "propósito más claro", asociándose con el aprendizaje de conceptos y el análisis profundo. Sin embargo, también emergen críticas, como en el caso de *PARTICIPANTE 4A*, quien afirma que la lectura académica es "más aburrida" porque "siempre tiene que tener un propósito específico". Esta observación sugiere que, a pesar de reconocer su importancia, algunos estudiantes perciben la lectura académica como carente de flexibilidad emocional o personal, limitando así su disfrute.

En el *Grupo B*, los estudiantes perciben la lectura académica principalmente como una tarea técnica o una obligación, sin el componente de disfrute o creatividad. El *PARTICIPANTE 2B* describe la lectura académica como algo que "se hace por obligación", en clara oposición a la lectura por placer. Este enfoque refleja una desconexión emocional con la lectura académica, considerándola sólo un medio para obtener información sin implicar un proceso reflexivo o personal. El *PARTICIPANTE 4B* también señala que la lectura académica "no tiene tanto espacio para la creatividad", lo que refuerza la percepción de que este tipo de lectura está destinado a la adquisición de conocimientos de manera técnica y estructurada. Aunque reconocen su valor funcional, los estudiantes de este grupo no parecen encontrar placer o motivación personal en el proceso.

Por último, el *Grupo C* refleja una percepción mucho más negativa y limitada de la lectura académica, viéndola como una actividad aburrida y desconectada de su vida diaria. El *PARTICIPANTE 4C* considera que la lectura académica es "aburrida, llena de datos y cosas que tienes que aprender pero que casi nunca usas", lo que sugiere una falta de relevancia percibida en los contenidos académicos. Esta visión coincide con la respuesta de *PARTICIPANTE 1C,* quien afirma no estar seguro de cuánto cambia la lectura académica respecto a otros tipos de lectura, reflejando confusión y un nivel limitado de comprensión sobre las diferencias y propósitos de cada una. La desconexión con la utilidad práctica de la lectura académica en su vida diaria es evidente, lo que indica una dificultad para relacionar estos aprendizajes con su contexto personal o futuro académico.

El análisis de las concepciones de lectura en esta muestra refleja de manera clara las tensiones entre los enfoques técnicos y emocionales de la lectura, y cómo estas percepciones influyen en la comprensión lectora. Tal como señala Cassany (2006), la lectura debe trascender la simple decodificación mecánica y convertirse en un proceso crítico, donde el lector no sólo comprende, sino que evalúa y reflexiona sobre el texto. En los casos destacados (Grupo A), vemos esta tendencia hacia una lectura más reflexiva, donde se interpretan elementos implícitos y se genera una conexión con la experiencia personal, lo que alinea con la visión crítica propuesta por Rosenblatt (1996) sobre la lectura como una transacción dinámica entre el lector y el texto. No obstante, en los grupos intermedios y deficientes (B y C), la lectura se percibe más como una tarea mecánica o una obligación, evidenciando una desconexión con la reflexión crítica y personal.

4.1.2.2. Concepciones de escritura.

4.1.2.2.1. Proceso creativo y académico.

Tabla 13. Respuestas de preguntas abiertas - Escritura

Participante	Curso	¿Cómo definirías la escritura desde tu perspectiva?	¿Cómo definirías la escritura académica? ¿Consideras que debería mantenerse en su forma actual o cambiar? ¿Por qué?
1A	10°A	"Una forma de expresar lo que uno piensa, siente o quiere explicar, pero en palabras que queden claras para los demás".	"Más seria, con un estilo más rígido, que busca que lo que escribimos esté bien sustentado con ideas claras y organizadas. Pienso que debería mantenerse, pero también sería bueno que nos dieran espacio para hacer más cosas creativas".
2A	10°B	"El comunicar ideas a través de un medio diferente, usando palabras para expresar lo que sientes o piensas".	"Es la escritura con motivos académicos. Debería cambiar un poco para ser más libre, no tan cerrada o seria".
3A	10°C	"La escritura es una de las formas más puras de expresar ideas y pensamientos. Es una herramienta que permite dejar plasmadas nuestras reflexiones de manera que estas trasciendan el tiempo y puedan ser entendidas por otros".	"La escritura académica es aquella que se emplea para plasmar información con rigor científico, con el fin de transmitir conocimientos comprobados. Considero que debe mantenerse como está, ya que cumple con su propósito de manera eficiente".
4A	10°D	"Es plasmar lo que pienso o lo que siento pero no siempre es fácil poner todo en palabras a veces me cuesta encontrar como expresar todo lo que quiero decir así que escribir es también un reto para mí".	"Pues la escritura académica es muy técnica y formal yo creo que debería cambiarse un poco".
5A	10°E	"Es como manifestación de pensamientos e ideas por medio de palabras, con el fin de expresar algo, ya sea una historia, una opinión o un argumento. Es una herramienta poderosa que nos permite organizar nuestras ideas y darles un sentido claro".	"La escritura académica se caracteriza por ser formal y enfocada en transmitir conocimientos de manera clara y precisa. Debería mantenerse en su forma actual porque su estructura nos ayuda a ordenar nuestras ideas y expresar argumentos de manera coherente. Sin embargo, se podría incorporar un enfoque más flexible para fomentar la creatividad".

1B	10°A	“Comunicar un mensaje al lector mediante un texto”.	“Es más profesional y se usa para comunicar mensajes que tengan que ver con lo académico. Se debería mantener en el estado presente”.
2B	10°B	“En la mayoría de los casos, es solo un medio para transmitir un mensaje, y no veo la necesidad de hacerla tan complicada”.	“Es un formato riguroso y claro que nos obliga a ser precisos y lógicos, lo cual es importante en el ámbito académico. No creo que deba ser más "creativa" como dicen algunos”.
3B	10°C	“La escritura es una forma de comunicación y expresión exclusiva del ser humano. Esta es una forma de compartir conocimiento de manera precisa”.	“Este es un tipo de escritura con un lenguaje más formal y usa palabras técnicas. Me parece que es importante explorar nuevas formas y enseñárselas a los estudiantes para que ellos desarrollen nuevas habilidades”.
4B	10°D	“Escribir es poner en palabras lo que piensas o lo que tienes que decir”.	“La escritura académica está bien para lo que es, o sea, informar o argumentar. No creo que necesite grandes cambios, pero a veces debería ser menos rígida. No todo tiene que ser tan formal, depende del contexto”.
5B	10°E	“Plasmar lo que piensas o te piden”.	“Podría ser menos exigente con las palabras, pero está bien :)”.
1C	10°A	“Usar letras para el sonido en el papel”.	“A veces es muy estructurada, pero no sé si cambiarla o dejarla así?”
2C	10°B	“Es muy variada, porque puedes usarla de maneras distintas dependiendo de lo que necesites transmitir”.	“Creo que es necesaria tal y como está para ciertas situaciones, porque asegura que las ideas queden claras y bien fundamentadas”.
3C	10°C	“La escritura es una manera de expresión y por el medio del cual podemos plasmar nuestra percepción del mundo”.	“A mi parecer el colegio debe mantener este tipo de escritura e implementar diferentes otras maneras de expresión en el aula”.
4C	10°D	“Es poner palabras juntas para decir algo más en conjunto”.	“Es como seguir una lista de reglas, está bien que siga igual porque es lo que nos piden en las tareas”.
5C	10°E	"Para mí, la escritura es cuando quiero interpretar o describir cualquier cosa a través del texto”.	“La escritura de la escuela es cuando podemos interpretar nuestro conocimiento a través de los temas del colegio. Mantenerse así está bien.”

En el *Grupo A*, los estudiantes muestran una percepción más sofisticada de la escritura, viéndola como una herramienta no solo para comunicar, sino también para reflexionar,

analizar y expresar ideas y emociones. El *PARTICIPANTE 3A* destaca que la escritura es "una de las formas más puras de expresar ideas y pensamientos", lo que sugiere una comprensión clara del poder de la escritura como un medio para dejar una huella permanente, ya que permite que las ideas trasciendan el tiempo. Este grupo también asocia la escritura con el aprendizaje emocional, como lo señala el *PARTICIPANTE 1A*, quien resalta que, aunque su principal función es comunicar de manera efectiva, también puede expresar lo que siente. No obstante, al hablar de la escritura académica, las respuestas denotan un cierto desencanto con la falta de flexibilidad. El *PARTICIPANTE 4A* admite que "a veces me cuesta encontrar cómo expresar todo lo que quiero decir", lo que refleja una tensión entre el deseo de transmitir emociones y la rigidez que perciben en el ámbito académico. Estos estudiantes reconocen los beneficios de la estructura académica, pero sugieren la necesidad de un enfoque más equilibrado que permita mayor creatividad.

En el *Grupo B*, la escritura se percibe principalmente como una herramienta técnica para transmitir información. PARTICIPANTE 1B la reduce a "comunicar un mensaje al lector", lo que sugiere un enfoque funcional y directo, sin un reconocimiento de su potencial emocional o creativo. PARTICIPANTE 2B reafirma esta visión, destacando que la escritura no debería ser tan complicada, centrándose en su función de transmitir ideas de forma clara. Aunque PARTICIPANTE 3B menciona que la escritura es una forma de expresión y comunicación, no profundiza en la dimensión creativa, enfocándose más en su utilidad técnica. En este grupo, el énfasis está en la claridad y precisión, lo que refleja un enfoque más pragmático de la escritura, desvinculado de su capacidad para expresar emociones o reflexionar a un nivel más profundo.

En el *Grupo C*, los estudiantes presentan una comprensión limitada de la escritura. El *PARTICIPANTE 1C*, por ejemplo, la define como "usar letras para el sonido en el papel", lo

que muestra una percepción superficial del proceso de escritura, sin reconocimiento de su dimensión reflexiva o creativa. El *PARTICIPANTE 4C* también tiene una visión mecánica de la escritura, describiéndola simplemente como “poner palabras juntas para decir algo”. Este grupo parece ver la escritura como una tarea escolar más, enfocada en cumplir con los requisitos formales sin mucha conexión personal o emocional. De hecho, el *PARTICIPANTE 5C* revela esta desconexión al señalar que escribir en la escuela es solo “interpretar el conocimiento a través de los temas del colegio”, lo que sugiere que la escritura es percibida más como un requisito académico que como una oportunidad de expresión personal.

4.1.2.2.2. Obstáculos en la enseñanza de la escritura.

En el *Grupo A*, los estudiantes reconocen el valor de la estructura en la escritura académica, pero sienten que esta rigidez impide la creatividad. El *PARTICIPANTE 1A* expresa que "sería bueno que nos dieran espacio para hacer más cosas creativas", lo que refleja una inquietud sobre cómo la escritura académica, aunque útil para organizar ideas, no les permite explorar o innovar en la forma en que transmiten sus pensamientos. Esto se repite en la respuesta del *PARTICIPANTE 5A*, quien destaca que un enfoque más flexible podría "fomentar la creatividad". La frustración por la falta de libertad en la escritura académica es un patrón en este grupo, que, aunque valora el rigor académico, siente que su potencial expresivo se ve limitado. Estos estudiantes parecen estar en una lucha constante entre cumplir con los formatos estrictos que la academia exige y su deseo de incorporar una dimensión más personal y creativa en sus trabajos escritos.

Por otro lado, en el *Grupo B*, los estudiantes no parecen preocuparse tanto por la falta de creatividad, sino más bien por la complejidad innecesaria que perciben en la escritura académica. El *PARTICIPANTE 2B*, por ejemplo, señala que "no veo la necesidad de hacerla tan complicada", lo que sugiere que el principal obstáculo no es la falta de flexibilidad para

innovar, sino la percepción de que las normas y estructuras de la escritura académica son excesivamente formales o rebuscadas. Asimismo, el *PARTICIPANTE 4B* también menciona que la escritura académica a veces debería ser "menos rígida", pero no profundiza en un deseo de creatividad, sino que sugiere una ligera flexibilización en las formas actuales. Este grupo muestra una aceptación más conformista de la escritura académica, reconociendo su valor, pero al mismo tiempo viendo su formalidad como un pequeño inconveniente, más que como una barrera significativa para su aprendizaje o expresión personal.

Por último, en el *Grupo C*, las respuestas denotan una comprensión superficial o indiferente hacia los posibles cambios en la escritura académica. El *PARTICIPANTE 4C* describe la escritura académica como "seguir una lista de reglas", y aunque no ve necesidad de cambios, sus palabras sugieren una resignación a las normas preestablecidas, más que una verdadera reflexión sobre cómo estas estructuras afectan su capacidad para escribir. *PARTICIPANTE 1C*, por su parte, expresa confusión sobre si la escritura académica debería cambiar o no, lo que indica una desconexión con los objetivos y el propósito de este tipo de escritura. La falta de comprensión clara sobre las características y los beneficios de la escritura académica en este grupo subraya una relación problemática con el formato, percibiéndolo más como una obligación mecánica que como una oportunidad para desarrollar habilidades críticas y de argumentación.

Las percepciones sobre la escritura académica reflejan la tensión entre estructura y creatividad, lo que se vincula con el planteamiento del problema. En el *Grupo A*, los estudiantes valoran la organización que ofrece la escritura académica, pero sienten que la rigidez limita su creatividad, en línea con lo que advierte Carlino (2005) sobre la despersonalización en este tipo de escritura. El *Grupo B* percibe la escritura como funcional y técnica, conformándose con su estructura, aunque mencionan la necesidad de simplificar el

proceso, algo que Cassany (1999) critica en su enfoque excesivamente normativo. En el *Grupo C*, los estudiantes ven la escritura académica como un acto mecánico, lo que coincide con la preocupación de Lerner (2001) sobre la desconexión entre la escritura escolar y su valor personal y crítico.

4.1.2.3. Concepciones de literatura.

4.1.2.3.1. Función de la literatura.

Tabla 14. Respuestas de preguntas abiertas – Literatura

Participante	Curso	¿Cómo definirías la escritura desde tu perspectiva?	¿Cómo definirías la escritura académica? ¿Consideras que debería mantenerse en su forma actual o cambiar? ¿Por qué?	¿Qué crees que puede diferenciar la literatura producida en Latinoamérica de la literatura producida en otro continente o región?
1A	10°A	"Manera de contar historias y transmitir ideas a través de textos. También es una forma de dejar un legado, ya que lo que se escribe puede perdurar por generaciones".	"La debilidad es que a veces se siente muy alejada de lo que a nosotros nos interesa".	"Diferencia está en el contexto, los autores latinoamericanos escriben desde una realidad llena de contrastes y eso se ve reflejado en sus historias, mientras que en otras regiones los temas pueden ser diferentes".
2A	10°B	"El conjunto del lenguaje en un formato visual, comunicando desde la escritura y entendiendo a través de la lectura".	"Fortalezas: A veces aciertan con libros buenos para leer. Debilidades: Trabajan con libros y estilos muy cerrados, clásicos que no necesariamente son interesantes o buenos. Deberían incorporar nuevos textos y estilos más actuales".	"El desarrollo, el léxico, los temas y cómo los tratan, los personajes y el estilo de escritura en general".
3A	10°C	"Es una de las maneras más profundas de expresar ideas,	"Es una buena introducción para los estudiantes, ya que nos da las bases para	"La literatura latinoamericana tiene un enfoque particular en nuestra cultura,

		emociones y realidades a través de la palabra, dejando que cada autor le dé su propio toque a la narración".	explorar este mundo, pero debería ser más compleja en algunos aspectos para retarnos más".	nuestros desafíos históricos y nuestra forma de ver el mundo, lo que nos permite sentirnos identificados con las historias que leemos".
4A	10°D	"Es una forma de expresarse y contar historias que pueden ser reales o inventadas".	"Las fortalezas son que te enseña a analizar y a entender diferentes tipos de textos, pero es que a veces los textos que nos ponen son muy antiguos o poco interesantes para nuestra generación".	"La diferencia puede estar en las experiencias de los autores y las historias que cuentan creo?".
5A	10°E	"La literatura es una forma de arte que utiliza las palabras para contar historias, transmitir emociones o reflexionar sobre aspectos importantes de la vida y la sociedad".	"Una fortaleza es que ayuda a desarrollar la capacidad de análisis crítico y comprensión. Sin embargo, una debilidad es que a veces la selección de obras es limitada y no refleja la diversidad de perspectivas que existen".	"La literatura latinoamericana refleja las realidades sociales, culturales y políticas de la región, lo que le da una perspectiva única y diferente a la de otras literaturas en el mundo".
1B	10°A	"Se referencian muchas partes de la cultura local, lo que lleva a una colección de la región. También hay expresiones y formas de hablar que son únicas de la zona".	"Se siente obligada, por lo que se desmotiva al lector".	"Las culturas y raíces se esparcen más allá de la región de origen".
2B	10°B	"Es una manera en la que las personas cuentan historias, ya sea para educar o para distraer. No siempre tiene	"Como cosas buenas veo que a veces aprendemos de obras importantes que nos enseñan un poco de historia o cultura, pero algo malo es que la mayoría de los textos	"La literatura latinoamericana se enfoca mucho en el realismo mágico y los problemas sociales, mientras que en otros lugares hay más

		que tener un gran mensaje o moraleja".	son aburridos o muy densos".	fantasía o ciencia ficción".
3B	10°C	"Material importante que habla sobre los humanos y su relación con mundo".	"Considero que una debilidad de la literatura que se ve en la escuela es que muchas veces no está alineada con los gustos de los estudiantes, por lo que hace que estos relacionen la lectura con aburrimiento".	"Puede que el lenguaje utilizado varíe, incluso si es literatura del mismo idioma. También puede que el contenido sea diferente, por ejemplo, que una historia ficticia se desarrolle en un lugar que el autor conozca, por lo que puede variar entre países".
4B	10°D	"La literatura es una forma de contar historias, expresar ideas y a veces enseñar algo".	"A veces es interesante porque te introduce a obras que no conocías, pero muchas veces no conecta con lo que nos gusta".	"Creo que no hay mucha diferencia, ambos tratan temas que acomplejan a los humanos".
5B	10°E	"Yo creo que son las visiones que tenemos todos en la mente".	"Aburridaaa"	"Definitivamente la forma de ver la vida"
1C	10°A	"Son libros con historias, temas, anécdotas de la historia de la humanidad".	"Creo que en su mayoría no nos atrapa, algunas sí, pero muchas veces no".	"La cultura, el realismo mágico, y la naturaleza".
2C	10°B	"es una forma de expresión artística que usa las palabras para contar historias, compartir ideas o explorar temas".	"tiene la fortaleza de mostrarnos diferentes puntos de vista aunque a veces se queda corta porque no incluye tantos textos que realmente conecten".	"las tradiciones y la cultura".
3C	10°C	"No sabría definir muy bien solo la literatura"	"Dentro de las fortalezas considero que se rescata mucho la variedad en tipos de texto y en narrativas que se trabajan. Son muy variadas y	"Yo creo que la literatura latinoamericana tiene la característica especial de qué tiene muchos antecedentes basados en el sufrimiento y el

			abarcan problemáticas y temas actuales”	conflicto y un desenlace que busca la utopía en las pequeñas cosas y resalta la cultura, la diversidad y los valores humanos”.
4C	10°D	“Historias que a veces la gente lee, pero no creo que sean tan importantes como los hacen ver en la escuela”.	“No conecto con ella y casi nunca me interesa, a veces está bien porque te hace pensar un poco más, pero la mayoría del tiempo es aburrido”.	“Creo que la literatura latinoamericana habla más de nuestra cultura y nuestra historia”.
5C	10°E	“Una forma de leer cosas acerca del mundo”.	“Es interesante y entretenida, pero a veces tiene un tipo de lenguaje que requiere mucha exigencia y toca en ciertas ocasiones volver a leer una línea para entender al 100%”.	“Las tradiciones e historia que hemos tenido en este continente o región a comparación con otros”.

En el *Grupo A*, la percepción de la literatura va más allá de lo funcional, conectándose con una visión profunda y significativa del arte literario. El *PARTICIPANTE 3A*, por ejemplo, menciona que la literatura es "una de las maneras más profundas de expresar ideas", subrayando la capacidad del texto literario para transmitir emociones, ideas y realidades complejas, lo que evidencia una comprensión más estética y reflexiva. Esta visión también está presente en la respuesta del *PARTICIPANTE 1A*, quien ve la literatura como un medio para "dejar un legado", asociándola no solo con el entretenimiento o la enseñanza, sino con la transmisión cultural a lo largo del tiempo. Este grupo parece entender que la literatura tiene una función social, emocional y cognitiva, alineada con lo que Cerrillo (2016) define como el potencial formativo de la literatura, donde no solo se aprenden contenidos, sino que se fomenta el pensamiento crítico y la conexión con experiencias humanas universales.

En el *Grupo B*, la literatura es vista con menos profundidad, aunque aún se reconoce su valor como medio de comunicación y enseñanza. *PARTICIPANTE 2B* la define como una forma de "contar historias, ya sea para educar o distraer", lo que revela un enfoque más práctico y menos centrado en su potencial transformador. Aunque se aprecia que la literatura tiene la capacidad de transmitir ideas y conocimientos, el componente reflexivo o emotivo es menos prominente. *PARTICIPANTE 4B* también ve la literatura como una herramienta para "expresar ideas y a veces enseñar algo", reforzando la idea de que, aunque útil, no necesariamente genera una conexión emocional o crítica en el lector, lo cual refleja una visión más instrumental de la literatura.

Por otro lado, en el *Grupo C*, la concepción de la literatura es mucho más limitada y funcional. PARTICIPANTE 1C, por ejemplo, la reduce a "historias, temas, anécdotas", lo que muestra una comprensión más básica de la literatura como un conjunto de narraciones sin un propósito profundo. Esta percepción es consistente con la respuesta del *PARTICIPANTE 4C*, quien ve la literatura como algo que "no es tan importante como lo hacen ver en la escuela", sugiriendo una desconexión significativa con los propósitos formativos y críticos de la literatura, tal como lo describe Cuesta (2006), quien menciona que la enseñanza de la literatura en las escuelas a menudo no logra conectar con los intereses y realidades de los estudiantes, lo que lleva a una percepción de la misma como irrelevante o aburrida.

4.1.2.3.2. Conexiones con la realidad y su valor en el contexto escolar.

En el *Grupo A*, los estudiantes reconocen el valor de la literatura en su capacidad para reflejar la realidad social, cultural y política de su contexto. El *PARTICIPANTE 5A* resalta que la literatura "refleja las realidades sociales, culturales y políticas de la región", destacando su relevancia como herramienta para entender y criticar el entorno. Esta perspectiva conecta con las ideas de Cândido et al. (1985), quienes mencionan que la literatura latinoamericana se

caracteriza por su profunda relación con la realidad histórica y cultural de la región, lo que permite a los lectores conectar con su identidad y contexto. Sin embargo, algunos estudiantes como el *PARTICIPANTE 1A* creen que el contenido literario en las escuelas no siempre responde a sus intereses actuales, afirmando que "a veces se siente muy alejada de lo que a nosotros nos interesa". Esto sugiere una necesidad de modernizar las lecturas escolares para que reflejen mejor las realidades contemporáneas de los estudiantes, algo que podría hacer la literatura más atractiva y pertinente.

En el *Grupo B*, se observa una mayor desconexión entre los estudiantes y la literatura escolar. El *PARTICIPANTE 2B* describe los textos como "aburridos o muy densos", lo que indica que el contenido no logra captar el interés de los estudiantes, afectando su motivación y capacidad para involucrarse con las lecturas. Sin embargo, a pesar de esta percepción negativa, algunos como el *PARTICIPANTE 3B* reconocen que la literatura permite aprender sobre la cultura y la historia, señalando su valor educativo a pesar de las dificultades de conexión emocional o personal con los textos. En general, el grupo siente que los textos no se alinean con sus intereses, lo que podría disminuir su efectividad como herramienta pedagógica.

En el *Grupo C*, la desconexión es aún más evidente. El *PARTICIPANTE 4C* admite que "no conecto con ella y casi nunca me interesa", lo que refleja una falta de relevancia percibida en los textos literarios asignados en la escuela. Esta falta de interés parece limitar su capacidad para ver el valor de la literatura como un recurso educativo. A pesar de esta desconexión, algunos estudiantes como el *PARTICIPANTE 3C* reconocen que los textos en la escuela abordan "problemáticas y temas actuales", lo que podría tener un impacto positivo en su aprendizaje si se logra hacer un puente más claro entre esos temas y sus propias experiencias o intereses. Esto sugiere que, aunque existe potencial para la literatura como herramienta

formativa, la elección de textos y su relación con los intereses de los estudiantes es crucial para maximizar su efectividad en el aula.

Las percepciones sobre la literatura varían entre los grupos y reflejan diferentes niveles de conexión con su función formativa. En el *Grupo A*, los estudiantes ven la literatura como una herramienta profunda para expresar ideas y reflejar realidades sociales, tal como lo señala Cerrillo (2016), al destacar su capacidad formativa y crítica. El *Grupo B* la percibe más como un medio práctico para contar historias, sin profundizar en su impacto reflexivo, mostrando una desconexión similar a la que Cuesta (2006) menciona en su análisis sobre la enseñanza literaria. En el *Grupo C*, la literatura es vista de manera superficial, como "historias" sin relevancia, lo que refleja una falta de conexión significativa con el texto, tal como se advierte en las críticas al enfoque escolar tradicional.

4.2. Controles de lectura

En esta sección se analizan los controles de lectura de los participantes de los tres grupos, destacando los fragmentos más representativos. A través de sus notas y respuestas a las preguntas, se examinan las diferencias en profundidad de análisis, interpretación crítica y conexiones simbólicas. El objetivo es identificar patrones comunes y características distintivas de cada grupo, evaluando su capacidad para reflexionar sobre los textos y conectar con los temas centrales de las obras[3].

4.2.1. Desarrollo de la lectura con notas adhesivas y apuntes

En los apuntes de los participantes del *Grupo A*, se evidencia un esfuerzo constante por hacer conexiones profundas y reflexionar sobre el texto de manera crítica. El *Participante 5A*, por ejemplo, en sus notas sobre *Los censores*, va más allá de lo descriptivo al captar cómo la

[3] Para revisar la imagen y transcripción completa de los apuntes y controles de lectura analizados en este proyecto, consulte el apartado de anexos.

atmósfera de vigilancia y represión influye en los personajes. En sus apuntes, destaca el "entorno opresivo y burocrático" como un reflejo de la falta de libertad y creatividad, conectando este análisis con una crítica política hacia los regímenes autoritarios. Este enfoque le permite construir una interpretación que trasciende la simple narrativa, mostrando cómo el control estatal afecta tanto al individuo como a la sociedad. Además, sus notas están bien estructuradas y organizadas, lo que facilita seguir la evolución de su comprensión a lo largo de la lectura.

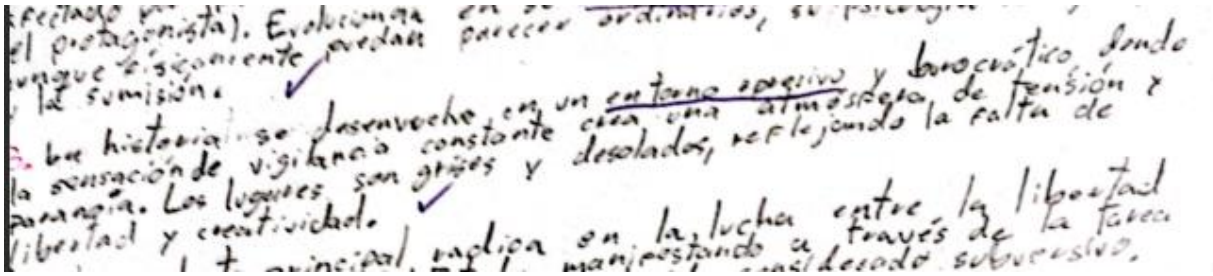


Figura 1. Apuntes de lectura del Participante 5A. *"La historia se desenvuelve en un entorno opresivo y burocrático donde la sensación de vigilancia constante crea una atmosfera de tensión y paranoia. Los lugares son grises y desolados, reflejando la falta de libertad y creatividad".*

Una característica notable de estos estudiantes es su capacidad para relacionar el texto con simbolismos y críticas sociales más amplias. En el caso del *participante 2A*, quien aborda el tema del ajolote como metáfora de la realidad latinoamericana y los pueblos indígenas, se evidencia una reflexión crítica que trasciende lo literal. Su apunte, "el protagonista ve al ajolote como un ser que vive en la incomodidad... atrapado en sí mismo, sin poder hacer nada más que esconder detrás de una inexpresiva coartada un gran dolor y sufrimiento", sugiere un entendimiento simbólico que, aunque podría haberse expandido más, capta bien la intención del autor.

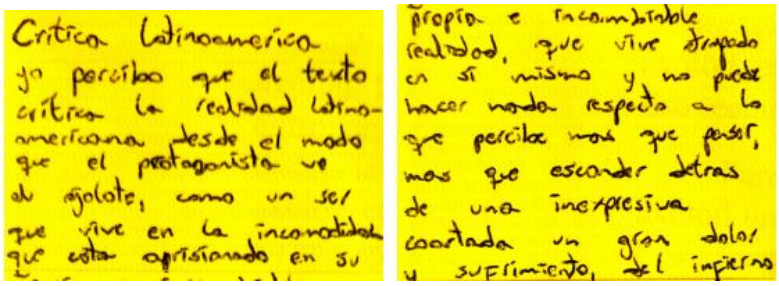


Figura 2. Apuntes de lectura del Participante 2A. *"yo percibo que el texto critica la realidad Latinoamericana desde el modo que el protagonista ve al ajolote, como un ser que vive en la incomodidad que esta aprisionando en su propia e incambiable realidad, que vive atrapado en sí mismo y no puede hacer nada respecto a lo que percibe más que posar, más que esconder detrás de una inexpresiva coartada un gran dolor y sufrimiento, del infierno".*

En general, los estudiantes del *Grupo A* destacan por hacer un uso crítico y estructurado de los apuntes, permitiendo que estos sirvan como herramientas para construir un significado más profundo del texto. A nivel cualitativo, sus notas se pueden clasificar como de nivel medio a profundo, ya que no solo describen el contenido, sino que también reflexionan sobre las implicaciones simbólicas y críticas de la narrativa.

Los apuntes de los Participantes del *Grupo B* muestran un enfoque mixto. En general, se nota que logran capturar algunos de los aspectos importantes de los textos, pero su análisis tiende a quedarse en un nivel más superficial o limitado en ciertos aspectos. Por ejemplo, en los apuntes del *Participante 1B*, se observan descripciones que apuntan hacia una comprensión adecuada de los personajes y una parte del conflicto del cuento *La siesta del martes*. Sin embargo, el análisis que ofrece, aunque acertado en lo que respecta al rechazo social que sufren los personajes, no profundiza en las implicaciones críticas más allá de esa observación inicial. Aunque las notas cubren los temas principales, no hay un desarrollo continuo de ideas ni una evolución en su comprensión del texto a medida que avanza la lectura.

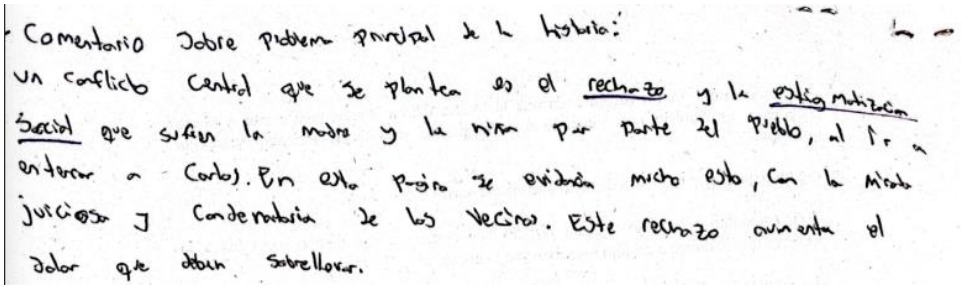


Figura 3. Apuntes de lectura del Participante 1B. *"Un conflicto central que se plantea es el rechazo y la estigmatización social que sufren la madre y la niña por parte del pueblo, al ir a enterrar a Carlos. En esta página que evidencia mucho esto, con la mirada juiciosas y condenatoria de los vecinos. Este rechazo argumenta el dolor que deben sobrellevar".*

Por otro lado, en los casos como el de *Participante 3B*, los apuntes sobre *Carta a una señorita en París* muestran un intento por interpretar la metáfora de los conejos. Al inicio, parece captar ciertos elementos importantes, como el hecho de que los conejos representan problemas del protagonista y cómo estos problemas, al ser acumulados, empiezan a descontrolarse y afectarlo más. Sin embargo, aunque las observaciones iniciales son adecuadas, los apuntes no logran desarrollar una interpretación más profunda ni sostener un análisis consistente de la metáfora a lo largo del texto. Aquí se observa un patrón común en los estudiantes del *Grupo B*: comienzan con una buena comprensión, pero tienden a desviarse o no logran sostener un análisis profundo en sus apuntes.

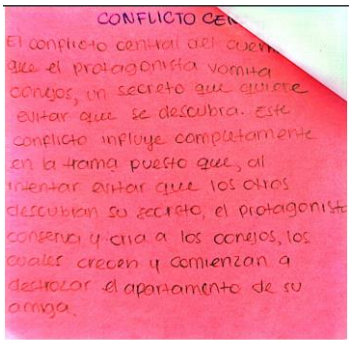


Figura 4. Apuntes de lectura del Participante 3B. *"Conflicto central: El conflicto central del cuento es que el protagonista vomita conejos, un secreto que quiere evitar que se descubra. Este conflicto influye completamente en la trama, puesto que los otros descubren su secreto, el protagonista conserva y cría a los conejos, los cuales crecen y comienzan a destrozar el apartamento de su amiga".*

En términos de profundidad, los apuntes del *Grupo B* pueden clasificarse como nivel superficial a medio, ya que muestran esfuerzos de análisis, pero con una ejecución inconsistente o incompleta.

Los Participantes del *Grupo C* presentan apuntes que, en su mayoría, son meramente descriptivos y carecen de reflexiones críticas o interpretaciones profundas. Sus notas tienden a resumir lo que ocurre en la trama sin ofrecer una evaluación de los temas subyacentes o de las implicaciones simbólicas de los textos. Por ejemplo, los apuntes de *Participante 2C* sobre

Axolotl se limitan a describir que el protagonista "cuenta su investigación de estas criaturas y cómo se convirtió en una", pero no profundiza en lo que esto significa ni en cómo se relaciona con los temas de la soledad o la identidad que subyacen en la historia. Además, las conexiones que intentan hacer con la crítica latinoamericana son vagas o incorrectas, como ocurre cuando menciona que los ajolotes representan "la esclavitud de los indígenas", pero sin justificar por qué ni cómo esto se refleja en el cuento.

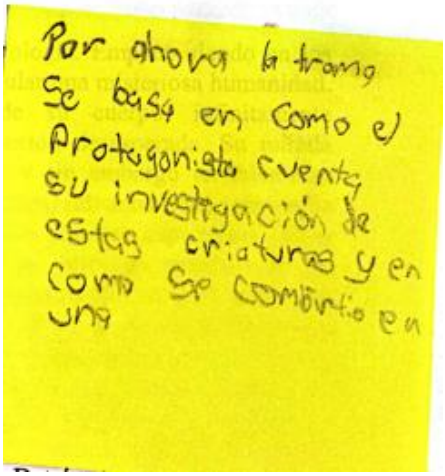


Figura 5. Apuntes de lectura del Participante 2C. *"Conflicto central: Por ahora la trama se basa en como el protagonista cuenta su investigación de estas criatura y en cómo se convirtió en una".*

Otro caso ejemplar es el de *Participante 3C*, cuyos apuntes sobre *La siesta del martes* mencionan elementos que no están presentes en el texto, como la relación con las plantaciones de banano y la Masacre de las Bananeras. Estas notas parecen reflejar una confusión sobre los eventos del cuento, lo que sugiere que no solo faltan reflexiones críticas, sino que hay una relación que de ninguna forma suscita el cuento, pero el estudiante la hace.

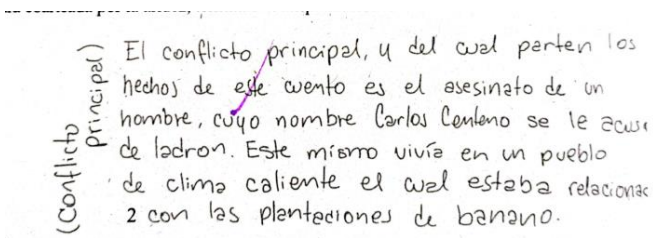


Figura 6. Apuntes de lectura del Participante 3C. *"Conflicto principal: el conflicto principal, y del cual parten los hechos de este cuento es el asesinato de un hombre, cuyo nombre Carlos Centeno se le acusa de ladrón. Este mismo vivía en un pueblo de clima caliente el cual estaba relacionado con las plantaciones de banano".*

Los apuntes del *Grupo C*, por tanto, se clasifican como nivel superficial, ya que describen eventos o elementos del cuento, pero no logran extraer análisis significativos ni conectarlos con temas más amplios o con el contexto literario.

4.2.2. Teoría del iceberg / las dos historias

En los controles de lectura relacionados con la teoría del iceberg/las dos historias, se evidencian diferencias notables en el desarrollo de los estudiantes para identificar las capas implícitas en los textos. A nivel general, los estudiantes del *Grupo A* presentan un entendimiento más profundo de las dos historias, aunque no todos logran desarrollarla completamente. En cambio, los estudiantes del *Grupo B* muestran un acercamiento parcial, mientras que los del *Grupo C* suelen quedarse en la superficie, sin identificar adecuadamente los elementos ocultos.

Los estudiantes del *Grupo A* sobresalen por su capacidad de identificar y explicar las historias subyacentes de los textos. Por ejemplo, el *Participante 1A* ofrece una interpretación acertada sobre *Axolotl*, captando con claridad elementos implícitos, como la soledad y el sentido de condena del protagonista. Este estudiante resalta la "falta de propósito de vida" del personaje principal (ver anexo 2.1), lo cual se relaciona con su obsesión por los ajolotes y cómo termina atrapado en su propia rutina, lo que refleja un nivel profundo de análisis. De manera similar, el *Participante 2A* también logra captar las dos historias en el mismo cuento, señalando que la "historia visible" es la del narrador y su obsesión, mientras que la oculta corresponde a la percepción de los ajolotes, los cuales entienden su situación, pero están atrapados (ver anexo 2.2). Ambos estudiantes muestran un manejo sólido de la teoría, aunque algunos elementos simbólicos podrían haberse expandido más, como los aspectos culturales latinoamericanos que subyacen en las historias.

En contraste, los participantes del *Grupo B* muestran un entendimiento parcial de las dos historias. Por ejemplo, el *Participante 2B* ofrece un comentario acertado en *Los censores* al señalar que "se esconde las dos historias. . . cuando trabaja, puesto que este cambia totalmente a alguien profundamente devoto a el gobierno censor" (ver anexo 2.7). Aunque reconoce adecuadamente la transformación del personaje y cómo se aleja de su propósito original, falta una mayor profundización en la interacción entre las historias y en qué revelan sobre la naturaleza del control estatal y la autocensura que finalmente lo consume. Por su parte, el *Participante 1B*, al hablar de *La siesta del martes*, menciona que "la madre describe al ladrón de manera positiva, y como el pueblo dice todo lo contrario" (ver anexo 2.6), lo que refleja una comprensión superficial de la dualidad, pero no la desarrolla lo suficiente. Aun así, este grupo muestra destellos de entendimiento, aunque sin llegar a una ejecución completa de las ideas.

Finalmente, en el *Grupo C,* los estudiantes parecen no comprender del todo la teoría del iceberg o las dos historias. El *Participante 1C*, en *Los censores*, afirma que "la historia visible es de alguien que sacrifica su libertad para salvar la de alguien" (ver anexo 2.11), pero no logra identificar de forma adecuada la interacción entre ambas historias ni profundiza en las implicaciones simbólicas del cuento. Por su parte, el *Participante 2C*, en *Axolotl*, se limita a decir que el protagonista "es un admirador secreto de estos animales" (ver anexo 2.12), sin aportar una reflexión sobre la historia oculta ni el simbolismo que esto representa.

4.2.3. Análisis crítico latinoamericano

El análisis sobre la "Crítica Latinoamericana" en los controles de lectura demuestra que, aunque los niveles de profundidad varían entre los tres grupos de desempeño, los estudiantes logran relacionar los textos con contextos sociopolíticos de la región.

En el *Grupo A*, los estudiantes tienden a desarrollar interpretaciones más complejas y conectadas con la realidad latinoamericana. Un buen ejemplo es el *Participante 5A,* que menciona cómo *Los censores* expone “la represión política, la libertad de expresión y la manipulación de la verdad por parte del Estado” y añade que esta crítica se basa en el control omnipresente del gobierno (ver anexo 2.5), lo que resalta un análisis preciso de los mecanismos de censura en las dictaduras latinoamericanas. Además, hace un llamado a la rebeldía contra la opresión estatal, lo que denota una comprensión amplia del texto y su crítica a las estructuras de poder en la región. Otro caso destacado es el *Participante 2A*, quien, al analizar *Axolotl* de Julio Cortázar, observa que los ajolotes representan a los pueblos indígenas sometidos por un sistema injusto, trazando una comparación con la realidad latinoamericana al señalar que los ajolotes "no pueden escapar ni hacer nada para cambiar su tortuosa realidad" (ver anexo 2.2). Aunque no profundiza en cómo esta crítica se refleja de manera más amplia en la estructura del cuento, este enfoque revela un buen entendimiento de los problemas de opresión y desigualdad en la región.

Por otro lado, en el *Grupo B*, los análisis muestran destellos de comprensión crítica, aunque a veces falta profundidad en los argumentos. El *Participante 2B,* por ejemplo, señala que *Los censores* trata sobre “un gobierno dictatorial, y como este haría hasta lo imposible por alcanzar el control total” (ver anexo 2.7), lo que evidencia una captación clara de los temas centrales. Sin embargo, aunque identifica la crítica política, el análisis se limita a una declaración general y no explora las implicaciones más amplias del control gubernamental en la vida cotidiana de los personajes o en la sociedad latinoamericana. El *Participante 1B,* al hablar de *La siesta del martes*, hace una observación interesante sobre el rechazo social que sufren los personajes, relacionándolo con la “marginalidad y desigualdad” en América Latina (ver anexo 2.6). Aunque reconoce correctamente los temas de exclusión, su análisis no

avanza lo suficiente como para explorar el impacto más profundo de estas dinámicas en la estructura social presentada en el cuento.

Finalmente, en el *Grupo C*, los participantes tienden a ofrecer interpretaciones más superficiales o incompletas. El *Participante 1C*, por ejemplo, al hablar de *Los censores*, menciona que el cuento "critica a todos los gobiernos que han creado una dictadura" (ver anexo 2.11), pero no explica cómo esa crítica se materializa en la narrativa ni profundiza en los detalles del cuento que sustentan su afirmación. De manera similar, el *Participante 2C*, al analizar *Axolotl*, menciona que el cuento trata sobre "los ajolotes y su esclavitud en el acuario" (ver anexo 2.12), pero no llega a desarrollar una conexión clara entre este simbolismo y las condiciones históricas de los pueblos indígenas o de Latinoamérica en general. Estos casos muestran que, aunque los estudiantes de este grupo logran identificar temas relevantes, su capacidad de relacionarlos con el contexto latinoamericano de manera crítica y profunda es limitada.

De este modo, los estudiantes del *Grupo A* muestran una comprensión sólida y bien argumentada de las críticas latinoamericanas presentes en los textos, los del *Grupo B* logran captar las ideas generales, pero no siempre las desarrollan en profundidad. Por su parte, los del *Grupo C* reconocen las temáticas superficiales sin alcanzar un análisis crítico que revele su implicación en la estructura narrativa o en el contexto sociocultural más amplio.

4.2.4. Interpretación de fragmento literario

En esta última categoría, se pueden identificar algunos patrones que se repiten en los tres grupos, lo que permite una visión crítica más amplia sobre sus capacidades interpretativas. A continuación, analizo algunos ejemplos clave que destacan tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad en los grupos A, B y C.

En el *Grupo A*, los estudiantes tienden a mostrar un nivel de análisis más profundo y crítico en la interpretación de los fragmentos literarios. Por ejemplo, el *Participante 3A*, al hablar de *Axolotl*, identifica no sólo la literalidad del cuento, sino también sus implicaciones más amplias, mencionando cómo "el ajolote se sentía preso de su cuerpo" y haciendo una analogía con los indígenas, quienes son "esclavos de una sociedad distinta que solo los admira de vez en cuando pero no les da valor" (ver anexo 2.3). Este análisis revela un entendimiento de la relación entre el lenguaje y el contexto social implícito, conectando el destino del ajolote con el de los pueblos oprimidos.

Otro caso relevante es el del *Participante 2A*, que también interpreta *Axolotl* y lo relaciona con la crítica latinoamericana al destacar que los ajolotes "son más que larvas, son máscaras, máscaras para ocultar el dolor que llevaban adentro los pueblos indígenas" (ver anexo 2.2), sugiriendo que esta situación refleja el sufrimiento en Latinoamérica. Este participante va más allá de la literalidad del fragmento y se enfoca en la carga simbólica del cuento. Aunque no todos los estudiantes de este grupo logran esta profundidad, se observa un enfoque más reflexivo que busca interpretar el fragmento a través de su relación con el contexto social y cultural.

En el *Grupo B*, tenemos al *Participante 3B*, quien, al analizar *Carta a una señorita en París*, comenta sobre el conflicto del protagonista al "vomitar conejos" y cómo "los conejos se empezaron a acumular y a crecer", señalando el desbordamiento de problemas del personaje (ver anexo 2.8). Aunque capta el simbolismo del fragmento, no llega a explorar la conexión entre el acto de vomitar conejos y la angustia existencial o psicológica que enfrenta el protagonista. Lo que estos ejemplos revelan es que, aunque los estudiantes son capaces de identificar los eventos clave en los textos, su análisis tiende a quedarse en el plano literal sin profundizar en las implicaciones más amplias de los fragmentos literarios que interpretan.

En el *Grupo C*, las respuestas tienden a ser más simples, con una mayor dificultad para conectar el fragmento con el tema global de la obra. Un ejemplo claro es el *Participante 4C*, quien, al interpretar el final de *El árbol*, se enfoca principalmente en que "Brígida no se siente satisfecha con su vida" y cómo "La ilusión de libertad, alegría y plenitud se rompe con su matrimonio" (ver anexo 2.14). Aunque identifica correctamente que el fragmento revela la insatisfacción de Brígida, su análisis no profundiza en cómo el simbolismo del árbol refleja el encierro emocional y social de la protagonista, ni en cómo esto conecta con el mensaje más amplio de la obra sobre el rol de la mujer en la sociedad.

En términos generales, un punto positivo en todos los grupos es que, en mayor o menor medida, los estudiantes logran identificar temas importantes de los fragmentos. No obstante, los grupos A y B tienden a ser más consistentes en conectar estos temas con la estructura del texto y en captar los matices irónicos o críticos que emergen del lenguaje del fragmento. En contraste, el *Grupo C* tiene dificultades para hacer estas conexiones, lo que resulta en respuestas que a menudo se quedan en lo literal o presentan malentendidos sobre el texto.

De acuerdo con este análisis, los datos obtenidos en los controles de lectura a lo largo de las distintas categorías permiten reflexionar sobre el proceso de lectura desde una perspectiva crítica, tal como lo exponen Cassany (2006) y Rosenblatt (1996). Los estudiantes del *Grupo A* demuestran un nivel de interpretación que va más allá de la simple decodificación de palabras, lo que refleja una práctica lectora que integra no sólo el contexto textual, sino también las experiencias y conocimientos previos de los participantes. Estos estudiantes no se limitan a una lectura eferente que extrae información práctica del texto, sino que adoptan una lectura estética al involucrarse emocionalmente con la obra, tal como propone Rosenblatt (1996).

Por otro lado, en el *Grupo B*, los estudiantes exhiben una comprensión intermedia de los textos, lo que coincide con lo que Iser (1972) denomina el "*horizonte de expectativas*". Aunque algunos logran identificar aspectos importantes, como el *Participante 2B* en su análisis de *Los censores*, tienden a quedarse en la superficie, sin profundizar en la interacción entre la historia visible y la historia oculta, tal como lo plantea Piglia (2000) en su teoría de las dos historias. Este grupo de estudiantes parece ajustarse a las expectativas iniciales que tienen sobre el texto, pero no logran explorar cómo el cuento desafía o altera esas expectativas a lo largo de la lectura.

Finalmente, los estudiantes del *Grupo C* reflejan una lectura mucho más literal y descriptiva, lo que indica dificultades para captar las capas simbólicas o implícitas de los textos, algo que Hemingway (1958) aborda en su teoría del iceberg. El *Participante 1C*, por ejemplo, no logra entender que en *Los censores* es Juan quien es condenado por el sistema, lo que revela una falta de comprensión de las capas subterráneas del texto. Esto refuerza la idea de Cassany (2006) sobre la necesidad de fomentar una lectura crítica que no solo se centre en los detalles superficiales, sino que profundice en la estructura sociocultural del texto y su impacto en el lector.

En términos generales, los resultados obtenidos muestran que los estudiantes del *Grupo A* tienen un perfil más cercano al "lector literario" descrito por Cerrillo (2016), capaces de interpretar críticamente los textos y vincularlos con contextos socioculturales. Los estudiantes del *Grupo B* logran una comprensión básica pero no completamente crítica, mientras que el *Grupo C* necesita mayor desarrollo en su capacidad de análisis e interpretación, ya que tienden a caer en una lectura mecánica y descontextualizada. Esto subraya la importancia de tratar una enseñanza flexible de la literatura, tal como lo sugiere Cuesta (2006), donde se permita a los estudiantes explorar diferentes interpretaciones y profundizar en las

implicaciones simbólicas y culturales de los textos, siempre y cuando el texto lo permita, para alcanzar un nivel más alto de competencia lectora.

4.3. Cuentos

En esta sección se examina la producción de cuentos de los estudiantes, organizados en tres grupos que reflejan distintos niveles de desarrollo narrativo y conceptual. Estos grupos permiten identificar tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad en el proceso creativo de los participantes. Se evaluarán aspectos como la estructura de la trama, el uso del planeador, el estilo narrativo y la presencia de crítica social. La clasificación de los grupos responde a diferencias en la complejidad de las narraciones y la profundidad con que se abordan los temas, lo que permite hacer una comparación entre los distintos enfoques utilizados por los estudiantes[4].

4.3.1. Estructura de la trama y desarrollo narrativo

Al analizar la estructura de la trama y el desarrollo narrativo de los cuentos producidos por los estudiantes, se pueden identificar tanto fortalezas como debilidades a lo largo de los tres grupos. En todos los casos, se nota un esfuerzo por construir narrativas coherentes, pero con diferentes grados de éxito en cuanto a la complejidad y la profundidad con las que se aborda el desarrollo de los personajes y las situaciones.

En los cuentos del *Grupo A*, una de las principales fortalezas es el manejo sutil de la narrativa, donde se sugiere más de lo que se explica explícitamente, lo que enriquece el desarrollo de la trama. En *Regalito,* del *PARTICIPANTE 1A* despliega una estructura que introduce al lector en un ambiente emocional a través de pequeños detalles que permiten inferir un trasfondo complejo sin necesidad de explicar demasiado. El hombre con la guitarra,

[4] Para revisar la imagen y transcripción completa de los planeadores y cuentos analizados en este proyecto, consulte el apartado de anexos.

por ejemplo, al caminar por un pueblo que parece el mismo, pero se siente distinto y tocar un mural lleno de agujeros de bala, refleja cómo la narrativa sugiere la destrucción y la pérdida sufrida por los personajes, una estrategia narrativa que fortalece la experiencia del lector (ver anexo 3.1). El manejo del iceberg en este cuento es excelente, ya que se deja mucho para que el lector complete, lo que genera una mayor profundidad sin ser evidente.

En el caso de *El amor de una flor* de *PARTICIPANTE 2A*, se presenta una trama con una estructura interesante que aborda temas de identidad y amor, utilizando una metáfora delicada para hablar sobre la relación entre dos jóvenes. El amor entre la protagonista y una flor, que luego se revela como otra estudiante, desarrolla una crítica implícita hacia las normas sociales que rechazan lo diferente, en este caso, una relación lésbica. Aunque el relato tiene una belleza indudable, la repetición de ciertos elementos a lo largo de la historia puede llegar a sentirse un poco agotadora, y su resolución, aunque efectiva, podría haberse manejado con más sutileza (ver anexo 3.2). A pesar de estos detalles, el cuento tiene un gran potencial por la forma en que la relación entre las dos estudiantes se embellece mediante el uso de símbolos como las mariposas, que agregan una capa estética al mensaje de fondo.

En *El descanso de los justos* del *PARTICIPANTE 3A*, encontramos una estrategia similar. El conflicto no se presenta directamente en una escena violenta, sino que se desarrolla a través del diálogo entre el abogado y el capitán reclamando por una respuesta del Estado sobre su pensión. Aunque hubiera sido útil un mayor detalle sobre el pasado del capitán, lo que sí se consigue es una sensación de desesperanza ante la indiferencia del Estado hacia las víctimas del conflicto armado (ver anexo 3.3). Este relato evoca lo que García Márquez aborda en *El coronel no tiene quien le escriba*, donde el conflicto continúa después de las balas, en la burocracia y el olvido.

Por otro lado, *PARTICIPANTE 4A* en *La feminidad de una mariposa* utiliza una narrativa que simboliza el peso del abuso a través de la metáfora de las mariposas. Aunque algunos momentos del cuento son confusos por la repetición de descripciones, logra transmitir una sensación de alienación que se vuelve pesada y ajena al cuerpo femenino como una carga tanto psicológica como emocional, lo que resuena con la idea del trauma (ver anexo 3.4). Como se mencionó previamente, la trama podría haber sido más clara, pero el potencial de la historia es innegable por la forma en que aborda temas de violencia y feminidad.

