



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

**TALLER DE ESCRITURA DE CUENTOS PARA FORTALCER
LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

DAVID GARCÍA GUERRA

Presidente:	Dra. Rosa del Carmen Flores Macías
Vocal:	Dra. Lizbeth Obdulia Vega Pérez
Secretario:	Dra. Yolanda Guevara Benítez
Suplente(s):	Dra. Alejandra Valencia Cruz Dra. Yunuén Ixchel Guzmán Cedillo.

Ciudad Universitaria, CD. MX. 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi familia, que me ha dado todo en la vida. Sobre todo a mi madre Virginia Guerra, por su apoyo incondicional, esfuerzo inquebrantable y, por sobre otra cosa, su fe en mí. Gracias.

A Rosy por su interés genuino por el bienestar y desarrollo de sus estudiantes, por su excelente trabajo como mi tutora, su constante apoyo durante esta travesía y por brindarnos tantas alegrías a lo largo de estos años. Gracias, me siento afortunado de haber tenido la oportunidad de ser miembro del RAGS.

A Funuén por su imperturbable actitud positiva y su compromiso para ayudar a sus estudiantes a ser mejores seres humanos y profesionales. Gracias por impulsarme constantemente a ser mejor.

A mis compañeros/as de maestría con quienes he pasado muchos y muy gratos momentos durante los últimos años. En especial a Lau, Ara, Gabby y Fredy, a quienes estimo por igual, por ser excelentes compañeros/as, colegas y amigos/as.

A la profesora Cynthia y sus estudiantes, sin cuya participación este proyecto no habría sido posible. Gracias por recibirme con los brazos abiertos, por su tiempo y esfuerzo. Ha sido una experiencia muy placentera para mí y sinceramente espero que también lo haya sido para ustedes. Excelente trabajo.

Atte. David García Guerra

ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
1. La escritura como herramienta de pensamiento y expresión.....	3
2. Las funciones y objetivos de la escritura.....	5
3. Enseñanza de la escritura.....	6
4. Prácticas efectivas para la enseñanza de la escritura.....	8
4.1 Escribir con sentido.....	11
4.2 Escribir junto con otras personas.....	13
4.3 Escribir como un proceso.....	15
4.3.1 Planeación.....	18
4.3.2 Composición.....	26
4.3.3 Revisión.....	28
4.3.4 Edición.....	35
4.4 Escribir haciendo uso de estrategias de autorregulación.....	36
Método.....	45
Resultados.....	53
Discusión y conclusiones.....	73
Referencias.....	86
Anexos.....	91

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo desarrollar, implementar y evaluar el efecto de un taller de escritura de cuentos sobre la calidad en la expresión escrita de un grupo de estudiantes. El taller constó de siete sesiones de 50 minutos y fue desarrollado a partir de aquellas prácticas que han demostrado ser efectivas para fortalecer la expresión escrita según la literatura especializada. Se reportan los resultados de 30 estudiantes de nivel socioeconómico medio-bajo, 15 hombres y 15 mujeres, quienes cursaban segundo grado en una Escuela Secundaria de la Ciudad de México. Se empleó un diseño pre-experimental de grupo único con pretest, intervención y postest. La calidad de los escritos elaborados por el estudiantado fue determinada a través de la rúbrica de evaluación de calidad de textos narrativos desarrollada por Guzmán (2007) y adaptada por Conde (2014). Para conocer el efecto del taller se aplicó una prueba *t* de Student para grupos relacionados sobre la puntuación total del instrumento, obteniendo $t(29) = -15.064$, $p < .000$, lo que indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas a favor de los escritos elaborados una vez concluido el taller. Resultados similares fueron hallados al analizar todos los rubros valorados por el instrumento. Asimismo, según los resultados del cuestionario de validación social, el estudiantado reporta haber vivenciado el taller como una experiencia agradable y de aprendizaje que le ha ayudado a reconceptualizar la escritura de forma positiva. Se concluye que el taller ha sido efectivo para fortalecer la expresión escrita del estudiantado.

Palabras clave: Taller de escritura, Prácticas efectivas para la enseñanza de la escritura, Calidad en la escritura, Adolescentes.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la capacidad para escribir se muestra como un elemento indispensable para la participación en la vida social y de la comunidad, especialmente con el uso extendido del correo electrónico y de los mensajes de texto (Graham, 2008). Incluso, más allá de su uso cotidiano, podemos considerar que representa una necesidad de primer orden debido a que puede poner en entredicho la calidad de vida del individuo.

Las personas que no aprenden a expresarse mediante la escritura de forma apropiada se encuentran en desventaja comparadas con quienes sí han aprendido. En la escuela, las personas que no conocen cómo expresar sus ideas mediante un escrito, a partir de la lectura de un texto o de escuchar una clase, suelen ser menos propensas a extender su aprendizaje de contenidos académicos al mismo tiempo que sus calificaciones se ven afectadas cuando la escritura es el principal medio para evaluar sus progresos. De manera similar, en el área laboral las carencias al expresarse mediante la escritura pueden condicionar el acceso a empleos y promociones las cuales demandan que las personas conozcan cómo producir textos complejos, como reportes técnicos o mensajes formales (Graham y Perin, 2007). Es decir, la escritura se muestra como un punto de referencia para facilitar el paso a mejores condiciones de vida.

En concordancia a lo anterior, la escritura es una actividad privilegiada y su enseñanza es uno de los principales objetivos dentro de la educación básica (Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera, 2008). Al finalizar su formación, se espera que las y los estudiantes dominen la expresión mediante la escritura, esto quiere decir: que escriban con múltiples propósitos (narrar, persuadir e informar), anticipando las necesidades de quienes leerán su escrito; sean capaces de planear, elaborar, revisar y editar composiciones que contengan oraciones efectivas y párrafos coherentes; y utilicen la escritura para recordar, analizar,

interpretar y construir conocimientos específicos de múltiples temas (Olinghouse y Colwell, 2013; Graham, MacArthur y Fitzgerald, 2013).

Además, también se tiene la expectativa del desarrollo de la capacidad para producir textos originales y adecuados; lógicos, coherentes y cohesivos; con signos de puntuación, redacción y ortografía correctos; sin olvidar el uso de múltiples recursos lingüísticos (SEP, 2011). Es decir, se espera que durante la educación básica el estudiantado adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para poder elaborar escritos que le sean de utilidad tanto para comunicarse con otras personas como para potenciar su aprendizaje individual.

1. La escritura como herramienta de pensamiento y expresión

La escritura no es una actividad que tenga sentido por sí misma, de la misma forma que no se habla “por hablar” tampoco se escribe “por escribir”. Al igual que el lenguaje, la escritura es una herramienta flexible, versátil y poderosa utilizada para cumplir con propósitos específicos (Graham, et al., 2013). Los motivos para escribir pueden ser muy diversos e incluso un mismo texto puede involucrar más de uno, no obstante, en general se puede considerar que las personas escriben para comunicarse, reflexionar y solucionar problemas (Smith, 1982, citado en Villegas, 2013).

Asimismo, la escritura dista mucho de ser una actividad lineal y que ocurre sin tropiezos; no consiste en completar hojas en blanco ni poner el punto final (Cassany y Aliagas, 2009). Como mencionan Santangelo y Olinghouse (2009), es posible concebir la escritura como un proceso recursivo en el cual se planea, redacta, revisa y edita un texto, donde la persona que escribe debe llevar a cabo un sinnúmero de actividades relacionadas tanto con el ámbito social como con el individual.

En el ámbito social, la escritura involucra un diálogo explícito o implícito entre autor/a y lector/a, esto implica que quien escribe se enfrenta a la tarea de remarcar de forma precisa aquello que supone compartido con su interlocutor o interlocutora (el conocimiento de quien lee), para al mismo tiempo relacionarlo con la nueva información que desea brindar (la que aporta el autor o autora), de manera que es un proceso que involucra cumplir con una intención comunicativa a la vez que considerar la perspectiva y necesidades de quienes conforman la audiencia (Graham, et al., 2013; Castello, 2002; Harris, Graham, Brindle y Sandmel, 2009).

En el ámbito individual, la escritura requiere de la aplicación de una gran variedad de recursos cognitivos. Por un lado, la persona debe lidiar con las restricciones impuestas por el tópico central que ha elegido (ej. propósito y metas, tema, conocimientos y pensamientos, ideas a expresar, etc.) y por el otro, debe negociar con las reglas y mecanismos propios de la escritura, concentrándose en factores como la organización, forma, características del texto, normas del lenguaje, etc. todo a través de las diferentes partes del proceso de composición mismo. Éste, a su vez, suele implicar una serie de actividades recursivas como realizar esquemas, redactar borradores, releer, corregir, reformular, monitorear, evaluar tanto lo que se escribe como el propio actuar, etc. (Graham, et al., 2013; Harris, et al., 2009; Smith, 1982, citados en Villegas, 2013). Por último, escribir es una actividad auto-dirigida y auto-sustentada, lo que la complejiza aún más, pues requiere de la adecuada gestión de los recursos de los cuales dispone el autor o autora, será él o ella quien aprenderá a escribir con un propósito, para una audiencia y en un determinado estilo, de forma que las ideas sean coherentes y organizadas (Zimmerman y Reisenberg, 1997, citados en Graham, et al., 2013).

En suma, la escritura es una herramienta que permite cumplir con múltiples propósitos e implica un proceso, durante el cual se deben llevar a cabo gran cantidad de actividades complejas y que requiere de la gestión adecuada de los

recursos de una persona para lograrse, es decir, es una actividad exigente en muchos sentidos, tanto en cuestión de conocimientos como habilidades.

2. Las funciones y objetivos de la escritura

La escritura, como expresión gráfica del lenguaje, es una herramienta extremadamente flexible que puede ser utilizada para cumplir con una gran variedad de objetivos. En su función comunicativa, se le usa como medio para conseguir, preservar y transmitir información a otras personas, sin importar la distancia o el tiempo en el que se encuentren, incluso se le considera un medio poderoso para influenciar o promover un sentido de continuidad, pertenencia y propósito entre un gran número de individuos.

En la vida cotidiana, su función social se evidencia al proveer de mecanismos para mantener vínculos con la familia, amigos/as y colegas cuando se es incapaz de estar en su proximidad física (Graham, et al., 2013; Graham y Perin, 2007).

Ya de manera personal, con una función de reflexión, los individuos pueden utilizar la escritura para explorar quiénes son, combatir la ansiedad y la soledad, llevar una crónica de sus experiencias, e inclusive para sentirse mejor, pues se ha hallado que escribir acerca de los propios sentimientos y experiencias puede representar tanto un beneficio físico y como psicológico (Smyth, 1998, citado en Graham, et al., 2013).

En el ámbito escolar, se ha identificado que escribir acerca de lo que se aprende tiene la función de ayudar a su comprensión y recuerdo. La permanencia y claridad de la escritura permite que las ideas se mantengan realmente disponibles para su revisión y evaluación, además que su explicitud facilita establecer conexiones entre ellas, lo que a su vez fomenta la indagación de supuestos no explorados (Graham, et al., 2013; Graham y Perin, 2007). Prueba de

ello es que las y los estudiantes comprenden mejor los materiales que leen cuando escriben acerca de ellos, ya que la escritura les permite recordar, analizar, conectar, manipular y personalizar las ideas clave del texto (Graham, et al., 2013).

Asimismo, la escritura es un instrumento que permite enriquecer las competencias lingüísticas y comunicativas de un individuo (Flores y Vázquez, 2006), es decir, no solo tiene el beneficio directo de facilitar la propia expresión, sino que también mejora las habilidades para comprender textos de otras personas, esto debido a que tanto la lectura como la escritura comparten como base conocimientos, procesos y habilidades similares (Fitzgerald y Shanahan, 2000, citados en Graham, et al., 2013). La mejora en la comprensión se facilita debido a que al elaborar escritos propios se gana entendimiento acerca del pensamiento que debe tener quien escribe y del proceso que debe seguir. Por ejemplo, las y los estudiantes aprenden que se debe: hacer explícitas las asunciones y premisas, sustentar las opiniones, respetar las relaciones lógicas, etc. (Graham, et al., 2013).

Lo anterior ha dado como resultado la concepción de utilizar la escritura como un medio para mejorar el aprendizaje o, en otras palabras, de “escribir para aprender”, lo cual se considera que es igual de efectivo para las ciencias, estudios sociales o para las matemáticas (Santangelo y Olinghouse, 2009).

3. Enseñanza de la escritura

Sin embargo, a pesar de la relevancia que se otorga a la escritura en el currículum oficial (SEP, 2011), en la práctica se ha observado que su enseñanza carece de los elementos necesarios para cumplir con los objetivos propuestos. Parece ser que la principal limitante se encuentra en la concepción que se tiene de la misma, pues se le concibe como una actividad lineal, producto de la inspiración y espontaneidad que además requiere de un talento particular, debido a lo cual no puede ser aprendida ni enseñada por tratarse de una especie de don innato

(Cassany, 1999, Ochoa, et al., 2008). Este tipo de creencia pudiera explicar el poco tiempo invertido por parte de las escuelas para la instrucción directa y práctica de la escritura (una vez al mes o incluso al año), así como la tendencia a realizar actividades cortas (de menos de una página), que sólo requieren del uso de habilidades básicas, como: hacer listados, copiar, dar respuestas cortas, llenar hojas de trabajo, etc. centrándose exclusivamente en aspectos superficiales como la ortografía, gramática y puntuación (de forma irreflexiva), mientras se deja de lado el uso de habilidades complejas como el análisis, la interpretación o la composición misma (Tracy, Reid y Graham, 2009; Santangelo y Olinghouse, 2009; Graham, 2008).

Irónicamente estas prácticas para “ejercitar” la escritura no solo no son de gran ayuda para el estudiantado sino que también desembocan en que su actitud hacia la misma se vaya deteriorando a través del tiempo. Acorde a la concepción del “don innato”, cuando las y los estudiantes se enfrentan a una dificultad mientras escriben, suelen adjudicarla a su falta de inteligencia y a que este tipo de acercamiento depende de sus capacidades “naturales”, por lo que no son proclives a hacer gran cosa para mejorar sus textos (Aragón, Correa, Mosquera y Ochoa, 2010).

Es decir, la enseñanza de la escritura sustentada en estas ideas, incita al estudiantado a mantener expectativas irreales y atribuciones incorrectas (como lo es creer que serán “buenos/as” escritores/as sin preparación alguna, a causa de sus dones inatos), lo que deriva en que sientan poca motivación al igual que se dificulte su implicación y productividad (Graham, y Harris, 2002). Por lo que no se hace difícil comprender por qué buena parte del alumnado se muestre incapaz de escribir una sola página sin errores, desarrolle una actitud deteriorada hacia la escritura y no aprenda a escribir lo suficientemente bien como para cumplir con las demandas de la escuela y posteriormente del trabajo (Graham y Perin, 2007; Harris, et al., 2009).

4. Prácticas efectivas para la enseñanza de la escritura

Ahora bien, teniendo este panorama de la enseñanza contemporánea de la escritura, cabría preguntarse ¿cuál es la mejor manera para que las y los estudiantes aprendan a escribir?, la respuesta no es para nada sencilla. Al hacer una brevísima revisión histórica acerca de la concepción y enseñanza de la escritura es evidente que ésta se ha modificado en múltiples ocasiones a lo largo del tiempo y algunas veces de manera radical, por lo que es difícil identificar o siquiera concebir que un solo modelo de enseñanza sea el más adecuado.

En un recuento histórico elaborado por Harris, et al. (2009) mencionan varios autores que son clave para entender cómo ha evolucionado la enseñanza. En 1965, Rohman es quien propone el primer modelo de escritura, al definir las acciones realizadas por quien escribe dentro de un proceso lineal. Posteriormente, en 1980, Hayes y Flower desarrollan un nuevo modelo donde retoman lo propuesto por Rohman pero integran la naturaleza recursiva de la escritura, para consecuentemente identificar subprocesos como la planeación, producción y revisión, e integrar el componente de la metacognición como un elemento importante para la regulación y control del proceso mismo; ese mismo año postulan la idea de que la ejecución de subprocesos componentes de la escritura (como el establecimiento de metas, generación y organización de ideas, revisión, etc.), que se encuentran bajo el control de quien escribe, pueden ser modificados para la mejora de escritura, al igual que añaden los aspectos afectivo y motivacional como elementos a tomar en consideración.

En 1987, Bereiter y Scardamalia buscan un nuevo abordaje para la enseñanza y comienzan a interesarse más por explicar las diferencias críticas entre personas novatas y expertas, derivando sus investigaciones en describir la escritura más como un proceso de resolución de problemas, donde la persona experta analiza una situación particular y organiza sus recursos para lograr una meta específica.

Más adelante en 1997 Zimmerman y Reisenberg, en el contexto de los modelos de autorregulación, buscan descentralizar el rol de los procesos cognitivos sobre la competencia escrita para incluir igualmente la regulación de factores ambientales, comportamentales y personales. En adición, también en estas fechas, surgen otras propuestas centradas en la influencia del contexto para el desarrollo de la escritura, como es el caso de Rusell el cual se centra en cómo las personas utilizan herramientas de escritura en interacción con pares para producir escritos con un propósito común (Graham, et al., 2013).

Teniendo en mente lo anterior, parece evidente que la investigación acerca de la escritura y sus procesos de enseñanza, a pesar de la diversidad de enfoques que maneja y sus más de cincuenta años de indagación, no mantiene una respuesta única acerca de la práctica “certera” para promover la expresión escrita, aunque sin duda si evidencia la complejidad de la actividad y los muchos aspectos a tomar en consideración.

Pero, volviendo a la pregunta inicial acerca de la “mejor” instrucción en escritura, aunque evidentemente no se cuenta con conocimientos infalibles para convertirse en un o una gran novelista e incluso los procedimientos actuales no pueden asumirse como sinónimo de éxito en esta tarea, si se sabe de medios para ayudar a convertirse en un escritor o escritora competente.

En primer lugar, hablando en términos generales, se puede considerar que existe cierto acuerdo en cuanto a lo que una enseñanza apropiada de la escritura debe proveer. Según diversos autores/as (Graham, et al, 2013; Alexander y Graham, citados en Graham, McKeown, Kiuvara y Harris, 2012; Santangelo y Olinhouse, 2009; Castello, 2002), una intervención efectiva debe incorporar una secuencia de experiencias de aprendizaje relevantes y apropiadas, que faciliten la escritura e involucren la instrucción explícita y sistemática de conocimientos, habilidades y estrategias, en la que además, se fomente la motivación y afectos

positivos hacia la actividad misma. Es decir, una enseñanza apropiada de la escritura debe promover que las y los estudiantes (Castello, 2002):

- a) Adquieran conocimientos: acerca de su tema en particular, las estructuras textuales, los géneros literarios, la lengua, etc.
- b) Aprendan llevar a cabo técnicas y procedimientos que les faciliten realizar y gestionar sus propios procesos.
- c) Desarrollen actitudes y valores positivos relacionados con la escritura.

En cuanto a la forma de llevar a cabo lo anterior, al día de hoy, gracias a las investigaciones, meta-análisis y revisión de investigaciones realizadas por autores/as como Graham, et al. (2012), Graham y Perin (2007), Santangelo y Olinghouse (2007), entre otros/as, se han identificado prácticas efectivas de enseñanza para mejorar los escritos del estudiantado en múltiples ocasiones y diversos contextos. Derivado de estos hallazgos, en la actualidad se ha optado por un pragmatismo teórico a través del cual se pueden formar intervenciones exitosas a partir de múltiples teorías, sin negar las importantes contribuciones individuales o su ayuda para el avance de la investigación, pues como apuntan Graham, et al. (2012) y Santangelo y Olinhouse (2009) existe evidencia preliminar que apunta a que la integración de enseñanzas específicas en programas intensivos puede ser de suma utilidad para mejorar la calidad en la escritura del estudiantado.

En el presente trabajo dichas prácticas efectivas para promover la escritura se han clasificado en cuatro categorías que aglutinan las diferentes prácticas y que buscan servir como guía en la enseñanza de esta compleja actividad, tanto su orden como organización no tienen una jerarquía. Los cuatro principios son: escribir con sentido, escribir junto con otras personas, escribir como un proceso y escribir haciendo uso de estrategias de autorregulación.

4.1 Escribir con sentido

Uno de los elementos fundamentales a tomar en consideración en el desarrollo de prácticas efectivas para la enseñanza de la escritura es el que la misma tenga un propósito. En el aula, es muy común que el estudiantado aprenda a través de actividades que considera triviales, alejadas de su interés personal y que le resultan inútiles para satisfacer sus necesidades. La escritura no se usa como una herramienta para dar solución a problemas, comunicarse o reflexionar, sino que se le ve como una mera formalidad, en la cual se escribe sobre temas irrelevantes y para audiencias inexistentes. Incluso, en la práctica, la enseñanza suele legitimar la escritura sin propósito comunicativo a causa de que se tiene la creencia de que un escrito “profesional” debe ser complicado (contener sintaxis compleja, terminología especializada, impersonalidad y un alto grado de abstracción) para dar el mensaje de que lo abordado en el mismo va más allá de un tema sencillo y poco relevante (Cassany, 1999). Esto convierte la tarea de escribir no solo en una actividad sin sentido, como es el escribir un mensaje que otras personas no puedan entender, sino que también es un obstáculo para las y los estudiantes, quienes deben usar palabras “difíciles” y construir estructuras complejas para expresar un mensaje sencillo. Dado lo anterior, se hace fácil comprender por qué el estudiantado no considera que la escritura que se les enseña en la escuela forma parte de su vida diaria, sino que es una actividad anticuada y desconectada de la realidad, que tiene poco valor práctico y es intrascendente para el desarrollo social, cognoscitivo y afectivo (Cassany, 1999; Flores y Vázquez, 2006).

Para una enseñanza efectiva debe considerarse la escritura como un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación (Castello, 2002). Es decir, que esta actividad sucede como una práctica cultural con un propósito social dentro de un contexto específico, el cual dictamina la manera en que se llevará a cabo, y que sólo tiene sentido dentro de este marco de referencia (Zavala, 2009). Las implicaciones prácticas de esta perspectiva de la escritura son que:

- a) Para su enseñanza se debe partir de situaciones de comunicación reales, en contextos de la vida cotidiana y donde se manejen textos tal y como son utilizados en la comunidad, para que las y los estudiantes sean capaces de dotar de un sentido pleno a la actividad (Cassany, 2003; Cassany y Aliagas, 2009). Por ello, es imprescindible que las personas trabajen en situaciones que reconozcan y les sean significativas, que tengan claro quiénes serán los/as destinatarios/as, y que sepan lo que se espera de sus escritos, tanto en cuestión de contenido como en cuanto a las convenciones sociales, de manera que sean capaces de identificar las condiciones de la situación, sean conscientes de sus matices y se ajusten a ellas (Castello, 2002). A partir de esta experiencia se hace posible que el alumnado aprenda que el discurso escrito difiere considerablemente en dependencia del contexto cultural, social e histórico, el cual influencia el propósito y el significado que se le da a la escritura. Por ejemplo, no se escribe de la misma manera mientras se manda un mensaje por móvil, se hace una publicación en las redes sociales o se elabora un escrito académico, al igual que la forma se modificaría en dependencia de la persona a la que va destinado, ya sea una amistad, un pariente o un funcionario público, pues el contexto dictamina las características del escrito. A la par, este tipo de aproximación facilita que las y los estudiantes adquieran los valores, funciones y placeres derivados de la comunicación escrita al comprender la razón del uso de determinados convencionalismos, que en la enseñanza tradicional se manejan como dogmas sin sentido (Graham, at al, 2013; Cassany y Aliagas, 2009).
- b) Al igual que se deben establecer situaciones de comunicación reales y en contextos concretos; es de vital importancia que quien enseña se asegure de que las tareas de escritura sirvan a un propósito real y significativo (Graham, 2008). Lo cual requiere trascender los objetivos de aprendizaje delimitados por la institución para permitir que las y los estudiantes generen sus propias metas (Castello, 2002).

Para que el propósito sea “real” se deben evitar prácticas estereotipadas y sin sentido en las cuales la meta es elaborar un producto prefabricado acorde a especificaciones preestablecidas y arbitrarias que no tienen un efecto en la realidad. Por ello, es imprescindible, tanto como sea posible, que el estudiantado tome decisiones importantes, como: qué, por qué, para qué, para quién y cómo escribir (Cassany, 2001). En este punto se destaca, sin menospreciar a la reflexión, que las actividades de escritura impliquen cumplir con un propósito comunicativo a través del cual las personas sean capaces de dedicar tiempo y esfuerzo para cumplir con las expectativas de la audiencia a la par de que logren generar el efecto deseado por medio de su escrito (Villegas, 2013). Acorde a lo anterior, Castello (2002) propone disponer situaciones en las cuales se deban resolver problemas de escritura, donde el estudiantado necesite aprender a analizar su actuación, regularla y tomar decisiones sobre cómo utilizar los recursos para alcanzar sus objetivos.

Por otra parte, para que el propósito sea significativo también se debe conceder al estudiantado la oportunidad de seleccionar temas que les sean interesantes, familiares y que se presten a la reflexión, lo que les brinda de una mayor propiedad, orgullo y motivación en cuanto a la escritura (Santangelo y Olinghouse, 1997; Gallik-Jackson, 1997). Además, que se debe fomentar su expresión de ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias (Flores y Vázquez, 2006).

4.2 Escribir junto con otras personas

Según la creencia popular, la escritura es una actividad fundamentalmente individual y privada, donde el autor o autora elabora sus escritos “a escondidas”, de manera aislada y silenciosa, raramente explica lo que hace y evita compartir sus producciones intermedias. Esta estigmatización de la escritura tiene los efectos perjudiciales de invitar a quien enseña: a emplear el tiempo de clase para explicar reglas gramaticales, estudiar el libro de texto y estructurar ambientes de

aprendizaje que decididamente restrinjan la interacción verbal y social (Gallik-Jackson, 1997), lo que trae como consecuencia que el estudiantado asocie la actividad de manera negativa, como una práctica aburrida, solitaria, obligatoria y compleja, que no se debe compartir con otras personas a riesgo de hacerla más dificultosa (Cassany, 1999; 2001).

Contrario a esta creencia, actualmente se considera que la interacción, hablar y escuchar, son clave en el aprendizaje de la escritura por tratarse de una actividad social cuyo principal propósito es comunicarse (Villegas, 2013; Cassany y Aliagas, 2009; Cassany; 2001). Son múltiples los beneficios que se han identificado al respecto: cuando se interactúa, se hace posible el aprender de las aportaciones de otras personas y se facilita el conocer otras ideas, razonamientos, puntos de vista, maneras de solucionar un problema e interpretaciones diferentes a las propias (Santangelo y Olinghouse, 2009; Ochoa, et al., 2008; Aragón, et al., 2010). Igualmente, se recibe retroalimentación al observar las reacciones que se generan en el público al leer los propios escritos, lo que permite mejorarlos y continuar experimentando con la manera de comunicarse (Villegas, 2013; Cassany y Aliagas, 2009). Asimismo, cuando las situaciones implican proponer ideas, opinar, discrepar, argumentar y defender un escrito es posible hacerse conscientes de aspectos del mismo que pueden pasar por desapercibidos cuando realiza de manera individual, como las intuiciones, sensaciones, malentendidos y errores (Aragón, et al., 2010; Cassany, 2003; Ochoa, et al., 2008).

El cúmulo de información que se recibe de las otras personas permite al individuo desarrollar habilidades y valores, aprender a comunicarse, desarrollar ideas, usar recursos narrativos y lingüísticos, reflexionar, compartir, analizar, etc. es decir, a mejorar significativamente sus conocimientos y habilidades para elaborar escritos efectivos que le permitan lograr sus propias metas (Cassany y Aliagas, 2009; Cassany, 2001), lo que en la práctica se traduce en una mayor producción de textos, de mayor calidad, más extensos, cualitativamente mejores y

con vocabulario más complejo (Yarrow y Topping, 2001, citados en Ochoa, et al., 2008).

En vista de lo anterior, se considera que una instrucción eficaz para la enseñanza de la escritura debe proveer al estudiantado de múltiples oportunidades de interacción e intercambio entre pares y con otros agentes, a través de todo el proceso de escritura y de una forma estructurada (de manera que cada quien sepa cómo se espera que apoye a sus compañeros/as). Cuando se realiza efectivamente la instrucción permite llevar a cabo actividades que faciliten a las y los estudiantes: el compartir sus trabajos, recibir y engendrar retroalimentación, generar ideas para el texto y recibir reconocimiento (Olinghouse y Colwell, 2013; Santangelo y Olinghouse, 2009). Los arreglos instruccionales que fomentan la interacción pueden ser de tres tipos: escribir en conjunto (coautoría), solicitar los conocimientos u opiniones de pares para partes específicas (colaboración) o la co-revisión de textos (Graham, et al., 2012). Aunque cabe aclarar que no son excluyentes, es decir, en una parte del proceso se puede incluir el solicitar conocimientos u opiniones y, en otra, que se revise el escrito.

4.3 Escribir como un proceso

Se acostumbra percibir la escritura como un producto físico, finito y estático a causa del hincapié que se suele poner en el producto final. En algunas escuelas es común que el material intermedio como las listas, esquemas, borradores, notas, etc. sea desechado u omitido por concebirsele “Imperfecto” a la par que la atención y tiempo se centren completamente en el producto final, un escrito terminado. Esta práctica crea la ilusión para el estudiantado de que las y los autores elaboran sus textos de manera espontánea, sin esfuerzo y como si supiesen de antemano cada palabra que escribirán. Lo anterior puede relacionarse con que raramente se piensa en la persona experta en escritura como alguien que produce bocetos, se equivoca, rectifica, etc. Esta concepción irreal oscurece el hecho de que la actividad en sí misma es un proceso complejo,

lento, que implica bastante tiempo y flexibilidad (para cambiar y mejorar las ideas), que se desarrolla desde que surge la primera intención de escribir y termina hasta que se consigue la versión final, donde el producto elaborado es sólo “la punta del iceberg” (Aragón, et al., 2010; Cassany, 1999).

En la práctica docente, este tipo de concepción pudiera explicar las pocas oportunidades que se suelen brindar al estudiantado para “vivir la importancia de saber escribir”; la carencia de momentos que les posibiliten producir, revisar, modificar e incluso compartir los textos que escriben (Flores y Vázquez, 2006). Lo que para las y los estudiantes se traduce en conocimientos insuficientes acerca del proceso de escritura que, a su vez, les dificultan el desarrollar capacidades para; generar ideas, planear, revisar, usar estrategias para producir u organizar textos, e incluso con la mecánica de la escritura (Graham y Harris, 2002). Por supuesto, esto se refleja en la calidad de los textos que escriben, los cuales suelen ser cortos, desorganizados, contener ideas pobremente desarrolladas, y con ediciones superficiales (Santangelo y Olinghouse, 2009). Finalmente, el resultado de este tipo de perspectiva, centrada en el producto, es que las y los aprendices que “fallan” en su primer intento, algo completamente razonable, crean que la escritura simplemente “no se les da” y la abandonen inmediatamente.

Para evitar este tipo de efectos indeseados, la enseñanza contemporánea de la escritura busca superar esta concepción y plantea una aproximación centrada en el proceso, la cual propone que las personas que escriben se mueven a través de una serie de estadios mientras realizan sus composiciones (Graham, et al., 2012). En términos generales, se considera de que la escritura consta de tres apartados principales: planificación, producción y revisión. Durante la planificación, la persona que escribe desarrolla una representación general de la tarea y toma decisiones sobre lo que será el escrito (propósito, contenido, método, etc.); en la producción, se transforma el plan general en un producto escrito y, finalmente; en la revisión, se realiza una comparación entre lo que se ha planeado

y lo que se ha obtenido, para llevar los cambios necesarios para mejorarlo (Ochoa, et al., 2008; Cassany, 2003).

Algunos/as autores/as anexan un cuarto estadio o lo incluyen dentro de la revisión: la edición, donde se prepara el documento para su publicación después de haberle hecho las modificaciones necesarias (Gallik-Jackson, 1997). Adicionalmente a la subdivisión del proceso en estadios, se considera que el proceso de escritura dista de ser una secuencia lineal y rígida, es decir, se concibe que no existe un orden universal en el proceso sino que el mismo es flexible, depende de la persona y de la pieza escrita en sí, además de que no sucede una sola vez sino que puede ocurrir de forma recursiva, es decir, que cada estadio puede ocurrir en más de una ocasión a juicio de quien elabora el escrito (Graves, citado en Gallik-Jackson, 1997; Villegas, 2013). De manera que, por ejemplo, el proceso de revisión puede cambiar la forma en que se había elaborado el escrito e incluso puede cambiar la manera en que se planificó, replanteando elementos tan importantes como el contenido o hasta el propósito del mismo.

Además de las modificaciones en la “mecánica” de la escritura, el cambio de énfasis del producto al proceso conlleva implicaciones significativas. Si bien la división del proceso, la flexibilidad y la recursividad representan una visión más profunda y compleja de esta tarea, cabe destacar que no sólo se trata de que las y los estudiantes aprendan a realizar una serie de actividades (como planificar, componer, revisar y editar) sino que también implica facilitar que comprendan el sentido de cada una de las mismas en aras de lograr sus propios objetivos, de manera que cada actividad que se realice debe enseñarse como parte del proceso, destacando su sentido y utilidad para la tarea en general (Gallik-Jackson, 1997). Se trata pues de que las y los estudiantes desarrollen una consciencia de sí en cuanto a escritores/as; que comprendan más completa y profundamente la tarea y sus propias ideas, al igual que conozcan y aprendan a regular sus propios procesos (Castello, 2002; Santangelo y Olinghouse, 2009; Graham y Perin, 2007).

En vista de la importancia y complejidad inherente al proceso, a continuación se abordará cada una de las fases del mismo así como algunas especificaciones relativas a cada una de las partes que lo componen.

4.3.1 Planeación

Como se mencionó, una alternativa integral de enseñanza plantea mostrar la escritura como un proceso que implica múltiples actividades, entre las cuales destaca la planeación al predecir en gran medida el éxito que una persona obtendrá al involucrarse en una tarea de escritura. Tanta es su relevancia, que la forma de proceder a la hora de planear se esboza como la principal diferencia entre experto/a y novato/a. Mientras que las personas expertas se caracterizan por su actividad reflexiva para producir un texto, las novatas no gastan demasiado tiempo en prepararse para escribir, de hecho suelen comenzar en cuanto se les asigna la tarea; su manera de proceder es crear el contenido a partir del tema que han seleccionado y un género conocido, parten desde su “conocimiento” y simplemente escriben “lo que les viene a la mente”. Su finalidad no es solucionar un problema ni mucho menos alcanzar un objetivo, sino solo plasmar los recuerdos tal cual aparecen en su mente, lo que trae como consecuencia que sus escritos sean poco coherentes, desorganizados e inadecuados para el auditorio, a la par que no incluyan todos los elementos básicos de una historia pero si datos irrelevantes. Lo que se traduce en un texto interesante al comienzo, pero con una secuencia de eventos confusa, carente de clímax y con un final abrupto (Bereiter y Scardamalia, 1992, citados en Villegas, 2013; Fidalgo y García, 2014; Gallik-Jackson, 1997).

Para evitar las dificultades anteriores, una enseñanza eficaz de la escritura debe poner especial énfasis en todas aquellas actividades de planeación, menos evidentes que se realizan generalmente antes de comenzar a elaborar el escrito de manera concreta pero que de igual manera forman parte del proceso de escritura. Planear implica hacer una representación mental, más o menos

completa, de lo que se desea escribir y la forma en que se hará, puede ocurrir al inicio o durante el periodo de escritura y se lleva a cabo para ajustarse a las anticipaciones que se hacen de lo que vendrán en las líneas posteriores (Gallik-Jackson, 1997).

En esta fase se establecen los objetivos del texto y el plan global que orientará toda su producción. Incluye tres subprocesos u operaciones; 1) la génesis de contenido: generación de ideas, 2) la organización y estructuración del contenido: la formación de un significado estructurado y coherente entre las ideas gestadas y, 3) la formulación de objetivos: que permitan controlar y guiar el acto de composición durante el resto del proceso (Hayes, 1996 citado en Gallego, 2012; Villegas, 2013; Aragón, et al., 2010).

Para el género narrativo, la planeación involucra desarrollar y elaborar una secuencia clara de eventos, dentro de un periodo de tiempo dado, que sea comprensible y entretenida para quien lee (Gallik-Jakson, 1997; Tracy, et al., 2009). Es decir, requiere gestar los componentes imprescindibles del texto, estructurarlos de una manera coherente e idear formas para llevarlos a cabo, de manera que el escrito atraiga la atención de quien lo lea y le cause un efecto específico.

Se puede considerar que los textos narrativos se organizan con base en cuatro componentes indispensables (Dymock y Sichelson, 2010, citados en Villegas, 2013; Aragón, et al., 2010; Stein y Glenn, 1979, citados en Tracy, et al., 2009):

- a) Tema: idea que sirve como hilo conductor de la historia (ej. soledad, alegría, familia, etc.).
- b) Personajes: cada uno de los seres inventados, humanos o no, que aparecen en la historia, así como sus características físicas y psicológicas (motivación, creencias, pensamientos, sentimientos, actitudes, etc.).

- c) Escenario: información sobre el lugar y el tiempo específico donde ocurren los eventos de la historia, cuyos detalles influyen en el desarrollo de la trama.
- d) Trama: conjunto de metas y acciones realizadas por los personajes a lo largo de la historia, que incluye; problemas (obstáculos), reacciones al mismo, resolución de los problemas e implicaciones para los personajes (conclusión).

Estos cuatro elementos son de suma importancia durante la escritura pues a la par que representan el esqueleto que da sustento a cualquier narración, también se muestran como guías que facilitan desarrollar el contenido y la estructura. Es por ello que autores como Aragón, et al. (2010) y Harris y Graham (2002) proponen su desarrollo mediante estrategias basadas en pensar, discutir y responder a preguntas como: ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Qué?, ¿Por qué?, etc. que ayudan a crearlos, así como a otros más específicos (como las característica de los personajes o sus acciones).

