



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN
A DISTANCIA

SUA(y)ED
Filosofía / Letras

**MARCAS DEL LENGUAJE INTERIORIZADO EN TEXTOS ESCRITOS: UN
ESTUDIO DESDE EL SOCIO-CONSTRUCTIVISMO Y LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

PRESENTA
DANHIA BERENICE MONTES ESCORZA

ASESORA
DRA. MA. MERCEDES DE AGÜERO SERVÍN

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 2019



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.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, siempre.

A mi padre: te lo he dicho, no hay ninguna queja; a mi madre: el corazón te extraña.

A Gabriela: si sonrío es porque has estado; a Yael: soy una mejor persona desde que estás en mi vida; a Miranda: quién iba decir que podía dejar de ser tan egoísta; a Arizbeth: eres bendición; a Pedro: que estés es motivo suficiente.

A Emma: todavía nos quedan muchas cosas que vivir juntas; a Olivia: me enseñaste el amor a la vida.

A Mónica: es difícil encontrar a alguien tan generosa... Mi admiración y reconocimiento para ti. A la Dr. Mercedes de Agüero Servín: la claridad, paciencia y compromiso se agradecen de por vida.

Especial agradecimiento a Universo de Letras y a la Fundación para las Letras Mexicanas por guiarme en mi vocación.

Al Prof. G. Ulises Vidal López por la confianza y el apoyo.

A los alumnos del taller de Escritura creativa: sí hay quien lea... ¡Escriban!

A la Universidad Nacional Autónoma de México: ¿qué se puede decir de ti que no se haya dicho ya?

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. LA ESCRITURA	17
1.1. Consideraciones generales sobre la escritura	17
1.1.1. Orígenes y actualidad	17
1.1.2. La escritura como habilidad lingüística	20
1.1.3. Dimensiones de la escritura	21
1.2. La composición escrita como texto	22
1.2.1. Características básicas de los textos	23
1.2.2. Propiedades textuales	23
1.2.2.1. Coherencia	24
1.2.2.2. Cohesión	25
1.2.2.3. Adecuación	25
1.2.2.4. Corrección	26
1.2.2.5. Repertorio	26
1.2.2.6. Presentación	27
1.2.3. Características específicas de los textos escritos	27
1.3. La acción de escribir	28
1.3.1. El enfoque del producto	29
1.3.2. El enfoque del proceso	29
1.3.3. El enfoque contextual o ecológico	30
1.4. La escritura creativa	31
2. EL SOCIO-CONSTRUCTIVISMO: LA ESCRITURA COMO AGENTE MEDIADOR Y OBJETO DE ESTUDIO	33
2.1. El constructivismo	33
2.1.1. Las competencias en la educación	34
2.2. El constructivismo socio-cultural de Lev Vigotsky	35
2.2.1. Zona de Desarrollo Próximo	36

2.2.2. La mediación	37
2.2.2.1. Mediadores sociales	38
2.2.2.2. Mediadores instrumentales	38
2.2.2.3. Mediadores simbólicos	39
2.2.3. Imaginación y realidad	40
2.2.3.1. Imaginación y materiales del mundo real	40
2.2.3.2. Imaginación e interacción social	40
2.2.3.3. Imaginación y emociones	41
2.2.3.4. Imaginación e imágenes cristalizadas	42
2.2.4. El pensamiento verbal	42
2.2.5. Tipos de lenguaje	43
2.2.5.1. Lenguaje interiorizado	43
2.2.5.2. Lenguaje interiorizado y escritura	45
3. MARCAS TEXTUALES DE LA COHERENCIA SEMÁNTICA	47
3.1. La Lingüística textual	47
3.2. Coherencia	48
3.3. Información explícita e información implícita en el texto	49
3.3.1. Grados de completitividad	50
3.3.1.1. Completitividad	50
3.3.1.2. Supra-completitividad	50
3.3.1.3. Infra-completitividad	51
3.3.1.4. Completitividad emotiva o retórica	51
3.4. Referentes	52
3.4.1. Relaciones exofóricas	53
3.4.2. Relaciones endofóricas	54
3.5. Mecanismos de referencia	54
3.5.1. Deíxis	54
3.5.2. Mecanismos fóricos	55
3.5.2.1. Mecanismos fóricos gramaticales	56
3.5.2.2. Mecanismos fóricos léxicos	58

3.6. Condicionantes del análisis textual	59
3.6.1. Mundos implicados	60
3.6.2. Enlaces omitidos	60
3.7. Consideraciones sobre el análisis de textos literarios	61
4. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	63
4.1. Los sujetos	63
4.1.1. Perfil del estudiante dentro de esta institución	63
4.2. El estudio	65
4.2.1. El método	65
4.3. El grupo	66
4.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	66
4.5. El tratamiento	67
4.6. Materiales basados en ejercicios de escritura creativa	68
4.6.1. Presentación de materiales	68
4.6.1.1. Actividad de inicio	69
4.6.1.2. Lectura en voz alta	69
4.6.1.3. Charla literaria	70
4.6.1.4. Actividad de escritura	71
4.6.1.5. Lectura voluntaria y en voz alta de los textos escritos	72
4.6.1.6. Retroalimentación sobre la actividad	73
5. RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	75
5.1. Actividad previa: el perfil grupal	75
5.2. Uso de referentes	77
5.2.1. Sobre-mención de referentes	78
5.2.1.1. Sobre mención de referentes en narrativa	78
5.2.1.2. Sobre mención de referentes en ensayo	81
5.2.1.2.1. Repetición de referentes como marca retórica	83
5.2.1.3. La escritura: ¿una doble interpretación?	84
5.2.2. Referentes y anáforas inconclusas	86

5.2.2.1. Referentes y anáforas inconclusas en narrativa	86
5.2.2.2. Referentes y anáforas inconclusas en ensayo	89
5.2.2.3. Referentes y predicación	90
5.2.3. Referentes: aglutinación en secuencias de oraciones	91
5.2.3.1. Aglutinación en narrativa	91
5.2.3.2. Aglutinación en ensayo	93
5.2.3.3. Vocablos y secuencias de oraciones	94
5.2.4. Referentes y saturación de sentido	95
5.2.4.1. El sentido antes que significado: reproducción fiel del lenguaje interiorizado	97
5.2.5. Una última consideración sobre referentes	98
5.3. Actividad final	99
CONCLUSIONES	101
La escritura: un acto social	101
Estrategias en la enseñanza de la lengua: la mediación y la experiencia social	106
El componente actitudinal: secuencias didácticas y selección de lecturas ...	109
ANEXO I: SECUENCIAS DIDÁCTICAS	111
ANEXO II: MATERIAL DIDÁCTICO	137
ANEXO III: LECTURAS DE LITERATURA HISPANOAMERICANA	157
ANEXO IV: EL CORPUS: TRANSCRIPCIÓN DE LOS TEXTOS ESCRITOS ...	189
BIBLIOGRAFÍA	241

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

Antes de salir de la universidad realicé mi servicio social en el programa desarrollado por la Fundación para las Letras Mexicanas y Universo de Letras: “Islas de la Lectura”. Dentro de este me capacitaron como mediadora de lectura y escritura, a la vez que me orientaron sobre estrategias en cuanto a talleres literarios se refiere.

De la mano con lo anterior, y casi al mismo tiempo, cursé la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura, cuyos contenidos se centraron en la Educación Media Superior. Así, pues, durante el semestre revisamos diferentes teorías pedagógicas – como el aprendizaje por competencias, el constructivismo y el socio-constructivismo– que abordan el acto de escribir desde una perspectiva poco considerada: la escritura como acto social.

Poco tiempo después empecé a ejercer como tallerista de escritura y a trabajar, principalmente, con jóvenes de preparatoria. En cada sesión de taller me daba cuenta de dos hechos particulares: la facilidad con la que los jóvenes redactan textos literarios propios y la falta de coherencia semántica que varios de sus textos presentan.

Ante la situación anterior y con base en los conocimientos que adquirí al cursar la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, me planteé la posibilidad de estudiar cuáles eran los factores responsables de la falta de coherencia semántica en los textos escritos. En este tenor, consideré que el estudio debía desarrollarse y abordarse desde dos perspectivas: la socio-cultural y la Lingüística textual.

La primera, porque de ella se desprenden las estrategias didácticas de los talleres literarios y estudia los procesos de pensamiento y su relación con la lengua; y la

segunda, porque permite analizar los textos escritos como productos lingüísticos y procesos cognitivos a la vez.

Hipótesis y objetivos

Hipótesis:

- Los textos escritos tienen falta de coherencia semántica porque la acción de escribir no se concibe como un acto social y, por ende, mantiene algunos rasgos del lenguaje interiorizado.

Para comprobar la hipótesis, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar 12 sesiones de escritura creativa, cada una de dos horas, para estudiantes de Nivel Medio Superior.
- Desarrollar una estrategia didáctica que permita modificar el componente actitudinal de los jóvenes frente a la acción de escribir.
- Identificar los motivos cognitivos en el proceso de escritura que implican la falta de coherencia semántica en los textos escritos.
- Reconocer cómo es que dichos fenómenos cognitivos se manifiestan en estructuras lingüísticas.

Es menester señalar que la hipótesis propuesta es de trabajo, que no científica, y tiene como intención agregar sistematización y rigor en la planeación educativa y en la enseñanza. Se considera que este trabajo ofrece evidencia suficiente para sostener la hipótesis en la práctica del programa de estudios de la Educación Media Superior.

Metodología

Los participantes fueron 12 estudiantes de Nivel Medio Superior, incluidos en un solo grupo multinivel, parte de una Escuela Preparatoria por Cooperación con sede en Pachuca de Soto, Hidalgo. El estudio se trata de una investigación aplicada y con enfoque contextual.

Para el estudio se diseñaron 12 sesiones de mediación de escritura, a manera de taller extracurricular. Dichas sesiones, a su vez, constaron de seis partes cada una¹:

- 1) Actividad de inicio, en la cual se buscó estimular a los estudiantes a participar y tener un primer acercamiento –dentro de la sesión– a la escritura y lectura,
- 2) Lectura en voz alta de un texto literario,
- 3) Charla planeada de acuerdo con el texto leído,
- 4) Actividad de escritura creativa,
- 5) Lectura en voz alta de los textos redactados por parte de los alumnos y
- 6) Retroalimentación sobre la actividad.

Así, pues, al final de cada sesión los participantes contaron con un producto escrito que se archivó para formar el corpus de investigación –dichos textos no tuvieron más revisiones ni modificaciones–. Una vez terminado el taller se procedió a su análisis².

Corpus

El corpus de estudio comprende un total de 72 textos, que se obtuvieron mediante los ejercicios de escritura en cada una de las sesiones.

De ellos, 38 son textos de narrativa y 34 son textos ensayísticos.

¹ De las 12 sesiones, 10 siguieron este modelo; las dos restantes tuvieron cambios metodológicos que se aclaran en el Capítulo 4: "Presentación del estudio".

² Si bien se desarrollaron cuatro sesiones de cuento, cuatro sesiones de poesía y cuatro sesiones de ensayo, en el presente estudio sólo se analizaron los resultados de cuento y ensayo. Esto se consideró lo más pertinente, ya que las categorías de análisis son aplicables a ambos pero no a los textos de poesía.

Justificación

Hablar del acto de escribir implica hablar del acto de ser leído; no obstante, muchas estrategias empleadas en las aulas acercan a los estudiantes a los aspectos formales de la lengua sin antes hacerlos conscientes del ejercicio social que supone escribir. Si se tiene en cuenta este hecho, resulta factible considerar que los textos escritos tienen falta de coherencia semántica porque los escritores no conciben la escritura como un acto social, sino personal. En otras palabras: los estudiantes no escriben para que otros los lean y, como se mostrará, las técnicas utilizadas en el aula escolar consolidan estas percepciones en los alumnos.

Dicho lo anterior, realizar la presente investigación se considera necesario porque al analizar los rasgos del lenguaje interiorizado en textos escritos, conocer los procesos cognitivos que los originan y demostrar cómo se manifiestan lingüísticamente, se podrá realizar una crítica a la forma en la que se enseña escritura en las aulas, a la vez que se proponen mejoras a los modelos didácticos.

La teoría socio-constructivista y la Lingüística textual fueron los dos marcos de referencia principales que se usaron en el desarrollo de esta investigación.

Didáctica en el taller “Escritura creativa”

El método de trabajo, en cuanto a secuencias didácticas se refiere, siguió las pautas de Lev Vigotsky. Lo primero que se tuvo en cuenta fue que las sesiones del taller “Escritura creativa” propiciaran un espacio para el aprendizaje *co-construido* a través de agentes mediadores. Una vez creado dicho espacio, se buscó desarrollar lo que autores como David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian llaman *aprendizaje significativo* (Lozano 34), el cual requiere de las siguientes condiciones:

- 1) Los nuevos aprendizajes deben tener características con las cuales los alumnos puedan vincularlos a su conocimiento anterior.
- 2) El aprendiz debe poseer, dentro de su estructura cognoscitiva, los elementos que van a servir de antecedente al nuevo material.
- 3) El estudiante debe mostrar una disposición hacia el aprendizaje, así como una actitud atenta y activa, que va de la mano con la motivación.

El taller de escritura permitió un nuevo aprendizaje: en este caso, la escritura de textos literarios. Como antecedente a este se tuvieron las vivencias personales e imaginación de cada estudiante, así como el uso de la lengua española en contextos escritos –principalmente académicos–. Finalmente, la motivación se consiguió modificando la percepción de los estudiantes frente a la escritura: se hizo notar que es una práctica a la que todos tienen acceso y que se puede ejercer partiendo de la experiencia personal y la imaginación.