Finalmente, *El bloque esponjoso* de *PARTICIPANTE 5A* aborda el conflicto entre la visión elitista del arte y la cultura popular a través de la gastronomía. El cambio del cocinero, que inicialmente rechaza la comida popular, es interesante, aunque su transformación final podría haberse desarrollado con mayor resistencia, para así darle más peso al conflicto y su resolución (ver anexo 3.5). El cuento tiene un buen ritmo y usa bien la dualidad entre lo elitista y lo popular, pero el desenlace se siente apresurado.

En e*l Grupo B*, los cuentos se caracterizan por utilizar recursos narrativos creativos que aportan al desarrollo de las tramas, aunque en ocasiones estas pueden sentirse un tanto apresuradas o faltas de cohesión. Un ejemplo de esto es *Entré pareja de mantis* de *PARTICIPANTE 1B*, donde la relación entre la familia disfuncional y el comportamiento de las mantis en el terrario añade una profundidad significativa al relato, pues, así como se comportan las parejas de mantis se ve reflejado en los padres (ver anexo 3.6). Aunque la trama es interesante y sugerente, los diálogos y las descripciones podrían haberse pulido más para resaltar con mayor fuerza esa metáfora. La sutileza del conflicto intrafamiliar se diluye por momentos, y eso debilita la potencia simbólica del cuento, que, de haber sido tratado con más detalle en ciertos pasajes, podría haber elevado la tensión emocional de los personajes y su entorno.

El *PARTICIPANTE 2B* logra un efecto *knock out* bien ejecutado en su *Tocororo*. El cuento comienza como una historia simple sobre un ave que anhela ser diferente, pero culmina en una muerte súbita que sorprende al lector (ver anexo 3.7). A pesar de este final impactante, el desarrollo inicial de la historia se siente algo predecible, con el anhelo del ave por escapar de su entorno presentado de manera repetitiva. Además, aunque el manejo de la perspectiva del ave es un recurso narrativo efectivo, se podría haber profundizado más en los dilemas internos del personaje para generar mayor empatía y tensión. De resto, la historia tiene un buen ritmo y mantiene al lector interesado, aunque algunas secciones podrían haberse pulido para potenciar la carga emocional del final.

En *Vender juguetes es ilegal*, el *PARTICIPANTE 3B* usa la narración en primera persona para generar una sorpresa en el lector al revelar el verdadero significado de la "venta de juguetes". El conflicto está bien planteado, pero el cierre apresurado durante el juicio reduce el impacto de una trama que podría haber explorado más las implicaciones del tráfico infantil (ver anexo 3.8). Este es otro caso donde la sugerencia es manejada con creatividad, pero con una mayor profundización emocional el relato hubiera sido más impactante.

En cuanto a *La noche del día que llovió en verano* de *PARTICIPANTE 4B*, el autor emplea un uso destacado del lenguaje sensorial para diferenciar entre el estado onírico y la realidad. Sin embargo, la estructura podría haber sido más clara, ya que al principio el cambio entre las dos historias puede resultar confuso para el lector (ver anexo 3.9). Este cuento destaca por juego entre el trance y la realidad, pero necesita un refinamiento en el uso del lenguaje para que se perciba menos caótico.

El caso *PARTICIPANTE 5B* en *¿Por qué en Latinoamérica no hay películas de terror?* plantea una premisa interesante al entrelazar los terrores sociales y políticos con leyendas urbanas, aunque la narrativa de los sueños no logra integrarse de manera coherente con la

realidad. La Llorona, como figura central, se siente fuera de lugar en el contexto colombiano, lo que debilita el impacto de la historia (ver anexo 3.10). Por ende, el cuento tiene una buena base temática, pero algunos elementos quedan forzados.

En el *Grupo C*, los relatos muestran deficiencias más notables en cuanto al desarrollo narrativo. Un ejemplo claro es *Raíces* de *PARTICIPANTE 1C*, donde el relato del viaje hacia el "sueño americano" carece de profundidad. La narración de eventos es superficial y no se profundiza en las emociones o el conflicto interno de los personajes (ver anexo 3.11). El final reflexivo sobre lo fallido del sueño americano es abrupto, y no tiene el impacto que podría haber logrado si la trama hubiera explorado mejor los desafíos del protagonista.

En *La tragedia del 21 de abril* de *PARTICIPANTE 2C*, el cuento da un salto abrupto entre las marchas de protesta y el viaje al pasado, lo que genera confusión en el lector. Aunque la idea de descubrir la propia muerte tiene potencial, la narrativa no profundiza lo suficiente en este conflicto para que el lector se involucre emocionalmente (ver anexo 3.12). Este es un caso donde el conflicto inicial se diluye debido a la falta de cohesión en la trama.

Por otro lado, *Lo que se llevó el río* de *PARTICIPANTE 3C* presenta una situación interesante, con un protagonista que busca aprovecharse de una tragedia natural, pero la narrativa cae en una moraleja simplista. El cuento podría haber explorado más las implicaciones sociales de la catástrofe, pero en cambio, se limita a presentar los eventos de manera superficial (ver anexo 3.13). Este se queda en la superficie sin indagar más en la tragedia del protagonista.

Finalmente, cuentos como *El arte de las emociones* del *PARTICIPANTE 4C* y *Miss Latam* de *PARTICIPANTE 5C* presentan tramas simplistas y poco trabajadas. En *El arte de las emociones*, la historia sobre un joven futbolista que obtiene poderes gracias a los zapatos de su padre carece de profundidad, y el uso de un lenguaje infantil disminuye el impacto

narrativo (ver anexo 3.14). En *Miss Latam*, aunque la premisa del concurso de belleza en Latinoamérica tiene un potencial temático interesante, la narración se queda en lo anecdótico y no se profundiza en los conflictos que el tema podría haber ofrecido (ver anexo 3.15).

En general, los cuentos del *Grupo A* muestran un mayor dominio en la estructura de la trama y el desarrollo narrativo, con un uso efectivo de la sugerencia y el simbolismo. Los relatos del *Grupo B* presentan un buen manejo de recursos creativos, aunque a veces fallan en la cohesión o en el desarrollo completo de los conflictos. Por último, los cuentos del *Grupo C* tienden a quedarse en un nivel superficial, con narrativas que no exploran a fondo los conflictos o temas propuestos, aunque algunos relatos tienen potencial si se trabajan más.

4.3.2. Análisis del planeador y desarrollo de versiones

El análisis de los planeadores nos permite identificar cómo los estudiantes articularon sus ideas iniciales y las transformaron a lo largo de la escritura de sus cuentos. En este caso, se evalúa la coherencia entre lo planeado y lo ejecutado, así como las dificultades y aciertos comunes entre los distintos grupos. A continuación, se presentan algunas observaciones críticas sobre los aspectos generales en los que convergen los participantes.

En los grupos evaluados, especialmente entre los *PARTICIPANTES 1A, 2A, 4A y 5A*, se evidencia un esfuerzo considerable por articular desde el planeador los elementos claves de sus historias. Estos participantes hicieron un uso más riguroso del planeador, describiendo personajes, ambientes y estructura narrativa que finalmente fueron desarrollados en sus versiones finales. El *PARTICIPANTE 1A* detalla la trama, el desenlace y los personajes, y aunque algunos elementos narrativos no se incluyeron en el cuento final, su planeador fue ejecutado en su totalidad, logrando una coherencia muy positiva (ver Anexo 3.1). El *PARTICIPANTE 2A*, por su parte, muestra un cambio significativo en la temática del cuento, pasando de un enfoque sobre el fútbol femenino a relaciones homosexuales entre

adolescentes. Este cambio demuestra flexibilidad creativa, lo cual resultó en una narrativa más rica y simbólica, manteniendo la esencia de los personajes planteados originalmente (ver Anexo 3.2).

Sin embargo, entre los grupos que no lograron un desarrollo profundo de su planeador, se observa una tendencia a realizar ideas más superficiales o a no desarrollar plenamente las temáticas potencialmente ricas que surgían en la planeación inicial. Un caso notorio es el del *PARTICIPANTE 5C*, donde la temática del concurso de belleza pudo haber abierto discusiones sobre estereotipos y crítica social. No obstante, el cuento final resultó ser una narración simplista, que dejó de lado las críticas que su planeador inicialmente planteaba (ver Anexo 3.15).

El proceso de escritura y revisión de los cuentos muestra que, aunque muchos participantes lograron mantener una relación directa entre sus planeadores y las versiones finales, hay dificultades a la hora de pulir ciertas ideas y de profundizar en temas complejos. Un patrón común en los participantes de los *grupos A* y *B* fue el uso del planeador como una herramienta para visualizar los temas que querían desarrollar, aunque no siempre estos elementos fueron del todo ejecutados.

El *PARTICIPANTE 3A* es un ejemplo de este fenómeno. Aunque su planeador refleja la estructura básica del cuento, y presenta una sinopsis de los personajes y su entorno, el cuento final pierde algunos detalles importantes que hubieran añadido mayor profundidad al conflicto del capitán. Esto sugiere que, aunque la estructura se mantuvo, no se logró un desarrollo pleno de los elementos narrativos que podrían haber mejorado el cuento (ver Anexo 3.3). De manera similar, el *PARTICIPANTE 1B* y *2B* no presentan un planeador formal, lo cual dificulta identificar los procesos creativos que pudieron haber guiado la

escritura de su cuento. Aun así, su versión final muestra potencial narrativo bien ejecutado, aunque el planeador habría fortalecido la estructura (ver Anexo 3.6 y Anexo 3.7).

Un aspecto clave en el desarrollo de estos cuentos es cómo los participantes abordaron las críticas sociales o culturales desde sus versiones iniciales. En algunos casos, los planeadores muestran una intención de crítica más explícita que la finalmente reflejada en las historias. El *PARTICIPANTE 5A* desarrolló en su planeador una narrativa sobre la concepción elitista del arte, que luego se reflejó en su cuento final (ver Anexo 3.5). El planeador fue clave en definir esta crítica y guiar el desarrollo del cuento.

Otra característica notable entre los participantes es la toma de riesgos creativos. Algunos de los cuentos se destacaron por su enfoque simbólico o por intentar implementar giros narrativos sorpresivos. El *PARTICIPANTE 4A*, por ejemplo, desarrolló en su planeador una serie de analogías sobre la feminidad y la transformación, las cuales se implementaron con éxito en su cuento final (ver Anexo 3.4). Esto demuestra una consistencia y una claridad conceptual desde el planeador hasta la versión final.

Sin embargo, en otros casos, el riesgo narrativo no fue acompañado de una estructura sólida. El *PARTICIPANTE 3B* intentó desarrollar un giro narrativo sorpresivo en su cuento, pero su falta de planeación hizo que el final pareciera desconectado del resto de la historia. Esto pone en evidencia la importancia de un buen planeador para guiar el proceso creativo y evitar que los giros inesperados resulten abruptos o confusos.

De este modo, aquellos estudiantes que no desarrollaron planeadores detallados o que no utilizaron el planeador para revisar y modificar sus cuentos presentaron versiones finales que carecían de profundidad o coherencia narrativa. Por otro lado, quienes sí lograron hacer un uso más consciente del planeador, pudieron identificar y corregir debilidades en sus historias, logrando versiones finales más sólidas.

4.3.3. Uso del lenguaje y estilo narrativo

El análisis del uso del lenguaje y el estilo narrativo en los cuentos de los estudiantes muestra tanto potencialidades como áreas de mejora en común entre los tres grupos evaluados. Al observar cómo cada participante trabaja el lenguaje y las estrategias estilísticas en sus relatos, se identifican varias características que destacan a nivel colectivo, brindando una visión más amplia de las tendencias narrativas en los estudiantes.

En los participantes del *Grupo A*, se evidencia un manejo más refinado del lenguaje, donde las descripciones y diálogos se utilizan estratégicamente para sugerir al lector información clave sin explicitarla. En cuentos como *Regalito* (ver anexo 3.1), el lenguaje es sobrio, conciso y cargado de simbolismo, permitiendo que las emociones y el contexto social se insinúen a través de los diálogos y detalles. La técnica del iceberg es visible aquí, dejando al lector la tarea de inferir ciertos elementos, lo cual es una virtud considerable. Sin embargo, aunque este enfoque potencia la profundidad del relato, algunos cuentos como *El descanso de los justos* (ver anexo 3.3) pecan por la falta de desarrollo más explícito en ciertos puntos críticos de la trama, lo que podría confundir al lector. *El amor de una flor* (ver anexo 3.2) utiliza un lenguaje embellecido, que refuerza la estética romántica y poética de la historia, pero cae en la repetición excesiva, lo cual, aunque no afecta gravemente al mensaje, podría reducir el impacto narrativo si no se corrige. Este grupo, en general, demuestra un control considerable sobre el lenguaje, aunque en algunos casos habría que evitar caer en descripciones demasiado vagas o redundantes.

El *Grupo B* presenta una variabilidad notable en el manejo del lenguaje. Cuentos como *Vender juguetes es ilegal* (ver anexo 3.8) y *Entre Pareja de Mantis* (ver anexo 3.6) logran construir narraciones intrigantes a partir de la primera persona, pero tienden a ser un poco más explícitos en su desarrollo, dejando menos espacio para la interpretación del lector. En

Tocororo (ver anexo 3.7), el uso del lenguaje es acorde a la perspectiva de un ave, lo que lo dota de originalidad, pero a veces, en su afán por mantener el estilo, el ritmo narrativo se vuelve irregular. Aquí se nota un desafío que comparten muchos de los estudiantes del grupo: logran crear imágenes fuertes y evocativas, pero en ocasiones su lenguaje cae en clichés o expresiones que parecen forzadas. No obstante, cuentos como *La noche del día que llovió* (ver anexo 3.9) demuestran una gran capacidad para utilizar las sensaciones como vehículo narrativo, sugiriendo que el grupo posee un buen dominio en la creación de atmósferas densas y significativas. Aun así, hay una tendencia a que el lenguaje de algunos cuentos se torne monótono por la repetición de estructuras o ideas, lo que podría mejorar con mayor experimentación estilística.

El *Grupo C* enfrenta mayores dificultades en el manejo del lenguaje y el estilo. En general, se observan problemas de coherencia y fluidez en muchos relatos, como en *Raíces* (ver anexo 3.11) y *La tragedia del 21 de abril* (ver anexo 3.12), donde la narración parece saltar entre eventos de manera abrupta, afectando el ritmo y la comprensión del lector. El lenguaje en este grupo tiende a ser más directo y anecdótico, con menos matices literarios y un enfoque más en lo superficial de la trama, lo que limita la profundidad emocional y estética de los relatos. Sin embargo, aunque muchos cuentos no desarrollan completamente una crítica social o cultural, cuentos como *Lo que se llevó el río* (ver anexo 3.13) tienen el potencial de sugerir algo más profundo si se trabajara mejor la relación entre el lenguaje y la trama. Aquí es donde el grupo muestra más potencial: el interés por tratar temas relevantes está presente, pero la ejecución del lenguaje a menudo deja cabos sueltos que afectan la efectividad de la historia. *Miss Latam* (ver anexo 3.15) es un ejemplo claro de cómo un tema con mucho potencial se puede quedar a mitad de camino debido a un manejo narrativo más plano y simplista, sin explotar todo el simbolismo inherente en la temática de los concursos de belleza.

En todos los grupos se reconoce una tendencia a caer en la repetición o en la superficialidad en ciertos puntos narrativos, lo que sugiere que los estudiantes necesitan trabajar en mantener la frescura y consistencia del lenguaje a lo largo de sus textos. No obstante, cada grupo posee fortalezas que los hacen únicos: el *Grupo A* sobresale en la creación de imágenes sugestivas y el uso de la técnica del iceberg, el *Grupo B* destaca por su habilidad para generar atmósferas y sensaciones, mientras que el *Grupo C* muestra una inquietud temática que, con un mayor trabajo en el estilo narrativo, podría generar historias impactantes.

Es necesario que todos los grupos refinen su uso del lenguaje y estilo para que cada palabra y estructura contribuyan significativamente al desarrollo de la trama y la emocionalidad del cuento. Esto implica evitar reiteraciones innecesarias y trabajar en una mediación literaria más efectiva, donde el estilo narrativo sirva de puente entre la historia y el lector, elevando así el impacto de la narrativa.

Por otro lado, se observan problemas recurrentes de ortografía y gramática en todos los cuentos, lo cual limita su potencial expresivo. Estos errores, presentes en estudiantes de grado décimo, abren una reflexión sobre la importancia de la ortografía en el proceso educativo. Aunque no debe abordarse únicamente desde una perspectiva normativa, integrar la corrección ortográfica y gramatical como parte esencial del proceso de escritura puede potenciar el mensaje y mejorar la conexión con el lector, subrayando la importancia de una expresión clara y cuidada en la construcción de textos literarios.

4.3.4. Crítica social o cultural implícita

El análisis de la crítica social o cultural implícita en los cuentos producidos por los estudiantes revela patrones interesantes y, en muchos casos, consistentes entre los diferentes grupos. Aunque cada grupo muestra una capacidad distinta para abordar temas críticos,

existen puntos comunes que reflejan el potencial de los estudiantes para utilizar la escritura creativa como medio de reflexión sobre la realidad.

En el *Grupo A*, los cuentos generalmente muestran una mayor profundidad en el tratamiento de temas sociales o culturales. Se percibe un esfuerzo por involucrar al lector en reflexiones sobre la memoria, el conflicto y la identidad latinoamericana. Por ejemplo, en *Regalito* (ver anexo 3.1), la crítica implícita se centra en las secuelas del conflicto armado y la pérdida cultural de los pueblos que han sufrido la violencia, pero lo hace de manera sutil, sin sobrecargar al lector con detalles explícitos sobre el valor y respeto por los muertos. Aquí es donde este grupo destaca: la crítica no es frontal, sino que está entretejida con la trama, sugiriendo un pensamiento crítico y creativo.

Otro ejemplo claro es *El amor de una flor* (ver anexo 3.2), donde la crítica gira en torno a la intolerancia hacia las relaciones homosexuales. En este relato, el choque entre lo normativo y lo que se desvía de esa norma se convierte en una metáfora poderosa, mostrando cómo el uso del lenguaje poético refuerza el mensaje sobre la exclusión social. En conjunto, el *Grupo A* destaca por su capacidad de conectar los elementos narrativos con críticas sutiles pero profundas sobre la realidad latinoamericana, usando la escritura creativa como un medio de comunicación y reflexión crítica.

En el *Grupo B*, la crítica social o cultural es más dispersa y varía en su efectividad. Mientras que algunos cuentos muestran un enfoque más claro en temas sociales, otros parecen tratar estos aspectos de manera más tangencial o anecdótica. Un ejemplo interesante es *Vender juguetes es ilegal* (ver anexo 3.8), que aborda el tema del tráfico de niños. La historia utiliza la metáfora de la venta de juguetes para sugerir una crítica sobre la explotación infantil, aunque podría haber sido más incisiva. La crítica no es directa, sino sugerida a través de la

trama, lo que permite que el lector reflexione sobre el problema sin que el texto se convierta en una denuncia explícita.

En otros cuentos, como *Entre pareja de mantis* (ver anexo 3.6), la crítica social es menos evidente. Aunque aborda el tema de la violencia intrafamiliar de manera creativa, al extrapolar el comportamiento de los insectos con las dinámicas familiares humanas, la crítica no se profundiza tanto como podría. Aun así, el cuento posee un buen potencial por su creatividad. El desafío de este grupo parece ser equilibrar la creatividad con la crítica, de manera que ambos elementos se fortalezcan mutuamente, evitando que la crítica social quede relegada a un segundo plano o se sienta desconectada del desarrollo narrativo.

El *Grupo C* muestra más dificultades para integrar una crítica social o cultural sólida en sus relatos. Aunque varios cuentos abordan temas que tienen el potencial de generar una reflexión crítica, la ejecución de estos temas no siempre alcanza la profundidad necesaria. *Raíces* (ver anexo 3.11), por ejemplo, menciona el sueño americano y la desilusión que conlleva, pero la crítica hacia este fenómeno es superficial y parece más anecdótica que reflexiva. El relato *La tragedia del 21 de abril* (ver anexo 3.12) también toca un tema relevante, como las marchas y la violencia policial, pero no profundiza en las implicaciones sociales de estos eventos, lo que debilita su impacto crítico.

Sin embargo, este grupo tiene algo que lo distingue: la elección de temas con potencial crítico. Aunque la ejecución no siempre es la más pulida, el hecho de que los estudiantes elijan tratar temas como la migración, la explotación o la violencia en sus cuentos demuestra que hay una inquietud crítica subyacente. Esto sugiere que, con un mayor trabajo en la estructura y en la conexión entre trama y crítica, estos relatos podrían evolucionar en su capacidad para cuestionar y reflexionar sobre realidades sociales más complejas.

A nivel general, en los tres grupos se observan algunas dificultades comunes para desarrollar de manera equilibrada las críticas sociales o culturales. En muchos casos, la crítica implícita está presente, pero no se desarrolla con suficiente profundidad, lo que puede dejar al lector sin una clara reflexión sobre los temas tratados. No obstante, la intención de usar la escritura como una herramienta de reflexión crítica es evidente, sobre todo en los *grupos A* y *B*, donde los relatos están mejor estructurados para sugerir o implicar problemáticas sociales sin caer en la sobreexposición.

El *Grupo A* sobresale por su capacidad de usar la narrativa para construir críticas más sutiles y complejas, integrando temas como el conflicto armado y la intolerancia social sin hacer de estos el eje central explícito de los cuentos. El *Grupo B*, aunque más inconsistente, muestra destellos de creatividad crítica que, con mayor cohesión, podrían tener un impacto significativo. El *Grupo C*, por su parte, tiene el reto de transformar la elección de temas sociales en narrativas más profundas y reflexivas, evitando que las críticas se queden en lo anecdótico o superficial. De este modo, como se ha destacado a lo largo del análisis, la escritura creativa tiene un potencial enorme para funcionar como un acto de comunicación, creación y pensamiento crítico. En este sentido, los cuentos producidos por los estudiantes muestran, en mayor o menor medida, una intención de conectarse con estas formas de escritura y participar activamente en ellas.

El análisis de los cuentos revela cómo la escritura creativa opera como un proceso dinámico y recursivo, donde los estudiantes no solo expresan ideas, sino que también las reorganizan y descubren nuevas conexiones durante el proceso de redacción (Alvarado, 2013). Esta creación constante evidencia que, al escribir, los autores no se limitan a plasmar historias ya conocidas, sino que exploran su propio pensamiento y lo perfeccionan a través de la interacción con sus ideas. Como menciona Cassany (1993), este proceso exige una atención

constante al lector, reordenando y ajustando el texto para garantizar que el mensaje sea claro y significativo. A través de la escritura, los estudiantes también desarrollan su pensamiento crítico, puesto que, como señala Carlino (2005), al concentrarse en una idea por un periodo prolongado, la reflexión profunda se convierte en un aspecto inherente de este proceso creativo. Esto se observa en cómo los participantes exploran temas sociales relevantes, aunque en algunos casos, la falta de revisión constante limita la profundidad de sus narrativas.

En cuanto a la escritura como una práctica sociocultural, los cuentos no solo funcionan como ejercicios literarios, sino que reflejan los contextos sociales y culturales de los autores. Siguiendo la perspectiva de Cassany (1999), la escritura aquí no es un acto aislado, sino un producto de las interacciones y experiencias compartidas dentro de una comunidad. Este enfoque sociocultural se percibe especialmente en la forma en que los estudiantes abordan temas como el conflicto armado, la violencia de género o la desigualdad, ya que, a través de la escritura, los autores se conectan con realidades más amplias, lo que convierte sus relatos en una forma de diálogo social (Cerrillo, 2016). Sin embargo, en algunos casos, la superficialidad en el tratamiento de estos temas refleja la necesidad de un mayor diálogo crítico con el contexto que los rodea, lo que podría enriquecer aún más sus producciones.

Desde una perspectiva puramente literaria, los estudiantes han demostrado un manejo diverso de las técnicas narrativas. Cuentos como *Regalito* del Grupo A destacan por el uso eficaz de la teoría del iceberg de Hemingway (1958), donde lo no dicho cobra más peso que lo explícito, mientras que otros relatos emplean la estructura dual descrita por Piglia (2000), en la que dos historias se desarrollan simultáneamente. Aunque algunos relatos se quedan en la superficie, otros logran trascender lo anecdótico, mostrando que, al igual que lo propuesto por

Cortázar (1971), el cuento es una forma breve que puede generar un impacto significativo cuando se maneja con precisión.

4.4. Encuesta final

El siguiente apartado presenta el análisis de las respuestas abiertas de la encuesta final, divididas en tres categorías: el impacto de la literatura latinoamericana en los estudiantes, su experiencia con la escritura creativa y las sugerencias para mejorar la secuencia didáctica. A través de estas respuestas, se exploran sus percepciones sobre los aprendizajes adquiridos y las áreas que consideran podrían ajustarse para optimizar el proceso.

4.4.1. Percepción de los cursos - Preguntas tipo Likert

En la sección final de la encuesta, se recogió la percepción de los estudiantes de los cursos a través de preguntas tipo Likert, con el objetivo de evaluar su apreciación sobre la literatura latinoamericana, la importancia de la escritura creativa en el aula y la efectividad de la secuencia didáctica implementada. Estas preguntas brindan un panorama general sobre cómo los estudiantes percibieron los distintos aspectos del curso y permiten identificar patrones de respuesta que reflejan tanto los aciertos como las áreas de mejora. A continuación, se presenta una tabla que resume las 69 respuestas recolectadas de los estudiantes en relación con cada una de las tres categorías evaluadas.

Tabla 15. Retroalimentación de los estudiantes - Preguntas tipo Likert

Categoría	Pregunta	Opción a	Opción b	Opción C	Opción D
Literatura	Después de estas actividades, ¿cómo evaluarías tu apreciación por la literatura latinoamericana?	Ha mejorado mucho: 26,1%	Ha mejorado: 47,8%	Ha mejorado un poco: 21,7%	No ha mejorado: 4,3%

Escritura	¿Qué tan importante consideras que es implementar la escritura creativa en las aulas?	Muy importante: 36.2%	Importante: 49,3%	Poco importante: 11,6%	Nada importante: 2,9%
Secuencia	¿Qué tan efectiva te pareció la secuencia didáctica para tu aprendizaje en literatura y escritura creativa?	Muy efectiva: 29%	Efectiva: 55,1%	Poco efectiva: 11,6%	Nada efectiva: 4,3%

4.4.1.1. Apreciación de la literatura latinoamericana.

El análisis de la primera pregunta tipo Likert muestra que la mayoría de los estudiantes aumentó su apreciación por la literatura latinoamericana. Un 47.8% afirmó que había mejorado, y un 26.1% dijo que mejoró mucho, mientras que solo un 4.3% no percibió cambio. Estos resultados reflejan el éxito de las estrategias implementadas, ya que los estudiantes lograron conectarse con una narrativa cercana a su identidad y entorno. Cassany (1999) sugiere que la lectura es un "acto social y cultural", lo que implica que los textos abordados permitieron a los estudiantes relacionarse más profundamente con su realidad. Cerrillo (2016) también señala que, a través de la narrativa, los jóvenes pueden "conectarse con realidades más amplias", lo que confirma cómo esta experiencia les ayudó a comprender mejor su contexto social.

4.4.1.2. Valor de la escritura creativa en el aula.

Con respecto a la implementación de la escritura creativa, casi la totalidad de los estudiantes la considera importante (49.3%) o muy importante (36.2%), lo cual respalda las decisiones metodológicas tomadas. Solo un 2.9% la considera irrelevante, lo que muestra que su impacto

en la formación ha sido significativo. Esto está en línea con Carlino (2005), quien resalta que la escritura creativa fomenta una "reflexión profunda" como parte esencial del proceso de aprendizaje. Los estudiantes no solo se apropiaron del proceso, sino que lo utilizaron como un medio para explorar sus ideas, reforzando el planteamiento de que la escritura debe verse como una herramienta de construcción de pensamiento.

4.4.1.3. Efectividad de la secuencia didáctica.

La percepción de los estudiantes sobre la efectividad de la secuencia didáctica es mayormente positiva, con un 55.1% calificándola como "efectiva" y un 29% como "muy efectiva". Esto demuestra que la estructura de las actividades fue clara y útil para el aprendizaje. Solo un pequeño porcentaje (11.6%) la consideró "poco efectiva" o "nada efectiva" (4.3%), lo que sugiere que, aunque hay áreas de mejora, en general se alcanzaron los objetivos. Este resultado confirma lo que señala Cassany (1993) sobre el proceso de escritura como una práctica dinámica y recursiva, que permite a los estudiantes reestructurar y clarificar sus ideas. La secuencia equilibró teoría y práctica, haciendo el aprendizaje más significativo.

4.4.2. Respuestas de participantes - Preguntas abiertas

El siguiente apartado presenta el análisis de las respuestas abiertas de la encuesta final, divididas en tres categorías: el impacto de la literatura latinoamericana en los estudiantes, su experiencia con la escritura creativa y las sugerencias para mejorar la secuencia didáctica. A través de estas respuestas, se exploran sus percepciones sobre los aprendizajes adquiridos y las áreas que consideran podrían ajustarse para optimizar el proceso[5].

[5] Al igual que con la encuesta inicial, varias respuestas de los estudiantes en las preguntas abiertas presentaban errores ortográficos y gramaticales, los cuales fueron corregidos en este documento para facilitar su comprensión y lectura. Estos ajustes no modifican el contenido ni la intención original de las respuestas, respetando las ideas expresadas por los estudiantes.

4.4.2.1. Impacto en la literatura y cambio de perspectiva.

Tabla 16. Respuestas abiertas retroalimentación - Literatura

PARTICIPANTE	Curso	¿Qué conceptos o ideas sobre la literatura latinoamericana crees que han quedado más claros para ti después de estas actividades?	¿Cómo crees que el análisis y la creación de cuentos latinoamericanos puede influir en tu percepción sobre tu propia identidad o la identidad latinoamericana en general?	¿Esta secuencia didáctica ha cambiado tu enfoque hacia la literatura? ¿Ha cambiado tu interés o apreciación por la literatura latinoamericana?
1A	10°A	"La idea de que la literatura latinoamericana habla mucho de lo que vivimos aquí, como los problemas sociales y las diferencias entre las clases, también entendí mejor cómo los autores usan el contexto para criticar la realidad, no es solo contar una historia, es como que te hacen pensar en lo que pasa a tu alrededor".	"Pues creo que sí influye porque me hace ver cómo, a través de los cuentos, los autores reflejan las cosas que todos vivimos como latinoamericanos, me ayuda a darme cuenta de lo que nos conecta a nivel de cultura y lo que tenemos en común, además de los problemas que compartimos".	"Si ha cambiado. Antes no me interesaba tanto leer estos cuentos, pero ahora entiendo que hay mucho más que lo que parece a simple vista".
2B	10°B	"Lo que más claro me quedó fue que la literatura de Latinoamérica siempre está muy conectada a nuestra realidad".	"Creo que te hace más consciente de dónde vienes y qué pasa en tu país. Analizar cuentos me hizo pensar en cómo nos afecta la cultura y la historia, y al escribir, me di cuenta de que	"Obvio, antes pensaba que era un poco aburrida, pero ahora veo que es muy rica en contenido y que habla de cosas interesantes".

			esos temas están en nuestra mente sin que nos demos cuenta".	
3C	10°C	"Me parece interesante cómo logran conectar la ficción con temas tan profundos".	"Considero que es una manera de reflexionar sobre quiénes somos y cómo nos afecta lo que pasa en nuestros países".	"Clarooo es antes pensaba que la literatura latinoamericana era muy compleja pero ahora entiendo mejor sus mensajes y me parece más interesante".
4D	10°D	"No solo son historias por contar, sino que siempre tienen algo detrás que tiene que ver con lo social o político".	"Como que entiendes más cómo nos ven en el mundo y qué cosas de nuestra cultura son únicas".	"Sí, un poquito, te hace pensar más pero es complicado al inicio seguirle el ritmo jajaja".
5E	10°E	"Es interesante ver cómo los problemas de cada país se transforman en historias".	"Pienso que te hace valorar más de dónde vienes. Al escribir, te das cuenta de que muchos de los problemas que aparecen en los cuentos siguen siendo parte de nuestra vida diaria, y eso te hace reflexionar sobre lo que significa ser latinoamericano".	"Sí, antes no sabía a qué entender por eso exactamente, pero ahora veo que tiene mucho que ofrecer, especialmente en cuanto a crítica social".
1B	10°A	"La literatura latinoamericana está muy conectada con la cultura y la historia de esta región, refleja mucho lo que pasa en la sociedad,	"Pues, me hizo pensar más en cómo los cuentos muestran quiénes somos y cómo nos ven los demás, es como	"No es solo un tema escolar, sino que tiene muchas cosas para reflexionar".

		pero lo hace de una manera única".	ver un espejo de nuestra cultura	
2B	10°B	"A veces no se trata solo de entretener, sino también de reflexionar sobre lo que pasa en la sociedad".	"No sé si cambió mi percepción, pero sí me hizo pensar más en cómo la literatura refleja los problemas de la región".	"No mucho. Ya sabía que la literatura latinoamericana tenía este enfoque social, pero ahora lo veo más claro. Igual me sigue gustando más la fantasía o la ciencia ficción".
3B	10°C	"Me quedo claro que los autores usan experiencias propias para hacer historias".	"La literatura refleja mucho de nuestra cultura".	"Ahora como que le veo más valor a los libros de América Latina".
4B	10°D	"Que los problemas también se sugieren como indirectas"	"Me hizo ver que nuestras historias son diferentes a las de otros lugares".	"No soy mucho de leer pero están interesantes los cuentos".
5B	10°E	"Que los cuentos no son solo inicio, nudo y desenlace".	"Como siempre, nuestra cultura es única y eso está en las historias de cada persona".	"Yo creo que si".
1C	10°A	"No es solo leer historias, sino ver también es también ver lo que pasa en el mundo real".	"Siento que me hizo pensar más en la gente de acá, lo que vivimos y cómo eso se refleja en los cuentos. Tal vez no lo había visto de esa manera antes, pero ahora sé que somos diferentes".	"Aunque no siempre me atrapa, veo su valor".
2C	10°B	"Ver el valor de Latinoamérica y	"Cómo lo que pasa en nuestro día a día puede	"Antes no me interesaba mucho, pero ahora siento

		sus cuentos, antes era solo novela".	terminar en una historia".	que tiene más valor".
3C	10°C	"Lo del iceberg, todo tiene un iceberg si se busca".	"Que como latinos somos ricos en muchas cosas".	"Ahora puedo decir que tengo un cuento preferido".
4C	10°D	"Que se pueden experimentar con los cuentos".	"Que afrontamos problemas de manera distinta y el mundo nos ve como zoo".	"Cambió un poco, ahora la entiendo más, aunque no siempre me gusta".
5C	10°E	"Que los cuentos son universos".	"Que si somos países distintos, hay muchas cosas que nos juntan como continente".	"No sabía que tenían tantos detalles".

Los estudiantes identificaron que la literatura latinoamericana está profundamente vinculada a la realidad social y política de la región. En el *Grupo A,* la mayoría resalta cómo los cuentos reflejan problemas sociales, promoviendo una mayor reflexión sobre su identidad cultural. Esto ha cambiado su enfoque hacia la literatura, pasando de una percepción indiferente a un mayor interés y comprensión. En el *Grupo B,* algunos reconocen que los textos fomentan la reflexión sobre los problemas de la región, aunque su impacto en su percepción fue más moderado, mientras otros siguen prefiriendo géneros como la fantasía. El *Grupo C* destaca cómo estos cuentos les han permitido reflexionar sobre la vida cotidiana y las diferencias culturales, aunque algunos aún no conectan completamente con la literatura latinoamericana.

4.4.2.2. Experiencia con la escritura creativa.

Tabla 17. Respuestas abiertas retroalimentación - Escritura creativa

PARTICIPANTE	**Curso**	**¿Cómo describirías tu experiencia general con las actividades de escritura creativa y**	**¿Crees que la escritura creativa te ha ayudado a expresar a**	**¿Crees que la escritura creativa te ha ayudado a sentirte más**

		análisis literario que realizamos?	**apropiarte de tu escritura o hacerte más cercano a ella para escribir?**	**cómodo al escribir? ¿Por qué?**
1A	10°A	“Fue interesante. Siento que pude escribir sobre cosas importantes y practicar más con la estructura de los cuentos, me ayudo a entender cómo puedo decir algo sin decirlo todo directamente”.	“Ahora sé que cosas me gusta escribir al momento de tener una idea o inspiración”.	"Si, me siento más cómodo porque ahora sé que tengo herramientas para mejorar lo que escribo”.
2B	10°B	“Me pareció una experiencia chévere porque nos permitió ser más creativos. Siento que cada actividad nos daba más libertad para escribir lo que queríamos y al mismo tiempo mejorar nuestra manera de narrar <3”.	“me hizo sentir más conectada con lo que escribo”.	“Claro, porque ya no me siento tan limitada. Puedo escribir lo que quiero sin pensar en si está "bien" o "mal", simplemente se trata de cómo lo cuento”.
3C	10°C	“Fue una experiencia enriquecedora. Me permitió pensar de manera más crítica sobre cómo se construye una historia”.	“Sí, porque me ha dado una mayor comprensión de las técnicas narrativas”.	“Creo que mejora varias habilidades para hablar y escribir”.
4D	10°D	“Me gusta, a veces las tareas de escritura son muy formales, pero acá podíamos ser más creativos”.	“Sí, aunque a veces me cuesta encontrar las palabras exactas, siento que me ayudó a sentirme más cómoda”.	“Es más libre y te deja experimentar con lo que quieras contar ”.
5E	10°E	“Fue una experiencia buena. Me permitió desarrollar mis ideas y pensar más en cómo estructurar una historia.	“Me hizo reflexionar más sobre la importancia de	“Siento que ahora me pregunto más cómo hacer que mis ideas

		Además, el análisis de los textos me ayudó a entender mejor lo que intento comunicar al escribir. ”.	organizar bien las ideas. ”.	sean más claras y efectivas”.
1B	10°A	“La verdad, fue interesante, no siempre tengo la oportunidad de escribir algo que no sea una tarea típica”.	“Me ayudó a ver que escribir no tiene que ser siempre tan serio o académico”.	“Pude escribir sobre lo que quise y como quise, eso me ayudó a sentirme más a gusto ”.
2B	10°B	“Fue una buena experiencia en general, aunque algunas actividades me parecieron un poco largas. Me gustó escribir, pero no tanto el análisis la verdad”.	“Un poco, pero no tanto. Yo ya escribo mucho en mi tiempo libre, así que no sentí que estas actividades cambiaran mucho mi forma de escribir”.	No, ya me sentía cómoda escribiendo, pero es una buena oportunidad en clases”.
3B	10°C	“Aprendí a escribir como leer más crítico”.	“Como son ideas mías y las escribo como las pienso es más sencillo”.	“Así es como más personal, más de uno”.
4B	10°D	“No suelo escribir tanto, pero esta vez pude experimentar con ideas que normalmente no desarrollaría. ”.	“Es más claro así”.	“Fue como muy flexible entonces había mucha libertad y no sabía por dónde empezar”.
5B	10°E	“Estuvo divertido”.	“Pues escribir me hizo pensar en qué palabras usar porque me quedaba sin”.	“Fue más relajado”.
1C	10°A	“Estuvo bien, me gustó más escribir mi propio cuento que analizar los de los demás”.	“Sí, creo que sí”.	“Más o menos, a veces sí, pero aún me cuesta organizar bien lo que quiero

				decir y eso genera como estrés".
2C	10°B	"Yo creo que bien".	"Siento que escribir es más mío, más personal".	"Es raro no tener tanta regla".
3C	10°C	"Si, me parece".	"Como que todos tenemos una voz al escribir".	"Da confianza el que te den libertad, pero da miedo no saber por dónde empezar".
4C	10°D	"Me pareció interesante poder escribir un cuento, pero no fue algo que disfrutara tanto".	"No mucho, siento que todavía me cuesta encontrar las palabras correctas".	"Es libre, pero me cuesta".
5C	10°E	"Una experiencia entretenida".	"Creo que puedo expresarme mejor".	"No sé si escribir sea cómodo, siempre se evalúa".

En el *Grupo A*, los participantes manifestaron una experiencia positiva con la escritura creativa, destacando cómo les permitió explorar nuevas ideas y mejorar sus habilidades narrativas. Muchos señalaron que se sintieron más cómodos escribiendo, especialmente por la libertad que ofrecía la actividad, permitiéndoles conectar con sus ideas de una manera más personal. Sin embargo, algunos, como el *PARTICIPANTE 4A*, mencionaron que aún les cuesta encontrar las palabras adecuadas, aunque la creatividad fue clave en su proceso.

En el *Grupo B*, varios estudiantes reconocieron que la escritura creativa les permitió salir del esquema académico rígido al que estaban acostumbrados. *PARTICIPANTES* como *1B* y *2B* valoraron la flexibilidad de las actividades, lo que los ayudó a sentirse más relajados al escribir. Sin embargo, algunos como PARTICIPANTE 4B expresaron dificultad para

empezar, debido a la libertad de la actividad, que a veces generó incertidumbre sobre cómo abordar el proceso.

En el *Grupo C*, las respuestas fueron más mixtas. Mientras que *PARTICIPANTES* como *1C* y *2C* disfrutaron el proceso y se sintieron más dueños de su escritura, otros como *PARTICIPANTE 4C* y *5C* señalaron que, aunque la experiencia fue interesante, no necesariamente se sintieron más cómodos, destacando que la libertad de la escritura creativa les resultó un desafío, especialmente al organizar sus ideas.

4.4.2.3. Sugerencias y mejora de la secuencia didáctica.

Tabla 18. Respuestas abiertas retroalimentación - Secuencia didáctica

PARTICIPANTE	**Curso**	**¿Qué opinas sobre la organización de las actividades en la secuencia didáctica? ¿Te parecieron claras y bien estructuradas?**	**¿Hubo algún momento de la secuencia que creas que aportó más a tu aprendizaje? ¿Cuál y por qué?**	**¿Qué cambios o mejoras propondrías para futuras implementaciones de esta secuencia?**
1A	10°A	“En general, estuvo bien organizada, pero creo que algunas actividades fueron un poco rápidas”.	“El momento en que analizamos los cuentos fue el más importante para mí porque me ayudó a ver que una historia tiene más de lo que parece a simple vista. Ahí es donde empecé a prestar más atención a los detalles”.	“Quizás podría haber más tiempo para trabajar en las historias. Sentí que fue un poco apresurado y que algunos detalles se podrían haber pulido más”.
2B	10°B	“Me pareció bien organizada, pero tal vez algunas cosas se podrían haber explicado	“Cuando nos dejaron escribir nuestros cuentos, eso fue lo mejor porque pude	“Tal vez más tiempo para escribir y revisar. A veces siento que podríamos haber

		más despacio. A veces sentí que íbamos muy rápido en temas que necesitaban más tiempo para entender mejor".	aplicar lo que habíamos aprendido".	hecho más si nos hubieran dado más espacio para trabajar en nuestros cuentos".
3C	10°C	"En general, me parecieron bien estructuradas".	"Definitivamente el cuento, pude aplicar todo lo que nos había hablado de la clase".	"Dar más tiempo para la revisión de los textos. Sentí que podríamos haber profundizado más en nuestras historias si hubiéramos tenido más oportunidades para reescribir y mejorar".
4D	10°D	"Me fueron claras, aunque algunas partes fueron un poquito rápidas".	"Los cuentos toda una vida".	"Más tiempo y más ejercicios para saber cómo escribir un cuento".
5E	10°E	"Todo fue claro como el agua, a excepción de algunas cosas del control de lectura".	"Escribir el cuento fue lo más valioso".	"No muchos, el tiempo que nos dan".
1B	10°A	"Todo chido".	"De todo los cuentos, los controles se me hicieron pesados".	"Que no corramos haciendo los cuentos y sean quizás un periodo entero para hacerlos".
2B	10°B	"Sí, estaban claras, aunque algunas partes fueron muy lentas y sentí que podíamos haber hecho más en menos tiempo".	"La escritura del cuento fue lo más interesante para mí".	"Hacer las actividades un poco más rápidas y tal vez dejar más espacio para que cada uno elija su propio tema".
3B	10°C	"Las actividades estaban muy bien organizadas y cada una tenía un propósito claro".	"La lectura, pero no el control, y la escritura del cuento".	"Yo creo que incluir más ejemplos de cuentos para analizarlos antes de

				empezar a escribir los nuestros. ”.
4B	10°D	“Yo sentí que las evaluaciones de los cuentos al inicio fue largo, de resto nada malo”.	“El cuento”.	“Dar más tiempo para la escritura y menos teoría”.
5B	10°E	“Algunas partes me parecieron un poco repetitivas”.	“De todo de todo, lo mejor fue el cuento”.	“Mas ejemplos y practica de escritura con otros tipos de textos y menos teoría”.
1C	10°A	“Lo de análisis de cuento me pareció mamón pero luego todo bien”.	“Escribir el cuento”.	“Tal vez reducir la cantidad de análisis y dar más espacio para escribir o hablar de nuestras ideas”.
2C	10°B	“Me fue difícil lo de analizar y leer cuentos buscando más cosas ”.	“Cuando proyectaron los videos de los cuentos”.	“Que nos den más tiempo”.
3C	10°C	“Las explicaciones fueron claras”.	“Yo creo que leer los cuentos fue entretenido”.	“Que tengan más cuentos con más temas”.
4C	10°D	“Son claras”.	“Los videos y explicación del cuento fue breve”.	“Creo que dar oportunidades a escribir otras cosas”.
5C	10°E	“Creo que fueron algo largas y uno se confunde”.	“Cuando revise el cuento de mis compañeros”.	“Hacer poesía”.

En el *Grupo A*, los estudiantes sugieren que, aunque la secuencia fue clara, algunos encontraron que las actividades, especialmente las de escritura, se sintieron apresuradas. *PARTICIPANTES* como *1A* y *3A* mencionan que hubiera sido útil contar con más tiempo para escribir y revisar sus cuentos, lo que les habría permitido mejorar sus textos. De manera

similar, *PARTICIPANTE 2A* resaltó que el tiempo para aplicar los aprendizajes en la escritura fue lo más valioso, pero que una mayor profundidad habría enriquecido el proceso.

En el *Grupo B*, muchos estudiantes también expresaron que el proceso de escritura fue positivo, pero algunos, como *PARTICIPANTE 5B*, encontraron ciertas partes repetitivas o pesadas, en particular los análisis teóricos al inicio. Varias sugerencias apuntan a reducir el tiempo dedicado a la teoría y darle más espacio a la práctica de escritura. *PARTICIPANTES 3B* y *4B* propusieron incluir más ejemplos de cuentos antes de escribir los propios, con menos énfasis en las evaluaciones iniciales.

En el *Grupo C*, las respuestas reflejan una mezcla de apreciación y cansancio. Mientras que algunos, como *PARTICIPANTE 1C* y *2C*, sintieron que el análisis fue un poco tedioso, la mayoría coincidió en que escribir los cuentos fue la parte más enriquecedora. *PARTICIPANTE 3C* sugirió que se podría diversificar más los tipos de cuentos para analizar y escribir, algo que fue mencionado por varios, junto con la necesidad de más tiempo para la escritura creativa.

El análisis de las respuestas abiertas revela que los estudiantes valoran tanto la escritura creativa como la literatura latinoamericana por su capacidad para abordar realidades sociales y promover la reflexión crítica. Sin embargo, también sugieren mejoras en la secuencia didáctica, como más tiempo para escribir y menos énfasis en la teoría. Estas observaciones reflejan la necesidad de equilibrar teoría y práctica en el aula. Cassany (2006) subraya que la lectura crítica va más allá de la comprensión, invitando al análisis profundo del texto y su contexto. Además, Carlino (2005) destaca que la escritura permite organizar y profundizar las ideas, convirtiéndola en una herramienta clave para el desarrollo del pensamiento. Por lo tanto, ofrecer más tiempo para la experimentación y revisión en la escritura, junto con un

enfoque reflexivo en la lectura, puede potenciar un aprendizaje más significativo y personalizado.

4.5. Triangulación de datos

En este apartado se presenta el análisis de la triangulación de datos basado en los cuatro productos principales que fueron utilizados durante el estudio: las encuestas iniciales, los controles de lectura, los cuentos producidos por los estudiantes y las encuestas finales. La triangulación de estos instrumentos permitió analizar de manera más profunda cómo los estudiantes experimentaron y evolucionaron en sus habilidades de lectura crítica, escritura creativa, integración de crítica social y la percepción sobre la efectividad del curso.

4.5.1. Lectura y análisis crítico

En las encuestas iniciales, los estudiantes demostraron una percepción tradicional de la lectura, viéndola principalmente como un proceso cognitivo y técnico. Un porcentaje alto del 47.9% consideró que la lectura implica la simple decodificación del texto, lo cual refleja una visión limitada que coincide con los enfoques educativos tradicionales mencionados por Cassany (2006). Sin embargo, en los controles de lectura, esta perspectiva empezó a cambiar, especialmente cuando los estudiantes aplicaron la teoría del iceberg y la teoría de las dos historias en la interpretación de fragmentos literarios, como lo demuestra el análisis de cuentos como *Axolotl* de Cortázar.

Al trabajar sus cuentos, los estudiantes del *grupo A* lograron utilizar estos conceptos para construir narrativas con profundidad, sugiriendo más de lo que explicaban explícitamente. Esto demuestra que la exposición a técnicas críticas los ayudó a trascender la visión inicial de la lectura como simple decodificación, explorando capas más profundas del texto, como se observó en el cuento *Regalito*, donde se manejó sutilmente el tema del conflicto armado. Finalmente, en la encuesta final, muchos estudiantes afirmaron que la literatura les ayudó a

ver más allá de lo literal, indicando un crecimiento en su capacidad de análisis crítico. Un ejemplo es el 47.8% de estudiantes que reconocieron un cambio en su apreciación por la literatura, conectándola más con su realidad social y cultural.

4.5.2. Escritura creativa y proceso de creación

En las encuestas iniciales, el 57.7% de los estudiantes señaló que la escritura académica limitaba su creatividad debido a su estructura rígida. Sin embargo, en los controles de lectura, comenzaron a usar herramientas como anotaciones y reflexiones críticas, lo cual les permitió desarrollar una mayor conciencia sobre el proceso creativo. Estos avances se vieron reflejados en sus cuentos, donde, por ejemplo, estudiantes como el *PARTICIPANTE 2A*, lograron desarrollar historias complejas utilizando metáforas como el amor entre una joven y una flor, lo cual denota una evolución en su capacidad para expresar ideas abstractas.

En la encuesta final, el 36.2% de los estudiantes del *Grupo A* indicó que se sintieron más cómodos con la escritura creativa, reconociendo que esta les permitió explorar ideas de una manera más personal y libre. Sin embargo, algunos mencionaron que, aunque disfrutaron la libertad creativa, el 14.5% señaló que aún encontraron dificultades para expresar sus ideas de manera clara. Los *PARTICIPANTES* del *Grupo C*, en cambio, señalaron que la libertad en la escritura creativa les resultó un desafío, lo cual sugiere la necesidad de proporcionar más apoyo durante el proceso creativo.

4.5.3. Crítica social y cultural

Desde las encuestas iniciales, el 52.1% de los estudiantes ya percibía la literatura como una herramienta para cuestionar la realidad, aunque esta visión no estaba completamente desarrollada. En los controles de lectura, se evidenció un mayor enfoque en la crítica social, especialmente en textos como *Los censores* de Luisa Valenzuela, donde el 48.6% de los estudiantes identificó temas de censura y represión política. A través de sus cuentos, muchos

estudiantes lograron integrar estos temas de manera implícita. Por ejemplo, el *PARTICIPANTE 5A,* en *El bloque esponjoso,* usó la gastronomía como una metáfora para criticar la visión elitista del arte, mostrando cómo integraron elementos sociales en sus narraciones.

En la encuesta final, el 56.3% de los estudiantes reconoció la relevancia de la literatura latinoamericana para reflexionar sobre su entorno social. Sin embargo, aunque algunos lograron desarrollar críticas sociales sutiles en sus cuentos, el 22.5% de los estudiantes, especialmente del *Grupo C,* aún encontraba dificultades para integrar estos elementos de manera profunda, lo que sugiere que la enseñanza de la crítica social debe ser aún más intencional en futuras secuencias didácticas.

4.5.4. Efectividad de la secuencia didáctica

Las encuestas iniciales revelaron que los estudiantes tenían expectativas mixtas sobre la estructura del curso, muchos esperaban un enfoque más académico y formal. Sin embargo, su participación en los controles de lectura y la creación de cuentos permitió una transición hacia una metodología más práctica y reflexiva. En los cuentos, la aplicación de conceptos críticos y sociales aprendidos durante el curso demostró que, a pesar de las dificultades iniciales, los estudiantes pudieron aplicar las teorías a sus creaciones literarias.

En la encuesta final, un 55.1% de los estudiantes consideró que la secuencia fue efectiva, aunque algunos sugirieron que habría sido útil contar con más tiempo para la escritura creativa. Esto subraya la importancia de equilibrar las actividades teóricas y prácticas, brindando más espacio para la reflexión y revisión de los textos producidos.

Esta triangulación permitió observar un progreso notable en las capacidades de los estudiantes en cuanto a lectura crítica, escritura creativa e integración de crítica social a lo

largo del curso. Aunque algunos grupos, como el *Grupo C*, aún enfrentaron dificultades para profundizar en sus producciones, el análisis global revela un crecimiento significativo en su capacidad para reflexionar sobre su entorno social a través de la literatura, lo cual resalta la importancia de una secuencia didáctica que combine teoría y práctica de manera equilibrada.