Un tipo de estrategia que se ha mostrado funcional para que el estudiantado aprenda a desarrollar su proceso de pensamiento y habilidad para organizar ideas, es precisamente el uso de “organizadores gráficos”; por sus características, el uso de esta herramienta facilita el desarrollo de habilidades como: analizar, crear inferencias, evaluar y hacer comparaciones (Gallik-Jackson, 1997; Santangelo y Olinghouse, 2009; Graham y Perin, 2007). Su principio es relativamente sencillo, básicamente consiste en capturar las ideas en papel o algún otro medio como una forma de representación externa, de manera que las ideas permanezcan igualmente accesibles para el autor o autora y al mismo se evite la sobrecarga de la memoria de trabajo de quien escribe (causada por realizar otras tareas al tiempo que nos esforzamos por mantener una estructura mental del escrito). Cuando se externalizan y plasman las ideas se liberan recursos cognitivos que la persona puede utilizar para otras actividades como generar ideas o mejorar la narrativa (Sharples, 1999). En específico, para la

escritura de textos narrativos, los organizadores gráficos son, como su nombre lo indica, estructuras organizadas donde el estudiantado responde, de manera sencilla pero sistemática, a las preguntas referidas a los componentes básicos de una historia; de esta forma el autor o la autora tienen la posibilidad de concentrarse en elaborar y manipular cada componente sin perder de vista la estructura general del texto, que le funciona como guía durante todo el proceso (Hyerle, 1996, citado en Gallik-Jackson, 1997).

Adicionalmente al uso de organizadores gráficos, también es recomendable involucrar al estudiantado en otras actividades de “pre-escritura” que igualmente les faciliten reunir y organizar sus ideas, como: usar estrategias para generar ideas, revisar modelos o recolectar información (Graham, et al., 2012; Graham y Perin, 2010).

Generación de ideas

Como se mencionó, dentro del proceso de planeación, el primer paso es la generación de ideas o como suelen decirlo algunas personas “dejar brotar la imaginación”. Sin embargo, a diferencia del estereotipo tradicional donde del/a autor/a “emanan” ideas prolíficas de manera espontánea, en la realidad frecuentemente es difícil generar una “buena” idea inicial que sirva para partir de ella y elaborar todo un escrito. Por ello, es importante aprender a seleccionar un tema de manera inteligente, el cual permita “jugar” con el espacio conceptual sin demasiadas complicaciones (Graves, 1999, citado en Villegas, 2013).

Si bien el atenerse a un tema puede parecer limitante para algunas personas, Sharples (1999) considera que la imposición de restricciones es necesaria para quien escribe, pues le facilita tomar el control sobre la multitud de posibilidades que el pensamiento y lenguaje ofrecen, sobre todo en el caso de personas novatas. Las restricciones en sí no son una barrera para el pensamiento creativo sino para el contexto dentro del cual la creatividad ocurre. Algunas

restricciones involucran aspectos abordados anteriormente (como el objetivo del escrito y las relativas a la audiencia a quien va dirigido) y otras refieren a aspectos más relacionados con el contenido y cuestiones internas (personales), como el seleccionar un tema sobre el cual dispongamos de conocimientos o experiencias suficientes que nos permitan desarrollar un texto de manera fluida. En este sentido, el proceso dependería de establecer las justas restricciones; que sirvan de guía para evitar divagar alrededor del tema central al tiempo que eviten bloquear el proceso escritor.

Derivado de lo anterior, se considera recomendable la enseñanza de herramientas que faciliten la creatividad, la génesis de ideas (Graham, et al., 2012). Al respecto existen múltiples estrategias a las cuales se puede recurrir (Sharples, 1999):

- a) Lluvia de ideas: Una o más personas acuerdan un tema y entonces dicen palabras o frases asociadas tan rápido como sea posible, de manera que les permita explorar y generar contenido a través de la conexión de ideas (Santangelo y Olinghouse, 2009).
- b) Mapeo: Implica tomar un espacio previsible y jugar al “¿y qué pasaría si...?” mediante la aplicación de operaciones simples a elementos del mismo, como: borrar, repetir, negar, substituir e invertir el orden. Por ejemplo, tomar un lugar previsible como un restaurante y proponer situaciones como “¿y qué tal si en el restaurante no hubiese comida?” (borrar), “¿y qué tal si hubiesen demasiados/as comensales o comida?” (repetir), “¿y qué tal sí los meseros dejaran de trabajar?” (negar), o “¿y qué tal si primero se pagase y después se comiese?” (invertir el orden).
- c) Enfatizar: Consiste en exagerar partes específicas del espacio conceptual como el enfatizar sus bondades (ej. “el barco más grande del mundo”, “la casa más pequeña”, etc.) o los elementos que las componen (ej. una persona muy tacaña o muy adinerada, un evento traumático o una situación desesperada).

- d) Transformar y/o combinar: Consiste en conceptualizar simultáneamente opuestos (como “sentir amor y odio por la misma persona”) o hacer que dos entidades diferentes ocupen el mismo espacio (como “soberbia y discriminación”, “vaqueros y extraterrestres”, “pasado y futuro”, etc.).
- e) Comenzar insólitamente: Refiere a dar inicios extraños, mágicos y atrevidos, o finales sorprendentes completamente inesperados (ej. hacer que fallezca uno a uno toda una familia, que una persona gane el premio mayor de la lotería u obtenga todo lo que siempre quiso, etc.) (Delmiro, 2001).
- f) In crescendo: Partir de una situación cotidiana que poco a poco termina con consecuencias desproporcionadas (ej. recoger un animal de la calle que termina volviéndose un monstruo monumental, una briza que se transforma en huracán, etc.) (Delmiro, 2001).

Otro tipo de propuesta complementaria o alternativa a las expuestas son las recomendadas por Clakins (2003, citado en Villegas, 2013) y Delmiro (2001) quienes sugieren crear ideas tomando como referencia experiencias personales o ajenas que despierten fuertes emociones positivas o negativas (ej. se pueden generar listados de miedos, preocupaciones o eventos traumáticos) y, a partir de ellas, crear situaciones problemáticas donde los personajes enfrenten circunstancias similares, con la facilidad de poder hacer descripciones precisas de la secuencia de hechos de manera que quien lea sea capaz de sentirlo propio.

En resumen, para la facilitar la mejora en la expresión escrita de las y los estudiantes parece adecuado el contar con recursos como los anteriores que les faciliten generar ideas que funjan como bases sólidas para las posteriores fases en el proceso de la escritura, en lugar de esperar que las elaboren directamente o cuenten con ellas de antemano. Si bien en algunos casos las ideas brotan naturalmente, algunas personas pueden requerir de otro tipo de estrategias para su elaboración.

Uso de modelos

Para elaborar textos efectivos, las y los estudiantes necesitan adquirir conocimientos acerca de las características de un buen escrito de determinado género, así como las diferentes formas y propósitos del mismo. Por ello, para elaborar una intervención eficaz puede ser de utilidad, e incluso es recomendable, que al inicio o durante la instrucción se integren oportunidades para leer, analizar y emular buenos modelos de escritura (Olinhouse y Colwell, 2013; Graham, 2008; Graham y Perin, 2007; Villegas, 2013).

Este tipo de prácticas mantiene múltiples beneficios: en primer lugar, a través de la revisión de modelos el estudiantado puede entrar en contacto con textos interesantes y convencionales, los cuales, además de incitarles a involucrarse en la escritura, les pueden brindar información acerca de las reglas que debe presentar un escrito publicado, lo que les acerca más a una experiencia real (Aragón, et al., 2010). En segundo lugar, se puede proveer de una experiencia más cercana y personal con quien se dedica la escritura, pues a través del análisis y emulación de sus textos se hace posible visualizar cómo usa las palabras para evocar imágenes o sentimientos, manipula las oraciones para acelerar o alentar el flujo de los sucesos, organiza las ideas, establece y cambia la forma del escrito o usa ilustraciones para reforzar y formar la comprensión de quien le lee (Graham, 2008).

Aunque cabe aclarar que los buenos modelos no necesariamente necesitan ser de autores o autoras reconocidas sino que se pueden elegir “modelos auténticos”, muestras del propio estudiantado, que al poseer gran calidad son susceptibles a ser una referencia de utilidad, pues igualmente se pueden mantener discusiones acerca de elementos específicos o las características del escrito, con los múltiples beneficios de: poder recurrir a quien ha elaborado el texto para preguntarle acerca de su proceso o motivos, dar el sentimiento de que cualquier persona puede elaborar un escrito de manera profesional y servir como

un punto de referencia que permita la autoevaluación. Incluso, los modelos también pueden mostrar un bajo nivel de desempeño, para que se exploren y reflexionen nuevas posibilidades de mejora o el qué hacer cuando se encuentra alguna dificultad (Santangelo y Olinghouse, 2009). Finalmente, también es importante mencionar que los modelos no forzosamente deben ser escritos impresos sino que pueden provenir de historias que las y los estudiantes hayan leído o escuchado anteriormente, de diálogos con otras personas e inclusive de las experiencias que se les han narrado (Aragón, et al., 2010).

Investigación

Otra actividad previa a la escritura que puede facilitar reunir u organizar ideas, es la recolección de información que, si bien suele ser más utilizada para la escritura de ensayos, también puede ser de ayuda dentro del género narrativo. Como se mencionó anteriormente, cuando se escribe se deben tener conocimientos acerca del tema específico de la composición, sobre todo tratándose de referentes concretos conocidos por la audiencia. Una estrategia efectiva para obtener lo necesario para escribir es investigar, o mejor dicho obtener información que pueda ser usada para elaborar una composición. Una vez que se ha seleccionado el tema general de una narración las actividades de investigación que pueden realizarse son variadas, algunos ejemplos son: revisar documentos, realizar entrevistas, encuestas, observaciones, etc. (Graham, 2008; Santangelo y Olinhouse, 2009; Graham y Perin, 2007).

Ejemplos de este tipo de práctica podemos encontrar variados, los hay como Umberto Eco, quien realiza una búsqueda minuciosa para describir la situación sociopolítica, económica o temática de sus novelas, como lo menciona en su afamado libro *El nombre de la Rosa* donde nos narra su búsqueda documental para la construcción de su personaje principal (informarse sobre su forma de expresarse):

“en un clima mental de gran excitación leí, fascinado, la terrible historia de Adso de Melk, y tanto me atrapó que casi de un tirón la traduje... en la biblioteca no encontré huella alguna del manuscrito de Adso.” (Eco, U., 2010. Pp. 7-10).

Otros autores como Stephen King, quien se apoya en diferentes colaboradores para esta indagación, él comenta lo siguiente al inicio de su libro *Misery*:

“Quiero agradecer la colaboración de tres profesionales de la medicina que me asistieron en los datos objetivos de éste libro” (King, S., 2014. Pp. 1).

4.3.2 Composición

En general, el proceso de composición implica poner por escrito las ideas creadas durante la planificación de manera que sean inteligibles para quien las leerá, ya sea a través de las preguntas básicas en la narrativa o de otro tipo de guías (Gallego, 2012; Villegas, 2013; Aragón, et al., 2010). En palabras de “Gallik-Jakson (1997), la composición hace referencia a “...el punto donde las palabras e inspiración se liberan... manteniendo en mente el plan general de la historia” (Pp. 35).

Sin embargo, a pesar de sonar como una tarea relativamente sencilla, la composición suele implicar mucho tiempo y esfuerzo por parte del estudiantado debido a la gran cantidad de aspectos a tomar en consideración. Quien escribe debe atender múltiples demandas simultáneamente: los propósitos y contenido del texto, la construcción morfosintáctica, la ejecución gráfica de las letras, etc. (Hayes, 1996, citado en Gallego, 2012).

Debido a esta complejidad y para facilitar el proceso del estudiantado, se ha propuesto el ayudarles a establecer metas claras, específicas y razonablemente

retadoras que les permitan concentrarse y mejorar determinados aspectos del texto mientras omiten otros por el momento, como: “añadir ideas nuevas al escrito”, “mejorar la narrativa al incluir mejores descripciones o diálogos” e incluso “mejorar la redacción”. (Graham, et al., 2013; Graham, et al., 2012; Olinghouse y Colwell, 2013; Santangelo y Olinghouse, 2009). De manera que no sólo simplifica la actividad sino que también se facilita que las y los estudiantes dispongan de más recursos cognitivos para llevarla a cabo.

Por supuesto, en ocasiones no es suficiente con el establecimiento de metas, sino que también es necesario dar instrucciones más específicas para cada tipo de actividad. Por ejemplo, para mejorar la narrativa es necesario enseñar a producir imágenes visuales de mayor calidad acerca de los personajes, lugares, objetos o eventos, y esto puede lograrse a través de la inclusión de más detalles sensoriales o la elección de mejores palabras que describan vívidamente lo que ve, escucha, huele, toca y saborea quien escribe (Graham, et al., 2012; Graham y Harris, 2002; Gallik-Jackson, 1997; Delmiro, 2001). Igualmente, para la inclusión de diálogos puede ser de utilidad enriquecer las características internas y externas de los personajes de manera que se pueda anticipar su comportamiento y sus posibles comentarios, de manera que la secuencia narrativa no dependa enteramente de la voluntad de quien escribe sino también de los propios personajes (Villegas, 2013). En cuanto a la mejora de la redacción, se puede instruir en la construcción de oraciones complejas al modelar la combinación de dos o más sentencias básicas, o enseñar estrategias para la construcción de diferentes tipos de párrafos, por ejemplo, que contemplen: apertura, detalle, clausura y transición (Graham, MacArthur y Fitzgerald, 2013). En suma, las facilidades que se pueden plantear para el proceso de composición se dirigen básicamente a establecer tareas específicas que ayuden al estudiantado a llevar a cabo esta compleja actividad de manera simple y mediante guías específicas que les indiquen las acciones que deben realizar.

4.3.3 Revisión

Una de las partes más importantes en el proceso de escritura es la revisión, debido a su funcionalidad para enlazar el análisis y reflexión que se realiza a partir del escrito con la práctica sucedánea. Lamentablemente, al igual que con otros aspectos de la escritura que se han abordado, esta actividad suele estar envuelta en un sinnúmero de creencias erróneas que no hacen sino dificultar la elaboración de un escrito.

Pensando en la enseñanza tradicional, comúnmente quien revisa los escritos sólo puede ser la persona que se encuentra enseñando y ésta se dedica básicamente a señalar errores, regularmente de ortografía, gramática o de naturaleza mecánica (como la legibilidad) dejando fuera aspectos más profundos. Igualmente, esta práctica tiende a realizarse como la culminación del proceso de escritura y se utiliza para asignar una calificación al producto terminado, donde simplemente se enmarcan los desaciertos cometidos sin permitir la proposición de soluciones por parte del estudiantado (Macotela, 2006; Cassany, 2003; Olinghouse y Colwell, 2013).

Como resultado de esta práctica se haya que las y los estudiantes se vuelven poco proclives a realizar la revisión de sus propios textos, al igual que cuando llegan a hacerlo tienden a preocuparse mayoritariamente por aspectos superficiales, dejando afuera aquellos relacionados con el contenido, ideas, estructura, cohesión, etc. (principalmente debido a que no serán considerados por quien evalúa) lo que desemboca en escritos superficialmente correctos pero carentes de contenido y coherencia (Cassany, 1999). Asimismo, no es extraño que cuando se solicita a las y los estudiantes abiertamente que expresen su opinión respecto a algún escrito (propio o ajeno), tengan miedo de hacerlo o no lo hagan en absoluto, ya sea por vergüenza de reconocer que “no saben” o “no entienden” (sientan angustia por lo que dirán sus compañeros o compañeras, por

el ridículo) o porque sientan temor de violentarles con sus opiniones (Cassany, 2003).

Dado lo anterior, para evitar este tipo de resultados indeseables, una práctica efectiva en la enseñanza de la escritura debe tomar en consideración ciertos aspectos relacionados con el proceso de revisión, que incluyen su propósito, contenido, momento para llevarse a cabo y personas implicadas. Enseguida se describen:

Para qué se revisa: Una de las principales limitantes al momento de revisar son las creencias de algunas personas acerca del propósito de la revisión. Por lo general, las y los estudiantes tienden a ver la revisión meramente como tiempo para corregir errores mecánicos, ortográficos o gramaticales de manera irreflexiva, como si la actividad se tratase de un capricho del o de la docente, sin utilidad u objetivo particular (Fidalgo y García, 2014). Por ello, un primer aspecto a considerar dentro de la revisión en escritura es su propósito.

En términos simples, el proceso de revisión se dirige a la mejora del escrito por medio de identificar y analizar sus problemas para posteriormente, llevar a cabo las correcciones correspondientes (Gallego, 2012; Ochoa, et al., 2008; Gallik-Jackson, 1997). Se considera que un texto presenta un problema cuando éste dista de contar con las cualidades necesarias para lograr su propósito. Las dificultades en un escrito son identificadas al realizar un análisis consistente de lo planificado y lo realizado hasta el momento, lo que incluye dos subprocesos: a) la evaluación del resultado y b) la corrección de lo producido. De esta manera, es evidente que sólo se puede llamar “revisión” a aquella práctica analítica y reflexiva que incita a realizar correcciones en aras de alcanzar un objetivo en particular. Por ejemplo, en el caso de la ortografía o gramática, para considerarse una revisión, estas mismas deben presentarse como una actividad con sentido al explicarse el objetivo de su modificación y el efecto que se espera producir con ello, como “dar

el mensaje deseado" o "dar una presentación y redacción adecuada para el público a quien va dirigida" (Cassany y Aliagas, 2009).

Es así que una verdadera revisión, más allá de simplemente recalcar los errores que ha cometido el estudiantado a la hora de elaborar su escrito, es benéfica tanto para la mejora en la calidad de los escritos como para las capacidades del estudiantado. Como mencionan Aragón, et al. (2010) y Castello (2002), una revisión funcional es aquella que propicia que las y los estudiantes obtengan conocimiento acerca de la naturaleza reflexiva de la escritura, posean un registro palpable de sus progresos y comprendan que el desarrollo de habilidades y estrategias son tan importantes como el escrito mismo, además que no solo busca que el estudiantado aprenda a identificar sus dificultades para evitarlas sino que les anima a pensar en posibles soluciones que les permitan sobrepasarlas si llegan a presentarse nuevamente.

Acorde a la anterior, al momento de realizar una revisión se recomienda evitar referirse a aspectos negativos como los errores (aquello que está "mal") y recalcar aquellos elementos positivos y mejorables, para el fomento de actitudes críticas pero constructivas que se dirijan a la mejora. En términos generales, una revisión centrada en los aspectos positivos y mejorables incluye comentarios acerca de lo correcto y lo que más ha agradado del texto, así como aquello que no ha quedado tan claro o que necesita información adicional (Graham, 2008; Cassany, 2003). Al respecto, Aragón, et al. (2010) recomiendan el acercamiento a partir de preguntas, como: ¿qué parte de la historia te hace sentir orgulloso/a? o ¿cuál es la mejor parte de la historia?, de manera que quien se encuentra aprendiendo identifique sus cualidades positivas como escritor o escritora y de su texto, para después abordar aquello que se puede mejorar ¿qué podemos hacer para hacer más comprensible esta parte?, ¿cómo describirías a este personaje?.

En cuanto a las problemáticas que pudiera presentar el texto, una revisión formativa sobrepasa el remarcar la dificultad e incluso el que el estudiantado

aprenda a identificarla. Una revisión implica tanto el análisis y reflexión del escrito, hacer una comparación entre lo planeado y los avances logrados, como el pensar en las acciones que se llevarán a cabo para reducir la brecha entre lo idealizado y el producto actual (señala el problema y da propuestas para solucionarlo). Para señalar la dificultad, lo que se hace es ayudarse de tácticas de revisión como rayar, subrayar, borrar, tachar, llamar la atención con símbolos, preguntar, hacer anotaciones, etc. que faciliten identificar dónde puede mejorar un escrito. Una vez logrado lo anterior, el siguiente paso es proponer maneras específicas para dar solución a estas dificultades, por ejemplo: para la desarticulación se reorganiza (cambia, amplía o conecta), para la redundancia se borra (sustituye, omite o sintetiza), para la incoherencia se establecen relaciones (mueve o conecta), y para las omisiones se adiciona (incorpora, añade, ejemplifica, completa, amplía o junta) (Aragón, et al., 2010; Ochoa, et al., 2008). De esta manera, manteniendo en mente el propósito de la revisión, se evita el que ésta actividad se haga de manera mecánica e irreflexiva. En suma, el ideal de la revisión es que las y los estudiantes se hagan conscientes de su propio proceso de escritura y aprendan a identificar las dificultades que se les presentan así como los medios para mejorar sus escritos y habilidades.

Qué se revisa: Igualmente, dentro de la revisión un segundo aspecto a considerar es aquello que será revisado. Si bien casi todas las medidas de la calidad de la escritura contemporáneas involucran algún grado de subjetividad (Graham y Perin, 2007) y, como se mencionó, el estudiantado suele pensar que revisar es igual a corregir gramática y ortografía, cabe recordar que una revisión efectiva es aquella que facilita realizar correcciones en múltiples aspectos del escrito con el objetivo de mejorarlo para adecuarse a su propósito, por lo que centrarse en solo estos dos rubros parece limitante comparado con todo lo que se puede hacer para que un texto logre su cometido.

Para evitar prácticas sin sentido centradas en solo algunos aspectos seleccionados de manera arbitraria por quien evalúa, podemos considerar que el

proceso de revisión puede dirigirse a dos niveles con igual importancia: el superficial y el profundo. El primero se enfoca básicamente en los aspectos mencionados, corregir la violación de reglas ortográficas y gramaticales; el segundo (que suele dejarse de lado), se dirige a realizar modificaciones que pueden alterar el significado o estructura del texto (contenido y coherencia) en cuanto a la desarticulación, redundancia, incoherencia, omisión de ideas e incluso la adecuación del texto acorde al propósito para el que fue concebido. Lo que implica que las y los estudiantes sean capaces de establecer si la relación entre personajes, acciones, tiempo, espacio y acontecimientos, se estructuran en la narración de modo cohesivo (Ochoa, et al., 2008; Cassany, 1999; Aragón, et al., 2010).

Acorde a lo anterior, para la revisión de los aspectos superficiales Aragón, et al. (2010) proponen preguntas como: ¿hay errores ortográficos?, ¿hay palabras u oraciones que fueron omitidas?, y ¿existen palabras u oraciones redundantes?, mientras que para los aspectos profundos recomiendan analizar elementos relacionados con la desarticulación, redundancia, incoherencia y/o la omisión de ideas. Por ejemplo, mediante el análisis de la congruencia en la secuencia de hechos o las acciones de los personajes acorde a su descripción.

Cuándo se revisa: A diferencia de lo que se cree, el momento en que se realiza una revisión no es único ni ocurre sólo tras haber completado un escrito, sino que sucede continuamente y forma una parte integral del proceso de elaboración del texto. Como se mencionó, el propósito de la revisión es la mejora, lo que implica volver al texto y releerlo constantemente para evaluarlo, verificar su concordancia con el propósito para el que fue concebido, repensar su contenido y estructura además de realizar modificaciones en busca de perfeccionarlo. Los cambios producto de esta actividad pueden ir desde mejoras superficiales hasta la generación de nuevos ciclos de planeación que cambien radicalmente la forma del escrito (Villegas, 2013; Cassany, 2001). Se puede considerar que la revisión se extiende a lo largo de todo el proceso de escritura y termina sólo cuando la

persona que escribe se encuentra razonablemente satisfecha con el resultado obtenido, por lo que una práctica efectiva en la enseñanza de la escritura debe integrar múltiples oportunidades de revisar un texto y no solo una al terminar el proceso para calificar el “escrito final”.

Quién revisa: Antiguamente se creía que la persona que enseñaba era la única capacitada para “revisar” un texto de manera adecuada debido a su experticia en el tema, no obstante, la investigación ha identificado que la revisión por parte de otras personas también puede tener un impacto positivo tanto en el desempeño y habilidades del estudiantado como en la calidad de sus escritos, por lo que puede ser de utilidad incluir a más de un evaluador o evaluadora para desarrollar una intervención exitosa. Según, Graham, et al. (2012) es posible considerar tres tipos de evaluación, cada una con beneficios particulares para la o el estudiante: a) la autoevaluación: llevada a cabo por cada alumna o alumno de manera independiente sobre su propio escrito, b) la coevaluación: ejecutada por los pares, y c) la evaluación externa: que se recibe de quien se encuentra enseñando.

Autoevaluación

En la práctica, una preocupación frecuente respecto a que el alumnado sea quien evalúe su propio desempeño es su “incapacidad” para valorar adecuadamente la calidad de su propio trabajo a causa de su inexperiencia y supuesta falta de objetividad. Como resultado de tal creencia, es común que la y el estudiante eviten responsabilizarse por sus escritos y se dediquen únicamente a hacer las correcciones que se les soliciten sin cuestionar el sentido de las mismas. Para evitar este tipo de carencias, se ha propuesto (Ferreiro, 1999, citado en Villegas, 2013) la autoevaluación como una de las principales tareas durante la enseñanza de la escritura por ser un medio eficaz para promover mejoras tanto en la calidad de los textos producidos, como en la capacidad de las y los estudiantes para reflexionar y tomar control sobre su propio proceso de composición (Castello,

2002). Además el involucramiento por parte del estudiantado en la evaluación es necesario para que aprenda a posicionarse desde la perspectiva del lector o lectora y de esta manera obtenga información que le sea de utilidad para mejorar sus textos (Ochoa, et al., 2008).

Empero, a pesar de los múltiples beneficios de la autoevaluación para el aprendizaje de la escritura, cabe destacar que ésta no es una actividad sencilla que pueda realizarse sin preparación previa por parte de quien enseña. Para facilitar la autoevaluación es necesario tomar en consideración dos aspectos fundamentales: 1) que las y los estudiantes cuenten con metas específicas que les permitan monitorear su progreso y registrar sus logros (Graham, 2008; Graham y Harris, 2001), y 2) que cuenten con criterios específicos (ej. pautas, escalas, rubricas, etc.) que les sirvan de guía y les permitan identificar sus fortalezas y dificultades (Olinghouse y Colwell, 2013; Hillocks, citado en Graham, et al., 2012; Castello, 2002).

Coevaluación:

Al igual que ocurre con la autoevaluación, cotidianamente se descarta la coevaluación por considerar que sus aportaciones no abonan nada más allá de la mirada experta, pero contrario a lo esperado se ha identificado que cuando el proceso de evaluación se comparte con pares o grupalmente, las y los estudiantes se hacen capaces de realizar avanzados procesos y habilidades metacognitivas para mejorar sus escritos y capacidades, como la evaluación de aspectos estructurales (profundos) relacionados con el contenido, coherencia y consideración por el lector o lectora (Aragón, Correa, y Mosquera, 2008, citados en Aragón, et al., 2010). Es por ello que para desarrollar una intervención eficaz es necesario tomar en consideración el aprovechar el recurso de las y los pares como medio para facilitar el proceso de evaluación.

Para que lo anterior pueda ocurrir, antes debemos comprender que la coevaluación no debe pretender hallar la interpretación “correcta” o juzgar la calidad de los escritos sino sumar los puntos de vista de autores/as y lectores/as distintos/as, dentro de un proceso de soluciones compartidas, que permitan resolver interrogantes y dudas respecto a una tarea escrita propuesta, proporcionando una fuente adicional de andamiaje para el aprendizaje (Cassany, 2003; Ochoa, et al., 2008). Por supuesto, también es lógico pensar que la coevaluación, al igual que la evaluación independiente, puede facilitarse al proveer al estudiantado de metas y criterios específicos que guíen su proceso.

Evaluación externa:

Finalmente en cuanto a la evaluación externa, generalmente realizada por el o la docente y, obviando su efectividad comprobada para mejorar la calidad de los escritos y las habilidades del estudiantado, ésta debe presentarse como un medio para colaborar con las y los estudiantes más que como el juicio de su práctica como escritores y escritoras. Una evaluación externa funcional es aquella que explica tanto las dificultades como los aciertos identificados, así como las impresiones y sorpresas resultado de la lectura de los trabajos, es decir, es brindar una expresión auténtica que especifique los elementos que se valoran del producto elaborado (o en proceso) y anime a continuar trabajando para expresar lo que le interesa al alumnado (Cassany, 2001). En adición, el involucrarse en esta parte del proceso como enseñante y colaborador/a permite conocer la efectividad de un programa y facilita su ajuste para satisfacer las necesidades de las y los participantes (Graham, 2008).

4.3.4 Edición

La última fase del proceso de escritura es la edición y publicación del texto realizado, el momento en donde se prepara o “pule” el producto final para hacerlo presentable y adecuado para ser comunicado (Gallik-Jackson, 1997). En la

instrucción, durante la presentación del escrito, una vez que cada quien ha decidido que ha finalizado su escrito, lo ideal es dar lectura a los productos elaborados frente a la audiencia para quienes fueron escritos, es decir, concretar la actividad dentro de una situación de comunicación real. Ésta presentación, más que considerarse una “evaluación final” o un “rito ceremonial” innecesario, se muestra como una oportunidad para que el estudiantado reflexione acerca del proceso de escritura y sus propias acciones durante el mismo (Castello, 2002).

Para facilitar la reflexión Cassany (2003) recomienda, de ser posible, que cada estudiante participe de manera voluntaria y explique su propio proceso de composición; aquello que le ha inspirado o las fuentes que ha consultado, cómo valora su texto (lo que ha sido de su agrado y lo que no, las dificultades que se presentaron, el enfoque que se planteaba dar, etc.), cómo se ha sentido (cuando se elaboraba y ahora que se ha finalizado), etc. así como todo lo que no es evidente en escrito. También se pueden reconocer o justificar las propias acciones o lo que se considera un error, e incluso explicar los cambios que podrían ser introducidos en el texto. En suma, el propósito es que el o la estudiante encuentre su voz de autor o autora frente a la audiencia, que fortalezca su discurso personal ante sus lectores/as. Al verbalizar sus impresiones, el estudiantado adquiere más consciencia sobre su texto, el proceso de composición y sobre sí mismo, aprende a relacionarse verdaderamente con la escritura para, en definitiva, crecer como autor o autora.

4.4 Escribir haciendo uso de estrategias de autorregulación

Como se puede notar escribir no es una tarea sencilla. Si bien la escritura involucra poseer suficientes conocimientos y habilidades para elaborar un texto, es innegable que también requiere de ejercer un control voluntario sobre estos recursos para lograr un objetivo específico, lo cual no es una tarea sencilla. Incluso se considera que esta capacidad para auto-gestionarse es una de las principales diferencias entre las personas novatas y expertas en escritura (al igual

que la capacidad para planear), siendo estas últimas más capaces para manipular su ambiente de aprendizaje y pensamientos con el propósito de facilitar sus procesos y la elaboración de un texto (Graham, 2006, citado en Villegas; 2013; Graham y Harris, 2000, citado en Ochoa, et al., 2008). Debido a lo anterior, autores como Graham (2010), Graham y Perin (2007) y Tracy, et al. (2009) consideran que no es suficiente con alentar al estudiantado a realizar actividades como planear, componer, revisar y editar, sino que a la par se requiere de brindarles mayor orientación para que aprendan a regular sus propios procesos.

Para cumplir con este propósito, se considera que una aproximación poderosa para el aprendizaje de la escritura es la enseñanza de estrategias, las cuales: ayudan a simplificar y organizar las complejas acciones requeridas para elaborar un texto, permiten comprender los procesos mentales al hacerlos visibles y proveen de guía para completar escritos de manera que cumplan con sus objetivos (Santangelo y Olinghouse, 2009). Además que mediante este tipo de enseñanza se empodera al estudiantado al facilitar que participe activamente y se apropie de la actividad, dando como resultado que se haga conscientes de su propio actuar así como de las estrategias que puede utilizar para lograr diferentes tareas de escritura, es decir, se promueve que sean más autorregulados/as y responsables de sus propios procesos y productos (Aragón, et al., 2010).

En adición a lo anterior, se ha hallado que las instrucciones explícitamente dirigidas al uso autorregulado de estrategias para mejorar la composición escrita mantienen múltiples beneficios, tanto para las personas participantes como para los productos que se elaboran. Entre los efectos positivos para las personas, se encuentran que la enseñanza de estrategias permite mejorar el desempeño al enriquecer los conocimientos, habilidades, autoeficacia y motivación hacia la escritura (Gallego, 2012; Villegas, 2013). En cuanto a los textos que se producen, múltiples investigaciones han encontrado mejor calidad en relación a su contenido, estructura, complejidad, vocabulario y longitud (Fidalgo y García, 2014; Harris, et

al., 2009; De la paz y Graham, 2002 citados en Ochoa, et al., 2008; Yarrow y Topping, 2001, citados en Aragón, et al., 2010).

Modelo del Desarrollo de Estrategias Autorregulado

Respecto al método de enseñanza, un modelo que ha demostrado gran efectividad para el aprendizaje y mejora de la expresión escrita es el Modelo del Desarrollo de Estrategias Autorregulado (Self-Regulated Strategy Development, SRSD en inglés) desarrollado por Graham. En términos generales, el modelo tiene por objetivo ayudar al estudiantado a escribir y pensar como lo hace una persona experta en escritura (Santangelo y Olinghouse, 2009; Graham y Harris, 2002), implica cuatro metas específicas: 1) promover la adquisición de conocimientos y habilidades en escritura, 2) ayudar al estudiantado para que aprenda y aplique efectiva y flexiblemente las estrategias usadas por escritores y escritoras cualificadas para planear, componer, revisar y editar sus escritos, 3) facilitar el aprendizaje de procedimientos de autorregulación que permitan la administración exitosa de las estrategias y tareas de escritura, y 4) promover una actitud positiva hacia la escritura y hacia sí mismo de forma que sienta mayor disposición, motivación y eficacia para llevar a cabo la actividad (Santangelo y Olinghouse, 2009; Harris, 1982, citado en Fidalgo y García, 2014; Tracy, et al., 2009).

El modelo SRSD se basa en la creencia de que el desarrollo del proceso de autorregulación es una parte importante del aprendizaje y maduración, y que sus mecanismos pueden ser fomentados y potenciados a través de la instrucción (Fidalgo y García, 2014). En términos sencillos, el método combina procedimientos de autorregulación (establecimiento de metas, auto-instrucciones, auto-monitoreo y auto-refuerzo) con estrategias específicas para la escritura, que se enseñan por medio de una instrucción explícita, sistemática, directa, andamiada y modelada a través de un proceso recursivo (Graham y Harris, 2002; Tracy, et al., 2009; Santangelo y Olinghouse, 2009). Igualmente durante la enseñanza se provee de múltiples oportunidades de práctica guiada e independiente, en

contextos variados y con retroalimentación continua (Olinhouse y Colwell, 2013). Finalmente, algo que diferencia significativamente a este modelo de la enseñanza tradicional es que el estudiantado es tratado como colaborador activo en su propio proceso de aprendizaje y la persona que enseña intenta dar instrucciones individualizadas acordes a las necesidades y características particulares de cada uno/a (Graham, et al., 2012; Graham y Perin, 2007; Santangelo y Olinghouse, 2009).

En cuanto a estructura, el modelo SRSD consta de seis estadios recursivos, los cuales pueden ser reordenados, combinados y/o modificados para responder a las necesidades del alumnado (Graham y Perin, 2007; Graham, et al., 2013; Graham; 2010; Santangelo y Olinghouse, 2009; Harris, 2002):

1. Desarrollo de conocimiento base: implica describir y explicar tanto el propósito de las estrategias como su procedimiento y se dirige a asegurarse que el estudiantado se encuentra preparado para aprenderlas y aplicarlas.
2. Discusión: acerca de los propósitos y beneficios de las estrategias y procedimientos, así como cómo y cuándo utilizarlos.
3. Modelado: en múltiples ocasiones se demuestra, mediante modelos, cómo se usa la estrategia o procedimiento mientras se “piensa en voz alta“. Se analiza la efectividad y se ofrece la oportunidad de personalizar las autoinstrucciones.
4. Memorización: se llevan a cabo actividades que ayuden a memorizar la estrategia y las autoinstrucciones personalizadas.
5. Apoyo: se crean situaciones donde el estudiantado asume la responsabilidad de utilizar las estrategias mediante diferentes modelos de apoyo según las necesidades particulares.
6. Uso independiente: las y los estudiantes implementan planes para mantener, generalizar y evaluar la eficacia de las estrategias de manera autónoma.

Para resumir, la presente propuesta busca fungir como un medio para la mejora práctica en la enseñanza de la escritura, la cual, de aprenderse adecuadamente, no sólo representa una herramienta útil para extender el aprendizaje de contenidos académicos (lo que en si constituye un beneficio significativo para todo individuo) sino que más allá de ello, en la actualidad se muestra como un elemento indispensable para la participación en la vida social de la comunidad e incluso se le concibe como un condicionante para el acceso a mejores condiciones de vida, sin mencionar su importancia para el desarrollo integral del individuo.

La principal relevancia de la propuesta radica en aprovechar los conocimientos derivados de múltiples investigaciones y análisis para desarrollar intervenciones efectivas, capaces de mejorar la calidad de los escritos elaborados por el estudiantado, en pro de evitar aquellas prácticas tradicionales que durante bastante tiempo han demostrado ser ineficaces en sus objetivos y cuyos efectos son palpables en la actualidad. Muestra de ello son los datos obtenidos respecto a la expresión escrita en alumnos/as de tercero de secundaria donde, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Backhoff, Peon, Andrade y Rivera, 2006), a nivel nacional el 56% del estudiantado se ubica en los dos niveles más bajos de logro (I y II), mientras que solo el solo el 6% se encuentra en los niveles más altos (IV y V).

Estos resultados indican que la gran mayoría de las y los estudiantes no se han apropiado del manejo funcional del lenguaje escrito, por lo que todavía no elaboran su pensamiento de tal forma que puedan expresar mensajes de manera eficiente para sus lectores/as. Asimismo, sólo logran generar oraciones simples, con coherencia, cohesión y concordancia en textos breves y de carácter personal, además que presentan problemas graves para respetar las convencionalidades del sistema de escritura.

De forma general estos resultados, en términos de habilidades y conocimientos, muestran que; el uso de convencionalidades del sistema de escritura es “muy limitado” (sólo uno/a de cada cien estudiantes puede escribir textos con menos de tres faltas de ortografía y puntuar correctamente sus redacciones), el uso de la gramática es “adecuado” (nueve de cada diez estudiantes incluyen oraciones completas, ocho de cada diez respetan la concordancia entre género, número y tiempo verbal, y siete de cada diez da cohesión a sus textos) y el uso de estrategias textuales resulta “insatisfactorio” (poco más de la tercera parte del estudiantado engloba y organiza la información del texto).

En particular, para los textos narrativos, las y los estudiantes pueden contar una experiencia con ilación de principio, desarrollo y desenlace, pero sólo dos de cada cien introducen una idea creativa. En el texto descriptivo solamente seis de cada cien estudiantes utilizan adjetivos u otras expresiones características de estos textos, y de manera generalizada existe poca creatividad al momento de escribir.