Como se observará en el desarrollo de la presente investigación, la escritura de textos literarios fue la Zona de Desarrollo Potencial a la que los estudiantes llegaron en cada sesión, a través de la mediación de escritura –que desarrolló la Zona de Desarrollo Próximo–. En este sentido, la teoría socio-constructivista aportó las pautas necesarias para el diseño de un modelo didáctico que tuvo en cuenta la interacción social y la mediación en el aprendizaje –de pares y orientadora.

Análisis lingüístico de los textos escritos

El análisis lingüístico de los textos, propiamente dicho, se abordó desde la Lingüística textual.

Como bien señala Maria Josep Cuenca, “el grado de buena construcción de un texto se puede determinar analizándolo desde tres perspectivas complementarias: la pragmática (adecuación), la semántica (coherencia) y la sintáctica (cohesión)” (11). El análisis de los textos se abordó desde la perspectiva sintáctica, en términos particulares; es decir: los mecanismos fóricos. Ahora bien, puesto que estas marcas no se estudiaron como elementos aislados en un discurso –sino en relación con todo el texto–, de manera general se analizó el nivel semántico: mundos implicados y enlaces omitidos.

El uso de esta teoría se consideró el más atinado ya que se concibe al texto como un acontecimiento comunicativo verbal (*Diccionario de términos*); es decir: además de ver al texto escrito como un todo, lo relaciona con el componente social –lo cual empalma su estudio con la teoría socio-cultural ya mencionada–. Aunado a lo anterior, la lingüística textual permitir analizar la escritura como producto –texto escrito– y proceso cognitivo –acción de escribir– a la vez.

Organización del trabajo de investigación

Este trabajo se organiza en cinco capítulos, cuyos contenidos son los siguientes:

- Capítulo 1: La escritura. En este capítulo se aborda la escritura desde la perspectiva textual: dimensiones que la componen, características que comparte con las demás habilidades lingüísticas, modelos teóricos desde los cuales se puede estudiar y delimitación del término *escritura creativa*.
- Capítulo 2: El socio-constructivismo: la escritura como agente mediador y objeto de estudio. En este apartado se expone la primera parte del marco teórico; es decir, la referente a la teoría socio-constructivista. Se habla acerca de la

competencia comunicativa, a la par que se exponen los elementos propuestos por Lev Vigostky: agentes de mediación, Zona de Desarrollo Próximo y usos de la imaginación. En la última parte se exponen los tipos de lenguaje: social, egocéntrico e interiorizado. Se ahonda en este último para conocer sus características generales.

- Capítulo 3: Marcas textuales de la coherencia semántica. Este capítulo corresponde a la segunda parte del marco teórico. Se exponen las categorías lingüísticas analizadas y las consideraciones previas al estudio de los textos escritos. Se habla sobre lo que es *coherencia* en los textos y los conceptos básicos como uso de referentes, mecanismos fóricos de referencia, mundos implicados y enlaces omitidos.
- Capítulo 4: Presentación del estudio. En la primera parte de este capítulo se dan a conocer los datos generales del estudio: sujetos, perfil de los estudiantes, método de estudio, grupo con el que se trabajó y técnicas e instrumentos para la recolección de información. Ya en la segunda parte se exponen las secuencias didácticas y planeaciones de cada sesión.
- Capítulo 5: Análisis y resultados. Se exponen los resultados obtenidos y, a partir de casos paradigmáticos, se ejemplifican los fenómenos encontrados. Se analizan por separado los resultados de cuento y ensayo para tener una visión particular de cada uno.

Después de dichos capítulos sigue el apartado *Conclusiones*. En él se retoman conceptos clave para valorar los resultados y objetivos alcanzados. Se habla, principalmente, de la concepción de la escritura como un acto social, las estrategias

empleadas en el aula y la manera en que se modificó el componente actitudinal de los estudiantes.

Además, se adjuntan cuatro anexos, que contienen lo siguiente:

- Anexo 1: secuencias didácticas. Se presentan las secuencias didácticas, a modo de planeación, que se siguieron en cada una de las sesiones.
- Anexo 2: material didáctico. Se presentan los materiales utilizados en las actividades de inicio y aquellos creados para detonar la imaginación en los participantes.
- Anexo 3: lecturas de literatura hispanoamericana. Se adjuntan las lecturas hechas en voz alta en cada una de las sesiones.
- Anexo 4: el corpus. Corresponde a la transcripción del corpus de investigación; se ordena por actividades.

El trabajo de investigación cierra con el apartado *Bibliografía*.

CAPÍTULO 1

LA ESCRITURA

*¡Extraordinaria invención la de la escritura,
que torna visible el lenguaje!*
–Clarisse Herrenschildt

1.1. Consideraciones generales sobre la escritura

1.1.1. Orígenes y actualidad

La escritura es comunicación: quien escribe elige la lengua como medio para realizar su propósito comunicativo; quien escribe sabe a quién se dirige, es decir, tiene una idea sobre el receptor de su texto –o, como se verá, debería tener esa idea–; quien escribe es capaz de utilizar sus conocimientos previos, reconocer ideas, formas de pensamiento y, finalmente, añadir nuevos saberes a su bagaje intelectual (Sule, “Lengua” 8).

Si la escritura es comunicación resulta, por antonomasia, un hecho sociocultural (Díaz 143; Cassany, *Taller de textos* 21, Mata 49). Al respecto señala Daniel Cassany:

Nadie duda que lo escrito es un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual. (*Construir la escritura* 23)

Ahora bien, ¿cuál es “la historia en el sentido actual”? El Historicismo considera el año 4000 a.C. como el año en el que se inventó la escritura y, con esto, el paso de la Prehistoria a la Historia. Aunque este es un criterio tradicional-histórico sirve para darse una idea somera de las implicaciones que tuvo la creación de un sistema de signos para la comunicación humana. No obstante, la primera consideración que se debe hacer es que la escritura no surgió en un solo lugar ni de manera repentina; antes

bien, hubo tres sitios principales en los cuales se desarrolló independientemente (Schmandt-Besserat 8-17).

El primero de ellos fue Mesopotamia: los hallazgos sobre la escritura datan del año 3200 a.C. y se presume que su función fue exclusivamente económica (8). El segundo sitio es China, lugar donde las evidencias más antiguas son caracteres que datan del año 1250 a.C. y los cuales se usaron, principalmente, para llevar a cabo prácticas adivinatorias (16). El tercer lugar en el que se desarrolló la escritura fue Mesoamérica: las inscripciones más antiguas provienen del año 650 a.C. y fueron halladas en Tabasco y Oaxaca, estados donde se desarrolló la cultura Olmeca (17).

Como se observa, el desarrollo de la escritura y el de la vida en sociedad – industria, comercio, escolaridad, economía...– son inseparables; sin embargo, conviene citar a Ignace Gelb cuando aclara que es errado considerar la escritura como la primera responsable de que el ser humano haya dejado de ser bárbaro y se haya convertido en civilizado (285). El autor afirma que la relación entre ambos desarrollos es codependiente: *“La escritura existe solamente en una civilización y una civilización no puede existir sin la escritura”* (286; itálicas del autor).

Dicho lo anterior, y si se toma el 4000 a.C. como el año en que inició la escritura, se puede decir que esta cuenta con 6017 años de desarrollo –tanto la técnica, como en la actividad cognitiva que implica–; periodo considerable, el cual, sin embargo, no explica por qué su práctica sigue causando temor y apatía a muchas personas.

Temor porque se suele ver al escritor como una persona tocada por la inspiración, las más veces misántropa, melancólica y atormentada: “Para el vulgo la creación es privativa de unos cuantos seres selectos, genios, talentos, autores de grandes obras de arte, de magnos descubrimientos científicos o de importantes perfeccionamientos

tecnológicos” (Vigotsky, *La imaginación* 10). Dicho de otro modo: los jóvenes creen que escribir no es para todos puesto que se necesitan habilidades con las que se nace o no se nace y, por ende, inaccesibles para la mayoría –si no fuera así, ¿por qué el temor, entonces, a la hoja en blanco?

Apatía porque la escritura es considerada, hoy por hoy, un pasatiempo antes que una necesidad –ya académica, ya personal e introspectiva–, un conocimiento que sobra en la vida cotidiana. En su artículo “Puf, la clase de español”, Tatiana Sule señala que la principal queja de estudiantes de secundaria, preparatoria e incluso de Letras Hispánicas, es aprender algo que ya saben; es decir: lengua española (11). Si a este prejuicio se suma que, como bien señala Nancy Nelson Spivey:

In school, writing based on other texts seems quite common: Students read and build meaning from selected texts, which are often highly authoritative (at least to them), such as textbooks or reference books, in order to produce their own texts, which may be formal papers or informal homework assignments. (“Written” 320)

es comprensible el hecho de que pocos estudiantes se acerquen a la escritura por gusto propio y con una actitud positiva.

Acercar un estudiante a la escritura literaria debe iniciar con la modificación del componente actitudinal. Si el individuo no está interesado en escribir, está por demás querer que aprenda el buen uso de la lengua escrita. Si el individuo se intimida ante un nuevo campo de conocimiento, su acercamiento a este se verá obstaculizado por sus prejuicios: no sentirse capaz de redactar un texto, dudar de lo que se escribe, creer que el talento es algo con lo que se nace. Dice Dámaso Alonso que “no hay probablemente hombre que no reciba el hálito de la literatura, verso y prosa: toca al

niño ya en rimas y juegos infantiles: hasta al adulto analfabeto llega en canciones y coplas [...] y en refranes y en cuentos” (8). Y es cierto: estamos inmersos en la literatura, en la lectura y en la escritura, hacer que los estudiantes lo noten es, pues, el primer reto de este estudio.

1.1.2. La escritura como habilidad lingüística

La lengua se puede usar de cuatro formas diferentes de acuerdo con el código de uso y el papel que juega el individuo en el proceso de comunicación –cada una de estas formas se conoce como *habilidad lingüística*–:

Según el papel en el proceso de la comunicación

		Receptivo (o comprensión) ³	Productivo (o expresión)
Según el código	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	Leer	Escribir

(Cuadro tomado de Cassany et al. 88)

Aunque las habilidades lingüísticas difieren en código y forma de llevar a cabo la comunicación, comparten características que las definen como tal (Cassany, *Construir la escritura* 24-42):

- Se dirigen a la consecución de objetivos y metas,
- Tienen una intención definida,
- Están contextualizadas en circunstancias temporales y de espacio,

³ Durante muchos años se consideró al individuo receptor como “pasivo” en el proceso de comunicación y al productivo como “activo”. En este sentido se concuerda con Daniel Cassany cuando prefiere la distinción receptor/productor.

- Son producidas por un individuo con determinado contexto social, económico y cultural,
- Son procesos dinámicos y abiertos; es decir: se elaboran con base en los conocimientos anteriores del emisor,
- Producen un discurso organizado que usa formas conocidas por el receptor y emisor,
- Se insertan dentro de una tradición –género discursivo– que ha sido nutrida a lo largo del tiempo y tiene rasgos característicos propios,
- Varían de acuerdo con los dialectos y registros –grados de formalidad, especificidad, objetividad, etcétera–,
- Reflejan un punto de vista y una postura crítica del emisor, e
- Implican conocer las otras habilidades lingüísticas y sus procesos.

La escritura es, por lo tanto, una *habilidad lingüística* con todos los rasgos anteriores pero que difiere de las otras tres en tanto que su código es escrito y el individuo que la lleva a cabo tiene un papel productivo en el proceso de la comunicación.

1.1.3. Dimensiones de la escritura

Se ha contextualizado *la escritura* según su función en la comunicación y en relación con las otras habilidades lingüísticas; conviene conocer, ahora, las dimensiones básicas que influyen cuando un individuo la lleva a cabo. Estas son tres (Cassany, *Cocina* 37): conocimientos, habilidades y actitudes.

La dimensión de *conocimientos* se refiere específicamente a los elementos formales de la escritura tales como adecuación, cohesión, coherencia, estructura, entre otros. Se entiende, entonces, como los elementos lingüísticos que componen un texto escrito. Las *habilidades*, por otro lado, pertenecen a la dimensión que estudia los procesos psicopedagógicos en la acción de escribir: valoración de información, redacción de esquemas y borradores, así como análisis de la comunicación. Finalmente, la dimensión *actitudinal* engloba la disposición de quien escribe ante lo que escribe; por ejemplo: motivaciones, sentimientos y emociones al momento de escribir.

Como se mencionó, el componente actitudinal resulta decisivo al momento de redactar: las actitudes ante la escritura condicionan su aprendizaje. Por ende, lo primero que se debe intentar no es que los estudiantes atiendan ortografía y sintaxis, sino que se sientan cómodos al escribir. Cuando se hayan familiarizado con la escritura por gusto y no por obligación estarán en condiciones de aprender los aspectos formales de la redacción.

1.2. La composición escrita como texto

Para aclarar el concepto *texto*, conviene seguir lo expuesto por Daniel Cassany quien dice que “la acepción moderna de la palabra texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” (*Enseñar* 313). Se entiende, entonces, que los textos son medios comunicativos completos, que existen en sociedad –de otro modo carecerían de sentido– y que no se limitan a la composición escrita (Pérez, *Comprensión* 50).

1.2.1. Características básicas de los textos

Los *textos* –orales o escritos– deben cumplir con ciertas características para que se puedan considerar como tal. Daniel Cassany considera tres: 1) tener un carácter comunicativo, 2) tener un carácter pragmático y 3) ser estructurados (*Enseñar* 314).

El *carácter comunicativo* engloba a la persona que emite el mensaje, aquella que lo recibe y aquello que se trasmite; esta característica es la base social –la comunicación entre dos o más personas– de la escritura.

El *carácter pragmático*, por otro lado, se refiere al contexto del mensaje y el canal que elige el productor para darlo a conocer: ¿en qué momento y lugar se emite el mensaje?, ¿a qué estrato sociocultural pertenecen emisor y receptor?, ¿por qué medio se están comunicando: teléfono, correo electrónico, mensaje de texto?, ¿qué elementos impiden que el mensaje llegue al receptor de manera adecuada? son sólo algunas preguntas que corresponden a esta categoría.