5. Conclusiones

A lo largo de este proceso, se observó un camino de transformación significativa en cómo los estudiantes conciben la lectura, la escritura y la literatura. Los resultados de las encuestas, controles de lectura y cuentos muestran que, si bien al inicio predominaba una visión técnica y superficial de la lectura, con el tiempo esta percepción evolucionó hacia una más profunda y crítica en apenas una intervención de un corto lapso de tiempo. Los estudiantes comenzaron a reconocer que leer no es sólo decodificar palabras, sino también interpretar emociones, contextos y significados ocultos, lo que evidencia un cambio en su forma de relacionarse con los textos. Este avance resalta el éxito de la secuencia didáctica, que logró mover a los estudiantes de una práctica rutinaria hacia una más reflexiva y crítica.

Los cuentos y ejercicios de escritura creativa revelaron que, más allá de ser un ejercicio formal, la escritura se convirtió en una herramienta para explorar ideas, sentimientos y realidades intra e interpersonales. Los estudiantes empezaron a ver la escritura no solo como una actividad académica, sino como una forma de pensar y de dialogar con ellos mismos y con el mundo. Al darles este espacio, lograron explorar más a fondo temas sociales y personales que antes no abordaban con tanta profundidad. La escritura creativa, en este sentido, se consolida como un medio no solo de creación literaria, sino de reflexión crítica.

Aunque este proyecto destaca las posibilidades pedagógicas de la escritura creativa, es crucial señalar que no busca reemplazar la escritura argumentativa ni restar valor a su importancia. Por el contrario, ambas formas de escritura se entienden como enfoques complementarios que pueden integrarse para enriquecer la experiencia educativa. Por lo que se abre la posibilidad de integrar un proyecto que trate ambos enfoques de usar la escritura con el objetivo del desarrollo integral en el estudiante. Así, la escritura creativa ofrece un espacio adicional para la expresión personal y la exploración crítica, mientras que la escritura formal sigue siendo

esencial para el desarrollo de precisión técnica y argumentativa. De esta manera, este proyecto responde a la necesidad de visibilizar y valorar un enfoque que a menudo queda relegado en los contextos educativos, alineándose con el objetivo señalado por Lerner (2001): formar personas que se sepan comunicar con y a través de lo escrito.

Los estudiantes conectaron de manera más clara la literatura con su realidad social y cultural. A través de los cuentos y textos trabajados, se percibió que la literatura latinoamericana les permitió reflexionar sobre su entorno y comprender mejor los problemas sociales que les rodean. Este cambio en la percepción confirma que la literatura es una herramienta valiosa no solo para entretener o informar, sino también para cuestionar y transformar. Las historias creadas por los estudiantes mostraron una capacidad creciente para integrar temas sociales, como la censura, la desigualdad o la violencia, lo que demuestra que lograron utilizar la escritura como una plataforma para abordar críticamente las realidades que viven.

Por otro lado, un punto recurrente en los resultados fue el reconocimiento del papel fundamental del docente en el acompañamiento del proceso creativo. La mediación docente no se limita a enseñar técnicas, sino que involucra el reto de guiar a los estudiantes para que encuentren su propio camino en la escritura. Aquí es donde el planeador se mostró como una herramienta clave, ya que les permitió organizar sus ideas y reflexionar sobre el proceso. Sin embargo, quedó claro que es necesario seguir practicando y perfeccionando la escritura para lograr mayor fluidez y claridad.

La evaluación en este tipo de actividades siempre presenta un reto: encontrar el equilibrio entre ofrecer libertad creativa y mantener una estructura de aprendizaje. Los estudiantes reconocieron que la libertad de la escritura creativa fue valiosa, pero también desafiadora. Aquí, la tensión entre enseñar y controlar se hizo evidente, tal como lo señala Lerner (2001). Los alumnos necesitan espacios donde se les permita experimentar sin la constante presión de

la evaluación formal, lo que favorecerá su autonomía y motivación para explorar más profundamente tanto en la lectura como en la escritura. Este equilibrio, por lo tanto, no debe centrarse en una calificación rígida, sino en el reconocimiento y la retroalimentación de la potencialidad y desarrollo de sus habilidades, con miras a impulsar su crecimiento creativo y crítico más allá de los límites de la evaluación tradicional.

Este proyecto de investigación fue, en muchos sentidos, una experiencia profundamente gratificante y transformadora. A través de cada texto, cada comentario y cada historia que los estudiantes compartieron, comprendí que ellos no fueron solo aprendices en este proceso, sino los verdaderos protagonistas de una travesía que también reescribió la forma en que veo el mundo. Sus voces, visiones y relatos me recordaron la urgencia y el poder de la literatura para moldear perspectivas y cuestionar realidades. En cada una de sus historias, encontré no solo su crecimiento, sino también el mío; un reflejo de las incontables maneras en las que la enseñanza puede ser un arte, una búsqueda, un desafío. Hoy, al mirar hacia atrás, siento que esta experiencia me definió no solo como profesor y como investigador, sino también como lector y escritor; alguien que, junto a sus estudiantes, interpreta, crea y comparte el mundo a través de la palabra.

El proceso de enseñar a escribir es un camino largo que no se agota en las actividades de un solo curso. Hay una cantera sin explotar en la enseñanza de la creación literaria que puede transformar no sólo la forma en que los estudiantes ven la literatura, sino también cómo se expresan y piensan. A través de este trabajo, quedó claro que la creación literaria, cuando se enseña con un enfoque que combina la libertad y la reflexión, tiene el potencial de cultivar pensadores críticos, capaces de contar historias y de contarse a sí mismos desde su propia realidad a través de la mediación estética.

En conclusión, la enseñanza de la lectura y la escritura debe seguir un camino que permita el crecimiento personal, intelectual y artístico de los estudiantes, donde la reflexión crítica y la libertad creativa se entrelacen. Estas prácticas no solo promueven el desarrollo de habilidades comunicativas, sino también el fortalecimiento del pensamiento crítico, imprescindible para cuestionar la realidad y desafiar los discursos establecidos. Al fomentar la capacidad de los estudiantes para reflexionar y conectar su pensamiento con el conocimiento, se les abre una puerta hacia la comprensión más profunda de su entorno, permitiéndoles no solo entender el mundo, sino también reconfigurarlo.

6. Limitaciones

A pesar de los resultados positivos obtenidos en este proyecto, es importante señalar algunas limitaciones que surgieron a lo largo del proceso y que pueden influir en la interpretación de los hallazgos. La primera limitación significativa se encuentra en la duración relativamente corta de la intervención. Aunque se evidenció un progreso considerable en las percepciones y habilidades de los estudiantes, el lapso limitado en el que se aplicaron las actividades pudo haber restringido una exploración más profunda de los procesos de lectura crítica y escritura creativa. Es posible que un periodo más prolongado hubiera permitido observar una evolución más sostenida y un desarrollo más refinado de las habilidades de los estudiantes, así como un análisis más detallado del impacto de las técnicas utilizadas.

En cuanto a los instrumentos utilizados, si bien las encuestas y controles de lectura brindaron datos valiosos, es posible que su formulación pudiera haber sido más precisa en ciertos aspectos. Por ejemplo, algunas preguntas de las encuestas iniciales podrían haberse reformulado para captar mejor las actitudes y concepciones previas de los estudiantes hacia la lectura y la escritura, ya que en algunos casos la información obtenida fue vaga o demasiado general. Además, los controles de lectura se centraron en un número limitado de textos literarios, lo que restringió la variedad de perspectivas literarias que podrían haberse explorado. Incluir una mayor diversidad de géneros y autores, especialmente dentro de la literatura latinoamericana, podría haber enriquecido el análisis crítico de los estudiantes y proporcionado una base más amplia para evaluar su crecimiento.

Otra limitación reside en la subjetividad inherente al proceso de evaluación de los cuentos. Si bien se utilizaron criterios claros, la naturaleza de la escritura creativa implica una variabilidad considerable en cuanto a lo que se considera "mejor" o "más desarrollado". Aunque la retroalimentación fue continua y se centró en el desarrollo de habilidades y la

exploración de ideas, es posible que algunos aspectos clave del proceso creativo no se hayan captado completamente en las evaluaciones. Además, la libertad creativa que se ofreció a los estudiantes, si bien fue una ventaja en términos de motivación, también presentó un desafío al momento de equilibrar esa libertad con la necesidad de una evaluación más estructurada. Esto puede haber influido en el modo en que los estudiantes percibieron sus propios avances y en cómo se midieron estos avances a lo largo del proyecto.

En cuanto a la mediación docente, aunque se destacó como un aspecto fundamental para guiar el proceso creativo, las limitaciones logísticas en el aula, como el número de estudiantes o el tiempo disponible para la retroalimentación individual, pueden haber afectado la calidad del acompañamiento brindado. Un seguimiento más individualizado podría haber permitido a los estudiantes obtener una retroalimentación más detallada sobre sus procesos de escritura, facilitando un desarrollo más significativo de sus ideas y habilidades narrativas.

Además, incluir preguntas orientadas a cómo los textos creativos impactan en sus lectores podría enriquecer el análisis cuantitativo, conectándolo con la comprensión y reflexión que las narraciones suscitan. Esto permitiría observar no solo el desarrollo técnico y crítico de los estudiantes, sino también cómo sus relatos generan significados y emociones en quienes los leen, aportando una perspectiva más integral al proceso evaluativo.

Por otro lado, se observó que la ortografía y la gramática son aspectos en los que muchos estudiantes presentan dificultades significativas. Si bien el enfoque principal de este proyecto fue fomentar la creatividad y la reflexión crítica en la escritura, la frecuencia de errores gramaticales y ortográficos plantea una interrogante importante: ¿cómo abordar estos elementos dentro de los planes educativos de manera que no se perciban como una restricción normativa, pero que sí contribuyan a fortalecer la competencia escritural? Esta cuestión sugiere la necesidad de revisar el proceso de enseñanza de la escritura en los distintos niveles

escolares, promoviendo una aproximación equilibrada en la que la precisión gramatical sea parte del desarrollo del estudiante sin limitar su expresión creativa.

Desde la perspectiva metodológica, es importante destacar que esta investigación se enmarca dentro de un proceso de investigación-acción, lo que implica un ciclo continuo de reflexión, implementación y ajuste. A lo largo de este ciclo, si bien se lograron avances, el proceso es, por naturaleza, perfeccionable. Esto significa que la intervención, tal como se implementó en esta primera etapa, es solo una versión preliminar de un plan más amplio y dinámico que podría beneficiarse de ajustes continuos basados en la retroalimentación obtenida tanto de los estudiantes como del propio análisis de los resultados. La investigación-acción invita a considerar este proyecto como una propuesta en construcción, abierta a futuras revisiones que permitan refinar las estrategias pedagógicas empleadas y mejorar su efectividad.

Finalmente, otro aspecto que merece atención es el hecho de que algunos relatos creados por los estudiantes quedaron en un nivel más superficial debido a la falta de tiempo para una revisión y reescritura más exhaustiva. La escritura, como bien señala Vásquez (2006), es un proceso artesanal que requiere tiempo y paciencia. En este sentido, una mayor insistencia en la revisión y la posibilidad de volver sobre sus textos hubiera permitido a los estudiantes desarrollar con más profundidad sus relatos, así como pulir elementos estilísticos y narrativos que, en algunos casos, quedaron sin explorar del todo.

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos son alentadores y abren las puertas a futuras investigaciones en este campo. Este estudio no pretende ser una conclusión definitiva, sino más bien un punto de partida para seguir explorando las múltiples formas en las que la escritura creativa y la lectura crítica pueden integrarse de manera efectiva en el aula. El ciclo de investigación-acción continuará alimentando nuevas reflexiones y ajustes, lo que permitirá perfeccionar las herramientas y metodologías utilizadas, con miras a seguir formando lectores

y escritores críticos, creativos y comprometidos con su entorno. Las puertas quedan abiertas para que este campo siga expandiéndose y que se sigan encontrando nuevas vías para mejorar la enseñanza de la escritura y la lectura.

En este proceso, la escritura creativa emerge como una herramienta clave para explorar las intersecciones entre el ser, el otro y los otros, brindando a los estudiantes un espacio para definir y redefinir su percepción del mundo en un diálogo constante con su entorno. Si continuamos en esta línea, estaremos preparando no solo mejores escritores, sino mejores seres, capaces de cuestionar, reflexionar y crear en un mundo que necesita nuevas historias para contar y nuevas formas de entenderse a sí mismo.

7. Bibliografía

Alvarado, M. (2001). *Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Editorial Manantial.

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Álvarez Segura, N. (2004, septiembre 26). SAN BARTOLOMÉ: 400 AÑOS. *El Tiempo*. https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1527504

Arredondo, I. (2012). *Cuentos completos*. Fondo de Cultura Económica.

Arnoux, M. y Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura. Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En L. Montenegro, A. Haché, E. Arnoux, M. Alvarado, A. Bolívar, M. Cecilia, L. Fraca, G. Stella y M. Cristina. (Eds). *Los procesos de la lectura y la escritura* (pp. 57-78).

Baquero Másmela, P. (2020). Pedagogía y didáctica de la literatura: tramas de la subjetividad e imaginación. *Enunciación, 25*(1), 141–153. https://doi.org/10.14483/22486798.16299

Barrero Espinosa, C., Bohórquez Agudelo, L., y Mejía Pachón, M. P. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo, 25*(57), 101–120. https://doi.org/10.21500/01212753.1436

Betancourt Gómez, D. P. (2021). *El cuento como recurso didáctico para enseñanza del cuidado del medio ambiente en niños y niñas de la educación básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia - Sede Medellín]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79551

Bombal, M. L. (1939). *El árbol*. Ciudad Seva. https://ciudadseva.com/texto/el-arbol-bombal/

Buitrago Gomez, L. E., Verónica Torres, L. y Hernández Velásquez, R. M. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. http://hdl.handle.net/10554/404

Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En A. Camps. (Eds). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Editorial Graó.

Cândido, A., Pizarro, A., Gutiérrez Girardot, R., Leenhardt, J., Martínez, J. L., Miliani, D., Pacheco, C., Rama, A., Sarlo, B., y Schwarz, R. (1985). *La literatura latinoamericana como proceso*. Centro Editor de América Latina.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica Argentina.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 6*, 63-80.

Cassany, D. (1993). Ideas para desarrollar los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía, 216*, 82-84.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea.* Editorial Anagrama S.A.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario.* Fondo de Cultura Económica.

Colegio San Bartolomé La Merced. (s.f.). *Propuesta educativa: Magis 21st.* https://sanbartolo.edu.co/propuesta-educativa-Magis

Cortázar, J. (2009). Algunos aspectos del cuento. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición digital a partir de *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 255 (marzo 1971), pp. 403-416. https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7w6w6

Cortázar, J. (2016). *Cuentos completos 1 (1945-1966)*. Penguin Random House.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela.* Libros del Zorzal.

Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Instituto Fronesis, Colección Educación 5, Libresa.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura Escrita y Educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal.

Gadamer, H. (1992) *Verdad y método II.* Ediciones Sígueme, S.A.

García Márquez, G. (2001). *Los funerales de la Mamá Grande*. Editorial Sudamericana.

García Vásquez, L. E., Gutiérrez González, Y. y Oviedo Murcia, J. M. (2018). *La lectura literaria como acontecimiento para la formación de lectores y escritores en la escuela* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. http://hdl.handle.net/10554/34902

Hemingway, E. (1958). The art of fiction No. 21. *The Paris Review*. Interviewed by G. Plimpton. https://www.theparisreview.org/interviews/4825/the-art-of-fiction-no-21-ernest-hemingway

Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis?. *Tiempo de Educar*, *10*(19), 11-40.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.

Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, *3*(2), 279–299. https://doi.org/10.2307/468316

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa.* Editorial Graó.

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

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras Volumen II: Teoría y práctica de la educación lingüística.* Editorial Paidós.

López Cundumí, D. C. (2018). *Enseñanza de la literatura en los grados 6° y 7° de la Institución Educativa La Buitrera sede los comuneros* [Tesis de maestría, Universidad ICESI]. http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/83988

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje*. Panamericana Formas e Impresos S.A. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en lengua castellana.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Piglia, R. (2000). *Formas breves*. Editorial Anagrama S.A.

Pontificia Universidad Javeriana (1991). *Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento Práctico.* *https://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/areacontable/generales/Documento_basico_II_PEDAGOGIA_PRACTICA_IGNACIANA_PPI_1991.doc*

Rama, A. (1984). *Transculturación narrativa en América Latina*. Siglo XXI Editores.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, *31*(1), 11-22.

Rodari, G. (1973). *La gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Editorial Argos Vergara S.A.

Rodríguez Sánchez, L. F. (2017). *La escritura creativa como estrategia didáctica para incentivar la producción escrita* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. http://hdl.handle.net/20.500.12209/10025

Rodríguez Mejía, L. y Silva Puerta, J. (2013). *El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura de textos literarios en la clase de L2 un estudio de caso multicaso en los colegios fundación Gimnasio Los Portales y Colegio Colombo-Hebreo de Bogotá* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. http://hdl.handle.net/10554/12219

Rosenblatt, L. M. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos y contextos I. Los procesos de lectura y escritura.* Lectura y Vida.

Rubio Rincón, C. M. y Pérez Oquendo, O. P. (2024). *La escritura creativa: entre la cultura escrita y la experiencia estética. Dos mundos que se encuentran en la democratización de la palabra* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. http://hdl.handle.net/10554/67820

Rulfo, J. (1953). *El llano en llamas*. Editorial RM, S.A.

Soler Castillo, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir: Escritura y poder en la universidad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Spadano, A. (2020, 31 de mayo). *Continuidad de los parques, Julio Cortázar (cortometraje animado).* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=cdOP0daA_HI

Urrea, A. (2015, 27 de octubre). *La noche boca arriba - Julio Cortázar (Cortometraje)* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=EgU-Vlf1od0

Valenzuela, L. (1983). *Los censores*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-censores-932088/html/b2ad8241-a692-44b2-9ac1-246beeb66f4e_2.html#I_0_

Vásquez, F. (2006). *La enseña literaria: Crítica y didáctica de la literatura*. Editorial Kimpres Ltda.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó

Zavala, V. (2009). *"¿Quién está diciendo eso?" Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior.* En J. Kalman y B. V. Street. (Eds). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI Editores.

Dibujo por Héctor Julián Castro González, 2024.

8. Anexos

Anexo 1. Ruta metodológica

Sesión (50 minutos)	Descripción completa de la sesión
Sesión 1: Introducción y Concepciones Iniciales	**Apertura (5-10 min)** Se comienza con un saludo a los estudiantes y se les invita a recordar cuentos que hayan leído y que les hayan marcado de alguna forma. La pregunta central será: "¿Tienes un cuento favorito? ¿Cuál es y por qué te gustó tanto?" La idea es que cada estudiante comparta algo personal, conectando sus experiencias con el mundo literario que se trabajará a lo largo del curso. Esto también permite abrir la puerta para que se sientan más involucrados y curiosos sobre los cuentos que estarán por descubrir. **Desarrollo (35-40 min)** A continuación, se introduce la secuencia didáctica, explicando que se centrará en la lectura y análisis de cuentos latinoamericanos, así como en la escritura creativa de sus propias narrativas. Para conocer mejor sus percepciones, se distribuye la encuesta inicial, que contiene tanto preguntas abiertas como afirmaciones en formato Likert sobre su relación con la lectura y la escritura. Los estudiantes completan la encuesta de manera individual, y quienes deseen compartir sus respuestas lo hacen en voz alta. Esto no solo sirve para abrir el debate, sino también para que todos empiecen a reflexionar sobre sus propias ideas y expectativas respecto a la literatura y la escritura creativa. **Cierre (5-10 min)** Para cerrar, se les pregunta a los estudiantes qué esperan del nuevo componente del curso. Esto les permite expresarse sobre lo que creen o desean aprender y ayuda a ajustar el enfoque del curso según sus intereses y expectativas.
Sesión 2: Explicación del cuento y nueva perspectiva del cuento	**Apertura (5-10 min)** Se proyecta el cortometraje animado *"Continuidad de los parques, Julio Cortázar (cortometraje animado)"*, disponible en YouTube. Después de verlo, se les pregunta a los estudiantes qué tipo de relato creen que es, si es un cuento, anécdota o crónica, y se abre un espacio para compartir sus impresiones sobre la trama. La discusión se enfoca en cómo perciben el significado de la historia, las sorpresas que genera y las sensaciones que les dejó, invitándolos a reflexionar sobre la estructura del relato.

	 https://www.youtube.com/watch?v=cdOP0daA_HI **Desarrollo (35-40 min)** A continuación, se les pregunta si creen que el cuento sigue la estructura tradicional de “inicio, nudo y desenlace” y cómo lo compararían con una novela corta. Se explica que los cuentos son universos condensados, donde cada palabra cuenta y nada sobra. Se introduce la idea de que, a diferencia de las novelas, los cuentos no necesitan seguir siempre las estructuras convencionales y su principal objetivo es impactar al lector, generando un efecto inmediato, casi como un *"knock-out"*. Además, se destaca que, en los cuentos, los detalles son mínimos pero esenciales, y el lector es quien completa la información que falta, algo que en las novelas suele estar más explícito. **Cierre (5-10 min)** Para cerrar, se les plantea que los cuentos pueden ocultar significados más profundos de lo que parece a simple vista. Como invitación a reflexionar, se les deja el famoso microcuento de Hemingway: *"Se venden zapatos para bebé, sin usar"*. Se les pide pensar en lo que podría significar y traer sus ideas para discutirlas en la próxima clase.
Sesión 3: Teoría del iceberg y teoría de las dos historias	**Apertura (5-10 min)** La sesión inicia retomando el microcuento de Hemingway: *"Se venden zapatos para bebé, sin usar"*. Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la pregunta: "¿Por qué los zapatos están sin usar?". La discusión se centra en interpretar lo que hay detrás de esas pocas palabras, animándolos a pensar más allá de lo literal y explorar las posibles implicaciones emocionales y trágicas del microcuento. **Desarrollo (30-35 min)** A continuación, se explican dos formas de analizar cuentos: la teoría del iceberg de Hemingway, que sostiene que lo importante en un cuento no se dice explícitamente, sino que se sugiere de manera implícita, y la teoría de las dos historias de Piglia, que plantea que todo cuento contiene dos narraciones: una visible y otra oculta. Se analiza cómo ambas teorías exigen un lector activo, que busque significados más profundos y escondidos en el texto. Después, se introducen algunas características claves de los cuentos

	latinoamericanos del siglo XX: estos van más allá de la etiqueta de realismo mágico, poseen gran capacidad para abordar temas de identidad y cultura, su narrativa es experimental, sugieren una crítica social, y reflejan la realidad, donde lo que parece fantasía es, en realidad, una metáfora de la experiencia latinoamericana. **Cierre (10-15 min)** Para finalizar, se proyecta el *"La noche boca arriba - Julio Cortázar (Cortometraje)"*. Luego de ver el video, se abre una discusión en la que los estudiantes aplican las teorías vistas (iceberg y las dos historias) al análisis del cuento. Se exploran los elementos ocultos y los posibles significados más profundos que se pueden interpretar, enriqueciendo la conversación con las impresiones de los estudiantes.  https://www.youtube.com/watch?v=EgU-Vlf1od0
Sesión 4: Lectura del cuento	**Apertura (5-10 min)** Se retoma de forma concisa la teoría del iceberg de Hemingway y las dos historias de Piglia, resaltando cómo estas herramientas pueden guiar a los estudiantes a interpretar más allá de lo evidente en los cuentos que están por leer. Se les anima a estar atentos a los elementos ocultos y a las capas más profundas de significado que podrían descubrir al analizar sus textos. **Desarrollo (35-40 min)** Los estudiantes tienen el tiempo designado para leer el cuento que seleccionaron previamente. Durante la lectura, se les sugiere utilizar notas adhesivas o tomar apuntes para registrar sus ideas, interpretaciones o cualquier detalle que consideren relevante. La idea es que estas anotaciones reflejen su proceso de análisis, ayudándoles a organizar sus pensamientos y desarrollar una comprensión más crítica del cuento. **Cierre (5 min)** Al finalizar la lectura, se abre un espacio breve para que los estudiantes compartan sus primeras impresiones, reflexiones o interpretaciones sobre el cuento que leyeron. Los comentarios de sus compañeros pueden enriquecer la discusión y ofrecer nuevas

	perspectivas. Al final, se recogen los controles de lectura, los cuales permitirán evaluar el análisis realizado por cada estudiante.
Sesión 5: Control de lectura	**Apertura (5 min)** Se devuelven los controles de lectura a los estudiantes, y se les proporcionan las instrucciones claras para responder las preguntas específicas y analizar el fragmento asignado de acuerdo con el cuento que eligieron. Se les recuerda la importancia de aplicar las herramientas de análisis discutidas previamente, como la teoría del iceberg y las dos historias. **Desarrollo (45 min)** Los estudiantes tienen el tiempo necesario para leer cuidadosamente las preguntas y resolver el control de lectura. Se mantiene el espacio abierto para resolver dudas relacionadas con la interpretación del texto, evitando dar respuestas directas que afecten su propio proceso de análisis. El enfoque es guiar a los estudiantes a reflexionar y llegar a sus propias conclusiones. **Cierre (5 min)** Al final de la sesión, se recogen los controles de lectura y se abre un espacio breve para que los estudiantes compartan cómo se sintieron durante el análisis y si lograron descubrir nuevos elementos o significados en el cuento que no habían notado antes al responder las preguntas. Esto permite cerrar con una reflexión rápida sobre su proceso de interpretación.
Sesión 6: Elementos para escribir un cuento	**Apertura (5-10 min)** Se introduce la segunda fase del componente de literatura, que estará centrada en la escritura creativa. Se explica que el objetivo de esta etapa es que los estudiantes elaboren borradores de cuentos en los que valoren su propia "voz escritural", es decir, cómo abordan ciertos temas y los expresan de manera narrativa. Se menciona la importancia de la autenticidad en la escritura y cómo esta fase les permitirá explorar sus propias ideas y experiencias a través del cuento. **Desarrollo (35-40 min)** Se explican diversos aspectos esenciales para la creación de un cuento desde la perspectiva de un escritor. Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre cómo abordar la escritura, partiendo de la realidad y transformándola de manera estética. Se discuten elementos clave que deben tener en cuenta al planificar su cuento: la selección de un tema, la construcción de personajes complejos, la ambientación, la trama o historia, la estructura narrativa, la importancia de un título atractivo, el uso de críticas sociales, los distintos puntos de vista, y el manejo de simbolismos y metáforas.

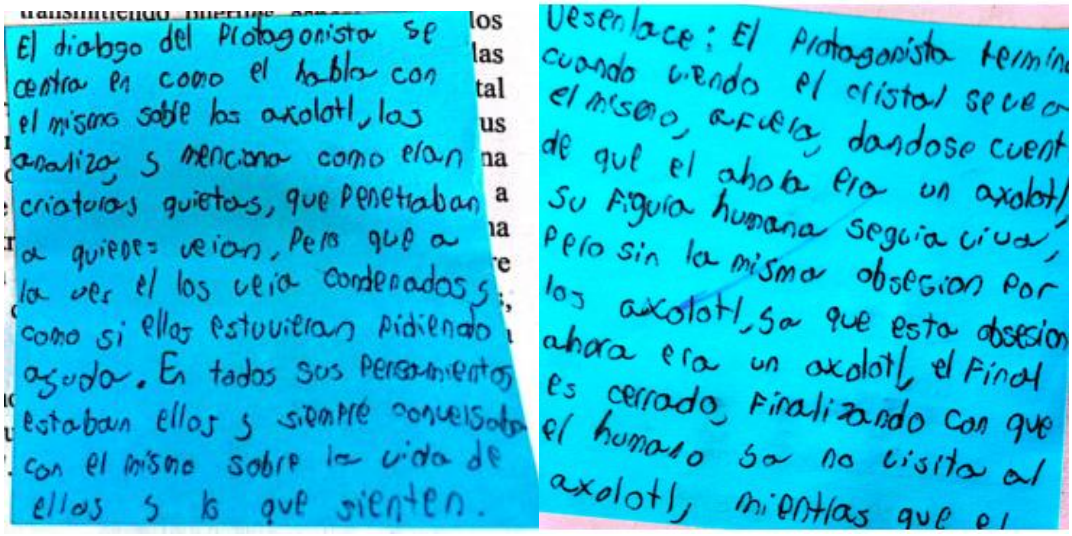
	Se recalca que el uso de un lenguaje sencillo pero significativo puede fortalecer la conexión con el lector. **Cierre (5-10 min)** Para cerrar la sesión, se presentan diversas imágenes visuales como portadas de álbumes musicales, pinturas, fotografías y portadas de libros, invitando a los estudiantes a reflexionar sobre cómo estas imágenes pueden servir de inspiración para desarrollar historias. Se hace hincapié en cómo una imagen concreta puede desencadenar un proceso creativo y abrir nuevas interpretaciones a través de la escritura, conectándola con los cuentos leídos previamente.
Sesión 7: Discusión y planeador del cuento	**Apertura (5-10 min)** Se inicia la sesión con una pregunta abierta a los estudiantes: *"¿Qué creen que motivó al autor a escribir sobre ese tema?"* y *"¿Qué elementos consideran fundamentales en el cuento que escogieron para desarrollar su narrativa?".* Estas preguntas buscan que reflexionen sobre las motivaciones detrás de los textos que han leído y que comiencen a pensar en los elementos esenciales que construirán sus propios relatos. **Desarrollo (35-40 min)** Se dedica tiempo a que los estudiantes comiencen a planear la escritura de su cuento, utilizando un planeador para organizar sus ideas. El planeador les permitirá definir aspectos clave como el tema, los personajes, la trama, y el tono que quieren darle a su relato. Durante esta parte, se ofrece apoyo personalizado, conversando con ellos sobre sus ideas, ayudándolos a focalizar sus objetivos y dándoles sugerencias para desarrollar mejor su historia. Aquellos que se sientan listos pueden comenzar a escribir directamente el borrador de su cuento. **Cierre (5-10 min)** Se abre un espacio breve para que los estudiantes compartan sus ideas y el enfoque que le están dando a sus cuentos. Este intercambio les permite recibir retroalimentación y también escuchar otras perspectivas, enriqueciendo así su proceso creativo.
Sesión 8: Desarrollo del borrador del cuento	**Apertura (5-10 min)** Se les pide a los estudiantes que realicen un dibujo de un símbolo, escenario o momento que consideren clave en su cuento. Después, cada uno explica por qué ese elemento es representativo para su historia, conectando de forma visual y narrativa con los temas o emociones que están explorando en su escritura. **Desarrollo (35-40 min)**

	Los estudiantes tienen el espacio para continuar escribiendo el borrador de su cuento, con un límite de extensión de tres páginas. Durante la sesión, se les brinda apoyo para aclarar ideas, orientar sus pensamientos hacia los temas que quieren explorar, y resolver cualquier duda. El objetivo es que avancen lo máximo posible en su historia mientras reciben acompañamiento en el proceso creativo. **Cierre (5-10 min)** Se abre un espacio para reflexionar sobre la experiencia de escribir el borrador. Los estudiantes pueden compartir si han escrito cuentos anteriormente, cómo se han sentido en este proceso y en qué lugares o situaciones disfrutan más escribir de manera informal (en su cuaderno, notas de celular, cartas, etc.).
Sesión 9: Finalización y entrega del borrador	**Apertura (5-10 min)** Se invita a los estudiantes a leer en voz alta algún fragmento de su cuento que consideren especial, ya sea por su valor estético, narrativo o significativo. La idea es compartir lo que les genera mayor satisfacción o les parece más logrado en su historia, abriendo así un espacio de reconocimiento creativo entre compañeros. **Desarrollo (35-40 min)** Los estudiantes utilizan este tiempo para intercambiar sus cuentos con un compañero y recibir retroalimentación. A través de esta conversación, cada estudiante puede recibir recomendaciones de alguien externo a su texto, lo que les permitirá obtener una nueva perspectiva. Luego, ellos decidirán cuáles de esas sugerencias incorporarán a su borrador para mejorarlo. **Cierre (5-10 min)** Se recogen los cuentos, y los estudiantes comparten brevemente cómo fue su proceso de escritura y revisión. Reflexionan sobre los retos que enfrentaron al escribir y las ideas que les han surgido a partir de la retroalimentación recibida.
Sesión 10: Encuesta final y retroalimentación de la secuencia	**Apertura (5-10 min)** Se abre el espacio para que los estudiantes expresen sus opiniones sobre la secuencia didáctica que acabaron de vivir. Se les invita a reflexionar sobre el proceso de escritura y lectura de cuentos, preguntando también qué otros formatos o formas de escritura les gustaría explorar en la escuela. Esto permitirá identificar qué herramientas creativas consideran útiles o interesantes para futuras actividades. **Desarrollo (35-40 min)** Los estudiantes comparen sus reflexiones finales sobre los cuentos que escribieron: qué aprendieron, qué replantearon durante el

	proceso, y si hubo algún cambio en su perspectiva sobre lo que escribieron. Después de esta discusión, se les entrega una encuesta final para que la completen de forma individual, donde podrán valorar el impacto de la secuencia didáctica en su aprendizaje y expresarse sobre el curso en general. Quienes deseen compartir sus respuestas podrán hacerlo, fomentando así un debate en el grupo sobre sus experiencias. Finalmente, se explican las indicaciones para la próxima fase, que estará enfocada en la escritura argumentativa. **Cierre (5-10 min)** Se realiza una actividad de cierre colaborativa: un cuento colectivo. Cada estudiante agrega una oración, comenzando con un sujeto que llega del campo a la ciudad en busca de un elemento específico, como una canasta, un pan o una piedra para afilar cuchillos. Esta dinámica creativa busca despedir la secuencia con una última experiencia de escritura compartida.

Anexo 2. Controles de lectura de los estudiantes[6]

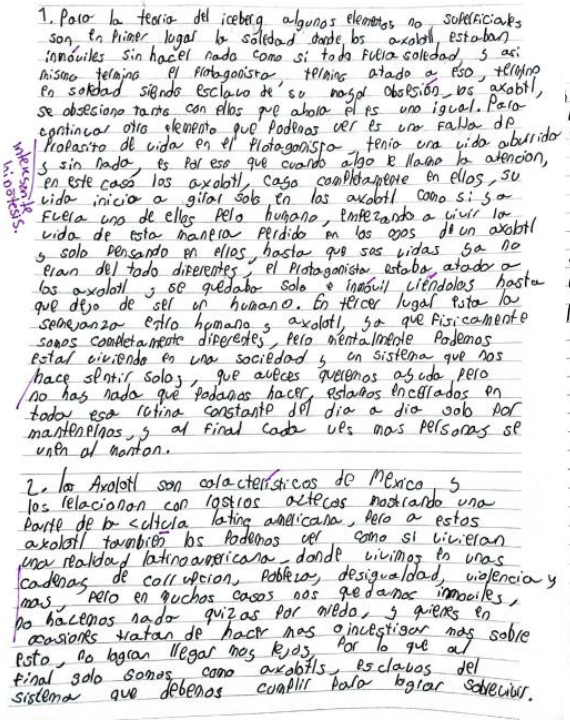
Anexo 2.1. Control de lectura y apuntes del Participante 1A

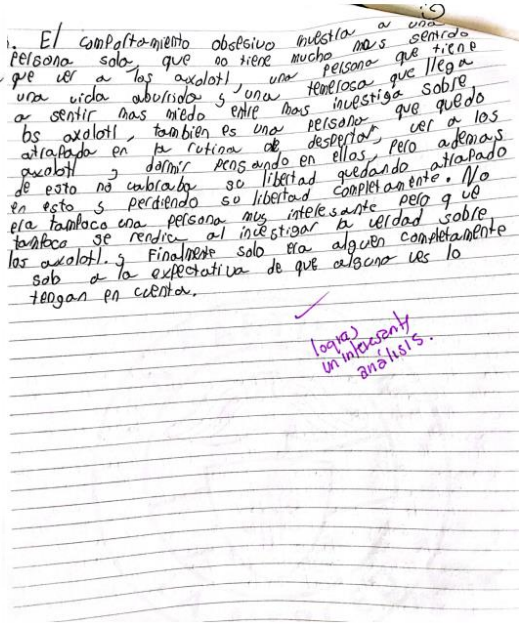


1. El dialogo del protagonista se centra en como el habla con el mismo sobre los axolotl, los analiza, y menciona como eran criatura quieras, que penetraban a quienes veían, pero que la ves el los veía condenados como si ellos estuvieran pidiendo ayuda. En todos sus pensamientos estaban ellos y siempre conversaba con el mismo sobre la vida de ellos y como se sienten.

[6] Al igual que con las encuestas, los controles de lectura presentaban errores ortográficos y gramaticales, que fueron corregidos en este documento para facilitar su comprensión. Estos ajustes no alteran el contenido ni la intención original de las respuestas, respetando las ideas expresadas por los estudiantes, como se observa en las imágenes anexas.

2. Desenlace: El protagonista termina cuando viendo el cristal se ve a sí mismo, afuera, dándose cuenta de que él ahora era un axolotl, su figura humana seguía viva, pero sin la misma obsesión por los axolotl, ya que esta obsesión ahora era un axolotl, el final es cerrado, finalizando con que el humano ya no visita al axolotl.





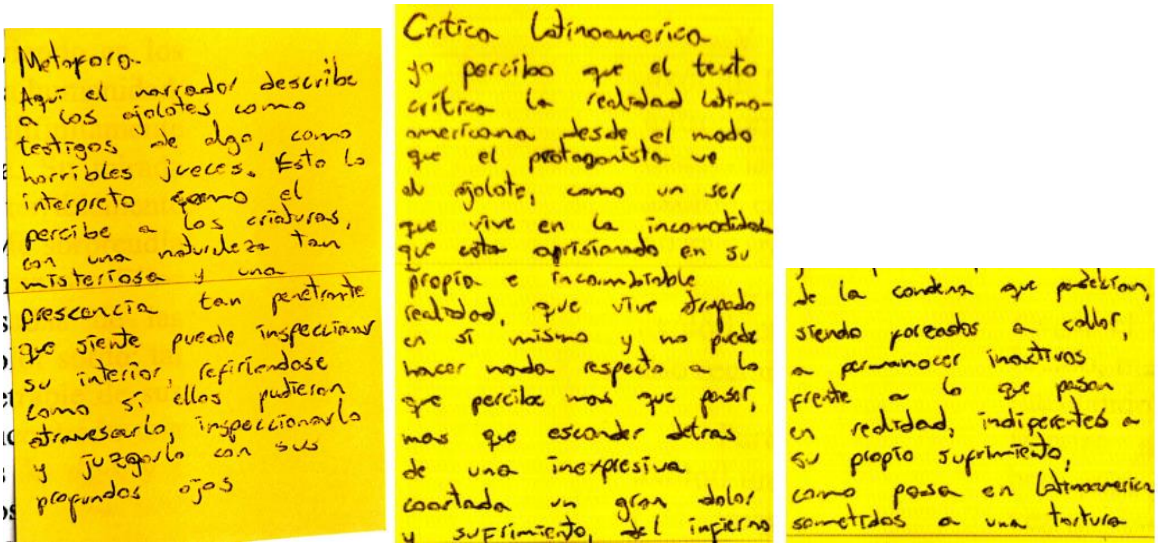
1. Para la teoría del iceberg algunos elementos no superficiales son en primer lugar la soledad donde los axolotl estaban inmóviles sin hacer nada como si todo fuera soledad, y así mismo el protagonista terminó atado a eso termino en soledad siendo esclavo de su obsesión, los axolotl, se obsesiono tanto con ellos que ahora él es un igual. Para continuar otro elemento que podemos ver es una falta de propósito de vida en el protagonista, tenía una vida aburrida y sin nada, es por eso que cuando algo le llamo la atención, en este caso los axolotl, cayo completamente en ellos, su vida inicia a girar solo en los axolotl como si fuera uno de ellos pero humano, empezando a vivir la vida de esta manera perdido en los ojos de un axolotl y solo pensando en ellos, hasta que sus vidas ya no eran del todo diferente, el protagonista estaba atado a los axolotl y se quedaba solo e inmóvil viéndolos hasta que dejo de ser un humano. En tercer lugar, está la semejanza entre humano y axolotl, ya que físicamente somos completamente diferentes, pero mentalmente podemos estar viviendo en una sociedad y un sistema que nos hace sentir solos, que a veces queremos ayuda, pero no hay nada que podamos hacer estamos encerrados en toda esa rutina constante del día a día solo por mantenernos y al final cada vez más personas se unen al montón

2. Los axolotl son característicos de México y los relacionan con rostros aztecas mostrando una parte de la cultura latino americana, pero a estos axolotl también los podemos ver como si vivieran una realidad latinoamericana, donde vivimos en unas cadenas de corrupción pobreza, desigualdad, violencia y más, pero en muchos casos nos quedamos inmóviles, no hacemos nada quizás por miedo, y quienes en ocasiones tratan de hacer más o investigar más

sobre esto, no logran llegar más lejos, por lo que al final solo somos como axolotls, esclavos del sistema que debemos lograr sobrevivir.

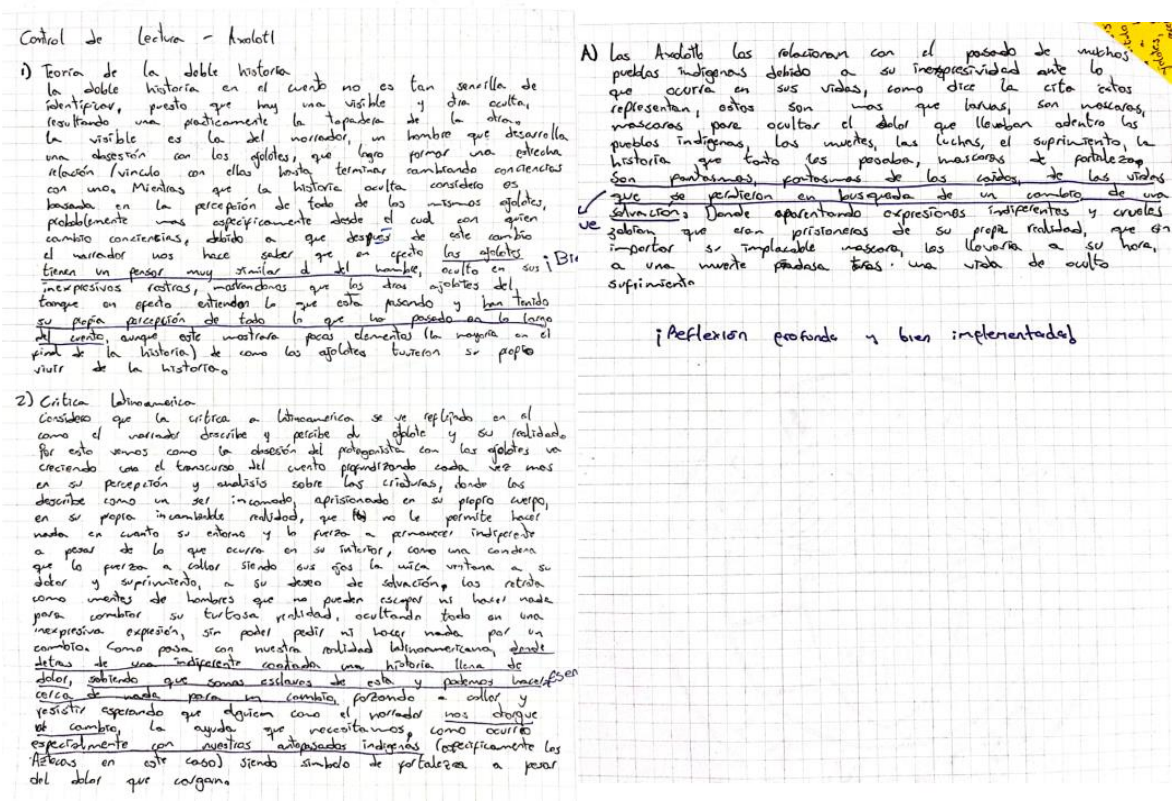
3. El comportamiento obsesivo muestra a una persona sola que no tiene mucho más sentido que ver a los axolotl, una persona que tiene una vida aburrida y una temerosa que llega a sentir más miedo entre más investiga sobre los axolotl, también es una persona que quedó atrapada en la rutina de despertar, ver a los axolotl y dormir pensando en ellos, pero además de esto no valoraba su libertad completamente. No era tampoco una persona muy interesante, pero y que tampoco se rendía al investigar la verdad sobre los axolotl. Y finalmente solo era alguien completamente solo a la expectativa de que alguna vez lo tengan en cuenta.

Anexo 2.2. Control de lectura y apuntes del Participante 2A



1. Metáfora: Aquí el narrador describe a los ajolotes como testigos de algo, como horribles jueces, Esto lo interpreto como el percibe a las criaturas, con una naturaleza tan misteriosa y una presencia tan penetrante que siente puede inspeccionar su interior, refiriéndose como sí ellos pudieran atravesarlo, inspeccionarlo y juzgarlo con sus profundos ojos.

2. Critica Latinoamericana: yo percibo que el texto critica la realidad Latinoamericana desde el modo que el protagonista ve al ajolote, como un ser que vive en la incomodidad que esta aprisionando en su propia e incambiable realidad, que vive atrapado en sí mismo y no puede hacer nada respecto a lo que percibe más que posar, más que esconder detrás de una inexpresiva coartada un gran dolor y sufrimiento, del infierno de la condena que padecían siendo forzados a callar, a permanecer inactivos frente a lo que pasa en realidad, indiferente a su propio sufrimiento, como pasa en Latinoamérica, sometidos a una tortura.



Control de lectura - Axolotl

1. Teoría de la doble historia

la doble historia en el cuento no es tan sencilla de identificar, puesto que hay una visible y una oculta, resultando una prácticamente la tapadera de la otra. La visible es la del narrador, un hombre que desarrolla una obsesión con los ajolotes, que logro formar una estrecha relación/vínculo con ellos hasta terminar cambiando conciencias con uno. Mientras que la historia oculta considero que es basada en la percepción de todo de los mismos ajolotes, probablemente más específicamente desde el cual con quien cambio conciencias, debido a que después de este cambio el narrador nos hace saber que en efecto los ajolotes tienen un pensar muy similar al del hombre, oculto en sus inexpresivos rostros, mostrándonos que los otros ajolotes del tanque en efecto entienden lo que está pasando y han tenido su propia percepción de todo lo que ha pasado en lo largo del cuento, aunque este mostrara pocos elementos (la mayoría en el final de la historia) de como los ajolotes tuvieron su propio vivir de la historia.

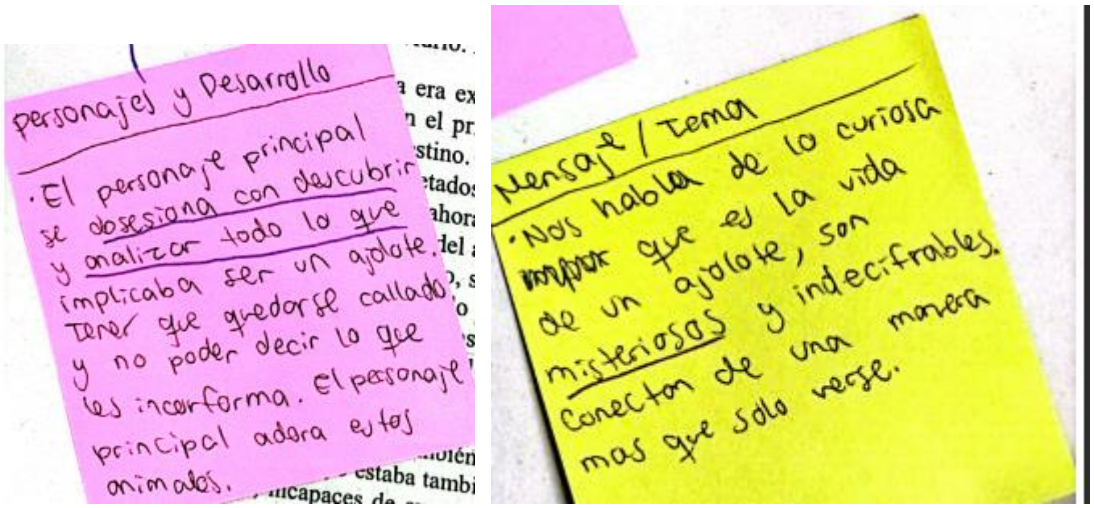
2. Critica latinoamericana

Considero que la crítica a Latinoamérica se ve reflejado en el cómo el narrador describe y percibe al ajolote y su realidad. Por esto vemos como la obsesión del protagonista con los ajolotes va creciendo con el transcurso del cuento profundizando cada vez más en su percepción y análisis sobre las criatura, donde las describe como un ser incomodo, aprisionado en su propio cuerpo, en su propia incambiable realidad, que no le permite hacer nada en cuanto a su entorno y lo fuerza a permanecer indiferente a pesar de lo que ocurra en su interior, como una condena que la fuerza a callar siendo sus ojos la única ventana a su dolor y sufrimiento, a su deseo de salvación. los retrata como Mentes de hombres que no

pueden escapar ni hacer nada para cambiar su tortuosa realidad, ocultando todo en una inexpresiva expresión, sin poder pedir ni hacer nada por un cambio. Como pasa con nuestra realidad latinoamericana, donde detrás de una indiferente encuentras una historia llena de dolor, sabiendo que somos esclavos de esta y podemos hacer cerca de nada para un cambio, forzando a callar y resistir esperando que alguien como el narrado nos otorgue el cambio, la ayuda que necesitamos, como ocurrió especialmente con nuestros antepasados indígenas (específicamente los aztecas en este caso) siendo símbolo de fortaleza a pesar del dolor que cargan.

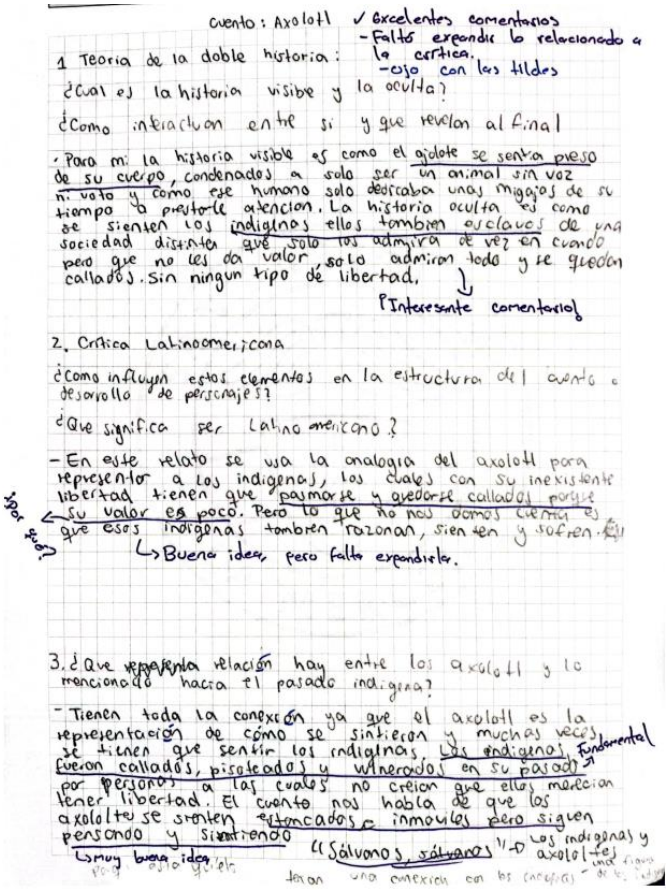
3. a) Los axolotl los relacionan con el pasado de muchos pueblos indígenas debido a su inexpresividad ante lo que ocurre en sus vidas, como dice la cita estos representan, estos son más que larvas, son máscaras, máscaras para ocultar el dolor que llevaban adentro los pueblos indígenas, las muertes, las luchas, el sufrimiento, la historia que tanto les pasaba, máscaras de fortaleza. Son fantasmas, fantasmas de los caídos, de las vidas que se perdieron en búsqueda de un cambio, de una salvación. Donde aparentando expresiones indiferente y crueles sabían que eran prisioneras de su propia realidad, que sin importar su implacable mascara, los llevaría a su hora, a una muerte piadosa tras una vida de oculto sufrimiento.

Anexo 2.3. Control de lectura y apuntes del Participante 3A



1. Personajes y desarrollo: El personaje principal se obsesiona con descubrir y analizar todo lo que implicaba ser un ajolote. Tener que quedarse callado y no poder decir lo que le inconforma. El personaje principal adora estos animales.

2. Mensaje/Tema: Nos habla de lo curiosa que es la vida de un ajolote, son misteriosos e indescifrables. Conectan de una manera que solo verse.


Cuento: Axolotl
¿Cuál es la historia visible y oculta?
¿Como interactúan entre sí y que revelan al final

-Para mí la historia visible es como el ajolote se sentía preso de su cuerpo, condenados a solo ser un animal sin voz ni voto y como ese humano solo dedicaba unas migajas de su tiempo a prestarle atención. La historia oculta es como se sienten los indígenas ellos también esclavos de una sociedad distinta que solo los admira de vez en cuando pero no les da valor, solo admiran todo y se quedan callados. Sin ningún tipo de libertad.

2. Critica latinoamericana
¿Como influyen estos elementos en la estructura del cuento o desarrollo de personajes?
¿Qué significa ser latinoamericano?