Estos datos concuerdan con los resultados preliminares del *logro en lenguaje y comunicación* reportados por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2015), los cuales indican que sólo el 67% de las y los estudiantes son capaces de identificar la trama de un cuento, aproximadamente la mitad de ellos/as interpretan las acciones de un personaje, identifican las características del mismo o las del ambiente, y poco más de la tercera parte son capaces de discriminar e interpretar las acciones de los personajes o el tema de una escena.

Es decir, contemplando el insatisfactorio panorama actual en el aprendizaje de la escritura, su innegable relevancia para el mundo actual, los conocimientos desarrollados hasta el momento en pro de la mejora en su enseñanza y, sobre todo, sus beneficios potenciales tanto para el individuo como para la sociedad, se

considera de suma importancia continuar desarrollando investigaciones en este ámbito, cuyos resultados sean de ayuda para fortalecer la expresión escrita en estudiantes.

Objetivo

El presente trabajo tiene por objetivo: diseñar, implementar y evaluar la efectividad de un taller de escritura de cuentos dirigido a fortalecer la calidad de la expresión escrita en estudiantes de secundaria. La propuesta pretende presentarse como una herramienta útil para la labor de profesionales interesados/as en el tema.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el efecto de un taller de escritura de cuentos sobre la calidad en la expresión escrita de un grupo de estudiantes de secundaria?

Hipotesis

H₁: El taller de escritura de cuentos tendrá un efecto estadísticamente significativo sobre la calidad en la expresión escrita del grupo de estudiantes.

H₀: El taller de escritura de cuentos no tendrá un efecto estadísticamente significativo sobre la calidad en la expresión escrita del grupo de estudiantes.

Variables

Para la presente investigación, se entiende por *Taller de escritura de cuentos* (VD) a la modalidad de intervención psicoeducativa donde se integran teoría y práctica a lo largo de un proyecto de trabajo (Guzmán, 2007). El taller busca que las y los estudiantes participen en una secuencia de experiencias de aprendizaje relevantes y apropiadas que, por un lado faciliten la escritura de un texto y por el otro involucren la instrucción explícita y sistemática de conocimientos, habilidades y estrategias a la par que se fomenta la motivación y afectos positivos hacia la escritura misma. Asimismo, el taller ha sido desarrollado a partir de aquellas prácticas que han demostrado ser efectivas para fortalecer la expresión escrita, representadas en los principios propuestos anteriormente (escribir con sentido,

escribir junto con otras personas, escribir como un proceso y escribir haciendo uso de estrategias de autorregulación).

Por *calidad en la expresión escrita* (VI) se entiende a la evaluación que se hace del grado de dominio con que las y los estudiantes elaboran un texto narrativo, donde se incluye la valoración de su contenido, estructura y formas textuales. Para la presente investigación, la calidad en la expresión escrita será determinada a través de la *rúbrica de evaluación de textos narrativos* (ver anexo 3).

MÉTODO

Participantes

Se trata de una muestra no probabilística seleccionada por conveniencia conformada por 15 hombres y 15 mujeres que asistían a una Escuela Secundaria Oficial de la ciudad de México en el turno matutino, cuyas edades oscilaron entre los 13 y 15 años. La muestra forma parte de un grupo de 51 estudiantes de los cuales 21 se consideran como muerte experimental al no contar con pre o postest.

Diseño y tipo de estudio

Se empleó un diseño pre-experimental de grupo único con pretest, intervención y postest (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Escenario

La intervención (taller de escritura) fue implementada en una escuela ubicada al sur de la ciudad de México en el municipio de Coyoacán, durante el turno matutino, la cual atiende principalmente a estudiantes provenientes de familias con un nivel socioeconómico medio-bajo. Las sesiones del taller se llevaron a cabo en un aula regular durante el horario destinado a la asignatura de español los días martes y jueves de 9:10 a 10:00 am.

Aparatos

Para elaborar y presentar los materiales se trabajó con una computadora personal marca *Lenovo*, con programación para reproducir videos digitales con controladores de imagen y video, además del software *Microsoft Office PowerPoint 2013* para mostrar las diapositivas.

Para la proyección de la presentación se ocupó un cañón marca *EPSON* parte del inmobiliario del aula.

Materiales

Para la elaboración de las producciones escritas, por lo general el alumnado utilizó las libretas, lápices y plumas ocupadas para la asignatura de español, aunque en algunas ocasiones (a decisión de cada estudiante) también se hizo uso de hojas blancas, máquina de escribir, computadora e impresora (fuera del horario de clases).

Instrumentos

Organizador gráfico del texto

Para la planificación de los escritos, el estudiantado utilizó un organizador gráfico (ver anexo 2) desarrollado a partir de las estrategias planteadas por Graham y Harris (2002) para la escritura de historias.

Guía de auto y coevaluación

Como guía para la auto y co-revisión de los escritos, el estudiantado utilizó una lista de cotejo (ver anexo 3) desarrollada a partir de la rúbrica elaborada por Guzmán (2007) para la revisión de textos narrativos.

Rúbrica de evaluación de calidad de textos narrativos

La calidad de los productos escritos elaborados por el estudiantado fue evaluada a través de la rúbrica desarrollada por Guzmán (2007) y adaptada por Conde (2014) para la revisión de textos narrativos (ver anexo 4), la cual consta de diez rubros cada uno de los cuales califica de 0 a 3 el nivel de desempeño mostrado, siendo 0

la usencia del elemento y 3 el nivel máximo de desempeño. La rúbrica involucra la evaluación precisa de la forma y estructura del cuento, haciendo uso de criterios que permiten definir con claridad el grado de dominio con el que se desarrollan sus elementos esenciales (título, personajes y escenario), las partes del mismo (principio, nudo y desenlace) así como las formas textuales usadas para su elaboración (narración, descripción y dialogo). En específico, considera los siguientes rubros:

- *Título*: evalúa tanto la pertinencia como la originalidad del título con respecto a la trama descrita.
- *Personaje*: evalúa el uso de adjetivos, analogías y referentes extratextuales para realizar la descripción de los personajes.
- *Escenario*: evalúa el uso de adjetivos, analogías y referentes extratextuales para realizar la descripción del escenario.
- *Nudo*: evalúa tanto la inclusión de detalles como la presencia de rupturas en la secuencia lógica descrita en la trama del cuento.
- *Desarrollo*: evalúa tanto la cantidad de episodios descritos como la existencia de rupturas en la secuencia lógica de los mismos.
- *Final*: evalúa si la conclusión escrita para la trama ha sido precipitada, pertinente y/o inesperada.
- *Cohesión*: valora la cantidad de marcadores textuales (además de “había una vez”) utilizados para la elaboración del escrito (ej. también, asimismo, igualmente, hasta, incluso, pero, pues, en consecuencia, entonces, después, etc.).
- *Diálogos*: valora la cantidad de diálogos incluidos de forma adecuada en el texto, donde existe claridad entre los papeles del emisor y receptor.
- *Narración*: valora la cantidad de escenas donde se describe un evento incluyendo detalles y características.
- *Pausa descriptiva*: valora el número de momentos donde se detiene el flujo de la historia para realizar descripciones empleando adjetivos, analogías y referentes extratextuales.

Cuestionario de validación social

Para conocer la experiencia del alumnado al participar en el taller y de la docente como persona a cargo del grupo, así como los resultados percibidos por ambas partes derivados del mismo, se les aplicó un cuestionario desarrollado para indagar cuatro aspectos generales: sentir, proceso, aprendizajes y conceptualización de escritura. El cuestionario fue anónimo y constó de cuatro preguntas de respuesta abierta, fue aplicado durante la última sesión de la intervención al grupo entero y posteriormente a la docente con una versión modificada referente a su perspectiva con respecto al impacto causado en el alumnado (ver anexo 5).

Procedimiento

Diagnóstico

Para la fase diagnóstica, antes del inicio del taller, la docente encargada de la asignatura de español solicitó a las y los estudiantes que elaboraran un cuento utilizando cualquier procedimiento y con la temática que ellos/as mismos/as eligiesen. Posteriormente este producto fue evaluado, a manera de pretest, mediante la rúbrica de evaluación de calidad de textos narrativos referida anteriormente.

Intervención (taller de escritura de cuentos)

Para llevar a cabo el taller se solicitó el permiso de la directora del plantel así como de la docente a cargo de la asignatura de español, con quien ya se había colaborado anteriormente dentro del espacio de tutoría. Las fechas en que sería efectuado el mismo fueron convenidas con la docente, se eligieron aquellos días acordes a lo que sería abordado según el programa de estudio para la asignatura de español propuesto por la SEP (2011), en específico la intervención se utilizó

para dar continuidad a la *práctica social del lenguaje: escribir variantes de aspectos de un mismo cuento*. A la par del taller, la docente informa haber revisado los siguientes temas: características del cuento, tipos de personajes (principal, secundario, circunstancial, etc.), manejo de tiempo, lugar y espacio, además de objeto significativo. Durante el taller la docente fungió como supervisora del grupo, apoyo técnico y para organizar al estudiantado durante las actividades.

Como se ha mencionado, el taller se ha desarrollado a partir de la propuesta de Conde (2014) donde cada una de las sesiones se dirige al logro de objetivos basados en los elementos más importantes para la elaboración del cuento. En adición, esta secuencia se ha modificado para integrar aquellas prácticas que han demostrado ser efectivas para el fortalecimiento de la expresión escrita, representadas en los cuatro principios que se describen a continuación:

Escribir con sentido: el taller buscó el que las y los estudiantes brindasen un significado personal a las actividades realizadas durante el taller, al permitirles apropiarse del proyecto mediante la toma de decisiones acerca del propósito, contenido, audiencia y medio de difusión de sus escritos (forma de publicación).

Escribir junto con otras personas: las actividades del taller se realizaron en conjunto, destacando el trabajo colaborativo (apoyarse de compañeros/as para elaborar el propio escrito) y la co-revisión (usar las opiniones, comentarios y valoraciones de compañeros/as como retroalimentación para mejorar la calidad de los escritos y el propio desempeño).

Escribir como un proceso: la estructura del taller se basó en realizar actividades de planeación, composición y revisión de manera flexible y recursiva, para culminar con la publicación de los cuentos elaborados y una reflexión por parte del estudiantado.

Escribir haciendo uso de estrategias de autorregulación: el taller se desarrolló buscando simplificar y organizar las acciones requeridas para la elaboración de un texto, al igual que se buscó brindar estrategias específicas para realizar cada una de estas actividades (ej. se instruyó al estudiantado sobre cómo utilizar el organizador gráfico para planificar escritos, se desarrollaron mnemotecnias para recordar los componentes del cuento, se mosotró cómo “jugar” con el espacio conceptual para generar ideas, se hizo uso de listas de cotejo para que las y los estudiantes pudiesen evaluar la calidad tanto su propio escrito como el de sus compañeros/as, etc.

A continuación, en la Tabla 1 se muestra la estructura general de las sesiones del taller así como los objetivos y elementos a desarrollar en cada una de ellas.

Tabla 1. *Esquema de Intervención*

No. sesión	Objetivo
Sesión 1	Definir objetivo general, objetivo particular y audiencia. Dar a conocer los elementos básicos del cuento.
Sesión 2	Planear el escrito a través del uso del organizador gráfico.
Sesión 3	Mejorar el escrito en lo referente a la descripción de personajes y escenarios.
Sesión 4	Mejorar el escrito en términos de narrativa.
Sesión 5	Incluir diálogos en el escrito.
Sesión 6	Revisar individual y colaborativamente el escrito.
Sesión 7	Presentar la versión final del escrito frente a la audiencia.

En términos generales la estructura de cada una de las sesiones contempló: la definición de un objetivo particular para el día, la presentación de modelos mediante diapositivas (sobre lo que se desea lograr esa misma sesión) así como el uso de estrategias para cumplir con el objetivo, una actividad en equipo que facilitase la colaboración, la aplicación de lo aprendido al texto individual y un cierre dirigido a responder dudas y a la reflexión (ver anexo 1, para consultar cartas descriptivas).

Evaluación

Una vez concluido el taller, se procedió a valorar su efecto mediante la evaluación de la calidad de los productos escritos elaborados durante el mismo haciendo uso de la misma rúbrica utilizada para el diagnóstico (postest). Además, se aplicó el cuestionario dirigido a conocer la experiencia del alumnado y docente al participar en el taller así como los resultados percibidos derivados del mismo.

RESULTADOS

Resultados del taller

Procedimiento

Para determinar la efectividad del taller de escritura se solicitó a las y los estudiantes que elaboraran dos cuentos, uno al inicio y otro al final de la intervención, a manera de pre y postest (ver anexo 14 para consultar escritos finales). Una vez concluido dicho proceso, los textos producidos fueron valorados por medio de *La rúbrica de evaluación de calidad de textos narrativos* adaptada por Conde (2014) de Guzmán (2007) para la integración de una base de datos. En esta rúbrica los niveles de desempeño para cada rubro se califican de 0 a 3, el primero corresponde a la ausencia del rubro y el último indica el nivel más alto de desempeño.

Para confiabilizar el uso de la rúbrica, en un primer momento los observadores calificaron un cuento (elaborado por un/a asistente al taller) de manera conjunta, para acordar el significado de cada rubro y cómo asignar puntajes en cada nivel de desempeño (uno de ellos ya contaba experiencia empleando el instrumento). Posteriormente, ambas personas evaluaron de forma independiente otros cuatro cuentos, la confiabilidad entre ambas valoraciones fue estimada a través del índice de porcentaje de acuerdos por medio de la siguiente fórmula:

$$\text{índice de porcentaje de acuerdo} = \frac{\text{número de acuerdos}}{\text{número de acuerdos} + \text{número de desacuerdos}} \times 100$$

A través de dicho proceso se obtuvo un índice de acuerdo del 77.5%.

Una vez que se habían evaluado todos los escritos (tanto del pre como del postest), los resultados para cada categoría valorada por el instrumento fueron

promediados y comparados para identificar las variaciones presentadas al final de la intervención. Se presentan los resultados de 30 participantes que cumplieron ambas fases.

Resultados

En la figura 1 se presenta el promedio de los puntajes totales del pretest y postest obtenidos a través de la rúbrica de evaluación. Se observa un incremento en las puntuaciones que va de 12.26 en el pretest a 19.56 en el postest (de un total de 30), equivalentes a 7.3 puntos de diferencia.

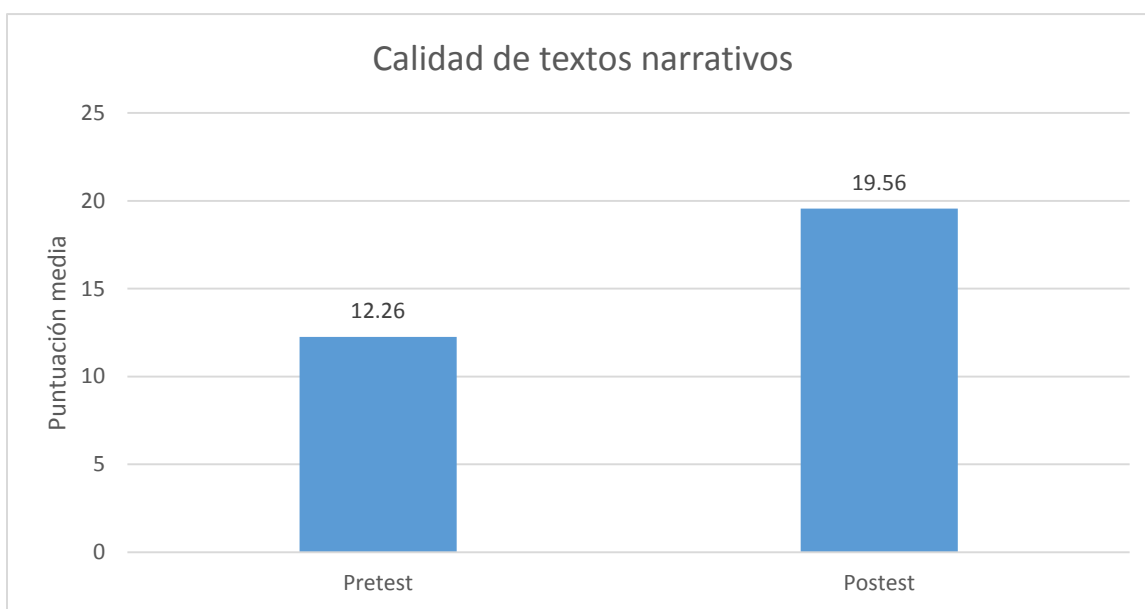


Figura 1. Puntuación total media obtenida para la calidad de textos narrativos.

Para realizar el análisis estadístico de las diferencias en los totales se aplicó la prueba Shapiro Wilk (para muestras pequeñas menores a 50), que indicó diferencias no significativas, de lo que se concluye que los resultados se ajustan a una distribución normal.

Para identificar si estas diferencias eran estadísticamente significativas se aplicó una prueba *t de Student* para grupos relacionados haciendo uso del programa SPSS. Se ha obtenido una $t(29) = -15.064$, $p < .000$, lo que indica la

existencia de diferencias estadísticamente significativas, a favor de los escritos elaborados durante el postest.

En la figura 2 se presentan los resultados promedio obtenidos para todas las categorías evaluadas por el instrumento.

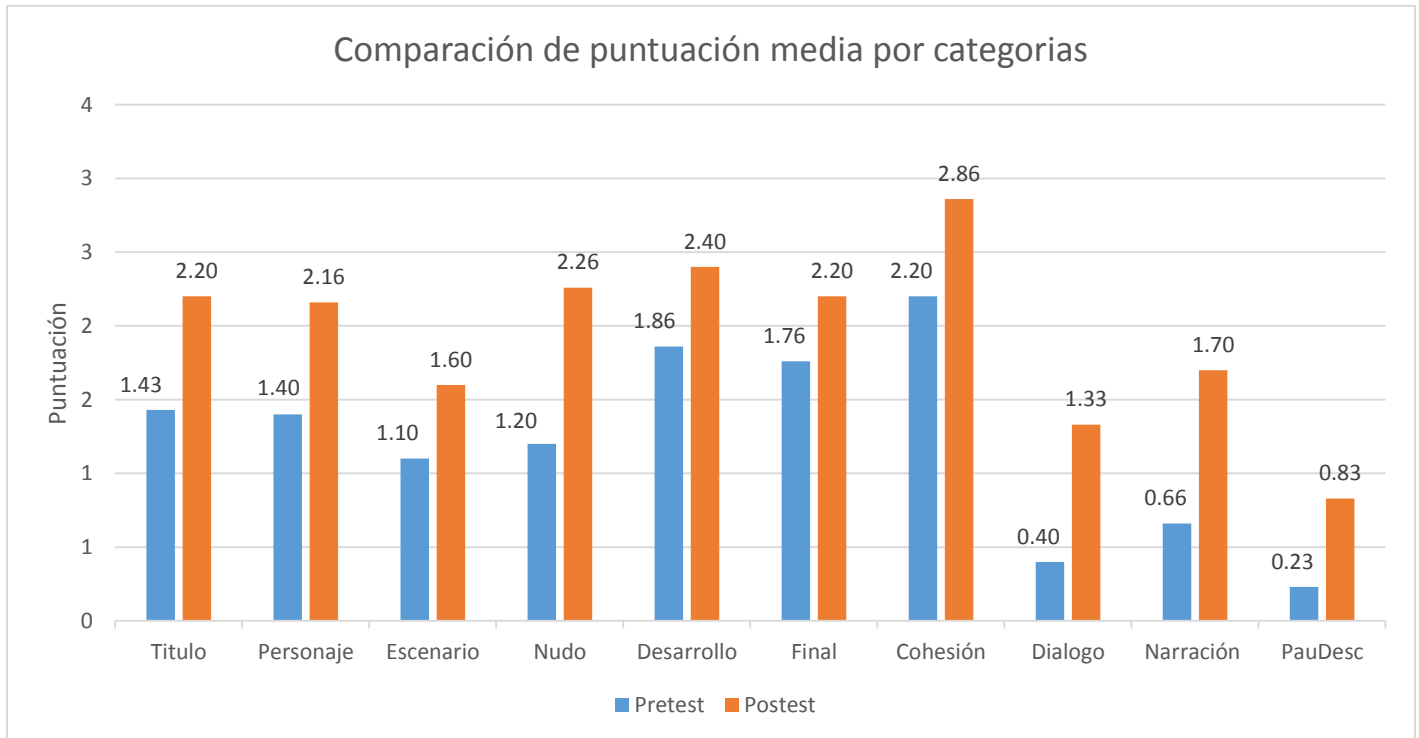


Figura 2. Puntuación media obtenida para la calidad de textos narrativos por rubros.

Para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de desempeño de cada uno de los rubros se empleó el análisis no paramétrico de los rangos con signo de Wilcoxon, debido a que la prueba Shapiro Wilk indicó que los datos no se ajustaban a una distribución normal. Los resultados pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. *Comparación del Nivel de Desempeño entre Pre y Postest por Rubros con Significancia*

Rubro		M	SD
Titulo *	Pre	1.43	.897
	Post	2.20	.610
Personaje **	Pre	1.40	.563
	Post	2.16	.530
Escenario *	Pre	1.10	.758
	Post	1.60	.813
Nudo **	Pre	1.20	.406
	Post	2.26	.639
Desarrollo **	Pre	1.86	.434
	Post	2.40	.498
Final *	Pre	1.76	.568
	Post	2.20	.406
Cohesión **	Pre	2.20	.761
	Post	2.86	.345
Dialogo **	Pre	0.40	.674
	Post	1.33	1.093
Narración **	Pre	0.66	.758
	Post	1.70	1.022
Pausa descriptiva **	Pre	0.23	.568
	Post	0.83	1.019

*p < .01; **p < .000

Estos resultados indican que, al igual que en las puntuaciones totales, las variaciones en cada una de las categorías son estadísticamente significativas, por lo que se acepta la hipótesis alterna que indica que el taller mantiene un efecto estadísticamente significativo sobre la calidad de los escritos elaborados por las y los estudiantes.

A continuación, con propósitos ilustrativos, se presentan ejemplos de algunas de las modificaciones llevadas a cabo por las/os estudiantes durante el transcurso del taller para cada categoría evaluada (los nombres presentados son ficticios). Los textos se transcriben conforme al escrito original salvo por algunas correcciones ortográficas.

Título

En su cuento inicial Juan titula su escrito “La galaxia azul” haciendo referencia al siguiente fragmento:

“...las experiencias que tuve en la galaxia fueron formidables y pienso y debo cambiar a la humanidad...”.

Como se puede observar el título es inadecuado pues corresponde sólo parcialmente al contenido de la historia, siendo que no se menciona que la galaxia sea azul en parte alguna del escrito (puntuando 1 en la rúbrica). Más adelante, al finalizar el taller, el estudiante titula a su nuevo texto “El carmín de tu piel” haciendo referencia a las siguientes secciones del mismo:

(1) “...su piel es algo grisácea pero no importa, ella recuperará su color, su color original...” (2) “...su piel ha pasado de gris a un rosa pálido, sus mejillas son sonrojadas”... (3) “...no me importa si sólo es un momento capturado en un cuadro, si sus labios carmesí fueron creados por mi pincel, si su piel está plasmada en óleo... sólo le quiero entregar mi color rojo interior para por fin fundirnos en uno solo.”

El título en este segundo escrito se ha valorado con una puntuación de 3 pues, además de ser pertinente al escrito por hacer referencia a varios momentos de la trama, es original para la historia al sugerir el final desde el inicio sin llegar a revelarlo.

Personaje

En su primer cuento Karla escribe los personajes de la siguiente manera:

“...había una humilde cabaña en la cual vivían dos señores... ella se llamaba Emma y el John Salvatore...”

En la rúbrica la evaluación de dicho fragmento corresponde a 1, puntuación obtenida por escribir únicamente el nombre de los personajes, sin incluir detalles. Para el final del taller describe a los mismos protagonistas de la siguiente manera:

(1) “... en este pueblo vivía una hermosa mujer, alta, delgada, de una tez blanca como la nieve y pelo rizado de color rojizo como los rayos del sol, Emma era su nombre y su más grande sueño en la vida era tener una familia... (2)...John Salvatore, (era) un hombre alto con cabello tan negro como la obscuridad pero con una piel blanca que hacía que su físico armonizara perfectamente...”

La descripción de los personajes para el postest obtiene una puntuación de 3 al emplear varios adjetivos (“alta”, “delgada”, “rizado”, etc.) a la par que hace uso de analogías referentes a las características físicas de los mismos (“rojizo como los rayos del sol”, “negro como la obscuridad”, etc.).

Escenario

Para el pretest Sandy describe sus escenarios como se muestra a continuación:

(1) “... una familia acababa de mudarse. En la casa se encontraba un sofá pequeño...” (2) “José se retiró y se fue a su cuarto”...

La puntuación para la descripción del escenario según la rúbrica corresponde a 1 por la carencia de detalles, sólo mencionado “casa” y “cuarto”. Para el postest Sandy describe ambas locaciones de la siguiente forma:

(1) "... una familia acababa de mudarse a Nueva York, ya que ahí era un lugar muy tranquilo y hermoso... Su nueva casa era muy bonita y grande, contaba con tres recamaras, una sala, comedor..." (2) "... le dijo que no lo tirara, que él se lo podía llevar a su cuarto que era muy grande y no le estorbaría..."

En este caso, la descripción del escenario elaborado al finalizar el taller amerita una puntuación de 2, debido a la inclusión de detalles descriptivos haciendo uso de múltiples adjetivos como "tranquilo", "hermoso", "bonito", "grande", etc.

Nudo

En su narrativa acerca de las aventuras de un panda, Fernando escribe la siguiente secuencia en el pretest:

"...cuando se preguntó ¿Cuál es la diferencia entre el cielo y el infierno? Les hizo esa pregunta a muchos animales y todos le dieron una respuesta diferente, así que se propuso crear su propia respuesta visitando ambos sitios. Primero visito el infierno, y observó... luego visito el cielo y observó..."

Como puede notarse en el ejemplo, se describe la situación o problema pero existe una ruptura en la secuencia al omitirse aspectos relevantes para la trama como es el traslado entre la tierra, el cielo y el infierno, además que no se incluyen detalles acerca de las diferentes respuestas que obtuvo o de las acciones llevadas a cabo. Para solucionar esto, en su escrito final Fernando incluye la siguiente información.

"... se preguntó: - ¿Cuál será la diferencia entre el cielo y el infierno? -, sin poder responder a la pregunta por si solo acudió a otros animales para conocer sus respuestas. Primero le preguntó a un mono llamado Jasón, quien le respondió amablemente – la diferencia es que los que

son buenos van al cielo y los que son malos van al infierno -... Luego le pregunto a un tigre llamado Subasa... Por ultimo le preguntó a un tucán llamado Marlín... decidió formar su propia respuesta visitando ambos sitios. Pero había un problema, no sabía cómo llegar ni al cielo ni al infierno... - Josh que gusto de da verte, por casualidad ¿sabes cómo llegar al infierno?” – a lo que Josh contestó... solo necesito cavar un túnel... Cuando bajo el túnel por completo lo primero que observó fue que había muchas casas... Christopher le pidió a Silvia si podía ayudarlo a llegar (al cielo)... respondió – claro, solo súbete a mi lomo y te llevaré allá...”

Como puede notarse en el ejemplo, las correcciones al escrito completan las omisiones, respecto tanto a las respuestas que le han dado otros animales (Jasón, Subasa y Marlín) como a los medios por los cuales el personaje principal (Christopher) ha logrado llegar al infierno (con ayuda de un topo llamado Josh) y al cielo (con la ayuda de la cigüeña Silvia). De esta manera Fernando hace más comprensible la secuencia de sucesos al mismo tiempo que incluye detalles que facilitan a sus lectores/as el visualizar su narración.

Desarrollo

De acuerdo a la rúbrica, el desarrollo de la narrativa es evaluado en cuanto a la cantidad de episodios ligados con una secuencia lógica. Antes de la intervención Adrián escribe lo siguiente:

a) “... el primer día de clases (Akazaga y Karyuudo) conocen a María-Sama quien es una persona con la habilidad de ver el color de la muerte ella dice que siempre hay una persona muerta en ese grupo y debe morir con la frase regresa los muertos a la muerte”... b) “...un terrorista explota la escuela secundaria, lo que ocasiona la muerte de decenas de alumnos... dice maría-Sama... que para no morir deben matar a la persona extra o muerta ella dice la persona extra es la

terrorista...” (c) llega un policía y les da una pistola así que deciden dar un disparo a la terrorista... Akazaga agarra un vidrio roto y le corta la yugular matando y así las muertes pararon por fin.

Al analizar el escrito de Adrián puede observarse una falta de concordancia entre los tres episodios, pues mientras al principio se dice que “hay una persona muerta en ese grupo” (forma parte del mismo), al final no se menciona quién ha sido ni porqué su existencia supone la muerte de otras personas (siendo el causante de las muertes una persona externa, un terrorista). De igual manera, se pierde la coherencia justo al final del escrito, pues mientras al inicio se dice que la persona muerta debe morir con la frase “los muertos a la muerte”, al final “Akazaga agarra un vidrio roto y le corta la yugular”, por lo que no se respeta la condicionante establecida. En la evaluación, a pesar de contar con más de un episodio, el escrito es puntuado con 1 por existir rupturas (eventos que no siguen una secuencia lógica). Para el final del taller Adrián escribe una nueva trama:

...(a) Henry nunca hacia la tarea, por jugar videojuegos y leer mangas... (b) Esta última semana su padre le confiscó sus videojuegos y mangas por ser irresponsable y no trabajar en la escuela... así que él empezó a trabajar y estudiar... c) el profesor de historia le dejó hacer un ensayo... él había hecho el trabajo lo mejor posible... d) Al día siguiente, dirigiéndose a la escuela... se dio cuenta que no tenía el ensayo, pensó en regresar a su casa, pero ya iban a cerrar la escuela... e) llegando al salón... su amigo le dijo que le pasaba el trabajo, Henry aceptó... el profesor (se dio cuenta y) los reprobó... f) en casa... lo castigaron a mas no poder.

En este ejemplo podemos notar como para el posttest los sucesos descritos por Adrián siguen una secuencia lógica a la vez que se incluyen varios episodios más, su puntuación en la rúbrica es equivalente a 3.

Final

En su primer cuento Paloma escribe lo siguiente:

“corrimos las cinco al sótano de la casa de Nicole, los papas de Nicole jamás llegaron, imaginamos que ya se habían convertido en zombis, todos muy asustados, yo tenía mucha hambre y les dije que alguien se tenía que arriesgar a salir, salimos todos y... nos mordieron.”

La puntuación obtenida por Paloma en esta categoría ha sido de 2 al presentarnos una conclusión de manera precipitada (“salimos todos y nos mordieron”), significativamente corta comparada con el resto del texto, pero que ha sido pertinente considerando la trama del cuento (morir por mordedura durante un apocalipsis zombi). Para el final del taller la misma estudiante describe el desenlace de la siguiente manera:

“Al 3er día ya nos dolía la panza, necesitábamos ayuda así que empezamos a tratar de localizar a alguien pero nadie nos contestaba, decidimos quedarnos ahí para no arriesgarnos... Al 4to día decidimos salir para ver si había algo en la cocina, en el refrié ya no había comida, pero en la alacena si había, agarramos lo que pudimos y regresamos al sótano... 7mo día desde que nos invadieron los zombis, decidí empezar a hacer este “cuento”, ahora no sabemos qué hacer, nos queda poca comida y no hemos logrado localizar a nadie... al parecer ya mataron a los papás de Nicole y me imagino que a los de nosotros también, si ven esto a lo mejor ya es demasiado tarde...”

Para el postest Paloma presenta un final igualmente coherente con el desarrollo del relato, sin embargo, en esta ocasión la conclusión no se ha escrito de manera precipitada pues nos relata detalladamente (día a día) cómo es que se ha llegado a tal resolución (quedar atrincheradas en el sótano) a la vez que decide cambiar el

final cerrado (su muerte) por uno abierto, donde pretende que el/la lector/a decida o infiera el final de la historia. Este final es evaluado con una puntuación de 3.

Cohesión

La puntuación en esta categoría es valorada mediante la cantidad de marcadores textuales manejados. Éstos refieren a los elementos lingüísticos utilizados (entre dos pausas) para ligar frases y que estas puedan comprenderse de manera más sencilla. Los hay de muchos tipos, pueden ser: aditivos, causativos, comparativos, ordenadores, etc. Por ejemplo, en el cuento elaborado antes del taller, Enrique, al inicio, sólo utiliza los marcadores “pero” (en varias ocasiones) y “después” (además de “y” o “erose una vez”):

(1) “...*pero* un día el investigador...” (2) “...*pero* el trio rechazo la oferta...” (3) “...*después* de 20 años...”

Al finalizar su participación en el taller, el escrito de Enrique obtiene una puntuación de 3 pues no sólo utiliza una mayor cantidad de marcadores textuales sino que además hace uso de una mayor variedad de ellos, como se muestra a continuación:

(1) “...*de inmediato* quedo enamorado...” (2) “...*rápidamente* fue con sus amigos...” (3) “...*pero* lo ignoraron...” (4) “...*cuando* Julián llego a su casa...” (5) “...*pero* él no lo disfrutaba bien porque *cuando* comenzaba a jugar”... (6) “*a menudo* le recogían sus cosas...” (7) “...los demás se fueron a otros grupos, *hasta* Roberto y Gabriela”... (8) “...*de repente* la chica se le acerca...” (9) “... *después* de una hora termina la clase...” (10) “*así* todo el mundo se fue poniendo a lado de Julián...”

Dialogo

Los diálogos son evaluados tanto por su cantidad como por la claridad entre los papeles del emisor y receptor. En los textos iniciales usualmente no se presentaba esta categoría. Por ejemplo, en el caso de Dánae, su primer texto contiene el siguiente fragmento:

(1) "...ella me comentó que el trafico había estado muy pesado..." (2)
"...recibí una llamada de mi esposa que estaba... muy exaltada y me gritaba que regresara que no fuera a la ciudad...ni siquiera pude contestar de lo pasmado que estaba, vi algo..."

Puede notarse en este fragmento que los diálogos no son textuales sino descritos por la autora, además que no alcanza apreciarse una interacción real entre las personas que hablan pues ninguna de ellas reacciona a lo que le dice la otra. Posterior a su participación en el taller Dánae escribe lo siguiente:

"... me preguntó ¿Cómo te sientes?... me limité a contestar que me dolía... en seguida le pregunté ¿dónde está Harry?... pero ella no me respondió. Mientras me cambiaba la venda yo le pregunté ¿A dónde fuiste? ¿Qué sucedió? ¿Qué me paso?... De pronto comenzó a llorar, yo le pregunté muy alarmado ¡¿Qué sucede?! Me estas espantando ¿Dónde está Harry? Ella no contestó. Después de unos 20 minutos cuando estuvo más tranquila y paró de llorar me dijo con una voz quebrada y débil: - un virus ha atacado el mundo, este hace que las personas resuciten al morir... Cuando (confesó) me solté a llorar junto con mi esposa... Yo no lo pida creer pero era cierto, yo al igual que mi esposa habíamos perdido a nuestro hijo..."

Puede observarse que para el postest Dánae integra un dialogo a lo largo de todo su escrito, donde se identifican claramente una interacción real entre los interlocutores al cuestionarse y responderse mutuamente (incluso añadiendo las

reacciones emocionales). Asimismo, es notorio que si bien al inicio del escrito Dánae es más descriptiva (ej. “me limite a contestar que me dolía”) posteriormente escribe textualmente sus contestaciones (ej. “dijo: un virus ha atacado el mundo”).

Narración

La calidad en la narración es determinada por el número de escenas que incluyen detalles y características, información tanto del contexto de la situación como de las acciones de los personajes. En su primer cuento Ángel nos narra el clímax de su historia de la siguiente manera:

“cruzando la calle, un camión atropelló a Amaranta, fue lo más trágico”

En este fragmento es notoria la carencia de detalles en lo sucedido pues sólo se cita el acontecimiento como tal (“un camión Atropelló a Amaranta”). Para el final del taller Ángel describe la misma situación, pero esta vez incluye detalles como el momento cuando ocurrió la escena, la causa del trágico evento, la reacción inmediata del personaje principal e incluso las implicaciones futuras:

“...así fue transcurrido el horario de clases, ella cruzaba la calle cuando él corrió hacia ella, pero lo más impactante pasó... no vio que un camión se acercaba hacia ella con mucha velocidad y fue muerta. Michael trató de hacer hasta lo imposible para revivirla pero todo fue en vano. Aquel día fue el más triste y lo marco para (toda) la vida...”

Pausa descriptiva

De todas las categorías Pausa Descriptiva ha sido aquella que se ha presentado en menos ocasiones tanto durante el pretest como en el postest. En las narraciones esta característica hace referencia a la inclusión de momentos donde se detiene el flujo de la historia para añadir descripciones (con adjetivos y analogías), que si bien pueden parecer innecesarias para la trama facilitan que el/la lector/a la comprenda con mayor profundidad (ej. eventos pasados

relacionados con la situación actual, reflexiones de los personajes, contexto histórico, etc.). Por ejemplo, en su escrito original, acerca de una relación amorosa, Marlene incluye una reflexión:

“...desde pequeña me costaba entender el amor.”

Mientras que para el final del taller añade, además de otras reflexiones, características del contexto, situaciones pasadas, descripciones minuciosas de la situación, etc.

(1) “...todo mejoró durante los últimos años, nuestro gobierno es más estable que el de hace siglos, como cuando nos llamábamos México. Se crearon más centros recreativos y por fin se dio verdadero valor a nuestro país. Aunque ahora las cosas se han complicado, a los demás países no les gusta la idea de que queramos ser diferentes.” (2) “... lo recuerdo a él, como le gustaba apreciar la naturaleza, que jugáramos mucho rato, cómo odiaba peinarse y su aroma...” (3) “...el clima había sido de locos.” (4) “El vaso golpeo contra la pared, hizo el típico estruendo de los cristales al caer y se quebró en mil pedazos.” (5) “... se convirtió en mi mejor amiga desde hace unos meses...” (6) “Algo que odiaba de mi era mi cabello, por eso decidí cortarlo un poco para evitar sufrir de estas temperaturas.”