Finalmente, el *carácter estructurado* se ocupa del código y las reglas de uso de la lengua: en el caso del español escrito, se podrían considerar los signos de puntuación, el orden frecuente de las oraciones gramaticales, su sintaxis, entre otros factores.

1.2.2. Propiedades textuales

Se han mencionado las características básicas de los textos; sin embargo, en su estructura y ejecución hay propiedades que determinan en qué medida se cumple o no el propósito comunicativo de manera eficiente y en una situación real (Cassany, *Cocina* 80).

A continuación se enlistan y comentan las propiedades de los textos. Estas son seis, a saber (316): coherencia, cohesión, adecuación, corrección, repertorio y presentación⁴.

1.2.2.1 Coherencia

La *coherencia* es la propiedad textual que determina qué se debe comunicar y cómo se debe comunicar (Cassany et al. 319). Un texto coherente tendrá la información necesaria –no más, no menos– y estará estructurado de manera que corresponda a la situación en la que se produce (Cassany, *Construir* 80).

La *coherencia* incluye, a su vez, cuatro aspectos fundamentales (82): 1) Fuerza ilocutiva y perlocutiva, que se refiere al propósito del autor, el contenido semántico y la situación comunicativa; 2) Construcción del significado, es decir, la selección de contenido y recuperabilidad pragmática que permiten al receptor entender el mensaje; 3) Estructura y progresión de la información, entendida como el ordenamiento lógico de los datos teniendo en cuenta al interlocutor, el tipo de discurso y la situación; y 4) Párrafos y apartados, o la forma en que el productor ordena el contenido.

La *coherencia* suele identificarse como el componente semántico y pragmático del texto (Pérez, *Comprensión* 54; Cassany, *Construir* 80); por esto mismo resulta difícil establecer reglas para determinar en qué grado se cumple o no en un texto. *Grosso modo*, se puede decir que un texto escrito será coherente si se presenta de manera compacta, estructurada y jerárquica.

⁴ Es menester señalar que las propiedades mencionadas se exponen con fines ilustrativos y buscando proporcionar una idea general sobre lo que es un *texto*. Así, pues, sólo la coherencia y la cohesión se retomarán en el capítulo 3 desde la perspectiva semántica y de la Lingüística textual. En este se expondrán, además, los procesos y estructuras lingüísticas de las que hacen uso cada una de ellas.

Así, pues, la *coherencia* de un texto escrito va a depender de la interpretación que haga el receptor del mismo; por esto, para medirla se deben tener en cuenta los contenidos previos, propósitos y selección de datos.

1.2.2.2. Cohesión

Se denomina *cohesión* a las relaciones que se establecen entre los elementos de un texto. En la composición escrita la *cohesión* se manifiesta en los vínculos entre palabras, oraciones y apartados: un escrito será cohesionado si dichos vínculos facilitan su interpretación, evitan ambigüedades y malos entendidos en la comunicación (Pérez, *Comprensión* 55, 60; Cassany, *Construir* 82).

Los procedimientos de cohesión son varios; sin embargo, los cuatro más estudiados son (Cassany, *Construir* 84): 1) mecanismos de repetición, 2) marcadores discursivos, 3) cadenas nominativas y 4) sucesión de tiempos verbales. Como se observa, en todos ellos se expresa el componente semántico pero también el morfosintáctico: uso de deícticos, sustitutivos, determinantes y conectores.

1.2.2.3. Adecuación

El uso de la lengua con un propósito comunicativo no es uniforme, sino que varía según el contexto en que se dé y se ve influido por factores como la geografía, el nivel social y cultural del emisor y receptor, el tipo de registro, entre otros.

La propiedad textual conocida como *adecuación* se refiere al grado en que un texto logra adaptarse a su situación comunicativa (Cassany, *Construir* 85) y que implica, de parte del productor, conocimiento y dominio de la diversidad lingüística (Pérez, *Comprensión* 57). Como se dijo, la coherencia y cohesión son propiedades

fundamentalmente semánticas; la adecuación, por otro lado, se centra en el carácter pragmático del texto (Cassany, *Construir* 85).

1.2.2.4. Corrección

La cuarta propiedad textual es la *corrección*: esta permite conocer en qué medida un texto se adhiere a la norma explícita dentro de una comunidad de habla (86). Esto quiere decir que las construcciones sintácticas, la selección léxica, el uso de expresión e incluso la ortografía están sujetos a las convenciones lingüísticas de un grupo de hablantes –convenciones que han sido acreditadas por las autoridades lingüísticas correspondientes–. El uso de la lengua, en la composición escrita, deberá adherirse a estas, siempre y cuando, se tenga en cuenta su carácter pragmático.

1.2.2.5. Repertorio

La propiedad textual que estudia la calidad de los textos ha recibido varios nombres: *repertorio*, *variación* (Cassany, *Construir* 87) y *estilística* (Cassany et al. 328). Sin importar cómo se le llame, lo que busca esta propiedad es tratar de medir la capacidad expresiva que tienen los textos y que incluye la riqueza y variación léxica, precisión de términos usados, recursos retóricos, lenguaje literario, variación y complejidad de la sintaxis, signos de puntuación y congruencia en los usos topográficos, entre otros.

El nivel de subjetividad que implica dificulta la valoración de un texto: se deben tener en cuenta las actitudes sociales, el contexto del emisor y del receptor, la intención comunicativa, etcétera.

1.2.2.6. Presentación

Todos los textos se dan a conocer a través de un canal y un medio: en voz alta y a través de un micrófono o quizá de manera escrita y a través de papel. La propiedad textual que estudia estas características se conoce como *presentación* (330). Si bien podría parecer un tema secundario, su importancia gira en torno a que muchas veces la comprensión de los textos fluctúa por la forma en que son presentados.

De manera general, al estudiar la *presentación* en las composiciones escritas suelen revisarse aspectos como caligrafía, limpieza, correlación en la sangría y márgenes, blancos y textos, disposición de las partes del texto y tipografía.

1.2.3. Características específicas de los textos escritos

Las características expuestas arriba dan cuenta de lo que es un *texto* de manera general. Es momento de mencionar las características que son específicas de los últimos y que los distinguen del registro oral (Cassany et al. 90, 91):

- Se comunican a través del tiempo y el espacio: puesto que no son inmediatos suelen perdurar a través de la historia;
- Deben estructurarse de manera entendible: es necesario que la composición transmita toda la información ya que no hay comunicaciones extralingüísticas que sirvan de apoyo al emisor en la comunicación;
- Suelen presentar rigor en la sintaxis y utilizar sustitutos textuales para no repetir palabras o frases, así como ser planificados; y
- Se pueden reelaborar sin que el receptor lo note.

Como se observará adelante, las características formales de la escritura –estructuración entendible, rigor en la sintaxis y reelaboración de textos– sólo son llevadas a cabo por los escritores más diestros; la falta de aquellas permitirá observar marcas del lenguaje interiorizado en los textos.

1.3. La acción de escribir

De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española*, *escribir*, en su primera acepción, se define como “Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”. Pero “otros signos” puede significarse, así, dibujos, imágenes, notas musicales. Al tiempo que “otra superficie” abre aún más posibilidades: ¿papel o dispositivos electrónicos?, ¿libretas o celulares?

Si bien mediante todos ellos se pueden representar ideas en un código determinado, los mecanismos que cada signo y superficie implican son muy diferentes. Para cuestiones del presente trabajo, y de ahora en adelante, se utilizará la palabra *escribir* y *redactar* para referirse únicamente a la acción de trazar con lápiz o pluma ideas mediante palabras sobre papel. Se reserva, para futuras investigaciones, la problemática que los nuevos soportes y tecnologías implican en la acción de escribir.

Ignace Gelb apunta que “la escritura se expresa no por los objetos en sí, sino por señales en los objetos o en cualquier material. Los símbolos escritos se ejecutan normalmente por medio de la acción motriz de las manos al dibujar, pintar, rayar o grabar” (24). En este sentido, la *acción de escribir* supone que el escritor desarrolle funciones cognitivas, afectivas y neurológicas (Mata 48), además de las lingüísticas. Por lo anterior, cuando se quiere analizar la acción de escribir se debe tener en cuenta el enfoque y los temas de investigación que se pretenden analizar.

Francisco Salvador Mata considera que hay tres grandes modelos teóricos para analizar la *acción de escribir* (16): el enfoque del producto, el enfoque del proceso y el enfoque contextual. Los enfoques son diferentes pero no se excluyen entre ellos sino que se complementan⁵.

1.3.1. El enfoque del producto

El enfoque del producto tiene un carácter lingüístico y centra su estudio en la composición escrita. Dicho enfoque se desarrolló en la década de los 70 y hasta los primeros años de los 80. Si bien en un inicio estudió la oración como unidad aislada y autónoma, en los 80 su análisis se modificó: a partir de entonces se consideró todo el texto escrito como unidad de comunicación (Mata 42).

Cuando una investigación se realiza siguiendo los parámetros de este enfoque, lo que se busca es la huella de los procesos previos al resultado (Hernández 53) tales como los procesos en los borradores, las dificultades con las que el autor halló al redactar, las lluvias de ideas, etcétera.

1.3.2 El enfoque del proceso

El enfoque del proceso tuvo sus inicios en 1971; sin embargo, fue desarrollado plenamente en los años 80 cuando vieron la luz modelos de procesos cognitivos como los desarrollados por Linda Flower y John Hayes, Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (Mata 44).

⁵ La relación más visible en los estudios actuales es la que se da entre los enfoques de proceso y producto (Mata 17); la Lingüística Textual ha sido una de las principales responsables en el acercamiento de ambas perspectivas.

Este enfoque tiene carácter cognitivo y centra su estudio en el sujeto-escritor (Mata 44). Así, lo que se pretende es conocer los procesos puestos en práctica por el escritor antes, durante y después de redactar un texto escrito.

De acuerdo con Francisco Salvador Mata, los cuatro temas de investigación que abarca este enfoque son: 1) procesos cognitivos del escritor, 2) habilidades meta-cognitivas requeridas para dichos procesos, 3) análisis del componente afectivo y actitudinal y 4) adquisición y desarrollo de las competencias para escribir (45).

1.3.3 El enfoque contextual o ecológico

Respecto al enfoque contextual, señala Azucena Hernández Martín que este no constituye una alternativa a los modelos cognitivos, sino que es un complemento a los ya mencionados (61). Esto quiere decir que el enfoque contextual estudia la acción de escribir no sólo como un proceso individual donde el escritor pone en marcha mecanismos para la resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que es afectado por el contexto físico, social y cultural en el cual se realiza (61).

Su desarrollo comenzó en los años 90 y su objetivo fue mejorar el carácter didáctico en los procesos de enseñanza de la composición escrita. Así, pues, este enfoque suele abordar las variables contextuales desde una perspectiva socio-cognitiva inspirada en Vigotsky (Mata 46); es decir: la escritura como actividad socio-cultural y el modelamiento del sujeto que escribe con base en el contexto.

Las investigaciones de este enfoque se suelen dividir en dos (46): la dimensión que analiza el contexto en que se produce el aprendizaje y la que evalúa los programas

de enseñanza en el aula. Esta última es la que interesa, de manera específica, en la presente investigación.

Sobre este respecto, cabe mencionar lo que dice Nancy Nelson Spivey: “in writing and in writing instruction, there is always some kind of product, and that product is a result of the constructive process” (“Written” 326). Así, aunque con enfoque contextual, el análisis de los textos escritos se muestra también como una forma válida en la investigación presente.

1.4. La escritura creativa

Es relativamente común que cuando se menciona el verbo *escribir*, la acción a la que se remita, por antonomasia, es a la habilidad motriz que se desarrolla casi de manera automática –una vez que se aprende–. Así, pues, cuando se habla de “enseñar a escribir” en el contexto escolar, se suele prestar atención únicamente al hecho de que los niños sepan representar las palabras con signos.

Contrapuesta a esta perspectiva, Lev Vigotsky advierte que la escritura “debe dejar de ser considerada como una habilidad motora compleja y ser comprendida, en cambio, como una modalidad del lenguaje y una práctica cultural específica” (*Pensamiento* 123). Para detonar la escritura, en este último sentido, se ha desarrollado lo que se conoce como *escritura creativa* y la cual, como su nombre lo indica, consiste en escribir con base en materiales tomados de la imaginación, experiencia o creatividad de cada autor.

Por lo anterior, el ejercicio de escribir se aleja de los textos académicos para volverse a la intención literaria (F. Alonso 52). Como consecuencia de esto, uno de los principales atractivos de esta metodología es que en ella:

El adolescente se acostumbra a trabajar con objetivos su imaginación [sic], a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a profundizar en una técnica de escritura, a presentar textos que deben ser contrastados por los demás, a situar la escritura literaria como resultado de un proceso elaborado, consciente y público. (F. Alonso 52)

Aunado a lo anterior, la escritura creativa va a detonar, a su vez, el *pensamiento reflexivo* –también llamado *pensamiento crítico*. Este hecho es de suma importancia ya que es necesario hacer conscientes a los estudiantes de aquellas situaciones, cosas, personas o emociones de las que van a escribir en sus textos.

El *paradigma emancipador* concibe al aprendizaje “como el proceso de usar una interpretación previa a la construcción de una nueva, a partir del significado de la propia experiencia con el fin de guiar las acciones futuras” (Agüero 59). Como se observa, la experiencia personal es crucial en el desarrollo de habilidades y conocimientos –en este caso, la escritura de texto–. La escritura permitirá a los estudiantes dar significado, reconocer y reconceptualizar sus experiencias, relaciones y papeles de vida en sociedad (59).