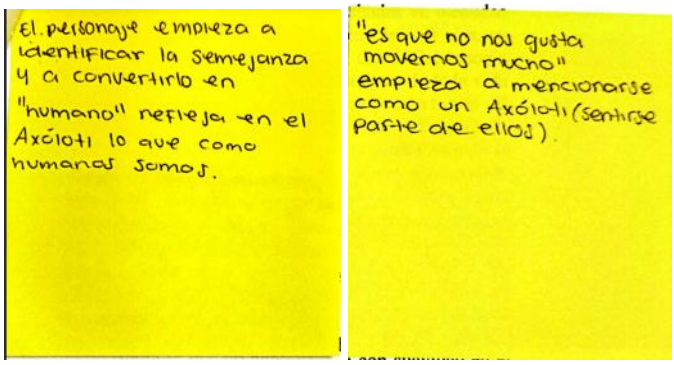
-En este relato se usa la analogía del axolotl para representar a los indígenas, los cuales son su inexistente libertad tienen que pasmarse y quedarse callados porque su valor es poco. Pero lo que no nos damos cuenta es que esos indígenas también razonan, sienten y sufren. ~~Es~~

3. a) ¿Qué relación hay entre los axolotl y lo mencionado hacia el pasado indígena?

-Tienen toda la conexión ya que el axolotl es la representación de cómo se sintieron y muchas veces se tienen que sentir los indígenas. Los indígenas fueron callados, pisoteados y vulnerados en su pasado por personas a las cuales no creían que ellos merecían tener libertad.

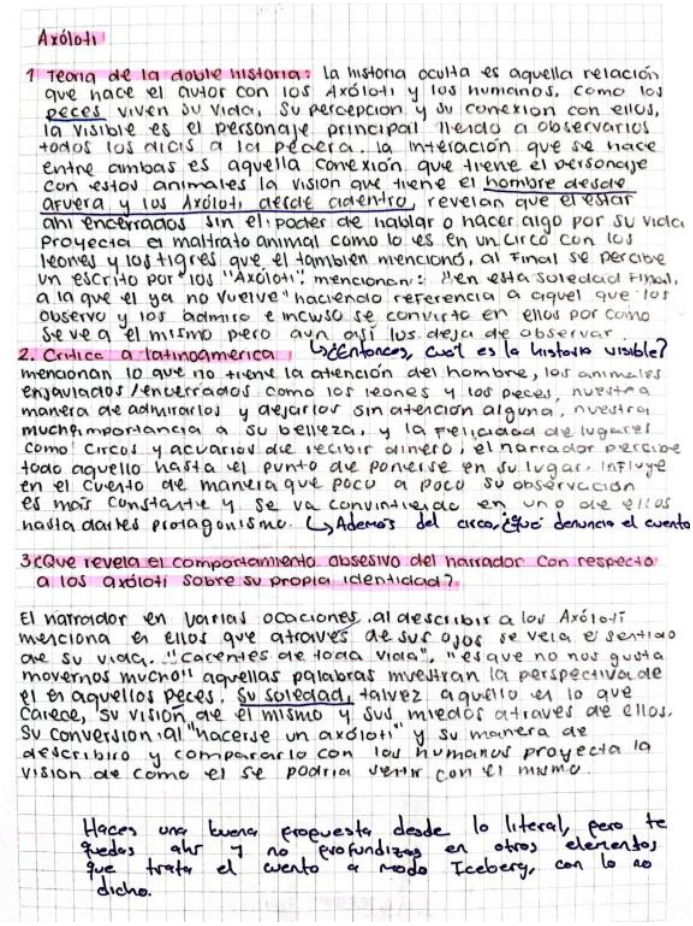
El cuento nos habla de que los ajolotes se sienten estancados e inmóviles, pero siguen pensando y sintiendo. “Sálvanos, sálvanos”-> Los indígenas y axolotls.

Anexo 2.4. Control de lectura y apuntes del Participante 4A



1. El personaje empieza a identificar la semejanza y a convertirlo en “humano” refleja en el Axolotl lo que como humanos somos.

2. “es que no nos gusta movernos mucho” empieza a mencionarse como un Axolotl (Sentirse parte de ellos)


Axólotl

1 Teoría de la doble historia: La historia oculta es aquella relación que hace el autor con los Axólotl y los humanos, como los peces viven su vida, su percepción y su conexión con ellos, la visible es el personaje principal ideado a observarlos todos los días a los peceras. la interacción que se hace entre ambas es aquella conexión que tiene el personaje con estos animales la visión que tiene el hombre desde afuera y los Axólotl desde adentro, revelan que el estar ahí encerrados sin el poder de hablar o hacer algo por su vida Proyecta el maltrato animal como lo es en un circo con los leones y los tigres que el también menciono, al Final se percibe un escrito por "los "Axólotl": mencionan: "En esta soledad Final, a la que el ya no vuelve" haciendo referencia a aquel que los observo y los admiro e incluso se convirtió en ellos por como se ve a el mismo pero aun así los deja de observar.

2. Crítica a latinoamérica: ¿Entonces, cuál es la historia visible? mencionan lo que no tiene la atención del hombre, los animales enjaulados / enterrados como los leones y los peces, nuestra manera de admirarlos y dejarlos sin atención alguna, nuestra mucha importancia a su belleza, y la felicidad de lugares como Circos y acuarios de recibir dinero; el narrador percibe todo aquello hasta el punto de ponerse en su lugar, influye en el cuento de manera que poco a poco su observación es más constante y se va convirtiendo en uno de ellos hasta darles protagonismo. ↳Además del circo, ¿Qué denuncia el cuento

3¿Que revela el comportamiento obsesivo del narrador con respecto a los axólotl sobre su propia identidad?

El narrador en varias ocasiones, al describir a los Axólotl menciona en ellos que atraves de sus ojos se veía el sentido de su vida. "Carentes de toda vida", "es que no nos gusta movernos mucho" aquellas palabras muestran la perspectiva de el en aquellos peces. Su soledad, talvez aquello en lo que carece, su visión de el mismo y sus miedos atraves de ellos. Su conversión al "hacerse un axólotl" y su manera de describirlo y compararlo con los humanos proyecta la visión de como el se podría verse con el mismo.

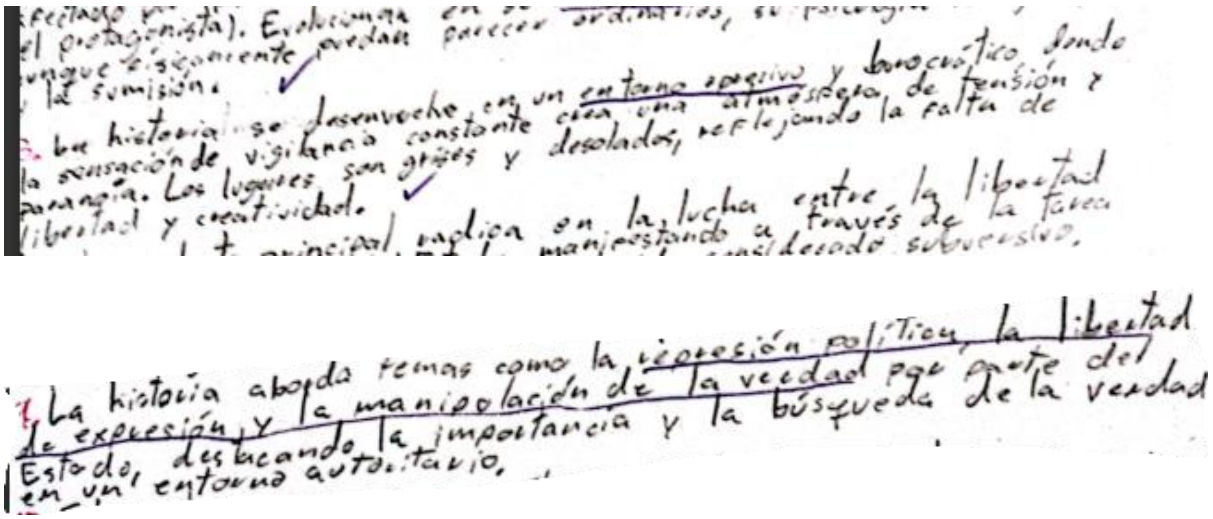
Haces una buena propuesta desde lo literal, pero te quedas ahí y no profundizas en otros elementos que trata el cuento a modo Iceberg, con lo no dicho.

1.Teoria de la doble historia: La historia oculta es aquella relación que hace el autor con los axolotl y los humanos, como los peces viven su vida, su percepción y su conexión con ellos, la visible es el personaje principal yendo a observarlos todos los días a la pecera. la interacción que se hace entre ambas es aquella conexión que tiene el personaje con estos animales la visión que tiene el hombre desde afuera y los axolotl desde adentro, revelan que el estar ahí encerrados sin el poder de hablar o hacer algo por su vida proyecta el maltrato animal como lo es en un circo con los leones y los tigres que el también mencionó, al Final se percibe un escrito por los "Axolotl". Mencionan: "en esta soledad final, a la que el ya no vuelve" haciendo referencia a que el que los observó y los admiró e incluso se convirtió en ellos por cómo se ve a el mismo, pero aun así los deja de observar.

2. Critica a Latinoamérica
Mencionan lo que no tienen la atención del hombre, los animales enjaulados/encerrados como los leones y los peces nuestra manera de admirarlos y alejarlos sin atención alguna, nuestra mucha importancia a su belleza, y la felicidad de lugares como circos y acuarios de recibir dinero, el narrador percibe todo aquello hasta el punto de ponerse en su lugar, influye en el cuento de manera que poco a poco su observación es más constante y se va convirtiendo en uno de ellos hasta darles protagonismo.

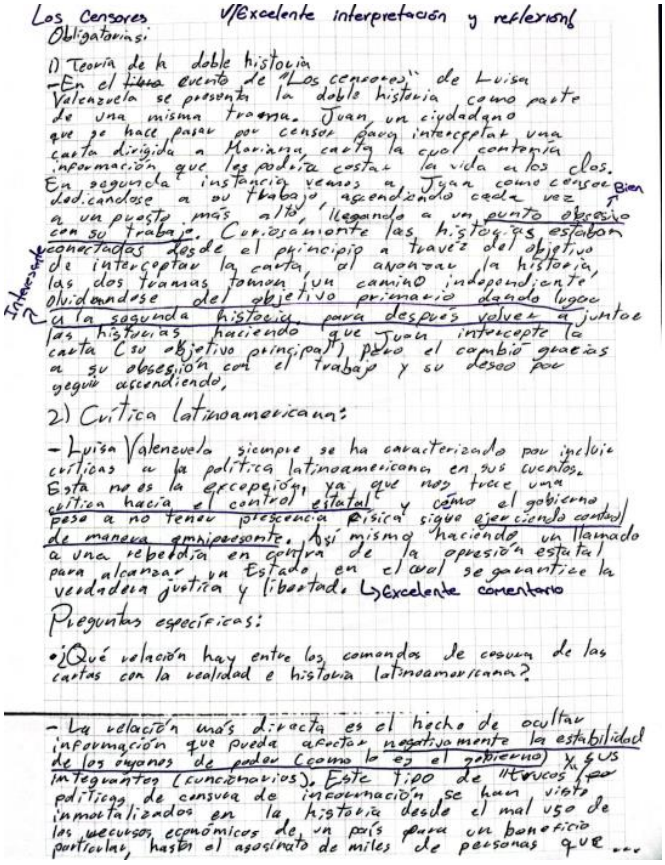
3. b) ¿Que revela el comportamiento obsesivo del narrador con respecto a los axolotl sobre su propia identidad?
El narrador en varias ocasiones al describir a los axolotl menciona en ellos que a través de sus ojos se verá el sentido de su vida. "carentes de toda vida", "es que no nos gusta movernos mucho" aquellas palabras muestran la perspectiva de el en aquellos peces. Su soledad, tal vez aquello es lo que carece, su visión de el mismo y sus miedos a través de ellos. Su conversión al "hacerse un axolotl" y su manera de escribirlo y compararlo con los humanos proyecta la visión de como él se podría sentir con el mismo.

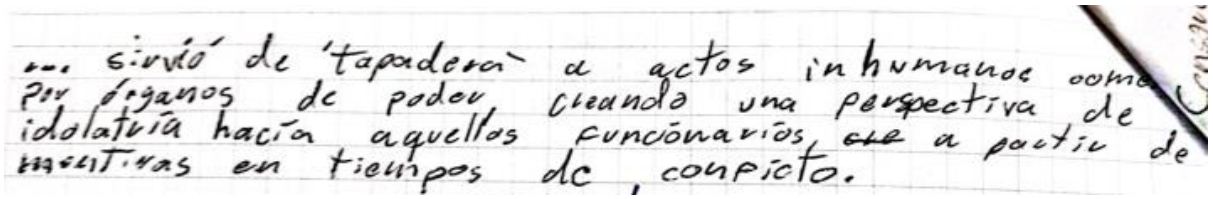
Anexo 2.5. Control de lectura y apuntes del Participante 5A



1. La historia se desenvuelve en un entorno opresivo y burocrático donde la sensación de vigilancia constante crea una atmosfera de tensión y paranoia. Los lugares son grises y desolados, reflejando la falta de libertad y creatividad.

2. La historia aborda temas como la represión política, la libertad de expresión y la manipulación de la verdad por parte del Estado, destacando la importancia y la búsqueda de la verdad en un entorno autoritario.


Los Censores V/Excelente interpretación y reflexión
Obligatorias:
1) Teoría de la doble historia
-En el título evento de "Los censores" de Luisa Valenzuela se presenta la doble historia como parte de una misma trama. Juan, un ciudadano que se hace pasar por censor para interceptar una carta dirigida a Mariana, carta la cual contenía información que les podría costar la vida a los dos. En segunda instancia vemos a Juan como censor dedicándose a su trabajo, ascendiendo cada vez a un puesto más alto, llegando a un punto obsesivo con su trabajo. Curiosamente las historias estaban conectadas desde el principio a través del objetivo de interceptar la carta, al avanzar la historia, las dos tramas toman un camino independiente olvidándose del objetivo primario dando lugar a la segunda historia, para después volver a juntar las historias haciendo que Juan intercepte la carta (su objetivo principal) pero el cambió gracias a su obsesión con el trabajo y su deseo por seguir ascendiendo.
Bien
Interesante
2) Crítica latinoamericana:
- Luisa Valenzuela siempre se ha caracterizado por incluir críticas a la política latinoamericana en sus cuentos. Esta no es la excepción, ya que nos trae una crítica hacia el control estatal y cómo el gobierno pese a no tener presencia física sigue ejerciendo control de manera omnipresente. Así mismo haciendo un llamado a una rebeldía en contra de la opresión estatal para alcanzar un Estado en el cual se garantice la verdadera justicia y libertad. ↳Excelente comentario
Preguntas específicas:
•¿Qué relación hay entre los comandos de censura de las cartas con la realidad e historia latinoamericana?
- La relación más directa es el hecho de ocultar información que pueda afectar negativamente la estabilidad de los órganos de poder (como lo es el gobierno) y sus integrantes (funcionarios). Este tipo de "errores" políticos de censura de información se han visto inmortalizados en la historia desde el mal uso de los recursos económicos de un país para un beneficio particular, hasta el asesinato de miles de personas que ...


... sirvió de 'tapadera' a actos inhumanos como
por órganos de poder creando una perspectiva de
idolatría hacia aquellos funcionarios, ~~que~~ a partir de
mentiras en tiempos de conflicto.

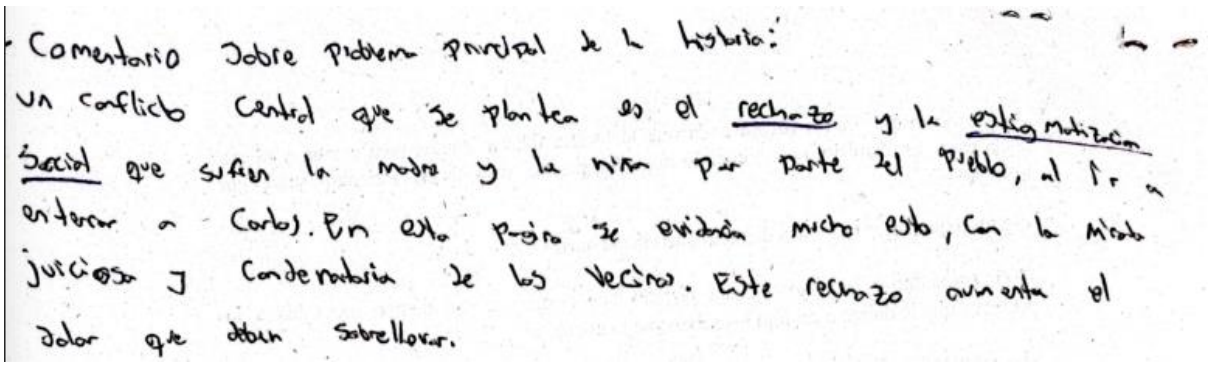
1. Teoría de la doble historia
-En el ~~título~~ cuento de "Los censores" de Luisa Valenzuela se presenta la doble historia como parte de una misma trama. Juan, un ciudadano que se hace pasar por censor para interceptar una carta dirigida a Mariana, carta la cual contenía información que les podría costar la vida a los dos. En segunda instancia vemos a Juan como censor dedicándose a su trabajo, ascendiendo cada vez a un puesto más alto, llegando a un punto obsesivo con su trabajo. Curiosamente las historias estaban conectadas desde el principio a través del objetivo de interceptar la carta, al avanzar la historia, las dos tramas toman un camino independiente olvidándose del objetivo primario dando lugar a la segunda historia, para después volver a juntar las historias haciendo que Juan intercepte la carta (su objetivo principal) pero el cambió gracias a su obsesión con el trabajo y su deseo por seguir ascendiendo.

2. Crítica latinoamericana:
-Luisa Valenzuela siempre se ha caracterizado por incluir críticas a la política latinoamericana en sus cuentos. Esta no es la excepción, ya que nos trae una crítica hacia el

control estatal y cómo el gobierno pese a no tener presencia física sigue ejerciendo control de manera omnipresente. Así mismo haciendo un llamado a una rebeldía en contra de la opresión estatal para alcanzar un Estado en el cual se garantice la verdadera justica y libertad.

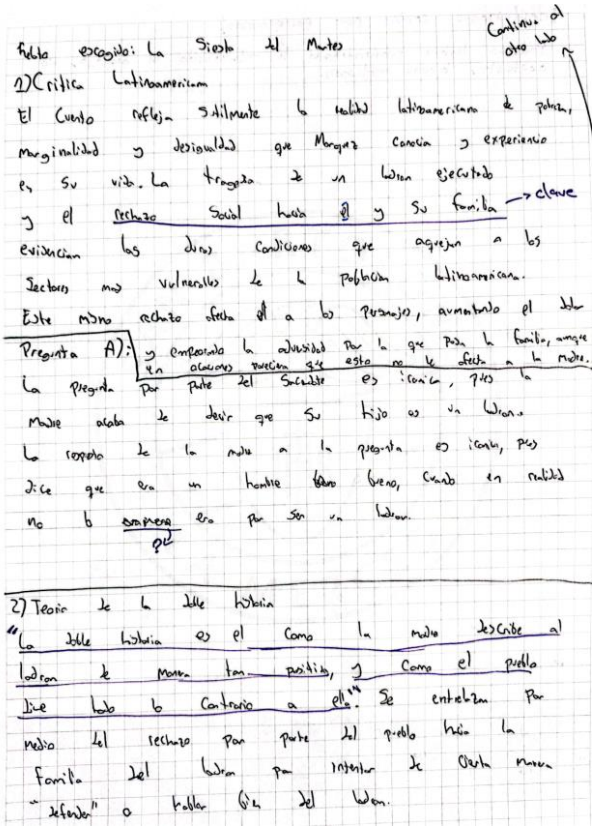
Pregunta específica: ¿Qué relación hay entre los comandos de censura de las cartas con la realidad e historia latinoamericana?
La relación más directa es el hecho de ocultar información que puede afectar negativamente la estabilidad de los órganos de poder (como lo es el gobierno) y sus integrantes (funcionarios). Este tipo de "trucos" /políticas de censura de información se han visto inmortalizados en la historia desde el mal uso de los recursos económicos de un país para un beneficio particular, hasta el asesinato de miles de personas que… sirvió de "tapadera" a actos inhumanos como los hechos por órganos de poder, creando una perspectiva de idolatría hacía aquellos funcionarios a partir de mentiras en tiempos de conflicto.

Anexo 2.6. Control de lectura y apuntes del Participante 1B



1. El final es abierto y sugerente. La madre y la niña salen a la calle bajo la mirada condenatoria del pueblo, sin decir que pasa después. El final invita a reflexionar sobre su destino incierto y el estigma que tienen afrontar.

2. Comentario sobre problema principal de la historia: Un conflicto central que se plantea es el rechazo y la estigmatización social que sufren la madre y la niña por parte del pueblo, al ir a enterrar a Carlos. En esta página que evidencia mucho esto, con la mirada juiciosas y condenatoria de los vecinos. Este rechazo argumenta el dolor que deben sobrellevar.



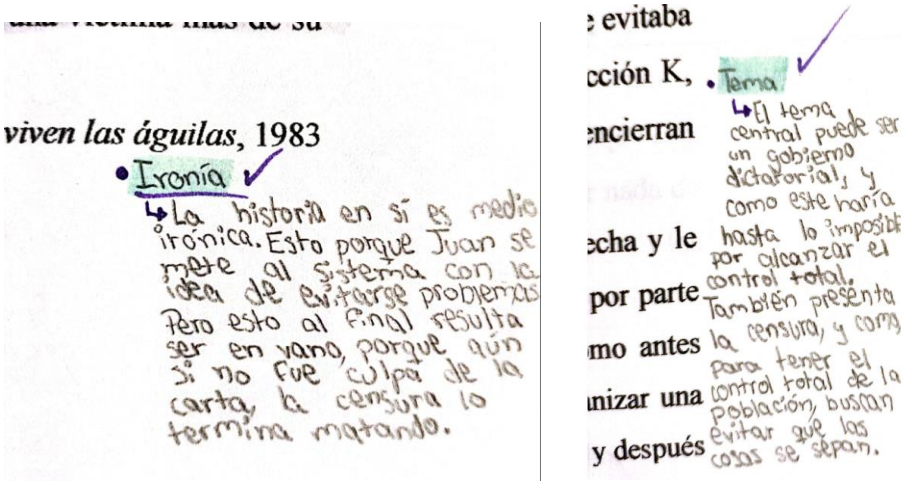
Pablo escogido: La Siesta del Martes
1) Crítica Latinoamericana
El Cuento refleja sutilmente la realidad latinoamericana de política, marginalidad y desigualdad que Márquez conocía y experimentó en su vida. La tragedia de un ladrón ejecutado y el rechazo social hacia él y su familia evidencian las duras condiciones que aquejan a los sectores más vulnerables de la población latinoamericana. Este mismo rechazo afecta a los personajes, aumentando el dolor y empeorando la adversidad por la que pasa la familia, aunque en ocasiones pareciera que esto no le afecta a la madre.

3. a) ¿Por qué este diálogo puede interpretarse de manera irónica o crítica?
La pregunta por parte del sacerdote es irónica, pues la madre acaba de decir que su hijo es un ladrón. La respuesta de la madre a la pregunta es irónica, pues dice que era un hombre bueno, cuando en realidad no lo perdonaba era por ser un ladrón.

2. Teoría de la doble historia
“La doble historia es el cómo la madre describe al ladrón de manera positiva, y como el pueblo dice todo lo contrario a él”. Se entrelazan por medio del rechazo por parte del pueblo hacia la familia del ladrón por intentar de cierta manera “defender” o hablar bien del ladrón.

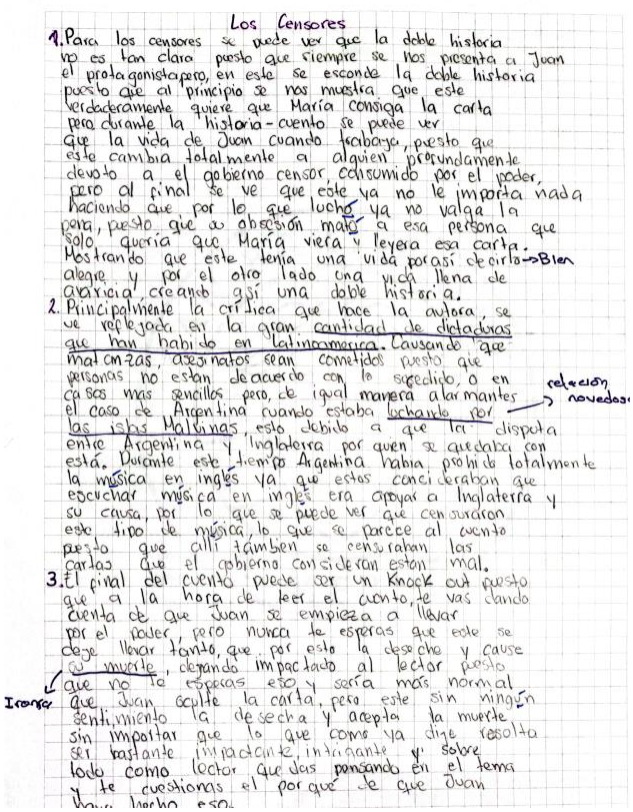
Estos elementos de la crítica a Latinoamérica también cambian o tiene influencia en la ambientación de los escenarios del cuento.

Anexo 2.7. Control de lectura y apuntes del Participante 2B



1. Ironía: La historia en sí es medio irónica. Esto porque Juan se mete al sistema con la idea de evitarse problemas. Pero esto al final resulta ser en vano, porque aún si no fue culpa de la carta, la censura lo termina matando.

2. El tema central puede ser un gobierno dictatorial, y como este haría hasta lo imposible por alcanzar el control total. También presenta la censura, y como para tener el control total de la población, buscan evitar que las cosas se sepan.


Los Censores

1. Para los censores se puede ver que la doble historia no es tan claro puesto que siempre se nos presenta a Juan el protagonista pero, en este se esconde la doble historia puesto que al principio se nos muestra que este verdaderamente quiere que María consiga la carta pero durante la historia-cuento se puede ver que la vida de Juan cuando trabaja, puesto que este cambia totalmente a alguien profundamente devoto a el gobierno censor, consumido por el poder, pero al final se ve que este ya no le importa nada haciendo que por lo que lucho ya no valga la pena, puesto que su obsesión mato a esa persona que solo quería que María viera y leyera esa carta. Mostrando que este tenía una vida por así decirlo → Bien alegre y por el otro lado una vida llena de avaricia, creando así una doble historia.

2. Principalmente la crítica que hace la autora, se ve reflejada en la gran cantidad de dictaduras que han habido en Latinoamerica. Causando que matanzas, asesinatos sean cometidos puesto que personas no están de acuerdo con lo sucedido, o en casos mas sencillos pero, de igual manera alarmantes el caso de Argentina cuando estaba luchando por las islas Malvinas, esto debido a que la disputa entre Argentina y Inglaterra por quien se quedaba con está. Durante este tiempo Argentina había prohibido totalmente la música en inglés ya que estas consideraban que escuchar música en inglés era apoyar a Inglaterra y su causa, por lo que se puede ver que censuraron este tipo de música, lo que se parece al cuento puesto que allí también se censuraban las cartas que el gobierno consideran estan mal. relación novedosa

3. El final del cuento puede ser un Knock out puesto que a la hora de leer el cuento, te vas dando cuenta de que Juan se empieza a llevar por el poder, pero nunca te esperas que este se deje llevar tanto, que por esto la desecha y cause su muerte, dejando impactado al lector puesto que no te esperas eso y sería más normal que Juan oculte la carta, pero este sin ningún sentimiento la desecha y acepta la muerte sin importar que lo que como ya dije resulta ser bastante impactante, intrigante y sobre todo como lector que das pensando en el tema y te cuestionas el por qué de que Juan

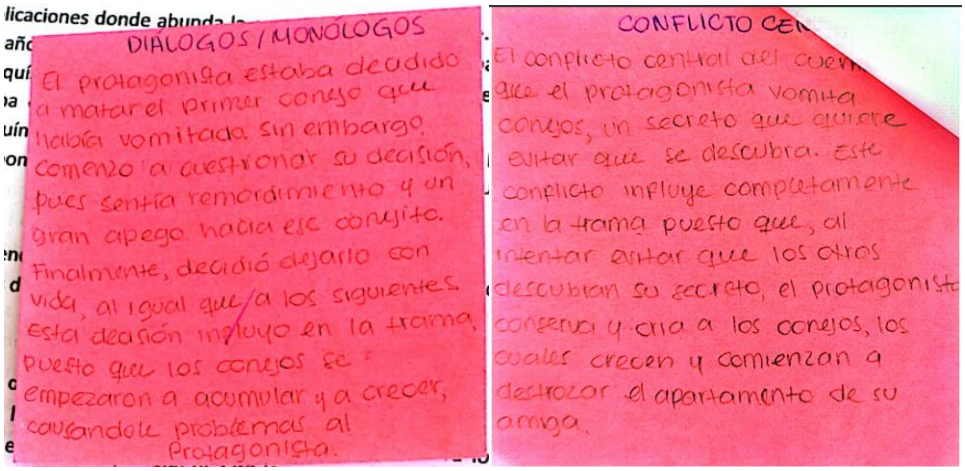
Ironía

1. Para los censores se puede ver que la doble historia no es tan clara puesto que siempre se nos presenta a Juan el protagonista, pero, en este se esconde la doble historia puesto que al principio se nos muestra que este verdaderamente quiere que María consiga la carta pero duramente la historia-cuento se puede ver que la vida de Juan cuando trabaja, puesto que este cambia totalmente a alguien profundamente devoto a el gobierno censor, consumido por el poder, pero al final se ve que éste ya no le importa nada haciendo que por lo que lucho ya no valga la pena, puesto que su obsesión mato a esa persona que solo quería que María viera y letra esa carta. Mostrando que este tenía una vida por así decirlo alegre y por el otro lado una vida llena de avaricia creando así una doble historia.

2. Principalmente la crítica que hace la autora, se ve reflejada en la gran cantidad de dictaduras que ha habido en Latinoamérica. Causando que matanzas, asesinatos sean cometidos puesto que personas no están de acuerdo con lo sucedido o en casos más sencillos, pero, de igual manera alarmantes el caso de Argentina cuando estaba luchando por las islas Malvinas, esto debido a que la disputa entre Argentina y Inglaterra por quien se quedaba con está. Durante este tiempo Argentina había prohibido totalmente la música en inglés ya que estos consideraban que escuchar música en ingles era aportar a Inglaterra y su causa, por lo que se puede ver que censuraron este tipo de música, lo que se parece al cuento puesto que allí también se censuraban las cartas que el gobierno consideraban estar mal.

3. b) El final del cuento puede ser un knock out puesto que a la hora de leer el cuento, te vas dando cuenta de que Juan se empieza a llevar por el poder, pero nunca te esperas que este se deje llevar tanto, que por esto la deseche y cause su muerte, dejando impactado al lector puesto que no te esperas eso y sería más normal que Juan oculte la carta, pero este sin ningún sentimiento la desecha y acepta la muerte sin importar que lo que como ya dije resulta ser bastante impactante, intrigante y sobre todo como lector que vas pensando en el tema y te cuestionas el por qué de que Juan haya hecho eso.

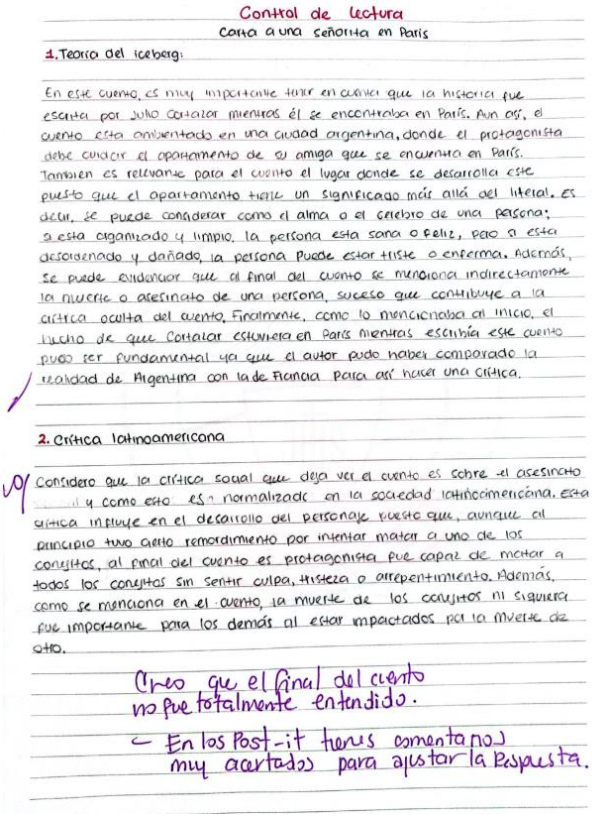
Anexo 2.8. Control de lectura y apuntes del Participante 3B



1. Diálogos/Monólogos: El protagonista estaba decidido a matar el primer conejo que había vomitado. Sin embargo, comenzó a cuestionar su decisión, pues sentía remordimiento y un gran apego hacia ese conejito. Finalmente, decidió dejarlo con vida, al igual que a los

siguientes. Esta decisión influyo en la trama puesto que los conejos se empezaron a acumular y a crecer causándole problemas al protagonista.

2. Conflicto central: El conflicto central del cuento es que el protagonista vomita conejos, un secreto que quiere evitar que se descubra. Este conflicto influye completamente en la trama, puesto que los otros descubren su secreto, el protagonista conserva y cría a los conejos, los cuales crecen y comienzan a destrozar el apartamento de su amiga.



Control de lectura
Carta a una señorita en París

1. Teoría del iceberg:

En este cuento, es muy importante tener en cuenta que la historia fue escrita por Julio Cortazar mientras él se encontraba en París. Aun así, el cuento esta ambientado en una ciudad argentina, donde el protagonista debe cuidar el apartamento de su amiga que se encuentra en París. Tambien es relevante para el cuento el lugar donde se desarrolla este puesto que el apartamento tiene un significado más allá del literal. Es decir, se puede considerar como el alma o el cerebro de una persona; si esta organizado y limpio, la persona esta sana o feliz, pero si esta desordenado y dañado, la persona puede estar triste o enferma. Además, se puede evidenciar que al final del cuento se menciona indirectamente la muerte o asesinato de una persona, suceso que contribuye a la crítica oculta del cuento. Finalmente, como lo mencionabas al inicio, el hecho de que Cortazar estuviera en París mientras escribía este cuento pudo ser fundamental ya que el autor pudo haber comparado la realidad de Argentina con la de Francia. Para así hacer una crítica.

2. Crítica latinoamericana

Considero que la crítica social que deja ver el cuento es sobre el asesinato ... y como esto es normalizado en la sociedad latinoamericana. Esta crítica influye en el desarrollo del personaje puesto que, aunque al principio tuvo cierto remordimiento por intentar matar a uno de los conejitos, al final del cuento es protagonista fue capaz de matar a todos los conejitos sin sentir culpa, tristeza o arrepentimiento. Además, como se menciona en el cuento, la muerte de los conejitos ni siquiera fue importante para los demás al estar impactados por la muerte de otro.

Creo que el final del cuento no fue totalmente entendido.

← En los Post-it tienes comentarios muy acertados para ajustar la respuesta.

3. ¿Qué representan los conejitos?

Pienso que los conejos representan los niños argentinos. Vemos una analogía del parto de un niño. El cuento retrata toda la vida de una persona, desde que nace hasta que es adulto. Cuando ya son adultos, son asesinados pues se convierten en un problema que destruye el hogar de otros. El protagonista logró matarlos al final del cuento porque los conejos ya eran adultos, por lo que iba a ser más normalizado y nadie iba a culparlo como si iba a suceder si los hubiera asesinado mientras eran pequeños

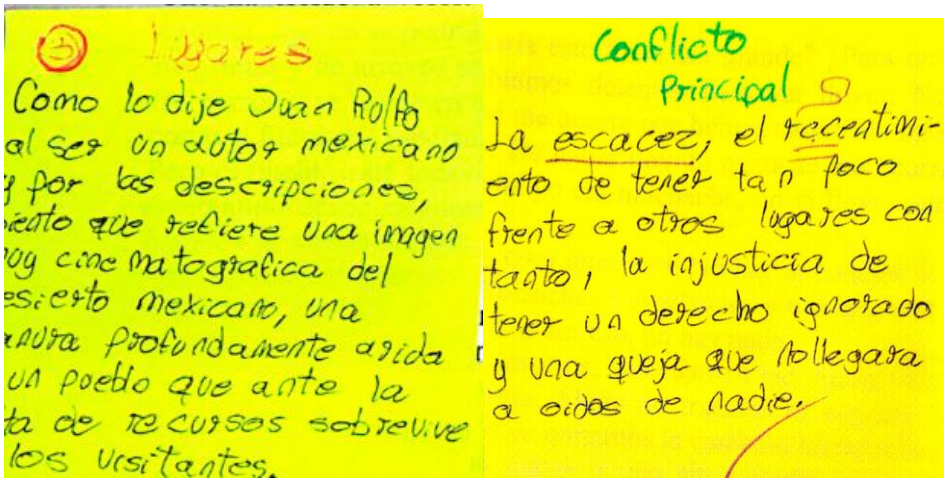
1. Teoría del iceberg:
En este cuento, es muy importante tener en cuenta que la historia fue escrita por Julio Cortázar mientras él se encontraba en París, Aun así, el cuento está ambientado en una ciudad argentina, donde el protagonista debe cuidar el apartamento de su amiga que se encuentra en parís. También es relevante para el cuento el lugar donde se desarrolla este puesto que el apartamento tiene un significado más allá del literal. Es decir, se puede considerar como el

alma o el cerebro de una persona; si está organizado y limpio, la persona esta sana o feliz, pero si esta desordenado y dañado, la persona puede estar triste o enferma. Además, se puede evidenciar que al final del cuento se menciona indirectamente la muerte o asesinato de una persona, suceso que contribuye a la crítica oculta del cuento. Finalmente, como lo mencionaba al inicio, el hecho de que Cortázar estuviera en París mientras escribía este cuento pudo ser fundamental ya que el autor pudo haber comparado la realidad de Argentina con la de Francia para así hacer una crítica.

2. Crítica latinoamericana
Considero que la crítica social que deja ver el cuento es sobre el asesinato y como esto es normalizado en la sociedad latinoamericana. Esta crítica influye en el desarrollo del personaje puesto que, aunque el principio tuvo cierto remordimiento por intentar matar a uno de los conejitos, al final del cuento es protagonista fue capaz de matar a todos los conejitos sin sentir culpa, tristeza o arrepentimiento. Además, como se menciona en el cuento, la muerte de los conejitos ni siquiera fue importante para los demás al estar impactados por la muerte de otro.

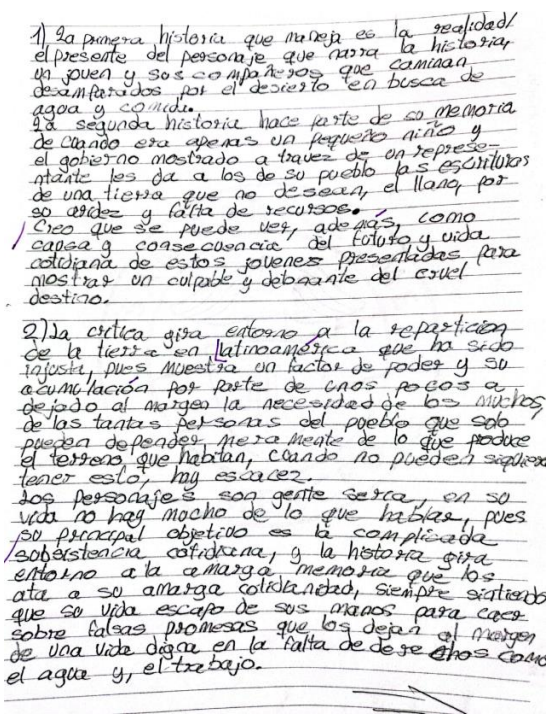
3. ¿Qué representan los conejitos?
Pienso que los conejos representan los niños argentinos. vomitando: es una analogía del parto de un niño. El cuento retrata toda la vida de una persona, desde que nace hasta que es adulto. Cuando ya son adultos, son asesinados pues se convierten en un problema que destruye el hogar de otros. El protagonista logró matarlos al final del cuento porque los conejos ya eran adultos, por lo que iba a ser más normalizado y nadie iba a culparlo como si iba a suceder si los hubiera asesinado mientras eran pequeños.

Anexo 2.9. Control de lectura y apuntes del Participante 4B



1. Lugares: Como lo dice Juan Rulfo al ser un autor mexicano y por las descripciones, siento que refiere una imagen muy cinematográfica del desierto mexicano, una llanura profundamente árida un pueblo que ante la falta de recursos sobrevive los visitantes.

2. Conflicto principal: La escasez, el resentimiento de tener tan poco frente a otros lugares con tanto, la injusticia de tener un derecho ignorado y una queja que no llegara a oídos de nadie.



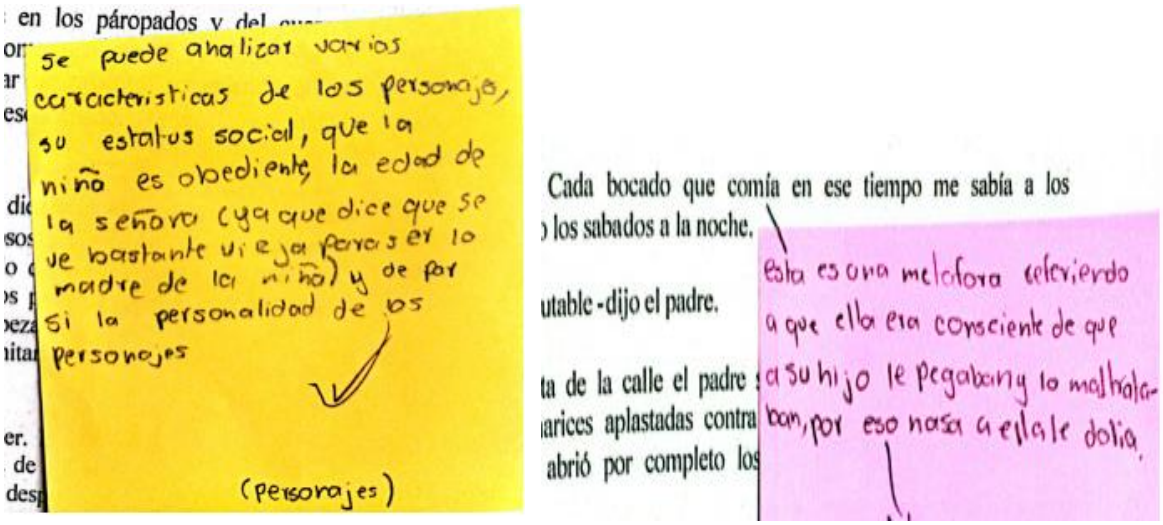
1. La primera historia que maneja es la realidad/ el presente del personaje que narra la historia, un joven y sus compañeros que caminan desamparados por el desierto en busca de agua y comida.
La segunda historia hace parte de su memoria de cuando era apenas un pequeño niño y el gobierno mostrado a través de un representante les da a los de su pueblo las escrituras de una tierra que no desean, el llano, por su aridez y falta de recursos.
Creo que se puede ver, además como causa y consecuencia del futuro y vida cotidiana de estos jóvenes presentadas para mostrar un culpable y detonante del cruel destino.

2. La crítica gira en torno a la repartición de la tierra en Latinoamérica que ha sido injusta, pues muestra un factor de poder y su acumulación por parte de unos pocos ha dejado al margen la necesidad de los muchos de las tantas personas del pueblo que solo pueden depender meramente de lo que produce el terreno que habitan, cuando no pueden siquiera tener esto, hay escasez.
Los personajes son gente seria, en su vida no hay mucho de lo que hablar pues su principal objetivo es la complicada subsistencia cotidiana, y la historia gira en torno a la amarga memoria que los ata a su amarga cotidianidad, siempre sintiendo que su vida escapa de sus manos para caer sobre falsas promesas que los dejan al margen de una vida digna en la falta de derechos como el agua y, el trabajo.

3. b) Hay un punto particular del cuento y es que traen a su mente la presencia del delegado que les otorga la tierra, el pueblo alega que desea una tierra más cercana al rio, sin embargo el delgado argumenta que para eso es necesaria otra solicitud, ya sabiendo que para la llanura otorgada en la actualidad se habría requerido muchos años.
Con esto voy a un punto, cuando se trate de comunidades minoritarias, se delegan responsabilidades a muchos engranajes burocráticos, pues al no ser un territorio central o un foco poblacional no hace parte de una prioridad para los organismos centrales del Estado, el

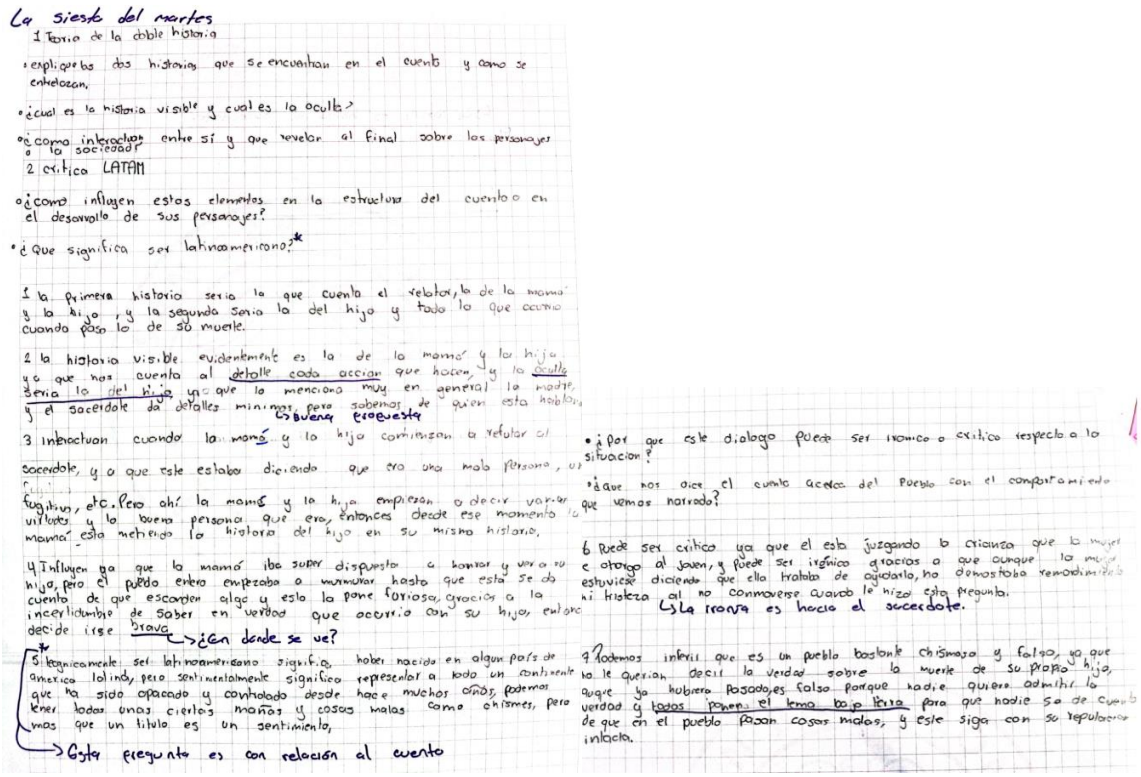
cuento critica la atención del Estado hacia estos pequeños grupos, no la falta de tierra, pues de esta hay mucha donde repartir, relaciones y necesidades que requiere de años para tan solo una consideración, ¿Dónde queda la equidad? ¿Dónde está la justicia? ¿Dónde está el estado? Sino les da igualdad a sus ciudadanos y no otorga control siquiera para sus derechos.

Anexo 2.10. Control de lectura y apuntes del Participante 5B



1. Se puede analizar varias características de los personajes, su estatus social que la niña es obediente, la edad de la señora (ya que dice que se ve bastante vieja para ser la madre de la niña) y de por si la personalidad de los personajes.

2. Esta es una metáfora refiriendo a que ella era consciente de que a su hijo le pegaban y lo maltrataban, por eso nada a ella le dolía.



1. Teoría de la doble historia
explique las dos historias que se encuentran en el cuento y como se entrelaza
¿cuál es la historia visible y cuál es la oculta?
¿cómo interactúan entre sí y que revelan al final sobre los personajes o la sociedad?

2. Critica LATAM
¿cómo influyen estos elementos en la estructura del cuento o en el desarrollo de sus personajes?
¿Qué significa ser latinoamericano?

1. La primera historia seria la que cuenta el relator, la de la mamá y la hijo, y la segunda seria la del hijo y todo lo que ocurrió cuando paso lo de su muerte.

2. La historia visible evidentemente es la de la mamá y la hija ya que nos cuenta al detalle cada acción que hacen y la oculta seria la del hijo ya que lo menciona muy en general la madre, y el sacerdote da detalles mínimos, pero sabemos de quien está hablando.

3. Interactúan cuando la mamá y la hija comienzan a refutar al sacerdote, ya que este estaba diciendo que era una mala persona, un fugitivo, etc. Pero ahí la mama y la hija empiezan a decir varias virtudes y lo buena persona que era, entonces desde ese momento la mamá está metiendo la historia del hijo en su misma historia.

4. Influyen ya que la mamá iba super dispuesta a honrar y ver a su hijo, pero el pueblo entero empezaba a murmurar hasta que esta se da cuenta de que esconden algo y esto la pone furiosa, gracias a la incertidumbre de saber en verdad que ocurrió con su hijo, entonces decide irse brava.

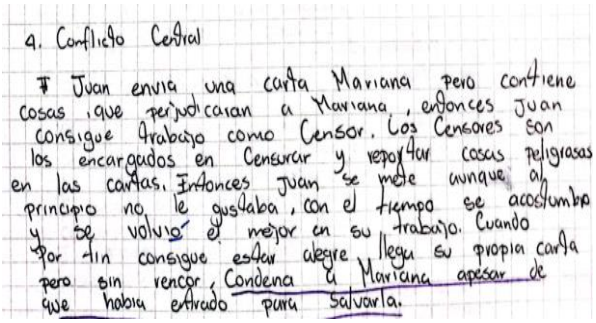
5. Técnicamente ser latinoamericano significa haber nacido en algún país de América latina, pero sentimentalmente significa representar a todo un continente que ha sido opacado y controlado hace muchos años, podemos tener todos unas ciertas mañas y cosas malas como chismes, pero más que un título es un sentimiento.

¿Por qué este dialogo puede ser irónico o critico respecto a la situación?
Que nos dice el cuento acerca del pueblo con el comportamiento que vemos narrado?

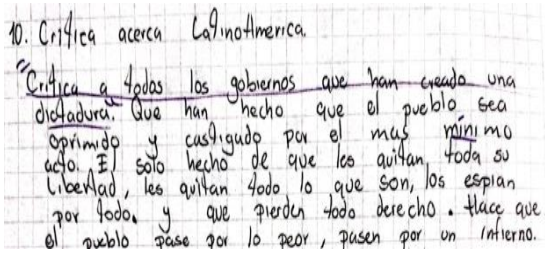
6. Puede ser critico ya que él está juzgando la crianza que la mujer le otorga al joven, y puede ser irónico gracias a que aunque la mujer estuviese diciendo que ella trataba de ayudarlo, no demostraba remordimiento de tristeza al no conmoverse cuando le hizo esta pregunta.

7. Podemos inferir que es un pueblo bastante chismoso y falso, ya que no le querían decir la verdad sobre la muerte de su propio hijo, aunque ya hubiera pasado, es falso porque nadie quiere admitir la verdad y todos ponen el lema bajo tierra para que nadie se dé cuenta de que en el pueblo pasan cosas malas, y este siga con reputación intacta.

Anexo 2.11. Control de lectura y apuntes del Participante 1C


4. Conflicto Central

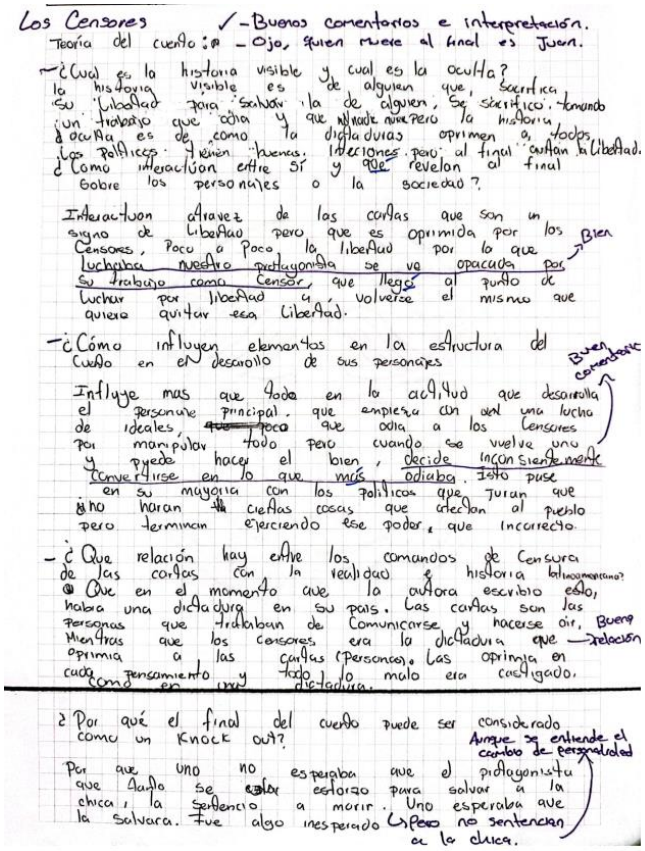
Juan envía una carta Mariana pero contiene cosas que perjudicaran a Mariana, entonces Juan consigue trabajo como Censor. Los Censores son los encargados en Censurar y reportar cosas peligrosas en las cartas. Entonces Juan se mete aunque al principio no le gustaba, con el tiempo se acostumbra y se volvió el mejor en su trabajo. Cuando por fin consigue estar alegre llega su propia carta, pero sin rencor, Condena a Mariana apesar de que había entrado para salvarla.