Resultados Cuestionario de validación social

Cuestionario para estudiantes

Durante la última sesión del taller se solicitó a las personas participantes y docente que respondieran un cuestionario de preguntas abiertas (Ver anexo 4) dirigido a conocer aspectos relativos a: 1) su sentir al participar en el taller, 2) las actividades que han llevado a cabo durante el mismo, 3) los aprendizajes logrados y 4) su concepción acerca de la escritura tras la experiencia. El cuestionario fue contestado por cincuenta y un estudiantes de forma anónima e individualmente, con el propósito de evitar influir en sus respuestas. Para el análisis de los cuestionarios se crearon categorías de respuesta por cada pregunta a partir de las coincidencias en el discurso de los/as estudiantes. A continuación se presentan los resultados en porcentajes:

Respecto al sentir, como se puede observar en la figura 3, el 100% de los/as estudiantes refiere haber experimentado afectos positivos relacionados con haber participado en el taller (ej. “me he sentido contento/a”, “muy bien”, “ha sido divertido”, etc.); el 57.14% considera que ha sido una experiencia de aprendizaje o mejora (ej. “he mejorado mi manera de escribir”, “he aprendido a escribir”, etc.); el 36.73% se ha expresado de manera positiva respecto a la forma de instrucción y/o la estructura de las sesiones (ej. “explica sesión por sesión de manera correcta”, “explica de manera que comprendamos y quede claro”, “trabajo con mis compañeros/as”, etc.).

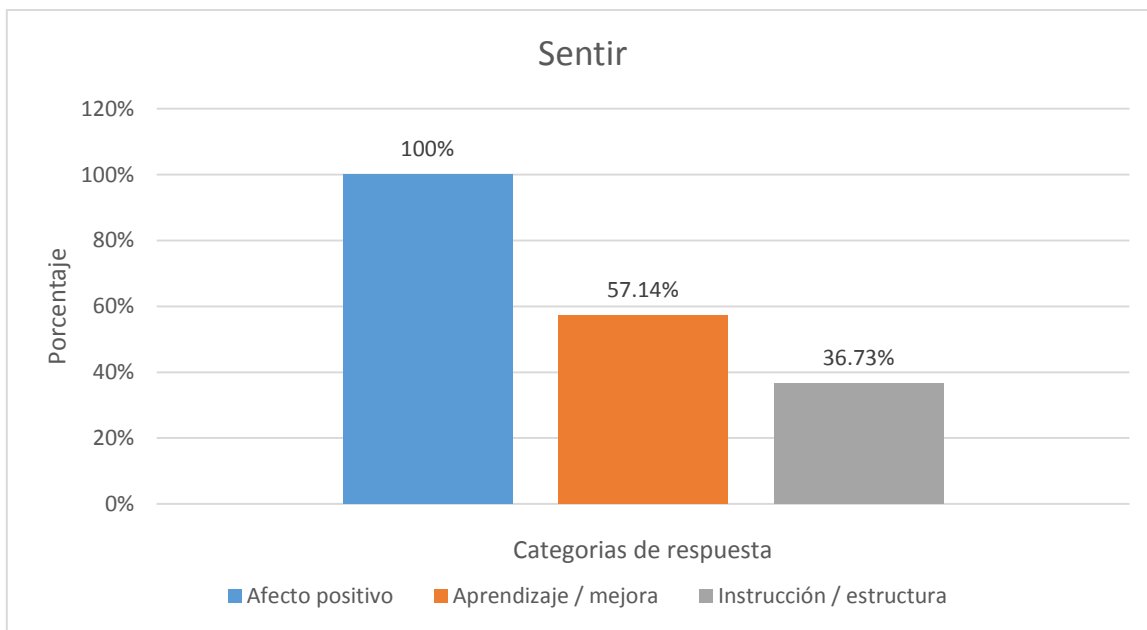


Figura 3. Sentir de los/as estudiantes respecto a su participación en el taller.

En cuanto al proceso seguido durante el taller, en la figura 4 se muestra que el 73.46% de los participantes refiere haber realizado actividades relacionadas con el pensamiento estratégico como planificar, redactar, revisar o editar. En lo particular, el 44.89% responde haber realizado alguna actividad previa a redactar su escrito (ej. “investigar”, “buscar libros”, “hacer borradores”, etc.) y el 20.40% menciona haber revisado su texto (ej. “lo fui corrigiendo”, “cambié lo que estaba mal”, “iba mejorando todo”, etc.). En una menor proporción el estudiantado alude haber atravesado por algún proceso afectivo (ej. “le eché ganas”, “me sacó algunas lágrimas”, “me inspiré”, etc.) o algún proceso social (ej. “escuché los consejos que me daban”, “escuché las críticas de mis compañeros/as”, “hice mi cuento interesante para otras personas”, etc.), 16.32% y 14.28% respectivamente.

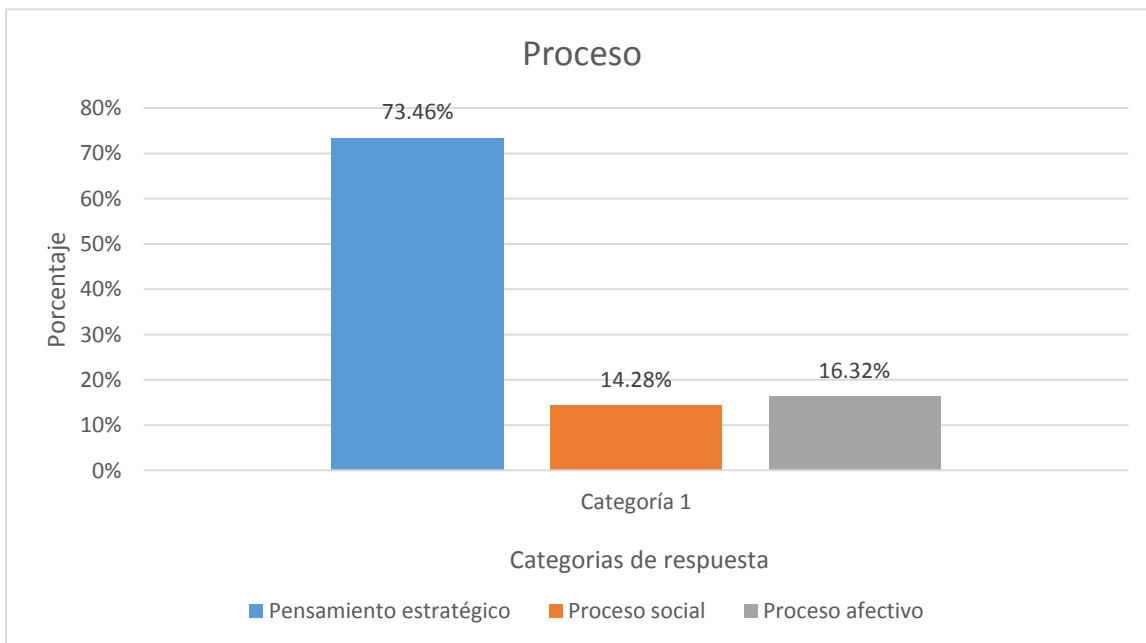


Figura 4. Actividades que los/as estudiantes reportan haber realizado durante el taller.

Para los aprendizajes logrados, se puede notar en la figura 5 que el estudiantado concibe que el taller ha favorecido principalmente su aprendizaje y/o habilidades para la elaboración de cuentos (44.89%); en segundo lugar, considera que ha mejorado su escritura de manera general (38.77%) y, por último, que ha ayudado para realizar mejoras específicas al escribir cuentos (32.65%), principalmente en cuanto a la elaboración de personajes (22.44%) y para la definición/organización de los componentes del mismo (12.24%).

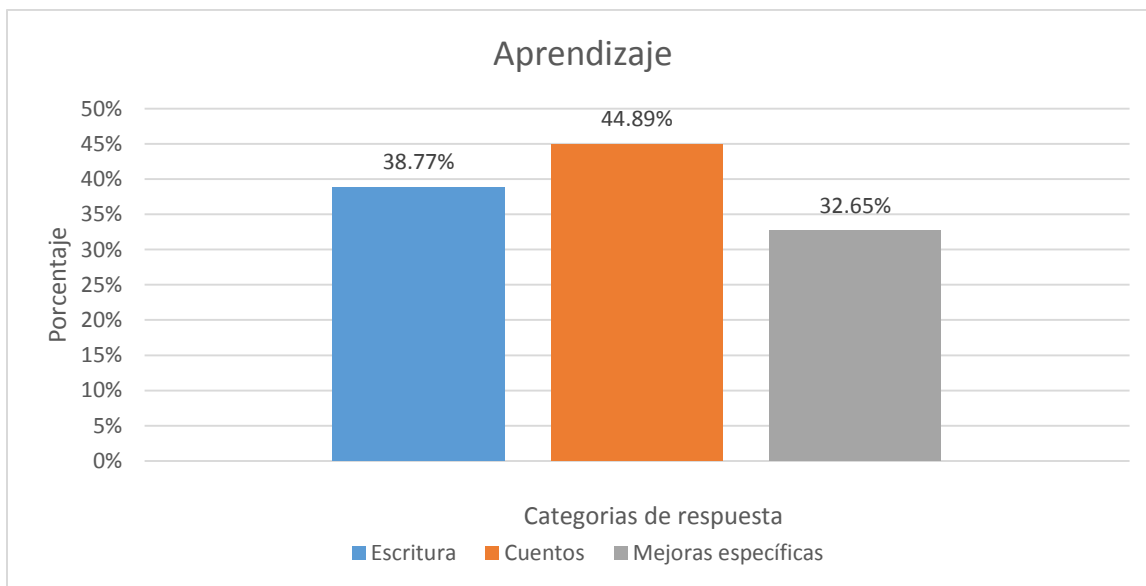


Figura 5. *Aprendizajes reportados por los/as estudiantes adjudicados a su participación en el taller.*

Referente a los cambios en conceptuales acerca de la escritura, en la figura 6, se puede observar que las y los estudiantes muestran una mejora en su concepción acerca de la misma en un 34.69%, con comentarios como; “ahora se me hace algo bonito, antes me aburría”, “me di cuenta de que es divertido escribir”, “no es tan aburrido como pensé”, etc. De manera similar, el 26.53% refiere haber comprendido el uso de la escritura como un medio para comunicarse o para la reflexión (ej. “transmitir mi historia de manera entendible”, “expreso mis ideas y lo que pienso”, “me ayuda a escribir lo que siento”, etc.). Finalmente, el 24.48% de reporta haber modificado su concepción de sí mismos/as como autores/as de manera positiva (ej. “creía que no tenía ningún talento para la escritura”, “aprendí que tengo talentos, que soy bueno/a”, “ya sé escribir, antes no me salía”).

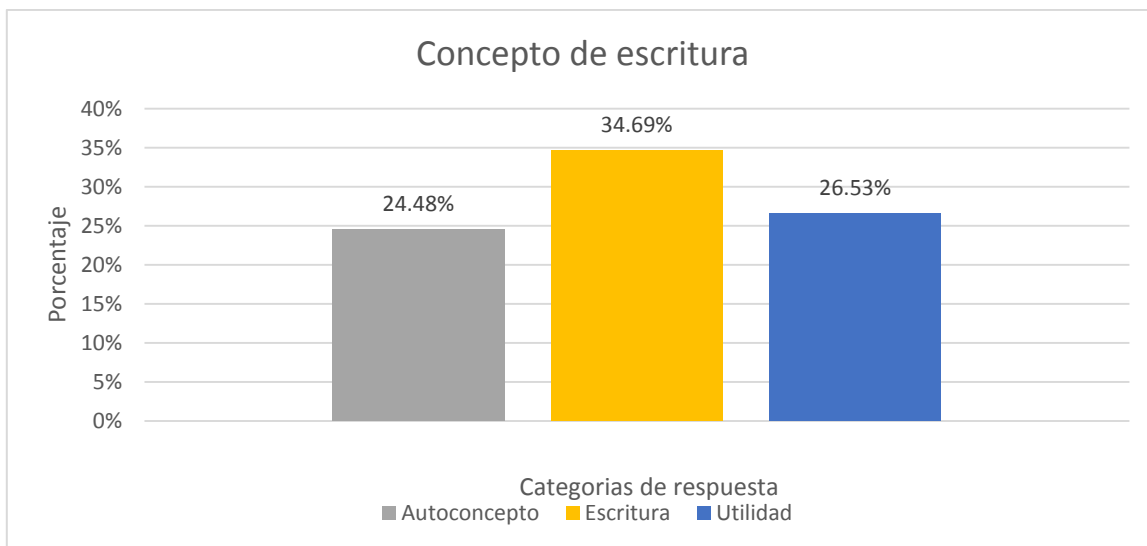


Figura 6. *Modificación en la concepción acerca de la escritura reportada por los/as estudiantes.*

En resumen, según las respuestas al cuestionario, el taller se ha vivido como una experiencia agradable y de aprendizaje, donde se han realizado actividades de índole social principalmente relacionadas con el pensamiento estratégico. Además, según el estudiantado, el resultado de este proceso se ha traducido en una mejora en cuanto a sus habilidades para la elaboración de cuentos y escritura en general, al igual que se ha dado un cambio positivo respecto a su autoconcepto como escritores/as y acerca de la actividad escrita en sí misma.

Cuestionario para docente

Por su parte, la docente comenta, al contestar el cuestionario, que sus estudiantes se han sentido:

“motivados, porque la gran mayoría tiene el hábito de la lectura y esto (el taller) provocó en ellos ahora ser escritores.”

También comenta que para elaborar sus escritos han debido realizar las siguientes actividades (añadiendo las abordadas en su asignatura):

“leer (canasta de cuentos mexicanos), comprender textos, revisar las características de cuentos, hacer reportes de lecturas, dar comentarios, elaborar biografías de autores, identificar las características del cuento, etc.”

En cuanto a los aprendizajes logrados, la docente considera que sus estudiantes:

“si han aprendido. Las características simples que debe tener un cuento, inicio, desarrollo, trama, clímax y desenlace. Los tipos de personajes y narradores que debe tener.”

Finalmente, la profesora a cargo de la asignatura de español interpreta que ha cambiado la concepción de sus estudiantes hacia la escritura, pues se han:

“motivado para escribir sus propias historias”.

Discusión y conclusiones

En síntesis, los resultados de la evaluación acerca de la calidad en la expresión escrita de los/as estudiantes indican un incremento estadísticamente significativo en las puntuaciones obtenidas durante el posttest, no solo para la puntuación total del instrumento (*Rúbrica de evaluación de calidad de textos narrativos*) sino también para todas las categorías evaluadas a través del mismo. Estos datos sugieren la efectividad del taller para mejorar la calidad de los escritos elaborados por las y los estudiantes. Acorde a estos progresos, al cuestionar al estudiantado acerca de sus aprendizajes durante el taller, casi la totalidad refiere haber logrado mejorar en cuanto a su escritura en general y en la elaboración de cuentos, lo que pone de manifiesto el paralelismo existente entre la calidad de los productos elaborados y la percepción del estudiantado acerca de los mismos.

Con la obtención de estos resultados se ha cumplido con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar la efectividad de un taller de escritura de cuentos para fortalecer la expresión escrita en estudiantes de secundaria. Como se ha mencionado, dicha propuesta se ha desarrollado a partir de la posibilidad de crear un programa extensivo que integre prácticas que han demostrado su efectividad para tal propósito, representadas por los principios propuestos en el presente trabajo (escribir con sentido, escribir junto con otras personas, escribir como un proceso y escribir haciendo uso de estrategias de autorregulación).

De esta manera, se subraya la posibilidad de desarrollar intervenciones efectivas para mejorar la calidad en la escritura en estudiantes de secundaria a partir de la integración de prácticas efectivas, las cuales incorporen secuencias de aprendizaje relevantes y apropiadas, que no solo faciliten llevar a cabo el proceso para la elaboración de un escrito sino que a la par involucren la instrucción explícita y sistemática de conocimientos, habilidades y estrategias a la vez que se fomenta la motivación y afectos positivos hacia las actividades de escritura en sí mismas (Graham, et al., 2012; Graham y Perin, 2007; Santangelo y Olinghouse,

2007; Graham, McArthur y Fitzgerald, 2013; Alexander y Graham, citados en Graham, et al., 2012; Santangelo y Olinhouse, 2009; Castello, 2002).

En específico, se considera que los resultados positivos obtenidos al finalizar la intervención se deben a su diseño, por lo cual a continuación se presentan los principios en los cuales se ha basado, contrastándolos con los resultados obtenidos una vez concluido el taller.

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los elementos fundamentales para una enseñanza efectiva de la escritura es abordarla contemplando un propósito (*escribir con sentido*), no presentándola como actividad trivial, alejada de los intereses personales y sin utilidad alguna (salvo la obtención de una calificación), sino mostrándola como una herramienta útil para dar solución a problemas, principalmente como medio para la comunicación o reflexión (Cassany, 1999).

Acorde a este principio, durante el taller se ha considerado: 1) favorecer que las y los estudiantes generen sus propias metas, y 2) partir de una situación de comunicación real, dentro de un contexto específico y donde se manejen los textos tal y como son utilizados por la comunidad, de manera que el estudiantado fuese capaz de dotar de sentido pleno a la actividad (Cassany, 2003; Aliagas, 2009). En particular, antes de llevar a cabo sus escritos, se les solicitó que decidiesen sobre: cuál sería su objetivo al participar en el taller (de manera grupal), cuál sería el objetivo particular de sus textos considerando el efecto que deseaban causar en su audiencia, para quiénes elaborarían los mismos y cuál sería su medio de difusión, de manera que estas elecciones fuesen ejes rectores del taller en sí mismo. En este caso, el estudiantado decidió “elaborar una antología de cuentos sin un género literario en particular y dirigido a adolescentes, el cual sería publicado a través de internet (enviado por correo), donde cada escrito podría cumplir con una meta personal”.

Estos ejes rectores, derivados de la meta propuesta por el grupo, fueron utilizados para dar coherencia y significado a todas las actividades llevadas a cabo a lo largo del taller, por ejemplo, algunas de las orientaciones dadas por el coordinador del taller fueron: "...incluir descripciones de los personajes *permite a quien lea su escrito* el poder imaginarse cómo son, además que les facilita el identificarlos", "...esta parte del texto parece confusa... tal vez puedas hacer algo para *que a tus lectores/as les quede más clara la idea*", "...si deseas que tu escrito cause tristeza piensa *¿qué pondría triste a tus compañeras/os?*", "...después de leer tu escrito *¿con qué idea quieres que se quede quien lo lea?*", "recuerden que esta será su versión final y deberá estar *lista para ser publicada vía internet*", etc. Esta forma de guía, centrada en el planteamiento de una meta personal, favoreció que el estudiantado diera un significado propio a las actividades realizadas y que asumiera responsabilidad en su proyecto.

De hecho, en los resultados del cuestionario, al finalizar el taller algunos/as estudiantes (26.53%) hacen referencia al cumplimiento de su propósito comunicativo, por ejemplo expresaron: "que esté interesante para que llame la atención y lo quieran leer", "tuve que hacer que tuviera sentido, sea legible y entendible", "he cambiado mi ortografía porque no se entendía", "crear una historia fascinante e interesante para que el lector se entretenga", "es la primera vez que comparto lo que escribo y a varias personas les agrada, así que seguiré haciéndolo", "expreso mis ideas y lo que siento".

De esta manera, como es evidente en cada texto por su originalidad, el estudiantado no solo es capaz de construir un propósito y significado para la escritura en general, sino que también encuentra sentido a todas actividades llevadas a cabo para elaborar sus propios escritos, al referirlas como un medio para lograr su meta, por ejemplo algunos/as expresaron su interés por cambiar algo para que fuera entendible o interesante.

Además, por sus contestaciones al cuestionario final se han podido constatar referencias tanto a cualidades profundas de la calidad de sus escritos (como el contenido y la coherencia) como a cualidades superficiales (ortografía, gramática, legibilidad, etc.), aun siendo que muchas de éstas no se abordaron directamente ni fueron consideradas para su evaluación. Es decir, el estudiantado se propuso lograr metas más allá de las exigidas por el propio taller, lo que denota su preocupación por elaborar un escrito de calidad que cumpla con lo esperado (por ellos/as mismos/as), a semejanza de cómo se haría con un texto profesional.

Sin embargo, al no haberse considerado dentro de éste proyecto, hay aspectos que se necesitan incluir de manera formal a la estructura del taller, añadiendo, por ejemplo, sesiones dirigidas a mejorar la ortografía, gramática, sintaxis, presentación, etc. rubros que suelen ser poco populares entre el estudiantado (probablemente por abordarse a través de actividades irrelevantes para ellos/as) pero que dentro del taller podrían adquirir mayor sentido. Es decir, la propuesta sería hacer más extenso y profundo el contenido del taller para abarcar otros aspectos relevantes para la escritura de narrativas.

Otro principio básico considerado para diseñar el taller ha sido “*escribir junto con otras personas*”. Según el mismo, la interacción, hablar y escuchar, es clave para el aprendizaje de la escritura por tratarse de una actividad social cuyo principal propósito es comunicarse. Los beneficios de este tipo de prácticas refieren principalmente a la posibilidad de conocer múltiples perspectivas de un mismo fenómeno y de recibir retroalimentación por parte de otras personas en cuanto al propio desempeño (Villegas; Aliagas, 2009; Cassany; 2001; Santangelo y Olinghouse, 2009; Ochoa, et al., 2008; Aragón, et al., 2010).

Por lo anterior, se considera que una instrucción eficaz debe proveer de múltiples posibilidades de interacción e intercambio entre pares y con otros agentes, por ello, para la intervención se planeó que durante cada una de las sesiones se llevaran a cabo actividades colaborativas (para compartir

conocimiento, opiniones, reacciones, puntos de vista, etc.) y/o de co-revisión, en las cuales el grupo pudiese compartir sus trabajos, recibir-generar retroalimentación, desarrollar ideas y recibir reconocimiento, no solo de parte del enseñante sino como forma de interacción habitual durante las sesiones, de manera que cada escrito elaborado, aun los correspondientes a los ejercicios, fueron compartidos y comentados tanto como fue posible. Los resultados de este tipo de instrucción, que fomenta la interacción e intercambio, igualmente pueden observarse en las respuestas al cuestionario, donde las y los estudiantes refieren su utilidad al comentar que para elaborar su escrito debieron: “escuchar las críticas de mis compañeros / enseñante”, “ofrecerlo a una crítica” o “seguir los consejos que me daban”.

No obstante, la utilidad llevar a cabo actividades colaborativas y de co-revisión (como las realizadas en este taller), cabe considerar también la posibilidad de desarrollar arreglos instruccionales dirigidos a escribir en conjunto (coautoría), de forma que dos o más estudiantes elaboren un mismo escrito ayudándose mutuamente (Graham, et al., 202). Este tipo instrucción suele considerarse de utilidad sobre todo al formar equipos integrados por personas con niveles de competencia diferentes, por la posibilidad de que aquella con más estrategias y habilidad para la escritura asuma el rol de tutora y desarrolle alternativas de apoyo para la o el compañero menos avezado (Guzmán, 2007). Sin embargo, cabe aclarar que la disposición de tales grupos debe considerar la necesidad de disponer de mayor tiempo para que los equipos aprendan a sortear las dificultades asociadas al trabajo conjunto, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos (Sharples, 1999), al igual se debe contemplar la posibilidad de desarrollar medios que imposibiliten el que un/a integrante imponga su punto de vista sobre otro/a, por ejemplo, mediante la asignación de roles y la responsabilidad compartida.

Respecto a “*escribir como un proceso*”, las investigaciones realizadas favorecen a la implementación de intervenciones donde el estudiantado avance a

través de una serie de estadios de manera flexible y recursiva mientras elabora su escrito, por sobre aquellas centradas en la elaboración de un producto (Graham, et al., 2012). Cabe aclarar que el énfasis en el proceso no sólo refiere aprender una serie de actividades (como planificar, componer, revisar y editar), sino que involucra además el que las y los estudiantes comprendan el sentido de cada una de ellas así como su utilidad para lograr un objetivo, siendo concebido como un medio para desarrollar un escrito pero al mismo tiempo, como uno para obtener un conocimiento más profundo sobre sí mismos como autores/as y sobre la escritura en particular.

En la intervención, el proceso fue abordado a través de sesiones temáticas dirigidas a que el estudiantado: 1) planificara su texto incluyendo su propósito, contenido y organización, 2) compusiese el mismo incluyendo mejoras en términos de narrativa y diálogos, 3) lo revisase individual y colaborativamente para llevar a cabo las correcciones pertinentes y, 4) hiciese pública la versión final de su cuento donde comentara su proceso y sentir respecto a lo elaborado durante el taller. Al respecto, cuando se cuestionó a las y los estudiantes lo que han debido hacer para producir su cuento, la mayoría (73.46%) ha hecho referencia a haber realizado acciones relacionadas con el pensamiento estratégico y en un porcentaje menor han referido cuestiones sociales y afectivas. En lo particular, hablando del pensamiento estratégico, el 44.89% del estudiantado resalta haber planificado, el 24.48% haber redactado y el 20.40% indica haber revisado su escrito, mientras que sólo el 6.12% comenta haber preparado su documento para la presentación pública.

Estos datos muestran que si bien durante el taller no se abordó explícitamente “el proceso de escritura”, al finalizar el mismo gran parte de las y los estudiantes fueron capaces de identificar varios de sus aspectos en términos prácticos, por ejemplo explican: “(tuve que) tener una idea clara de la historia”, “pensar cómo le voy a hacer”, “escribir de manera detallada”, “detallar a los personajes”, “corregirlo poco a poco”, “ir mejorando todo”, “corregir la ortografía y

la letra”, etc. De esta manera, al finalizar el taller se hace notorio que a pesar de que las y los estudiantes suelen centrarse en algún proceso específico de la escritura (al mencionar sólo algunos), distan mucho de considerarla como una actividad sencilla (que simplemente “se les da”) sino que su concepción es más cercana a la descrita por autores como Cassany (1999) y Aragón, et al. (2010), quienes conciben la actividad como un proceso complejo y lento que implica bastante tiempo y flexibilidad. Por ejemplo, un estudiante resume “mi proceso ha sido mucho y muy largo”. Además, también es notorio que en sus descripciones los mismos procesos son descritos en términos de su utilidad y la manera en que les han facilitado la elaboración de sus escritos, lo que sugiere la posibilidad de estar desarrollando conocimientos más profundos acerca de la escritura y de sí mismos/as como autores/as.

Es así que el taller fomenta aprendizaje integral de la escritura al poner foco sobre el proceso mismo y no sobre el producto final, de forma que las y los estudiantes fueran capaces de destacar aquellas actividades que suelen pasar desapercibidas por la enseñanza tradicional, donde el pensar, generar ideas, hacer bocetos, equivocarse, rectificar, compartir, etc. forman parte integral del proceso, demostrando también que los “buenos” escritos no son producto de la habilidad innata de quien los elabora, más bien son producto del esfuerzo y tiempo invertidos para la consecución de un objetivo, pasando del “eso de escribir no se me da” al “para elaborar un escrito necesito: leer, investigar, pensar, idear, inspirarme, buscar libros, concentrarme, ser constante, describir detalladamente, hacer borradores, identificar y corregir mis errores, trabajar, etc.”.

Por último, en cuanto a “*escribir haciendo uso de estrategias de autorregulación*”, se ha hallado que el uso de instrucciones explícitamente dirigidas a la aplicación autorregulada de estrategias para mejorar la composición escrita permite a las personas mejorar su desempeño al enriquecer sus conocimientos, habilidades, autoeficacia y motivación hacia la escritura (Gallego, 2012; Villegas, 2013). Acorde a lo expuesto, el diseño del taller ha buscado

favorecer la autorregulación al presentar un objetivo general y objetivos particulares a los cuales el estudiantado podía acceder haciendo uso de diversas estrategias, dirigidas a generar ideas, usar modelos, investigar, revisar, etc. Principalmente el taller se ha basado en el modelo de Desarrollo de Estrategias Autorregulado (SRSD) propuesto por Graham (citado en Santangelo y Olinghouse, 2009; Graham y Harris, 2002) el cual tiene por objetivo ayudar al estudiantado a pensar y escribir como lo haría una persona experta.

Al respecto, aunque no se cuenta con evidencia directa acerca de la forma como cada estudiante ha logrado gestionar su propio proceso, sus puntuaciones en la rúbrica indican indirectamente que en mayor o menor medida han desarrollado alguna estrategia de autorregulación para escribir (considerando que la calidad de sus escritos mantiene características más propias de una persona autorregulada). Además, puede observarse que al preguntárseles sobre lo que han debido realizar para elaborar su escrito, gran parte de ellos/as refiere hacer uso de estrategias para facilitar la planificación, composición, revisión o edición de su texto, por ejemplo comentan haber llevado a cabo acciones como: “he leído acerca del tema”, “he tenido que investigar”, “me inspiré en una serie”, utilice las hojas que se nos habían dado” (organizador gráfico y lista de cotejo para la evaluación), “ofrecí mi texto a una persona crítica”, etc. Estas acciones podrían considerarse un indicador de autorregulación; sin embargo, al no contar con información referente al uso consciente de las estrategias no es posible discriminar si han sido llevadas a cabo sólo porque se les ha solicitado que lo hagan o si las mismas son resultado de un uso consciente. No obstante, esta carencia de información podría solucionarse en investigaciones posteriores cuestionando al estudiantado sobre las acciones realizadas y su utilidad para elaborar su escrito; igualmente, se podría emplear un protocolo de pensamiento en voz alta que permitiera capturar el sentido de las actividades en el proceso mismo de escribir.

En suma, como se ha observado, acorde a lo planteado por Castello (2002) acerca de una enseñanza apropiada, la propuesta de intervención es satisfactoria al permitir que el estudiantado: adquiriera conocimientos acerca del tema particular (escritura de textos narrativos) y aprenda a llevar a cabo técnicas y procedimientos que le faciliten gestionar su propio proceso (planificar, componer, evaluar y editar haciendo uso de estrategias de autorregulación). No obstante, el autor añade que para que una propuesta sea realmente efectiva también debe facilitar que las y los estudiantes desarrollen actitudes y valores positivos respecto a la escritura. Conforme a lo señalado, al finalizar la intervención la totalidad de las y los estudiantes refieren haber experimentado afectos positivos (gusto, diversión, felicidad, satisfacción, etc.), más de la mitad señalan que también ha sido una situación de aprendizaje o mejora, y más de la tercera parte alude a aprobación respecto a la forma de instrucción y/o la estructura de las sesiones (“explicar de manera que comprendamos y nos quede claro”, “apoyo en momentos que no entendía”, etc.). Estos datos pudieran considerarse un indicador de la posibilidad de la intervención para favorecer una actitud positiva hacia la actividad de escritura.

En adición, al preguntarse sobre cambios en la concepción acerca de la escritura, se ha hallado que el 34.69% del estudiantado ha reportado haber modificado su concepción de forma positiva, haciendo comentarios como: “ahora se me hace algo bonito, antes me aburría”, “la escritura es importante” o “aprendí lo padre que es escribir”. Incluso, en sus respuestas se ha hallado también un cambio positivo respecto a sí mismos/as como autores/as (24.48%), diciendo por ejemplo; “yo creía que no tenía ningún talento para la escritura”, “ahora soy capaz de hacer un escrito” o “soy mejor escribiendo”. De manera que los resultados del cuestionario parecen indicar el desarrollo no solo de valores positivos respecto a la actividad (como algo importante y agradable) sino también respecto a su autoconcepto como personas más talentosas y más capaces para la escritura. Incluso, la docente de español (a cargo del grupo) ha comentado:

...éste taller ayudó a que tres alumnas se decidieran por escribir, cosa que me da mucho gusto, placer y satisfacción, que se haya logrado un objetivo, el despertar en ellas esa creatividad y pasión por escribir.

Con base en lo expuesto, se puede concluir que la presente propuesta, fundamentada en los principios derivados de las prácticas efectivas para la enseñanza de la escritura, se muestra como un medio de intervención eficaz para fortalecer la expresión escrita en estudiantes de secundaria, al mejorar significativamente la calidad de sus textos narrativos. Del mismo modo, según lo comentan las y los participantes, la propuesta se muestra principalmente como una experiencia agradable durante la cual se realizan diversas actividades, relacionadas especialmente con el pensamiento estratégico y las actividades conjuntas, las cuales permiten aprender a elaborar cuentos en particular y sobre la escritura en general. Por último, otro efecto positivo de la intervención ha sido el cambio positivo en la concepción por parte del estudiantado acerca de la escritura y de sí mismos/as como autores/as.

Los resultados obtenidos son congruentes con los objetivos planteados por la SEP (2011), según los cuales se espera que las y los estudiantes aprendan a escribir con múltiples propósitos, sean capaces de planear, componer, revisar y editar sus texto, al igual que anticipen las necesidades de quienes lo leerán, además de también apoyarles a desarrollar la capacidad para hacer producciones originales y adecuadas. De hecho, los textos elaborados por las y los estudiantes parecen demostrar su capacidad para: hacer una planeación global de sus textos, considerar a las personas destinatarias, desarrollar un pensamiento crítico y creativo, etc. los cuales son elementos propios de los niveles del logro más altos evaluados por el INEE.

Además, las condiciones de su aplicación le hacen susceptible a ser una herramienta útil y efectiva tanto para docentes de aula regular como para otras condiciones, siguiendo los principios presentados pero adecuándose al contexto.

Por ejemplo, cabe la posibilidad de adaptar el programa para desarrollar intervenciones no solo referidas a la escritura de cuentos sino también a la composición de diversos tipos de escritos, ya sean ensayos, resúmenes, reportes, cartas, etc. (los principios del programa pudiesen ser aplicados a diversos textos y temáticas). De la misma forma, el contenido del taller puede extenderse para abordar otras temáticas referidas al contenido previsto para la materia de español (ej. ortografía; gramática; correspondencia de tiempo, género, número, etc.). Aunado a lo anterior, como se mencionó, la intervención puede ser ajustada para ser llevada a cabo de forma colaborativa, donde dos o más estudiantes fuesen autores/as del mismo escrito, con el beneficio de las personas que conforman el equipo potencien su aprendizaje al retroalimentarse mutuamente y compartir conocimientos, habilidades y la responsabilidad por el escrito.

En cuanto a las posibilidades de mejorar el taller (además de potenciar su efectividad sobre los diferentes rubros que aborda), una modificación útil sería el trabajo a través del procesador de textos, el cual facilita llevar a cabo revisiones, compartir y presentar el material con mayor agilidad y facilita el aspecto mecánico de la escritura (Graham, 2008). Al mismo tiempo, el trabajar con este tipo de herramientas puede facilitar aspectos relacionados con la recolección y análisis de datos, pues facilita conocer la longitud exacta de los escritos, la cantidad de faltas de ortografía, guardar las producciones intermedias así como las modificaciones y correcciones específicas llevadas a cabo por las/os alumnas/os y, en el caso de producciones conjuntas, también podría proveer información acerca de las contribuciones de cada persona.

Una segunda es la posibilidad de desarrollar softwares educativos específicos para la mejora en la calidad de la escritura que retomem lo propuesto por el presente taller. Por ejemplo, el trabajar un software podría permitir a cada uno/a de los participantes avanzar a su propio ritmo, pues aunque teóricamente el taller se ha diseñado para responder a las necesidades de cada persona, físicamente es difícil ralentizar las sesiones o incluso retroceder para apoyar a

un/a estudiante que no se ajuste al ritmo de sus compañeros/as o haya faltado a alguna sesión. De la misma forma, los softwares pueden desarrollarse para apoyar al estudiantado a establecer metas específicas y cumplirlas incluyendo instrucciones y ejercicios simples que faciliten el elaborar los escritos “paso a paso”. Por ejemplo, presentado múltiples modelos y opciones para que la persona seleccione aquellas que se ajusten a la descripción de sus personajes, a los lugares, a las acciones, etc. Similar, durante la revisión, un software no solo ayudaría al presentar (uno por uno) los rubros a evaluar así como la manera de hacerlo, sino que también facilitaría la distribución de los escritos al igual que podría ordenarlos de acuerdo a su calidad, etc. Ya para la publicación, parece obvia la posibilidad de usar las facilidades del internet para compartir los productos elaborados. Esta son solo algunas de las posibilidades para el desarrollo del taller dentro del área de las tecnologías.

Para finalizar, cabe destacar algunas dificultades presentadas durante la investigación. Uno de los principales obstáculos ha sido la cantidad de estudiantes que han debido omitirse durante los resultados por carecer de pre o postest (veinte en total). Al inicio del taller, de los/as cincuenta estudiantes que conforman el grupo solo cuarenta y tres entregaron su escrito usado para el pretest. A su vez, de estos últimos, trece estudiantes incumplieron con su escrito final (usado para el postest). Por otro lado, al finalizar el taller también se recibieron otros tres escritos de personas que no contaban con textos previos, dando como resultado: treinta personas con pre y postest, trece personas con pretest, tres personas con postest y cuatro personas que no contaban con ambas evaluaciones.

Lo anterior indica que, si bien un porcentaje del estudiantado fue omitido por haber incumplido desde el inicio del taller (4) y otro tanto se ha anexado posteriormente (3), la gran mayoría simplemente ha fallado en la entrega del producto final (13). No obstante es una cantidad importante de bajas, es difícil definir la causa de las mismas pues no se cuenta con los elementos necesarios para realizar afirmaciones que expliquen este hecho. Sin embargo, algunas

posibilidades son el desinterés o indolencia de algunos/as estudiantes por entregar sus trabajos escritos, haber faltado durante las fechas de entrega, no haber tenido tiempo suficiente para terminar los escritos a tiempo, haberlos olvidado, decidir dimitir por considerarse incapaz de cumplir con la tarea, etc. Se excluye la posibilidad de deberse a la estructura del taller pues la opinión general fue de ser adecuado, agradable y útil. En cuanto a quienes solo cuentan con pretest, sus cuentos no difieren en calidad de los facilitados por sus compañeros/as que sí elaboraron el escrito final.

Para resolver la limitante anterior, para posteriores investigaciones se recomienda llevar un mejor seguimiento de cada participante, considerando sobre todo las producciones intermedias y la asistencia. Igualmente se sugiere brindar mayor tiempo para la entrega de los escritos además de recibir los documentos por otros medios (ej. internet, un buzón, etc.). Principalmente se subraya la posibilidad de llevar a cabo asesorías individuales que permitan a quien coordina desarrollar un conocimiento más específico de las características y cualidades del estudiante y su escrito.

Referencias

- Aragón, L., Correa, M., Mosquera, S. y Ochoa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*. 13, 27-41.
- Backhoff, E., Peon, M., Andrade, E. y Rivera, S. (2006). *El aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 60-78.
- Cassany, D. (1999). Actitudes y valores de la composición escrita. *Alegría de enseñar. La revista para maestros y padres*. 40, 22-28.
- Cassany, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *GLOSAS DIDÁCTICAS*. 4, 1-4.
- Cassany, D. (2003). Taller de escritura: propuesta y reflexiones. *Lenguaje*. 31, 59-77.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Café con los vecinos (sobre la escritura). *Para ser letrado. Voces y miradas sobre la lectura*, 159-164.
- Castello, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*. 35(51-52), 149-162.
- Conde, D. (2014). *Taller de composición de cuentos: promoviendo escritura creativa en alumnos con problemas de aprendizaje*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Delmiro, B. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tabiya: revista de investigación e innovación educativa*. 28(1), 9-50.