Lo anterior pone de manifiesto por qué la escritura creativa es una actividad clave para que los estudiantes conciban el ejercicio de escribir como un acto social. En esta, la experiencia jugará un doble papel en el desarrollo pensamiento reflexivo: a la vez que lo detona, se nutre de él para escribir.

CAPÍTULO 2

EL SOCIO-CONSTRUCTIVISMO: LA ESCRITURA COMO AGENTE MEDIADOR Y OBJETO DE ESTUDIO

*Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta,
y un pensamiento desprovisto de palabra
permanece en la sombra*
-Lev Vigotsky

2.1. El constructivismo

El constructivismo implicó cambiar el modelo de enseñanza: si el maestro era el sujeto activo de la acción educativa con este enfoque, la actividad mental de los alumnos pasó a ser la base de dichos procesos. El estudiante, por lo tanto, se concibió como “el verdadero artífice y único responsable del proceso de aprendizaje” (Coll 23).

Puesto que depende del alumno construir sus propios conocimientos, el objeto de la intervención pedagógica es acompañar y contribuir a que el aprendiz desarrolle sus capacidades. Es decir: el maestro no transmitirá el conocimiento de manera directa; antes bien, detonará en el alumno aprendizajes significativos para construir su propio conocimiento. La actividad pedagógica del maestro implica, por lo tanto, crear y proveer las condiciones favorables para que los alumnos se apropien, de manera efectiva y no memorística, de los nuevos conocimientos y sus significaciones (23).

En este punto, y para comprender el aprendizaje significativo y sus características, conviene seguir las teorías de asimilación cognoscitiva planteadas por David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian (Lozano 28). De acuerdo con los teóricos, las tres condiciones para que se realice el aprendizaje significativo son (34):

- 1) Los nuevos aprendizajes deben tener características que los alumnos puedan vincular con su conocimiento anterior. En el caso del presente estudio, el

ejercicio de la escritura creativa o significativa es el nuevo conocimiento del que se apropiarán los jóvenes.

- 2) El aprendiz debe poseer, dentro de su estructura cognoscitiva, los elementos que van a servir de antecedente al nuevo material. En este caso, los antecedentes se basan en sus experiencias personales y la lengua española en contextos escritos.
- 3) El estudiante debe mostrar disposición hacia el aprendizaje y actitud atenta, que viene de la mano con la motivación. En este punto conviene citar a June S. Gould quien, al hablar de los contextos de aprendizaje constructivista en las artes, dice: “learners must play an active role selecting and defining the activities, which must be both challenging and intrinsically motivating” (92). Es cierto que en las sesiones de escritura creativa los alumnos no seleccionarán las actividades por realizar, pero ellos sí podrán seleccionar la experiencia: el material con el cual trabajarán.

2.1.1. Las competencias en la educación

Con el enfoque constructivista vino la enseñanza en términos de competencias: el aprendizaje debe permitir que el estudiante dé respuesta a los problemas en la vida diaria (Zabala 82).

Así, pues, la enseñanza de lengua española implica detonar las competencias Lingüística, Textual, de escucha, entre otras. En este caso, la que interesa de manera primordial es la *competencia comunicativa*.

Como bien señala Carlos Lomas, la competencia comunicativa se manifiesta en la capacidad para “comprender y expresar diferentes tipos de textos con coherencia,

corrección y adecuación a las intenciones del intercambio comunicativo y a las características de las situaciones de comunicación” (190). No basta con que un estudiante aprenda las normas gramaticales: debe ser capaz de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo.

Asimismo, Lucero Lozano apunta que el eje de la clase de lengua no debe ser el saber lingüístico, sino el desarrollo de la competencia comunicativa (193). El saber lingüístico, en este caso, no tendrá sentido a menos que sea una herramienta para mejorar las habilidades comunicativas del que escribe, que le permita hacer “cosas con las palabras” (193).

Estas dos concepciones resultaron clave para la planificación del taller: en cada actividad de escritura se buscó que los jóvenes relacionarán el contexto escolar con sus experiencias. Para esto, se siguieron las pautas del aprendizaje significativo y se aplicaron al criterio que dice que “el entretendido de lo escolarizado con lo cotidiano no sólo incrementa el crecimiento dialéctico de los conceptos sino que también resulta motivador” (Gallimore 233).

2.2. El constructivismo socio-cultural de Lev Vigotsky

Si la concepción constructivista establece que el aprendizaje es, en sí mismo, “una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas” (Lozano 28); el socio-constructivismo modifica, en cierto sentido –aunque conservando la esencia–, esta concepción. Para la escuela socio-cultural, el aprendizaje es *co-construido* (E. García 18): no sólo lo construye el alumno sino también el contexto en el que está inmerso.

Lev Vigotsky deja de lado los factores biológicos –no los niega, sino que los quita del centro de la actividad educativa– para centrarse en el contexto social y cultural, así como su influencia en el proceso de aprendizaje.

2.2.1. Zona de Desarrollo Próximo

Dentro del enfoque socio-constructivista se suele denominar *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) al área de desarrollo a la que puede llegar una persona cuando recibe apoyo externo (E. García 19; Dubrovsky 55; Álvarez 58). No obstante, es menester aclarar dicho concepto. En palabras de Lev Vigotsky, la Zona de Desarrollo Próximo es:

La distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinada a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales. (Cit. en Baquero 137)

En otras palabras: cada persona puede conseguir un grado de desarrollo sin ayuda externa –Zona de Desarrollo Real (ZDR)–; sin embargo, con la intervención adecuada, el desarrollo o aprendizaje puede ser potencializado dentro de los límites establecidos por su desarrollo (Vigotsky, *Pensamiento* 142). Lo anterior posibilitará que la persona llegue a su máximo potencial –Zona de Desarrollo Potencial–. La distancia entre estas dos zonas corresponde a la Zona de Desarrollo Próximo, la cual es estimulada por la guía de un adulto, pares o factores externos.

Cabe aclarar que estas tres áreas no constituyen áreas cerradas puesto que sus límites son difusos y varían según el proceso y la respuesta de los implicados, así como las interacciones sociales del contexto.

Ricardo Baquero, al concretar la idea de la ZDP, dice que:

la ZDP obliga a pensar más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido. Aunque no resulte inmediatamente intuible, hay una creciente coincidencia en la interpretación de la ZDP en términos de “sistema social” más que de capacidades subjetivas. (141,142)

Con base en lo anterior se ponen de manifiesto tres hechos fundamentales. Primero: la ZDP no es el área de desarrollo a la que puede llegar una persona, sino la distancia que hay entre la ZDR y esta última. Segundo: la intervención de factores y personas externas resulta fundamental en el transcurrir de alguien a través de la ZDP. Tercero: el contexto comunicativo, las relaciones sociales que en él se establecen y los mediadores serán de gran importancia en el alcance de la Zona de Desarrollo Potencial.

2.2.2. La mediación

Como se acotó arriba, la ZDP implica apoyo e intervención de herramientas externas. Estas reciben el nombre de *mediadores* o *agentes de mediación*.

La importancia de estas herramientas no es accesoria ya que “los instrumentos de mediación no cumplen un papel auxiliar o facilitante de la acción sino que, por su inclusión en ella, producen un cambio en su estructura misma” (57). Por lo tanto, el desarrollo de una habilidad, conocimiento o función cognitiva va a depender, en gran

parte, del tipo de mediación que el individuo en cuestión reciba dentro de su contexto socio-cultural.

Los agentes mediadores serán de tres tipos: sociales, instrumentales y simbólicos (Kozulin 80).

2.2.2.1. Mediadores sociales

Los *mediadores sociales* son aquellos individuos que orientan al aprendiz en la Zona de Desarrollo Próximo (Álvarez 115). Pueden ser estos familiares, docentes, amigos o compañeros que pertenecen a un mismo grupo.

La importancia de este tipo de agentes radica en que “la colaboración con otra persona [...] conduce así a un desarrollo en forma culturalmente apropiado” (Tudge 189). Entendiendo por “desarrollo culturalmente apropiado” al hecho de que, como individuos, habitamos en sociedad y necesitamos desarrollar competencias que nos permitan vivir en esta de la mejor manera –se ha mencionado, por ejemplo, la competencia comunicativa.

Dentro del área de fomento a la lectura y escritura, se conoce a este tipo de agentes simplemente como *mediadores*. La palabra tradicional *maestro* da lugar a la palabra *mediador* que remite, antes que a un modelo jerárquico, a uno horizontal en el que todos los participantes tienen el mismo valor (*cf.* Gallimore 226).

2.2.2.2. Mediadores instrumentales

Se conoce como *mediadores instrumentales* a aquellos objetos–fotografías, automóviles, elevadores... – que detonan acciones y operaciones mentales en una persona (Álvarez 115).

Desde el punto de vista histórico, estos mediadores han buscado controlar procesos de la naturaleza y plantear nuevas demandas al ser humano que son impuestas por el contexto cultural (Kozulin 80). Ahora bien, en el caso del contexto pedagógico actual, los mediadores instrumentales se usan para detonar en los estudiantes un proceso de aprendizaje determinado: copiar una imagen para enseñar a dibujar, por ejemplo.

Por lo anterior, es responsabilidad del mediador elegir, modificar, amplificar e interpretar los objetos de mediación (Kozulin 78). Centrando su uso en las sesiones de escritura creativa, los mediadores instrumentales tuvieron fines meramente creativos: detonar la imaginación y el recuerdo de los estudiantes.

2.2.2.3. Mediadores simbólicos

Los *mediadores simbólicos*, o psicológicos simbólicos, se refieren a aquellos “conocimientos, experiencias e instrumentos que se transmiten, por herencia no biológica, de generación en generación” (25). Así, pues, no provienen de una fuente individual sino que son instrumentos sociales que conectan al ser humano con el contexto histórico, cultural e institucional (48, 57).

El objetivo principal de estos instrumentos es dominar los procesos cognitivos y conductuales del individuo: percepción, atención, memoria y voluntad –también conocidos como *procesos mentales inferiores*–, con el fin de convertirlos en procesos cognitivos más complejos: abstracción, pensamiento, lenguaje, toma de decisiones –*procesos mentales superiores*–. Controlar estos mediadores devendrá en actitudes generalizadas: “en lugar de aprender una tarea u operación particular, el niño adquiere un principio más general que es aplicable a distintas tareas” (64).

2.2.3. Imaginación y realidad

Los ejercicios de escritura creativa implican, además de experiencias personales, usar la imaginación. En su obra *La imaginación y el arte en la infancia*, Lev Vigotsky expone cómo esta influye en los procesos mentales de los participantes y las formas en que la *imaginación* –también llamada *fantasía*– se vincula con la realidad. A continuación se exponen cada una de ellas.

2.2.3.1 Imaginación y materiales del mundo real

La imaginación construye con materiales tomados del mundo real; esto quiere decir que las personas imaginan basándose en sus experiencias personales y combinándolas: cosas, lugares y personas. En consonancia con lo anterior, “las mayores fantasías no son más que nuevas combinaciones de los mismos elementos tomados, a fin de cuentas, de la realidad, sometidos simplemente a modificaciones o reelaboraciones en nuestra imaginación” (Vigostky, *La imaginación* 16). En este sentido, la imaginación de cada individuo va a estar condicionada, hasta cierto punto, por el bagaje, riqueza y variedad de sus experiencias.

2.2.3.2. Imaginación e interacción social

La segunda relación entre realidad e imaginación se manifiesta en el hecho de que esta última es posible gracias a la interacción social. Cuando una persona relata una situación o describe alguna cosa, persona o lugar, a alguien más, la persona que escucha usa la imaginación para comprender la experiencia que le están compartiendo (20): los seres humanos tienen conocimiento de algo que no vivieron gracias a la guía de los otros.

Esta manifestación de la fantasía va a permitir que los seres humanos amplíen los límites de su realidad y sus experiencias mediante la narración o descripción de otras realidades individuales o históricas (20).

2.2.3.3. Imaginación y emociones

Además de las dos relaciones anteriores, la realidad y la imaginación se vinculan a través de la emoción. Los sentimientos y emociones de un ser humano se van a manifestar en imágenes que concuerden con aquellos: el estado de ánimo va a dominar la forma en que se percibe la realidad (Vigotsky, *La imaginación* 21) –a esto se le conoce como la *ley de la doble expresión de los sentimientos*.

En contraposición con lo anterior, la *ley del signo emocional común* establece que los elementos originados en la imaginación van a servir de expresión interna a los sentimientos del ser humano: “las imágenes de la fantasía presentan también lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes” (21). Esto es: las imágenes se ordenarán según el tono afectivo en común que tengan y no en sí por las relaciones lógicas de semejanza (22).

Finalmente, una tercera ley une la imaginación con las emociones: la *representación emocional de la realidad*. Esta implica que cada sentimiento originado a partir de una creación imaginativa va a producir sentimientos reales, los cuales van a ser experimentados de manera real por una persona (23). Por ejemplo: si una película de ficción hace que un espectador se sienta triste, el sentimiento producido será real aunque la trama no lo sea.

2.2.3.4. Imaginación e imágenes cristalizadas

La imaginación, además de lo ya expuesto, puede representar algo completamente nuevo que no se relacione ni provenga de la experiencia personal o histórica del ser humano; es decir: de la realidad (Vigotsky, *La imaginación* 24). Sin embargo, justo en el momento en que dicha representación se materializa –personajes, lugares, cosas...– comienza a existir en el mundo real y a influir sobre los demás objetos (24); se convierte, así, en una *imagen cristalizada*.

2.2.4. El pensamiento verbal

En su libro *Pensamiento y lenguaje*, Lev Vigotsky revisa las relaciones entre pensamiento, creación de conceptos, palabras y expresión. Si bien el teórico centra sus estudios en el lenguaje hablado, para el presente estudio se retomarán conceptos base que asienten la relación entre pensamiento y lengua.