10. Crítica acerca Latinoamérica.

Crítica a todos los gobiernos que han creado una dictadura. Que han hecho que el pueblo, sea oprimido y castigado por el más mínimo acto. El solo hecho de que les quitan toda su Libertad, les quitan todo lo que son, los espian por todo, y que pierden todo derecho. Hace que el pueblo pase por lo peor, pasen por un infierno.

1. Conflicto Central: Juan envía una carta Mariana, pero contiene cosas que perjudicaran a Mariana, entonces Juan consigue trabajo como Censor. Los Censores son los encargados en Censurar y reportar cosas peligrosas en las cartas. Entonces Juan se mete, aunque al principio no le gustaba, con el tiempo se acostumbra y se volvió el mejor en su trabajo cuando por fin consigue estar alegre llega su propia carta, pero sin rencor, Condena a Mariana a pesar de que había entrado para salvarla.

2. Crítica acerca Latinoamérica: “Critica a todos los gobiernos que han creado una dictadura”. Que han hecho que el pueblo, sea oprimido y castigado por el más mínimo acto. El solo hecho de que les quitan todo lo que son, los espían por todo, y que pierden todo derecho. Hace que el pueblo pase por lo peor, pasen por un infierno.


Los Censores ✓-Buenos comentarios e interpretación.
Teoría del cuento: -Ojo, quien muere al final es Juan.

-¿Cual es la historia visible y cual es la oculta?
la historia visible es de alguien que sacrifica su libertad para salvar la de alguien, se sacrifica tomando un trabajo que odia y que al nadie aprecia pero la historia oculta es de como la dictaduras oprimen a todos los políticos tienen buenas intenciones pero al final quitan la libertad.
¿Como interactúan entre sí y que revelan al final sobre los personajes o la sociedad?

Interactúan atravez de las cartas que son un signo de libertad pero que es oprimida por los Censores, Poco a Poco la libertad por lo que luchaba nuestro protagonista se va opacada por su trabajo como Censor, que llegó al punto de luchar por libertad a volverse el mismo que quiere quitar esa Libertad. Bien

-¿Cómo influyen elementos en la estructura del cuento en el desarrollo de sus personajes
Buen comentario

Influye mas que todo en la actitud que desarrolla el personaje principal, que empieza con odio una lucha de ideales, ~~que~~ poco que odia a los Censores por manipular todo pero cuando se vuelve uno y puede hacer el bien, decide inconscientemente convertirse en lo que más odiaba. Esto pase en su mayoría con los políticos que juran que no harán ciertas cosas que afectan al pueblo pero terminan ejerciendo ese poder, que incorrecto.

-¿Que relación hay entre los comandos de Censura de las cartas con la realidad e historia latinoamericana?
Que en el momento que la autora escribio esto, habia una dictadura en su pais. Las cartas son las personas que trataban de Comunicarse y hacerse oir, mientras que los censores era la dictadura que oprimia a las cartas (Personas). Las oprimia en cuanto pensamiento y todo lo malo era castigado, como en una dictadura. Buena relación

¿Por qué el final del cuento puede ser considerado como un Knock out?
Aunque se entiende el cambio de personalidad
Por que uno no esperaba que el protagonista que hacia se esforzo para salvar a la chica, la sentencio a morir. Uno esperaba que la salvara. Fue algo inesperado pero no sentencian a la chica.

- ¿Cuál es la historia visible y cuál es la oculta?
la historia visible es de alguien que sacrifica su Libertad para Salvar la de alguien, se

sacrificó teniendo un trabajo que odia y que nadie quiere, Pero la historia o cultura es de como la dictaduras oprimen a todos los Políticos tienen buenas intenciones pero al final evitan la libertad.

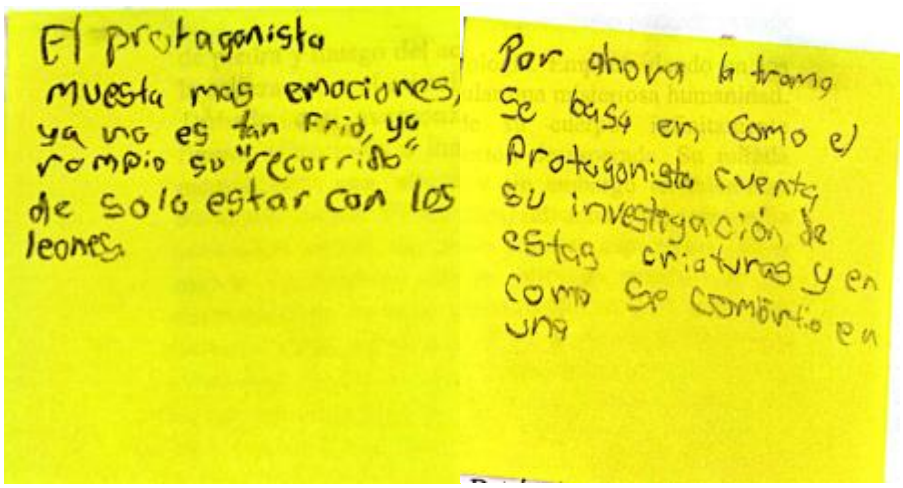
¿Como interactúan entre sí y que revelan al final sobre los personajes o la sociedad?
Interactúan a través de las cartas que son un signo de Libertad pero que es oprimida por los Censores, poco a poco la libertad por la que luchaba nuestro protagonista se ve opacada por su trabajo como Censor, que llego al punto de Luchar por libertad y, volverse el mismo que quiere quitar esa libertad.

- ¿Cómo influyen elementos en la estructura del cuento en el desarrollo de sus personajes?
Influye más que todo en la actitud que desarrolla el personaje principal, que empieza con una lucha de ideales, ~~que toca~~ que odia a los Censores por manipular todo pero cuando se vuelve uno y puede hacer el bien, decide inconscientemente convertirse en lo que más odiaba. Esto pase en su mayoría con los políticos que juran que no harán ciertas cosas que afectan al pueblo pero terminan ejerciendo ese poder, que incorrecto.

- ¿Qué relación hay entre los comandos de censura de las cartas con la realidad e historia latinoamericana?
Que en el momento que la autora escribió esto, habrá una dictadura en su país. Las cartas son las personas que trataban de comunicarse y hacerse oír, Mientras que los censores era la dictadura que oprimía a las cartas (personas). Las oprimía en cada pensamiento y todo lo malo era castigado como en una dictadura.

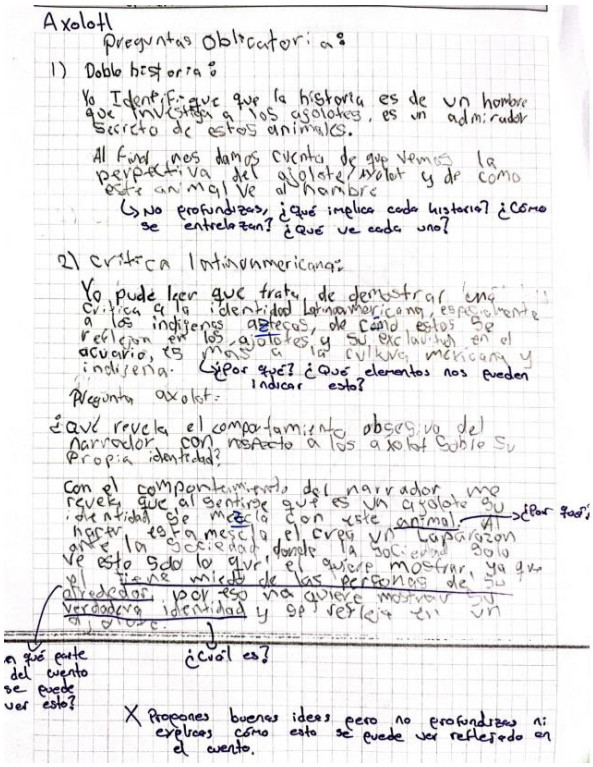
¿Por qué el final del cuento puede ser considerado como un *knock out*?
Por qué uno no esperaba que el protagonista que tanto se esforzó para salvar a la chica, la sentencio a morir. Uno esperaba que la salvara. Fue algo inesperado.

Anexo 2.12. Control de lectura y apuntes del Participante 2C



1. El protagonista: muestra más emociones ya no es tan frio, ya rompió su “recorrido” de solo estar con los leones.

2. Por ahora la trama se basa en como el protagonista cuenta su investigación de estas criaturas y en cómo se convirtió en una.

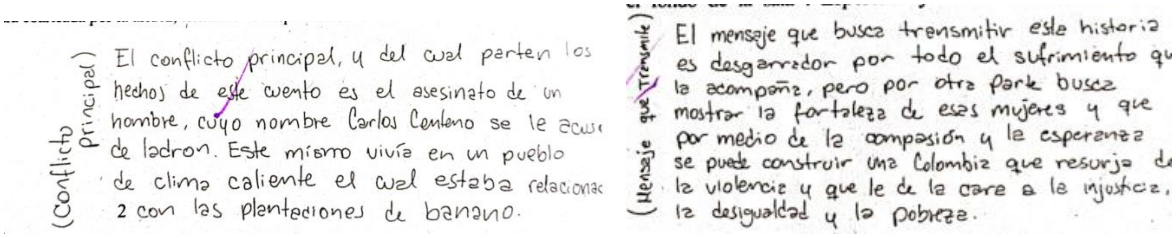

Axolotl
Preguntas Obligatorias
1) Doble historia:
Yo Identifique que la historia es de un hombre que investiga a los ajolotes, es un admirador secreto de estos animales.
Al final nos damos cuenta de que vemos la perspectiva del ajolote/axolotl y de como este animal ve al hombre
¿No profundizas, ¿qué implica cada historia? ¿Cómo se entrelazan? ¿Qué ve cada uno?
2) critica latinoamericana:
Yo pude leer que trata de demostrar una crítica a la identidad Latinoamericana, especialmente a los indígenas aztecas, de cómo estos se reflejan en los ajolotes y su esclavitud en el acuario, es más a la cultura mexicana e indígena. ¿Por qué? ¿Qué elementos nos pueden indicar esto?
Pregunta axolotl:
¿Qué revela el comportamiento obsesivo del narrador con respecto a los axolotl sobre su propia identidad?
Con el comportamiento del narrador me revela que al sentirse que es un ajolote su identidad se mezcla con este animal. Al hacer esta mezcla el crea un caparazón ante la sociedad donde la sociedad solo ve esto solo lo que él quiere mostrar, ya que tiene miedo de las personas de su alrededor por eso no quiere mostrar su verdadera identidad y se refleja en un ajolote
¿Por qué?
¿En qué parte del cuento se puede ver esto?
¿Cuál es?
X Propones buenas ideas pero no profundizas ni explicas cómo esto se puede ver reflejado en el cuento.

1. Doble historia:
Yo Identifique que la historia es de un hombre que investiga a los ajolotes, es un admirador secreto de estos animales.
Al final nos damos cuenta de que vemos la perspectiva del ajolote/axolotl y de cómo este animal ve al hombre.

2. critica latinoamericana:
Yo pude leer que trata de demostrar una crítica a la identidad Latinoamericana, especialmente a los indígenas aztecas, de cómo estos se reflejan en los ajolotes y su esclavitud en el acuario, es más a la cultura mexicana e indígena.

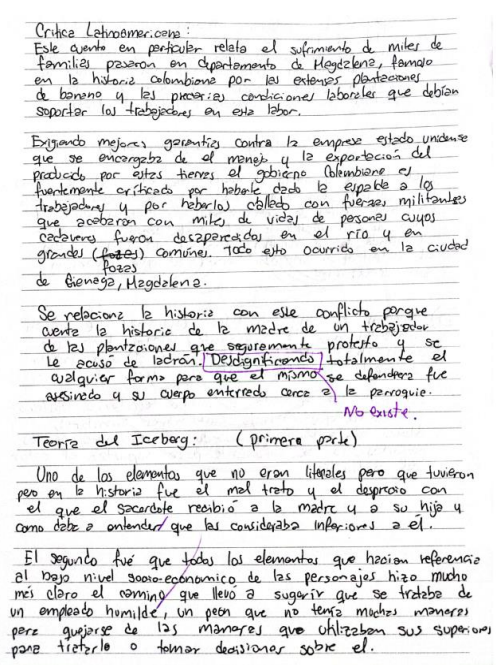
3. ¿Qué revela el comportamiento obsesivo del narrador con respecto a los axolotl sobre su propia identidad?
Con el comportamiento del narrador me revela que, al sentirse que es un ajolote su identidad se mezcla con este animal. Al hacer esta mezcla el crea un caparazón ante la sociedad, donde la sociedad solo ve esto solo lo que él quiere mostrar, ya que tiene miedo de las personas de su alrededor, por eso no quiere mostrar su verdadera identidad y se refleja, en un ajolote.

Anexo 2.13. Control de lectura y apuntes del Participante 3C



1. Conflicto principal: el conflicto principal, y del cual parten los hechos de este cuento es el asesinato de un hombre, cuyo nombre Carlos Centeno se le acusa de ladrón. Este mismo vivía en un pueblo de clima caliente el cual estaba relacionado con las plantaciones de banano.

2. Mensaje que transmite: El mensaje que busca transmitir esta historia es desgarrador por tanto el sufrimiento que la acompaña, pero por otra parte busca mostrar la fortaleza de esas mujeres y que por medio de la compasión y la esperanza se puede construir una Colombia que respira de la violencia y que le da cierre a la injusticia, la desigualdad y la pobreza.


Critica Latinoamericana:
Este cuento en particular relata el sufrimiento de miles de familias pasaron en departamento de Magdalena, famoso en la historia colombiana por las extremas plantaciones de banano y las precarias condiciones laborales que debían soportar los trabajadores en esta labor.
Exigiendo mejores garantías contra la empresa estadounidense que se encargaba de el manejo y la exportación del producido por estas tierras el gobierno colombiano es fuertemente criticado por haberle dado la espalda a los trabajadores y por haberlos callado con fuerzas militantes que acabaron con miles de vidas de personas cuyos cadáveres fueron desaparecidos en el río y en grandes fosas comunes. Todo esto ocurrido en la ciudad de Ciénaga, Magdalena.
Se relaciona la historia con ese conflicto porque cuenta la historia de la madre de un

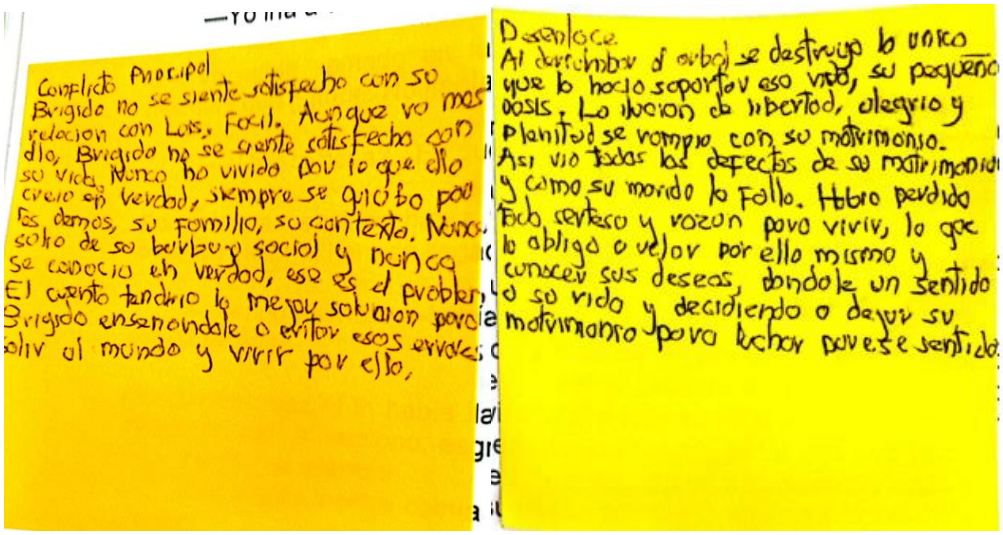
trabajador de las plantaciones que seguramente protesto y se le acusó de ladrón. Desdignificando de cualquier forma para evitar que se defendiera, fue asesinado y su cuerpo enterrado cerca de la parroquia.

Teoría del Iceberg (Primera parte)
Uno de los elementos que no era literales pero que tuvieron en la historia fue el mal trato y el desprecio con el que el sacerdote recibió a la madre y a su hija y como daba a entender que las consideraba inferiores a él.
El segundo fue que todos los elementos que hacían referencia al bajo nivel socio-económico de las personajes hizo mucho más claro el camino que llevó a sugerir que se trataba de un empleado humilde, un peón que no tenía muchas maneras para quejarse de las maneras que utilizaban sus superiores para tratarlo o tomar decisiones sobre él.

3. a) Este dialogo resulta irónico cuando se conoce una de las razones que hubo para acabar con la vida de este trabajador y lo duro que pudo haber sido para la madre escuchar que un tan alto personaje en la sociedad como lo es el sacerdote apoyara la injustificada masacre cuando decidió olvidar el luto que se le debía tener al fallecido, aun así cuando no eran suficientes las razones que se usaron para acabar con la vida de alguien quien ejercía su derecho a la protesta por una mejor calidad de trato.

Teoría del Iceberg (Segunda parte)
Y el tercero ~~-~~ y último elemento fue el juego de poderes que jugaba en contra de los personajes afectados en donde miles de colombianos contaban con el apoyo de su presidente, el cual decidió adoptar el bando de la multinacional y no pensar en el catastrófico impacto social al que llevarían sus decisiones.

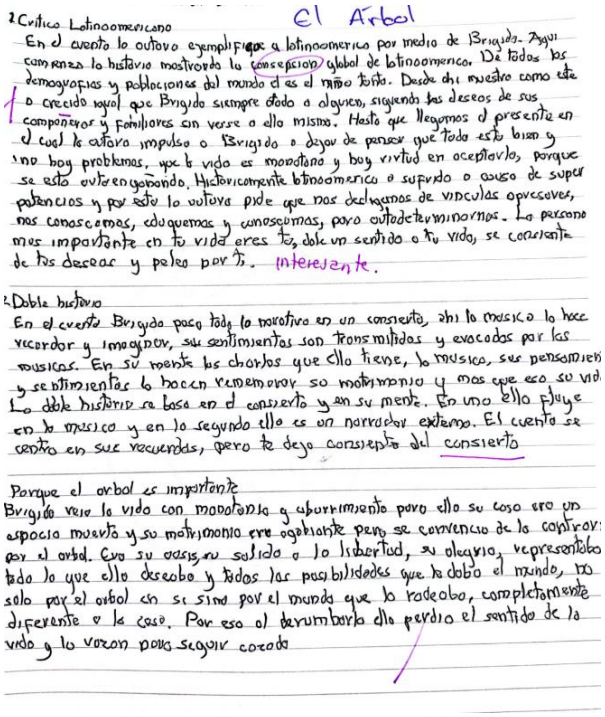
Anexo 2.14. Control de lectura y apuntes del Participante 4C



1. Conflicto principal: Brígida no se siente satisfecha con su relación con Luis. Fácil. Aunque va más allá, Brígida no se siente satisfecha con su vida, nunca ha vivido por lo que ella cree en verdad, siempre se guiaba por los demás, su familia, su contexto. Nunca salió de su

burbuja social y nunca se conoció en verdad, ese es el problema. El cuento tendría la mejor solución para Brígida enseñándole a evitar esos errores, salir al mundo y vivir por ello.

2. Desenlace: Al descubrir el árbol se destruyó lo único que lo hacía soportar esa vida, su pequeño oasis. La ilusión de libertad, alegría y plenitud se rompe con su matrimonio. Así vio todos los defectos de su matrimonio y como su marido le fallo. Habrá perdido toda certeza y razón para vivir, lo que lo obliga a velar por ella misma y conocer sus deseos, dándole un sentido a su vida y decidiendo a dejar su matrimonio para luchar por ese sentido.


El Árbol

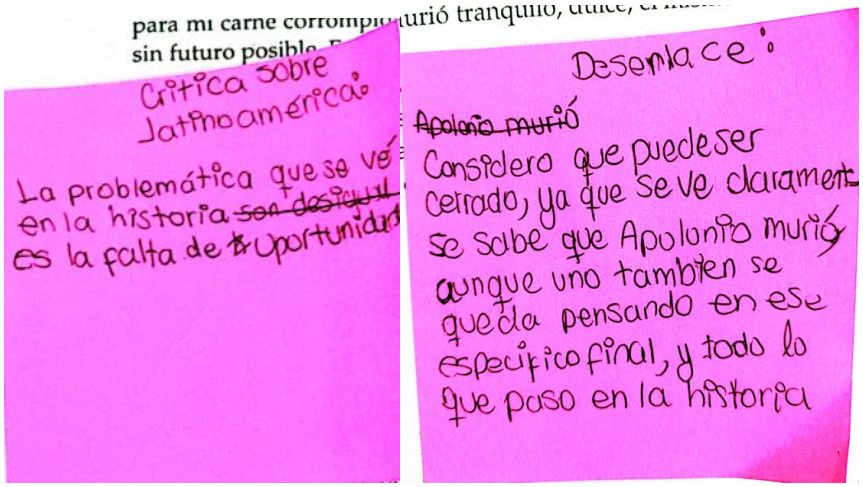
1. Critica Latinoamericana
En el cuento la autora ejemplifica a Latinoamérica por medio de Brígida. Aquí comienza la historia mostrando la concepción global de Latinoamérica. De todos las monografías y poblaciones del mundo él es el niño tonto. Desde ahí muestra como este ha crecido igual que Brígida siempre atado a alguien, siguiendo los deseos de sus compañeros y familiares sin verse a ella misma. Hasta que llegamos al presenten el cual la autora impulso a Brígida a dejar de pensar que todo está bien y no hay problemas, que la vida es monótona y hay virtud en aceptarlo, porque se está autoengañando. Históricamente Latinoamérica ha sufrido a o abuso de super potencias y por esto la cultura pide que nos desliguemos de vínculos opresores, nos conozcamos, eduquemos y conozcamos, para autodeterminarnos. La persona más importante en tu vida eres tú, dale un sentido a tu vida, se consciente de tus deseos y pelea por ti.

2. Doble historia
En el cuento Brígida pasa todo lo narrativo en un concierto, ahí la música la hace recordar e imaginar, sus sentimientos son transmitidos y evocados por las músicas. En su mente las charlas que ello tiene, la música, sus pensamientos y sentimientos lo hacen rememorar su matrimonio y más que eso su vida. La doble historia se basa en el concierto y en su mente. En

uno ello fluye en la música y en lo segundo ella es un narrador externo. El cuento se centra en sus recuerdos, pero te deja consciente del concierto.

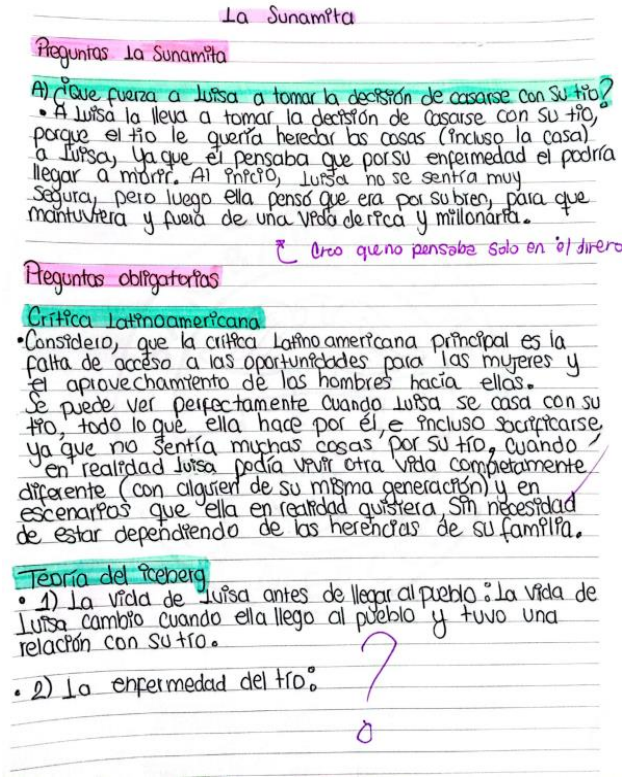
3. Por qué el árbol es importante
Brígida veía la vida con monotonía y aburrimiento, pero ello su caso era un espacio muerto y su matrimonio era agobiante pero se convenció de lo contrario por el árbol. Era su oasis, su salida a la libertad, su alegría, representaba todo lo que ella deseaba y todas las posibilidades que le daba el mundo, no solo por el árbol en si sino por el mundo que lo rodeaba, completamente difiere a lo casa. Por eso al derrumbarlo ella perdió el sentido de la vida y la razón para seguir casada.

Anexo 2.15. Control de lectura y apuntes del Participante 5C



1. Critica sobre Latinoamérica: La problemática que se ve en la historia es la falta de Oportunidad.

2. Desenlace: Considero que puede ser cerrado, ya que se ve claramente se sabe que Apolonio murió, aunque uno también se queda pensando en ese específico final, y todo lo que paso en la historia.


La Sunamita

Preguntas La Sunamita

A) ¿Que fuerza a Luisa a tomar la decisión de casarse con su tío?
• A Luisa la lleva a tomar la decisión de casarse con su tío, porque el tío le quería heredar las cosas (incluso la casa) a Luisa, ya que él pensaba que por su enfermedad el podría llegar a morir. Al inicio, Luisa no se sentía muy segura, pero luego ella pensó que era por su bien, para que mantuviera y fuera de una vida de rica y millonaria.

Creo que no pensaba solo en el dinero

Preguntas obligatorias

Crítica Latinoamericana
•Considero, que la crítica Latinoamericana principal es la falta de acceso a las oportunidades para las mujeres y el aprovechamiento de los hombres hacia ellas. Se puede ver perfectamente cuando Luisa se casa con su tío, todo lo que ella hace por él, e incluso sacrificarse ya que no sentía muchas cosas por su tío, cuando en realidad Luisa podía vivir otra vida completamente diferente (con alguien de su misma generación) y en escenarios que ella en realidad quisiera sin necesidad de estar dependiendo de las herencias de su familia.

Teoría del iceberg
• 1) La vida de Luisa antes de llegar al pueblo: La vida de Luisa cambio cuando ella llego al pueblo y tuvo una relación con su tío.
• 2) La enfermedad del tío:

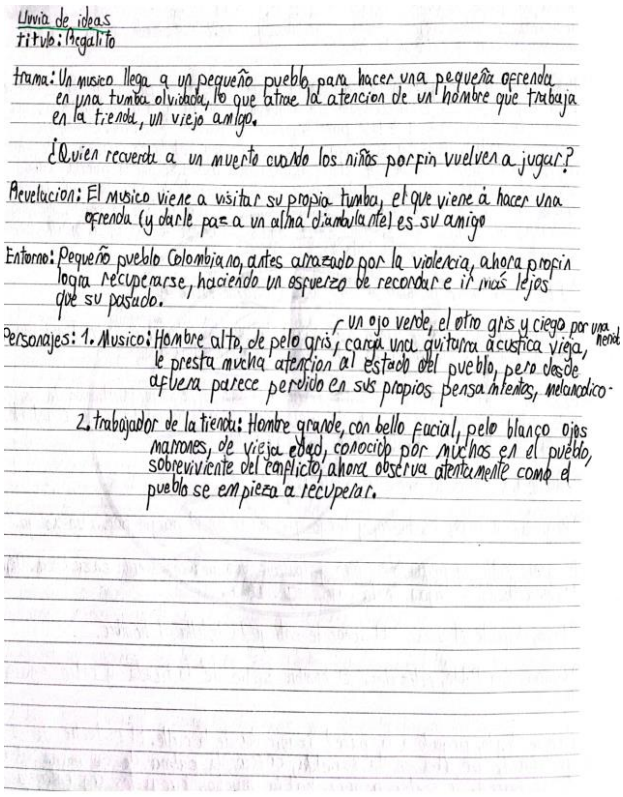
1. ¿Qué fuerza a Luisa a tomar la decisión de casarse con su tío?
A Luisa la lleva a tomar la decisión de casarse con su tío, porque el tío le quería heredar las cosas (incluso la casa) a Luisa, ya que él pensaba que por su enfermedad él podría llegar a morir. Al inicio, Luisa no se sentía muy segura, pero luego ella pensó que era por su bien, para que mantuviera y fuera de una vida de rica y millonaria.

Preguntas obligatorias
2. Crítica Latinoamericana
Considero, que la crítica latinoamericana principal es la falta de acceso a las oportunidades para las mujeres y el aprovechamiento de los hombres hacia ellas. Se puede ver perfectamente cuando Luisa se casa con su tío, todo lo que ella hace por él, e incluso sacrificarse ya que no sentía muchas cosas por su tío, cuando en realidad Luisa podía vivir otra vida completamente diferente (con alguien de su misma generación) y en escenarios que ella en realidad quisiera sin necesidad de estar dependiendo de las herencias de su familia.

Teoría del iceberg
1) La vida de Luisa antes de llegar al pueblo: La vida de Luisa cambio cuando ella llego al pueblo y tuvo una relación con su tío.
2) La enfermedad del tío:

Anexo 3. Cuentos realizados por los estudiantes[7]

Anexo 3.1. Planeador y cuento del participante 1A


Lluvia de ideas
título: Regalito

Trama: Un músico llega a un pequeño pueblo para hacer una pequeña ofrenda en una tumba olvidada, lo que atrae la atención de un hombre que trabaja en la tienda, un viejo amigo.
¿Quién recuerda a un muerto cuando los niños por fin vuelven a jugar?

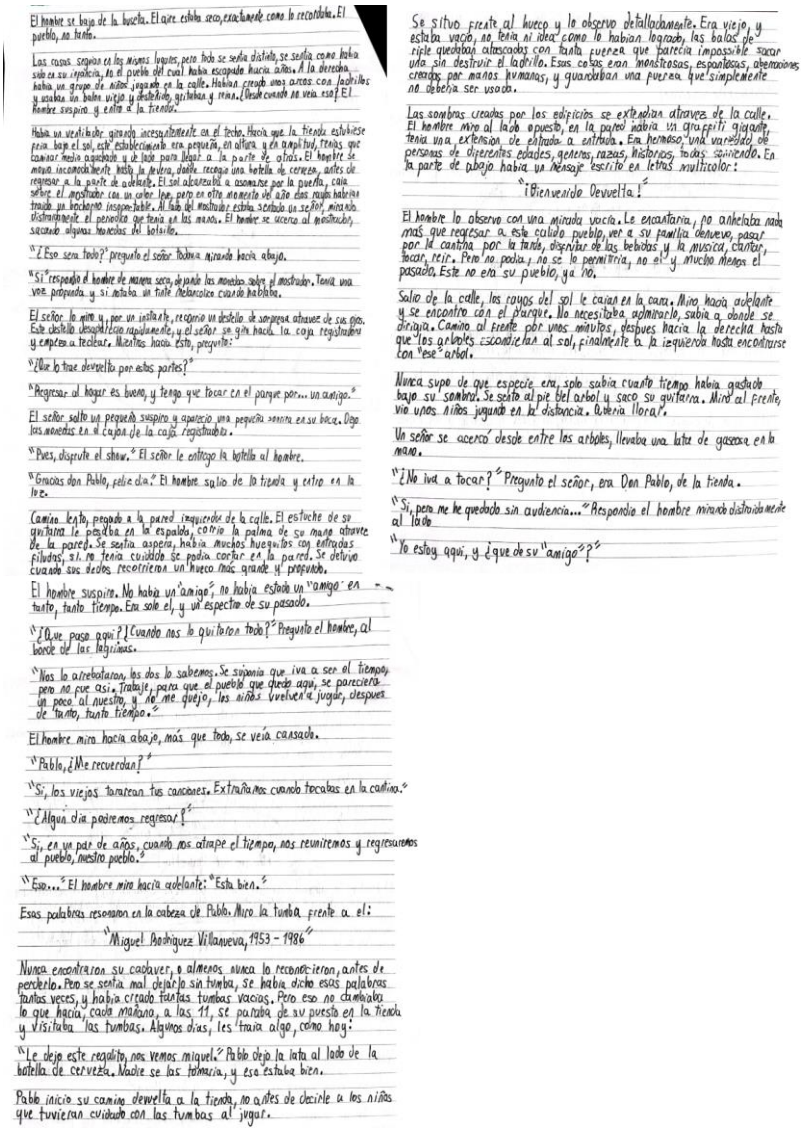
Revelación: El musico viene a visitar su propia tumba, el que viene a hacer una ofrenda (y darle paz a un alma deambulante) es su amigo

Entorno: pequeño pueblo colombiano, antes arrasado por la violencia, ahora por fin logra recuperarse, haciendo un esfuerzo de recordar e ir más lejos que su pasado.

Personajes:1. Músico: Hombre alto, de pelo gris (un ojo verde, otro gris y ciego por una) le presta mucha atención al estado del pueblo, pero desde afuera parece perdido en sus propios pensamientos, melancólico.
2. trabajador de la tienda: Hombre grande, con bello facial, pelo blanco ojos marrones, de

[7] Al igual que con las encuestas y los controles de lectura, los cuentos y planeadores presentaban errores ortográficos y gramaticales, que fueron corregidos en este documento para facilitar su comprensión. Estos ajustes no alteran el contenido ni la intención original de las respuestas, respetando las ideas expresadas por los estudiantes, como se observa en las imágenes anexas.

vieja edad, conocido por muchos en el pueblo, sobreviviente del conflicto, ahora observa atentamente como el pueblo se empieza a recuperar.



Regalito

El hombre se bajó de la buseta. El aire estaba seco, exactamente como lo recordaba. El pueblo, no tanto.

Las casas seguían en los mismos lugares, pero todo se sentía distinto, se sentía como había sido en su infancia, no el pueblo del cual había escapado hacia años. A la derecha había un grupo de niños jugando en la calle. Habían creado unos arcos con ladrillos y usaban un balón viejo y desteñido, gritaban y reían. ¿Desde cuándo no veía eso? El hombre suspiro y entro a la tienda.

Había un ventilador girando incesantemente en el techo. Hacía que la tienda estuviese fría bajo el sol, este establecimiento era pequeño, en altura y en amplitud, tenías que caminar medio agachado y de lado para llegar a la parte de atrás. El hombre se movió incómodamente hasta la nevera, donde recogió una botella de cerveza, antes de regresar a la parte de adelante. El sol alcanzaba a asomarse por la puerta, cuyo señor el anciano con un calor leve, pero en este momento del año casi nulo había tirado un trapo para impedir el paso. Al lado del mostrador estaba sentado un señor, mirando distraídamente el periódico que tenía en las manos. El hombre se acerca al mostrador, sacando algunas monedas del bolsillo.

"¿Eso sera todo?" pregunto el señor. Todavía mirando hacia abajo.

"Si" respondió el hombre de manera seca, dejando las monedas sobre el mostrador. Tenía una voz preparada y si estaba un tanto melancólico cuando hablaba.

El señor lo miro y, por un instante, reconoció un destello de sorpresa atravesar sus ojos. Este destello desapareció rápidamente, y el señor se giró hacia la caja registradora y empezo a teclear. Mientras hacia esto, preguntó:

"¿Has tenido devuelta por estas partes?"

"Regresar al hogar es bueno, y tengo que tocar en el parque por... un amigo."

El señor solto un pequeño suspiro y apareció una pequeña sonrisa en su boca. Dejo las monedas en el cajón de la caja registradora.

"Pues, disfrute el show." El señor le entrego la botella al hombre.

"Gracias don Pablo, feliz día." El hombre salio de la tienda y entro en la ire.

Camino lento, pegado a la pared izquierda de la calle. El estuche de su guitarra le pesaba en la espalda, corrio la palma de su mano abierta de la pared. Se sentía aspera, había muchos huequitos con entradas filudas, si no tenía cuidado se podía cortar en la pared. Se detuvo cuando sus dedos encontraron un hueco más grande y profundo.

El hombre suspiro. No había un "amigo", no había estado un "amigo" en tanto, tanto tiempo. Era solo el, y un espectro de su pasado.

"¿Que pasa aquí? ¿Cuando nos lo quitaron todo?" Pregunto el hombre, al borde de las lagrimas.

"Nos lo arrebataron, los dos lo sabemos. Se suponía que iva a ser el tiempo, pero no fue así. Trabaje, para que el pueblo que quede aquí, se pareciera un poco al nuestro, y no me quejo, los niños vuelven a jugar, después de tanto, tanto tiempo."

El hombre miro hacia abajo, más que todo, se veía cansado.

"Pablo, ¿Me recuerdan?"

"Si, los viejos tararean tus canciones. Extrañamos cuando tocabas en la cantina."

"¿Algún día podremos regresar?"

"Si, en un par de años, cuando nos atrape el tiempo, nos reunitemos y regresemos al pueblo, nuestro pueblo."

"Eso..." El hombre miro hacia adelante: "Esta bien."

Esas palabras resonaron en la cabeza de Pablo. Miro la tumba frente a el:

"Miguel Rodriguez Villanueva, 1953 - 1986"

Nunca encontraron su cadaver, o almenos nunca lo reconocieron, antes de perderlo. Pero se sentía mal dejarlo sin tumba, se había dicho esas palabras tantas veces, y había creado tantas tumbas vacías. Pero eso no cambiaba lo que hacía, cada mañana, a las 11, se paraba de su puesto en la tienda y visitaba las tumbas. Algunos días, les traía algo, como hoy:

"Le dejo este regalito, nos vemos miguel." Pablo dejo la lata al lado de la botella de cerveza. Nadie se las tomaría, y eso estaba bien.

Pablo inicio su camino devuelta a la tienda, no sin antes de decirle a los niños que tuvieran cuidado con las tumbas al jugar.

El sol alcanzaba a asomarse por la puerta, caía sobre el mostrador con un calor leve, pero en otro momento del año esos rayos habrían traído un bochorno insoportable. Al lado del mostrador estaba sentado un señor, mirando distraídamente el periódico que tenía en las manos. El hombre se acercó al mostrador sacando algunas monedas del bolsillo.

“¿Eso era todo?” pregunto el señor todavía mirando hacia abajo.

“si” respondió el hombre de manera seca, dejando las monedas sobre el mostrador. Tenía una voz profunda y si notaba un tinte melancólico cuando hablaba.

El señor lo miro y, por un instante, recorrió un destello de sorpresa a través de sus ojos. Este destello desapareció rápidamente, y el señor se giró hacia la caja registradora y empezó a teclear. Mientras hacía esto, preguntó:

“Que lo trae devuelta por estas partes?”

“Regresar al hogar es bueno, y tengo que tocar en el parque por… un amigo”.

El señor soltó un pequeño suspiro y apareció una pequeña sonrisa en su boca. Dejo las monedas en el cajón de la caja registradora.

“Pues, disfrute el show.” El señor le entrego la botella al hombre.

“Gracias don Pablo, feliz día.” El hombre salió de la tienda y entro en la luz.

Camino lento, pegado a la pared izquierda de la calle. El estuche de su guitarra le pesaba, corrió la palma de su mano a través de la pared. Se sentía áspera, había muchos huequitos con entradas filudas, si no tenía cuidado se podía cortar en la pared. Se detuvo cuando sus dedos recorrieron un hueco más grande y profundo.

Se situó frente al hueco y lo observo detalladamente. Era viejo y estaba vacío, no tenía idea como lo habían logrado, las balas de rifle quedaban atascadas con tanta fuerza que parecía imposible sacar una sin destruir el ladrillo. Esas cosas eras monstruosas, espantosas, aberraciones creadas por manos humanas, y guardaban una fuerza que simplemente no debería ser usada.

Las sombras creadas por los edificios se extendieron a través de la calle. El hombre miro al lado opuesto, en la pared había un grafiti gigante, tenía una extensión de entrada a entrada. Era hermoso, una variedad de personas de diferentes edades, géneros, razas, historias, todas sonriendo. En la parte de abajo había un mensaje escrito en letras multicolor:

“¡Bienvenido de vuelta!”

El hombre lo observo con una mirada vacía. Le encantaría, no anhelaba nada más que regresar a este cálido pueblo, ver a su familia de nuevo, pasar por la cantina por la tarde, disfrutar de las bebidas y la música, cantar, tocar, reír. Pero no podía, no se lo permitiría, no él y mucho menos el pasado. Este no era su pueblo, ya no.

Salió de la calle, los rayos de sol le caían en la cara. Miro hacia adelante y se encontró con el parque. No necesitaba admirarlo, sabia a donde se dirige. Camino al frente por unos minutos, después hacia la derecha hasta que los árboles escondieran al sol, finalmente a la izquierda hasta encontrarse con "ese" árbol.

Nunca supo de qué especie era, solo sabia cuanto tiempo había gastado bajo su sombra. Se sentó al pie del árbol y saco su guitarra. Miró al frente, vio unos niños jugando en la distancia. Quería llorar.

Un señor se acercó desde entre los árboles, llevaba una lata de gaseosa en la mano.

"¿No iba a tocar?" Pregunto el señor, era Don Pablo, de la tienda.

"Si, pero me he quedado sin audiencia…" Respondió el hombre distraídamente al lado

"Yo estoy aquí, y ¿qué de su "amigo"?"

El hombre suspiro. No había un "amigo", no había estado un "amigo" en tanto tiempo. Era solo él, y un espectro de su pasado.

"¿Que paso aquí? ¿Cuándo nos lo quitaron todo?" Pregunto el hombre, al borde de las lágrimas.

"Nos lo arrebataron, los dos lo sabemos. Se suponía que iba a ser el tiempo, pero no fue así. Trabaje para que el pueblo que quedo aquí, se pareciera un poco al nuestro, y no me quejo, los niños vuelven a jugar, después de tanto, tanto tiempo."

El hombre miro hacia abajo, más que todo, se veía cansado.

"Pablo, ¿Me recuerdan?"

"Si, los viejos tararean tus canciones. Extrañamos cuando tocabas en la cantina."

"¿Algún día podremos regresar?"

"Si, en un par de años, cuando nos atrape el tiempo, nos reuniremos y regresaremos al pueblo, nuestro pueblo".

"Eso…" El hombre miro hacia adelante: "Esta bien."

Esas palabras resonaron en la cabeza de Pablo. Miro la tundra frente a el:

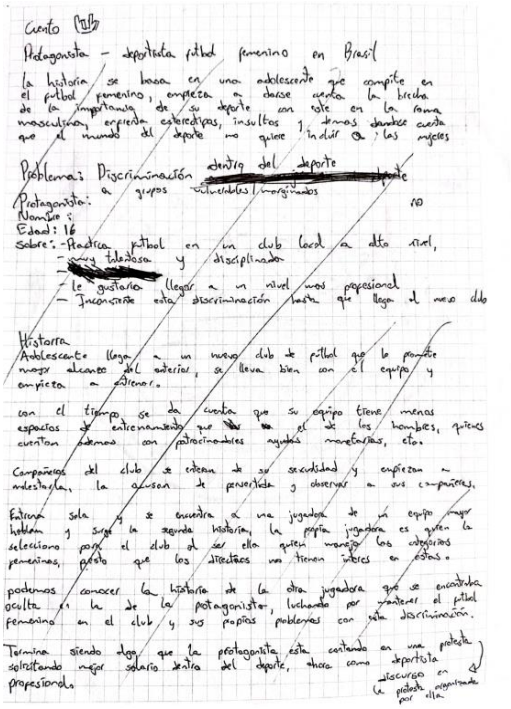
"Miguel Rodríguez Villanueva, 1953-1986

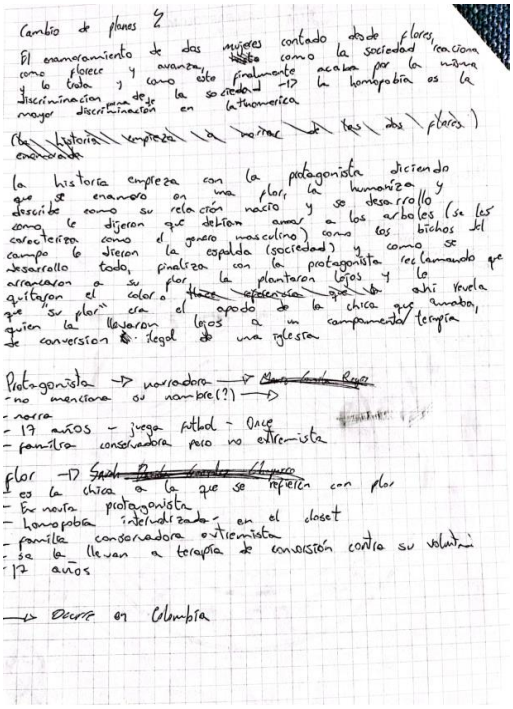
Nunca encontraron su cadáver, o al menos nunca lo reconocieron, antes de perderlo. Pero se sentía mal dejarlo sin tumba, se había dicho esas palabras tantas veces y había creado tantas tumbas vacías. Pero eso no cambiaba lo que hacía, cada mañana, a las 11, se paraba de su puesto en la tienda y visitaba las tumbas. Algunos días, les traía algo, como hoy:

“Le dejo este regalito, nos vemos miguel.” Pablo dejo la lata al lado de la botella de cerveza. Nadie se las tomaría, y eso estaba bien.

Pablo inició su camino de vuelta a la tienda, no antes de decirle a los niños que tuvieran cuidado con las tumbas al jugar.

Anexo 3.2. Planeador y cuento del participante 2A





Cambio de planeas
El enamoramiento de dos mujeres contado desde flores, como florece y avanza, ~~esto~~ como la sociedad reacciona y lo trata y como este finalmente acaba por la misma discriminación de la sociedad -> la homofobia es la mayor discriminación en Latinoamérica

~~La historia empieza a narrar de las dos flores enamorada~~

la historia empieza con la protagonista diciendo que se enamoró de una flor, la humaniza y describe como su relación nació y se desarrolló como le dijeron que debían amar a los árboles (se les caracteriza como el género masculino) como los bichos del campo le dieron la espalda (sociedad) y como se desarrolló todo, finaliza con la protagonista reclamando que arrancaron a su flor, la plantaron lejos y le quitaron el calor. ~~Hace referencia que la~~ ahí revela que “su flor” era el apodo de la chica que amaba, quien al llevaron lejos a un campamento/terapía de conversión ilegal de una iglesia.

Protagonista -> narradora -> ~~María~~
-no menciona su nombre (?) ->
narra
-17 años - juega futbol - onces
-familia conservadora pero no extremista

flor -> ~~Sarah Daniela~~
-es la chica a la que se refiere con flor
-Es novia protagonista
-homofobia interiorizada, en el closet
-familia conservadora extremista
-se la llevan a terapia de conversión contra su voluntad
-17 años

-> Ocurre en Colombia



El amor de una flor

Me enamoré de una flor, sonará tonto lo sé, pero me enamoré de una flor. La primera vez que la vi tenía 17 años, la vi en el patio de la escuela rodeada de otras flores, pero esta flor era especial, era diferente. Era sin dudas la flor más bella que jamás haya visto, me atrapó al

instante en sus bellos pétalos, en su suave mover con la brisa que decía más que mil palabras, y pude al menos por un momento, ver el mundo en sus hojas. Me quedé embobada con esa flor, no paraba de pensar en ella, su dolor me perseguía a donde iba, encontraba sus colores en todas partes, y cada vez que la veía su presencia me derrumbaba, sentía que con una sola mirada podía llegar al fondo de mi ser, no sabría si la flor sabia, la flor solo sonreía con sus pétalos y volteaba a ver con el viento.

No entendía lo que me pasaba, no entendía lo que me había hecho esta dichosa flor para tenerme en su merced sin ni una interacción, cada vez que la veía no podía evitar ponerme más colorida que su pétalos y sentir las mariposas a su alrededor dentro de mí. Había escuchado en mis amigas hablar de sentirse similares, pero nunca hacía una flor, a ellas les gustaban los árboles, fuertes y protectores, un mundo en el cual no tenía interés alguno. Ese era mi problema, a ninguna otra niña que conociera jamás había sentido eso hacia una flor, ¿por qué a mí no me gustaban los árboles como a ellas? quería que me gustaran los árboles como al resto, olvidar a la flor, pero por más que intente nunca pude cambiarlo, no me gustaba el frio ser de los árboles, pero esta flor, agraciada con el viento, bella ante el sol y persistente bajo la lluvia, sería lo que me llevara a la locura.

Un día, tras llenarme de valentía me acerqué a la flor, fue un encuentro breve, lleno de miradas y balbuceos sin sentido. Creí que había fracasado a lo grande, que había arruinado todo chance que tuviera con ella, pero sorpresivamente, ella pareció ver en mí algo similar a lo que yo veía en ella. Nuestros encuentros se volvieron cada vez más frecuentes, la incomodidad inicial se la había llevado el viento que la movía, y con el tiempo nuestra relación empezó a florecer, irónicamente, como una flor tan bella como ella. Los roces inocentes se volvieron constantes, los silencios encontraron una nueva comodidad, las miradas fijas se frecuentaron, y lo que sea que me haya hecho esta flor se había hecho más fuerte este amor que supuestamente se lo debía dar a un árbol se lo había ganado ella.

Y así un día cualquiera, me di cuenta que ella ya no era solo la flor, ella era mi flor, mía para proteger, mía para apoyar, mía para regar, mía para admirar y mía para amar como lo hacía, y como por fortuna, ella también lo hacía.

Y así una simple flor del patio de mi escuela se convirtió todo para mí, se convirtió en mi razón, mi anhelo, mi propósito, cuidar de mi flor, cuidar de nuestro amor juntas, un amor torpe adolescente, lleno de errores, de dificultades, de aprendizajes, de aprendizajes, pero también de todos esos momentos que te hacen sentir en la cima del mundo, que por más que fue un amor desordenado, era real y puro, cada vez que miraba a mi flor lo sabía, sabía que nada más que ella importaba, que estuviéramos bien, que estuviéramos juntas, no sabía que esto me duraría tanto como creía.

En cuanto menos más lo esperábamos, todo el patio se enteró, todas las otras flores, los árboles, las abejas y mariposas. Las otras flores dejaron de acercarse a nosotras, decían que no era normal. Los árboles empezaron a acosarnos, decían que no hacía falta un buen árbol para zurarnos. Las abejas nos miraban mal, trataban de enviar que nos viéramos, decían que era una repugnante etapa, que íbamos en contra de la naturaleza, ellas no sabían que amarla

se me hacía tan natural como respirar. Las mariposas fueron las únicas que se quedaron, las mariposas no les importa lo que los demás piensas, las mariposas entendían como nos sentíamos.

Desde que todo el mundo se enteró, mi flor andaba bastante más triste, se culpaba a sí misma de no poder amar a un árbol como me amaba a mí, de no poder ser como el resto, de que amarme fuera tan malo para el resto cuando era lo mejor que le había pasado. Estuve ahí para mi flor, día tras día la regué, la acompañe y me asegure que las mariposas no la dejaran sola, que siguiera ahí para nosotras, de que se diera cuenta los demás no importan, que nuestro amor es tan real, tan puro como el de cualquier niña que ame un árbol, como el de cualquier niño que ame una flor, día a día nos veíamos en ese patio, hasta que un día no estuvo ahí. Mi flor no estuvo ese día, ni el siguiente, paso una semana, un mes, no había señales de mi flor, no respondía mis llamados, ¿Dónde está mi flor? ¿Dónde está mi Andrea?

A los dos meses me enteré por las abejas que habían arrancado a mi flor, la habían llevado a un invernadero lejos de aquí, un invernadero frío y gris que apagaría sus colores, y marchitarían sus pétalos, un invernadero que la dañaría, que la manipular, un invernadero que la haría exactamente como las otras flores, flores que gustan de niños, que gustan de árboles, no de niñas como yo a quien tendría que olvidar, a quien tendría que dejar de amar porque bichos sin relevancia dijeron que estaba mal. Perdí a mi flor, a mi amor, a mi Andrea.

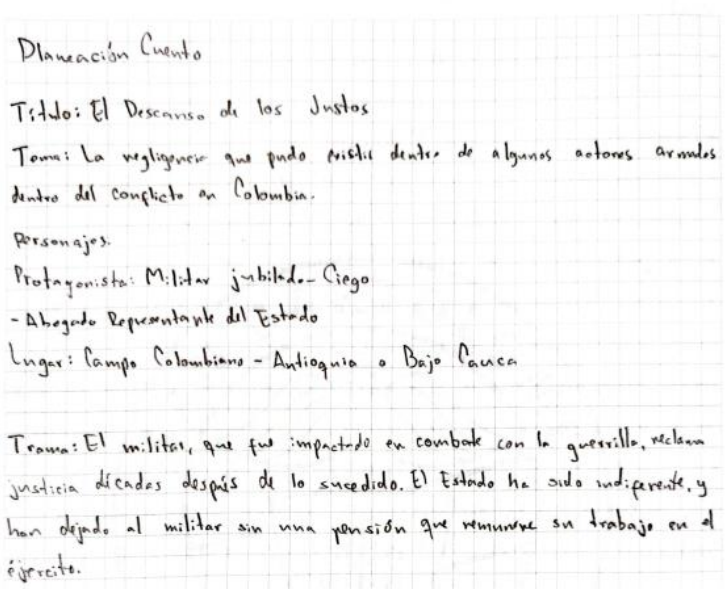
Andrea fue enviada a terapias de conversión hace tres meses, sus padres me dicen que no vuelva a intentar contactarla, que la confundo desde mi vida de pecado. Mis amigas me dicen que deje esta etapa, que sus novios me pueden presentar a su amigos. Los niños del salón me dicen “tortillera”, dicen que ellos podrían arreglarme. Mis profesores dicen que por fin le quitaran lo lesbiana, que deberían hacer lo mismo conmigo también. Las mariposas se quedarán conmigo y me darán la fuerza que ella me daba, espero algunas la acompañen a ella también como alguna vez hice yo.