Eco, U. (2010). *En el nombre de la rosa*. México. Lumen.

Fidalgo, R. y García, J. (2014). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje. Instrumentos y programas de actuación en DDA*. España, Ediciones Pirámide.

Flores, R. y Vázquez, N. (2006). Las creencias de los alumnos de secundaria acerca de la escritura. En Vega, L. y Cols (Eds.) *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: UNAM. 95-108.

Gallego, J. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria. *Contextos educativos*. 15, 9-26.

Gallick-Jackson, S. (1997). *Improving narrative writing skills, composition skills, and related attitudes among second grade students by interacting word processing, graphic organizers, and art into process approach to writing*. Final report for the degree of Master Science. Estados Unidos: Nova Southeastern University.

Graham S. y Harris, K. (2002). Every child has a story to tell: self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*. 25(4), 465-506.

Graham S. y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.

Graham, S. (2008). Effective Writing Instruction for all Students. *Renaissance Learning. Advanced Technology for Data Driven-School*. 8(12), 1-10.

- Graham, S., MacArthur, C. & Fitzgerald, J. (2013). *Best practices in writing instruction*, second edition. United States: The Guilford Press.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., y Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*. 14(4), 879-896.
- Guzmán, C. (2007). *Taller de escritores: una aproximación sociocultural para fortalecer la composición de textos en alumnos de primaria*. Reporte de experiencia profesional de Maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Harris, K., Graham, S. Brindle, M., y Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. En Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.) *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 131-153). Routledge: Estados Unidos.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- King, S. (2014). *Misery*. México. Debolsillo.
- Macotela, S. (2006). Recursos para el desarrollo y mejoramiento de habilidades en la realización de tareas escritas. En Vega, L. y Cols (Eds.) *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: UNAM. 108-130.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (2016). *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes (Planea)*. México: INEE Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>

- Mourad, A. (2009). La eficacia de un programa basado en el desarrollo de estrategias de autorregulación de la escritura en estudiantes de educación secundaria con dificultades en la escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 17(7), 2-24.
- Ochoa, S., Aragón, L., Correa, M. y Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura. Un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Revista colombiana de Psicología*. 11(2), 77-88.
- Olinghouse, N., y Colwell, R. (2013). Preparing students with learning disabilities for large-scale writing assessments. *Intervention in School and Clinic*. 49(2), 67-76.
- Santangelo, T. y Olinghouse, N. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus on exceptional children*. 24(1), 1-20.
- Secretaria de Educación Pública (2011). *Programas de estudio, Guía para el maestro, Educación Básica Secundaria, Español*. México: Lima, L., Díaz, M., y Lepe. E., 13-18.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. London: Routledge.
- Tracy, B. Reid, R. y Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *Journal of Educational Research*. 102(5), 323-331.
- Villegas, F. (2013). *La escritura de ficción en la educación primaria: una propuesta de evaluación del proceso de escritura en una institución educativa pública limeña* (Tesis). Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú, 1-74.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura.
Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. 1, 23-36.

ANEXOS

Anexo 1. Cartas descriptivas

Actividad 1
<p>Objetivo:</p> <p>Definir en conjunto un propósito para la elaboración de los escritos que contenga un objetivo general para el grupo, un objetivo particular para cada persona, la audiencia a quien serán dirigidos y el medio de difusión de los escritos.</p>
<p>Desarrollo de la actividad:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Al inicio de la sesión se hizo una breve introducción al taller. Se explicó al alumnado que el objetivo del taller era que: “adquiriesen conocimientos, habilidades y valores asociados a la escritura desde una aproximación práctica y centrada en el proceso, donde escribiesen con propósitos reales y para personas reales”.2. Posterior a la introducción se definió en conjunto cuál sería el objetivo del taller respecto a la forma de publicación, así como a la audiencia a quien serían dirigidos los escritos a elaborar. Las opciones presentadas respecto a la publicación fueron: 1) impresa en pasta dura, 2) presentación oral publica, 3) publicación online a través de una página de internet o red social, 4) medios impresos de difusión masiva como plotters o rotafolios, y/o 5) otra opción propuesta por el mismo grupo. En cuanto a la audiencia, ésta podía ser: 1) compañeros y compañeras del mismo grupo o de otros grupos y grados, 2) familiares interesados, 3) lectores y lectoras incidentales, y/o 4) otra opción propuesta por el mismo grupo.3. Una vez definido el objetivo general para el grupo se especificaron los objetivos particulares para cada uno de los escritos de las y los alumnos. Los objetivos se definieron individualmente y se centraban en causar algún efecto en el lector o lectora. Algunos ejemplos son: incitar a la reflexión, dar una enseñanza específica, licitar alguna emoción (miedo, tristeza, alegría, sorpresa, etc.), expresar algún pensamiento o idea propios, etc.4. Al finalizar la actividad, se entregó un pequeño texto a cada uno/a de los/as estudiantes referente al escrito entregado antes de iniciar el taller (pretest). El

escrito contenía: retroalimentación basada en los elementos que serían considerados para evaluar la calidad de las narraciones, una impresión personal acerca del contenido y temática elegidos, así como un agradecimiento por el esfuerzo y tiempo dedicados al participar en el taller. A continuación se muestra un ejemplo:

“Hola, te diré que tu “historia-carta” me ha gustado bastante, en serio. Creo que eres bastante original al haber hecho tu cuento algo más personal y directo para con tu espectador o espectadora (de hecho hasta la firmas con tu nombre). La verdad es que me ha impresionado bastante, digo, pensando en que esta carta le llegue a una persona en una situación similar creo que hasta iría a buscar a ese chico (tu, en este caso). Te felicito extensamente. Te diré algunos aspectos positivos que he notado: primero veo que haces la descripción de la chica con adjetivos (lo cual está muy bien), tal vez la siguiente vez podría hablarnos un poco más de cómo es físicamente (para imaginarnos mejor a ese “amor imposible”) al igual que podrías describirte a ti mismo (nunca esta demás saber cómo eres si ya de por si nos hablas de tus peripecias personales). Otra cosa que haces excelentemente es situarnos en el momento (al escribir la carta y cuando se te rompe el corazón), hasta nos das fechas. Aunque aquí te recomendaría el ser un poco más descriptivo en cuanto a los sucesos que narras, por ejemplo tú dices “hubo varias ocasiones en las que... intenté declararle mi amor...”, pero te recomendaría que nos dijeras cómo lo has hecho, por ejemplo; “hace un mes ¿lo recuerdas? Estabas sentada en la banca del parque dándoles de comer a aquellos pajarillos marrones que brincoteaban a tu alrededor, tú no me viste porque estaba a tu espalda pero yo te apreciaba perfectamente, con tus delicadas manos rociando pequeñas migajas de pan que volaban graciosamente por el aire hasta que eran alcanzadas por algún ágil ave. De pronto, mirando tu robusta belleza, aquella imperiosa necesidad de acercarme a ti y declararte mi amor comenzó a invadir mi interior, mis manos sudaban, mis labios se secaron y un nudo en la garganta me impidió pronunciar la más leve palabra...”. Creo que el hacer tu cuento más “sensitivo” (de los sentidos, aludir a lo que tu personaje ve, siente, escucha, huele, dice, etc.) daría mucha más vida a tu trama, al igual que incluir algún dialogo como: “¡maldita sea la hora en que mis ojos se posaron en ti!”. Como sea también te comento que la estructura de tu cuento (inicio, nudo y desenlace) está bien lograda y por ello todo será comprensible para quien te lea. En fin, te agradezco la historia, el esfuerzo y el tiempo que le has invertido, me ha

agradado mucho y espero que mis comentarios te sean de ayuda para que sigas mejorando. ¡Ah, sí!, también recuerda poner un título a tu historia”.

Actividad 2

Objetivo:

Que las y los estudiantes conozcan los elementos básicos a tomar en consideración para la elaboración y revisión de su escrito.

Desarrollo de la actividad:

1. Al inicio de la sesión se le dijo al estudiantado que el objetivo sería el conocer los elementos básicos de un cuento.
2. Como primer acción se pidió a las y los estudiantes que formaran equipos de seis personas. Una vez hecho esto, se les entregó a cada equipo seis fragmentos de una historia (ver anexo 6) los cuales debían organizar de manera que infirieran la secuencia correcta del cuento “El leñador honrado”. Se dieron las siguientes instrucciones: “el objetivo de esta actividad es que ustedes adivinen en conjunto el orden de los fragmentos que les he entregado, la trama de un cuento, para lograrlo deben fijarse bien en el suceso que describe cada parte y tratar de ver su relación con el resto. Por ello, es importante que se organicen para compartir su fragmento con el resto de su equipo y que todos/as decidan la posición de cada uno”.
3. Una vez logrado lo anterior en plenaria se hicieron las siguientes preguntas: ¿Cómo supieron el orden de los fragmentos?, ¿Qué elementos debe contener un cuento? y ¿Por qué son importantes cada uno de estos elementos?
4. A continuación, se entregó a cada uno/a de los/as estudiantes la lista de cotejo en la cual se especificaban los elementos básicos para la elaboración de un cuento (ver anexo 3). Retomando sus respuestas anteriores, se explicó a las y los estudiantes que: “además de cumplir con un propósito, todas las buenas historias deben contar con una estructura y elementos básicos que nos ayuden a comprenderlas. En lo particular, para este taller, nosotros/as usaremos estos

elementos (la lista de cotejo) como guías para elaborar y valorar nuestros propios cuentos. Como pueden observar en las hojas que les he entregado, ustedes ya manejan muchos de los componentes básicos, pero nuestro objetivo es que escriban cuentos que incluyan gran cantidad de estos elementos”.

5. Posteriormente, por medio de la hoja que se les acababa de entregar a las y los estudiantes, se procedió a leer y explicar brevemente a qué se refería cada uno de los elementos así como la forma en que serían abordados dentro del taller (trabajando primero la estructura general, para después ir abordando cada elemento en específico a través de múltiples revisiones).
6. Para finalizar la sesión se les preguntó por comentarios (o dudas) y se agradeció a las y los estudiantes por su participación.

Actividad 3

Objetivo:

Que las y los estudiantes conozcan y utilicen el organizador gráfico para definir y estructurar los componentes básicos para la elaboración de su escrito.

Desarrollo de la actividad:

1. Al inicio de la sesión se comentó al estudiantado que el objetivo de la misma sería que cada uno de ellos usase un organizador gráfico para definir la estructura y elementos de su cuento.
2. Al inicio de la actividad se entregó al estudiantado un “organizador gráfico” (ver anexo 2) por medio del cual las y los estudiantes podían *planificar* su cuento; definir y estructurar los elementos básicos para la posterior elaboración de su escrito. A continuación se les explicó que el organizador gráfico podía ayudarles planear lo que escribirían, es decir, les facilitaría el “armar el esqueleto” de su historia así como la forma en que podrían organizar todos sus componentes. Se les indicó que la forma de utilizarlo era simple, lo único que debían hacer era escribir en cada uno de los recuadros el elemento que se le solicitase de manera sencilla (se les explicó cada uno), sin demasiados detalles y

preocupándose de que todo (serie de eventos) siguiese una secuencia lógica. Igualmente, se les instruyó para que recordasen los elementos presentados por el organizador gráfico a través de mnemotecnias simples elaboradas por ellos/as mismos/as. Por ejemplo diciéndoles que su escrito debía contener PeTiLu – ProReac – Relm (personajes, tiempo, lugar, problema, reacciones, resolución e implicaciones) o cualquier otra combinación de palabras o letras que les sirviese de guía.

3. A continuación, como ejercicio, se pidió al estudiantado que en equipos de cinco personas intentasen llenar el organizador gráfico describiendo de manera sencilla la historia “El leñador honrado” (revisada la sesión anterior), de manera que identificasen a los personajes (leñador honrado, bella ninfa y vecino codicioso), el tiempo (tarde, después de una jornada de duro trabajo), el lugar (bosque, puentecillo sobre el río), problema (caída del hacha al río), reacción (responder honestamente), resolución (recuperación del hacha) e implicaciones (obtención de las hachas de oro y plata más la visita del vecino codicioso).
4. Una vez concluido el ejercicio se solicitó al estudiantado que intentase llenar el “organizador gráfico” pero esta vez con su propia historia. Para facilitar el desarrollo de contenido, también se les sugirió apoyarse de sus compañeros/as y el uso de estrategias como las siguientes:
 - a) Tormenta de ideas (decir palabras al azar asociadas a su tema particular para generar ideas para su contenido).
 - b) Partir de experiencias personales (como hacer listados de preocupaciones o miedos, eventos que marcaron su vida, etc.).
 - c) Comenzar partiendo de un tópico general que haya atraído su atención (noticias de tv, periódico, internet, historia oral, etc.).
 - d) Exagerar poniendo demasiado énfasis en el espacio conceptual o alguno de sus elementos (ej. “el hombre más alto del mundo o el perro más pequeño, la casa más sucia o la mujer más bondadosa”).
 - e) Combinar espacios conceptuales: usar opuestos o dos entidades en el mismo espacio (ej. juntar vaqueros con extraterrestres, dragones y robots, o un payaso en un funeral).
 - f) Mapeo: crear una estructura mental que pueda ser explorada y transformada a través de acciones como borrar, repetir, negar, substituir o invertir situaciones u objetos (ej. “¿qué pasaría si un día despertases y no tuvieses

orejas?”, “¿qué pasaría si al llegar a tu casa tuvieses un hermano o hermana gemela?”, “¿qué pasaría si las personas que conoces no te reconocieran, se olvidaran de ti?”, “¿Qué pasaría si en lugar de casas viviésemos en el espacio?”, “¿Qué pasaría si en un cine se pagase después de haber visto la película?”).

5. Una vez que la mayor parte del estudiantado finalizó el llenado de sus organizadores gráficos, se les indicó que en las sesiones posteriores seguiríamos un proceso durante el cual nos dedicaríamos a nutrir cada uno de sus elementos (personajes, narrativa, dialogo, etc.) y a revisar el texto en varias ocasiones para mejorarlo, por lo que sería importante traer lo que han escrito o completarlo si no se ha logrado durante la sesión.

Actividad 4

Objetivo:

Que las y los estudiantes mejoren la descripción de sus personajes y escenarios.

Desarrollo de la actividad:

1. Al inicio de la sesión se explicó a las y los estudiantes que el objetivo en esa ocasión sería el que mejoraran la descripción de sus personajes y escenarios.
2. Para comenzar, se pidió al estudiantado que formase equipos de cinco personas y se les presentó una diapositiva (ver anexo 7). En la misma se les solicitó que adivinaran de qué personaje se estaba hablando (por medio de la descripción textual que se hacía del mismo). Después, si lograron adivinarlo, se les preguntó ¿Cómo supieron de quién se hablaba?, si no lo lograban se les cuestionaba ¿La imagen del personaje va acorde a su descripción (se lo imaginaban como se muestra en la imagen)? Una vez que las y los estudiantes respondían se retomaban sus respuestas para darles la siguiente información: “Cuando describimos a detalle a nuestros personajes facilitamos que quien lea nuestro trabajo pueda imaginarlos justo como nosotros/as los ideamos, tal cual sucede con el modelo que acabamos de revisar pues ha sido extraído del texto original,

además, el hacerlo de esta manera facilita el percibirlos como si se tratase de gente real, ayuda a que cobren vida e incluso puede hacernos más sencillo el desarrollo de la trama, al darnos ideas de cómo reaccionarían en determinada situación. Una forma simple en la cual podemos describir a nuestros personajes es haciendo uso de adjetivos, palabras que describen una cualidad, por ejemplo: bello, decrepito, entusiasta, etc.”. Posteriormente, se mostró al estudiantado una segunda imagen en diapositiva (ver anexo 8) y se les solicitó que la describiesen haciendo uso de tantos adjetivos como les fuese posible (en listado).

3. Una vez que las y los estudiantes realizaron sus descripciones se les solicitó que realizaran lo mismo en sus propias historias poniendo énfasis en las características físicas y psicológicas de sus personajes. Algunas preguntas de apoyo podían ser: ¿Cómo se llama tu personaje principal?, ¿Cómo es físicamente?, ¿Cómo es su carácter?
4. Una vez que las y los estudiantes terminaron de mejorar la descripción de al menos uno de sus personajes, la siguiente actividad consistió nuevamente en adivinar, pero en esta ocasión necesitaban nombrar el escenario presentado en diapositiva (ver anexo 9) a través de su descripción textual, al igual que antes. Posteriormente se les pidió que describiesen otro escenario también presentado en una diapositiva (ver anexo 10). Una vez realizado lo anterior se explicó a las y los estudiantes que: “al igual que con los personajes, la descripción del lugar permite a las personas que lean nuestro trabajo el imaginar claramente lo que sucede e incluso posicionarse en la situación del protagonista”.
5. Al igual que con los personajes, posteriormente se solicitó al estudiantado que mejorase la descripción de algún escenario propio. Las preguntas de apoyo podía ser: ¿Dónde ocurre la historia?, ¿Cómo es el lugar?, ¿Qué fecha o qué temporada del año es? La sesión se dio por finalizada una vez que el estudiantado logró mejorar la descripción del escenario o escenarios al incluir descripciones acerca del espacio físico o tiempo.

Actividad 5

Objetivo:

Que el estudiantado mejore su creación textual en términos de narrativa.

Desarrollo de la actividad:

1. Al inicio de la sesión se dijo al estudiantado que el objetivo de ese día sería mejorar sus cuentos en cuanto a su forma de narrar los sucesos.
2. Para iniciar, se pidió al estudiantado que formase equipos de cinco personas y se les explicó que en esta actividad se trataría de ampliar la narración de las partes restantes de su texto (nudo y desenlace) al expandir los detalles referidos a las acciones de los personajes y de las situaciones. Se les indicó que la mejora en la narrativa se presentaba como un recurso útil para que quien leyese nuestro escrito tuviesen más elementos para comprender lo que está sucediendo en la historia. Para las mejorar la narración en cuanto a las acciones, se les indicó que podían preguntarse: ¿Qué está pasando? y ¿Cómo está pasando? de manera que la personas que leyeran su trabajo pudiesen “ver como en una película” qué es lo que está sucediendo. En cuanto a las situaciones, se les incitó a utilizar imágenes que apelaran a los sentidos, se apoyasen en lo concreto y se expresaran con precisión (ej. en lugar de decir que “escaparon en auto”, decir; “escaparon a toda velocidad en un Cadillac rojo oscuro con vidrios polarizados”).
3. Como ejercicio, se proyectó al estudiantado un pequeño fragmento de una película de horror y al finalizar el clip de video se les solicitó que desarrollasen en equipo una descripción de la escena (guiándose por las preguntas clave). Posteriormente, se seleccionó grupalmente aquella descripción que se considerase más completa y se leyó mientras se repetía el videoclip para corroborar que correspondiese con lo que se podía ver en la película. Para finalizar con la actividad grupal se preguntó por mejoras que se pudiesen hacer en cuanto a la narrativa.
4. Finalmente, se incitó al estudiantado para que, de la misma manera que habían descrito la escena de la película, ampliasen su texto mediante la inclusión de

detalles referentes a las acciones (en secuencia) y sucesos de su cuento.

5. Para finalizar la sesión se preguntó por dudas, referentes a la actividad realizada, y una vez respondidas se dieron las gracias.

Actividad 6

Objetivo:

Que el estudiantado mejore su creación textual en términos de la inclusión de diálogos.

Desarrollo de la actividad:

1. Al inicio de la sesión se comunicó al estudiantado que el objetivo de ese día sería el mejorar su cuento mediante la inclusión de diálogos.
2. Como primera actividad, se solicitó a las y los estudiantes que formasen equipos de cinco personas y se les presentó una diapositiva (ver anexo 11) en la cual se mostraba un diálogo entre personajes clásicos, su tarea era adivinar el nombre cuento de donde se había extraído dicho fragmento.
3. Una vez logrado lo anterior, se les explicó que: “los diálogos son partes importantes de las historias porque generalmente facilitan a quien lee el conocer aspectos menos evidentes de los personajes, como sus creencias y pensamientos, además que suelen presentarse en momentos relevantes de las historias. Ejemplo de ello es el ejercicio anterior donde han reconocido los diálogos por ser una parte importante y bastante representativa de los cuentos clásicos. Una forma en la que pueden facilitar la introducción de un diálogo o un monólogo, según sea el caso, es preguntándose ¿Qué es lo que dicen o piensan mis personajes en determinado momento de la trama? (ej. ¿Qué crees que pensaba o decía tu personaje al momento de lanzarse por el precipicio?, ¿Qué pidieron haberse dicho al declararse su amor?, etc.). Igualmente, un apoyo que pueden utilizar es basarse en las características que habían descrito de sus personajes para imaginar lo que dirían en determinada situación. Por ejemplo; ser altanero/a, mentiroso/a, veraz, retador/a, inteligente o vulgar influye en los tipos de diálogos que podrían presentarse. Finalmente, también hay que

recordar que para contar como un diálogo éste debe indicar claramente cuál personaje dice el mensaje, cuál lo recibe y la manera en que este último lo procesa para dar una respuestas apropiada. En otras palabras, se debe entender quién dice cada cosa y que ambas personas interactúan entre sí (se responden la una a la otra).

4. Posteriormente, como segunda actividad, se entregó a los equipos un texto con dibujos, estilo comic (ver anexo 12), en la cual debían inventar un dialogo entre los personajes basándose en lo que sucede en cada uno de los recuadros. Al finalizar de llenar los diálogos compartieron sus escritos.
5. Para finalizar, se incitó al estudiantado para que, de la misma manera que habían ideado diálogos para los personajes de la historieta, incluyesen al menos un diálogo o monólogo en su propio escrito haciendo uso de las preguntas clave revisadas al inicio de la sesión.
6. Para finalizar la sesión se preguntó por dudas, referentes a la actividad realizada, y una vez respondidas se dio las gracias a las y los participantes del taller.

Actividad 7

Objetivo:

Que el estudiantado revise individual y colaborativamente tanto su propio trabajo como el de sus compañeros y compañeras de manera que reciba y brinde retroalimentación útil para mejorar la calidad de su escrito.

Desarrollo de la actividad:

1. Para comenzar la sesión se comentó al estudiantado que el objetivo del día sería revisar sus cuentos entre sí para ayudarse a mejorarlos.
2. Al inicio de la actividad se les comentó que hasta ese momento, gracias a su esfuerzo, tenían elaborada prácticamente toda su narración, sin embargo, que antes de presentarlo públicamente sería de gran utilidad: a) realizar la revisión

de todos sus elementos para asegurarse de que sus escritos fuesen de la mayor calidad posible (basándose en los componentes básicos presentados al inicio del taller) en consideración a sus lectores y lectoras, y b) conocer la opinión de un público menos extenso (en este caso sus propios compañeros y compañeras) para realizar las modificaciones que consideraran pertinentes.

3. Al principio se revisó en conjunto una historia llamada “Nueve veces Verónica” elaborada por un estudiante de secundaria (ver anexo 13) a través de la lista de cotejo presentada durante la actividad 2 (ver anexo 3) de tal forma que el alumnado aprendiese su forma de uso y comprendiese el significado de cada uno de los elementos que presenta (descritos en la misma lista y abordados en la actividad 2).
4. A continuación se entregaron a cada quien tres listas de cotejo con las cuales revisarían tanto el propio escrito como el de otros/as dos compañeros o compañeras, de manera que cada persona recibiese retroalimentación tanto de la propia revisión de su trabajo como de la revisión que hiciesen otras dos personas. Se les comentó que esta actividad tenía por objetivo el “ayudarse entre sí para mejorar sus escritos”. La dinámica fue la siguiente, en la lista de cotejo se debía tachar cuando el cuento cumpliera con cada uno de los elementos (título, personaje, escenario, problema, reacciones, diálogos, etc.). En cuanto a los elementos de estructura y presentación, se extrajeron ejemplos de los propios escritos del estudiantado y se mostraron al grupo en general para que pudiesen identificarlos. Igualmente, cuando se presentase alguno de estos debía marcarse en el escrito (subrayarse, encerrarse, etc.) de manera que pudiese ser identificado fácilmente por el o la estudiante para corregirlo. Por último, se solicitó al estudiantado que respondiese a las siguientes preguntas: ¿Qué parte me agradó más del texto? y ¿Qué sugeriría para mejorarlo?
5. Posteriormente, se explicó que estas revisiones podían serles de utilidad para mejorar sus escritos y entregar la versión final de su cuento, la cual debía ser de la mayor calidad posible, para satisfacer a sus lectores/as y hacerla apta para su publicación. En general, se les dijo que las mejoras que podían hacer en su texto se referían a la inclusión de elementos omitidos, borrar elementos innecesarios o mejorar la coherencia del texto al organizar alguna de sus partes (según fuera el caso).
6. Para finalizar la actividad, se les dio una fecha para entregar su escrito tomando

en consideración la retroalimentación brindada y otra fecha para la presentación pública del trabajo grupal según las especificaciones acordadas al inicio del taller.

Actividad 8

Objetivo:

Que el estudiantado haga una presentación formal de sus escritos en un contexto específico y con audiencias reales y reflexione acerca del proceso de escritura.

Desarrollo de la actividad:

1. Al inicio de la actividad el organizador del taller entregó a cada quien la versión final de sus escritos de manera impresa. Posteriormente, se hizo la presentación del escrito final según las especificaciones planteadas durante la actividad uno, al inicio del taller.
2. Después de la entrega de la versión final, se solicitó que voluntariamente alguno o alguna de los participantes presentase su trabajo final y hablase de su propia experiencia dentro del taller: de las dificultades, los logros, su sentir como autor o autora, sobre el proceso de escritura, etc. Igualmente, se invitó a sus pares a comentar acerca del escrito y de lo que más les había gustado de él. Esto se repitió hasta que terminó el tiempo destinado a la actividad.
3. Finalmente el organizador del taller agradeció a cada persona por su participación y les habló de su propia experiencia dentro del taller remarcando los aspectos positivos que se presentaron.

Anexo 2. Organizador gráfico para textos narrativos.

Personajes (Pe)	Tiempo (Ti)	Lugar (Lu)	
	Problema (Pro)	Reacciones (Reac)	
	Resolución (Re)	Implicaciones (Im)	

Anexo 3. Lista de cotejo para evaluar textos narrativos (para estudiantes).

Instrucciones: marca con una X si el escrito contiene los siguientes elementos:	
Mi cuento tiene un título .	
En mi cuento se describe detalladamente a los personajes .	
En mi cuento se describe adecuadamente el lugar donde suceden los eventos.	
Mi cuento tiene nudo (conflicto, problema o hecho importante para la historia).	
Mi cuento tiene un desenlace o final (resolución de la historia).	
Mi cuento incluye diálogos .	
Mi cuento narra los sucesos de manera detallada .	
Mi cuento está completo (no le faltan partes importantes para comprender la historia).	
Mi cuento es conciso , en él no se repiten partes innecesariamente.	
Mi cuento es entendible y tiene sentido .	
Mi cuento está bien redactado (cuida la ortografía, puntuación, acentuación, etc.)	

1.- ¿Qué parte me agrado más del cuento? _____

2.- ¿Qué sugiero para mejorarlo? _____

Anexo 4. Rúbrica de evaluación de calidad de textos narrativos.

Principio				
	0	1	2	3
Título	Ausencia	Escribe un título que no corresponde al contenido de la historia	Escribe un título pertinente a la historia	Escribe un título pertinente y original para la historia
Personaje	Ausencia	Escribe al personaje sin incluir detalles	Describe al personaje empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales	Describe al personaje empleando adjetivos, analogías y referentes extratextuales
Escenario	Ausencia	Escribe al escenario sin incluir detalles	Describe al escenario empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales	Describe al escenario empleando adjetivos, analogías y referentes extratextuales
Nudo: Problema/ solución	Ausencia	Escribe la situación o problema pero existe una ruptura de la secuencia lógica	Escribe la situación o problema sin ruptura, pero no se incluyen detalles	Describe la situación o problema incluyendo detalles y sin rupturas
Desarrollo				
Ausencia		Escribe un episodio con rupturas (eventos que no siguen una secuencia lógica)	Escribe dos o más episodios con rupturas	Escribe un episodio o más sin rupturas
Final				
Ausencia		Escribe un final que no tiene nada que ver con el desarrollo del relato	Escribe la conclusión de manera precipitada pero pertinente al desarrollo de la historia	Escribe la conclusión de la historia, de forma pertinente e inesperada al desarrollo e incluyendo detalles
Cohesión				
Ausencia		Presencia de un marcador, (además de había una vez) utilizado en una o varias ocasiones	Presencia de dos o tres marcadores	Presencia de más de tres marcadores
Formas textuales				
Diálogos	Ausencia	Se incluye uno de manera inadecuada (fala de claridad entre los papeles del emisor y receptor)	Se incluyen uno o dos diálogos de forma adecuada	Se incluyen más de dos diálogos de forma adecuada
Narración	Ausencia	Se describe al menos un evento de la historia incluyendo detalles y características de las escenas	Más de una escena	Más de una escena, coherentemente ligadas
Pausa descriptiva	Ausencia	Se detiene el flujo de la historia y se realizan descripciones empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales	Más de una pausa descriptiva	Más de una pausa descriptiva, que expongan información importante para entender la historia

Anexo 5. Cuestionario para estudiantes.

Instrucciones:

Hola, aprovecho la ocasión para agradecerte por tu participación en este taller de escritura y te felicito por tu excelente trabajo a través de las sesiones. Como última actividad te pido que contestes el siguiente cuestionario de la manera más extensa posible (detalladamente), tus respuestas servirán para mejorar el taller y mi práctica profesional.

1. ¿Cómo te has sentido durante el taller? y ¿por qué? _____

2. Háblame acerca de tu proceso ¿Qué has debido hacer para elaborar tu escrito?

3. ¿Qué has aprendido durante el taller (de haber aprendido algo)? _____


4. ¿Ha cambiado en algo tu concepción acerca de la escritura? _____

¡Gracias por tus respuestas!
¡Te deseo unas felices vacaciones!

Anexo 6. Fragmentos del cuento “El leñador honrado”.

El leñador honrado	
Había una vez un leñador honrado que regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo.	4
Al cruzar un puentecillo sobre el río se le cayó su hacha al agua. Entonces empezó a lamentarse tristemente: -¿Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?	1
Al instante de haber perdido su hacha, ¡oh, maravilla! Una bella ninfa aparecía sobre las aguas y dijo al leñador: - Espera, buen hombre: traeré tu hacha. – Se hundió en la corriente y poco después reapareció con un hacha de plata entre las manos. El leñador le dijo que aquella no era la suya. Por segunda vez se sumergió la ninfa, para reaparecer después con un hacha de oro. – Tampoco es la mía – dijo el afligido leñador.	3
Por tercera vez la ninfa buscó bajo el agua. Al reaparecer llevaba un hacha de hierro. – ¡Oh gracias, gracias! ¡Esa es la mía! – Pero por tu honradez, yo te regalo las otras dos. Has preferido la pobreza a la mentira y te mereces un premio. –	5
El leñador dio las gracias a la ninfa, y colocó las hachas en su saco. Por el camino se encontró con su vecino. Era un hombre muy codicioso a quien no le gustaba trabajar. Al saber lo que había pasado corrió a buscar un hacha vieja. Después fue al río a probar suerte. Al llegar a la orilla tiró el hacha al río, y empezó a llorar. No tardó en venir la ninfa y le preguntó el motivo de su tristeza. – He perdido mi hacha en el río – dijo llorando.	6
La ninfa se sumergió en las aguas y reapareció con un hacha hecha de oro. – ¿Esta es tu hacha? – le preguntó. - ¡Sí! – gritó él, estirando la mano para cogerla. – Te equivocas – dijo el hada, - Ésta es la mía. La tuya está en el fondo. Si quieres recuperarla, zambúlete como yo. Y el hada desapareció entre las aguas del río.	2

Anexo 7. Modelo usado para la descripción de personajes.



Eso (It)

Allí, adentro había unos ojos amarillos. Ese tipo de ojos que él siempre imaginaba, sin verlo nunca, en la oscuridad del sótano. “Es un animal” – pensó– Volvió a mirar. Apenas daba crédito a lo que veía...En la boca de la tormenta había un payaso. Era un payaso, como en el circo o en la tele...La cara del payaso metido en la boca de la tormenta era blanca; tenía cómicos mechones de pelo rojo a cada lado de la calva y una gran sonrisa de payaso pintada alrededor de la boca...sostenía en una mano un manojito de globos de colores...Llevaba un traje de seda abolsado con grandes botones color naranja. Una corbata brillante de color azul eléctrico, le caía por la pechera. En las manos llevaba grandes guantes blancos... Entonces...vio cómo la cara del payaso se convertía en algo tan horripilante que lo peor que había imaginado...

Anexo 8. Personaje usado para ser descrito por el estudiantado.

Describan al siguiente personaje



Anexo 9. Modelo usado para la descripción de lugar.



El palacio del rey del mar (La sirenita)

En altamar el agua es azul como los pétalos de la más hermosa centaura, y clara como el cristal más puro...pero...el fondo... en él crecen también árboles y plantas maravillosas, de tallo y hojas tan flexibles, que al menor movimiento del agua se mueven y agitan como dotadas de vida. Toda clase de peces, grandes y chicos, se deslizan por entre las ramas, exactamente como lo hacen las aves en el aire. En el punto de mayor profundidad se alza el palacio del rey del mar, las paredes son de coral, y las largas ventanas puntiagudas, del ámbar más transparente; y el tejado esta hecho de conchas, que se abren y cierran según la corriente del agua. Cada una de estas de estas conchas encierra perlas brillantísimas...

Anexo 10. Imagen usada para ser descrita por el estudiantado.

Describan el siguiente escenario



Anexo 11. Modelo usado para la inclusión de diálogos.

Caperucita roja



- "¡Oh Dios! - que incómoda me siento hoy, y otras veces que me ha gustado tanto estar con abuelita." Entonces gritó: "¡Buenos días!", pero no hubo respuesta, así que fue al dormitorio y abrió las cortinas. Allí parecía estar la abuelita con su gorro cubriéndole toda la cara, y con una apariencia muy extraña.

- ¡Oh, abuelita! - dijo, -qué orejas tan grandes que tienes-

- Es para oírte mejor, mi niña - fue la respuesta. - ¡Pero abuelita, qué ojos tan grandes que tienes! -

- Son para verte mejor, querida -

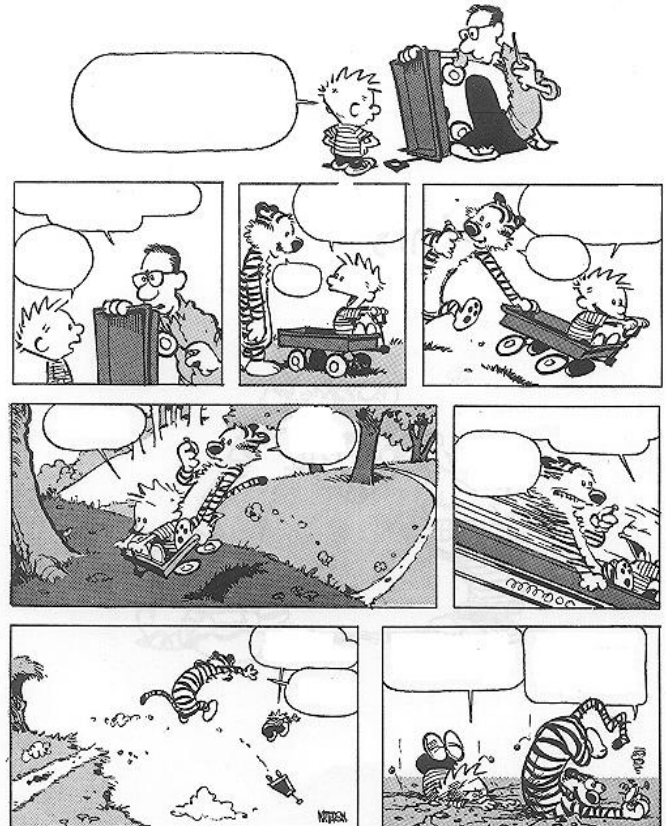
- ¡Pero abuelita, qué brazos tan grandes que tienes! -

- Para abrazarte mejor. - ¡Y qué boca tan grande que tienes!

- ¡Para comerte mejor! Y no había terminado de decir lo anterior, cuando de un salto salió de la cama y se tragó también a Caperucita Roja.

Anexo 12. Ejercicios para la inclusión de diálogos.

HOMEWORK



Anexo 13. Modelo para la revisión de cuentos.

Nueve veces Verónica.



Era se una vez dos chavas de aproximadamente 17 años, una se llamaba Jennifer y la otra Verónica, ellas eran las mejores amigas e hicieron una promesa de BFF, se trataba de que si no se enamoraban de una persona muy locamente ellas se meterían a un convento religioso para pasar el resto de su vida, y a si fue finalmente ellas no se enamoraron de ninguna persona y ofrecieron su vida al convento.

Después de varios años, un cura llegó a tal convento, ellas al momento que lo vieron las dos quedaron profundamente enamoradas del cura, Verónica estaba muerta por el. Tan muerta que haría lo que fuera por tenerlo a su lado, una noche Jennifer escucho ruidos raros en el cuarto de Verónica a si que entro a hurtadillas al cuarto de Jennifer y su sorpresa fue mayor al ver al cura que tanto le gustaba con Verónica en la cama.