La teoría socio-constructivista considera que el pensamiento y el lenguaje se originan en diferentes raíces genéticas que evolucionan independientemente durante un tiempo: por un lado, el desarrollo del pensamiento tiene una fase prelingüística; por otro, en el desarrollo del habla hay una fase preintelectual (69). Cerca de los dos años de vida, el lenguaje comienza a servir al intelecto –se aleja de la motivación afectiva-conativa– y los pensamientos son expresados (71). Es en este estadio cuando pensamiento y habla se unen y dan lugar a lo que se conoce, propiamente, como *pensamiento verbal* (25).

2.2.5. Tipos de lenguaje

De acuerdo con Lev Vigotsky, el desarrollo del lenguaje comprende cuatro etapas (74-77): la fase primitiva o natural, la fase de psicología simple, la fase de acumulación de experiencia y la fase de crecimiento interno. Dentro de ellas, el lenguaje pasa de lo social a lo interiorizado. Así, pues, son tres los tipos de lenguaje que se desarrollan en este tiempo:

- Lenguaje social (externo): los niños conciben las palabras como contacto social, su uso es global y multifuncional.
- Lenguaje egocéntrico: se conoce también como pensamiento en voz alta. Se usa como medio expresivo para relajar la tensión y sirve como mediación en la búsqueda y solución de un problema; se transforma en lenguaje interiorizado.
- Lenguaje interiorizado: se presenta en el adulto como un “pensamiento para sí”, tiene la misma función que en el lenguaje egocéntrico en el niño.

2.2.5.1 Lenguaje interiorizado

El *lenguaje egocéntrico* se convierte en *interiorizado* al cambiar sus funciones, de acuerdo con Frank Farmer: “in the long, slow process of acquiring the speech of others for her own purposes, the child transforms language’s social, communicative function into an internal function that serves ‘to organize the child’s thought’” (56-57). Lo anterior quiere decir que el lenguaje se separa de lo social para pasar a lo individual: el lenguaje interiorizado se vuelve habla para uno mismo, pensamientos internos.

Además de constituir un lenguaje independiente y diferenciado del vocalizado, el lenguaje interiorizado se caracteriza por sus procesos de abreviación del lenguaje

social-comunicativo externo (Fossa et al. 2). Por lo anterior, este tipo de lenguaje tendrá características lingüísticas específicas, las cuales se exponen a continuación.

Abreviación

La sintaxis del lenguaje interiorizado se va a caracterizar por omitir al sujeto de la oración y todas las palabras conectadas y relacionadas con él, en tanto se conserva el predicado (Vigotsky, *Pensamiento* 181). Esto se explica ya que el emisor elimina todo lo que es obvio para sí mismo: la persona sabe a quién está dirigido; es decir, el sujeto de la predicación (Fossa et al. 2).

Puesto que en este tipo de lenguaje no hay referencias al contexto –situación enunciativa– resulta incompresible para alguien más que el emisor (Baquero 74).

Aglutinación

También conocida como “fusión asintáctica” (Baquero 88), la *aglutinación* es un método común para la formación de palabras en diferentes lenguas; sin embargo, en el lenguaje interiorizado, se van a reunir diferentes vocablos en uno solo para formar palabras compuestas o para expresar ideas complejas que serán comprendidas únicamente por el emisor (Vigotsky, *Pensamiento* 190).

Influjo y saturación de sentido

El *influjo de sentido* se refiere al fenómeno en el cual “los sentidos de diferentes palabras pasan de una a otra, influyéndose entre sí, de modo que las primeras están contenidas, y modifican a las últimas” (190). Lo anterior quiere decir que determinadas palabras de un texto absorberán el sentido global de este (Baquero 89).

Por otro lado, la *saturación de sentido* se refiere al fenómeno del lenguaje interiorizado en el que las palabras implican varios sentidos dependiendo del contexto en que se hallen –no se ciñen al significado– y que, para explicarlas en el lenguaje exterior, requerirían muchas otras. Para aclarar este concepto conviene citar a Frank Farmer quien especifica: “in dialogue, understanding is often a function of the contexts revealed through, or invoke by, the uttering voice. Misunderstanding, then, often results from the fact that words have potential meaning, a multitud of context in which the may be spoken and Heard (and then misspoken and misheard)” (63). Así, pues, una palabra absorberá variaciones de significados sin la necesidad de usar los convenidos por una comunidad de habla (Baquero 87).

2.2.5.2. Lenguaje interiorizado y escritura

Además de caracterizar al lenguaje interiorizado, Lev Vigotsky hace notar las diferencias entre este y el lenguaje escrito.

En primera instancia, el autor manifiesta que el lenguaje escrito sigue al interiorizado y presupone su existencia porque el acto de escribir implica una interpretación del habla interiorizada (Vigotsky, *Pensamiento* 138; Baquero 119).

Luego, como segundo punto, manifiesta que las sintaxis de ambos tipos de escritura son muy diferentes: mientras que el lenguaje interiorizado supone una sintaxis desconectada, simplificada, predicativa, condensada e incompleta, el lenguaje escrito debe explicar la situación en su totalidad para resultar coherente e inteligible a los otros. En este sentido, el lenguaje escrito implica un alto nivel de abstracción y una estructura intencional, que va de la trama al significado (Vigotsky, *Pensamiento* 137, 138).

A diferencia de lo que opina Vigotsky, la presente tesis considera que es posible encontrar, en textos escritos, marcas del lenguaje interiorizado. Estas presentarán variaciones pero, en esencia, serán las mismas. Establecidos estos parámetros se puede decir que los textos escritos tienen falta de coherencia semántica porque la acción de escribir no se concibe como un acto social y, por ende, mantiene algunos rasgos del lenguaje interiorizado

CAPÍTULO 3

MARCAS TEXTUALES DE LA COHERENCIA SEMÁNTICA

*The text is not meaningful;
people are.*
-Nancy Nelson

En el capítulo anterior se expusieron las marcas del lenguaje interiorizado desde el socio-constructivismo; es momento, entonces, de conocer cómo es que dichas marcas se pueden reflejar en los textos escritos.

Se ha decidido usar únicamente el término *texto* para referirse a los productos escritos. Si bien en muchos libros e investigaciones de Lingüística textual se prefiere el término *discurso* –en un sentido que abarca tanto textos orales como escritos–, para fines prácticos resulta conveniente ceñirlo a los últimos. Hechas estas aclaraciones, se proceden a exponer las categorías pertinentes para el análisis de los textos.

3.1. La Lingüística textual

Como disciplina, la *Lingüística textual* tuvo sus inicios en 1968 cuando, en la Universidad de Constanza, se celebró una reunión que tenía como objetivo modificar y ampliar el modelo generativo-transformacional –desarrollado por Noam Chomsky– para crear una gramática textual global (Fernández 13). A raíz de este suceso, se conoce al grupo de investigadores implicados–entre los cuales estuvieron P. Hartmann, J. S. Petöfi, y T. A. van Dijk– como la Escuela de Konstanz-Bielefeld (14).

La disciplina tuvo su auge en la década siguiente. Ya en 1972, Teun A. van Dijk publicaba su libro *Some Aspects of Text-Grammars*, en el cual se presentaban y resumían las aspiraciones de la nueva disciplina: el texto como unidad y un solo nivel

de lengua (van Dijk, *Texto* 11, 12); el texto dejó de ser “una mera secuencia de oraciones gramaticales para convertirse en una unidad intencional dotada de sentido propio” (21).

Las pautas anteriores ponen de manifiesto un hecho importante: analizar un texto desde la Lingüística textual requiere considerar las implicaciones cognoscitivas, gramaticales y semánticas de la situación enunciativa. Como se verá en los siguientes apartados, los tres aspectos se relacionan de manera directa y son inseparables uno del otro.

3.2. Coherencia

En el apartado 1.2 “La composición escrita como texto” se expuso el concepto *coherencia* según su relación con las demás propiedades textuales y el cómo esta resulta indispensable para cumplir con el propósito comunicativo de una situación real. Ahora bien, en este apartado el término se trabajará desde la *Lingüística textual*.

Hecha la aclaración anterior, la *coherencia* se concibe como una propiedad semántica y pragmática. Semántica, porque los textos se deben interpretar teniendo en cuenta que cada una de las proposiciones se relaciona con otras y sus significados se influyen entre ellas. Y pragmática, porque los textos escritos, como medio de comunicación, son actos sociales (van Dijk, *Estructuras* 63) y su interpretación depende de la relación emisor-texto-receptor (*Diccionario de términos*).

Para aclarar lo anterior conviene citar a Teun A. van Dijk quien postula que la semántica “se ocupa de significados y referentes, aunque éstos [sic] estén determinados por las relaciones de hablantes y oyentes en un contexto dado” (*Ciencia* 51). En otras palabras: el significado de un texto se crea con base en la situación social enunciativa.

Aunado a lo anterior, la coherencia de un texto implica también el nivel sintáctico –que corresponde a la cohesión *textual*–. Como bien señala Maria Josep Cuenca, la cohesión “incluye las manifestaciones explícitas de fenómenos de coherencia” (12), aunque, por sí sola, no la garantiza (Casado 17).

En razón de lo expuesto hasta aquí, conviene tener claro que el análisis de resultados se enfocará en las relaciones semánticas de los textos; sin embargo, para su análisis, se utilizarán categorías que atañen tanto al nivel pragmático –grados de completitud en la información comunicada–, como al nivel sintáctico –mecanismos de cohesión textual.

3.3. Información explícita e información implícita en el texto

En la comunicación, muchas proposiciones y sus significados no se manifiestan explícitamente sino que se infieren de otras proposiciones (van Dijk, *Texto* 169). Como se sabe, hay proposiciones que “no tienen que estar expresadas [...] porque hay un principio general en la pragmática según el cual no es necesario decir lo que suponemos que el lector ya sabe” (*Estructuras* 40, 46).

Dicho lo anterior, es evidente que una de las principales problemáticas del escritor es informar, precisamente, lo necesario. Por un lado, es imposible dar cuenta de absolutamente toda la información al momento de describir un suceso o elemento –en caso de que se pudiera, gran parte de la información sería irrelevante y repetitiva–. Por otro, no se deben omitir detalles que le den continuidad a la historia, descripción o suceso –el acto comunicativo se vería obstaculizado.

Sobre este respecto, señala Teun A. van Dijk que una proposición va a ser completamente necesaria si el referente no se identifica en la misma proposición o si

la nueva información no se relaciona en ningún modo con el conocimiento anterior (*Texto 176*). Por otra parte, se podrán omitir proposiciones si: 1) la información está presente en una proposición enunciada con anterioridad, 2) se puede deducir la información de la misma proposición (*176*) ó 3) el conocimiento del mundo del receptor le permite deducir la conexión entre proposiciones (*Estructuras 35*).

3.3.1. Grados de completitividad

Cada texto tiene un nivel de adecuación en cuanto a información comunicada se refiere, este se conoce como *grado de completitividad* y, de manera general, puede ser uno de tres: completitividad, supra-completitividad e infra-completitividad.

3.3.1.1. Completitividad

La *completitividad* se caracteriza porque “todos los hechos que constituyen una cierta situación están representados” (70); en otras palabras: cada una de las acciones o elementos descritos en un texto están mencionados en el mismo nivel y no hay diferencias en el grado de descripción.

Este grado de completitividad es una condición para la coherencia del texto; los dos restantes son condiciones de incoherencia en este (van Dijk, *Texto 173*).

3.3.1.2. Supra-completitividad

El término *supra-completitividad*, por otro lado, se aplica cuando hay información de más o la información que se comunica es demasiado específica para los propósitos del texto y la intención comunicativa (170-173). Por poner un ejemplo: si un niño de primaria hace una exposición sobre mamíferos marinos, mencionar el orden y

superorden al que pertenece cada animal es demasiado específico para el objetivo de la tarea y el nivel escolar del grupo al que se presenta.

La supra-completitividad tiene como consecuencia que el texto sea poco claro y el mensaje central de la comunicación se pierda entre los datos no adecuados –ejemplo claro ocurre cuando los estudiantes redactan textos saturados de ideas secundarias o terciarias y dejan de lado la premisa del escrito.

3.3.1.3. Infra-completitividad

El término *infra-completitividad* se aplica cuando un texto intenta hacer una descripción completa de los actos o sus elementos, pero se omiten constituyentes necesarios para entenderlo en su totalidad (van Dijk, *Texto* 170-173). Por ejemplo: “[Al estacionarme] Escuché un ruido extraño, me bajé para observar de dónde provenía”.

En la proposición anterior, la cláusula que está entre corchetes dota de sentido a la situación comunicativa y sin ella la comprensión del texto es parcial: puesto que el emisor no mencionó que se estaba estacionando, el receptor bien pudo pensar que la persona de la anécdota estaba en su casa.

3.3.1.4. Completitividad emotiva o retórica

Como excepción a los casos anteriores, hay un tipo especial de completitividad que se caracteriza por añadir detalles a la descripción de determinadas acciones o elementos con propósitos estéticos o prácticos. Este tipo de descripciones son, ante todo, intencionales por parte del autor (174).

Ejemplo de lo anterior es el hecho de que si se pide a un familiar que narre su día, además de relatar las acciones cotidianas –“me desperté, me metí a bañar,

desayuné...” – es probable que se detenga a contar alguna situación específica que haya llamado su atención: “me encontré con Mariana y me dijo que su hijo acababa de salir de la primaria, estuvimos platicando un rato”.

En el ejemplo anterior, las variaciones de completitud se deben a factores emotivos. En contraste con esto, los textos literarios usan el mismo recurso con fines estilísticos o retóricos: prestar atención a determinados elementos de un poema, describir un lugar con más detalle que el resto porque la acción dramática se desarrollará en él, etcétera.

Si los grados de completitud marcan en qué medida se transmite la información necesaria en una situación comunicativa, los elementos enunciativos –de manera específica la *deíxis*– y los mecanismos de cohesión textual señalan cómo es que los grados de completitud se manifiestan en un texto (Cuenca 12).