Se que es tonto, pero me enamoré de una flor, me enamore de mi flor, que conocí a mis 17 años en el patio de la escuela, mi flor, que nunca temió de la opinión ajena y bailaba aun cuando todos la veían, mi flor que en una mirada me decía más que cualquier libro, mi flor que me amó como a nadie lo había hecho, mi flor que arrancaron de mis manos para convencer que estaba mal amarme, para convencer que debía apagar sus pétalos de colores y dejar de bailar con la brisa, que debía ser como otras flores que debía amar árboles, que debía obedecer a las abejas y otros bichos, vivir una vida que no es suya, una vida sin amor como el nuestro, amor torpe descuidado y joven, pero nunca pecaminoso como ellos lo describen, solo era amor como cualquier relación de adolescentes que no saben nada de la vida.

Porque aunque digan lo contrario me enamoré de una flor, me enamoré de mi Andrea, y ella fue tan valiente para enamorarse de mí también, de Camila González, una niña que sin importar el tiempo, nunca podrá olvidar a su primer amor y la sociedad que se lo arrebató, que nunca podía olvidar a su flor, a Andrea Martínez, una joven mujer, fuerte, amable, valiente y lesbiana, que hasta el día de hoy las mariposas acompañan, solo espero, que estas

puedan danzar libremente junto a ella y no tenga que ocultar entre sus pétalos, como se hacen muchas otras flores.

Anexo 3.3. Planeador y cuento del participante 3A


Planeación Cuento

Título: El Descanso de los Justos
Tema: La negligencia que pudo existir dentro de algunos actores armados dentro del conflicto en Colombia.
Personajes:
Protagonista: Militar jubilado- Ciego
- Abogado Representante del Estado
Lugar: Campo Colombiano - Antioquia o Bajo Cauca

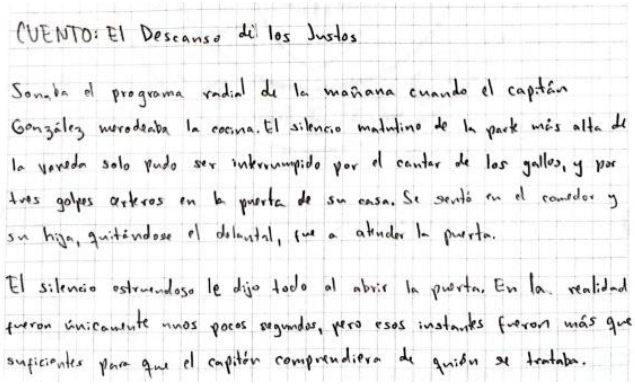
Trama: El militar, que fue impactado en combate con la guerrilla, reclama justicia décadas después de lo sucedido. El Estado ha sido indiferente, y han dejado al militar sin una pensión que remunere su trabajo en el ejército.

Planeación cuento

Título: El descanso de los Justos
Tema: La negligencia que pudo existir dentro de algunos actores armados dentro del conflicto en Colombia

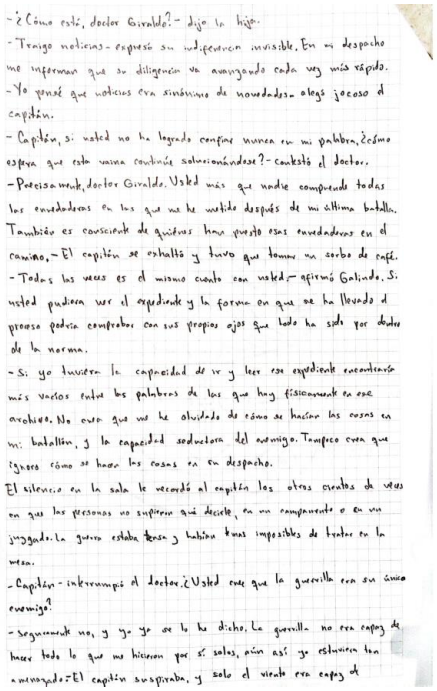
Personajes:
Protagonista: Militar jubilado ciego
Abogado representante del Estado
Lugar: Campo colombiano - Antioquia o Bajo Cauca

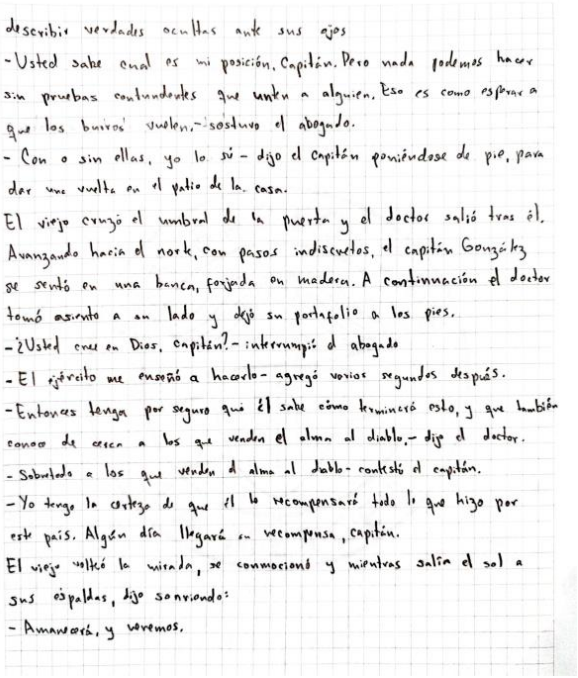
Trama: El militar, que fue impactado en combate con la guerrilla, reclama justicia décadas después de lo sucedido. El Estado ha sido indiferente, y han dejado al militar sin una pensión que remunere su trabajo en el ejército.


CUENTO: El Descanso de los Justos

Sonaba el programa radial de la mañana cuando el capitán González merodeaba la cocina. El silencio matutino de la park más alta de la vereda solo pudo ser interrumpido por el cantar de los gallos, y por tres golpes certeros en la puerta de su casa. Se sentó en el comedor y su hija, quitándose el delantal, fue a atender la puerta.

El silencio estruendoso le dijo todo al abrir la puerta. En la realidad fueron únicamente unos pocos segundos, pero esos instantes fueron más que suficientes para que el capitán comprendiera de quién se trataba.


-¿Cómo está, doctor Giraldo?- dijo la hija.
-Traigo noticias- expresó su indiferencia invisible. En mi despacho me informan que su diligencia va avanzando cada vez más rápido.
-Yo pensé que noticias era sinónimo de novedades- alegó jocoso el capitán.
-Capitán, si usted no ha logrado confiar nunca en mi palabra, ¿cómo espera que esta vaina continúe solucionándose?- contestó el doctor.
-Precisamente, doctor Giraldo. Usted más que nadie comprende todas las enredaderas en las que me he metido después de mi última batalla. También es consciente de quiénes han puesto esas enredaderas en el camino.- El capitán se exhaltó y tuvo que tomar un sorbo de café.
-Todos los veces es el mismo cuento con usted- afirmó Galindo. Si usted pudiera ver el expediente y la forma en que se ha llevado el proceso podría comprobar con sus propios ojos que todo ha sido por debajo de la norma.
-Si yo tuviera la capacidad de ir y leer ese expediente encontraría más versos entre las palabras de los que hay físicamente en ese archivero. No creo que me he olvidado de cómo se hacían las cosas en mi batallón, y la capacidad seductora del enemigo. Tampoco creo que ignoro cómo se hacen las cosas en su despacho.
El silencio en la sala le recordó al capitán los otros cuentos de veces en que las personas no supieron qué decirle, en un campamento o en un juzgado. La guerra estaba lenta y habían temas imposibles de tratar en la mesa.
-Capitán- interrumpió el doctor. ¿Usted cree que la guerrilla era su único enemigo?
-Seguramente no, y ya se lo he dicho. La guerrilla no era capaz de hacer todo lo que nos hicieron por sí solos, aún así ya estuvimos lo suficientemente amenazados- El capitán suspiraba, y solo el viento era capaz de


describir verdades ocultas ante sus ojos
-Usted sabe cuál es mi posición, Capitán. Pero nada podemos hacer sin pruebas contundentes que lleven a alguien. Eso es como esperar a que los burros vuelen.- sostuvo el abogado.
- Con o sin ellas, yo lo sé - dijo el capitán poniéndose de pie, para dar una vuelta en el patio de la casa.
El viejo cruzó el umbral de la puerta y el doctor salió tras él. Avanzando hacia el norte, con pasos indiscretos, el capitán González se sentó en una banca, forjada en madera. A continuación el doctor tomó asiento a un lado y dejó su portafolio a los pies.
-¿Usted cree en Dios, capitán?- interrumpió el abogado
- El ejército me enseñó a hacerlo- agregó varios segundos después.
-Entonces tenga por seguro que él sabe cómo terminará esto, y que también conoce de cerca a los que venden el alma al diablo.- dijo el doctor.
- Sobretodo a los que venden el alma al diablo- contestó el capitán.
-Yo tengo la certeza de que él le recompensará todo lo que hizo por este país. Algún día llegará su recompensa, capitán.
El viejo volteó la mirada, se conmocionó y mientras salía el sol a sus espaldas, dijo sonriendo:
- Amanecerá, y veremos.

El descanso de los justos

Sonaba el programa radial de la mañana cuando el capitán González merodeaba la cocina. El silencio matutino de la parte más alta de la vereda solo pudo ser interrumpido por el cantar de los gallos, y por tres golpes certeros en la puerta de su casa. Se sentó en el comedor y su hija, quitándose el delantal, fue a atender la puerta.

El silencio estruendoso le dijo todo al abrir la puerta. En la realidad fueron únicamente unos pocos segundos, pero esos instantes fueron más que suficientes para que el capitán comprendiera de quién se trataba.

– Cómo está, doctor Giraldo? – dijo la hija.

–Traigo noticias– expresó su indiferencia invisible. En mi despacho me informan que su diligencia va avanzando cada vez más rápido.

–Yo pensé que noticias era sinónimo de novedades– alegó jocoso el capitán.

–Capitán, si usted no ha logrado confiar nunca en mi palabra, ¿cómo espera que esta vaina continúe solucionándose? – contestó el doctor.

–Precisamente, docto Giraldo. Usted más que nadie comprende todas las enredaderas en las que me he metido después de mi última batalla. También es consciente de quiénes han puesto esas enredaderas en el camino. – El capitán se exaltó y tuvo que tomar un sorbo de café.

–Todas las veces es el mismo cuento con usted. – afirmó Giraldo. Si usted pudiera ver el expediente y la forma en que se ha llevado el proceso podría comprobar con sus propios ojos que todo ha sido dentro de la norma.

–Si yo tuviera la capacidad de ir y leer ese expediente encontraría más vacíos entre las palabras de las que hay físicamente en ese archivo. No crea que me he olvidado de cómo se hacían las cosas en mi batallón, y la capacidad seductora del enemigo. Tampoco crea que ignoro cómo se hacen las cosas en su despacho.

El silencio en la sala le recordó al capitán los otros cientos de veces en que las personas no supieron qué decirle, en un campamento o en un juzgado. La guerra estaba tensa y había temas imposibles de tratar en la mesa.

–Capitán– interrumpió el doctor. ¿Usted cree que la guerrilla era su único enemigo?

–Seguramente no, y yo ya se lo he dicho. La guerrilla no era capaz de hacer todo lo que me hicieron por sí solos, aun así yo estuviera tan amenazado. – El capitán suspiraba, y solo el viento era capaz de describir verdades ocultas ante sus ojos.

–Usted sabe cuál es mi posición, Capitán. Pero nada podemos hacer sin pruebas contundentes que unten a alguien. Eso es como esperar a que los burros vuelen. – sostuvo el abogado.

–Con o sin ellas, yo lo sé– dijo el Capitán poniéndose de pie, para dar una vuelta en el patio de la casa.

El viejo cruzó el umbral de la puerta y el doctor salió tras él. Avanzando hacia el norte, con pasos indiscretos, el capitán González se sentó en una banca, forjada en madera. A continuación, el doctor tomó asiento a su lado y dejó su portafolio a los pies.

–¿Usted cree en Dios, capitán? – interrumpió el abogado

–El ejercito me enseñó a hacerlo– agregó varios segundo después.

–Entonces tenga por seguro que él sabe cómo terminará esto, y que también conoce de cerca a los que venden el alma al diablo. – dijo el doctor.

–Sobre todo a los que venden el alma al diablo– contestó el capitán.

El viejo volteó la mirada, se conmocionó y mientras salía el sol a sus espaldas, dijo sonriendo:

–Amanecerá, y veremos.

Anexo 3.4. Planeador y cuento del participante 4A


Título: La feminidad de una mariposa

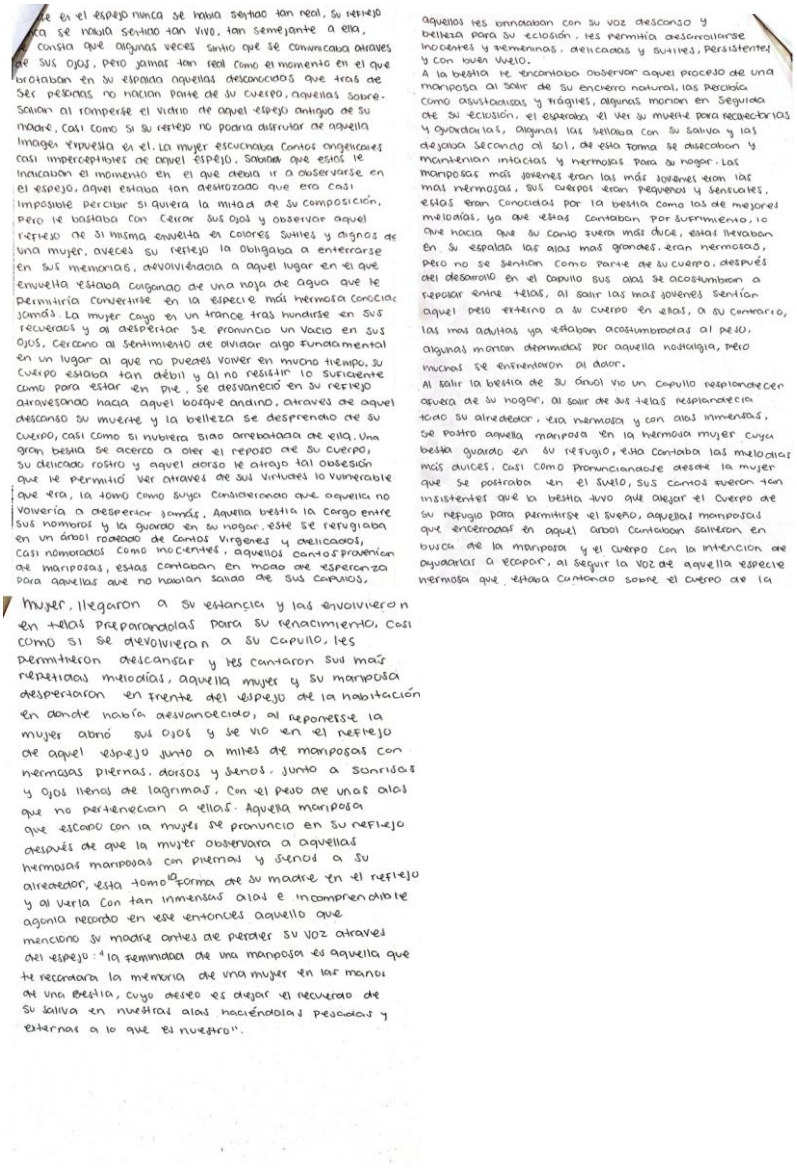
->Cuando escuchamos hablar sobre mariposas siempre una visión colorida y femenina se viene a nuestra mente.
->El desarrollo de las mariposas desde el ser gusano
->Como se desarrolla su feminidad (Características femeninas)
->El regalo de un cuerpo con alas pero que son ajenas a nuestro cuerpo.
->Lo que para durante el tiempo en el que un gusano se enrolla antes de ser mariposa.
->Busca lugar en el que Colombia se vean mariposas.

¿Que quiero proyectar en mi historia?
Violaciones hacia las mujeres (mariposas)
Como se siente la mujer en su propio cuerpo (miedo de las mariposas al ser atacadas)
Desarrollo de una mujer en Latinoamérica (capullo)
->Feminidad -> características físicas de las mariposas.

“el regalo de un cuerpo con alas” -> “alas ajenas a su cuerpo”
Sentimientos de culpa acerca del maltrato / pero ajenos al cuerpo de una mujer.

-> “Caza de mariposas” -> problemática general (feminicidios)
->Disecar las mariposas - >La proyección de las mujeres como un objeto, como algo por ver

Un científico en busca de la extinción de los leones / los hombres encuentran en el camino de la respuesta un lugar escondido lleno de mariposas ocultas del todo casi como si ~~fuera~~ estuviera destinado a encontrarlas.
->Bosque andino: Representación de lugar habitual donde ocurren los hechos (Colombia)



La feminidad de una mariposa

Observarse en el espejo nunca se había sentido tan real, su reflejo nunca se había sentido tan vivo, tan semejante a ella, le consta que algunas veces sintió que se comunicaba a través de sus ojos, pero jamás tan real como el momento en el que brotaban en su espalda aquellas desconocidas que tras ser pesadas no hacían parte de su cuerpo, aquellas sobresalían al

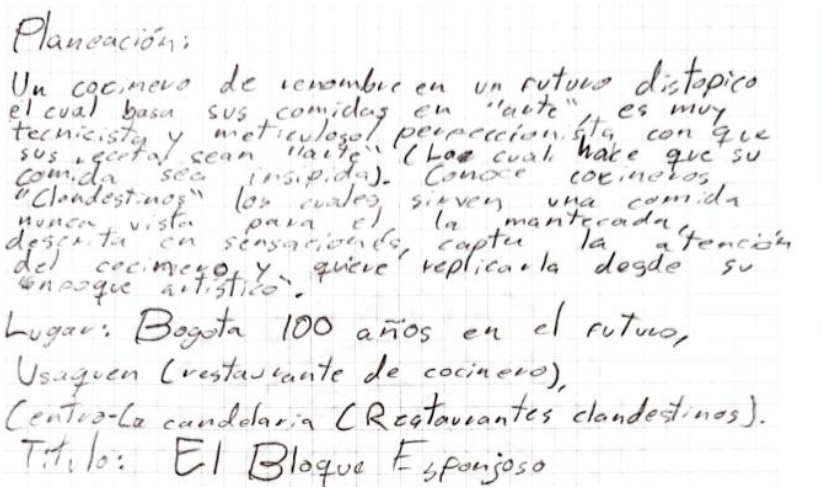
romperse el vidrio de aquel espejo antiguo de su madre, casi como si su reflejo no podría disfrutar de aquella imagen expuesta en él. La mujer escuchaba cantos angelicales casi imperceptibles, de aquel espejo, sabía que estos le indicaban el momento en el que debía ir a observarse en el espejo, aquel estaba tan destrozado que era casi imposible percibir si quiera la mitad de su composición, pero le bastaba con cerrar sus ojos y observar aquel reflejo de sí misma envuelta en colores sutiles y dignos de una mujer, a veces su reflejo la obligaba a enterrarse en sus memorias, devolviéndola a aquel lugar en el que envuelta estaba colgando de una hoja de agua que le permitiría convertirse en la especie más hermosa conocida jamás. La mujer cayo en un trance tras hundirse en sus recuerdos y al despertar se pronunció un vacío en sus ojos, cercano al sentimiento de olvidar algo fundamental en un lugar al que no puedes volver en mucho tiempo. Su cuerpo estaba tan débil y al no resistir lo suficiente como para estar en pie, se desvaneció en su reflejo atravesando hacia aquel bosque andino, a través de aquel descanso su muerte y la belleza se desprende de su cuerpo, casi como si hubiera sido arrebatada de ella. Una gran bestia se acercó a soler el reposo de su cuerpo, su delicado rostro y aquel dorso le atrajo tal obsesión que le permitió ver a través de sus virtudes lo vulnerable que era, lo tomo como suya considerando que aquella no volvería a despertar jamás. Aquella bestia la cargo entre sus hombros y la guardo en su hogar, este se refugiaba en un árbol rodeado de cantos vírgenes y delicados, casi nombrados como inocentes, aquellos cantos provenían de mariposas, estas cantaban en modo de esperanza para aquellas que no habían salido de sus capullos, aquellos les brindaban con su voz descanso y belleza para su eclosión, les permitía desarrollarse inocentes y femeninas, delicadas y sutiles, persistentes y con buen vuelo.

A la bestia le encantaba observar aquel proceso de una mariposa al salir de su encierro natural, las percibía como asustadas y frágiles, algunas morían en seguida de su eclosión, el esperaba el ver su muerte para recolectarlas y ayudarlas, algunas las sellaba con su saliva y las dejaba secando al sol, de esta forma se disecaban y mantenían intactas y hermosas para su hogar. Las mariposas más jóvenes eran las más jóvenes eran las más hermosas, sus cuerpos eran pequeños y sensuales, estas eran conocidas por la bestia como las de mejores melodías, ya que estas cantaban por sufrimiento, lo que hacía que su canto fuera más dulce, estas llevaban en su espalda las alas más grandes, eran hermosas, pero no se sentían como parte de su cuerpo, después del desarrollo en el capullo sus alas se acostumbran a reposar entre telas, al salir las más jóvenes sentían aquel peso externo a su cuerpo en ellas, a su contrario, las más adultas ya estaban acostumbradas al peso, algunas morían deprimidas por aquella nostalgia, pero muchas se enfrentaron al dolor.

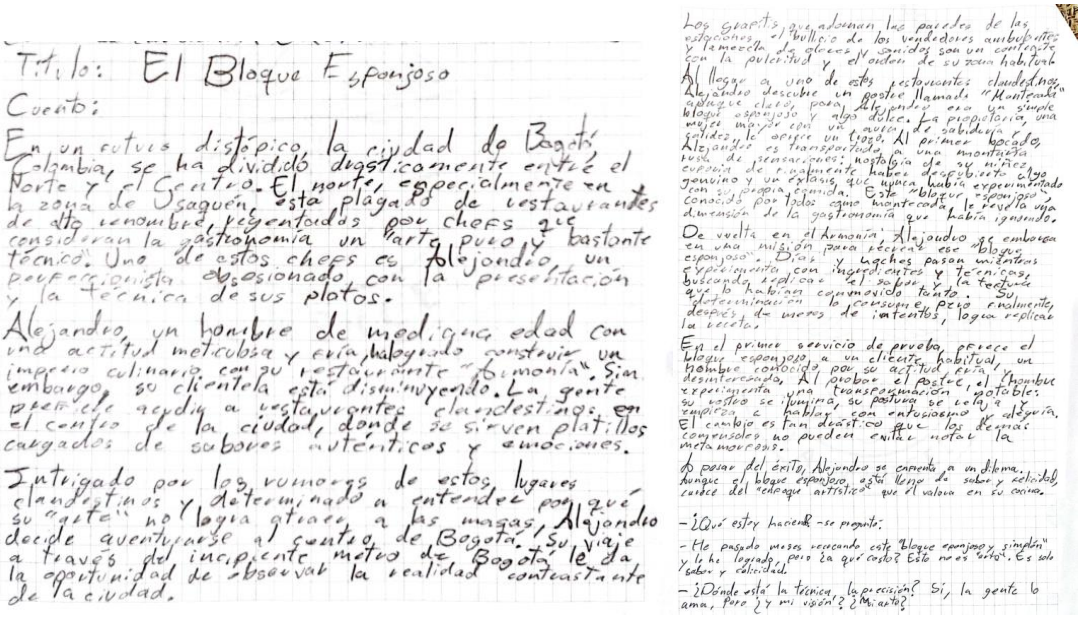
Al salir la bestia de su árbol vio un capullo resplandecer afuera de su hogar, al salir de sus telas resplandecía todo a su alrededor, era hermosa y con alas inmensas, se postro aquella mariposa en la hermosa mujer cuya bestia guardo en su refugio, esta cantaba las melodías más dulces, casi como pronunciándose desde la mujer que se postraba en el suelo, sus cantos fueron tan insistentes que la bestia tuvo que alejar el cuerpo de su refugio para permitirse el sueño, aquellas mariposas que encerradas en aquel árbol cantaban salieron en busca de la mariposa y el cuerpo con la intención de ayudarlas a escapar, al seguir la voz de aquella especie hermosa que estaba cantando sobre el cuerpo de la mujer, llegaron a su estancia y las

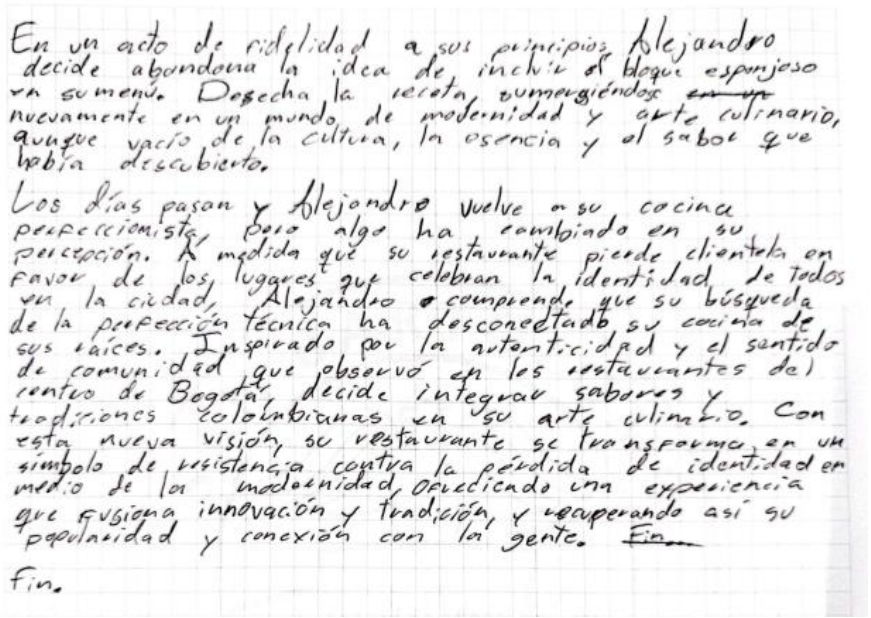
envolvieron en telas preparándolas para su renacimiento, casi como si se devolvieran a su capullo, les permitieron descansar y les cantaron sus más repetidas melodías, aquella mujer y su mariposa despertaron en frente del espejo de la habitación en donde había desvanecido, al reponerse la mujer abrió sus ojos y se vio en el reflejo de aquel espejo junto a miles de mariposas con hermosas piernas, dorsos y senos, junto a sonrisas y ojos llenos de lágrimas, con el peso de unas alas que no pertenecían a ellas. Aquella mariposa que escapo con la mujer observara a aquellas hermosas mariposas con piernas y senos a su alrededor, esta tomo la forma de su madre en el reflejo y al verla con tan inmensas alas e incomprensible agonía recordó en ese entonces aquello que menciono su madre antes de perder su voz a través del espejo: “la feminidad de una mariposa es aquella que te recordara la memoria de una mujer en las manos de una bestia, cuyo deseo es dejar el recuerdo de su saliva en nuestras alas haciéndolas pesadas y externas a lo que es nuestro”.

Anexo 3.5. Planeador y cuento del participante 5A


Planeación:
Un cocinero de renombre en un futuro distopico el cual basa sus comidas en "arte" es muy tecnicista y meticuloso/ perfeccionista con que sus recetas sean "arte" (Lo cual hace que su comida sea insipida). Conoce cocineros "Clandestinos" los cuales sirven una comida nunca vista para el la mantecada, descrita en sensaciones, capta la atención del cocinero y quiere replicarla desde su enfoque artistico.
Lugar: Bogota 100 años en el futuro,
Usaquen (restaurante de cocinero),
Centro-La candelaria (Restaurantes clandestinos).
Titulo: El Bloque Esponjoso

Planeación:
Un cocinero de renombre en un futuro distópico el cual basa sus comidas en “arte”, es muy tecnicista y meticuloso, perfeccionista con que sus recetas sean “arte”. Lo cual hace que su comida sea insípida. Conoce cocineros “clandestinos” los cuales sirven una comida nunca vista para él, la mantecada, descrita en sensaciones, capta la atención del cocinero y quiere replicarla desde su enfoque artísticos.
Lugar: Bogotá 100 años en el futuro.
Usaquén (Restaurante del cocinero)
Centro- La candelaria (Restaurantes clandestinos).
Título: El bloque esponjoso





El bloque esponjoso

En un futuro distópico la ciudad de Bogotá, Colombia, se ha dividido drásticamente entre el norte y el centro. El norte, especialmente en la zona de Usaquén. está plagado de restaurantes de alto renombre, regentados por chefs que consideran la gastronomía un “arte puro y bastante técnico”. Uno de estos chefs es Alejandro, un perfeccionista obsesionado con la presentación y la técnica de sus platos.

Alejandro, un hombre de mediana edad con una actitud meticulosa y fría, ha logrado construir un imperio culinario con su restaurante “Armonía”. Sin embargo, su clientela está disminuyendo. La gente prefiere acudir a restaurantes clandestinos en el centro de la ciudad, donde se sirven platillos cargados de sabores auténticos y emociones.

Intrigado por los rumores de estos lugares clandestinos y determinado a entender por qué su arte no logra atraer a las masas, Alejandro decide aventurarse al centro de Bogotá. Su viaje a través del incipiente metro de Bogotá le da oportunidad de observar la realidad contrastante de la ciudad.

Los grafitis que adornan las paredes de las estaciones, el bullicio de los vendedores ambulantes y la mezcla de olores y sonidos son un contraste con la pulcritud y el orden de su zona habitual-

Al llegar a uno de estos restaurantes clandestinos, Alejandro descubre un postre llamado "Mantecada" aunque claro, para Alejandro era un simple bloque esponjoso y algo dulce. La propietaria, una mujer mayor con un aura de sabiduría y calidez, le ofrece un trozo. Al primer bocado Alejandro es transportado a una montaña rusa de emociones: nostalgia de su niñez, euforia de finalmente haber descubierto algo genuino y un éxtasis que nunca había experimentado con su propia comida. Este "bloque esponjoso", conocido por todos como mantecada, le revela una dimensión de la gastronomía que había ignorado.

De vuelta en el Armonía, Alejandro se embarca en una misión para recrear ese "bloque esponjoso". Días y noches pasan mientras experimenta con ingredientes y técnicas, buscando replicar el sabor y la textura que lo habían conmovido tanto. Su determinación lo consume, pero finalmente después de meses de intentos, logra replicar las recetas.

En el primer servicio de prueba ofrece el bloque esponjoso a un cliente habitual, un hombre conocido por su actitud fría y desinteresada. Al probar el postre, el hombre experimenta una transformación notable: su rostro se ilumina, su postura se relaja y empieza a hablar con entusiasmo y alegría. El cambio es tan drástico que los demás comensales no pueden evitar notar la metamorfosis.

A pesar del éxito, Alejandro se enfrenta a un dilema. Aunque el bloque esponjoso está lleno de sabor y felicidad, carece del "enfoque artístico" que él valora en su cocina.

–¿Qué estoy haciendo? – se preguntó
–He pasado meses recreando este "bloque esponjoso y simplón" y lo he logrado, pero ¿a qué costo? Esto no es "arte". Es solo sabor y felicidad.
–¿Dónde está la técnica, la precisión? Sí, la gente lo ama, pero ¿y mi visión? ¿Mi arte?

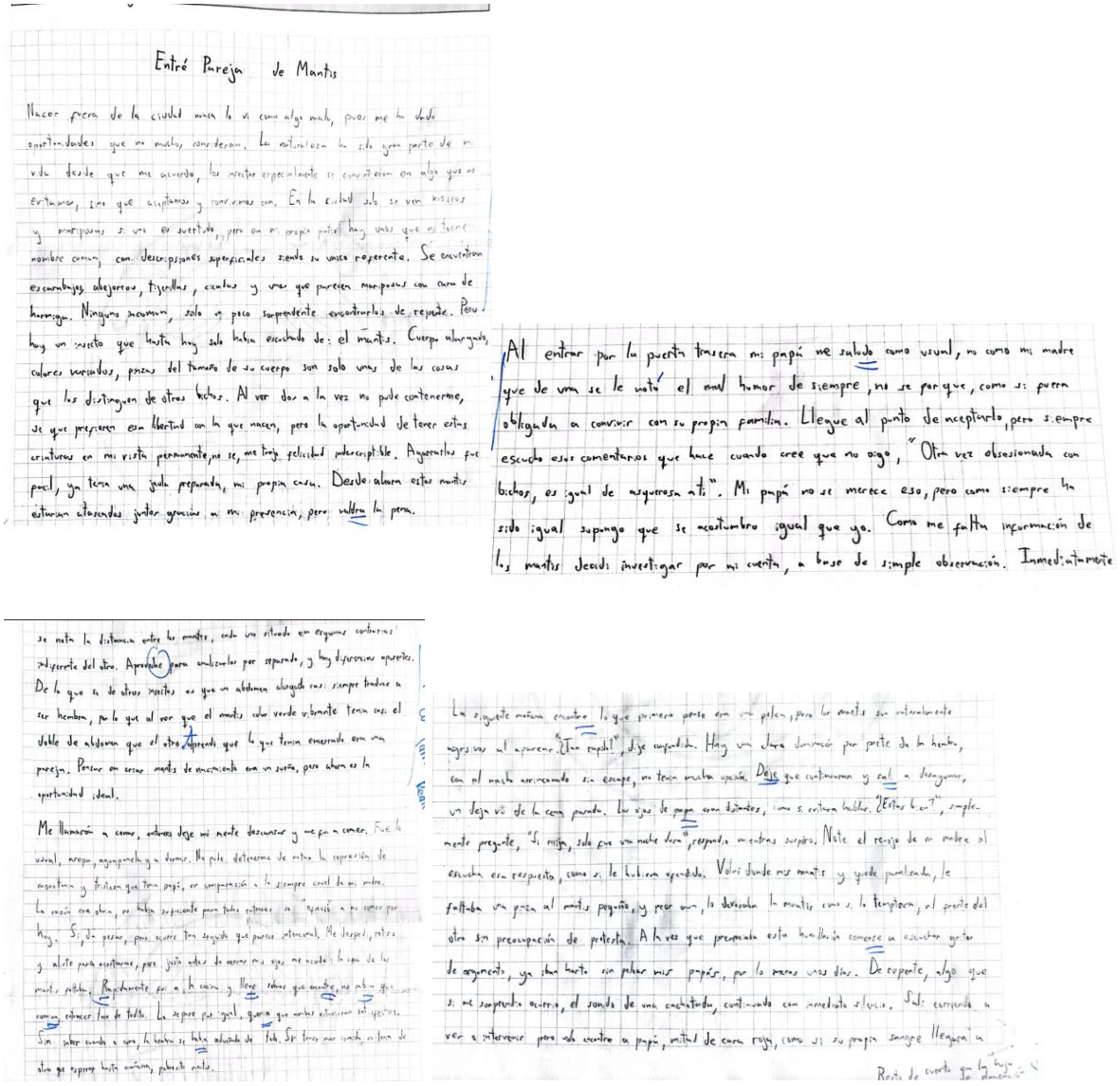
En un acto de fidelidad a sus principios Alejandro decide abandona la idea de incluir el bloque esponjoso en su menú. Desecha la receta, sumergiéndose ~~en un~~ nuevamente en un mundo de modernidad y arte culinario, aunque vacío de la cultura, la esencia y el sabor que había descubierto.

Los días pasan y Alejandro vuelve a su cocina perfeccionista, pero algo ha cambiado en su percepción. A medida que su restaurante pierde clientela en favor de los lugares que celebran la identidad de todos en la ciudad, Alejandro comprende que su búsqueda de la perfección técnica ha desconectado su cocina de sus raíces. Inspirado por la autenticidad y el sentido de comunidad que observó en los restaurantes del centro de Bogotá, decide integrar sabores y tradiciones colombianas en su arte culinario. Con esta nueva visión, su restaurante se

transformó en un símbolo de resistencia contra la pérdida de identidad en medio de la modernidad, buscando una experiencia que fusiona innovación y tradición, y recuperando así su popularidad y conexión con la gente.

Fin.

Anexo 3.6. Planeador y cuento del participante 1B



Entré Pareja de Mantis

Nacer fuera de la ciudad nunca lo vi como algo malo, pues me ha dado experiencias que no muchos consideran. La naturaleza ha sido gran parte de mi vida desde que me acuerdo, los insectos especialmente se convirtieron en algo que no evitamos, sino que aceptamos y convivimos con. En la ciudad solo se ven insectos y mariposas a veces es sorpresa, pero en mi propio patio hay unos que no tienen nombre común, con descripciones superficiales siendo su único referente. Se encuentran escarabajos, abejorros, tijeretas, escalos y unos que parecen mariposas con cara de hormiga. Ninguno inusual, solo un poco sorprendente encontrarlos de repente. Pero hay un insecto que hasta hoy solo había escuchado de: el mantis. Cuerpo alargado, colores variados, pinzas del tamaño de su cuerpo son solo unas de las cosas que los distinguen de otros bichos. Al ver dos a la vez no pude contenerme, se que prefieren esa libertad con la que nacen, pero la oportunidad de tener estas criaturas en mi vista permanentemente no se, me trae felicidad indescriptible. Aggarrelos fue facil, ya tenía una jaula preparada, mi propia casa. Desde ahora estos mantis estarían atacando junto grasias a mi intervención, pero valdría la pena.

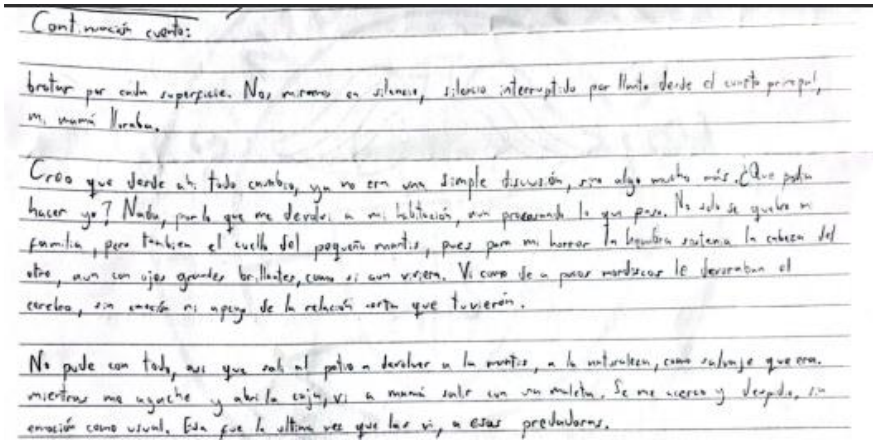
Al entrar por la puerta trasera mi papá me saludo como usual, no como mi madre que de vez en cuando le nota el mal humor de siempre, no se porque, como si fuera obligada a convivir con su propia familia. Llegue al punto de aceptarlo, pero siempre escucho esos comentarios que hace cuando cree que no oigo, "Otra vez obsesionada con bichos, es igual de asquerosa ahí". Mi papá no se merece eso, pero como siempre ha sido igual supongo que se acostumbro igual que yo. Como me faltan información de los mantis decidí investigar por mi cuenta, a base de simple observación. Inmediatamente

se nota la distancia entre los mantis, cada uno situado en esquinas contrarias indicando del otro. Aproveche para analizarlos por separado, y hay diferencias aparentes. De la que no de otros insectos es que un abdomen abultado cuando siempre tendrán a ser hembras, por lo que al ver que el mantis color verde y blanquito tenía casi el doble de abdomen que el otro supuse que la que tenía encerrado era una pareja. Pensar en criar mantis de encantado con un sueño, pero ahora es la oportunidad ideal.

Me llamaron a comer, entonces deje mi mente descansar y me fui a comer. Fue la usual, arroz, aguacate y a dormir. No pude detenerme de notar la separación de mantinas y tristeza que tenía papá, en comparación a la siempre cruel de mi madre. La razón era obvia, es todo lo opuesto para todos entonces es "especial" a mi comer por hoy. Si, de verdad, para alguien tan seguido que parece intencional. Me despedí, retire y, al irme para acostarme, para justo antes de cerrar mis ojos me recuerdo la cara de la mantis, pálida. Rápidamente fui a la cocina y llene rápido que mantis, me olvido que comían crickets. Fue de fácil. La segunda fue igual, quería que mantis estuvieran [illegible] Sin saber cuando o que, la cantidad se había aburrido de [illegible] Se tenían que comer entre ellos que suponía hasta mañana, pobrecita mantis.

La siguiente mañana encontré lo que primero pense era una pelea, pero los mantis son intencionalmente agresivos al aparearse. "¡Tan rapido!", dije sorprendida. Hay una clara dominación por parte de la hembra, con el macho acorralado sin escape, no tenía mucha opción. Deje que continuaran y salí a desayunar, un deja vú de la cena pasada. Los ojos de papá eran distantes, como si estuviera hablar. "¿Estas bien?", simplemente pregunte, "Si mija, solo fue una mala data", respondió mientras suspiro. Note el rasgo de mi madre al escuchar esa respuesta, como si le hubiera ofendido. Volví donde mis mantis y quede pensando, le faltaba una pieza al mantis pequeño, y pese a ser, lo detectaba la mantis como si la tentara, al frente del otro sin preocupación de pelea. A la vez que presenciaba esta humillación comence a escuchar gritos de argumento, ya iban hasta sin pelear mis papás, por lo menos unos días. De repente, algo que si me sorprendió ocurrió, el sonido de una cachetada, continuado con inmediata silencio. Sali corriendo a ver a intervenir pero solo encontre a papá, inútil de cara roja, como si su propia sangre llegara a

Resto de cuento [illegible]


Continuación cuento:

brotar por cada superficie. Nos miramos en silencio, silencio interrumpido por llanto desde el cuarto principal, mi mamá lloraba.

Creo que desde ahí todo cambio, ya no era una simple discusión, era algo mucho más. ¿Que podía hacer yo? Nada, para lo que me dedico a mi habitación, mis pensamientos lo que pasa. No solo se quebró mi familia, pero también el cuello del pequeño mantis, pues para mi horror la bombilla rostizo la cabeza del otro, aun con ojos grandes brillantes, como si aun viviera. Vi como de a pocos mordiscos le devoraban el cerebro, sin emoción ni rapidez de la rebelión contra que tuvieron.

No pude con todo, así que salí al patio a desahogar a la mantis, a la naturaleza, como cobarde que era. mientras me agache y abrí la caja, vi a mamá salir con una maleta. Se me acerco y despido, sin emoción como usual. Esa fue la última vez que los vi, a esas predadoras.

Entré pareja de mantis

Nacer fuera de la ciudad nunca lo vi como algo malo, pues me ha dado oportunidades que no muchos consideran. La naturaleza ha sido gran parte de mi vida desde que me acuerdo, los insectos especialmente se convirtieron en algo no evitamos, sino que aceptamos y convivimos con. En la ciudad solo se ven moscas y mariposas si uno es suertudo, pero en mi propio patio hay unos que ni tienen nombre común, con descripciones superficiales siendo su único referente. Se encuentran escarabajos, abejorros, tijerillas, cicadas y unas que parecen mariposas con cara de hormiga. ninguno incomún, solo un poco sorprendente encontrarlos de repente. Pero hay un insecto que hasta hoy solo había escuchado de: el mantis. Cuerpo alargado, colores variados, pinzas del tamaño de su cuerpo son solo unas de las cosas que los distinguen de otros bichos. Al ver dos a la vez no pude contenerme, sé que prefieren esa libertad con la que nacen, pero la oportunidad de tener estas criaturas en mi vista permanente, no sé, me trajo felicidad indescriptible. Agarrarlos fue fácil, ya tenía una jaula preparada, mi propia casa. Desde ahora estos mantis estarían atascadas juntos gracias a mi presencia, pero valdrá la pena.

Al entrar por la puerta trasera mi papá me saludo como usual, no como mi madre que de una se nota el mal humor de siempre, no sé porque, como si fuera obligada a convivir con su propia familia. Llegue al punto de aceptarlo, pero siempre escucho esos comentarios que hace cuando cree que no oigo, “Otra vez obsesionada con bichos, es igual de asquerosa a ti”. Mi papá no se merece eso, pero como siempre ha sido igual, supongo que se acostumbra igual que yo. Como me falta información de los mantis decidí investigar por mi cuenta, a base de simple observación. Inmediatamente se nota la distancia entre los mantis, cada una situada en esquinas contrarias indiferente del otro. Aproveche para analizarlas por separado, y hay diferencias aparentes. De lo que se de otros insectos es que un abdomen alargado casi siempre tiende a ser hembra, por lo que al ver que el mantis de color verde vibrante tenía casi el doble de abdomen que el otro. aprendí que lo que tenía encerrado era una pareja. Pensar en criar mantis de nacimiento era un sueño, pero ahora es la oportunidad ideal.

Me llamarón a cenar, entonces dejé mi mente descansar y me fui a comer. Fue la usual, arepa aguapanela y a dormir. No pude detenerme de notar la expresión de monotonía y tristeza que tenía papá, en comparación a la siempre cruel de mi madre. La razón era obvia, no había suficiente para todos entonces se “ofreció” a no comer por hoy. Si, da pesar, pro ocurre tan

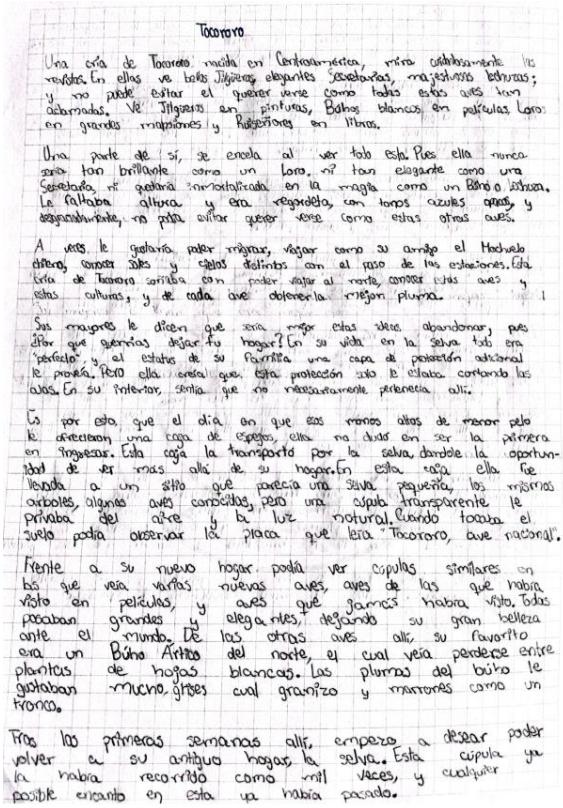
seguido que parece intencional. Me despedí, retire y aliste para acostarme, pero justo antes de cerrar mis ojos, me acorde; la cena de la mantis faltaba. Rápidamente fui a la cocina y llevé sobras que encontré, no sabía que comían, entonces toco de todito. Lo separe por igual, quería que ambas estuvieran satisfechas, sin saber cuándo o como, la hembra se había adueñado de todo. Sin tener más comida, no tenia de otra que esperar hasta mañana, pobrecita mantis.

La mañana siguiente encontré lo que primero pensé era una pelea, pero las mantis son naturalmente agresivas al parecer. "¿Tan rápido?", dije confundida. Hay una clara dominación por parte de la hembra, con el macho arrinconado sin escape, no tenía mucha opción. Dejé que continuaran y salí a desayunar, un deja vu de la cena pasada. Los ojos de papa era distantes, como si evitara hablar. "¿Estas bien?", simplemente pregunte, "si mija, solo fue una noche dura", respondió mientras suspiro. Note el reojo de mi madre al escuchar esa respuesta, como si le hubiera ofendido. Volví donde mis mantis y quedé paralizada, le faltaba una pinza al mantis pequeño, y pero aun, lo devoraba la mantis como si lo tentara, al frente del otro sin preocupación de protesta. A la vez que presenciaba esta humillación comencé a escuchar gritos de argumento, ya iban harto sin pelear mis papás, por lo menos unos días. De repente, algo que si me sorprendió ocurrió, el sonido de una cachetada, continuado con inmediato silencio. Sali corriendo a ver a intervenir, pero solo encontré a papá, mitad de cara roja, como si su propia sangre llegara a brotar por cada superficie. Nos miramos en silencio, silencio interrumpido por el llanto desde el cuarto principal, mi mamá lloraba.

Creo que, desde ahí todo cambio, ya no era una simple discusión, sino algo mucho más. ¿Qué podía hacer yo? Nada, por lo que me devolví a mi habitación, aun procesando lo que pasa. No solo se quiebra mi familia, pero también el cuello del pequeño mantis, pues para mi horror la hembra sostenía la cabeza del otro, aun con ojos grandes, brillantes, como si aun viviera. Vi como de a pocos mordiscos le devoraban el cerebro, sin emoción ni apego a la relación corta que tuvieron.

No pude con todo, así que salí al patio a devolver a la mantis, a la naturaleza, como salvaje que era. Mientras me agaché y abrí la caja, vi a mamá salir con su maleta. Se me acerca y despide, sin emoción como usual. Esa fue la última vez que la vi, a esa predadora.

Anexo 3.7. Planeador y cuento del participante 2B



Tocororo

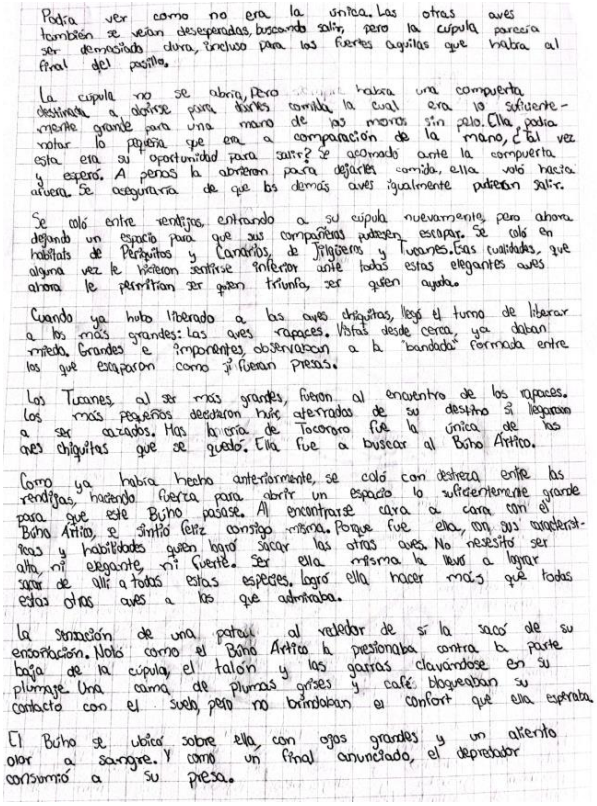
Una cría de Tocororo nacida en Centroamérica, mira cuidadosamente las revistas. En ellas ve bellas Jilgueras, elegantes secretarias, majestuosas lechuzas; y no puede evitar el querer verse como todas estas tan aclamadas. Ve Jilgueros en pinturas, Búhos blancos en películas Loros en grandes mansiones y Ruiseñores en libros.

Una parte de sí, se encela al ver todo esto. Pues ella nunca sería tan brillante como un Loro, ni tan elegante como una Secretaria, ni quedaría inmortalizada en la magia como un Búho o Lechuza. Le faltaba altura y era regordeta, con tonos azules opacos, y desgraciadamente, no podía evitar querer verse como estas otras aves.

A veces le gustaría poder migrar, viajar como su amigo el Mochuelo chilero, conocer soles y cielos distintos con el paso de las estaciones. Esta cría de Tocororo soñaba con poder viajar al norte, conocer estas aves y estas culturas, y de cada ave obtener la mejor pluma.

Sus mayores le dicen que sería mejor estas ideas abandonar, puede ¿Por qué querrías dejar tu hogar? En su vida en la selva todo era "perfecto" y el estatus de su familia una capa de protección adicional le proveía. Pero ella creía que esta protección solo le estaba cortando las alas. En su interior, sentía que no necesariamente pertenecía allí

Es por esto, que el día en esos monos altos de menor pelo le ofrecieron una caja de espejos, ella no dudó en ser la primera en ingresar. Esta caja la transportó por la selva, dándole la oportunidad de ver más allá de su hogar. En esta caja ella fue llevada a un sitio que parecía



Podía ver como no era la única. Las otras aves también se veían desesperadas, buscando salir, pero la cúpula parecía ser demasiado dura, incluso para los fuertes águilas que había al final del pasillo.

La cúpula no se abría, pero había una compuerta destinada a dejar pasar dentro comida la cual era lo suficientemente grande para una mano de las monas sin pelo. Ella podía notar lo pequeña que era a comparación de la mano, ¿Tal vez esta era su oportunidad para salir? Se acomodó ante la compuerta y esperó. A penas la abrieron para dejarles comida, ella voló hacia afuera. Se aseguraría de que las demás aves igualmente pudieran salir.

Se coló entre rendijas, entrando a su cúpula nuevamente, pero ahora dejando un espacio para que sus compañeras pudieran escapar. Se coló en hábitats de Periquitos y Canarios, de Jilgueros y Tucanes. Las cuidadas, que alguna vez le hicieron sentirse inferior ante todas estas elegantes aves ahora le permitían ser quien triunfa, ser quien ayuda.