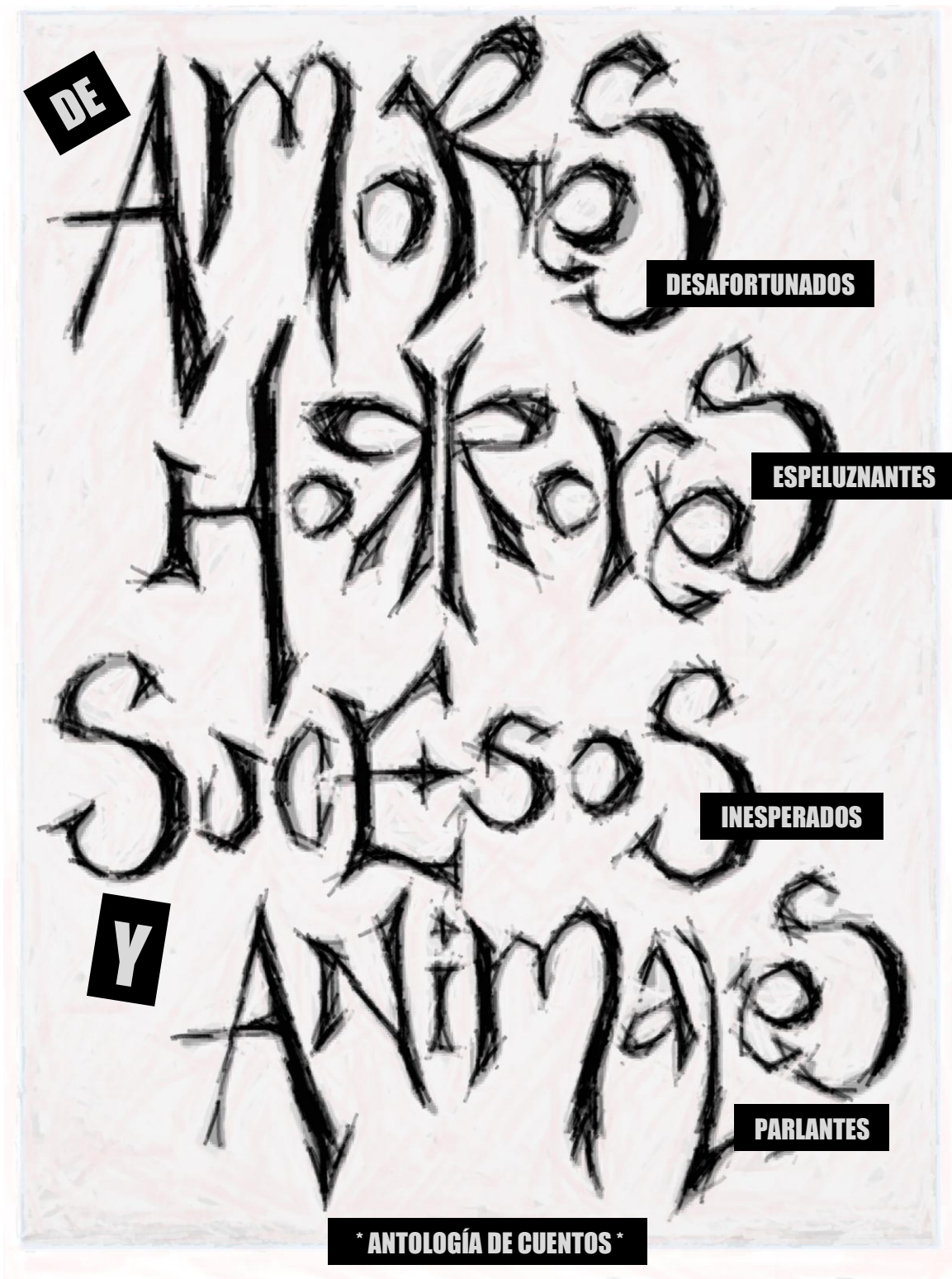
Tanta fue su ira que a la noche siguiente entro al cuarto de Verónica con unas tijeras en la mano, la miro con tanta ira que la apuñalo 9 veces, su pecho se agitaba gritando por cada apuñalada, cada vez decía su nombre.



Ella enterró el cuerpo de verónica en el patio del convento. Después de varios años fue pensando lo ocurrido, la gente daba por hecho que Verónica había escapado junto con el cura para rehacer su vida juntos.

Una noche Jennifer se quedo hasta tarde rezando por ser el aniversario de la muerte de Verónica , ella estaba rezando , voltio la mirada y vio en el fondo del cuarto un espejo tapado con una manta ,fue curiosamente a verlo, le quito la manta de enzima y vio el espejo que capturo esa fatal atrocidad , Jennifer fijó la mirada en el reflejo del espejo al otro lado del cuarto , alcanzo a ver a Verónica parada con unas tijeras en la mano acercándose lentamente, Verónica igualmente la apuñalo 9 veces en el pecho como lo hizo Jennifer esa noche, matándola.

Anexo 14. Antología de cuentos elaborada por las y los estudiantes durante el taller.



Presentación

Estimado/a lector/a:

El libro que sujeta entre sus manos o, más probablemente, visualiza a través de algún dispositivo electrónico, se trata de una antología de cuentos elaborada por estudiantes pertenecientes a la Escuela Secundaria No. 229, Ludmila Yivkova, como producto de su participación en un taller de escritura llevado a cabo durante el año 2016, dirigido por el Lic. David García Guerra con el apoyo de la docente a cargo de la asignatura de español, la Lic. Cynthia Ivonne Aguilar Cruz.

A continuación encontrará más de treinta historias transcritas fielmente casi en su totalidad, salvo por la corrección de algunos errores ortográficos y/o gramaticales, que dan cuenta no sólo del gran talento y entusiasmo que poseen las y los jóvenes que han participado en el taller, sino también de la riqueza y profundidad de sus relatos, que a su vez nos permiten visualizar, si quiera de manera indirecta, sus perspectivas, experiencias, ideologías y posturas respecto al amor, la agonía, la sociedad, el temor e incluso la muerte y vida mismas.

Igualmente, ruego a quien lea estos escritos que no sólo se deje llevar por la estupenda narrativa sino que al mismo tiempo sepa valorar ese significado intrínseco, vivo, que posee cada una de estas obras, pues no sólo se trata de la calidad concreta de los escritos (que es bastante), sino también de aquello que cada autor/a ha querido verter en su obra, pensando especialmente en el mensaje que quería brindar, en aquello que deseaba expresar, o sus deseos para usted como lector/a.

Sin más que decir, sólo me queda agradecerles a quienes han participado en el taller: a la escuela por darme la posibilidad de materializar esta propuesta, a la docente por su apoyo sostenido durante este proyecto y otros anteriores, y sobre todo al estudiantado, por el interés, tiempo y esfuerzo que han invertido para la elaboración de sus textos al igual que durante su participación en el taller. Gracias a todos/as por esta grandiosa experiencia que espero haya sido tan buena para ustedes como lo fue para mí.

Atentamente
Lic. David García Guerra

El carmín de tu piel

Por Escudero

01/03/01



Querido diario, aunque no lo creas la he visto. Después de soñar muchas veces con ella, al fin la vi. Bueno, no del todo... pero por algo se comienza ¿no?

02/03/01

Al fin pude admirar su bello pelo alborotado por el viento; así me fascina, con hojas rozándole. Su piel es algo grisácea, pero no importa, ella recuperará su color, su color original. Lo sé. Yo sé que es demasiado pronto, pero puedo ver en sus ojos curiosidad y a la vez algo de alegría. Espero poder dibujar en su bello rostro una hermosa sonrisa que sea digna de sus carnosos labios.

05/03/01

Su piel ha pasado de gris a rosa pálido, sus mejillas son sonrojadas, sus labios expresan una sonrisa, sus ojos azules me miran con ternura... yo sé que me ama, me lo ha dicho con su mirada, pero noto cierta melancolía en ella. Sí, yo también estoy algo triste; mis amigos dicen que paso demasiado tiempo con ella y que debería abandonarla... Tontos, ellos no saben lo que es el amor.

20/03/01

Me pasé toda la mañana mirándola, queriendo besar sus hermosos labios... pero no puedo. Deseo poder tocarla, oler el aroma a vainilla que expide; amo tanto a Andrea que moriría por ella. Sí, su nombre es Andrea, me lo susurró al oído. La necesito, pero... ¿Por qué no podemos estar juntos? Cruel destino...

02/05/01

No puedo más. Tanto tiempo cerca de ella, mirándola, sonriéndole... ¡y sin poder amarla! No puedo, no quiero vivir sin ella, sin mi querida Andrea... Ella es mi mundo. Estaré con ella cueste lo que cueste, ayer pude sentir un "te amo" queriendo escapar de sus labios y lágrimas queriendo resbalar por sus mejillas... No quiero vivir sin ella.

04/05/01

Mis amigos y conocidos me dicen maniático, han intentado separarnos y destruirla. ¿Por qué? Todo lo que ella me ha dado ha sido felicidad... antes de ella era un despojo humano y ahora puedo sonreír. No me importa si sólo es un momento capturado en un cuadro, si sus labios carmesí fueron creados por mi pincel, si su piel está plasmada en óleo... Sólo sé que le quiero entregar mi color rojo interior para por fin fundirnos en uno solo... hasta quedarme sin aliento y calor. Al principio dolerá, pero sé que, si Andrea me ama, todo estará bien...

El amor, Un sentimiento letal

Por Chencho



ra una hermosa tarde de invierno cuando me encontraba sentada en un pequeño banco azul fuera de mi casa después de un laborioso día de trabajo. No dejaba de pensar - ¿qué habrá pasado a mi amigo Axel? -, ya que hacía más de tres días que no se presentaba a la escuela y me tenía preocupada. Después de un rato no le tomé demasiada importancia ya que era viernes y lo único que quería hacer era descansar, así que decidí entrar a mi casa. Entre y vi que no había nadie, ni siquiera mi hermano Diego, esto se me hizo raro ya que es extraño que él llegue tarde, pero no me preocupé y me fui directo a dormir.

A la mañana siguiente Diego fue a despertarme diciendo: - ¡Hermana despierta, tienes una carta! -, después de levantarme Diego me dio la carta y vi que era de Axel, me pareció algo extraño que la carta proviniera de él, ya que es la última persona de la que esperarí una carta, no me detuve mucho a pensarlo y empecé a leer. La carta decía:

26/01/2016

Hola:

Espero llegar a tener el valor de poderte entregar esta carta, si lo hice es probable que ya no esté en este mundo y aunque sea difícil de entender, en parte es tu culpa.

Te contaré una historia, era el día 18 de agosto del 2014 cuando recién entré a la secundaria. Ese día me quedé observando a una hermosa chica, de cabello negro y largo, de estatura media y con brillantes ojos café de la cual me enamoré. Desde ese día prometí hacer lo posible para gustarle y estar con ella.

Pasaron los años y no lograba nada con ella, apenas me consideraba un amigo y no lograba dirigirle la palabra, me daba pena ir y hablarle, así que no lo hacía.

Siempre pasaba por mi cabeza el mismo pensamiento - ¡Maldita sea la hora en que mis ojos se posaron en aquella persona! -, y el pensar eso me hacía sufrir, ya que mi amor hacia ella era tan grande que no la podía olvidar.

Hubo muchas ocasiones en que hablaba con mis amigos al respecto y siempre me decían lo mismo: - Ya olvídate de ella, ¡no lo vale!, ¡ella no te quiere!, ¡olvídala ya! -, pero a pesar de lo que me decían no les hacía caso y seguía queriéndola.

Muchas veces intenté declararle mi amor; lo intenté por medio de cartas y hasta en persona, pero cuando lo intentaba yo mismo me lo impedía o me enteraba de que alguien más me había ganado y ya no lo hacía.

La última vez que lo intenté fue hace un mes... Ella estaba sentada en una de las bancas del parque leyendo una historia de terror, de esas que le gustan tanto, de pronto mirando su robusta belleza, aquella imperiosa necesidad de acercarme y declararle mi amor invadió mi interior, mis manos sudaban, mis labios se secaron y un nudo en la garganta me impidió pronunciar la más leve

palabra. De repente lo vi, era Alejandro acercándose a ella y saludándole de beso, un beso tan apasionado que terminó por romper lo que quedaba de mi corazón. No solo por el hecho de saber que tenía novio, sino por el hecho de que su novio era mi mejor amigo, lleno de ira salí corriendo del parque y me fui a casa.

Llegando, comencé a llorar y creer que lo que me decían mis amigos era cierto, pero mi corazón me impedía olvidarla, no podía vivir con ese dolor, así que pensé en recurrir al suicidio, la única forma en que creí que estaría tranquilo.

Ahora, quiero decirte que esa chica ERES TÚ, y si alguna vez me quisiste o te llegué a molestar, lo único que te puedo decir ahora es LO SIENTO.

No te cuento esto para que te sientas mal, sino para que nunca te pase lo que a mí, nunca te dejes llevar por tu corazón, porque el amor te puede llevar a la muerte.

ADIOS.

Atentamente. Axel.

Al terminar de leer esto cayeron unas cuantas lágrimas de mis ojos, sentía cómo mi alma se iba destruyendo al saber que causé esto, me estaba matando y lo que más me entristeció fue que en algún momento yo llegue a sentir lo mismo por él.

No deje de pensar en él durante todo el día, me la pasé llorando la mayor parte del tiempo.

A la mañana siguiente fue el entierro de Axel y no podía dejar de sentirme culpable, pero no había nada más que hacer, más que seguir su consejo y esperar que esté feliz sabiendo que mi corazón no me llevará a la muerte.

Esa noche

Por Cy Rafael.



hí estaba yo, escondido dentro del closet, me moría de miedo, no podía creer lo que había visto. Escuchaba pasos, -¡es mi fin! – me decía mientras recordaba cómo había empezado esta pesadilla.

Todo comenzó cuatro horas antes...

Era una noche oscura y lluviosa, yo me encontraba manejando sobre la carretera 68, me llamaba la atención que era el único auto, recuerdo bien que tenía mi radio al máximo volumen puesto que los estrepitosos y algo tenebrosos truenos no me dejaban escuchar. Después, mi radio de una forma desconcertante se apagaba y prendía, mientras, que la señal se perdía, hasta que se apagó por completo. Seguí como si nada, hasta que, un par de kilómetros adelante empezó a salir humo del cofre de mi vehículo, tuve que parar, salí a revisar que lo había ocasionado, pero no logre ver nada, estaba empapado, angustiado y un poco fastidiado. Algo que me dio esperanza fue ver una casa a unos cuantos metros, tuve que empujar el auto hasta llegar a ella.

Era una vivienda grande y vieja, pero muy tenebrosa, la puerta estaba entreabierta. Sentía que no debía entrar, sin embargo, entré. -¡Hola!- grité sin obtener respuesta, - Seguramente están durmiendo, qué loco estaría despierto a las 11:50 de la noche-

pensé. Subí los grandes escalones que de forma macabra rechinaban y me dirigían hacia una ventana, escuché un ruido alarmante, bajé corriendo, me sorprendió ver que la puerta estaba cerrada, intenté abrirla con todas mis fuerzas, pero no pude, algo que me dio escalofríos, fue el tenebroso rastro de sangre que apuntaba hacia una habitación. Pensaba ir a investigar, pero preferí buscar una explicación lógica a todos estos hechos, cuando de la nada recordé lo que me dijo mi abuelo: - todas las casas tienen una puerta en la parte de atrás -, corrí a ver si la veía. - ¡Sí, ahí estaba!- me acerqué a ella rápida pero cuidadosamente cuando de repente me tropecé con un costal, al parecer había atraído a “el monstruo”. Precipitadamente corrí hacia unas escaleras que llevaban hasta el sótano, estaba oscuro, no lograba ver nada, pero me llegaba un olor repugnante como de un animal muerto, seguí caminando esperando que la sangrienta criatura que estaba en el piso de arriba no me encontrara.

Esperé un par de minutos, aunque a mí me parecieron horas, hasta que por fin se fue, me adentré en el sótano esperando hallar una ventana, una coladera, algo para poder huir. Sin embargo, lo único que encontré fue una linterna, la tomé y la prendí, dirigí la escasa y blanca luz hacia la fuente del horripilante aroma, casi me da un infarto. En efecto eran cuerpos, pero no de animales si no de humanos - ¡humanos muertos! – exclamé. Entonces comprendí que debía salir de esta casa lo antes posible.

Decidido a dejar esta casa y creyendo que “el monstruo” se encontraba abajo, subí los escalones completamente. En el piso de arriba había tres habitaciones. Decidí buscar en ellas una salida.

Abrí la primera, había una cama en el rincón, una mesa de centro y un viejo closet, lo único que me podría servir de esa habitación era una cuerda que estaba bajo la mesa. Seguí buscando. Abrí la segunda, en el fondo del cuarto había cadáveres, todos de víctimas que parecían ser antiguas, sin duda no podía permanecer más tiempo. Salí de la habitación lo más rápido que pude, se le terminaba las baterías a mi linterna hasta que por fin se apagó. Comencé a angustiarme, aún no había encontrado nada para poder escapar y era cuestión de horas, a lo mucho, para que me encontrara. Decepcionado cometí el peor error de mi vida, abrir la tercera habitación.

No sabía que en ella se encontraba la misteriosa criatura que me había tenido angustiado todo la noche. Quede impactado, tenía cuerpo de humano que a la vez estaba cubierto de pelo de un aspecto oscuro y sucio, orejas largas y puntiagudas, hocico grande y unos terribles dientes muy afilados. Lo más impactante es que con ellos estaba devorando a una persona.

De inmediato abandoné la habitación esperando que no me hubiese visto. Salí precipitadamente, no lograba ver nada pero sentía su presencia, definitivamente me había visto. Corrí sin saber qué hacer ni a dónde ir, mi único objetivo era huir de la aterradora criatura que no dejaba de seguirme. No tenía salvación, no podía ver nada y sin embargo, un estrepitoso rayo hizo que toda la sala se iluminara por un par de segundos, dándome suficiente tiempo como para encontrar una salida, lo más cerca que tenía era la primera habitación que visité, no me quedó otra opción más que entrar. Ingresé y cerré la puerta lo más rápido que pude, sabía que eso no lo iba a detener mucho así que tenía que buscar otro escondite, cuando súbitamente recordé que había un viejo closet al rincón de la habitación, así que entré.

Y aquí estoy, escondido dentro del closet, muriéndome de miedo, aun no puedo creer lo que he visto. Escucho sus pasos, -¡es mi fin!- Puedo observarlo entre las persianas del closet, me busca utilizando su olfato. Todo es más claro ahora, los cadáveres del sótano

fueron sus víctimas igual que el costal con el que me tropecé al tratar de salir por la puerta de atrás. - ¿La puerta de atrás? Claro, sin duda esa es la ruta para abandonar este horrible lugar, ahora solo me falta llegar hasta ella sin terminar como eso pobres -. Inesperadamente siento como el “hombre lobo” carga el closet donde me encuentro escondido. Apenas puedo salir antes de que me trague en una sola pieza, caigo al suelo casi afuera de la habitación, volteo y veo como aplastó el closet con sus propias manos, tal cual uno hace con las latas. Me alejo lo más rápido que puedo, bajo las escaleras pero justo cuando bajo el antepenúltimo escalón, el hombre lobo salta para caer un par de escalones abajo del mío, -¡Me tiene encerrado! -, lo único que puedo hacer es subir hasta el descanso de los escalones y recargarme al fondo, lo más alejado que pueda de la temible criatura. Sin embargo, una idea me detiene, el hombre lobo se encuentra a unos cuantos centímetros de mí, pero esa idea, algo tonta, podría ser mi salvación. Doy dos pasos hacia el animal, rápidamente giro y con todo ese impulso me arrojo sin pensar en nada, obviamente rompí el vidrio. Caigo lo que deben ser más de siete metros, siento los cristales en mi cuerpo, la sangre brota de mi nariz y las espesas gotas de lluvia no paran de caer sobre mí, mojándome por completo, - ¡Mi tonta idea ha funcionado! – pensé. Sin embargo, el golpe de la caída ha sido más duro de lo que esperaba y no puedo pararme. Por suerte, en este momento va pasando una patrulla por la acera, los veo, son dos oficiales que parecen bastante amables, dicen que me ayudarán y me llevarán al hospital más cercano - ¡Santo cielo, me he salvado!

Logré sobrevivir, pero he perdido la parte inferior de mi cuerpo - ¡Mis piernas! -, no volveré a caminar nunca en mi vida. Tarde un par de días recuperarme para poderme ir, los policías me llevaron a mi casa, sin duda esa noche nunca lo olvidaré, perdí mis piernas más no la vida.

La Despedida

Por Sharky Boy



Todo empezó un día por la mañana, Luis había salido a la escuela y sus padres habían salido a dar una vuelta, había llamado alguien sospechoso que les dijo: - Señor y señora, tienen que venir a USA, tienen ciertas cosas que pagar aquí -. A lo que el padre contestó: - Yo no tengo que pagar nada en ese lugar... ni siquiera lo conozco, no iré -. - ¿Quién era amor? – dijo la madre. El papá se quedó callado.

A la mañana siguiente Luis les dijo a sus papás que alguien le vigilaba. El padre lo pasó por desapercibido. La madre sospechaba del padre, él no solía ser callado, así que investigó en sus papeles y vio una nota que hablaba acerca de la condena que debía pagar por un homicidio que había cometido. Ellos jamás habían querido decirle a su hijo. La madre angustiada le dijo al padre: - ¿Por qué no me lo dijiste? Tenemos que irnos, el niño se quedará en casa de su abuela, ¡Eres un infeliz, tú lo provocaste y ahora a pagar por la condena!

El padre le respondió: - Serán veintisiete años, entiéndelo Graciela. No podemos con esto y ellos lo saben. No tenemos por qué ir, pero si quieres adelante, - ¡Mañana nos marchamos! – dijo el padre.

A la mañana siguiente Luis despertó como de costumbre, bajo a la sala y vio una carta que decía:

Luis te queremos demasiado, eres lo mejor de nuestra vida. Perdón hijo, estaremos mucho tiempo fuera y te quedarás en casa de tu abuela por un largo tiempo. Lo lamentamos, no era nuestra intención, pero te queremos decir que no es un adiós sino un hasta luego. Te queremos demasiado.

Atentamente: Tus padres.

El niño lo tomo muy mal, no quería comer, sus calificaciones habían bajado mucho, de ser un niño de nueve y diez ahora tenía cincos y seis. Era sorprendente. Sus amigos, maestros y tutores no lo podían creer. Pero llegado el día de su cumpleaños era el mismo de antes, buena onda, recuperó el conocimiento y olvidó lo de sus padres.

Hasta que un día sonó la puerta, era un señor vestido de negro que le dijo: - Esta carta es para ti -.

- ¡Es de la cárcel!, creo que son mis padres - pensó el muchacho.

Llorando les dijo a sus amigos: - Váyanse por favor, quiero estar a solas con mi abuela -.

Sus amigos le respondieron: - está bien, te vemos luego. ¡Felicidades amigo! -.

Era la peor noticia que le hubieran dado en la vida, sus padres estaban muertos.

Lamentablemente Luis se suicidó a la mañana siguiente, su abuela encontró su cadáver.

Sin sus padres él no era nada y lamentablemente se quitó la vida.

Asesino Frio

Por La maquinola



ra una noche fría y solitaria, a lo lejos solo se escuchaba el sonido de los búhos ululando. Todo pasó tan rápido como un rayo, sólo pude ver a un hombre corpulento acuchillando a alguien. No estoy seguro de quién era, sólo sé que su grito fue con tal desesperación que parecía como si todo el mundo ardiera ante sus ojos.

No podía borrar de mi mente esa atroz escena, así que decidí volver al lugar de los hechos. Esperando encontrar al mismo hombre para poder observarlo bien y dar un retrato hablado a las autoridades.

Y de pronto... heme ahí, de pie frente al asesino. Él, como era de esperarse, me había visto huir de la escena del crimen.

Así que en su retorcida mente había decidido que matarme era una buena idea. El asesino desenfundó su afilado cuchillo para enterrarlo en mí con odio y saña. Pero por supuesto, escapé sin darle tiempo de nada.

Ahora estábamos en un callejón lúgubre y frio, la persecución había durado alrededor de ocho minutos, escapando entre casas, coches, restaurantes y más. Estaba pisándome los talones, cuando un frio aire recorrió mi cuerpo.

Lo último que pude ver fue su rostro de psicópata, con unas frías palabras que emanaron de su boca: - Nos vemos luego -.

Yo, sin más que hacer, me dejé llevar por la muerte aceptándola como una "buena amiga".

Mi mayor miedo

Por Ben Ado



ra una noche muy fría, después de esas fechas en que los niños y jóvenes salen disfrazados a las calles a pedir dulces. Fue tan doloroso, tan repentino, esa sensación de no poder ver a ese ser tan amado que por años he llamado “mamá”. Aquí, sin nombre nunca más.

No pude resistir el ver su rostro tan pálido, como en esos días de otoño, su piel en descomposición a cada segundo que pasaba, su alma alejándose y así con ella mi vida.

Toda la familia estaba ahí, parientes a los que ni conocía, algunos vecinos... No pude evitar ver al hombre parado en la puerta de entrada de la casa, como si su sola presencia me pusiera la piel de gallina. Parecía como cualquier persona, pero al verlo mi corazón latía más rápido, mi frente sudaba y mis manos heladas no dejaban de temblar.

Estaba parado discretamente, llevaba un traje negro, una peculiar corbata roja, zapatos “de llanta” y en la cabeza tenía un sombrero negro que le cubría la frente, la sombra del mismo no me permitía observar los ojos de aquel extraño hombre que me aterrorizaba.

No tenía ningún motivo para que ese individuo me provocara miedo, pero jamás me había sentido así.

Al terminar el velorio aquella extraña figura fue la última en irse. - ¡créeme, no deje de mirarle ni un instante! -.

Esa noche me retiré a recostarme algo tarde pues estaba recogiendo las cosas. No podía dormir, ese hombre aparecía en mis sueños cada vez y yo despertaba. Parado en la puerta de mi casa sin nadie alrededor.

A la mañana siguiente salí a correr como siempre, esperando encontrar a algún amigo para charlar, para olvidarme de ese espeluznante recuerdo, pero solo encontraba a gente que repetía: - Lo siento -.

Transcurrió el día y poco a poco fui olvidando la horrible imagen. Pero esa noche alguien tocó a mi puerta... no quise salir, así que dejé que siguieran tocando. – Ya es muy tarde ¿Qué no ven que está todo apagado? Sólo váyanse– pensé.

Apague el televisor y me fui a acostar. Dormí muy bien, pero esa paz que volvía a mí sólo duró unas cuantas horas.

Se sintió una leve respiración a mi lado, acompañado de un fuerte sonido que retumbó en el cuarto. Estaba solo. Me levanté rápidamente a observar a mí alrededor, oscuridad y nada más. Me dirigí al baño, me miré al espejo y recordé a mi madre. En ese momento me solté al llanto, mi vista se nubló y al limpiarme los ojos con el dorso de las manos... el espejo reflejaba tras de mí a un demonio, el hombre con la leve sonrisa en el rostro, con los ojos completamente blancos, los dientes algo podridos y la cara arrugada.

Escuché la voz de mi madre gritando: - ¡Corre! -.

Claro que salí corriendo, con mi corazón latiendo a más no poder, mi cuerpo helado, mis ojos abiertos, muy abiertos.

Me encerré en el cuarto y me cubrí. Comenzó a sonar la puerta, pero sólo cerré los ojos y traté de perderme en mis sueños.

El tiempo fue pasando, el recuerdo se desvanecía, mi felicidad también. Rutinariamente el recuerdo volvía a aparecer, cada año el día en que falleció mi madre.

Un día desperté muy adolorido, mis rodillas, espalda, brazos, todo el cuerpo ardían. Me dirigí al baño y al verme al espejo se materializó el peor horror... - ¡Era yo! -.

Todo el tiempo, toda mi vida me la pasé lamentándome por mi madre, sin darme cuenta de que iba perdiendo la vida en llorar por ella.

Ese era mi mayor miedo, que la muerte de mi madre hiciese que perdiese mi propia vida. Una vida llena de dolor y de temor.

Amistad inesperada

Por Jasso



o apenas tenía siete años cuando mis padres fallecieron, aun lo recuerdo como si hubiese sido ayer. Los viernes yo me quedaba con mis abuelos, me preparaban la cama y me daban de cenar leche con galletas. Un día normal, como cualquier otro, salí de la escuela (cursaba el segundo grado de primaria), mi madre pasó por mí y enseguida me dejó en casa de los abuelos.

En esa misma fecha mis padres cumplían diez años de estar juntos y para celebrarlo irían a cenar por la noche. Todo marchaba bien, jugué con mi abuelo y él me contaba historias de cuando mi padre tenía la misma edad que yo.

Al día siguiente, mis abuelos lloraban con una carta en las manos. Los sentimientos me invadieron aunque no sabía lo que pasaba, estaba confundido pues solo tenía siete años, me asusté y comencé a llorar, las lágrimas recorrían mis mejillas, el abuelo me abrazó y dijo: - Todo va a estar bien, ya lo verás -.

Como era pequeño no querían decirme lo que había pasado, aunque yo siempre preguntaba: - ¿Por qué aun no regresan mis papás?, ¿Les habrá pasado algo?-. Mi abuelo cambiaba rápidamente la conversación cuando escuchaba esas palabras.

Tres largos años después al fin lo supe, la abuela llorando, con un reloj en la mano perteneciente a mi padre, me lo explicó todo. Realmente fue una noticia bastante inesperada y terrible. Mis padres habían sufrido un accidente automovilístico por culpa de un malnacido, el cual estaba ebrio. La noticia fue muy dolorosa, en ese momento sólo desee que se hiciera justicia, que encerrarán a ese hombre de por vida. Sin embargo, aún era demasiado pequeño para lograr entender las cosas del todo bien.

Ahora tengo treinta años, una bella esposa y dos sensacionales hijos, los cuales alegran mi día con una sola de sus sonrisas. Un día como cualquiera me dirigí al trabajo mientras pensaba: -Mañana es el 23avo aniversario desde el fallecimiento de mis padres, les llevaré flores -. En ese momento, los sentimientos me invadieron y una lágrima recorrió mi rostro.

Al día siguiente, fui a casa de mis padres. En el momento que terminó la misa un hombre se me acercó, era robusto y emitía un olor indescriptible, desagradable. Las palabras que él hombre me dijo nunca las olvidaré: - Yo fui el causante de la muerte de tus padres, sin embargo... fue un accidente, el cual hoy en día hubiera preferido morir antes que le pasara algo. Lo que sucedió es que iba platicando con mi ex-esposa, no me fije que esta el alto y entonces... chocamos. De verdad, si hay algo que pueda hacer solo dímelo- .

Dos lágrimas recorrieron mi rostro, aprendí a perdonar. Estuve platicando con el hombre por mucho tiempo y nos hicimos grandes amigos.

Aquel día

Por Magie Dixon



ra un día por la mañana, no recuerdo muy bien qué día fue exactamente pero recuerdo haber despertado y estar sobre la cama. Era una mañana fría y nublada, me parece haber tenido una gran jaqueca pero como pude me levanté y fui hacia el comedor, enseguida noté que no estaban ni mi esposa ni mi hijo, así que comencé a buscarlos por toda la casa. Subí a la recamara principal y entré al baño, todo parecía estar normal hasta que me vi en el espejo y noté una gran herida en mi cabeza, estaba cubierta con una venda, me saqué de onda pero no le di demasiada importancia. Más tarde ese día llegó mi esposa, yo estaba recostado en el sofá contemplando algunas tablas que atravesadas cubrían las ventanas. Trataba de hacer memoria de lo que había pasado pero todo era confuso y borroso. Cuando ella me preguntó: - ¿Cómo te sientes? – la miré, contemplé sus bellos ojos color miel y su piel morena, me limité a contestarle que me dolía, ella subió a la recamara y bajo con una venda nueva y alcohol. Al bajar enseguida le pregunte dónde estaba Harry, pero ella no respondió nada. Mientras me cambiaba la venda le pregunté: - ¿A dónde fuiste?, ¿Qué sucedió?, ¿Qué me pasó? -. Lo único que podía recordar era estar en el centro comercial haciendo compras con ella y con nuestro hijo Harry, por alguna razón las personas parecíamos apresuradas y todas corrían de un lado al otro. De pronto comenzó a llorar, yo le pregunté muy alarmado: - ¿Qué sucede? Me estas asustando ¿Dónde está Harry? -. Ella no contestó. Después de veinte minutos y cuando paró de llorar me dijo con voz quebrada y débil: - Un virus ha atacado al mundo, éste hace que las personas resuciten una vez que han muerto y se coman a la gente en vida. Yo me quedé en shock y no supe qué decir. Fue entonces cuando logre comenzar a recordar todo... la gente, las tablas en la ventana, el golpe... TODO.

Ese día, cuando el virus se desató, todo el mundo corría a los centros comerciales y compraba comida a lo grande. El gobierno había pedido quedarnos en casa y cerrar puertas además de ventanas, lo que desató el pánico en los aeropuertos y las centrales de autobuses que terminaron por cerrar, los últimos boletos se habían agotado en menos de una hora. El fin del mundo se veía ante nuestros ojos, los primeros días la gente trataba de salir del país y comprar comida, las tiendas de armas estaban vacías. Después vino una gran ola de suicidios... era un caos total.

Decidí, igual que todo el mundo, ir a comprar lo más que pudiéramos de comida y suministros ya que, como se veían las cosas, iba ser necesario tener alimentos de reserva. Así que salí con July y Harry al supermercado. En las calles se veían cosas inimaginables, parecía una película de terror, los muertos se comían a los vivos y había balazos por doquier, era una catástrofe.

Al final llegamos al supermercado, el cual estaba casi vacío debido a que la gente se llevaba lo que quería sin pagar, sólo tomaban y corrían. Primero fui a la farmacia, mientras July y Harry iban por comida enlatada y garrafones de agua. Me parece haber corrido, pero cuando llegué lo único que había eran mostradores vacíos, aun así tomé lo que pude, lo que quedaba. De pronto, muchos de ellos empezaron al centro comercial, yo corrí y corrí a buscar a mi familia, pero cuando llegue estaban acorralados. Tomé un

mostrador pequeño de fierro y se lo sorrajé en la cabeza a uno haciendo que July y Harry pudieran escapar.

Antes de salir nos encontramos con policías y soldados que le disparaban a la gente, viva o muerta, sin discriminar. Intente proteger a mi familia y huir de la escena pero... fue entonces cuando... uno de los muertos mordió en el hombro a Harry. Yo no lo podía creer, lo que pasó después esta borroso aun.

Cuando me solté a llorar junto a mi esposa no lo podía creer, pero era cierto, habíamos perdido a nuestro hijo. Él ahora es uno de ellos y mi esposa y yo... bueno, no somos nada más que sobrevivientes de éste nuevo mundo.

La leyenda de Eduardo

Por TLOZ



Hace muchos siglos atrás, debido a una serie de conflictos que el tiempo ya había hecho olvidar, una gran guerra se extendía más allá de las fronteras que el mundo podía contener. Esta guerra sobrepasaba ya los tres siglos e incluso en el lugar más remoto existían personas en pugna por el poder.

Es aquí donde se desenvuelve nuestra historia, o mejor dicho, la leyenda del hombre que dio su vida por luchar contra la guerra misma. Debido al largo tiempo de batalla, los reinos enlistaban a la milicia a partir de los diez años. Las familias no hacían más que aceptar el cruel sufrimiento que los azotaba, ya no lloraban las pérdidas, el sentimiento humano se desvaneció y en su lugar sólo había el deseo de matar, no por razón de la guerra sino por la mera supervivencia.

En las familias ya no se buscaba la esperanza, el entrenar a los hijos era ya el único objetivo en la vida. Fue así como Eduardo, al igual que muchos otros niños, creció en un ambiente de hostilidad desde el seno materno y a sus diez años fue enlistado en la primera línea de batalla. La guerra azotaba a los pueblos, devastaba todo a su paso y exterminaba la vida.

Eduardo destacó rápidamente en el campo de batalla, se le criticó por no liquidar a sus enemigos, pero al mismo tiempo ello se volvió un símbolo de compasión y esperanza. Pronto, los demás reinos le vieron como una amenaza, al mismo tiempo que una parte de su población y ejércitos admiraban su liderazgo, le miraban como alguien a quien seguir para dar fin a la guerra.

En pleno vigor de su juventud, Eduardo obtuvo una estatura y corpulencia formidables e incluso hasta aterradoras a la hora de encontrarse cara a cara con él, aunque sus sentimientos por la guerra lo llenaron de seguidores provenientes de todas las tierras. Su piel era algo blanquecina, su cabello castaño y poseía una impactante musculatura así como mostraba gran destreza con las armas.

Pronto, se reveló contra su propio reino y encarnizó una lucha contra todo causante de que la guerra no diera fin. En el "todos contra todos" se formaron algunas alianzas a favor del joven y otras que sólo buscaban su muerte. Comenzó a avivarse la esperanza mientras Eduardo luchaba en su propio bando, en lugares de todo tipo: cálidos, fríos, lluviosos, volcánicos, tropicales, donde fuese que la batalla le llevase. Más y más personas se unían al golpe contra la guerra misma, a una velocidad descomunal y en un corto tiempo, de la misma magnitud.

La “gran guerra” se convirtió en una batalla directa contra Eduardo y sus seguidores, siempre fieles y dispuestos a dar la vida, contra todos quienes no les apoyasen. Al final los superaban en proporción de uno a diez mil. En esta etapa, Eduardo, fuese a donde fuese, sólo tenía dos opciones: una era el recibir fuerza de la gente que le seguía y otra era luchar contra enemigos sanguinarios que sólo le deseaban la muerte. Pasaron las semanas, entre el pueblo seguía creciendo el apoyo a Edd, pero fue a tal punto que todos los reinos comenzaron a atacar a sus propios pueblos en busca del guerrero.

Edd se vio obligado a huir, y al final de su trágica historia se encontraba en el gran cañón, con cientos de arqueros apuntándole, miles de flechas cayendo como gotas de lluvia. El valiente guerrero dio su vida, y con ello despertó el instinto humano del pueblo, todos levantándose y declarando batalla a la guerra misma. Y, tras cinco largos siglos, por fin terminó todo.

El ser humano nunca olvidó al guerrero, generación tras generación, continuó siendo un símbolo de esperanza, aun cuando todo pareciera totalmente perdido, siempre existirá un Eduardo que, como el de la leyenda, podrá cambiarlo todo.

Dulces sueños

Por Hipólito.



Habia una vez, en medio de la ciudad, una pequeña casita de pocos recursos donde vivía una pequeña familia; Agustín era un niño bajo de estatura, ojos color café claro y piel morena, alegre además de bondadoso. Su mamá, de estatura mediana, también poseía ojos café claro y piel morena, era alegre y humilde. Por último su papá, era alto de estatura, también tenía ojos café claros y piel morena, al igual que la mamá era humilde pero también trabajador.

Un día, la mamá de Agustín le dio una moneda de veinte centavos para que fuera a comprar un dulce, él salió corriendo de la casa y fue rápidamente a comprar el dulce que tanto deseaba. Al llegar a su casa, Agustín dejó el dulce sobre la mesa y fue corriendo a buscar una pequeña roca, con la cual partió el dulce en partes pequeñas para repartirlo entre todos.