3.4. Referentes

La categoría de análisis básica del presente estudio es el *referente*. Conviene, pues, delimitar este concepto antes de pasar a las relaciones entre estos y los mecanismos de cohesión textual.

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*: un referente es la entidad designada por una expresión o unidad lingüística, en relación con el mundo o universo creado en el discurso. Lo anterior quiere decir que varias proposiciones podrán tener el mismo elemento como valor, pese a expresiones no idénticas (van Dijk, *Estructuras* 35; *Texto* 148).

Sobre lo anterior, Josep Maria Cuenca señala que:

Gran parte de la progresión del contenido de un texto, su coherencia, se basa en el establecimiento de referentes (los conceptos de los que hablamos) y su recuperación textual. Este encadenamiento de conceptos es posible gracias a los mecanismos de referencia, que manifiesta una relación entre dos elementos: uno (A) que pone el significado (el antecedente) y otro (B) que se entiende totalmente o parcialmente en relación al primero (elemento de referencia no autónoma). (37)

En las relaciones de referencia, por lo tanto, siempre va a haber un *antecedente* –aquel término que define un concepto– y un *marcante* –elemento de referencia no autónoma y que cobra sentido con base en el *antecedente*–. Antes de exponer los mecanismos de referencia es menester señalar la manera en que cada referente aparece en un texto: como parte de una realidad extralingüística –contexto situacional– o como parte de una realidad lingüística –vinculados al texto mismo (Cuenca 61; Fernández 75).

3.4.1. Relaciones exofóricas

Las relaciones *exofóricas* se establecen cuando el texto remite a un referente que está fuera de él y que, en la mayoría de los casos, es identificable para el oyente (Casado 21). Teresa Amores Sierra distingue dos tipos de relaciones exofóricas: la personal y la contextual (139).

Por una parte, la *referencia exofórica personal* –también conocida como *ad oculus*– remitirá a algo que ocurre en el aquí y el ahora de la situación comunicativa –acción, cosas o interlocutores (139)–. Por otro lado, la *referencia exofórica contextual* –o *am phantasma*– remitirá a un elemento compartido e identificable por hablante y

oyente pero que no ocurre ni está presente en el momento de la enunciación (*Diccionario de términos*).

3.4.2. Relaciones endofóricas

La relación de referencia se considerará *endofórica* siempre y cuando remita a unidades presentes en el texto y que no se relacionan con el momento enunciativo (Amores 136, Casado 20).

Según la orientación de las relaciones endofóricas, estas podrán remitir a un elemento anterior en el texto –*anáfora*– o a elementos posteriores –*catáfora*– (Amores 136, Fernández 75).

3.5. Mecanismos de referencia

Hasta aquí se han expuesto las formas en que un referente puede presentarse en los textos. No obstante, dentro estos, los referentes van a establecer relaciones de sentido con otros a través de *mecanismos de referencia* (Cuenca 11). Los mecanismos de referencia van a mostrar cómo es que *antecedentes* y *marcantes* se vinculan.

3.5.1. Deíxis

Puesto que todo acto comunicativo es producido por una persona en un espacio-tiempo determinado y, además, se dirige a alguien, en los textos siempre habrá marcas textuales que remitan a estos elementos de forma explícita o tácita. Dichas marcas textuales se conocen como deícticos y se interpretan directamente en relación con los elementos de la enunciación (13).

Si bien hay autores que no consideran la deíxis como un mecanismo de referencia válido (cf. García Salido 75); para cuestiones del presente estudio se ha decidido considerarla como tal puesto que, como se observará en los textos ensayísticos, el narrador del texto se va a identificar plenamente con el sujeto enunciativo de manera que se creará una relación de dependencia entre contexto situacional y lingüístico.

Siguiendo las pautas de Maria Josep Cuenca, la deíxis se puede dividir en tres tipos:

1. Deíxis personal: es aquella en la que los referentes se interpretan en relación con los interlocutores del texto. Lingüísticamente se observa en el uso de los pronombres de primera y segunda persona –desde el punto de vista discursivo y no morfológico–, morfemas verbales de primera y segunda persona, y posesivos de primera y segunda persona (14).
2. Deíxis espacial: los referentes se interpretan en relación con el espacio enunciativo, así como la proximidad o distancia que tiene el emisor de estos. Este tipo de deíxis se manifiesta con demostrativos, pronombres neutros y proformas adverbiales (21).
3. Deíxis temporal: los referentes se interpretan según el momento de la enunciación mediante adverbios temporales, morfemas verbales del presente indicativo, pretérito indefinido y futuro (23, 24).

3.5.2. Mecanismos fóricos

Los *mecanismos fóricos* son procesos que permiten recuperar el referente del que se está hablando en un contexto lingüístico. Las relaciones de identidad o sentido entre dos o más referentes se establecerán mediante el empleo de proformas especializadas

(Cuenca 47, Casado 20) cuya naturaleza puede ser gramatical –anáfora, catáfora y elipsis –; o léxica –repetición, reiteración y asociación (Cuenca 40, Fernández 77).

3.5.2.1 Mecanismos fóricos gramaticales

Los *mecanismos fóricos gramaticales* se dividen en anáfora gramatical, elipsis y catáfora. Estos procesos implican que las características de género, número y persona del referente se mantengan exactamente iguales: no añaden información semántica al *antecedente* (Cuenca 40.).

El uso de estos mecanismos, cabe mencionar, se recomienda en contextos donde el antecedente esté próximo a los marcantes y sea identificable por parte del receptor (41).

Anáfora gramatical

También conocida como *pronominalización*, la *anáfora gramatical* se caracteriza porque un morfema o una palabra gramatical retoma una porción del texto mencionada anteriormente (42). Erundina Garcerán la define de la siguiente manera:

La anaforicidad es la propiedad de las categorías nominales que consiste en señalar un antecedente, más especificado semánticamente [...]; es decir, el elemento anafórico nunca debe poseer más rasgos morfológicos ni semánticos que el antecedente, y sus rasgos morfológicos y semánticos deben contenerse entre los rasgos del antecedente. (498)

Así, pues, la remisión a unidades previas, teniendo como mecanismo *la anáfora gramatical*, se manifiesta en tres marcas lingüísticas (Cuenca 40):

1. Pronombres que identifican a una tercera persona, relativos e interrogativos.
2. Morfemas verbales de la tercera persona discursiva: conjugación verbal.

3. Posesivos de tercera persona.

Elipsis

La *elipsis* es un mecanismo de economía discursiva, en la cual el referente funciona como pronombre cero y alterna con la pronominalización en el desarrollo del discurso (Cuenca 40, 44).

Este mecanismo permite recuperar un referente “sin que haya una marca fonética o gráfica alguna correspondiente al elemento B [marcante]” (47). Así, pues, la elipsis puede ser verbal, nominal o adjetiva. Por ejemplo, en la proposición “Gabriela compró galletas y Ana, chocolates” el verbo *comprar* está elidido en la segunda oración; sin elipsis, la proposición sería la siguiente: “Gabriela compró galletas y Ana *compró* chocolates”.

Como se observa, este mecanismo se usa para evitar repeticiones innecesarias en los textos. Ahora bien, si el antecedente está lejano o hay una ambigüedad sobre de quién o qué se está hablando, el uso de esta forma va a implicar confusión semántica en el receptor.

Catáfora

La *catáfora* funciona de manera parecida a la anáfora con la diferencia de que el antecedente se conoce después del marcante (Casado 21, Cuenca 43): la carga semántica del marcante va a cobrar pleno sentido en cuanto se conozca el antecedente (de manera posterior). Las relaciones catafóricas se pueden establecer mediante sustantivos, adjetivos y pronombres (*Diccionario de términos*).

Un ejemplo de catáfora es la proposición “Únicamente amo dos cosas en este mundo: comer y dormir”. En ella, el referente “dos cosas” cobra sentido cuando se comunica que esas dos cosas son *comer* y *dormir*, se trata, pues, de una catáfora establecida con sustantivos.

3.5.2.2. Mecanismos fóricos léxicos

A diferencia de los mecanismos gramaticales, los *mecanismos léxicos* utilizan sintagmas o palabras léxicamente plenas como marcantes (Cuenca 47). Estos mecanismos se van a preferir cuando las relaciones entre referentes sean poco accesibles por anfibología o porque el antecedente está textualmente lejos del referente no autónomo.

Son dos los tipos de mecanismos léxicos que se considerarán para el estudio: repetición y reiteración⁶.

Repetición

La *repetición* implica que el antecedente y marcante coincidan en sentido y forma (52): a lo largo del texto, el referente siempre se mencionará con exactamente las mismas palabras o términos. Por ejemplo, en la proposición “Se ha dicho que el chocolate, además de engordar, causa acné; sin embargo, estos no son más que mitos que la gente cree. El chocolate sólo produce estos efectos si es consumido en exceso”, el referente *chocolate* se repite dos veces y de idéntica manera.

⁶ La asociación no se ha tomado como mecanismo de referencia puesto que, como bien señala María Josep Cuenca: “[las asociaciones] no manifiestan relaciones de identidad sino relacionan sus significados y remiten a un ámbito que forma parte del conocimiento colectivo” (53).

Como se observa en la proposición anterior, la *repetición* se utiliza casi siempre en textos de carácter pedagógico o cuando no se busca añadir cargas semánticas extras al sentido de un concepto (49, 50).

Reiteración

La *reiteración* se va a establecer usando hiperónimos, hipónimos y sinónimos para vincular antecedente y marcantes (Cuenca 48). Dicho sea de paso que, como antecedentes y marcantes no van a ser idénticos, la *reiteración* añadirá información extra al referente a la vez que lo caracteriza (40). Como ejemplo se puede mencionar la siguiente proposición: “Ayer estaba en la plaza central. Recordé a mi abuelo: siempre fue nuestro lugar favorito”. En ella, el marcante *nuestro lugar favorito* añade una carga emotiva al antecedente *la plaza*.

Aunado a lo anterior, existe un caso especial de *reiteración* en el cual conceptos abstractos establecen relaciones de referencialidad con sustantivos que resumen su contenido (51). Por ejemplo, en la proposición “La temperatura bajó tanto que suspendieron clases. Este hecho produjo un cambio en el calendario escolar”, el marcante *este hecho* se refiere a la expresión compleja –en este caso el antecedente–: “la temperatura bajó tanto que suspendieron clases”.

3.6. Condicionantes del análisis textual

Puesto que las proposiciones de los textos se interpretarán en relación con otras proposiciones y sus significados; se deben tener en cuenta dos factores textuales que afectan la interpretación global de los textos: mundos implicados y enlaces omitidos.

3.6.1. Mundos implicados

Se conoce con el término *mundo real* al desarrollo de universos textuales autónomos; es decir: al contexto en el cual las situaciones planteadas en el texto ocurren –no necesariamente relacionado con lo enunciativo–(van Dijk, *Texto* 157). Dicho lo anterior, se debe aclarar que el hecho de que se llame *mundo real* a este concepto no implica que se trate del mundo objetivo que habita el ser humano.

Así, pues, cada texto se va a desarrollar en un *mundo real* –ficticio o no– que, además, va a permitir el acceso a otros mundos –*mundos posibles*–: el mundo del sueño, del recuerdo, de la imaginación, etcétera. Por lo anterior, dentro del análisis textual, cada proposición deberá interpretarse según el mundo en que se desarrolla (van Dijk, *Texto* 156). Aunado a esto, un texto va a ser coherente siempre y cuando los mundos posibles se introduzcan al relacionarse, en algún sentido, con el mundo real presente del contexto lingüístico (156).

3.6.2. Enlaces omitidos

En apartados anteriores se ha dicho que la información de un texto puede ser implícita o explícita; lo anterior supone que haya proposiciones relacionadas sin estar conectadas (150): el sentido que estén comunicando se va a inferir con base en proposiciones anteriores (169).

Se conoce, pues, como *enlaces omitidos*, a la relación establecida entre proposiciones de manera implícita. Si se quiere interpretar de manera correcta un texto se deberán tener en cuenta estos.

3.7. Consideraciones sobre el análisis de textos literarios

Hasta ahora se ha hablado de las estructuras, condiciones y elementos que conforman los textos en general. Sin embargo, una problemática que se presenta al momento de analizar los escritos de la investigación es que estos forman parte de la escritura literaria: en este tipo de escritura hay presencia de figuras retóricas que bien podrían conllevar categorías de análisis diferentes a las que se han expuesto.

Por este motivo, resulta necesario conocer las similitudes y diferencias de los textos literarios con otros tipos de textos. Sobre este respecto, Teun A. van Dijk concluye lo siguiente: 1) Si se toman por separado, los rasgos estructurales característicos de los textos literarios también aparecen en otros tipos de textos como legales, publicitarios y académicos (*Estructuras* 118); 2) La estructura de los textos literarios no es homogénea y 3) Un texto literario respeta todas las reglas textuales y gramaticales que operan para otros tipos de textos (119).

Con base en lo anterior se puede concluir que, si bien no es objeto del presente estudio analizar el uso de figuras retóricas, estilística o lenguaje poético en los textos, en el análisis de estos se tendrán en cuenta las repercusiones que puedan implicar –como se verá, por ejemplo, en la primera actividad de ensayo–. Hecha esta salvedad, queda claro que en los textos literarios no existen diferencias considerables que impidan el análisis con base en las categorías expuestas.

CAPÍTULO 4

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

*Una sola voz no concluye ni resuelve nada.
Dos voces son lo mínimo para la vida,
lo mínimo para el ser.
-Mijaíl Bajtín*

Es momento de exponer los componentes del estudio, realizados para esta investigación: sujetos, método de trabajo, grupo, instrumentos para la recolección de datos, materiales utilizados –herramientas didácticas y textos literarios–, así como las partes que conforman cada una de las planeaciones del taller.