Cuando ya hubo liberado a las aves chiquitas, llegó el turno de liberar a los más grandes: Las aves rapaces. Vistas desde cerca, ya daban miedo. Grandes e imponentes, observaban a la bandada formada entre los que escaparon como si fueran presas.

Los Tucanes, al ser más grandes, fueron al encuentro de los rapaces. Los más pequeños decidieron huir aterrados de su destino si llegaran a ser cazados. Has la cría de Tocororo fue la única de las aves chiquitas que se quedó. Ella fue a buscar al Búho Artico.

Como ya había hecho anteriormente, se coló con destreza entre las rendijas, haciendo fuerza para abrir un espacio lo suficientemente grande para que este Búho pasase. Al encontrarse cara a cara con el Búho Artico, se sintió feliz consigo misma. Porque fue ella, con sus conocimientos y habilidades quien logró sacar las otras aves. No necesito ser alta, ni elegante, ni fuerte. Ser ella misma la llevó a lograr sacar de allí a todas estas especies. Logró ella hacer más que todas estas otras aves a las que admiraba.

La sensación de una patrul al retirar de sí la sacó de su ensoñación. Notó como el Búho Artico la presionaba contra la parte baja de la cúpula, el talón y las garras clavándose en su plumaje. Una capa de plumas grises y café bloqueaban su contacto con el suelo, pero no brindaban el confort que ella esperaba.

El Búho se ubicó sobre ella con ojos grandes y un afierto olor a sangre. Y como un final anunciado, el depredador consumó a su presa.

Tocororo

Una cría de Tocororo, nacida en Centroamérica, mira cuidadosamente las revistas. En ellas ve bellas Jilgueras, elegantes secretarias, majestuosas lechuzas; y no puede evitar el querer verse como todas estas tan aclamadas. Ve jilgueros en pinturas, Búhos blancos en películas, Loros en grandes mansiones y Ruiseñores en libros.

Una parte de sí se encela al ver todo esto. Pues ella nunca sería tan brillante como un loro, ni tan elegante como una secretaria, ni quedaría inmortalizada en la magia como un Búho o Lechuza. Le faltaba altura y era regordeta, con tonos azules opacos, y *desgraciadamente*, no podía evitar querer verse como estas otras aves.

A veces le gustaría poder migrar, viajar como su amigo el Mochuelo chilero, conocer soles y cielos distintos con el paso de las estaciones. Esta cría de Tocororo soñaba con poder viajar al norte, conocer estas aves y estas culturas, y de cada ave obtener la de mejor pluma.

Sus mayores le dicen que sería mejor estas ideas abandonar, puede ¿Por qué querrías dejar tu hogar? En su vida en la selva todo era "perfecto" y el estatus de su familia una capa de protección adicional le proveía. Pero ella creía que esta protección solo le estaba cortando las alas. En su interior, sentía que no necesariamente pertenecía allí

Es por esto, que el día en esos monos altos de menor pelo le ofrecieron una caja de espejos, ella no dudó en ser la primera en ingresar. Esta caja la transportó por la selva, dándole la oportunidad de ver más allá de su hogar. En esta caja ella fue llevada a un sitio que parecía

una selva pequeña, los mismos árboles, algunas aves conocidas, pero una cúpula transparente le privaba del aire y la luz natural. Cuando tocaba el suelo podía observar la placa que leía "Tocororo, ave nacional".

Frente a su nuevo hogar podía ver cúpulas similares en las que veía varias nuevas aves de las que había visto en películas, y aves que jamás había visto. Todas pasaban grandes y elegantes, dejando su gran belleza ante el mundo. De las otras aves allí, su favorito era un Búho Ártico del norte, el cual veía perderse entre las plantas de hojas blancas. Las plumas del búho le gustaban mucho, grises cual granizo y marrones como un tronco.

Tras las primeras semanas allí, empezó a desear poder volver a su antiguo hogar, la selva. Esta cúpula ya la había recorrido como mil veces, y cualquier posible encanto en esta ya había pasado.

Podía ver como no era la única. Las otras aves también se veían desesperadas, buscando salir, pero la cúpula parecía ser demasiado dura, incluso para las fuertes águilas que había al final del pasillo.

La cúpula no se abría, pero había una compuerta destinada a abrirse para darles comida la cual era lo suficientemente grande para una mano de los monos sin pelo. Ella podía notar lo pequeña que era a comparación de la mano, ¿Tal vez esta era su oportunidad para salir? Se acomodó ante la compuerta y esperó. A penas la abrieron para dejarles comida, ella voló hacia afuera. Se aseguraría de que las demás aves igualmente pudieran salir.

Se coló entre rendijas, entrando a su cúpula nuevamente, pero ahora dejando un espacio para que sus compañeros pudiesen escapar. Se coló en hábitats de Periquitos y canarios de Jilgueros y Tucanes. Esas cualidades, que alguna vez le hicieron sentirse inferior antes todas estas elegantes aves ahora le permitían se quien triunfa, ser quien ayuda.

Cuando ya hubo liberado a las aves chiquitas, llegó el turno de liberar a los más grandes: Las aves rapaces. Vistas desde cerca, ya daban miedo. Grandes e imponentes observaban a la "bandada" formada entre los que escaparon como si fueran presas.

Los Tucanes, al ser los más grandes, fueron al encuentro de rapaces. Los más pequeños decidieron huir aterrados de su destino si llegaron a ser cazados. Mas la cría de Tocororo fue la única de las aves chiquitas que se quedó. Ella fue a buscar al Búho Ártico.

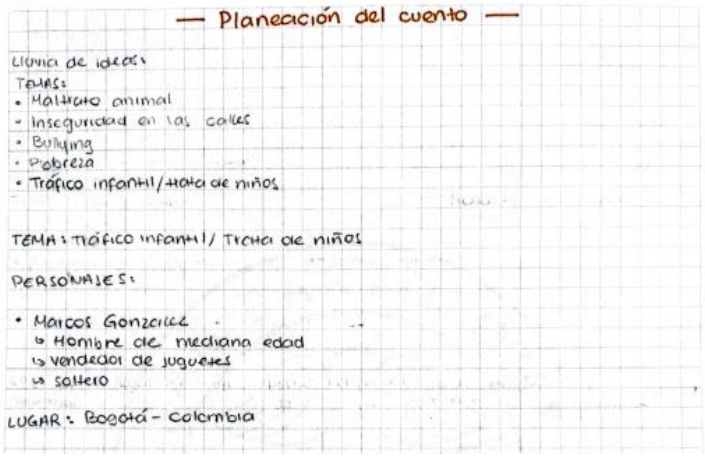
Como ya había hecho anteriormente, se coló con destreza entre las rendijas haciendo fuerza para abrir un espacio lo suficientemente grande para que este Búho pasase. Al encontrarse cara a cara con el Búho Ártico, se sintió feliz consigo misma. Porque fue ella, con sus características y habilidades quien logró sacar las otras aves. No necesitó ser alta, ni elegante, ni fuerte. Ser ella misma la llevó a lograr sacar de allí a todas estas especies. Logró ella hacer más que todas estas otras aves que admiraba.

La sensación de una pata alrededor de sí la sacó de su ensoñación. Notó como el Búho Ártico la presionaba contra la parte baja de la cúpula, el talón y las garras clavándose en su plumaje.

una cama de plumas grises y café bloqueaban su contacto con el suelo, pero brindaban el confort que ella esperaba.

El Búho se ubicó sobre ella, con ojos grandes y un aliento olor a sangre. y como un final anunciado, el depredador consumió a su presa.

Anexo 3.8. Planeador y cuento del participante 3B



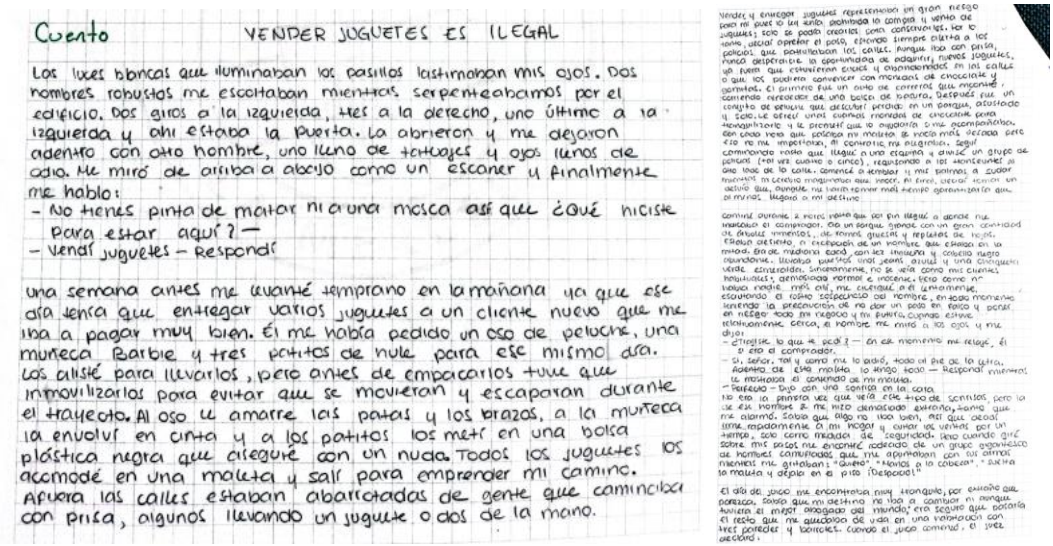
Planeación del cuento

Lluvia de ideas
TEMAS:
* Maltrato animal
* Inseguridad en las calles
* Bullying
* Pobreza
* Trafico infantil / trata de niños

TEMA: Tráfico infantil /trata de niños

PERSONAJES:
Marcos González
->Hombre de mediana edad
->Vendedor de juguetes
->Soltero

LUGAR: Bogotá - Colombia

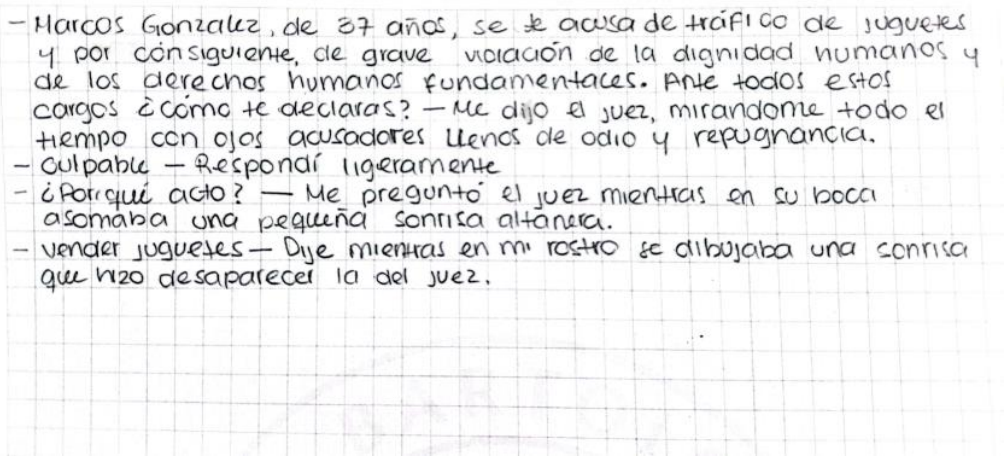


Cuento VENDER JUGUETES ES ILEGAL

Los luces blancas que iluminaban los pasillos lastimaban mis ojos. Dos hombres robustos me escoltaban mientras serpenteabamos por el edificio. Dos giros a la izquierda, tres a la derecha, uno último a la izquierda y ahí estaba la puerta. La abrieron y me dejaron adentro con otro hombre, uno lleno de tatuajes y ojos llenos de odio. Me miró de arriba a abajo como un escaner y finalmente me hablo:

- No tienes pinta de matar ni a una mosca así que ¿Qué hiciste para estar aquí?—
- Vendí juguetes – Respondí

una semana antes me levanté temprano en la mañana ya que ese día tenía que entregar varios juguetes a un cliente nuevo que me iba a pagar muy bien. Él me había pedido un oso de peluche, una muñeca Barbie y tres patitos de hule para ese mismo día. Los alisté para llevarlos, pero antes de empacarlos tuve que inmovilizarlos para evitar que se movieran y escaparan durante el trayecto. Al oso le amarre las patas y los brazos, a la muñeca la envolví en cinta y a los patitos los metí en una bolsa plástica negra que aseguré con un nudo. Todos los juguetes los acomodé en una maleta y salí para emprender mi camino. Afuera las calles estaban abarrotadas de gente que caminaba con prisa, algunos llevando un juguete o dos de la mano.



- Marcos Gonzalez, de 37 años, se le acusa de tráfico de juguetes y por consiguiente, de grave violación de la dignidad humanos y de los derechos humanos fundamentales. Ante todos estos cargos ¿cómo te declaras? — Me dijo el juez, mirandome todo el tiempo con ojos acusadores llenos de odio y repugnancia.
- culpable — Respondí ligeramente
- ¿Porqué acto? — Me pregunto el juez mientras en su boca asomaba una pequeña sonrisa altanera.
- Vender juguetes — Dije mientras en mi rostro se dibujaba una sonrisa que hizo desaparecer la del juez.

VENDER JUGUETES ES ILEGAL

Las luces blancas que iluminaban los pasillos lastimaban mis ojos. Dos hombres robustos me escoltaban mientras serpenteábamos por el edificio. Dos giros a la izquierda, tres a la derecha, uno último a la izquierda y ahí estaba la puerta. La abrieron y me dejaron adentro con otro hombre, uno lleno de tatuajes y ojos llenos de odio. Me miró de arriba a abajo como un escáner y finalmente me hablo:
–No tienes pinta de matar ni una mosca, así que ¿Qué hiciste para estar aquí? –
–Vendí juguetes–Respondí

una semana antes me levanté temprano en la mañana ya que ese día tenía que entregar varios juguetes a un cliente nuevo que me iba a pagar muy bien. Él me había pedido un oso de peluche, una muñeca Barbie y tres patitos de hule para ese mismo día. Los alisté para llevarlos, pero antes de empacarlos tuve que inmovilizarlos para evitar que se movieran y escaparan durante el trayecto. Al oso le amarré las patas y los brazos, a las muñeca la envolví en cinta y a los patitos los metí en una bolsa plástica negra que aseguré con un nudo. Todos los juguetes los acomodé en una maleta y salí para emprender mi camino. Afuera las calles estaban abarrotadas de gente que caminaba con prisa, algunos llevando un juguete o dos en la mano.

Vender y entregar juguetes representaba un gran riesgo para mí pues la ley tenía prohibida la compra y venta de juguetes; solo se podía crearlos para conservarlos. Por lo tanto, decidí apretar el paso, estando siempre alerta a los policías que patrullaban las calles. Aunque iba con prisa, nunca desperdicie la oportunidad de adquirir nuevos juguetes, ya fuera que estuvieran sucios y abandonados en las calles o que los pudiera convencer con monedas de chocolate y gomitas. El primero fue un auto de carreras que encontré corriendo alrededor de una bolsa de basura. Después fue un conejito de peluche que descubrí perdido en un parque, asustado y solo. Le ofrecí unas cuantas monedas de chocolate para tranquilizarlo y le prometí que lo ayudaría si me acompañaba. Con cada hora que pasaba mi maleta se hacía más pesada, pero eso no me importaba, al contrario, me alegraba. Seguí caminando hasta que llegué a una esquina y divisé un grupo de policías (tal vez cuatro o cinco), requisando a los transeúntes al otro lado de la calle. Comencé a temblar y mis palmas a sudar mientras mi cerebro maquinaba que hacer. Al final, decidí tomar un desvío que, aunque me haría tomar más tiempo, garantizaría que al menos llegará a mi destino.

Caminé durante 2 horas hasta que por fin llegué a donde me indicaba el comprador. Era un parque grande con una gran cantidad de árboles inmensos, de ramas gruesas y repletas de hojas. Estaba desierto, a excepción de un hombre que estaba en la mitad. Era de mediana edad, con tez trigueña y cabello negro abundante. Llevaba puestos unos jeans azules y una chaqueta verde esmeralda. Sinceramente, no se veía como mis clientes habituales; era demasiado normal e inocente. Pero como no había nadie más allí, me acerqué a él lentamente, escrutando el rostro sospechoso del hombre, en todo momento teniendo la precaución de no dar un paso en falso y poner en riesgo todo mi negocio y mi futuro. Cuando estuve relativamente cerca, el hombre me miró a los ojos me dijo:
–Trajiste lo que te pedí? – En ese momento me relajé, él si era el comprador.
–Si, señor. Tal y como me lo pidió, todo al pie de la letra. Adentro de esta maleta lo tengo todo – Respondí mientras le mostraba el contenido de mi maleta.
–Perfecto– Dijo con una sonrisa en la cara

No era la primera vez que veía este tipo de sonrisas, pero la de ese hombre se me hizo demasiado extraña, tanto que me alarmó- Sabia que algo no iba bien, así que decidí irme rápidamente a mi hogar y evitar las ventas por un tiempo, solo como medida de seguridad. Pero cuando giré sobre mis pasos me encontré rodeado de un grupo gigantesco de hombres camuflados que me apuntaban con sus armas mientras me gritaban: “Quieto”. “Manos a la cabeza”, “suelta la maleta y déjala en el piso ¡Despacio!”

El día del juicio me encontraba muy tranquilo, por extraño que parezca. Sabía que mi destino no iba a cambiar ni aunque tuviera el mejor abogado del mundo; era seguro que pasaría el resto que me quedaba de vida en una habitación con tres paredes y barrotes. Cuando el juicio comenzó, el juez declaró:

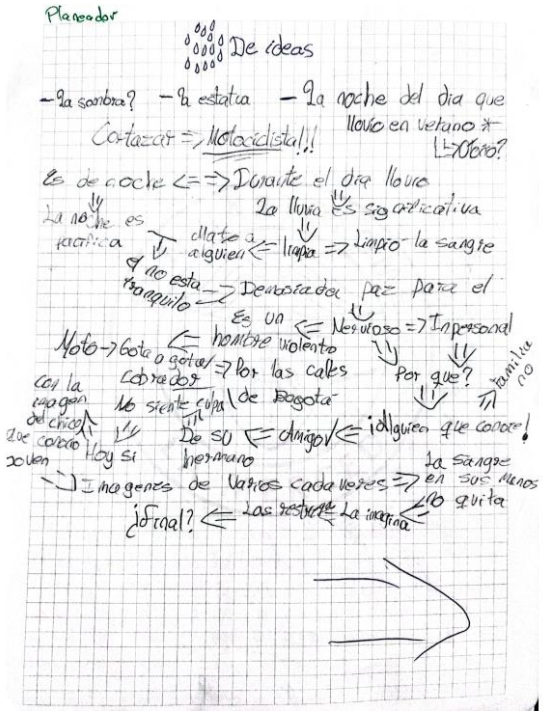
–Marcos González, de 37 años, se le acusa de tráfico de juguetes y por consiguiente, de grave violación a la dignidad humanos y de los derechos humanos fundamentales. Ante todos estos cargos ¿cómo te declaras? – Me dijo el juez, mirándome todo el tiempo con ojos acusadores llenos de odio y repugnancia.

–Culpable– Respondí ligeramente

–¿Por qué acto? – Me preguntó el juez mientras en su boca asomaba una pequeña sonrisa altanera.

–Vender juguetes– Dije mientras en mi rostro se dibujaba una sonrisa que hizo desaparecer la del juez.

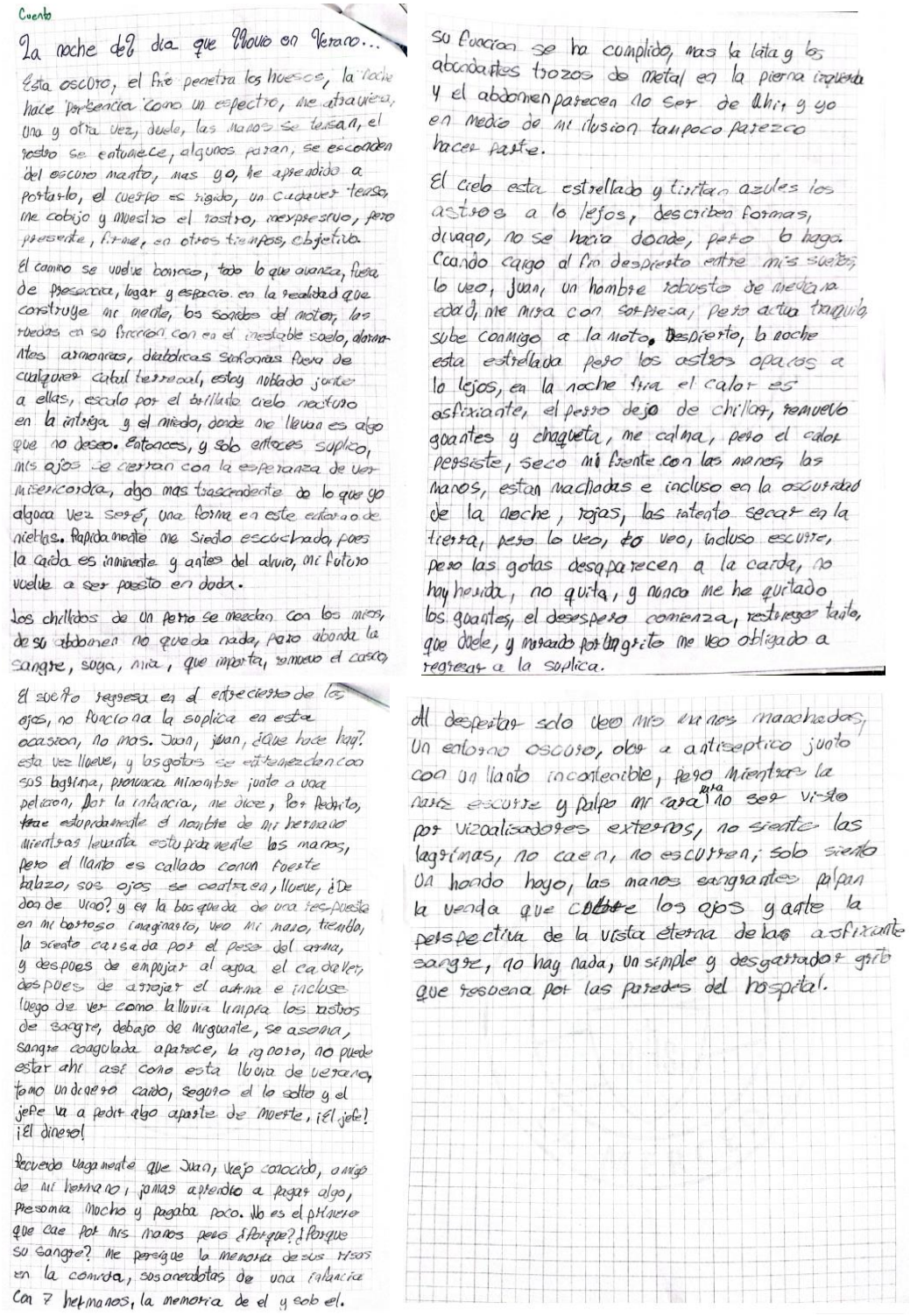
Anexo 3.9. Planeador y cuento del participante 4B



Lluvia de ideas

-La sombra? - La estatua - La noche del día que llovió en verano* -> Otoño?

La noche es pacífica<-Es de noche<-> Durante el día llovió -> La lluvia es significativa -> Limpia-> Limpio la sangre -> Mata a alguien -> Él no está tranquilo -> Demasiada paz para el -> Nervioso (->Impersonal) -> Es un hombre violento-> Gota a gota (Moto)/ Cobrador -> no siente culpa <- De su hermano<- amigo <- Alguien que conoce (Familia no) -> Hoy sí -> con la imagen del chico que conoció-> imágenes de varios cadáveres -> La sangre en sus manos no quita -> La imagina ->Las restriega -> ¿Final?



Está oscuro, el frío penetra los huesos, la noche hace presencia como un espectro, me atraviesa, una y otra vez, duele, las manos se tensan, el rostro se entumece, algunos paran, se esconden del oscuro manto, más yo, he aprendido a portarlo, el cuerpo es rígido, un cadáver tenso, me cobijo y muestro el rostro, inexpresivo, pero presente, firme, en otros tiempos, objetivo.

El camino se vuelve borroso, todo lo que avanza, fuera de presencia, lugar y espacio en la realidad que construye mi mente, los sonidos del motor, las ruedas en su fricción con el

inestable suelo, alarmantes armonías, diabólicas sinfonías fuera de cualquier cabal terrenal, estoy nublado junto a ellas, escalo por el brillante cielo nocturno en la intriga y el miedo donde me llevan es algo que no deseo. Entonces, y solo entonces suplico, mis ojos se cierran con la esperanza de ver misericordia, algo más trascendente de lo que yo alguna vez seré, una forma en este entorno de nieblas. Rápidamente me siento escuchado, pues la caída es inminente y antes del alivio, mi futuro vuelve a ser puesto en duda.

Los chillidos de un perro se mezclan con los míos, de su abdomen no queda nada, pero abunda la sangre, suya, mía, que importa, remuevo el casco, su función se ha cumplido, más la lata y los abundantes trozos de metal en la pierna izquierda y el abdomen parecen no ser de ahí, y yo en medio de mi ilusión tampoco parezco hacer parte.

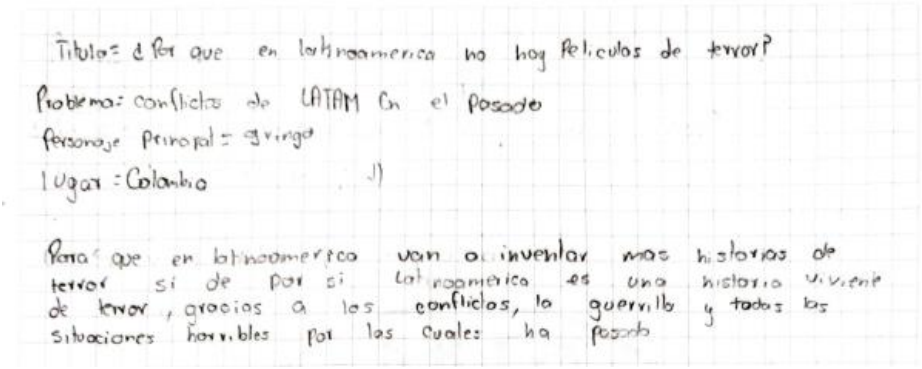
El cielo esta estrellado y tiritan azules los astros a lo lejos, describen formas, divago, no se hacia dónde, pero lo hago. Cuando caigo al fin despierto entre mis sueños, lo veo, Juan, un hombre robusto de mediana edad, me mira con sorpresa, pero actúa tranquilo, sube conmigo a la moto. Despierto, la noche esta estrellada pero los astros opacos a lo lejos, en la noche fría el calor es asfixiante, el perro dejo de chillar, remuevo guantes y chaqueta, me calma, pero el calor persiste, seco mi frente con las manos, las manos, manchadas e incluso en la oscuridad de la noche, rojas, las intento secar en la tierra, pero lo veo, lo veo, incluso escurre, pero las gotas desaparecen a la caída, no hay herida, no quita y nunca me he quitado los guantes, y marcado por un grito me veo obligado regresar a la suplica.

El sueño regresa en el entrecierro de los ojos, no funciona la suplica en esta ocasión, no más. Juan, Juan, ¿Que hace hay? esta vez llueve, y las gotas se entremezclan con sus lágrimas, pronuncia mi nombre junto a una petición, por la infancia, me dice, por Pedrito, trae estúpidamente el nombre de mi hermano mientras levanta estúpidamente las manos, pero el llanto es callado con un fuerte balazo, sus ojos se contraen, llueve, ¿De dónde vino? y en la búsqueda de una respuesta en mi borroso imaginario, veo mi mano, tiembla, la siento cansada por el peso del arma, y después de empujar al agua el cadáver, después de arrojar el arma e incluso luego de ver como la lluvia limpia los rastros de sangre, debajo de mi guante, se asoma, sangre coagulada aparece, la ignoro, no puede estar ahí, así como esta lluvia de verano, tomo un dinero caído, seguro él lo soltó y el jefe va a pedir algo aparte de muerte, ¡el jefe! ¡el dinero!

Recuerdo vagamente que Juan, viejo conocido, amigo de mi hermano, jamás aprendió a pagar algo, presumía mucho y pagaba poco. No es el primero que cae por mis manos, pero ¿por qué? ¿porque su sangre? me persigue la memoria de sus risas en la comida, sus anécdotas de una infancia con 7 hermanos, la memoria de él y solo él.

Al despertar solo veo mis manos manchadas, un entorno oscuro, olor a antiséptico junto con un llanto incontenible, pero mientras la nariz escurre y palpo mi cara para no ser visto por visualizadores externos, no siento las lágrimas, no caen, no escurren; solo siento un hondo hoyo, las manos sangrantes palpan la venda que cubre los ojos y ante la perspectiva de la vista eterna de la asfixiante sangre, no hay nada, un simple y desgarrador grito que resuena por las paredes del hospital.

Anexo 3.10. Planeador y cuento del participante 5B



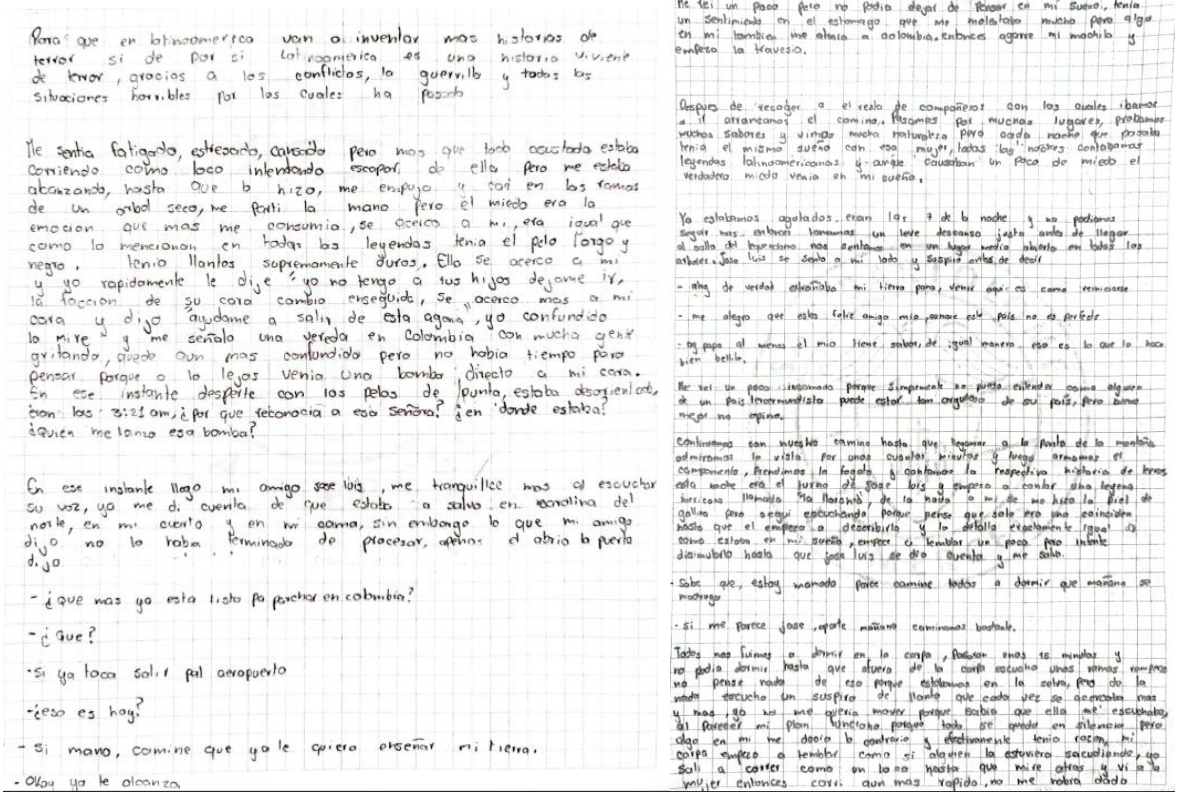
Título: ¿por qué en Latinoamérica no hay películas de terror?

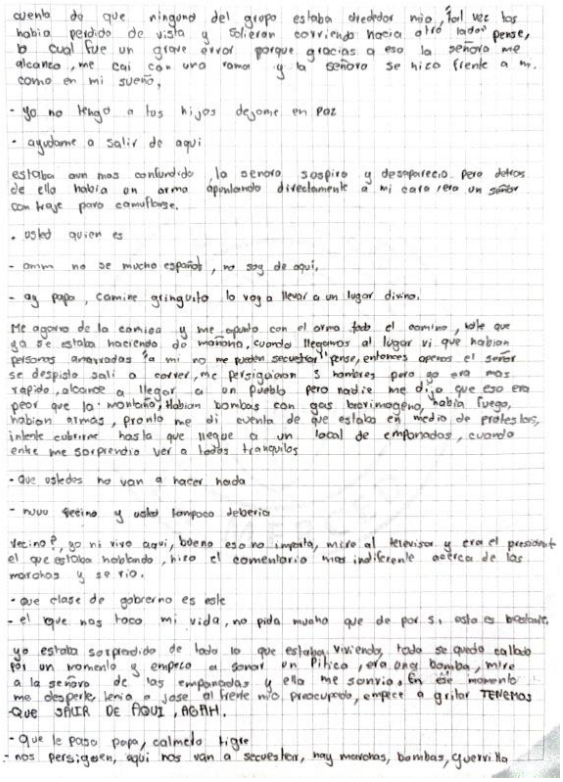
Problema: conflicto de LATAM en el pasado

Personaje principal: gringo

Lugar: Colombia

Para que en Latinoamérica van a inventar más historias de terror si de por si en Latinoamérica es una historia viviente de terror, gracias a los conflictos, la guerrilla y todas las situaciones horribles por las cuales ha pasado.




cuenta de que ninguno del grupo estaba alrededor mio, tal vez los habia perdido de vista y solieron corriendo hacia otro lado pense, lo cual fue un grave error porque gracias a eso la señora me alcanzo, me cai con una rama y la señora se hizo frente a mi. como en mi sueño,

- yo no tengo a tus hijos dejame en paz

- ayudame a salir de aqui

estaba aun mas confundido, la señora suspiro y desaparecio. pero detras de ella habia un arma apuntando directamente a mi cara. era un señor con traje para camuflarse.

- usted quien es

- amm no se mucho español, no soy de aqui,

- ay papa, camine gringuito lo voy a llevar a un lugar divino.

Me agarro de la camisa y me empujo con el otro lado el camino, dale que ya se estaba haciendo de mañana, cuando llegamos al lugar vi que habian personas amarradas a mi no me pueden secuestrar pense, entonces apenas el señor se despisto sali a correr, me persiguieron 3 hombres pero no era mas rapido, alcance a llegar a un pueblo pero nadie me dijo que eso era peor que la montaña, habian bombas con gas lacrimogeno, habia fuego, habian armas, pronto me di cuenta de que estaba en medio de protestas, intente cubrirme hasta que llegue a un local de empanadas, cuando entre me sorprendio ver a todos tranquilos

- que ustedes no van a hacer nada

- nuvu vecino y usted tampoco deberia

vecino?, yo ni vivo aqui, bueno eso no importa, mire al televisor y era el presidente el que estaba hablando, hizo el comentario mas indiferente acerca de las marchas y se rio.

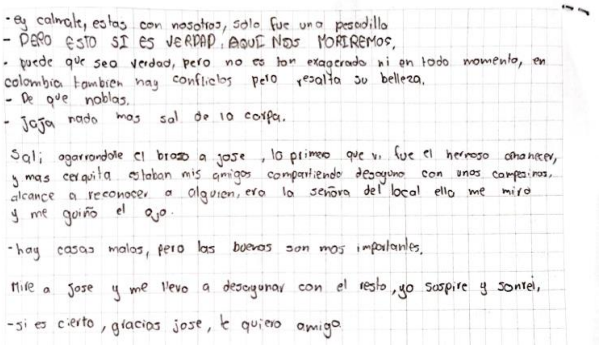
- que clase de gobierno es este

- el que nos toco mi vida, no pida mucho que de por si esta es brutal.

ya estaba sorprendido de todo lo que estaba viviendo, todo se quedo callado por un momento y empeco a sonar un Pitico, era una bomba, mire a la señora de las empanadas y ella me sonrio, en ese momento me desperto lenin y jose al frente mio preocupado, empece a gritar TENEMOS QUE SALIR DE AQUI, AHHH.

- que le paso papo, calmelo tigre

- nos persiguen, aqui nos van a secuestrar, hay marchas, bombas, guerrilla


- ey calmate, estas con nosotros, solo fue una pesadilla
- PERO ESTO SI ES VERDAD, AQUI NOS MORIREMOS,
- puede que sea verdad, pero no es tan exagerado ni en todo momento, en colombia tambien hay conflictos pero resalta su belleza.
- de que hablas.
- jaja nada mas sal de la cama.

Sali, agarrandole el brazo a jose, lo primero que vi fue el hermoso amanecer, y mas cerquita estaban mis amigos compartiendo desayuno con unas compañeras, alcance a reconocer a alguien, era la señora del local ella me miro y me guiño el ojo.

-hay casas malas, pero las buenas son mas importantes.

Mire a jose y me llevo a desayunar con el resto, yo suspire y sonrei,

-si es cierto, gracias jose, te quiero amigo

¿Por qué en Latinoamérica no hay películas de terror?

Me sentía fatigada, estresada, cansada, pero más que todo asustada, estaba corriendo como loco intentando escapar de ella, pero me estaba alcanzado, hasta que lo hizo, me empujo y caí en las ramas de un árbol seco, me partí la mano, pero el miedo era la emoción que más me consumía, se acerca a mí, era igual como lo mencionan en todas las leyendas, tenía el pelo largo y negro, tenía llantos supremamente duros. Ella se acercó a mí y yo rápidamente le dije “yo no tengo a tus hijos déjame ir”, la facción de su cara cambio enseguida, se acercó más a mi cara y dijo “ayúdame a salir de esta agonía”, yo confundido la mire y me señala una vereda en Colombia con mucha gente gritando, quede aún más confundido, pero no había tiempo para pensar porque a lo lejos venia una bomba directo a mi cara. en ese instante desperté con los pelos de punta, estaba desorientada, ¿eran las 3:21am? ¿por qué reconoció a esa señora? ¿en dónde estaba? ¿Quién me lanzó esa bomba?

En ese instante llegó mi amigo José Luis, me tranquilicé más al escuchar su voz, ya me di cuenta, de que estaba a salvo en Carolina del norte, en mi cuarto y en mi cama, sin embargo, lo que mi amigo dijo no lo había terminado de procesar, apenas el abrió la puerta dijo.

–¿Que más ya está lista pa’ parchar en Colombia?

–¿qué?

–Si ya toca salir pal aeropuerto

–¿eso es hoy?

–Si mano, camine que le quiero enseñar mi tierra.

–Okay, ya te alcanzo.

–Agh ese gringo va a quedar jetiabierto

Me reí un poco pero no podía dejar de pensar en mi sueño, tenía un sentimiento en el estómago que me molestaba mucho, pero algo en mí también me atraía a Colombia, entonces agarre mi mochila y empiezo la travesía.

Después de recoger a el resto de compañeros con los cuales íbamos a ir arrancamos el camino. Pasamos por muchos lugares, probamos muchos sabores y vimos mucha naturaleza, pero cada noche que pasaba tenía el mismo sueño con esa mujer, todas las noches contábamos leyendas latinoamericanas y aunque causaban un poco de miedo el verdadero miedo venia en mi sueño.

ya estábamos agotados, eran las 7 de la noche y no podíamos seguir más, entonces tomamos un leve descanso hasta antes de llegar al salto de Tequendama, nos sentamos en un lugar medio abierto en todos los árboles. José Luis se sentó a mi lado y suspire antes de decir.

–Agh de verdad extrañaba mi tierra pana, venir aquí es como reiniciarse

–Me alegra que este feliz amigo mío, aunque este país no es perfecto.

–Ay papa al menos el mío tiene sabor, de igual manera eso es lo que lo hace bien bellito

Me rio un poco incomodo porque simplemente no puedo entender como alguien de un país tercermundista puede estar tan orgulloso de su país, pero bueno mejor no opino.

Continuamos con nuestro camino hasta que llegamos a la punta de la montaña, admiramos la vista por unos cuantos minutos y luego armamos el campamento, prendimos la fogata y contamos la respectiva historia de terror esta noche era el turno de José Luis y empezó a contar una leyenda mexicana llamada “la llorona”, de la nada a mí se me hizo la piel de gallina pero seguí escuchando porque pensé que solo era una coincidencia hasta que el empezó a describirla y la detalla exactamente igual como si estuviera en mi sueño, empecé a temblar un poco per intenté disimularlo hasta que José Luis se dio cuenta y me salvó.

–Sabe que, estoy mamado parce caminen todos a dormir que mañana se madruga,

–Si me parece José, aparte mañana caminamos bastante.

Todos nos fuimos a dormir en la carpa, pasaron unos 15 minutos y no podía dormir hasta que afuera de la carpa escucho unas ramas romperse, no pensé nada de eso porque estábamos en la selva, pero de la nada escucho un suspiro de llanto que cada vez se me acercaba más y más, yo no me quería mover porque sabía que ella me escuchaba, al parecer mi plan funciono porque todo se queda en silencio pero algo en mi me decía lo contrario y efectivamente tenía razón, mi carpa empezó a temblar como si alguien estuviera sacudiendo, yo salí a correr como un loco hasta que mire atrás y vi a la mujer entonces corrí aún más rápido, no me había dado cuenta de que ninguno del grupo estaba alrededor mío, “tal vez los había perdido de vista y salieron corriendo hacia otro lado” pensé, lo cual fue un gran error porque gracias a

eso la señora me alcanzo, me caí con una rama y la señora se hizo frente a mí, como en mi sueño.

–yo no tengo a tus hijos déjame en paz

–ayúdame a salir de aquí

estaba aún más confundida, la señora suspiro y desapareció, pero detrás de ella había un arma apuntado directamente a mi cara, era de un señor con traje para camuflarse.

–Usted quien es

–Espera no se mucho español, no soy de aquí.

–Ay papa, camine gringuito lo voy a llevar a un lugar divino.

Me agarro de la camisa y me apunto con el arma todo el camino, note que ya se estaba haciendo de mañana, cuando llegamos al lugar vi que había personas amarradas "a mí no me pueden secuestrar" pensé, entonces apenas el señor se despista salí a correr, me persiguieron 5 hombres pero yo era más rápida, alcance a llegar a un pueblo pero nadie dijo que eso era peor que la montaña, había bombas con gas lacrimógeno, había fuego, había armas, pronto me di cuenta de que estaba en medio de protestas, intente cubrirme hasta que llegué a un local de empanadas, cuando entre me sorprendió ver a todos tranquilos.

–Que ustedes no van a hacer nada

-Nuuuu vecino y usted tampoco debería

–vecino?, yo no vivo aquí, bueno eso no importa, mire al televisor y era el presidente el que estaba hablando, hizo el comentario más indiferente acerca de las marchas y se rio.

–Qué clase de gobierno es este

–el que nos tocó mi vida, no pida mucho que de por sí, esto es bastante.

yo estaba sorprendido de todo lo que estaba viviendo, todo se queda callado por un memento y empezó a sonar un pitico, era una bomba, mire a la señora de las empanadas y ella me sonrió. En ese momento me desperté, tenía a José al frente mío preocupado, empecé a gritar TENEMOS QUE SALIR DE AQUI. AGHH.

–que le pasó papá, cálmate tigre

–nos persiguen, aquí nos van a secuestrar, hay marchas, bombas, guerrilla

–Ey cálmate, estás con nosotros, solo fue una pesadilla

–PERO ESTO SI ES VERDAD, AQUI MORIREMOS

–puede que eso sea verdad, pero no es tan exagerado ni en todo momento, en Colombia también hay conflictos, pero resalta su belleza.

-De que hablas

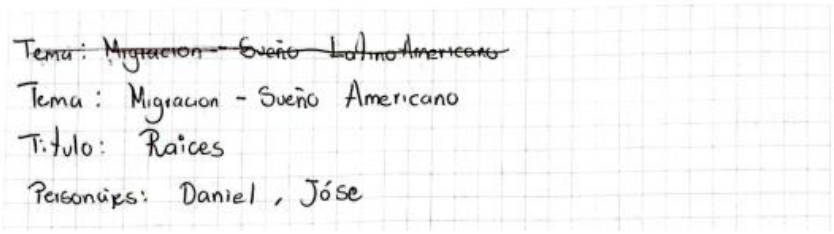
–jaja nada más sal de la carpa

Sali agarrándole el brazo a José, lo primero que vi, fue el hermoso amanecer, y más cerquita estaban mis amigos compartiendo desayuno con unos campesinos, alcance a reconocer a alguien, era la señora del local, ella me miro y me guiño el ojo.

–hay cosas malas, pero las buenas son más importantes.

Mire a José y me llevo a desayunar con el resto, yo suspire y sonreí.

Anexo 3.11. Planeador y cuento del participante 1C



Tema: ~~Migración - Sueño latinoamericano~~

Tema: Migración - Sueño Americano

Título: Raíces

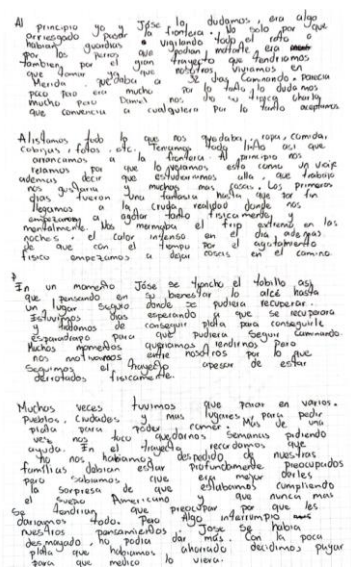
Personajes: Daniel, José


Tema: ~~Migracion - Sueño Latinoamericano~~
Tema: Migracion - Sueño Americano
Titulo: Raices
Personajes: Daniel, Jóse

Raices

Nunca pense extrañarlo tanto, su aroma, como me hacia sentir, como veia. Parece ayer cuando Jugaba con el, pero ya han pasado 40 años desde la ultima vez que lo vi. Empeze a recordar como habia empezado todo, tenia 21 años en ese momento y solia ser muy competencista, amigable, divertido además de ser muy fuerte. Tenia una gran familia que solia verlos todos los dias aunque la verdad es que tambien mi otra familia eran mis amigos Daniel y Jóse.

Los Conocia desde que entre mi primer año en el colegio, vivi tantos momentos con ellos, que practicamente eran mi familia. Todos estabamos estudiando en la Universidad pero un dia empezo lo peor que nos pudo a ver pasado. La Situacion economica empezo a decaer tanto que mucha gente perdio sus empleos entre esas personas estabamos nosotros. Entre nosotros empezamos a ayudarnos y para sobrevivir ~~empezamos~~ a todos decidimos vivir en la misma casa. Queriamos esperar a que la Situacion mejore tal vez si esperabamos mejoraria, pero no y eso no fue lo peor, lo peor fue que en un momento nuestros papás nos dejaron de ayudar dejando plata. Aun asi decidimos seguir luchando y hacer apoyo diferentes proyectos que resultaron sin ningun efecto. En estas mismas protestas vimos muchas veces que apesar de que hay mucha gente en esta situacion misma situacion, nadie era escuchado. Despues de 9 meses de que iniciara esto Daniel tuvo la idea de pasar a la frontera del Conocido Sueño Americano


Al principio yo y Jóse la dudamos, era algo arriesgado pero la frontera, lo pelo por Jóse habian guardias • viajando todo el rato o por los perros que podian matarte, era ~~muy~~ peligroso también por el gran trayecto que tendriamos que tomar. Viajamos en Merida pero debia a se iban Comiendo a poco poco en mucho por lo tanto, lo dudo nos mucho pero Daniel nos dio su fuerza charla que convencio a cualquiera por lo tanto aceptamos

Alistamos todo lo que nos pudiera ropa, comidas, cobijas, todos, etc. Teniamos todo listo asi que organizamos a la frontera al principio nos relajamos por que lo pensamos esto como un viaje ademas decir que estabamos ulla, que tambien nos gustaria muchos eran pocos, los primeros dias fueron una tortura mucho que ser fue Llegamos a la ciudad fronteriza donde nos emocionamos a agotar todo fisicamente y mentalmente. Mas y mosquitos el trip entremos en las noches, el calor intenso en el dia pasadas de que con el tiempo por el agotamiento fisico empezamos a dejar cosas en el camino

En un momento Jóse se tropezo el tobillo asi que pensando en su bienestar lo alce hasta un lugar seguro donde se pudiera recuperar estuvimos dias esperando a que se recuperara y tambien de conseguir plata para conseguirle especialmente para que pudiera seguir caminando Muchos momentos quisimos rendirnos. Pero nos motivamos entre nosotros por lo que seguimos el trayecto fisicamente. apesar de estar derrotados.

Muchos veces tuvimos que tomar en varios puentes, ciudades y rios lugares para pedir plata para poder comer, Mas de una vez nos toco quedarnos Semanas pidiendo ayudo. En el trayecto recordamos que no nos habiamos despedido de nuestras familias debiamos estar profundamente preocupados para cuidarnos eso era mejor dorles la sorpresa de que estabamos cumpliendo el sueño Americano y que nunca mas se tendriamos que preocupar por que les digamos todo. Pero algo interrumpio nuestros pensamientos Jóse se habia desmayado, no podia dar más. Con la poca plata que teniamos ahorrado decidimos pagar para que medico lo viera.

Esa plata era lo que ibamos a utilizar para cumplir alla en nuestro nuevo mundo pero lo utilizamos para salvar a mi amigo ya que el sobreesfuerzo aunado a su tobillo le jodimos. En eso Jóse apesar de estar en un mal estado nos dijo: "No se detengan por mi, se que no quieren dejarme pero tampoco podemos y pueden quedarse aqui por mi". Entonces nosotros decidimos seguir.

Paso el tiempo y por fin habiamos llegado a la frontera estabamos muy cansados, sin energias pero ya estabamos cerca. ~~Esa misma~~ noche Ese mismo dia que llegamos decidimos pasar la frontera en la noche, Sera mucho más facil. Todo iba bien y pasamos ~~y~~ no no nos hallaban detectado hasta que Daniel hizo ruido, tuvimos de correr pero apesar de ser rapidos y no pude evitar que Daniel se callera. Si tan solo yo hubiera detenido, podria salvarlo pero tenia tanto miedo que solo mire adelante, escuche como gritaba de dolor por los perros pero no pare, y ~~pero~~ que

Odio haber a ver hecho eso pero queria vivir aun asi no sirvio por que aqui no tuve ninguna chance, nos trataron horrible y lo peor es que nos dan lo minimo. Odio a ver pensado que buscaba un sueño en este pais, Sin pensar que nos trataron horrible por ser immigrantes. Quisiera volver a casa donde apesar de estar mal por lo menos con todos mis raices. Deje a mi estudiado con todos mis raices. Deje a mi estudiado más, debi hacer como me dijeron de un principio, Pero ahora estoy aqui donde e perdido todos mis raices por buscar un sueño inalcanzable.

Raíces

Nunca pensé extrañarlo tanto, su aroma, como me hacía sentir, como veía. Parece ayer cuando jugaba con él, pero ya han pasado 40 años desde la última vez que lo vi. Empecé a

recordar cómo había empezado todo, tenía 21 años en ese momento y solía ser muy compañerista, amigable, divertido además de ser muy fuerte. Tenía una gran familia que solía verlos todos los días, aunque la verdad es que también mi otra familia eran mis amigos Daniel y José.

Los conocía desde que entré mi primer año en el colegio, viví tantos momentos con ellos que prácticamente eran mi familia. Todos estábamos estudiando en la universidad, pero un día empezó lo peor que nos pudo a ver pasado. La situación económica empezó a decaer tanto que mucha gente perdió sus empleos, entre esas personas estábamos nosotros. Entre nosotros empezamos a ayudarnos y para sobrevivir ~~empezamos~~ a todos decidimos vivir en la misma casa. Queríamos esperar a que la situación mejore tal vez si esperábamos mejoraría, pero no y eso no fue lo peor, lo peor fue que en ~~un~~ algún momento nuestros papás nos dejaron de ayudar enviando plata. Aun así, decidimos aguantar más y ~~hacer~~ apoyar diferentes protestas que resultaron sin ningún efecto. En estas mismas protestas vimos muchas veces que a pesar de que hay mucha gente en ~~mala situación~~ misma situación, nadie era escuchado. Después de 4 meses de que iniciara esto Daniel tuvo la idea de pasar la frontera del conocido Sueño Americano.

Al principio yo y José lo dudamos, era algo arriesgado pasar la frontera. no solo porque había guardia vigilando todo el rato o por los perros que podían matarte era ~~más~~ también por el gran trayecto que tendríamos que tomar ya que nosotros vivíamos en Media, quedaba a 32 días caminando, parecía poco pero era mucho por lo tanto lo dudamos mucho Daniel nos dio su típica charla, que convivencia a cualquiera por lo tanto aceptamos.

Alistamos todo lo que nos quedaba, ropa, comida, cobijas, fotos, etc. Teníamos todo listo así que arrancamos a la frontera. Al principio nos reíamos porque lo veíamos esto como un viaje además decir que estudiaríamos allá, que trabajo nos gustaría y muchas más cosas. Los primeros días fueron una fantasía hasta que por fin llegamos a la gran cruda realidad donde nos empezaron a agotar tanto físicamente y mentalmente. nos mamaba el frio extremo en las noches, el calor intenso en el día además de que con el tiempo por el agotamiento físico empezamos a dejar cosas en el camino.