Dos semanas después Agustín despertó muy enfermo, su mamá trató de curarlo con remedios caseros para no gastar en medicinas o en un hospital pero, al ver que estaba empeorando, no tuvo más remedio que llevarlo de urgencia a la clínica. Pasaron ocho días y Agustín no se recuperaba, su segunda operación al corazón sería a la mañana siguiente. Un doctor salió de la habitación donde Agustín se encontraba, llevaba unos papeles en su bata y la cabeza agachada, fue directo a donde se encontraba la mamá de Agustín y le dijo: - No podrá sobrevivir la noche -, enseguida la señora cayó de rodillas al piso, llorando le pidió al doctor: - Haga todo lo posible por él -, mientras que éste le contestó: - Ya no hay nada más que se pueda hacer-. El doctor se retiró a la vez que la madre fue corriendo a la habitación donde se encontraba su hijo, lo agarró, lo puso en sus brazos y salió con él del cuarto.

Cuando la señora caminaba por el pasillo para salir del hospital una muchacha, bien vestida, alta y con dinero, le preguntó: - ¿A dónde va? -, la madre sólo atinó a contestar: - A mi casa, con mi hijo -. La joven bien vestida le acompañó a la salida y pidió un taxi para ella pagando por adelantado. La señora agradecida se fue del hospital. Al ver llegar a la

madre con su hijo en brazos, el padre salió corriendo y preguntó a la mamá qué había pasado, pero al tratar de explicar lo que había sucedido, Agustín detiene a la madre y les dice: - ¡Los quiero! -. Esas fueron las últimas palabras de Agustín, falleció el 20 de junio de 1997 a las seis treinta de la tarde.

Tres años después de que falleciera el niño, su mamá se enteró que tendría otro hijo y en honor al que había fallecido decidió llamarle Agustín. Vivieron felices para siempre.

Yo soy la víctima

Por Emi



Había una vez un niño llamado Julián, que estaba a punto de pasar a tercero, él como todos los jóvenes de su edad iba a la secundaria. Julián tenía dos amigos, llamados Roberto y Gabriela, con los que se juntaba todo el tiempo. Él vivía en una casa bonita, color rosa claro y blanco.

Un día común para Julián varía según cuál sea la situación que esté a su alrededor. Un día, Julián vio a una chica de la cual quedó enamorado de inmediato, era una chica hermosa, de cabello castaño, lentes y suéter morado. Rápidamente fue con sus amigos a hablarles de lo que había sucedido, pero lo ignoraron.

Cuando Julián llegó a su casa hizo sus deberes y tareas, pero no disfrutaba, porque cuando comenzaba a jugar su padre le recordaba y recordaba que tenía cosas que hacer. A menudo le “recogían” sus cosas y no le dejaban jugar a gusto, él se enojaba y se ponía triste, iba furioso a su cuarto, con una ira tremenda.

Al día siguiente en su escuela la volvió a ver, era un trabajo en equipo, pero se quedó solo porque incluso Roberto y Gabriela se habían ido a otros equipos. Entonces quedaron ella, sola, y Julián. La situación era vergonzosa para Julián porque iba a trabajar con la chica que le gustaba, él no lo podía creer. De repente, la chica se acercó y le saludó, Julián también le saludó y la chica le dio su nombre, se llamaba Mariana.

Después de una hora terminó la clase, Roberto y Gabriela se acercaron a Julián y le dijeron. – ¡Uy! ¿Con quién estuviste Julián? -, él les comenzó a explicar que ella le gustaba y que su nombre era Mariana.

Terminando las clases Julián fue a su casa, su padre le dijo que sentía haberle “revocado” sus cosas y que sería más razonable con él. Así todo el mundo se fue poniendo del lado de Julián, logró poder establecer una relación de amistad con la chica que le gustaba y pudo quedar bien con Roberto y Gabriela. Desde entonces Julián pensó más positivo de su vida.

Muñeca Maldita

Por Sakury P.



Nos mudamos unos días a una casa de un pueblo poco conocido. En mi habitación había una muñeca que llevaba un vestido de encajes blancos, tenía el pelo negro y largo, además de ojos oscuros. Me daba miedo el sólo mirarla, estaba limpia y no tenía polvo. Como no me gustaba la puse encima de un armario.

Cuando fui a dormir oí una risa terrorífica y me asusté... miré, volteando, a la muñeca y vi cómo escribía en la pared: - Isabel López -. Pensé que era el nombre de la dueña y la dejé en una mecedora que había en otra habitación, después me fui temblando de miedo a mi cuarto. Más adentrada la noche la volví a mirar y vi en ella una sonrisa diabólica, me acojoné y dormí con dificultad.

Al día siguiente la muñeca no estaba. Me vestí y salí a dar una vuelta. Unos niños me preguntaron si la muñeca era mía, les dije: - Si-. Se sorprendieron y me dijeron que estaba maldita, no quise créeles pese a lo que había visto.

Al día siguiente salió en las noticias que un hombre había muerto, la imagen mostraba que había sido degollado, me dio mucho asco. Vi que era el padre de Isabel López, obviamente recordé a la muñeca y pensé que ese era su padre. Me quede pensando.

Al día siguiente murió una mujer, supuse que era la madre de Isabel López. Salí a desestresarme y hacerme a la idea de que todo era un producto de mi imaginación, y de que nada de lo que había visto era cierto.

Los chicos, otra vez me dijeron acerca de la maldición, me contaron de los sucesos de hace cinco años. Los padres de Isabel estaban hartos de que su hija se portara mal y decidieron meterla en un internado, la niña no quería y tuvieron que obligarla, cuando llegó a su nueva residencia encontró una muñeca, con vestido de encajes blancos, pelo negro y largo además de ojos oscuros. - Igual que la mía - pensé. La niña se encariño con ella y se la quedó, decía que los las noches la muñeca le hablaba. Dicen que una vez le pidió que matase a Elena, amiga suya del internado, pero Isabel se negó. Al día siguiente no encontraron a Isabel, sólo quedó la muñeca y nada más.

Me asusté y les pregunte qué había pasado con Isabel. Me contaron que la muñeca se había apoderado de su cuerpo y la niña nunca volvió a aparecer.

Me fui asustada a mi casa, agarré a la muñeca y le dije: - ¡Maldita!, se le pusieron los ojos rojos y sonrió terroríficamente, me quedé quieta y decidí dejarla en el armario.

Cuando dormía oí una dulce voz que decía: -Ya me vengué de mis padres, ahora me vengaré de ti -, prendí la luz mientras la muñeca decía: - ¡Morirás! -. Me quedé quieta y la tiré por la ventana, me puse pálida y por el miedo ese día dormí con mis padres.

Al día siguiente no encontré a mi padre, pero si a la maldita muñeca en mi cama con una nota. ¡YO LO MATÉ!, Convencí a mi madre para que nos fuéramos de ese lugar. Seguramente porque estaba en shock por mi padre aceptó y nos fuimos.

Pasados dos días fuimos al entierro de mi padre, me di cuenta que tras la lápida estaba la muñeca, con su escalofriante sonrisa. Al terminar el entierro, nos fuimos a otra provincia. Por suerte no he visto más a la muñeca, aunque a veces oigo su voz por las noches.

Amiga Soledad

Por Macondoioo

Michael era un niño como cualquiera, hasta que en sus primeros años se enfrentó a una gran tragedia. Un día, un accidente, una muy mala noticia, sus padres habían muerto cuando tenía tan sólo seis años de edad. Su niñez y adolescencia cambiaron para siempre y una gran depresión cayó sobre él.

Michael era un buen chico, era obediente y cumplido. Su apariencia era la de un joven común; alto, delgado y con cabello negro. Fue en secundaria cuando conoció a su gran

amiga, Amaranta era una chica tímida, bonita y agradable, su tez era blanca cual leche y su cabello como hilos de oro.

Su amistad comenzó gracias a un trabajo de la escuela, fue cuando ambos descubrieron su mutuo amor. Eran buenos amigos, siempre estaban juntos, aunque nunca solos, fue hasta ese momento que Michael había olvidado su depresión y soledad, se abrió a la luz de la alegría y la vida pues nunca más volvió a pensar en su pérdida.

En cada aventura se acercaban más, hasta que él lo comprendió, amaba a Amaranta, no sólo como a su mejor amiga sino que comenzaba a gustarle. Lo comprendió todo, después de varios meses de convivir con ella el amor fue creciendo más y más, pero Michael sabía bien que a ella le gustaba alguien más, fue cuando conoció otro tipo de dolor... ella, ella era la rosa... pero también la espina.

Después de varios meses Michael se armó de valor para decírselo, saliendo de la escuela le expresaría su amor, después de siete horas de espera llegaría el momento... se dirigió hacia ella, cuando Amaranta se encontró con otro chico, él la abrazó y besó, para después irse juntos. Michael vio la dolorosa escena de cerca... su alma, amor y vida habían sido destruidos en aquella tarde de primavera.

Llegando a casa soltó en llanto, no hizo más que eso. Sus tíos y todos quienes le veían lo ignoraron, creyeron que sería "propio de la edad". Michael estaba harto, como "consuelo" él mismo se causó lesiones, cortadas... faltó varios días a la escuela.

Cuando decidió hablar con Amaranta le envió un mensaje, como era costumbre de todos los días. Todo fue muy bien, el hablar con ella le dio energía y decidió que al día siguiente, pasara lo que pasara, le declararía su amor.

Así fue, transcurrido el horario de clases ella cruzaba la calle, él corrió hacia Amaranta y lo más impactante sucedió... no, no le expreso sus sentimientos sino que en el cruce fue sorprendida por un camión que se aproximaba a gran velocidad. Sucedió, Amaranta había muerto. Michael trató de hacer hasta lo imposible para revivirle, pero todo fue en vano.

Aquel día fue el más triste y marcó su vida. Pasaron los años... aquel cálido y amigable joven se convirtió en una persona malhumorada, solitaria y triste. Todo lo que quería se había ido, así halló a su nueva amiga: Soledad, en la que él vivía, nunca más buscó estar con alguien más que ella.

Aburrido ya de aquella amistad no dudo en ir un puente, en esa tarde lluviosa de agosto él estaba decido. Era un puente de tránsito, que convirtió en punto de transición vida-muerte. En aquel lugar terminaron todos sus dolores.

El niño

Por Bárcenas



rase una vez un niño que era muy feliz, tenía cinco años y era rubio; pelo rizado, ojos café, etc. Sus padres le cuidaban mucho y le tenían muy consentido.

Un día se mudaron nuevos inquilinos al lugar donde vivían, era una familia conformada por un padre; rubio, con bigote y alto, una madre; hermosa, delgada y alta, y una niña; de cinco años, igualmente rubia y hermosa.

Un día los padres invitaron a los nuevos inquilinos para conocerles, los niños se la pasaron jugando juntos. En la casa del niño había un patio enorme que casi no tenía ningún cuidado, la casa era muy tétrica y curiosa por fuera. Los niños salieron al patio,

donde había un lago pequeño pero muy hondo. Ahí jugaron los niños, alrededor de aquel lago, cuando en un instante, el niño resbaló y cayó, no sabía nadar... así que se ahogó. La niña asustada no sabía qué hacer, así que gritó pidiendo ayuda pues ella no sabía nadar tampoco y era demasiado pesada para ella.

Los padres del niño le escucharon gritar y salieron corriendo para sacarlo, pero ya estaba muerto, sus padres estaban muy tristes, tampoco sabían que hacer, estaban en shock, así que culparon a la niña, la corrieron de la casa y le prohibieron volver. La niña se fue triste sabiendo que su amigo había muerto.

Años después los padres del niño se volvieron locos e hicieron un muñeco de porcelana igual a él, con sus mismas características: ojos cafés, pelo rizado y rubio. Los señores le cuidaban tal cual como si fuese su hijo muerto, le daban de comer, contaban cuentos y hasta le hacían reír.

Un día los padres tuvieron que salir del país, así que pidieron a una joven, que era niñera, que lo cuidara. La joven era delgada, guapa, alta, de cabello castaño y ojos azules. Los padres le dieron todo lo que debía hacer; cuidarlo, jugar con él, darle de comer, contarle historias...

Los padres se fueron y la dejaron sola. Ella hacía todo lo contrario de lo que le dijeron, no lo cuidaba y lo ignoraba. Sin embargo, comenzaba a pensar que la vigilaban. Empezó a escuchar ruidos tenebrosos, risas y movían sus cosas de lugar. La joven estaba asustada, así que decidió faltar un par de días a la casa.

Cuando regresó, la casa estaba destruida y no encontraba al niño, no sabía dónde podría estar. La joven, asustada, llamó a la policía pero no le contestaban. Comenzó a ver sombras y no sabía quién era, les gritaba: - ¿Quién está ahí? -, pero nadie contestaba, sólo se escuchaban risas.

Después de un tiempo la joven encontró al muñeco tirado en el piso y lo levantó, pero él brincaba. El muñeco comenzaba a parecer un niño de verdad, se escondía. La joven trató de escapar, pero no podía, gritaba: - ¡Ayuda!, ¡Ayuda! – pero nadie iba. El niño se burlaba de ella, corría por todas partes mientras ella salió al patio, él la perseguía, no sabía qué hacer.

Después de un tiempo la joven resbaló y cayó al lago, intentó salir pero el muñeco se lanzó contra ella y la jaló al fondo del lago, quería ahogarla. Sin embargo, la joven aventó al muñeco y salió corriendo, él saltó en su espalda y sacó un cuchillo, comenzó a clavárselo y ella se desangró hasta morir.

Cuando llegaron los padres sólo vieron al muñeco sentado en su cuarto, y a la joven tirada en el suelo.

Nuestro último respiro

Por Fernanda Román



igue respirando, por favor, no te vayas.

Noto como su voz se vuelve débil, su cabello oscuro esta hecho un desastre, sus ojos azules sueltan una lagrima, probablemente sea lo último que vea.

Ambos vivíamos en Kantred, era un lugar normal como otros, con calles limpias y vecinos amables. Al parecer todo mejoro durante los últimos años, nuestro gobierno es más estable que el de hace siglos como cuando vivíamos en “México”. Se crearon más centros

recreativos y por fin se dio verdadero valor a nuestro país. Aunque ahora las cosas se han complicado, a los demás países no les agrada la idea de que queramos ser diferentes. Recuerdo cómo era el sol y las nubes azules; también lo recuerdo a él, cómo le gustaba apreciar la naturaleza, que jugábamos durante largos ratos, cómo odiaba peinarse y su aroma tan especial... recuerdo todo de él.

Me costó mucho tiempo aceptarlo, supongo que desde pequeña me costaba entender el amor. Nos vimos un día, él llevaba un traje impecable y una sonrisa radiante, mientras que yo era de los pocos días que usaba vestido, el clima había sido de locos. Nos vimos en el jardín, que estaba extrañamente vacío.

- Hola -, me saludó con una gran sonrisa.

- Hola -, le respondí un poco cortante.

- Supongo que es difícil estar aquí -, me dijo mirándome a los ojos.

- ¿A qué te refieres? -, le pregunté un poco extrañada-

- Estar aquí mientras el mundo se hace trizas -, volteé a verlo.

Era extraño escuchar a alguien de su posición hablar de esa manera. A la mayoría de la gente no le importaba lo que pasara fuera de sus enormes mansiones y lujosos hogares. Pero no, él no era así, lo conocía lo suficiente como para saberlo.

- Tu podrías salir de aquí mientras los demás soportan esta guerra, no tienes de qué preocuparte -, le dije de una manera sincera, era la verdad. Él podía estar a salvo, escapar a otro país lejos de la guerra hasta que la situación se calmase.

- Pero, tú tendrías que quedarte y no puedo irme mientras tu corres peligro -, me explicó. Lo tomé de la mano y sentí la suavidad de su piel que tanto le caracterizaba junto con el aroma especial que despedía.

- Algún día nos veremos, somos ami... - no terminé de pronunciar aquella palabra cuando vi su rostro cambiar lentamente, no solo era una expresión de enojo sino más bien de dolor y desesperación, para después tornarse en rabia desmedida. Se soltó de mi mano y me dio la espalda, tomó una de las copas que había colocado delicadamente sobre la mesa y, con un movimiento rápido, lanzó el objeto como si de una pelota se tratase. El vaso golpeó sobre la pared, hizo el típico estruendo de los cristales al caer y se quebró en mil pedazos.

- ¿A CASO NO ENTIENDES? - su voz era fuerte, nunca en la vida me había gritado de esa manera. De hecho, no entendía nada, no me explicaba el porqué de su cambio de humor hacia mí, desde hace mucho tiempo se portaba diferente pero nunca le había dado tanta importancia.

Salió por una pequeña puerta blanca que daba hacia la fiesta de despedida, había sido organizada por sus padres, no querían irse de Kantred sin despedirse de sus seres queridos.

Durante toda la noche no me dirigió me dirigió la palabra, sólo me dedicaba unas miradas tristes, como si desease desesperadamente que le adivinase el pensamiento.

Me despedí temprano, aunque me agradaba el ambiente de la fiesta me disgustaba tener que verle de esa manera conmigo; durante un rato él se desapareció junto con Leya, su hermana que se convirtió en mi mejor amiga desde hacía unos meses. Cuando regresaron me despedí de su familia y de él. Me dio un abrazo y un beso en la mejilla, sus suaves labios rozaron mi piel provocando una reacción extraña para mí.

Salí, hacía mucho frío a pesar de ser una noche despejada y tranquila. A unos metros seguía escuchándose el sonido de la música y de todos en la casa, divirtiéndose. De pronto sentí como una mano halaba de la mía, volteé rápidamente, asustada, era Leya

que venía agitada, al parecer corrió para alcanzarme, con su voz exhausta me dijo: - Fer, debes tratar de entender lo que sucede, Iván no es como los demás, le cuesta decir lo que siente y... vamos, no seas dura, yo sé que TU SIENTES LO MISMO.-

- ¿Qué sentía? -, cada vez comprendía menos lo que Iván y Leya trataban de darme a entender, pero antes de que pudiera preguntar Leya me dio un abrazo rápido y se fue.

Durante toda la semana sus palabras resonaron en mi cabeza. Tenía que hablar con él. Los trenes salían en tres días rumbo a Paloma. Pero, me era necesario saber a lo que se refería.

No estaba en casa, no fue al colegio, a sus prácticas y ni siquiera a su estudio de fotografía. Me resigné y salí del campo de fútbol donde normalmente pasaba los sábados. Hacía mucho calor, pero el viento era fuerte y frío. Algo que odiaba de mí era mi cabello, por eso decidí cortarlo un poco para evitar sufrir durante las alzas de temperatura, mientras lo sujetaba con una liga se escuchó la alarma, había comenzado, tenía que salir de ahí. Una bomba tras otra, el sonido de los estallidos y gritos de las personas lastimaba mis oídos, un extraño e intenso olor me mareaba. Sentí como si me diesen un golpe duro en el pecho, la cabeza me dio vueltas hasta que caí al suelo. Mis pensamientos se fueron, ya no se escuchaba nada, solamente podía ver a la gente correr, cómo el cielo se volvía gris y al sol que se ocultaba entre las nubes... una voz me despertó.

- ¡Sigue respirando!, por favor, no te vayas. –

Noto como su voz se vuelve débil, su cabello oscuro está hecho un desastre, sus ojos azules sueltan una lagrima, probablemente sea lo último que vea. Su mirada pierde el sentido y cae a mi lado, no sé qué ha pasado, hasta que mis ojos se cierran.

Mi hija

Por Anónimo



había una vez una pareja, Ameyalli y Osiris, eran unos felices esposos. Ameyalli era una muchacha muy preciosa con risos, ojos verdes, detallista y buena persona, esas eran las características que distinguían a esta hermosa señorita.

Y qué decir de Osiris, de cabello negro y necio, un hombre trabajador que se esforzaba por superarse día a día. Esta pareja era una de las tantas familias de clase media existentes, pero el esfuerzo de Osiris por mejorarse le hizo dueño de la empresa donde trabajaba.

Pasados dos años tuvieron una hermosa hija llamada Cynthia y un varón llamado Diego. Cynthia era una niña ambiciosa pero estudiosa, en cambio a Diego no le importaban las posesiones materiales, aunque también era buen estudiante.

Sus padres se sentían orgullosos de ambos, pero no se sabía una cosa, resulta que Cynthia no era hija de esa pareja, había sido abandonada y ellos la encontraron. Cynthia no tenía muchos años, si acaso unos tres cuando la tomaron, le cuidaron y dieron un nombre. Osiris si era su hijo legítimo.

Cynthia se dio cuenta de que no tenía ningún parecido con su padre o madre, aunque no les preguntó a sus padres, sino a su tía. Ella la recibió con afecto, pues casi no era visitada, Cynthia le pregunto por qué no tenía ningún parecido con sus padres, la tía tartamudeo y le dijo que no tenía idea. Cynthia se retiró a su casa.

La tía desesperada llamo a sus padres y les dijo: - Ella sospecha - Basto esto para que los dos se pusieran nerviosos, aunque sabían que eso pasaría algún día. Esperaron a la llegada de su hija e hicieron que se sentara.

Comenzaron a hablar con ella y le contaron de aquel día en el que la habían encontrado. La niña desconcertada salió un poco a la calle, los padres supusieron que iría a buscar a sus verdaderos padres y soltaron a llorar. En ese momento Cynthia entró corriendo con fuerza desmedida, los abrazó y les dijo muy exaltada y feliz: - ¡GRACIAS! - .

Osiris esperaba afuera de la casa. Salió Cynthia, él se paró frente a ella, la abrazó y le dijo: - Eres mi hermana, digan lo que digan -. Después el hermano le pregunto: - ¿Quieres buscar a tu familia? - Ella respondió: - No, estoy con ella - .

El sillón mágico

Por Marciana



había una vez una familia que acababa de mudarse a Nueva York, ya que ahí era un lugar muy tranquilo y hermoso, además ya habían conseguido escuela y trabajo. Su nueva casa era muy grande y bonita, contaba con tres recamaras, sala, comedor, cocina y dos baños. Además, en la nueva casa se encontraba un sillón grande y viejo que había dejado la familia que anteriormente había vivido ahí.

El papá, el señor Raúl, un hombre alto, fuerte y de piel morena, quería tirarlo, pero José el hijo alto de trece años le pidió que no lo tirara, le dijo que él se lo podía llevar a su cuarto ya que era muy grande y no estorbaría, además que no tenía un sillón para su recamara. La mamá, la señora Laura, una mujer chaparrita, le dijo a su esposo que dejara que José se lo llevara a su cuarto, Raúl no muy convencido aceptó.

José llevó el sillón a su cuarto y lo acomodó, todos desempacaron sus cosas y las pusieron en su lugar, terminaron muy cansado y decidieron irse a dormir. José se recostó en el sofá y quedó profundamente dormido, estaba soñando con su décimo cumpleaños, ya que para él fue uno de los más importantes porque fue la última vez que sus abuelitos estuvieron con él. Al abrir los ojos José quedó sorprendido pero a la vez también se asustó, porque se encontraba en su sueño y el sillón se encontraba justamente detrás de él, pensaba que podía ser que aún estuviera dormido, decidió recostarse nuevamente en el sofá y soñar con la nueva casa y su familia.

Al abrir los ojos se encontraba en su cuarto, se puso feliz pero empezó a preguntarse: - ¿Qué es lo que ha ocurrido?, ¿Cómo fue que paso? -, llegó un punto en el que pensó que el sillón podría ser mágico y que le podía trasportar al lugar que soñara. Decidió mantener en secreto lo que había pasado para que así él pudiera viajar al pasado cuantas veces quisiera.

Al día siguiente todos empezaron su rutina diaria, José fue a la escuela, que se encontraba cruzando la calle, la señora Laura limpió la casa y el señor Raúl fue a su trabajo, que estaba lejos. Más tarde, José llegó a la casa y su papá también, todos se sentaron a comer, cuando terminaron el papá se fue a recostar, ya que estaba cansado, la mamá se puso a recoger la mesa y le dijo a José que se fuera a hacer la tarea.

José subió a su cuarto y empezó a realizar sus deberes, cuando terminó estaba aburrido y se le ocurrió viajar en el tiempo para recordar momentos que ya había olvidado y otros que no recordaba muy bien. Se recostó en el sofá y empezó a recordar cómo fue el primer

día en que lo llevaron al kínder. Ese primer día él no quería entrar, comenzó a llorar, pues no quería dejar a sus padres, cuando fue el receso igual se quedó llorando en la puerta para que sus papás lo fueran a recoger. José nunca se imaginó que se puso a llorar el primer día en el kínder ya que a él le gustaba la escuela y, por tanto, pensaba que no lloraría, pensaba que sería al contrario, que se metería muy contento y como si nada. Se recostó en el sofa porque ya era tarde y mañana debía ir a la escuela. Abrió los ojos, se fue a su cama y se quedó dormido.

A la mañana siguiente, como era sábado, los papás de José se fueron a una fiesta y le dijeron que llegarían a las ocho de la noche. Como José se quedó solo en casa, sin sus padres, aprovechó para viajar al pasado y así poder cambiar para que nunca se hubiesen mudado. Así cuando regresará al presente seguiría en su antigua casa.

Al abrir los ojos se encontraba en Nueva York, pero su casa estaba abandonada, José se asustó mucho y comenzó a buscar a sus padres, pero nunca los encontró, todo era muy diferente. Se puso a pensar qué era lo que había ocurrido y se dio cuenta que había causado un “efecto mariposa”. Corrió al sofá y se recostó en él, regresó al pasado para dejar las cosas como eran, estaba preocupado y temía que no se arreglara la situación.

Al abrir los ojos José estaba en casa, se puso feliz, decidió jamás volver a viajar en el tiempo y guardó el sillón en el sótano.

Queridos Por Cruz



Se dice que las historias siempre tienen un final feliz, pero esta vez quizá no sea así...

Tuve que cambiar de casa por motivos que estaban fuera de mis manos, pero no tomé en cuenta que me iba a enamorar perdidamente. Obvio, jamás puede saberse.

Cuando por fin llegué a la nueva casa lo vi. Vi sus ojos color café, que te atrapan en un sólo segundo y te envuelven, como al ver una constelación en una noche estrellada.

Días después lo observaba sigilosamente, sin que él se diera cuenta yo le veía como una tonta enamorada. Pero para él sólo era una persona más.

Con el tiempo comenzamos a cruzar miradas, algunos saludos amistosos, sólo eso, para mí desgracia.

Me fui dando cuenta que él era una persona llena de misterios, conforme aumentaba el tiempo también iba aumentando mi curiosidad por descubrirlos.

El día menos inesperado comenzamos a hablar, me traía loca, no podía dejar de mirar cada una de sus expresiones, sobre todo ver sus profundos ojos café. Después de ese día hablábamos a diario, comenzamos a jugar y conocernos más y más.

Él me contó que tenía novia, eso me puso triste de cierta manera, pero el hecho de estar cerca de él me hacía sentir bien, quizá no era lo que yo esperaba, pero era algo. Cada día me contaba lo mucho que la quería y lo perfecta que era ella, yo tenía la esperanza que algún día él pudiera verme de la misma manera en que la veía a ella.

Nos conocimos con el tiempo, conforme nos hablábamos y buscábamos cada día.

Un día lo vi triste, me acerqué a preguntar lo que pasaba, me contestó que aquella chica, que él creía perfecta, no lo era del todo. Eso me rompió el corazón, el verlo mal lo hacía.

Lo ayudé a salir adelante, a que pudiera olvidarla, a sacarla de su cabeza. Y conforme ella salía yo entraba un poquito más. Ambos sabíamos que nos queríamos, así era, besarnos un día y al otro decirnos cuánto nos queríamos. Pero no éramos nada, seguíamos sin ser nada.

Yo me permití darle una oportunidad a otra persona, ya no tenía esperanza. Y es justo ahí, cuando la pierdes, que esa oportunidad toca a tu puerta. Sabía que debía esperar un poco más.

Nos dejamos de hablar, todo lo que había avanzado se fue a la basura. Después de unos días me enteré que buscó un remplazo, me cambió, se fue cuando más lo amaba.

Se le olvidó que fui yo quien sanó su corazón.

La viejita fantasma

Por Banabana



había una vez una familia que viajó a lagos de moreno Jalisco, se hospedaron en hotel de la luna, a unas cuantas cuadras de la catedral.

Salieron a conocer el pueblo, a pocas cuadras del hotel vieron un leteo pegado en una casa, el letrero decía: - Se vende esta casa, informes aquí -. A la familia le interesó esto, pues les había gustado mucho el pueblo debido a su tranquilidad, a que no estaba tan poblado y que por ello no estaba contaminado.

Entonces, se acercaron a pedir informes sobre la casa, pero nadie salía, como la puerta estaba emparejada decidieron entrar para ver si había alguien que les pudiera atender.

En el instante que entraron voltearon, se oía un ruido, ahí estaba una viejita de aproximadamente 80 años de edad, chaparrita y de piel morena, se acercó a ellos y les preguntó en qué les podía ayudar, ellos le dijeron que querían saber acerca del terreno en venta. La señora que era correcto pero que tendría que ser mañana pues "ahorita ya se le hacía tarde".

La familia le respondió que a primera hora de mañana estarían ahí. Salieron de la casa y tras de ellos la señora, la cual a escasas tres cuadras dio vuelta en la esquina. Ellos regresaron al hotel.

Al día siguiente salieron directo a la casa y comenzaron a tocar, pero nadie les abrió, entonces tocaron más fuerte, hasta que salió un señor de aproximadamente treinta y cuatro años, era alto y de piel morena, les dijo: - ¿En qué les puedo ayudar? -. Le respondieron que buscaban a la señora para darles informes acerca de la casa.

Él hombre les preguntó: - ¿Cómo era la señora? -. Ellos se la describieron. El señor se puso amarillo y les dijo que no había ninguna señora con aquella descripción. Al verlo le preguntaron: - ¿Qué le pasa? -, él les dijo que era su madre, pero que ella había fallecido hace 14 años.

¿Existirá el amor?

Por Paoluky



ola, me llamo mariana y hoy pienso contarles una historia.

Todo empezó el seis de febrero del 2016, en la escuela Ludmila Yivkova todo estaba muy normal, era mi primer día de clases, quería conocer a nuevas personas y tal vez eso que llaman amor, porque nunca me había enamorado.

Nos estuvimos presentando y todo eso, hasta que entró un chavo muy guapo y atractivo, tocó a la puerta y preguntó al profesor si podía pasar, él le permitió la entrada, justamente había una banca libre a mi lado, así que ahí se sentó. El profesor le pidió que se presentara y lo hizo: - Hola, me llamo Rodrigo, tengo 14 años y me gusta jugar futbol -.

No lo podía creer, era perfecto y tenía mi edad, desde el primer momento en que lo vi me enamoré, le hice la plática y nos volvimos amigos. Pasaron cuatro meses y ya éramos BF. Un día llegó corriendo y me dijo que tenía decirme algo muy importante, le dije que estaba bien. Yo estaba muy emocionada porque pensaba que se me iba a declarar, pero cuando supe la verdad y lo que me tenía que decir se me rompió el corazón en miles de pedazos, me dijo que ya tenía novia, fingí una sonrisa y lo abrasé. Él no sabía que yo moría por dentro.

Pasó un mes, ya no sentía nada por él, me conseguí un novio llamado Alberto, era el mejor. Después llegó Rodrigo a llorar conmigo, me dijo que ya había terminado con su novia y lo ayudé. Pasaron dos meses y yo seguía con Alberto, todo iba bien hasta que Roberto me confesó que le gustaba, me quedé impactada, le dije: - Esta bien – y me fui, pero antes él me agarró del brazo y me beso, en ese momento vio Alberto, pegó un grito diciendo: – Mariana ¿qué haces? -, le dije que no era lo que pensaba. En ese momento Alberto me dijo que habíamos terminado, yo salí corriendo después del beso y la ruptura.

Pasaron dos semanas, me había cambiado de escuela. Un día, regresando del colegio, ahí estaba Roberto con una rosas, le pregunté: - ¿qué haces aquí? -, él me contestó que no podía vivir sin mí, me quedé callada, no podía negar que aún sentía algo por él. Nos sentamos a hablar, de repente sus labios y los míos estaban juntos, él me pidió ser su novia y yo acepté.

Llevábamos cuatro meses de novios el día en que Rodrigo se sintió mal, lo llevé al doctor. El médico me dijo que no tenía buenas noticias, que Rodrigo tenía un cáncer mortal y que sólo le quedaban dos meses de vida. Lloré como nunca había llorado, después ya se había enterado de todo el mundo y lo apoyaron igual que yo.

Pasaron dos meses, un día cuando estaba con él dejó de respirar, lo abrasé, le di un último beso y le prometí nunca olvidarlo.

Respondiendo a mi pregunta: - ¿Existirá el amor? -, claro que si existe y hay que valorarlo mientras dure porque no sabes cuándo se irá.

Irresponsable

Por Furude San



Henry era un joven que vivía en Londres, Inglaterra. Era un chico de tez blanca, nariz chata, ojos bicolor (uno morado y otro azul), pelirrojo, alto y de constitución delegada. Además era muy irresponsable, en la escuela era flojo y distraído, no ponía atención y los profesores le regañaban a cada momento. Nunca hacía la tarea por jugar videojuegos y leer mangas.

La última semana su padre le confiscó sus videojuegos y mangas precisamente por ser irresponsable y no trabajar en la escuela. En su última boleta el promedio general fue de 5.9, así que empezó a trabajar y estudiar.

Un día, el profesor de historia le dejó hacer un ensayo de la guerra de Crimea, le tocó escribir sobre la labor de enfermeras como Florence Nighingale. Henry había hecho el trabajo lo mejor posible.

Al día siguiente, dirigiéndose a la escuela se tropezó con una piedra y escucho algo rompiéndose dentro de la mochila, la abrió para ver qué se había roto, se dio cuenta que no traía el ensayo. Pensó en regresar a su casa pero ya iban a cerrar la escuela así que mejor se fue.

Llegando al salón encontró a un amigo, Henry le dijo que se le había olvidado su trabajo, entonces su amigo le dijo que se lo pasaría. Henry aceptó y comenzó a escribir todo, con tildes, mayúsculas, etc.

Así, el profesor llegó y recibió su trabajo, le puso ocho y él se conformó. Sin embargo, al recibir el trabajo del amigo, el profesor se dio cuenta de que eran idénticos, así que los reprobó a ambos. En casa de Henry lo castigaron a más no poder.

El sendero de la Luna

Por Elisa Conrado



Un lago cristalino, verde vegetación, mil combinaciones de tonalidades en el cielo y plantas, hermosos cantos de aves que iban y venían gozando de su libertad; es el lugar donde ella nació. Una niña débil por el corto plazo en el vientre de su madre, un cabello ondulado, casi risos, piel morena, tan perfecta que parecía mármol, ojos verdes, ojos que parecían ocultar un gran misterio y despertaban la curiosidad de quien los veía. Provenía de una familia maya, nunca conocería a su padre, debido a que este falleció poco antes de su llegada. Su madre, una mujer muy amable y culta, con la misma belleza que su hija, decidió nombrarla Itayetzi, significa *gotita de luna*. Fue creciendo con gracia, inteligente y bondadosa; sin embargo, nunca estuvo cerca de la gente, a toda costa mantuvo relaciones que no fueran más allá del compañerismo. Creció siendo un misterio para el pueblo, misterio que todos quisieron descifrar.

Itayetzi acudía al río cercano al lago, escondido por la abundante vegetación, poseía un aroma exquisito, el perfume de cada flor, la pureza del agua y su armonioso sonido lo convertían en el lugar favorito de Itayetzi.

Cantaba para sí misma, manteniendo su secreto oculto en el movimiento acuático del lago, cada noche iba y tomaba entre sus manos un poco de agua, la vertía en una hoja y

la colocaba a la luz de la luna. Se disponía de tal manera que su reflejo no se posara sobre el líquido y entonces comenzaba a cantar como si su vida dependiera de ello.

Le cantaba a la luna, cantaba con tanta suavidad que los mismísimos pájaros sentían envidia, ahí rodeada de flores silvestres y hermosos resplandores acuosos aparecía un hermoso ser, de piel completamente pálida, con una silueta que irradiaba luz y ojos brillantes como si las estrellas se hubiesen pegado en ellos. Aunque tenía el cabello ligeramente alborotado aun así mantenía un aspecto perfecto, era un joven agraciado, divertido, sumamente culto y de sus labios brotaban hermosas poesías, las cuales Itayetzi escuchaba silenciosamente.

A pesar de su larga amistad nunca hablaban del lugar de dónde él provenía, no importaba, ella era feliz a su lado. No le importaba, aunque apareció de la nada terminó sintiendo gran cariño hacia él.

Un día, su misterioso amigo avanzó a una nueva conversación.

- Itayetzi, eres curiosa, pero de las mil preguntas que me has hecho dime... ¿por qué nunca me has cuestionado quién o qué soy? -.

- No interesa - pronunció ella con la ternura de una voz maternal, - la he tenido sin duda, pero no creo que importe quién eres, seas quien seas eres el mejor amigo que jamás haya tenido -.

- Sabes lo que significa tu nombre ¿verdad? – preguntó intrigado y con gran curiosidad.

- Por supuesto... pero... ¿Qué tiene que ver? – respondió la joven.

- Soy el hijo de la luna sabes. Me encanta estar contigo... quiero estar contigo, quiero que vengas, quiero sacarte de este mundo el cual sabemos que colapsará -.

- Este es mi mundo – dijo perturbada. – Sé que aquí no puedo hacer nada por él, pero allá contigo menos lo lograré – comentó con un tono de preocupación y tristeza.

- En ese caso te pediré que me acompañes, encontrarás cosas maravillosas, aprenderemos juntos cómo salvar a tu pueblo, a tu madre y a todos con quienes has crecido -.

El viento soplaba ligeramente despeinado a Itayetzi, tomó los mechones de cabello que le impedían la vista y los colocó delicadamente detrás de su oreja, estaba totalmente confundida, era una decisión sumamente difícil: dejar a su pueblo, a su tierra natal y a la persona que le dio vida, que a pesar de estar sola la sacó adelante, que le brindó todo su amor y apoyo, además de a esas personas que la procuraron y ayudaron con buena intención, en las buenas y malas... cerró los ojos para ordenar aquellos pensamientos que le atormentaban, respiró detenidamente, sintió el aire fresco recorriendo su cuerpo, el agua fluyendo y el sonido de los grillos a su alrededor formaban una bellísima melodía.