4.1. Los sujetos

Los sujetos que participaron en el estudio fueron alumnos de distintos semestres del Nivel Medio Superior, y que formaron parte de un solo grupo del taller paraescolar “Escritura creativa” durante el semestre septiembre-diciembre 2017.

La edad de los participantes osciló entre los 16 y 18 años de edad, es decir, la edad acorde al nivel de estudios.

4.1.1. Perfil del estudiante de Nivel Medio Superior dentro de esta institución

La institución educativa en la que se llevó a cabo el estudio fue una Escuela Preparatoria Federal por Cooperación A.C. ubicada en Pachuca de Soto, Hidalgo. El modelo educativo de esta preparatoria se apega al de Bachillerato General, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública y apegado a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

Dentro de su oferta educativa la preparatoria ofrece actividades paraescolares que son taller de danza, ajedrez, música, básquetbol y fútbol. El taller “Escritura creativa” fue creado para el desarrollo del estudio –antes no existía–, así que el grupo con el que se trabajó fue también el primero en participar en el taller.

El hecho de que el estudio se haya desarrollado como taller paraescolar implicó, a su vez, que los alumnos no estuvieran “obligados” a asistir a las sesiones. Esto propició irregularidad en las asistencias de algunos estudiantes.

Como parte de la plantilla de profesores me di cuenta que el nivel socioeconómico de los alumnos de dicha institución es medio-bajo: la mayoría trabaja en las tardes o los fines de semana para pagar sus estudios. Lo anterior deviene en deserción escolar y falta de interés en el desarrollo académico.

De manera puntual, en cuanto a conocimiento de lengua española se refiere, gran parte de los estudiantes presenta problemas con ortografía y sintaxis, que no en comprensión de textos y producción oral.

Hechas las aclaraciones anteriores, se procede a dar cuenta de las características de los participantes y generar, a partir de ellas, la clave con la que se identificará a cada uno en el análisis de resultados:

INICIALES	SEMESTRE	SEXO	EDAD (años cumplidos)	CLAVE
KJ	01	F	16	KJ01F16
AB	02	F	16	AB02F16
PF	04	F	17	PF04F17
BM	04	F	17	BM04F17
TM	04	M	17	TM04M17
DH	05	M	18	DH05M18
JG	06	M	18	JG06M18
EG	06	M	18	EG06M18
AG	06	M	18	AG06M18
SM	06	F	19	SM06F19

JP	06	F	18	JP06F18
CR	06	F	18	CR06F18

4.2. El estudio

Esta investigación de trata de un estudio aplicado y descriptivo, cuyo enfoque es contextual. Se buscó que los participantes escribieran textos literarios para identificar cómo se manifiesta el lenguaje interiorizado en la redacción y deducir, a partir de los resultados, posibles causas al fenómeno.

4.2.1. El método

Se consideró la investigación aplicada como el método adecuado para el estudio ya que esta posee tres cualidades que se ajustan a los objetivos planteados, a la vez que consolidan su desarrollo (Hart 46): 1) permite proponer soluciones o recomendaciones a un problema específico dentro de una situación determinada, 2) inserta lo teórico en un contexto del mundo real, y 3) busca contestar a la pregunta: “¿cómo?”

En este tenor se puede decir que al finalizar el estudio se harán recomendaciones para mejorar el aprendizaje de escritura en el aula, se valorará el grado de adecuación que tuvo la didáctica de los talleres de escritura en la investigación de campo, y se contestará a la pregunta base: ¿cómo se manifiesta el lenguaje interiorizado en los textos escritos?

Dicho lo anterior, queda claro cómo es que la investigación aplicada permite unir la lingüística –mediante la cual se analizarán los textos escritos– y la teoría socio-cultural.

4.3. El grupo

El taller de escritura creativa se trabajó con un solo grupo multinivel durante el semestre julio 2017-diciembre 2017. En él concurrieron estudiantes de 1º, 2º, 4º, 5º y 6º semestre de preparatoria.

4.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Fueron diversas las técnicas e instrumentos que se ocuparon para la recolección de información, a continuación se da cuenta de ellas:

- Para definir el perfil grupal, detectar los conocimientos y el interés de los estudiantes respecto a la escritura y la lectura, en la primera sesión se tuvo una ronda de preguntas referentes a las dos disciplinas.
- En cuanto a comprensión de lectura se refiere, después de que la mediadora leía en voz alta cada texto, se tenía una charla en la cual se hacían preguntas para detonar interpretaciones personales e identificar el grado de comprensión por parte de los estudiantes.
- Para obtener los textos escritos que se analizaron en el estudio, se dieron instrucciones clave –casi siempre referentes a la estructura–, de manera que a los estudiantes se les facilitará escribir.
- Al final de cada sesión se desarrolló una retroalimentación en forma de plenaria para comentar las actividades del día. Esto permitió conocer la actitud de los estudiantes sobre la lectura y la actividad de escritura.

- En la última sesión se aplicó a los estudiantes un cuestionario valorativo sobre el desarrollo del taller: qué actividad fue la que más les gustó, cuál fue su texto favorito, cómo se sintieron escribiendo, entre otras.
- Con el fin evaluar el desarrollo del taller, se registraron en una bitácora y al finalizar cada sesión, indicadores cualitativos y cuantitativos de lo acontecido, así como observaciones generales sobre el grupo.

4.5. El tratamiento

El taller se realizó en 12 sesiones semanales, de dos horas cada una de ellas, en horario extracurricular. Cada sesión implicó un ejercicio de escritura creativa: cuatro sesiones de cuentos, cuatro sesiones de poesía y cuatro sesiones de ensayo⁷. Todas las actividades fueron desarrolladas en el horario del taller.

Llegado este punto es menester señalar que si bien se trabajaron los tres géneros literarios mencionados, sólo se analizaron los referentes a narrativa y argumentación, es decir: cuento y ensayo; esto, porque sus estructuras lingüísticas se pueden analizar bajo las mismas categorías ya propuestas.

Debido a que la poesía implica otras categorías de análisis y marco metodológico, no se abordará en el presente estudio: queda pendiente para futuros trabajos. Así pues, aunque no se analizará, se ha decidido incluir sus secuencias didácticas⁸ –en el anexo correspondiente– para mostrar el taller en su totalidad y porque su planeación sigue los mismos cánones didácticos.

⁷ El número de productos finales por sujeto varió de acuerdo con sus asistencias.

⁸ Aunque se han incluido las planeaciones, por cuestiones de extensión se dejaron fuera los materiales didácticos y textos obtenidos.

4.6. Materiales basados en ejercicios de escritura creativa

Lo primero que se debe saber es que las sesiones se planearon para que cada participante pudiera experimentar los tres procesos de la composición escrita que proponen Linda Flower y John Hayes (Díaz 144): planificación, textualización y revisión.

Siguiendo estas pautas, las sesiones, en su mayoría, constaron de seis partes y se adecuaron a la siguiente estructura: 1) Actividad de inicio, 2) Lectura en voz alta de textos literarios, 3) Charla literaria, 4) Actividad de escritura creativa, 5) Lectura voluntaria de textos redactados y 6) Retroalimentación sobre la actividad.

Las únicas dos sesiones que variaron en su desarrollo fueron la uno y la nueve. En el primer caso, y por tratarse de la primera sesión de taller, se tuvo una actividad de integración previa que no se relacionó con la actividad de escritura. En el segundo caso, y por tratarse de una temática delicada no hubo actividad previa, sólo se hizo la aclaración de que si algún participante se sentía incómodo durante el desarrollo de la sesión, podía retirarse.

El género de cada sesión se fue alternando, de manera que al final del taller se tuvieron cuatro bloques que siguieron el esquema: narrativa, poesía, ensayo.

4.6.1. Presentación de materiales

Como ya se mencionó, en la estructura de cada sesión hay seis partes bien definidas. A continuación se presenta cada una de ellas.

4.6.1.1. Actividad de inicio

Las actividades de inicio fueron creadas, principalmente, para estimular la imaginación de los alumnos, acercarlos en la temática de la sesión –sesiones 4, 5, 6, 7, 10 y 12– o crear contenidos base para sus textos –sesiones 2, 3, 8 y 11–. En segundo término, se buscó que dichas actividades fomentaran la unidad grupal, dinamizaran la sesión y propiciaran un ambiente colaborativo.

Se trató de que estas actividades permitieran el desarrollo de ideas antes que estructuras; en otras palabras: que los participantes evocaran sentimientos, emociones y recuerdos sobre un tópico u objeto específico.

En cuanto a recursos didácticos adicionales se refiere, se usaron –en diferentes sesiones–⁹: tarjetas con palabras, números, imágenes de aves, instructivos, entre otros. Su finalidad fue detonar la imaginación.

4.6.1.2. Lectura en voz alta

Uno de los recursos más utilizados en los talleres de escritura creativa y fomento a la lectura es la *lectura en voz alta* por parte del mediador. Sobre este respecto, conviene citar a Yaritza Cova quien define la lectura en voz alta de la siguiente manera:

La lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. (55)

⁹ En la planeación de cada sesión se especifican los recursos utilizados, los cuales se pueden consultar en el Anexo II.

Con base en lo anterior y siguiendo el enfoque constructivista, se decidió incluir la lectura en voz alta por dos motivos principales: 1) para que ningún estudiante se viera obstaculizado por sus problemas individuales de lectura y 2) para que la lectura fuera percibida como un acto social y no personal.

Los textos se eligieron porque se consideró que su temática podía resultar de interés para los estudiantes y por su carga emotiva. Asimismo, se tuvo en consideración que su lenguaje fuera coloquial, sin palabras rebuscadas o especializadas.

Cabe aclarar una cosa más: se trató que el género de lecturas coincidiera con la actividad de escritura; por ejemplo: si se quería que los estudiantes escribieran narrativa, se leía narrativa. No obstante lo anterior, en dos de las sesiones se difirió de dicha consideración: en la sesión 9 y en la 12 –esto, porque se consideró que la temática de otro texto, aunque no fuera del mismo género que el de la actividad de escritura, enriquecía más la sesión que uno del mismo género–. En la sesión 9 se leyó el fragmento de una novela y se escribió un ensayo; en la sesión 12 se leyó un poema y también se escribió un ensayo.

4.6.1.3. Charla literaria

Otro de los pilares en la mediación escritura es la *charla literaria* o *conversación creativa*. Este espacio se caracteriza por permitir que los estudiantes se acerquen a la lectura anterior –en este caso textos de literatura hispanoamericana del siglo XX– a través un diálogo horizontal entre mediador y pares.

Sobre este respecto, señala María del Mar Argüelles, que

Si al término de una lectura compartida iniciamos una conversación, estamos brindando a los participantes la posibilidad de reflexionar sobre sus impresiones, profundizar su experiencia, compartirla con los demás y a partir de esto, dialogar, debatir, argumentar posturas y enriquecerlas o modificarlas al escuchar a los demás. (3)

En este sentido, el mediador debe plantear preguntas que detonen la conversación entre los participantes. En el taller se utilizaron tres tipos de preguntas, los cuales son, saber:

- Preguntas apreciativas: tuvieron como fin conocer la actitud del estudiante hacia el texto; por ejemplo: ¿qué fue lo que más te llamó la atención?, ¿te gusta cómo está narrado?, ¿cuál fue tu personaje favorito y por qué?
- Preguntas abiertas básicas: giraron en torno a lo que ocurría objetivamente en el texto y permitieron conocer el grado de comprensión del estudiante; por ejemplo: ¿en qué época ocurre la acción?, ¿cuánto tiempo pasa desde que inicia la historia hasta que termina?
- Preguntas reflexivas: a través de estas se buscó que los estudiantes desarrollaran vínculos entre el texto y su vida personal, de manera que se propiciara la reflexión y meditación; por ejemplo: ¿estás de acuerdo con cómo actúa el personaje?, ¿por qué?; ¿tú qué hubieras hecho en su lugar?

4.6.1.4. Actividad de escritura

Las 12 actividades de escritura tuvieron como objetivo general la escritura de cuentos, poemas y ensayos. Así, pues, para propiciar la escritura de los textos se dieron tres tipos de instrucciones:

- Escribir un nuevo texto con base en elementos dados: sesiones 1, 7, 10 y 11.

- Escribir un texto siguiendo pautas estructurales determinadas: sesiones 2, 3, 4, 6, 8 y 9.
- Escribir un texto para crear una reacción determinada en el lector: 4 y 12.

Antes de concluir este apartado es menester hacer una consideración importante: en el área del fomento a la lectura y escritura resulta complicado delimitar hasta qué punto las actividades de escritura son inventadas por el tallerista. Así, la mayoría de ellas suelen ser reproducciones o adecuaciones de actividades que se han visto en compañeros de trabajo, capacitadores o se han leído en libros. Las propuestas aquí no difieren de ello: algunas son adaptaciones a las actividades aprendidas de mediadoras de lectura como María del Mar Argüelles y Mónica Sánchez. Otras, son adaptaciones de las sugeridas en libros como *Enseñar lengua* de Daniel Cassany o *Gramática de la Fantasía* de Gianni Rodari. Finalmente, algunas sí fueron diseñadas por la mediadora. Ahondar en el tema de originalidad o apropiación no se considera provechoso para fines de esta investigación: es mejor prestar atención a la manera en que las actividades se adaptan y potencializan las sesiones de escritura.

4.6.1.5. Lectura voluntaria y en voz alta de los textos escritos

La primera parte del cierre de cada sesión consistió en que los participantes leyeran en voz alta y de manera voluntaria sus textos. Esto se propuso con la finalidad de compartir productos y propiciar un espacio en el que los estudiantes sintieran que podían expresarse e iban a ser escuchados.

Aunado a lo anterior, se propuso la lectura voluntaria de los textos como método para que cada estudiante, al momento de oralizar su escrito, se diera cuenta de las principales fallas textuales.