En un momento José se troncho el tobillo así que pensando en su bienestar lo alcé hasta un lugar seguro donde se pudiera recuperar. Estuvimos días esperando a que se recuperara y tardamos para que pudiera seguir caminando. Muchos momentos quisimos, rendirnos pero nos motivamos entre nosotros por lo que seguimos el trayecto a pesar de estar derrotados físicamente.

Muchas veces tuvimos que parar en varios pueblos, ciudades y más lugares para pedir plata para poder comer. Más de una vez nos tocó quedarnos semanas pidiendo ayuda. en el trayecto recordamos que no nos habíamos despedido de nuestras familias debían estar profundamente preocupados pero sabíamos que era mejor darles la sorpresa de que estábamos cumpliendo el Sueño Americano y que nunca más se tendrían que preocupar porque les daríamos todo. Pero Algo interrumpió ~~mis~~ nuestros pensamientos. José se había desmayado,

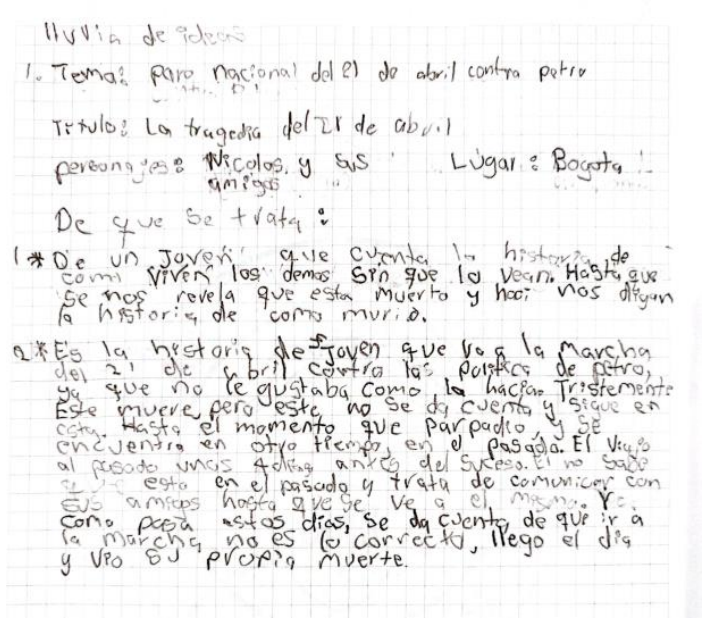
no podía dar más. Con la poca plata que habíamos ahorrado decidimos pagar para que médico lo viera.

Esa plata era la que íbamos a utilizar para comenzar allá en nuestro nuevo mundo, pero lo utilizamos para salvar a mi amigo ya que el sobreesfuerzo además tu tobillo se inflamo. En eso José a pesar de estar en un mal estado nos dijo: “No se detengan por mí, sé que no quieren dejarme, pero tampoco ~~podemos~~ pueden quedarse aquí sin mí”. Entonces nosotros decidimos seguir ~~e pasa~~.

Paso el tiempo y por fin habíamos llegado a la frontera estábamos muy cansados, sin energías, pero ya estábamos cerca. ~~Es misma noche~~ Ese mismo día que llegamos decidimos pasar la frontera en la noche, sería mucho más fácil. Todo iba bien pasamos hasta que Daniel hizo ruido. tratamos de correr, pero a pesar de rápidos no pude evitar que Daniel se cayera. Si tan solo me hubiera devuelto, podría salvarlo, pero tenía tanto miedo que solo miré adelante, escuche como gritaba de dolor por los perros, pero no paré. ~~y para que~~

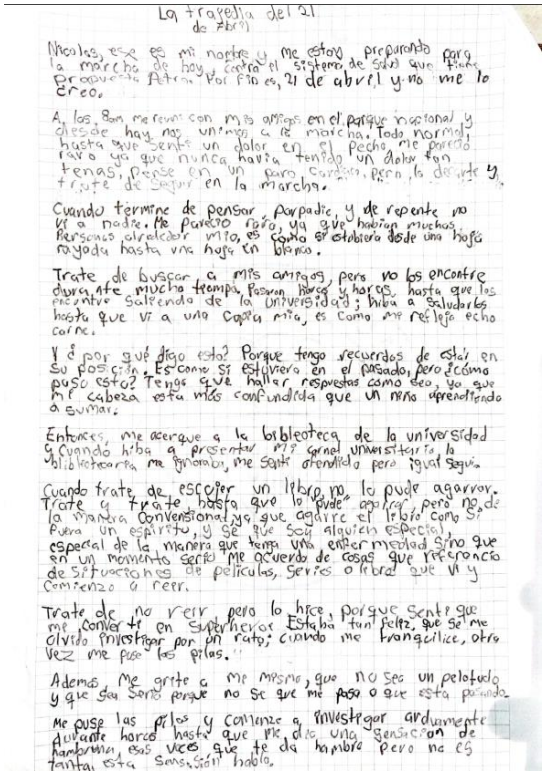
Odio ~~haber~~ hecho eso, pero quería vivir aun así no sirvió porque aquí no tuve ninguna chance, nos tratan horrible y lo peor es que nos dan lo mínimo. Odio a ver pensado que busque un sueño en este país, sin pensar que nos tratarían horrible por ser inmigrantes. Quisiera volver a casa donde a pesar de estar mis raíces. Debí haber estudiado más, debí hacer como me dijeron de un principio, Pero ahora estoy aquí donde he perdido todas mis raíces por buscar un sueño inalcanzable.

Anexo 3.12. Planeador y cuento del participante 2C



Lluvia de ideas:
Tema: Paro nacional del 21 de abril contra Petro
Titulo: La tragedia del 21 de abril
Personajes: Nicolas y amigos
Lugar: Bogotá

De que se trata:
1. De un joven que cuenta la historia de cómo viven los demás sin que lo vean. Hasta que se nos revela que está muerto y así nos digan la historia de como murió.
2. Es la historia de un joven que va a la marca del 21 de abril contra las política de Petro, ya que no le gustaba como lo hacía. Tristemente este muere, pero este no se da cuenta y siguen en esta. Hasta el momento que parpadeo, y se encuentra en otro tiempo, en el pasado. El viajo al pasado unos 4 días antes del suceso. Él no sabe que está en el pasado y trata de comunicar con sus amigos hasta que se ve a el mismo. Ya como pasa estos días, se da cuenta de que ir a la marcha no es lo correcto, llego el día y vio su propia muerte.


La tragedia del 21 de Abril

Nicolas, ese es mi nombre y me estoy preparando para la marcha de hoy, contra el sistema de salud que tiene propuesto Petro. Por fin es, 21 de abril y no me lo creo.

A las 8am me reuní con mis amigos en el parque nacional y desde ahí nos vinimos a la marcha. Todo normal, hasta que sentí un dolor en el pecho, me pareció raro ya que nunca había tenido un dolor tan tenas, pensé en un paro cardiaco, pero lo descarte y trate de seguir en la marcha.

Cuando termine de pensar parpadie, y de repente no vi a nadie. Me pareció raro, ya que habían muchas personas alrededor mío, es como si estuviera desde una hoja rayada hasta una hoja en blanco.

Trate de buscar a mis amigos, pero no los encontre durante mucho tiempo. Pasaron horas y horas, hasta que los encontre saliendo de la Universidad, fuí a saludarlos hasta que vi a una copia mía, es como un reflejo echo carne.

Y ¿por qué digo esto? Porque tengo recuerdos de estar en su posición. Es como si estuviera en el pasado, pero ¿cómo puso esto? Tengo que hallar respuestas como eso, ya que mi cabeza esta más confundida que un niño aprendiendo a sumar.

Entonces, me acerque a la biblioteca de la universidad y cuando iba a presentar mi carnet universitario, la bibliotecaria me ignoraba, me sentí ofendido pero igual seguí.

Cuando trate de escoger un libro no lo pude agarrar. Trate y trate hasta que lo pude agarrar, pero no de la manera convencional ya que agarre el libro como si fuera un espíritu, y se que soy alguien especial, especial de la manera que tenga una enfermedad sino que en un momento serio me acuerdo de cosas que referencio de situaciones de películas, series o libros que vi y comienzo a reir.

Trate de no reir pero lo hice, porque sentí que me convertí en superheroe. Estaba tan feliz, que se me olvido investigar por un rato; cuando me tranquilice, otra vez me puse las pilas.

Además, me grite a mi mismo, que no sea un pelotudo y que sea serio porque no se que me pasa o que esta pasando.

Me puse las pilas y comienze a investigar arduamente durante horas hasta que me dio una sensación de hambruna, esas veces que te da hambre pero no es tanta, esta sensación había

Fuí a comprar algo a la maquina de comida y claro me acordé de que en la universidad hay cámaras, y por varias razones los estudiantes que se quedan en la universidad solo pueden estar en clase o en la biblioteca.

Entonces, hice un plan y lo ejecute, pense que me iria a ahogar en el proceso, pero se fogyo y pude comer.

Estaba tan satisfecho que pense que podría investigar mucho más tiempo, lo raro es que no tenia sueño, pero me dio igual ya que tenia mucha energía.

Pasaron 4 días y pude investigar muchas cosas. Una de estas es que confirme que estoy en el pasado todos me llamarian loco, pero tengo mis razones, estas son que al seguir a mi otro yo, me di cuenta de que estaba haciendo las acciones que yo ya había echo.

Y por lo tanto ya se que hoy es el día, que me reuniré con mis amigos y iremos a la marcha.

Me dirigí al lugar de reunión, vi a mis amigos y a mi yo del pasado, que charlavan; después de esta charla se fueron a marcha. Al principio estaba normal segun mis memorias. Y dije que esta bien por ahora.

Despues de unas horas, la policía llego, me sorprendí ya que no me acordaba de esto. Efectivamente mi yo del pasado no sabía de esto, yo que voltie mi cabeza y estaba gritando sobre que no estaba de acuerdo con Petro.

Justo cuando termine de voltear mi cabeza, escuche muchos disparos...

Me asuste porque pense que me iban a impactar a mí, entonces cerre mis ojos por impulso.

Cuando terminaron de disparar abrí mis ojos lentamente y me di cuenta de que llore, talves llore por miedo o talves porque comense a sentir ese dolor tenas en el pecho. Entonces me limpie las lagrimas y cuando termine de hacerlo vi algo impactante.

Yi que las balas disparadas por los policias habian impactado en mi.

Fin

La tragedia del 21 de abril

Nicolas, ese es mi nombre y me estoy preparando para la marcha de hoy, contra el sistema de salud que tiene propuesto Petro. Por fin es, 21 de abril y no me lo creo.

A las 8am me reuní con mis amigos en el parque nacional y desde ahí nos vinimos a la marcha. Todo normal, hasta que sentí un dolor en el pecho, me pareció raro ya que nunca había tenido un dolor tan tenas, pensé en un paro cardiaco, pero lo descarte y trate de seguir en la marcha.

Cuando terminé de pensar, parpadeé y de repente no vi a nadie. Me pareció raro, ya que había muchas personas alrededor mío, es como si estuviera desde una hoja rayada hasta una hoja en blanco.

Traté de buscar a mis amigos, pero no los encontré durante mucho tiempo. Pasaron horas y horas hasta que los encontré saliendo de la universidad; iba a saludarlos hasta que vi a una copia mía, es como mi reflejo hecho carne.

Y ¿por qué digo esto? Porque tengo recuerdo de estar en su posición. Es como si estuviera en el pasado, pero ¿cómo paso esto? Tengo que hallar respuestas como sea, ya que mi cabeza esta más confundida que un niño aprendiendo a sumar.

Entonces, me acerqué a la biblioteca de la universidad y cuando iba a presentar mi carnet universitario la bibliotecaria me ignoraba, me sentí ofendido, pero igual seguí.

Cuando traté de escoger un libro no lo pude agarrar. Trate y trate hasta que lo “pude” agarrar, pero no de la manera convencional, ya que agarre el libro como si fuera un espíritu, y sé que soy alguien especial, especial de la manera que tenga una enfermedad, sino que en un momento serio me acuerdo de cosas que referencio de situaciones de películas, series o libros que vi y comienzo a reír.

Traté de no reír, pero lo hice, porque sentí que me convertí en superhéroe. Estaba tan feliz, que se me olvido investigar por un rato; cuando me tranquilicé, otra vez me puse las pilas.

Además, me grite a mí mismo, que no sea un pelotudo y que sea serio porque no sé qué me pasa o que está pasando.

Me puse las pilas y comencé a investigar arduamente durante horas hasta que me dio una sensación de hambruna esas veces que te da hambre, pero no es tanta, esta sensación habla.

Fui a comprar ala a la máquina de comida y claro me acorde que en la universidad hay amaras y por ovias razones los estudiantes que se quedan en la universidad solo pueden estar en clase o en la biblioteca.

Entonces hice un plan y lo ejecuté, pensé que me iba a ahogar en el proceso, pero se logró y pude comer.

Estaba tan satisfecho que pensé que podría investigar mucho más tiempo, lo raro es que no tenía sueño, pero me dio igual ya que tenía mucha energía.

Pasaron 4 días y pude investigar muchas cosas. Una de estas es que confirme que estoy en el pasado, todos me llamaron loco, pero tengo mis razones, estas son que al seguir a mi otro yo, me di cuenta de que estaba haciendo las acciones que yo ya había hecho.

Y por lo tanto ya sé que hoy es el día que me reuniré con mis amigos e iremos a la marcha.

Me dirigí al lugar de reunión, vi a mis amigos y a mi yo del pasado, que charlaban; después de esta charla se unieron a marchar. Al principio estaba normal, según mis memorias. Y dije que está bien por ahora.

Después de unas horas la policía llego, me sorprendí ya que no me acordaba de esto. Efectivamente mi yo del pasado no sabía de esto, ya que volteé mi cabeza y estaba gritando sobre que no estaba de acuerdo con Petro.

Justo cuando termine de voltear mi cabeza, escuche muchos disparos…

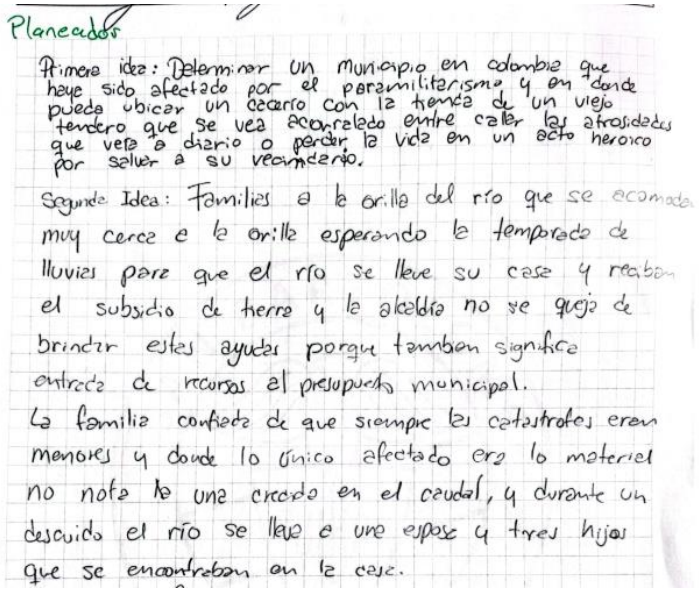
Me asusté porque pensé que me iban a impactar a mí, entonces cerré mis ojos por impulso.

Cuando terminaron de disparar abrí mis ojos lentamente y me di cuenta de que llore, tal vez llore por miedo o tal vez porque comencé a sentir ese dolor tenas en el pecho. Entonces me limpie las lágrimas y cuando termine de hacerlo, vi algo impactante.

Vi que las balas disparadas por los policías habían impactado en mí.

Fin.

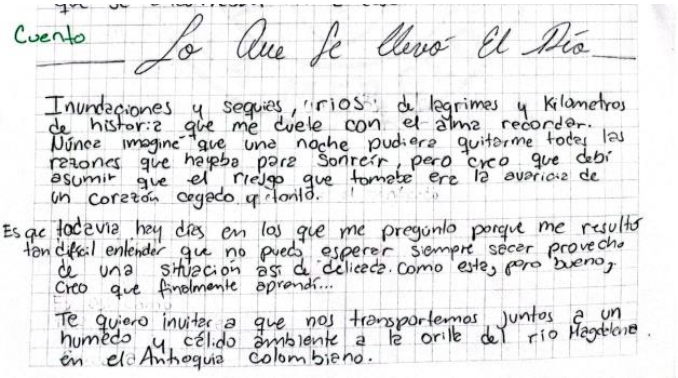
Anexo 3.13. Planeador y cuento del participante 3C


Planeador

Primera idea: Determinar un municipio en colombia que haya sido afectado por el paramilitarismo y en donde pueda ubicar un caserío con la tienda de un viejo tendero que sea acorralado entre cada las atrocidades que veía a diario o perder la vida en un acto heroico por salvar a su vecindario.

Segunda idea: Familias a la orilla del río que se acomodan muy cerca a la orilla esperando la temporada de lluvias para que el río se lleve su casa y reciban el subsidio de tierra y la alcaldía no se queja de brindar estas ayudas porque también significa entrada de recursos al presupuesto municipal.
La familia confiada de que siempre las catástrofes eran menores y donde lo único afectado

era lo material no nota de una crecida en el caudal, y durante un descuido el río se lleva a una esposa y tres hijos que se encontraban en la casa.



Cuento

Lo Que Se Llevó El Río

Inundaciones y sequías, ríos de lágrimas y kilómetros de historia que me duele con el alma recordar. Nunca imaginé que una noche pudiera quitarme todas las razones que hallaba para sonreír, pero creo que debí asumir que el riesgo que tomaba era la avaricia de un corazón cegado y tonto.

Es que todavía hay días en los que me pregunto porque me resulta tan difícil entender que no puedo esperar siempre secar provecho de una situación así de delicada. Como esta, pero bueno, creo que finalmente aprendí...

Te quiero invitar a que nos transportemos juntos a un humedo y cálido ambiente a le orille del río Magdalena en el Antioquia Colombiano.



Donde lo que se roba tú atención por completo es el fuerte ruido de las piedras que viajan río abajo desde las altas montañas hasta las bastas aguas en la desembocadura en Bocas de Ceniza. Donde encontrarás varias pequeñas casitas que como siguiendo un camino, estan todas, una detras de la otra.

Podrías pensar por la sencillez con la que estan hechas que se podría tratar de personas pobres y triste, pero déjame decirte que no todo es lo que parece, seguramente serán pobres pero ojo sí, siempre con una sonrisa pintada de oreja a oreja.

Me llamo Jamilton pero quienes me conocen por acá, les gusta llamarme Becerro, me conocen porque desde pequeño con mi papá nos dedicamos a la pesca y el menore por medio de la cual llevo sustento todos los días a mi ranchito. Y por supuesto me gustaría que mis hijas siguieran mis pasos, pero aún más que eso, quiero que puedan estudiar en la ciudad y lograr todo lo que se propongan.

Con mi esposa Kelly tenemos dos teresas que son el motor diario para levantarnos con ganas de seguir camellando. Yeiner y Dayana, de 12 y 7 años son la luz de mis ojos, mi razón del diario existir. Agradezco a Dios y al cielo habernos puesto en el camino, a esos 3 criaturas tan sabias y hermosas.

De madrugada y tipo es nuestro hogar, vivimos cerca del río en una choza de palo y todo que recalentamos "con antes" con mi padrecito. Por aquí ya es costumbre a eso de abril-mayo empezamos las temporadas de lluvia donde estas cerca del río y estás del con nuestras familias a la espera de que suba el nivel del agua, hagan daños mayores y pedir ayuda de damnificados al gobierno. Así nos sigamos un Pedazo de tierra con escritura y todas las "grandezas". Es costumbre haber todo veraz veces en la vida, pero con mi señora supuse era la primera vez, pensando en las niñas y en su futuro, y es que pase que, pero es una oportunidad feal y duerme para por fin tener algo que sea de uno, que no es lo usual por estas tierras.

La semana pasada comenzó a llover, este lluvia de pocas "espanta flojos", pero ¿Que le podemos hacer?

El martes, como era usual, salí la alarma a las 5 de la madrugada y me levanté de un brinco para que el sonido no fuera a despertar a los niños ni a mi señora, que todavía podían dormir unas horitas más.

Alistando mi alarraya, las botas, y el sombrero que me regaló mi padre cuando cumplí 18. Entonces el motor de la lancha y con la bendición me adentré una vez más en las aguas del Magdalena.

Después de un buen rato de trabajo y pescados empezaron a aparecer los tenues rayos madrugadores de nuestra estrella que pintan el día de matices de tonalidades que juntos al canto de las aves, hacen del río un verdadero concierto de maravillas.

Después del amanecer con el sol en su mejor esplendor volví a mi casa y Kelly ya había preparado el desayuno para mí y las niñas. Ellas partían a la escuela y yo a venir el regalo que el primer hace el río me da. Ustedes no se imaginan, con lo que me gusta este mujer, el bajo de sinto de sentir de la casa es lo que más me disfruto en todo el día.

A eso de las 10:30 de la mañana ya estaba llegando a la playa con el pescado empacado en la manera de siempre, cuando por tierra me alegré, Guille, mi buen amigo, compañero de mi papá y uno de los hombres más cercanos que hoy conozco. Sumo ganas que así tenía le di le pedí llevarle un pescado a mi esposa y Guille me propuso acompañarla a entregar hasta allá a ella de la paso su patrón. Me agradó como anillo al dedo la oportunidad de poder llevar una platica entre ya si es del caso compartiendo una flaca en el camino. Quisimos de encontrarnos de encontrarnos en la casa de doña María a las 3 en punto y como dicen por ahí "mas cumplido que inocente" Guille me esperaba con las lazas del 15 minutos antes de las 2. El cielo se tornaba gris y las nubes transitaban río arriba pero algo me decía que lo que se venía no era más que un simple rocío.

Ya se ponía el sol cuando íbamos terminando con la labor en la finca de Don Arnulfo. Las nubes a duras penas permitían ver que el día ya se estaba acabando. En un solo instante las gigantes de algodón decidieron comper en llanto y vaya que no era una simple lloviznita. Tuvimos que entrar rápidamente al rancho del patrón, nos distrajimos un rato jugando parqués en un vieja y polvoriento tablero que Don Arnulfo tenía guardado para cuando verían sus nietos.

Al cabo de una hora ya la lluvia era tan fuerte que pegaba en un irritante sonido contra las tejas metálicas. No nos dejaba ni escucharnos. Entre historias encontré el pequeño radio con el que siempre escuchaba en el corriol, pero la señal también quiso fallar.

"Mi señora entenderé el porque no he llegado a este hora" le dije a Guille, quien si estaba un poco preocupado por que había dejado a su mamá, la viejita Hegda, sola desde la mañana. Pero optamos por resignarnos a esperar pacientemente a que dejara de llover.

El verdadero miedo apareció cuando dejó la hacienda de don Arnulfo empezamos a escuchar con preocupación que las aguas del río sonaban con ferocidad, sabiendo que la hacienda estaba bien retirada del río supimos que esto no era un buen indicio. Pero aún así decidimos esperar.

Sólo escampó hasta el otro día en la madrugada. No había conciliado el sueño y apenas nole que dejó de caer agua agarré mis cosas. Todo estaba listo para volver a casa, cuando una corazonada me invadió.

Desgarradora fue la sorpresa con la que me encontré al llegar al pueblo. Casi la mitad de todo estaba cubierto por un turbulento manto de río. Las casas cubiertas de agua, gritos de dolor y un pesado ambiente que invadía el aire fue lo último que sentí antes de la fuerte puñalada que fue no volver a ver mi ranchito ni a las tres personas que había dejado la mañana pasada.

Es que todavía hay días en los que me pregunto porque me resultó tan difícil entender que no puedo esperar siempre sacar provecho de una situación así de delicada como esta, pero bueno, creo que finalmente aprendí…

Te quiero invitar a que nos transportemos juntos a un húmedo y cálido ambiente a la orilla del río magdalena en el Antioquia colombiano.

Donde lo que se roba tu atención por completo es el fuerte ruido de las piedras que viajan río abajo desde las altas montañas hasta los bastos océanos en la desembocadura en Bocas de ceniza. Dónde encontrarás varias pequeñas casitas que como siguiendo un camino, están todas, una detrás de la otra.

Podrías pensar por la sencillez con la que están hechas que se podría tratar de personas pobres y tristes, pero déjame decirte que no todo es lo que parece, seguramente serán pobres, pero eso sí, siempre con una sonrisa pintadas de oreja a oreja.

Me llamo Jamilton pero quienes me conocen por acá, les gusta llamarme bacalao, me conocen porque desde pequeño con mi papá nos dedicamos a la pesca y es la manera por medio de la cual llevo sustento todos los días a mi ranchito. Y por supuesto me gustaría que mis hijos siguieran mis pasos, pero aún más que eso, quiero que puedan estudiar en la ciudad y lograr todo lo que se propongan.

Con mi esposa Kelly tenemos dos tesoros que son el motor diario para levantarnos con ganas de seguir camellando. Yeiner y Dayana, de 12 y 7 años, son la luz de mis ojos, mi razón del diario existir. Agradezco a Dios y al cielo habérmelos puesto en el camino, a estas 3 criaturas tan sabias y hermosas.

De madera y zinc es nuestro hogar, vivimos casi sobre el rio en una chocita de palo y teja que recolectamos “en antes” con mi padrecito. Por aquí ya es costumbre a eso de abril-mayo empezando las temporadas de lluvia poner casitas cerca del río y estar ahí con nuestras familias a la espera de que suba el nivel del agua, hagan daños menores y pedir ayuda de damnificados al gobierno. Así nos asignan un pedacito de tierra con escritura y todas las “arandelas”. Es costumbre hacer esto varias veces en la vida, pero con mi señora esposa era la primera vez, pensando en los niños y en su futuro, y es que para que, pero es una oportunidad fácil y buena para que por fin tomen algo que sea de uno que no es lo usual por estos lares.

La semana pasada comenzó a llover, esa lluvia de puros “espanta flojos”, pero ¿qué le podemos hacer?

El martes, como era usual, sonó la alarma a las 5 de la madrugada y me levanté de un brinco para que el sonido no fuera a despertar a los niños ni a mi señora, que todavía podían dormir unas horitas más.

Alistando mi carre y, las botas, y el sombrero que me regaló mi padre cuando cumplí 18. Encendí el motor de la lancha y con la bendición me adentré una vez más en las vastas aguas del Magdalena.

Después de un buen rato de trabajo y paciencia empiezan a aparecer los tenues rayos madrugadores de nuestra estrella que pintan el día de millones de tonalidades que junto al canto de las aves, hacen del rio un verdadero concierto de maravillas.

Después del amanecer con el sol en su mayor esplendor vuelvo a mi casa y Kelly ya ha preparado el desayuno para mí y los niños. Ellos parten a la escuela y yo a vender el regalo que a primera hora el rio me dio. Ustedes no se imaginan, con lo que me quiere esa mujer, el beso de antes de salir de la casa es lo que más disfruto de todo el día.

A eso de las 10:30 de la mañana ya estoy llegando a la plaza con el pescado empacado en la nevera de icopor, cuando por detrás me atajó Guille, mi buen amigo, compadre de mi papá, y uno de los hombre más correctos que haya conocido. Buenas ganas que sí tenía de esa tarde llevarle un presente a mi esposa y Guille me propuso acompañarlo a arriar unas vacas a eso de las 4 para su patrón. Me cayó como anillo al dedo la oportunidad de poder llevar una platica extra y si es del caso compraba unas flores en el camino. Quedamos de encontrarnos de encontrarnos en la casa de doña María a las 3 en punto y como dicen por ahí "más cumplido que novia fea" Guille me esperaba con los lazos casi 15 minutos antes de la cita. El cielo se tornaba gris y las nubes tronaban río arriba, pero algo me decía que lo que se venía no era más que un simple rocío.

Ya se ponía el sol cuando íbamos terminando con la labor en la finca de Don Arnulfo. Las nubes a duras penas permitían ver que el día ya se estaba acabando. En un solo instante las gigantes algodón decidieron romper en llanto y vaya que no era un simple llovizna. Tuvimos que entrar rápidamente al rancho del patrón, nos distrajimos un rato jugando parqués en un viejo y polvoriento tablero que Don Arnulfo tenía guardado para cuando venían sus nietos.

Al cabo de una hora ya la lluvia era tan fuerte que pegaba en un irritante sonido contra las tejas metálicas. No nos dejaba ni escucharnos entre nosotros. Traté de encender el pequeño radio con el que siempre cargaba en el carriel, pero la señal tampoco quiso entrar.

"Mi señora entenderá por qué no he llegado a esta hora" le dije a Guille, quien sí estaba un poco preocupado por que había dejado a su mamá, la viejita Magda, sola desde la mañana. Pero optamos por resignarnos a esperar pacientemente a que dejara de llover.

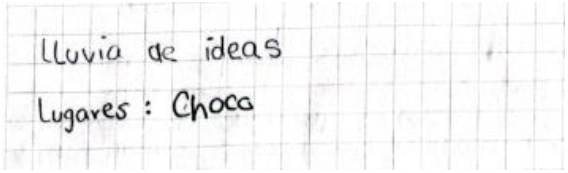
El verdadero miedo apareció cuando desde la hacienda de don Arnulfo empezamos a escuchar con preocupación que las aguas del río sonaban con ferocidad, sabiendo que la hacienda estaba bien reiterada del río supimos que esto no era un buen indicio. Pero aun así decidimos esperar.

Sólo escampo hasta el otro día en la madrugada. No había conciliado el sueño y apenas noté que dejó de caer agua agarré mis cosas. Todo estaba listo para volver a casa; cuando una corazonada me invadió.

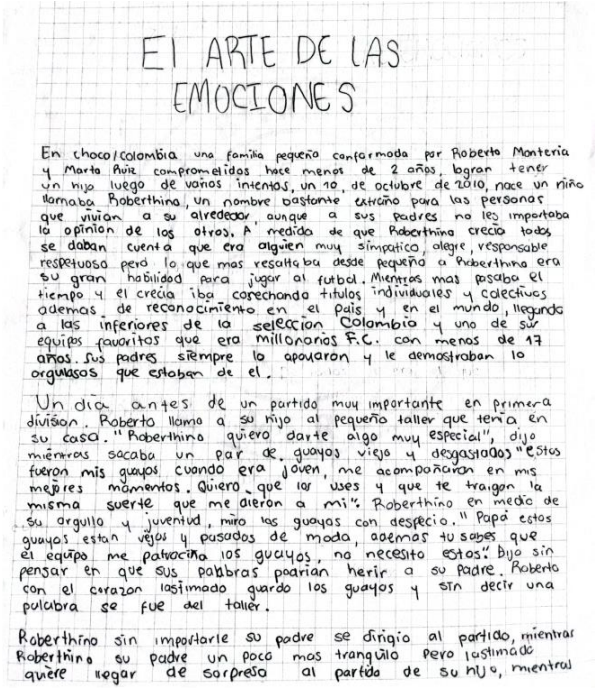
Desgarradora fue la sorpresa con la que me encontré al llegar al pueblo. Casi la mitad de todo estaba cubierta por un turbulento manto de rio. Las casas cubiertas de agua, gritos de dolor y

un pesado ambiente que invadía el aire fue lo último que sentí antes de la fuerte puñalada que fue no volver a ver mi ranchito ni a las tres personas que había dejado la mañana pasada.

Anexo 3.14. Planeador y cuento del participante 4C



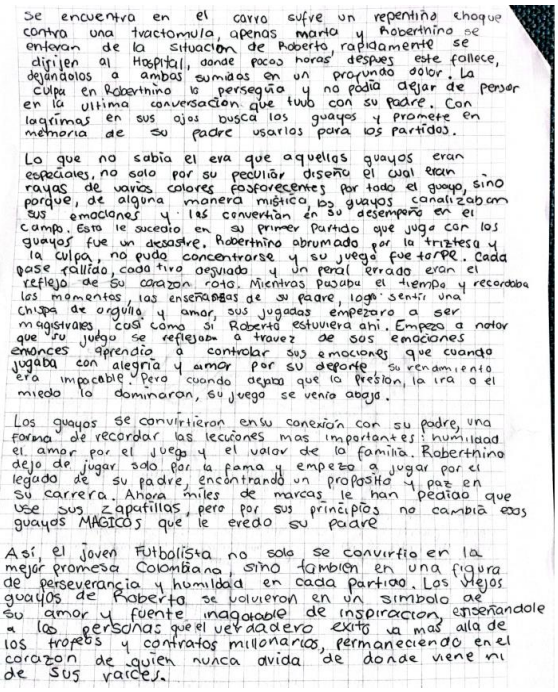
Lluvia de ideas
Lugares: Choco


EL ARTE DE LAS EMOCIONES

En choco/colombia una familia pequeño conformada por Roberto Monteria y Marta Ruiz comprometidos hace menos de 2 años, logran tener un hijo luego de varios intentos, un 10 de octubre de 2010, nace un niño llamaba Roberthino, un nombre bastante extraño para las personas que vivian a su alrededor, aunque a sus padres no les importaba la opinion de los otros. A medida de que Roberthino crecia todos se daban cuenta que era alguien muy simpatico, alegre, responsable respetuoso pero lo que mas resaltaba desde pequeño a Roberthino era su gran habilidad para jugar al futbol. Mientras mas pasaba el tiempo y el crecia iba cosechando titulos individuales y colectivos ademas de reconocimiento en el pais y en el mundo, llegando a las inferiores de la seleccion Colombia y uno de sus equipos favoritos que era millonarios F.C. con menos de 17 años. Sus padres siempre lo apoyaron y le demostraban lo orgullosos que estaban de el.

Un dia antes de un partido muy importante en primera division. Roberto llamo a su hijo al pequeño taller que tenia en su casa. "Roberthino quiero darte algo muy especial", dijo mientras sacaba un par de guayos viejo y desgastados "Estos fueron mis guayos cuando era joven, me acompañaron en mis mejores momentos. Quiero que los uses y que te traigan la misma suerte que me dieron a mi". Roberthino en medio de su orgullo y juventud, miro los guayos con desprecio." Papa estos guayos estan viejos y pasados de moda, ademas tu sabes que el equipo me patrocina los guayos, no necesito estos." Bijo sin pensar en que sus palabras podrian herir a su padre. Roberto con el corazon lastimado guardo los guayos y sin decir una palabra se fue del taller.

Roberthino sin importarle su padre se dirigio al partido, mientras Roberthino su padre un poco mas tranquilo pero lastimado quiere llegar de sorpresa al partido de su hijo, mientras


Se encuentra en el carro sufre un repentino choque contra una tractomula, apenas marta y Robertnino se enteran de la situacion de Roberto, rapidamente se dirijen al Hospital, donde pocas horas despues este fallece, dejandolos a ambas sumidas en un profundo dolor. La culpa en Roberthino lo persegia y no podia dejar de pensar en la ultima conversacion que tuvo con su padre. Con lagrimas en sus ojos busca los guayos y promete en memoria de su padre usarlos para los partidos.

Lo que no sabia el era que aquellos guayos eran especiales, no solo por su peculiar diseño el cual eran rayas de varios colores fosforecentes por todo el guayo, sino porque, de alguna manera mistica, los guayos canalizaban sus emociones y las convertian en su desempeño en el campo. Esto le sucedio en su primer partido que jugo con los guayos fue un desastre. Roberthino abrumado por la tristeza y la culpa, no pudo concentrarse y su juego fue torpe. Cada pase fallido, cada tiro desviado y un penal errado eran el reflejo de su corazon rota. Mientras pasaba el tiempo y recordaba los momentos, las enseñanzas de su padre, logro sentir una chispa de orgullo y amor, sus jugadas empezaron a ser magistrales, casi como si Roberto estuviera ahi. Empezo a notar que su juego se reflejaba a travez de sus emociones entonces aprendio a controlar sus emociones que cuando jugaba con alegria y amor por su deporte, su rendimiento era impecable. Pero cuando dejaba que la presion, la ira o el miedo lo dominaron, su juego se venia abajo.

Los guayos se convirtieron en su conexion con su padre, una forma de recordar las lecciones mas importantes: humildad el amor por el juego y el valor de la familia. Robertnino dejo de jugar solo por la fama y empezo a jugar por el legado de su padre, encontrando un proposito y paz en su carrera. Ahora miles de marcas le han pedido que use sus zapatillas, pero por sus principios no cambia esos guayos MAGICOS que le dredo su padre

Asi, el joven Futbolista no solo se convirtio en la mejor promesa Colombiana, sino tambien en una figura de perseverancia y humildad en cada partido. Los viejos guayos de Roberto se volvieron en un simbolo de su amor y fuente inagotable de inspiracion, enseñandole a los personas que el verdadero exito va mas alla de los trofeos y contratos millonarios, permaneciendo en el corazon de quien nunca olvida de donde viene ni de sus raices.

EL ARTE DE LAS EMOCIONES

En Chocó/Colombia una familia pequeña conformada por Roberto Montería y Marta Ruiz comprometidos hace menos de 2 años, logran tener un hijo luego de varios intentos, un 10 de octubre del 2010, nace un niño llamaba Roberthino, u nombre bastante extraño para las personas que vivían a su alrededor, aunque a sus padres no les importaba la opinión de los otros. A medida que Roberthino crecía todos se daban cuenta que alguien muy simpático, alegre, responsable, respetuoso pero lo que más resaltaba desde pequeño a Roberthino era su gran habilidad para jugar al futbol. Mientras más pasaba el tiempo y el Grecia iba cosechando títulos individuales y colectivos además de reconocimiento en el país y en el mundo, llegando a las inferiores de la selección Colombia y uno de sus equipos favoritos que era millonarios F.C. con menos de 17 años, Sus padres siempre lo apoyaron y le demostraban lo orgullosos que estaban en él.

Un día antes de un partido muy importante en primera división. Roberto llama a su hijo al pequeño taller que tenía en su casa. “Roberthino quiero darte algo muy especial”, dijo

mientras sacaba un par de guayos viejo y desgastados “estos fueron mis guayos cuando era joven, me acompañaron en mis mejores momentos. Quiero que los uses y que te traigan la misma suerte que me dieron a mí”. Roberthino en medio de su orgullo y juventud, miro los guayos con desprecio. “Papá estos guayos están viejos y pasados de moda, además tú sabes que el equipo me patrocina los guayos, no necesito estos”. Dijo sin pensar en que sus palabras podrían herir a su padre. Roberto con el corazón lastimado guardo los guayos y sin decir una palabra se fue del taller.

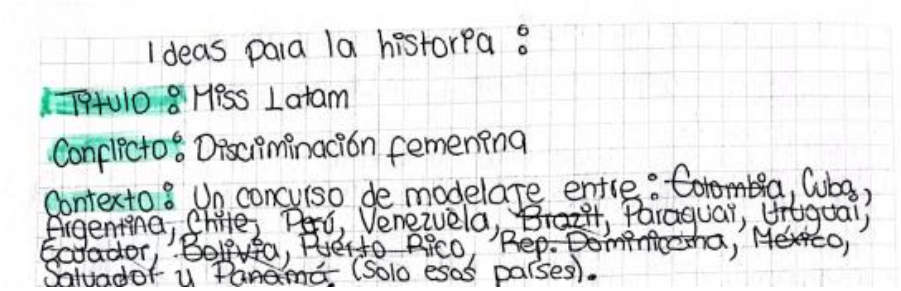
Roberthino sin importarle su padre se dirigió al partido, mientras Roberthino su padre un poco más tranquilo pero lastimado quiere llegar de sorpresa al partido de su hijo, mientras se encuentra en el carro sufre un repentino choque contra una tractomula apenas Marta y Roberthino se enteran de la situación de Roberto, rápidamente se dirigen al Hospital, donde pocas horas después este fallece, dejándolos a ambos sumidos en un profundo dolor. La culpa en Roberthino lo perseguía y no podía dejar de pensar en la última conversación que tuvo con su padre. Con lágrimas en sus ojos busca los guayos y promete en memoria de su padre usarlos para los partidos.

Lo que no sabía él era que aquellos guayos eran especiales, no solo por su peculiar diseño el cual eran rayas de varios colores fosforescentes por todo el guayo, sino porque, de alguna manera mística los guayos canalizaban sus emociones y las convertían en su desempeño en el campo. Esto le sucedió en su primer partido que jugo con los guayos fue un desastre. Roberthino abrumado por la tristeza y la culpa, no pudo concentrarse y su juego fue torpe. Cada pase fallido, cada tiro desviado y un penal errado eran el reflejo de su corazón roto. Mientras pasaba el tiempo y recordaba los momentos, las enseñanzas de su padre, logro sentir una chispa de orgullo y amor, sus jugadas empezaron a ser magistrales, casi como si Roberto estuviera ahí. Empezó a notar que su juego se reflejaba a través de sus emociones entonces aprendió a controlar sus emociones que cuando jugaba con alegría y amor por su deporte, su rendimiento era implacable. Pero cuando dejaba que la presión, la ira o el miedo lo dominaran, su juego se venía abajo.

Los guayos se convirtieron en su conexión con su padre, una forma de recordar las lecciones más importantes: humildad, amor por el juego y el valor de la familia. Roberthino dejo de jugar solo por la fama y empezó a jugar por el legado de su padre, encontrando un propósito y paz en su carrera. Ahora miles de marcas le han pedido que use sus zapatillas, pero por sus principios no cambia esos guayos MAGICOS que le heredó su padre.

Así, el joven futbolista no solo se convirtió en la mejor promesa colombiana, sino también en una figura de perseverancia y humildad en cada partido. Los viejos guayos de Roberto se volvieron en un símbolo de su amor y fuente inagotable de inspiración, enseñándoles a las personas que el verdadero éxito va más allá de los trofeos y contratos millonarios, permaneciendo en el corazón de quien nunca olvida de donde viene ni de sus raíces.

Anexo 3.15. Planeador y cuento del participante 5C



Ideas para la historia:

Título: Miss Latam
Conflicto: Discriminación femenina
Contexto: Un concurso de modelaje entre: ~~Colombia~~, Cuba, ~~Argentina, Chile~~, Perú, Venezuela, ~~Brazil~~, Paraguay, ~~Uruguay, Ecuador, Bolivia, Puerto Rico, Rep. Dominicana, México, Salvador y Panamá~~. (Solo esos países)



MISS LATAM

En la década de los años 90's, había una tradición llamada "Miss Universe" la cual consistía en un concurso de belleza por regiones del mundo, en el año 1994 le tocó a latinoamerica, pero años anteriores le tocó a: Reino Unido con el nombre de "miss UK", a Asia con el nombre de "miss Oriental" a Europa con el nombre de "miss European", Oceanía con el nombre de "miss oceanía" a Africa con el nombre de "miss african". Estados Unidos y Canadá no participaban porque patrocinaban el concurso. Como ese año le tocó a Latino america, la compañía "miss Universe" decidió celebrarlo en Colombia, en el hotel de las americas de Cartagena. Para participar en el concurso, existían ciertas requisitos, los cuales para las modelos eran: altura = min 1.80, max 1.90; tallas= min "S", max "S", edad = entre 20-30 años.

Para ese momento, 16 de los países que estaban compitiendo (Colombia, Cuba, Argentina, Chile, Perú, Venezuela, Brazil, Paraguay, Uruguay, Ecuador, Bolivia, Puerto Rico, Rep. Dominicana, México, Salvador y Panamá), tenían que hacer una prueba a ver cuales señoritas estaban dispuestas y en el criterio para poder ir al concurso.

Dicha prueba se debía hacer en un lugar de eventos de Cartagena, por lo que el encargado del concurso que cuidaba a las modelos, (el Sr Chan) decidió presentar primero a los países Puerto Rico, Argentina, Chile, Rep. Dominicana, Colombia, y Mexico. Las modelos contaban con todos los requisitos físicos, los cuales se necesitaban para el desfile, entonces los evaluadores, Sasha y Wilson, dijeron: "excelentes modelos, son una bellezura, Sr Char estas modelos están disponibles para el concurso." Las modelos festejaban entre ellas.

-"¡Siguiente grupo por favor!" dijo Sasha.

Entraron: Uruguay, Panamá, Ecuador, Bolivia, Brazil, Salvador, Perú y Venezuela. Estas modelos, eran jovenes, tenían un rostro simpatico, pero la altura y las tallas no les daban para participar en el concurso, además srta Panamá tenía 35 años.

- "¿Qué es este espanto?!" dijo Wilson
- "Sr Wilson, estas son las modelos de los otros países." dijo el Sr Char
- "Pues... estan horribles". le respondió Wilson

El Sr Char se disgustó con Wilson y con Sasha, y les respondió diciendoles:

- "A ver!!", "puede ser que ellos no tengan todo lo que se pide", pero son muy amables, sus caras son como las de un angel y son muy inteligentes".
- "Eso no nos convence, además... ¿Ustedes son modelos o hippopotamos?", "sobre todo lo digo por usted srita. Uruguay." dijo Sasha.

El Sr Char se fue muy triste, y le dijo a las modelos: "Chicas, el hecho que algunas tengan talla XX, o esten mas altas de lo que se les "pide", no significa que deben renunciar a sus sueños. Ustedes brillan como la luz, mis amores, y nunca se dejen afectar por lo que les digan".

Se dieron un abrazo y las modelos se devolvieron a sus países natales, mientras que el Sr Char seguía con las otras modelos que sí fueron admitidas para el concurso.

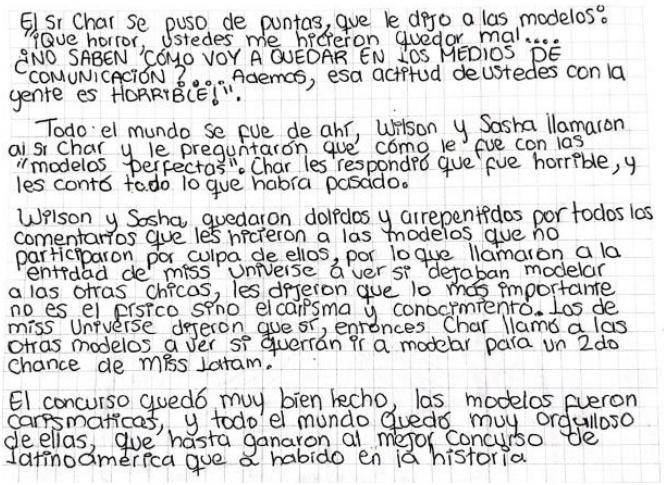
El dia del concurso, las modelos, y todo el equipo llego al hotel de las americas aproximadamente a las 7:00pm, mientras se arreglaban, ya que el desfile comenzaba a las 8:30pm. Las modelos no se dejaban atender por nadie, hacían mala cara todo el tiempo, y eran groseras con todo el mundo, por lo que Char recordó a las otras modelos que despidieron, y pensó que ellas eran mucho más amables que las que estaban ahí.

En el desfile, cuando las modelos dejaban de desfilar al final de la pasarela, les hacían algunas preguntas de cultura general para conocer su opinión al respecto. Entonces cuando Srita Puerto Rico terminó de modelar el Juiado le preguntó: "Srita Puerto Rico, ¿que opina usted sobre la guerra entre Isra el y Palestina?"

- "¿Palestina, que es eso?" respondió

Todo el mundo quedó sorprendidamente decepcionado.....

Cuando a Chile le hicieron una pregunta en ingles, ella no supo responder, y así fue con casi todas las modelos, que ese desfile terminó siendo un fracaso.


El Sr Char se puso de puntas, que le dijo a las modelos? "¡Que horror, ustedes me hicieron quedar mal.... ¿NO SABEN CÓMO VOY A QUEDAR EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN?... Aaemas, esa actitud de ustedes con la gente es HORRIBLE!".

Todo el mundo se fue de ahí, Wilson y Sasha llamaron al Sr Char y le preguntaron que cómo le fue con las "modelos perfectas". Char les respondió que fue horrible, y les contó todo lo que había pasado.

Wilson y Sasha, quedaron dolidos y arrepentidos por todos los comentarios que les hicieron a las modelos que no participaron por culpa de ellos, por lo que llamaron a la entidad de miss Universe a ver si dejaban modelar a las otras chicas, les dijeron que lo más importante no es el físico sino el carisma y conocimiento. Los de miss Universe dijeron que sí, entonces Char llamó a las otras modelos a ver si querían ir a modelar para un 2do chance de Miss Latam.

El concurso quedó muy bien hecho, las modelos fueron carismáticas, y todo el mundo quedó muy orgulloso de ellas, que hasta ganaron al mejor Concurso de latinoamérica que a habido en la historia

Miss Latam

En la década de los años 90's, había una tradición llamada "Miss Universe", la cual consistía en un concurso de belleza por regiones del mundo, en el año 1994 le tocó a Latinoamérica, pero años anteriores le tocó a: Reino Unido con el nombre de "miss UK", a Asia con el nombre de "miss oriental", a Europa con el nombre de "miss European", Oceanía con el nombre de "miss Oceanía", y África con el nombre de "miss África", Estado Unidos y Canadá no participaban porque patrocinaban el concurso. Como ese año le tocó a Latinoamérica, la compañía "miss universe" decidió celebrarlo en Colombia, en el hotel de las Américas de Cartagena. Para participar en el concurso, existían ciertos requisitos, los cuales para las modelos eran: altura = min 1.80, máx. 1.90, tallas = min "xs", máx. "s", edad= entre 20-30 años.

Para ese momento, 16 de los países que estaban compitiendo (Colombia, Cuba, Argentina, Chile, Perú, Venezuela, Brasil, Paraguay, Uruguay, Ecuador, Bolivia, Puerto Rico, Rep. Dominicana, México, Salvador y Panamá), tenían que hacer una prueba a ver cuáles señoritas estaban dispuestas y en el criterio para poder ir al concurso.

Dicha prueba se debía hacer en un lugar de eventos de Cartagena, por lo que el encargado del concurso que cuidaba a las modelos, (el Sr. Char) decidió presentar primero a los países Puerto Rico, Argentina, Chile, Rep. Dominicana, Colombia y México. Las modelos contaban con todos los requisitos físicos, los cuales se necesitaban para el desfile, entonces los evaluadores, Sasha y Wilson, dijeron: "excelentes modelos, son una bellezura, sí Chat estas modelos están disponibles para el concurso". Las modelos festejaban entre ellas.

–"¡¡Siguiente grupo por favor!!" dijo Sasha.

Entraron: Uruguay, Panamá, Ecuador, Bolivia, Brasil, Salvador, Perú y Venezuela. Estas modelos, eran jóvenes, tenían un rostro simpático, pero la altura y las tallas no les daban para participar en el concurso, además Srta. Panamá tenía 35 años.

–"¡¡¿QUÉ ES ESTE ESPANTO?!!" dijo Wilson

–"Sr Wilson, estas son las modelos de los otros países". dijo el Sr. Char

–” Pues… están horribles”. le respondió Wilson.

El Sr. Char se disgustó con Wilson y con Sasha, y les respondió diciéndoles:

–“A ver!!”, “puede ser que ellas no tengan todo lo que se pide” pero son muy amables, sus caras son como las de un ángel, y son muy inteligentes”.

–“Eso no nos convence, además… ¿ustedes son modelos o hipopótamos?”, “sobre todo lo digo por usted señorita Uruguay” dijo Sasha.

El Sr.Char se fue muy triste, y le dijo a las modelos: “Chicas, el hecho que algunas tengan talla XX, o estén más altas de lo que se les pida, no significa que deben renunciar a sus sueños. Ustedes brillan como la luz mis amores, y nunca se dejen afectar por lo que les digan”.

Se dieron un abrazo y las modelos se devolvieron a sus países natales mientras que el Sr. Char seguía con las otras modelos que si fueron admitidas para el concurso.

El día del concurso, las modelos, y todo el equipo llego al hotel de las Américas aproximadamente a las 7:00pm, mientras se arreglaban, ya que el desfile comenzaba a las 8:30pm. Las modelos no se dejaban atender por nadie, hacían mala cara todo el tiempo, y eran groseras con todo el mundo. Por lo que Char recordó a las otras modelos que despidieron, y pensó que ellas eran mucho más amables que las que estaban ahí.

En el desfile, cuando las modelos dejaban de desfilar al final de la pasarela, les hacían algunas preguntas de cultura general para conocer su opinión al respecto. Entonces cuando señorita Puerto Rico terminó de modelar el Jurado le preguntó: “Srta. Puerto Rico, ¿qué opina usted sobre la guerra entre Israel y Palestina?”.

–“Palestina, Que es eso?” respondió

Todo el mundo quedó sorprendidamente decepcionado……

Cuando a Chile le hicieron una pregunta en inglés, ella no supo responder, y así fue con casi todas las modelos, que ese desfile terminó siendo un fiasco.

El Sr.Char se puso de puntas, que le dijo a las modelos: “¡Qué horror, ustedes me hicieron quedar mal… ¿NO SABEN CÓMO VOY A QUEDAR EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN?... ¡Además, esa actitud de ustedes con la gente es HORRIBLE!”.

Todo el mundo se fue de ahí, Wilson y Sasha llamaron al Sr.Char y le preguntaron que cómo le fue con las “modelos perfectas”. Char les respondió que fue horrible y les contó todo lo que había pasado.

Wilson y Sasha, quedaron dolidos y arrepentidos por todos los comentarios que les hicieron a las modelos que no participaron por culpa de ellos, por lo que llamaron a la entidad de miss universe a ver si dejaban modelar a las otras chicas, les dijeron que lo más importante no es el

físico sino el carisma y el conocimiento. Los de miss Universe dijeron que sí, entonces Char llamó a las otras modelos a ver si querían ir a modelar para un 2do chance de miss Latam.

El concurso quedó muy bien hecho, las modelos fueron carismáticas, y todo el mundo quedó muy orgulloso de ellas, que hasta ganaron al mejor concurso de Latinoamérica que ha habido en la historia.