Abrió los ojos lentamente, se centró en la luna y por fin lo comprendió; aquellas deidades a las que rezaba, oraba, dedicaba su tiempo, fe y confianza la criaron junto con la luna, la tierra y el sol. Sabía el respeto que debía guardarles por el mismo poder que cada una poseía, ahora más que nunca podría ayudar a su pueblo, podría salvar a su tierra. Decidida, bajo la vista hacia su amigo y pronunció las palabras que completarían su destino:

- Acepto... acepto acompañarte – dijo Itayetzi con voz decidida. Las aguas parecieron detenerse, los grillos guardaron silencio, el viejo dejó de danzar y su amigo respondió:

- Esta bien, mañana por la tarde despídete de tu pueblo, de tu madre, de tus compañeros, de esta tierra y de todo a lo que le tengas cariño. A la media noche vendré por ti, deberás estar a las orillas del lago y seguir las indicaciones que ahí te daré – dijo su extraño amigo.

Así lo hizo, al llegar el atardecer dio gracias a todos, sin importar lo insignificantes que hubieran sido sus acciones hacia ella, agradeció a todo el pueblo. Cuando se acercaba el momento de la partida regresó a casa para despedirse de su madre, estaba dormida. Su hogar estaba hecho de palos y lodo, en el techo se encontraban hojas y ramas entrelazadas las unas a las otras dando gran frescura a la casa; Itayezi se arrodilló frente al petate donde se encontraba su madre, de manera que su vestido no tocara el terroso suelo, una vez cerca de ella le dijo: - Madre, gracias por todo, gracias por quererme y sacarme adelante, gracias por dedicarme tu tiempo y esfuerzo, ahora debo irme... descuida, estaré bien y te prometo que volveré -. Al terminar de pronunciar la última palabra se levantó lentamente y salió tratando de hacer el menor tiempo posible.

Al llegar a la orilla, se podía escuchar la afluencia de agua que el río entregaba al lago, el canto de los grillos, la danza del aire y las plantas. Ahí, en aquel hermoso lugar, apareció una brillante luz al medio del lago, la cual se apoderó inmediatamente de Itayetzi, parecía ser un espectro irradiante de luz que resaltaba la delicada figura y tiernos rasgos de la joven, sus lindos ojos verdes brillaban más que nunca. En ese momento se escuchó una hermosa voz proveniente del agua: - Es hora, camina hacia mí -. Itayetzi pudo distinguir a su amigo, con el mismo brillo que ella poseía, por fin pudo verle enteramente, ya no sólo era el reflejo del agua.

Emocionada, Itayetzi recorrió el lago, flotaba sobre las aguas, avanzaba con alegría y dulzura, con la gracia en que vuela la mariposa, se sintió más libre que nunca. Tanta era su belleza que pareciera interpretar una maravillosa danza.

Al llegar con su amigo se lanzó a sus brazos y una lágrima de felicidad resbaló por su mejilla, entre los destellos de luz en el agua y la suave brisa de la noche ambos desaparecieron, quedando así el sendero de la luna en el lago, como muestra del camino de la salvación para nuestro entorno.

No se puede decir que vivió feliz al lado de su amigo o que haya fallecido en el intento, sólo queda la imagen aquella hermosa niña sonriendo con desbordante alegría.

Pero, esté en donde esté, puede decirse que es feliz, que nunca olvidará a su pueblo, a sus deidades o a su madre.

Una amistad extraña

Por Eslava



Había una vez un joven llamado Bryan, era de tez morena, un poco chaparro y llenito. Su amigo Jake era una mala influencia para él, lo metió en problemas legales, consumo de drogas, etc.

Hasta que un día se robaron un par de autos de lujo. Todo iba bien hasta que la policía apreció e inició la persecución. Bryan huyó muy asustado y logró escapar de la policía de los Ángeles California.

Se encontró con Jake en cierto lugar y discutieron con otra persona por lo ocurrido, Bryan se llevó un auto y lo hizo de su propiedad. Siguió con su vida normal hasta que la misma persona con la que discutió le pidió que fuera por un auto, que supuestamente le habían robado.

Cerca de la frontera de los Ángeles el dueño se escondió en el auto que Bryan se llevaría, se levantó y lo amenazó diciéndole:

- Oye tú, ¿Qué haces con mi auto? -.

Bryan exclamó:

- Yo no lo quise hacer... me obligaron, es mi trabajo -.

- Quiero que estrelles este auto a donde lo lleves y no pasará nada.

- Ok, Ok, está bien.

Bryan hizo lo que el hombre le pidió, los despidieron, pero no murió y se hicieron amigos.

Aquel hombre se llamaba Román, era un señor trabajador, caucásico, alto, delgado y con sentido del humor.

Se hicieron amigos y vivieron muchas experiencias extremas, desde saltar en paracaídas, hasta perseguir un ladrón con el yate de Román.

Ellos eran felices con su vida de locuras hasta que pasó algo... la mujer de Román se besó con Bryan y él se dio cuenta, ambos pelearon por lo sucedido. La mujer de Román dejó la casa y se fue a vivir a otra parte con sus hijos.

Pasó un largo tiempo después de eso. Bryan trataba de explicar qué fue lo que pasó pero Román no quería entender, él insistía en que fue un error y que ella lo había hecho, pero Román no le creyó.

Bryan, triste, no sabía qué hacer y fue con ella para que confesara todo, hasta que por fin accedió. Fueron con Román a explicárselo, conversaron con él, y decidió perdonarlos pero ya no sería lo mismo que antes, ya no eran tan frecuentes ni arriesgadas sus locuras.

Siguieron así por un largo tiempo, se hicieron mucho más maduros y se separaron para seguir con su vida, cada quien por su lado.

Alcanzar un sueño

Por Petra Alfaro



había una vez un chico llamado Luke que era súper débil ya que tenía un problema de tiroides, por eso se sentía muy cansado y creía que no podría hacer ningún deporte o actividad alguna pues no tenía la fuerza para lograrlo.

Con ayuda de uno de sus amigos logró entrar al futbol americano (decidió entrar al futbol ya que su padre había jugado casi toda su vida y le gustaría hacer lo que él hizo en su juventud). Para él su padre fue una de las personas más importantes en su vida, así que fue a su primer ensayo en unas canchas preciosas, con un lindo y suave césped, con bancas donde la gente le podría ver durante los partidos. A Luke le encantó ese lindo estadio.

- Harry está súper lindo el estadio – dijo Luke con un toque de alegría y emoción. A lo que Harry contestó, igual con tono de alegría: - Claro Luke, es el mejor de todo el equipo juvenil -.

Al principio nada fue bonito o perfecto, ya que Luke no podía lanzar ni patear el balón, y eso era un problema debido a que no podría jugar. Luke no quería estar en la banca o de aguador. Un día de ensayo su entrenador le dijo: - Luke, creo que ya no vas a jugar, ya que no me sirves en la cancha -, lo dijo con un tono de tristeza y un poco de lastima.

Luque le miró con tristeza y bajando la cabeza le contestó: - está bien entrenador, perdón por ser así-, lágrimas brotaron de sus ojos mientras se iba a la banca.

Se sentía muy mal porque creía que había defraudado a su padre, quien había fallecido cuando él era aún pequeño, para él era su todo, era su inspiración y, por ello, le había dolido tanto hasta hacerle un nudo en la garganta y sacarle varias lágrimas.

Al llegar a su casa, Luke se sintió tan mal que dejó de ir a sus ensayos de fútbol americano.

Una mañana se puso a entrenar en casa, hasta que sintió que alguien le hablaba:

- Te he estado observado desde lejos y me he dado cuenta que te gusta el fútbol americano, ¿quieres que te ayude? – le dijo un hombre con voz grave, un poco alto, robusto, de gorra y bigote.

- Pero ¿cómo podrías ayudarme?, además ¿Cuál es tu nombre? – dijo Luke confundido.

- Me llamo Robert y podría entrenarte – dijo el hombre con tono de felicidad.

- ¿Eres entrenador? ¡Mucho gusto Robert! – dijo Luke con alegría.

- Y ¿Cuál es el problema? – dijo Robert.

- Es que tengo un problema médico y no sé cómo ser mejor -, dijo el chico con tristeza.

- ¿Cuál es el problema?, para poder ayudarte – respondió Robert con esperanza.

- Tengo un problema de tiroides, ya me medicaron, pero he querido tomar vitaminas, ¿tú qué crees? –.

- Ya sé lo que te podría dar, pero obvio primero hablaré con tus padres –.

- Está muy bien, pasa -. Luke lo dejó entrar a la casa para que el señor Robert hablara con su madre. Después sentó fuera de la puerta de entrada mientras esperaba a que saliera. Robert salió.

- Señor Robert ¿qué fue lo que pasó? -.

- Tu madre me ha dado permiso, así que mañana vendré a las 10:40 de la mañana para poder entrenar – dijo Robert mientras se alejaba y subía a su automóvil.

A la mañana siguiente.

- ¿Cómo estas Luke?, ¿Dormiste bien?, hoy empezamos – dijo el entrenador Robert con emoción.

- ¡Muy bien!, me alegra bastante que hoy empecemos, y usted ¿Cómo se siente? – dijo el muchacho muy educadamente y con emoción.

Después de prepararse.

- ¿Estás cansado? ¿Te sientes bien?, porque si te sientes mal no te han caído bien las vitaminas – dijo el señor Robert con angustia, a lo cual Luke le contestó: - No se preocupe, estoy muy bien la verdad, me siento muchísimo mejor que antes – respondió con alegría.

Días después.

- Al fin voy a poder jugar, gracias de verdad Robert – dijo Luke emocionado y lleno de felicidad.

- De nada, sólo quería ayudarte ya que eres un gran chico – respondió Robert con mucha alegría.

- Si gano este partido será por ti, por mi papá y por mi madre – dijo con orgullo y felicidad.

- Gracias, eres el mejor joven que he conocido – fueron las palabras de Robert.

Luke corrió saliendo de la cancha hasta las gradas y abrazó a su madre junto al señor Robert, después de abrazarlos miró al cielo sonriendo y pensó que su padre estaría orgulloso de él, mientras le salían unas lágrimas de felicidad. Después de ese partido a Luke le encantó jugar partidos de fútbol americano, también siguió tomando su vitaminas, con sus tratamientos para sentirse bien y no estar débil. Como al inicio, siguió en contacto con el señor Robert-.

La batalla por sobrevivir

Por Asuka Tenjouin



Para un día normal como cualquier otro, ahí estábamos mis 6 grandes amigos hombres y yo, Esmeralda, una mujer chaparrita, de tés blanca, ojos café claro y grandes, el cabello castaño claro y largo, por lo cual un día decidí cortármelo. Uno de mis amigos se llamaba Diego, la verdad es que él se me hacía muy guapo ya que media como 1.75, sus ojos eran color miel, su cabello castaño oscuro, era de compleción media, tés blanca, y poseía muchas cualidades más; pero lo que más me gustaba de él era que siempre fue muy atento conmigo, su forma de ser y por su puesto sus hermosos sentimientos; nadie sabía que estábamos enamorados en secreto a excepción de mi mejor amigo.

De mis otros 5 amigos, uno se llamaba Peyton; de él me encantaba su hermosa sonrisa, por cierto él estaba enamorado de mí, pero yo de él por supuesto que no, aparte era el mejor amigo de Diego. John, mi mejor amigo; siempre que lo necesite estuvo ahí, hasta el día de mi muerte; también estaban los gemelos Sean y Jake; eran muy buena onda y muy altos, solo que a veces algo imprudentes; y por último estaba Jackson, era un chico muy apuesto a su forma de ser, y súper buena onda; por eso lo quería mucho y nos llevábamos muy bien.

Estábamos allí, en el mismo lugar desde hace 7 años claro que no por nuestra voluntad. Ya habíamos tratado de escapar de ese lugar con muchos árboles y vegetación; paredes muy duras, y un olor como a césped recién cortado. Cuando creíamos haber encontrado una salida, trágicamente uno de nuestros compañeros de la infancia murió de una manera repentina y jamás supimos por qué tuvo que ser así.

Ese día se abrió una especie de puerta oscura y tenebrosa, al fondo se oía una voz muy extraña que nos decía: - Vengan, este es el camino, la salida de su horrible mundo -, decidimos seguir esa voz pues podría ser la entrada a un mundo mejor para todos nosotros donde por fin seríamos libres. Llegamos a un extraño laboratorio, en el que el director y médico de ese lugar nos explicó la situación.

Buenos días – dijo el director muy amablemente -.

Buenos días – dije yo mientras todos me volteaban a ver sorprendidos -.

- Éste es un día muy importante, tanto para nosotros como para ustedes, este es el día en el que todos entenderemos por qué el mundo siempre tiene que estar unido. Resulta ser que al exterior de este laboratorio existe una especie de virus y su sangre es nuestra única esperanza de poder sobrevivir a él.

Acaban de superar la primera etapa, ahora solo falta la segunda y última etapa; la cual es en... -.

No lo dejamos terminar la frase cuando ya todos empezábamos a reclamar, exigíamos no volver a sufrir lo mismo que en la primera etapa. Lo cual no le gusto para nada al director; llamó a sus guardias de seguridad para que nos llevaran a la fuerza, peleamos y peleamos hasta que logramos escapar de ese horrible laboratorio, pero para nuestra mala suerte mataron a Peyton; todos lloramos, pero yo más porque sabía que estaba enamorado de mí. Corrimos lo más rápido que pudimos hasta que llegamos a un lugar muy alejado y muy secreto llamado Einkaufszentrum, tenía un nombre muy extraño pero al fin y al cabo decidimos entrar sin pensarlo dos veces.

Hicimos grupos de 3 personas para revisar el lugar, yo sin pensarlo me fui con John y con Diego; entonces Sean, Jake y Jackson se juntaron para formar otro grupo.

Y así comenzó nuestra investigación; recorrimos pasillos, muebles viejos, pisos resbaladizos, y con un olor tan penetrante que por un momento pensamos que era sangre.

Llegó un tiempo en el que ambos grupos nos juntamos; nos miramos entre todos y en un cerrar de ojos... unas especies de animales nos empezaron a atacar si razón; nos defendíamos tanto como podíamos pero la lucha fue cada vez más en vano o al menos eso creíamos. Fueron muriendo uno a uno mis amigos primero cayó Sean, en seguida Jackson, y por último fue Jake. Comenzó a obscurecer y los animales se fueron. Solo quedábamos John, Diego y yo en ése lugar lleno de sangre. De pronto, John empezó a quejarse mucho, tenía muchas picaduras de aquellos animales; estaba agonizando. Diego y yo debíamos hacer algo, por suerte recordé que antes de entrar a los laboratorios escuche que mencionaron un lugar secreto donde ya habían descubierto la cura y estaban a punto de partir a repartirla a los infectados. Acordamos ir a ese lugar para poder salvarle la vida a mi mejor amigo.

Después de días y días de una larga caminata, por fin llegamos al lugar esperado. Pero el problema ahora fue que no nos dejaban pasar porque traíamos a un infectado. Fue cuando hablé con el jefe de ese lugar...

- ¡Por favor deje que mi amigo pueda entrar! – dije muy exaltada.

- No, jamás dejaría que un infectado entrará aquí –dijo el hombre muy enojado.

- Pero, oí que descubrieron la cura, y lo pueden ayudar ¿no? – les reclamé.

- Sabes, creo que si lo puedo ayudar a que ya no sufra... pregúntale ¿cuáles son sus últimas palabras? – amenazó.

Corrí hacia donde estaba John y Diego, nos miró con lágrimas en los ojos y le dijo a Diego:

- Sé que la amas demasiado; por eso te pido que cuides mucho de ella, puedes hacer eso por mí y por ella ¿cierto?... -.

Él respondió con un sí, moviendo la cabeza.

Volteó hacia mí y dijo:

- Mejor amiga, sabes que te quiero mucho, esta es una lucha sin escapatoria y para mí ha llegado la hora de que me vaya, espero lo entiendas y sé que va a ser muy difícil sobre todo para ti, pero ¡tú puedes!... ¡Adiós a los dos, cuidense mucho! – fueron sus palabras.

Le apuntaron a la cabeza con pistola en mano; los tres con lágrimas en los ojos, y aun así le dispararon. Sólo pude escuchar el estallido de la bala como cualquier otra, pero esta fue especial ya que mi mejor amigo, de una manera en la que no se lo merecía; murió finalmente.

Nos dejaron pasar y nos dieron la cura por si acaso. Diego y yo, por supuesto muy tristes, escuchamos al jefe decir que mañana partiríamos a repartir la cura a todos los infectados para que regresaran a su estado natural de humanos y no fueran nunca más animales. Eso nos puso a pensar mucho, no sabíamos qué hacer; si irnos o quedarnos, pelear o estar con nuestro amigo. Amaneció y todos partimos a repartir la cura.

Pasaron 3 días; me sentía muy rara, extrañaba la comida de antes de escaparnos del jefe y no sabía por qué...

Fue entonces cuando paso, después de 7 largos años él, la persona que amaba con todas mis fuerzas me lo pidió, por fin me dijo:

-¿Quieres ser mi novia y cuando acabe todo esto vivamos juntos?

Sin pensarlo dos veces y muy emocionada le dije que SI.

Llegamos a la ciudad, empezamos a dar la cura cuando muchos animales extraños como los que nos habíamos encontrado en Einkaufszentrum empezaron a acercarse peligrosamente, como si fueran a atacarnos; Diego y yo sabíamos qué hacer pues ya teníamos experiencia con ellos, así que comenzamos a matarlos mientras todos los demás nos acompañaban; poco a poco iban muriendo todos, sangre derramada de compañeros que nos iban apoyado.

De repente, un cuchillo lanzado y atravesado hacia uno de los animales que iba saltando me atravesó el pecho, caí lentamente como en una película mientras Diego me sostenía entre sus brazos y los compañeros nos protegían, le dije muy lentamente...

- Pelea por todos los que han caído y no debieron caer, hazlo por todos tus amigos y compañeros y por último, hazlo por mi... tu novia.

- Si, por supuesto que eso haré, pelearé por todos ustedes – dijo con lágrimas en los ojos. Y fue así como morí; pero poco antes de morir vi a John, sorprendentemente estaba ahí, mi mejor amigo me decía como un susurro: - Todo estará bien, ven conmigo y con todos tus amigos que te quieren -. Y eso hice, fui con ellos.

Diego peleó hasta el final viendo a todos morir; eran demasiados los animales y la sangre derramada de tantas personas inocentes. Terminaron acorralándolos y todos murieron por picaduras y arrancaduras de ataques de los animales.

En ese momento entendí que todos habían muerto, porque vi llegar a Diego y los demás compañeros conmigo; y con todos nuestros amigos y así por fin Diego y yo pudimos estar juntos, pero además en compañía de amigos y compañeros que pelearon a nuestro lado todo el tiempo.

La historia de cómo nos invadieron los zombies en 839 palabras

Por Pancracia Ramos



ola, me llamo Paulina Ramos, tengo trece años. Hace una semana que los zombies nos invadieron, estoy con mis amigas Nicole, Fernanda, Zoe, Lupita y Cynthia, estamos escondiéndonos en casa de Nicole, hay bastante comida, pero no para demasiados días. Les contaré cómo empezó todo...

Nos dejaron una tarea en equipo y nos juntamos para hacerla en casa de Nicole, ese mismo día sus padres salieron a comprar algunas cosas.

Fer fue a la cocina porque tenía sed, regresó a la sala con nosotros y nos dijo: - Pasa algo raro en la casa de al lado, vengan a ver -. Ninguna quiso ir con ella cuando comenzaron a gritar: - ¡Un zombie, un zombie! -. Ninguna de nosotras les creyó, cuando nos dijeron: - vengan a verlo ustedes mismas -.

Caminando las seis, asustadas, por el pasillo que va a la concina, empezaron a golpear la ventana, cuando de repente se rompió y entró una niña muy asustada que nos dijo: - ¡Ayúdenme!, algo muy extraño les está pasando a mis papás -.

Eran una niña muy bonita, tenía como seis años, el cabello negro y su piel era morena, no tanto pero si un poquito. Fer le preguntó: - ¿Qué haces aquí?, ¿Dónde vives?, ¿Quiénes son tus papas?, ¿Qué les pasa? -. La niña le contestó: - Necesito ayuda, vivo en la casa de al lado, mis papás están muy raros, su cara es horrible y tratan de perseguirme -.

Fernanda nos jaló y dijo: - ¿Ya ven?, se los dije, ¿ahora qué hacemos?, ni modo de no ayudarla -.

Cynthia nos dijo: - Pero, si sus papás son zombies y la están persiguiendo nos comerán a nosotras también... no la podemos dejar aquí, ni modo tendremos que dejarla afuera -.

No sabíamos qué hacer, pensábamos en lo que decía Fer, pero también en lo que nos decía Cynthia, así que decidimos dejarla afuera. Le comentamos: - Le tenemos que pedir permiso a nuestros papás, sino nos regañarán, espéranos afuera -.

Sentimos horrible, pero era eso o que nos comieran a nosotras. Estuvimos tratando de localizar a los padres de cada una de nosotras pero nadie nos contestaba, las líneas estaban ocupadas, teníamos internet pero muy poquito y no respondían. Nos asomamos a la ventana para ver si seguía ahí la pequeña, y si, estaba ahí, sólo que ya se preparaba para irse. Entró en una casa donde si la recibieron y nos quedamos más tranquilas, aunque no del todo, ¿Cómo íbamos a estar tranquilas sabiendo lo que ocurría?

Volvimos a asomarnos por la ventana y pudimos ver que había más zombies, decidimos que sería mejor ir al sótano. Estuvimos ahí hasta que terminó de oscurecer.

- Tengo hambre – les dije.

- Espérate tantito Pau's, en un ratito vamos a la cocina – me contestó Nicole.

Todas empezamos a tener hambre y les reproché: - Tenemos que salir, si no salimos moriremos de hambre -.

Zoe replicó: - si salimos nos van a ver u oler los zombies y moriremos.

Lupita estaba de acuerdo conmigo: - La puerta está bien cerrada y las ventanas igual, no creo que nos huelan, además las cortinas también están cerradas por lo que no podrán vernos tampoco. Hay que ir y agarramos todo lo que podamos para no volver a salir -.

Salimos a la cocina, Cynthia se asomó por la ventana, vio que había cada vez más zombies, se asustó y gritó. Le dijimos que se callara, agarramos la comida y las cosas que pudimos. Tomamos cargadores, el teléfono de la casa, yo agarré las hojas y plumas con las que estábamos trabajando (que es donde estoy escribiendo) y ahí nos quedamos dos días. La comida nos alcanzó muy bien.

El tercer día ya nos dolía el estómago, necesitábamos ayuda así que intentamos de nuevo tratar de localizar a alguien, pero nadie nos contestaba. Decidimos quedarnos ahí para no arriesgarnos, creímos que no habría nada más que comer.

Al cuarto día decidimos salir para cerciorarnos que no habíamos dejado algo en la cocina. En el refrigerador no había ya nada, pero en la alacena si, agarramos todo lo que pudimos y regresamos al sótano, tuvimos suficiente comida para ese día y otros dos más.

Así sucedió todo esto.

Hoy, ósea, el séptimo día desde que nos invadieron los zombies, decidí comenzar a hacer este "cuento", ahora no sabemos qué hacer, nos queda muy poca comida y aún no hemos logrado localizar a nadie. Al parecer ya mataron a los padres de Nicole... y me imagino que a los de nosotras también.

Si ven esto, a lo mejor ya va a ser demasiado tarde, o a lo mejor no, al menos van a saber cómo sucedieron las cosas más o menos. A quien encuentre esto, quiero que haga un libro de mi historia y le ponga como yo le puse, gracias. También quiero que investiguen porqué empezó todo esto, por qué empezaron a convertirse en zombies... ésta es y será (más adelante) la historia de cómo nos invadieron los zombies en 839 palabras...

El Fraile

Por Shitsushikill21

Fran alrededor de las once de la noche allá en Dr. Mora Guanajuato, estaba en casa de una tía, me encontraba jugando con mi prima Inés, ella tenía cabello largo y ondulado color castaño claro, sus facciones eran finas; ojos color miel, tez clara y estatura media, o al menos esos son mis recuerdos del último día en que nos vimos.

Fue hace años, me encontraba jugando con Inés en los columpios que había en el patio de la casa, primero se columpiaba una y luego la otra. Pasó un buen rato antes de que mi tía saliera a decirme:

- Hija, ya debes irte, es algo tarde y no hay mucha luz -, dijo esto mientras cerraba poco a poco la puerta, ya que hacía un poco de frío.

- Inés, Acompaña a tu prima hasta la entrada de la casa y te regresas – le ordenó a mi prima.

- Si mamá, ya regreso, no me tardo – dijo ella mientras bostezaba.

Me despedí de mi tía y comencé a caminar hacia el zaguán junto a Inés.

- Bueno Inés, ya me voy, nos vemos mañana para seguir jugando – le dije mientras comencé a ponerme el abrigo.

- Si, nos vemos mañana – me respondió.

Pasaron unos cuantos segundos después de haberme despedido, comenzamos a abrir la cerradura del zaguán pero, mientras lo hacíamos el sonido de una muchedumbre acercándose llegó a mis oídos. Se me hizo raro escuchar ruido a esas horas de la noche así que fui abriendo muy despacio para ver de lo que se trataba, solo que no vi nada, supuse que había sido mi imaginación. Abrí el zaguán por completo y di un paso hacia afuera. El zaguán daba hacia un callejón oscuro, solitario y sin iluminación, lo único que me permitía ver dónde pisaba era la luz de la luna.

Voltee la mirada a mi izquierda, no me tomó mucho, sólo unos cuantos segundos, pero mucho menos tarde en darme cuenta que a escasos metros de mí había una silueta que se acercaba hacia Inés, lo hacía demasiado lento, pero unos segundos después ya se encontraba muy próxima, no lográbamos ver casi nada. Me causaba algo de miedo y curiosidad,forcé mi vista para ver de qué o quién era esa silueta, al final logré ver algo.

Centre mi atención en lo que se aproximaba, tarde pocos segundos en darme cuenta que se trataba de una persona, o eso me pareció, vestía una túnica de color café oscuro y un tipo de cuerda blanca amarrada a la cintura, pero... había algo más... no podía ver sus pies. Poniéndome a pensar noté que en lugar de caminar flotaba, supuse entonces que no era alguno conocido o algo por el estilo, pero hubo algo que en serio no lograba ver, su rostro.

Estando la figura un poco más cerca vi algo que no esperaba: - ¡No tiene cara! – grité sin pensar.

En cuanto lo hice la criatura levantó lo que al parecer era su cabeza, pero el aspecto de su rostro era horrible. En lugar de ojos tenía una especie de agujeros, estaba totalmente desfigurado, pareciese como si tuviera la cara quemada, su piel mostraba un color rojo carmesí y brotaba sangre de sus pómulos, también recuerdo que tenía la boca cosida con hilo color negro.

Me quedé boquiabierta, paralizada, en shock. Una horrible sensación me recorrió el cuerpo, mis piernas no respondían, mi voz tampoco, no podía correr o siquiera gritar. A Inés le sucedió lo mismo, sólo que a ella le temblaban las piernas y le faltaba el aire, debido a que era asmática.

El terror me invadió pero logré moverme, Inés seguía paralizada así que la tomé del brazo y la jalé hacia adentro. Cerré la puerta y corrimos hacia el patio de mi tía. Le contamos todo lo que nos había ocurrido.

Su mamá nos dijo que, entre las historias que ella conocía, sabía que habían asesinado a un fraile, sólo que antes de hacerlo le habían torturado de diversas maneras. Según esto, le habían ahorcado por cometer un delito. Dijo mi tía: - Si bien recuerdo, creo que fue por una violación, aunque no estoy segura, no recuerdo bien -.

Cuando iban a enterrar su cadáver, los encargados se percataron que ya no tenía ojos, según ellos, parecía que habían sido extraídos, por la sangre en su rostro, trataron de buscar otra explicación pero nunca la encontraron. Desde entonces hay personas que relatan el haber visto a una “persona” con las mismas características que yo vi esa noche.

Las aventuras de un emoji

Por Fanny Valdivia



había una vez un emoji circular muy simpático color amarillo, con una sonrisa de lado a lado y ojos brillantes llenos de energía, muy solicitado y usado en las conversaciones de muchas personas en una famosa aplicación llamada “whatsApp”, su símbolo era un teléfono blanco color verde bandera, la mayoría de las personas usaba este emoji para representar una sonrisa penosa y alegre.

Un día el emoji se preocupó y se puso a pensar pues en una conversación decían que había una nueva aplicación muy interesante por la cual ya no se usaba de manera frecuente el WhatsApp. Así, decidió ir a explorar las demás aplicaciones, e comentó a sus demás amigos emojis lo que pensaba hacer, muchos le dijeron: - ¡Es muy peligroso!, deberías quedarte -, otros le deseaban suerte y éxito en su viaje, pero le encargaban, sobre todo, que aunque encontrara una mejor aplicación regresara con ellos y les contara todo lo que había pasado. El cordialmente les hizo la promesa de que regresaría.

Al día siguiente, después de muchos abrazos, el enojo emprendió su viaje, cuando estaba en la pantalla de inicio, notó que había un lugar amarillo, más bien era un bebé vestido de patito, él no entendía por qué estaba un bebé ahí, pensó: - Tal vez y sea la foto de un humano bebé -. A lo lejos vio una aplicación llamada “Clash of Clans” y al momento de pararse sobre su icono se hizo un hoyo, mientras caía el emoji gritó muy asustado: - ¡Aaahhh! -. Al caer y gritar por el agujero negro notó que había letras blancas que decían “SuperCell”, después de unos segundos terminó de caer y dijo: ¡Auch! -. Al alzar la vista la vista vio una aldea donde había un ayuntamiento, campamentos y distintos tipos de armas, como cañones, torres de arqueras o magos, bombas, etc. también había minas de oro. De repente, por un accidente, entró en una batalla, espantado intentó esconderse tras unos árboles, pero cuando vio que se desplegaron las primeras tropas enemigas quiso huir y salió corriendo por una puerta que decía – Salida -. Al momento de huir vio otra aplicación llamada “Piano Tiles 2”, al principio dudó en entrar, para no lastimarse al

caer por otro hoyo, pero la tentación le ganó y, efectivamente, pasó lo mismo que en la aplicación anterior.

Al momento de pararse arriba del icono color negro con blanco se abrió un agujero a su izquierda y saltó en él, en este caso el hoyo era color negro con una estrella amarilla, después de unos segundos apareció una lista de muchas canciones, unas tenían dos estrellas y otras una corona. El emoji vio una canción llamada "Canon", decidió entrar, ahí mismo había un letrero que decía "jugar" y una tecla grande con letras que indicaban "iniciar", al tocarla comenzaron a aparecer teclas negras en movimiento, el emoji se dio cuenta que cuando presionaba una de ellas se producía un sonido. Después de presionar varias escuchó una alarma que indicaba que había presionado una secuencia inválida, por lo que había perdido el juego.

Muy contentó fue a visitar otras aplicaciones, hasta llegar a una llamada "Facebook". Al entrar a ésta, a diferencia de las demás aplicaciones, había un letrero que decía: - Para entrar haga una cara chistosa -, al momento de hacer su cara chistosa el emoji comenzó a elevarse hasta ver que todo el lugar estaba azul, con una "f" de color blanco y minúscula, a él le dio curiosidad tocar la letra ya que se veía muy suave. Al momento de tocarla algo lo jaló, vio que había fotos de humanos haciendo caras extrañas, como algunas de sus amigos emojis, también notó que una opción decía: - Comentar -, apareció un teclado con muchos otros emojis, estaban juntos pasando un buen rato, riéndose y jugando. En ese momento recordó a sus amigos, se sentía un poco solo. Empezó el regreso.

Al momento de llegar a su aplicación abrazó a todos sus amigos, ellos pedían que les contara sus experiencias, él con mucho gusto les contó todo lo que había visto y les dijo que un día los llevaría a explorar las demás aplicaciones para que conocieran lo que estaba a su alrededor, ya que no iría sólo otra vez, prefería pasar buenos momentos con sus amigos a explorar "forever alone".

El cielo y el infierno

Por John Phoenix



Había una vez un pequeño panda curioso e inteligente, con un suave pelaje negro con blanco y un poco gordito, el pequeño se llamaba Christopher. Él acostumbraba hacerse preguntas difíciles o a veces incluso imposibles de responder, se preguntaba por ejemplo: - ¿por qué el agua moja? - o - ¿por qué el fuego quema? -.

Un buen día, soleado, mientras Christopher comía un delicioso bambú, se preguntó: - ¿Cuál será la diferencia entre el cielo y el infierno? -, sin poder responder la pregunta por sí sólo acudió a otros animales para conocer sus respuestas.

Primero le preguntó a un mono llamado Jasón, el cual le respondió amablemente: - La diferencia es que quienes son buenos van al cielo mientras que quienes son malos van al infierno -. Christopher le agradeció su ayuda y se marchó.

Luego le preguntó a un tigre llamado Subasa, el cual le respondió: - En el cielo hay ángeles y en el infierno diablos -. Christopher le agradeció su ayuda y se marchó.

Por último, le preguntó a un tucán llamado Marlín, quién le respondió: -En el infierno hace calor y en el cielo es fresco -. Christopher le agradeció su ayuda y se marchó.

Cristopher regresó al lugar donde se encontraba comiendo bambú, se sentó y pensó en que las tres respuestas que le habían dado eran diferentes. Decidió formar su propia respuesta visitando ambos sitios, pero había un problema, no sabía cómo llegar ni al cielo ni al infierno, entonces comenzó a pensar qué haría.

Cuando de repente apareció un amigo suyo, se trataba de Josh, un topo muy simpático que le preguntó: - ¿Te pasa algo Christopher?, te veo muy pensativo -, a lo que el panda le contestó: - ¡Josh!, que gusto me da verte. Por casualidad ¿sabes cómo llegar al infierno? - , - ¡Claro! Está muy por debajo de nosotros pero sólo necesito cavar un túnel – dijo su amigo el topo. Christopher le pidió entusiasmado: - Entonces, hazlo por favor.

En seguida Josh comenzó a cavar un túnel muy profundo, cuando logró terminarlo le dijo a su amigo Christopher que ya podía bajar. –el panda lo hizo inmediatamente.

Al bajar el túnel por completo lo primero que observó fue que había muchas cosas, pero que la mayoría de ellas estaban siendo robadas. También había mucha gente peleando. Christopher pudo ver a un gorila tirado en el suelo y corrió para ayudarlo, pero cuando llegó e intentó ayudarlo a ponerse de pie el animal lo empujó diciéndole: - ¡No necesito ni de tu ayuda ni de tu compasión!, ¡largo de aquí! -. Después de eso el panda regresó lentamente al túnel para salir mientras que seguía observando la crueldad del infierno, habitado por animales egoístas y rencorosos.

Cuando salió del infierno quedó impactado por lo que había visto y escuchado, entonces reflexionó un poco, pensó en el gorila que decidió rechazar su ayuda y hacer todo por sí mismo. Unos segundos después Christopher había despejado su mente y continuó pensando: - Ahora, ¿Cómo voy a llegar al cielo? -. Apareció Silvia, la cigüeña, quien también era amiga de Christopher y le saludó amablemente, el panda le preguntó si sabía cómo llegar al cielo, a lo que ella le respondió: - Claro, es fácil, sólo tengo que volar por encima de las nubes -, Christopher le pidió que le ayudara a llegar. Ella le dijo: -Claro, sólo súbete a mi lomo y te llevaré hasta allá -.

Christopher subió en el lomo de Silvia lentamente, cuidando de no lastimarla, cuando logró hacerlo la cigüeña comenzó a volar, diciendo: - No toma más de un par de minutos llegar -

Transcurrieron el par de minutos y por fin llegaron, lo primero que Christopher vio fue una gran puerta, al pasarla vio lo mismo que en el infierno; había muchas casas, pero a diferencia de aquel lugar, allí se vivía en armonía. Volteó hacia la derecha y miró a una jirafa tumbada en el suelo, corrió a ayudarla pensando que se había tropezado, al llegar hasta ella la socorrió para ponerse de pie, entonces ella le agradeció su apoyo y se marchó.

Después de eso Christopher regresó a la puerta por la que había entrado, mientras caminaba siguió observando el cielo, que era habitado por animales respetuosos y honestos que se ayudaban entre sí. Llegó a la puerta y le pidió a Silvia que volvieran.

Cuando llegó a la tierra, al suelo firme, se despidió de la cigüeña y le dio las gracias. Ya estaba anocheciendo así que regresó a su casa, mientras caminaba fue reflexionando sobre lo que vio y escuchó, pensó en la jirafa agradecida y decidida a aceptar su ayuda.

Al llegar a su casa el panda se preparó un té de bambú, mientras lo bebía reflexionó sobre todo lo que había visto y escuchado, tanto en el infierno como en el cielo, fue cuando llegó a la conclusión: - Las personas que toman la decisión de ser egoístas y rencorosas crean su propio infierno, mientras que las personas que toman la decisión de ser respetuosas y generosas crean su propio cielo -.

Felices por siempre

Por Jer7



Esta es la historia de un niño llamado Iker, él era un adolescente muy tranquilo, tímido y “buena onda”. Le gustaba jugar futbol, salir a fiestas y con sus amigos. Una vez salió con sus primos a pasear a una plaza, iban al cine. De repente, Iker vio a una niña muy bonita, sus ojos eran hermosos y su sonrisa lo enamoraba, por un momento ambos cruzaron miradas.

De inmediato Iker fue con sus primos a contarles lo que había sucedido, les dijo que había visto una chava muy bonita que le gustó demasiado. Iker deseaba saber cómo se llamaba aquella chica. Por suerte, ella entró a la misma función que él, era una película llamada “sin escape”. Ella y sus primas se sentaron delante de Iker y sus primos, él se sintió muy apenado por pensar en hablarle a una chica desconocida pero, de repente, se le cayó su celular justo donde ella estaba sentada. Entonces, Iker le dijo: - Oye, me puedes pasar mi celular, por favor.- Ella le respondió: - Sí, claro -. Aprovechando el momento Iker decidió preguntarle: - ¿Cómo te llamas? -. La joven, sonrojada, le respondió: - Mi nombre es Samara, ¿por qué quieres saberlo? -. Iker le confesó: - la verdad... ¡estás muy bonita! Ella se sorprendió, sólo alcanzó a decirle un simple: - Gracias -. Después de eso, ambos fueron a sus asientos.

Al final de la película Iker se acercó nuevamente a Samara, comenzaron a hablar, muy poco, al final ella se decidió a darle su número telefónico.

Tiempo después Iker y Samara comenzaron a hablar y salir frecuentemente, un buen día él le pidió que fuera su novia y ella le respondió: - ¡Sí! -. Así acabaron siendo novios, duraron mucho tiempo siéndolo, fueron felices, terminaron casándose, tuvieron dos hijos hermosos y fueron muy felices por siempre.