4.6.1.6. Retroalimentación sobre la actividad

Esta parte de la sesión tuvo como objetivo que los estudiantes intercambiaran opiniones sobre su experiencia con la escritura e identificaran los obstáculos a los que se enfrentan como escritores. De la misma manera, sirvió para identificar el grado de interés que tuvieron y su satisfacción con la sesión.

La retroalimentación fue en plenaria y de manera oral; así, la mediadora planteó preguntas como las siguientes: ¿qué te gustó de la sesión?, ¿qué no te gustó de la sesión? y ¿cómo te sentiste con la actividad de escritura?

CAPÍTULO 5

RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

*Cabe comparar al pensamiento
con una densa nube que descarga
una lluvia de palabras.
-Ricardo Baquero*

En este capítulo se presentan y discuten los resultados obtenidos de la actividad de inicio, el análisis de textos escritos y la actividad final.

Es necesario señalar que no se analizarán los referentes en relación con las categorías sintácticas o funciones de estos dentro de la oración. Si bien es cierto que en varios textos hay confusión en el uso de palabras y su función sintáctica, no se ahondará en el tema por cuestiones de extensión y por considerarse poco relevante en la comprobación de la hipótesis.

Cabe mencionar que tampoco se analizarán los resultados que se adhieran a la norma –expuesta en apartados anteriores–, ya que sería un mero ejercicio demostrativo de esta. Sólo en casos muy específicos se mencionarán y citarán textos redactados de manera coherente para compararlos con textos semánticamente incoherentes.

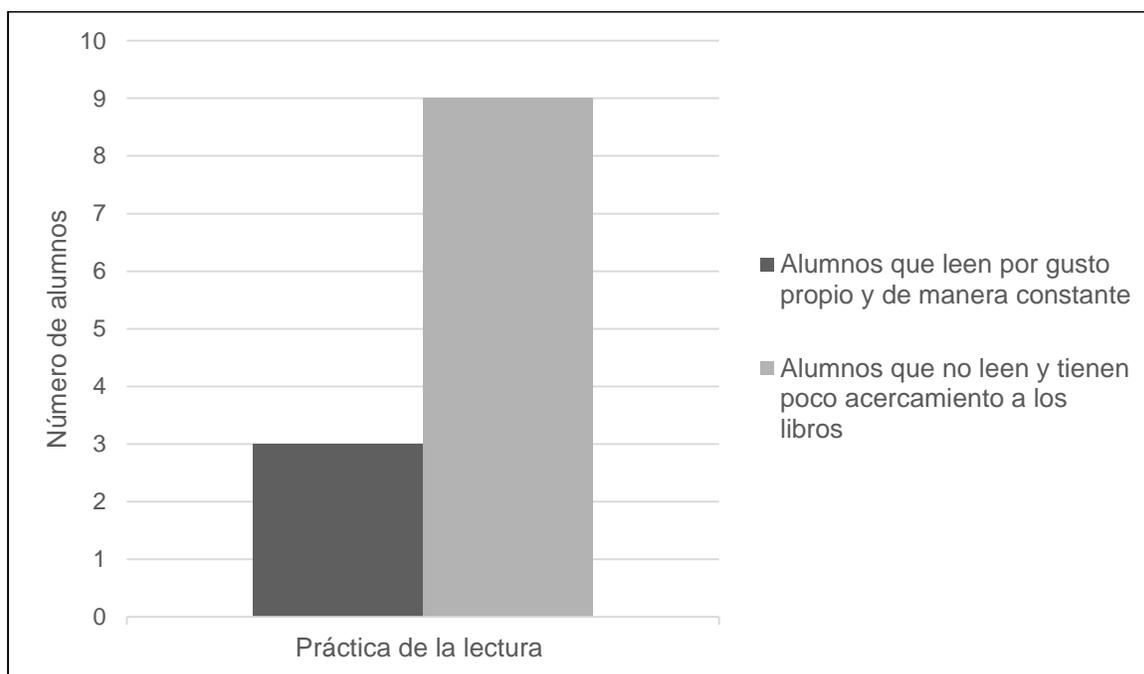
5.1. Actividad previa: el perfil grupal

Antes de pasar al análisis de los textos escritos, es menester señalar cuáles fueron los resultados de la actividad previa, ya que estos permitieron delimitar el perfil grupal y el perfil individual de cada estudiante.

Como se mencionó, el taller “Escritura creativa” se inició con un cuestionario sobre gustos literarios y opiniones sobre la escritura y la lectura. Estas preguntas se

escribieron en tarjetas, las cuales se pusieron en el centro del aula¹⁰: la dinámica consistió en que cada estudiante debía tomar una y responderla en voz alta. Si la pregunta estaba previamente subrayada en la misma tarjeta, todo el grupo debía contestar.

De los 12 sujetos del estudio, sólo tres manifestaron leer de manera constante y por gusto personal: KJ01F16, PF04F17, DH05M18. Los sujetos restantes: AB02F16, BM04F17, TM04M17, JG06M18, EG06M18, AG06M18, SM06F19, JP06F18 y CR06F18, dijeron no haber leído nunca un libro de literatura¹¹.

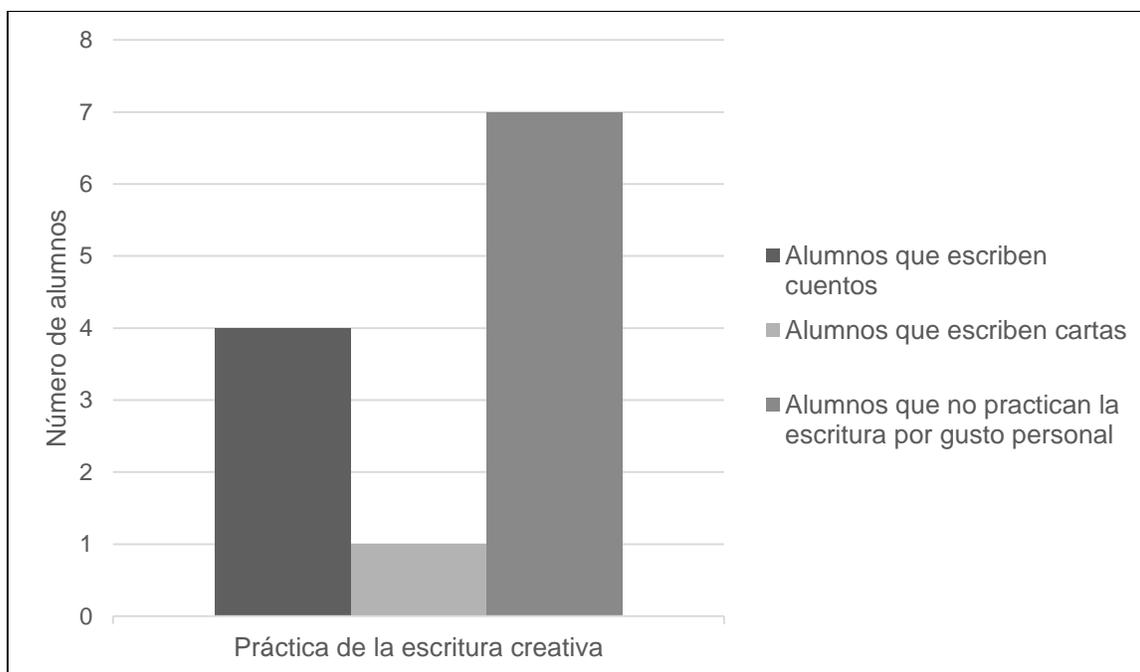


Gráfica 1: Resultados de la actividad previa que se aplicó a manera de cuestionario, para determinar si los estudiantes tienen un acercamiento a la lectura y si la practican de manera constante.

¹⁰ Las tarjetas utilizadas se pueden consultar en el Anexo II.

¹¹ Dado que las preguntas habían sido planeadas para que cada estudiante contestara con base en sus conocimientos literarios, la actividad se modificó y aquellos que nunca habían leído un libro contestaron con base en sus gustos musicales, de películas y series de televisión.

En cuanto a escritura se refiere, de los 12 sujetos, cinco manifestaron escribir cuentos: KJ01F16, PF04F17, DH05M18, JP06F18; uno, cartas: SM06F19; y los siete restantes dijeron no haber escrito nunca con fines extra-escolares: AB02F16, BM04F17, TM04M17, JG06M18, EG06M18, AG06M18 y CR06F18.



Gráfica 2: Resultados de la actividad previa, que se aplicó a manera de cuestionario, para determinar si los estudiantes escriben por gusto propio, de manera frecuente y más allá del contexto escolar.

5.2. Uso de referentes

Los resultados de los textos se presentan en tres secciones: 1) Sobre-mención de referentes en los textos, 2) Referentes y predicados y 3) Referentes y anáforas inconclusas. En cada una, a su vez, se exponen los resultados de narrativa y ensayo por separado, de manera que se observen los fenómenos lingüísticos particulares de cada uno.

Una última consideración es necesaria: no es objeto del presente estudio hacer un análisis exhaustivo de todos los referentes presentes en un texto. Es por eso que, aunque se puedan encontrar varios referentes en los escritos, sólo se estudiarán aquellos que presentan divergencias claras de la norma.

5.2.1. Sobre-mención de referentes

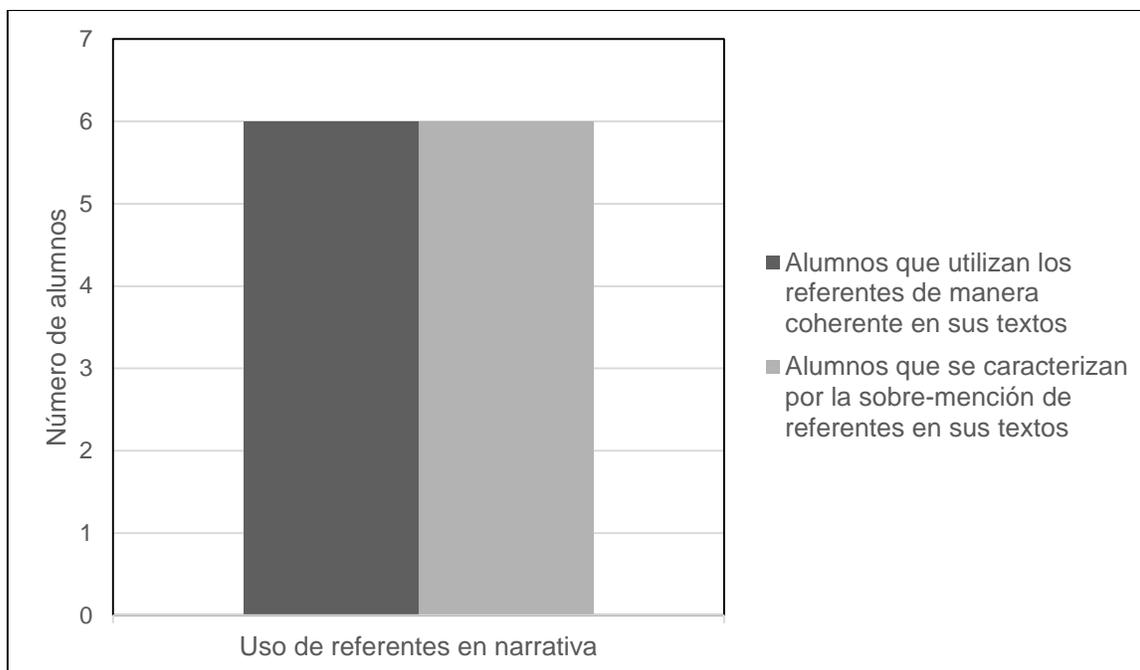
En esta sección se exponen la *sobre-mención de referentes* hallada en los textos y los fenómenos que se desprenden de esta.

La *sobre-mención de referentes* es un fenómeno que se observó funciona en dos sentidos: cuando se usa el mecanismo de la *repetición* o a través de la *anáfora gramatical*: el referente se pronominaliza mediante pronombres personales pero su pronominalización no es necesaria ya que el antecedente sigue al alcance del lector.

Estas diferencias no prevalecen de manera homogénea en los textos: como se verá más adelante, puede ser que dentro de un mismo escrito la *sobre-mención* se dé con los dos mecanismos.

5.2.1.1. Sobre-mención de referentes en narrativa

En los textos de narrativa, la *sobre-mención* caracteriza a los sujetos AB02F16, TM04M17, DH05M18, AG06M18, JP06F18 y CR06F18.



Gráfica 3: Resultados de las producciones escritas en las actividades de narrativa, según el uso de referentes.

De los casos mencionados, el más paradigmático es de la joven AB02F16. Dicha joven se distingue por usar pocos signos de puntuación, escribir los textos en un solo párrafo, confundir conjugaciones de género y número, confundir funciones sintácticas, entre otros fenómenos que dificultan la lectura. Teniendo en cuenta lo anterior, es momento de ejemplificar el uso de referentes en sus textos, de manera específica, el de la actividad 1:

(Aracely) noche a noche le gustaba ir a caminar al bosque en otoño por que le gustaba ver las oleadas de los arboles decía que se veía un arbol particularmente monstruoso(ella) le encantaba permanecer sentada mientras caía la neblina sobre(ella) y se escuchaban unos ruidos ligeramente aterradores que le generaban tranquilidad en el bosque casi nadie abitaba pues[la gente]decía que como(Aracely)podia ir allí puesto que era algo que a la mayoría de[la gente]la causaba terror y la criticaban pero lo que[la gente]no sabia, era

que (Aracely) le daba tranquilidad ese lugar puesto que el amor de su vida falleció allí y recordaba los momentos felices que pasaba (ella) a su lado...

Y el de la actividad 5:

Aracely (yo) se que quieres matarme por que te afirman que (yo) mate a [tu familiar] pero déjame explicarte por medio de esta carta que no fue así, la tarde que aseguran falleció de manera trágica [tu familiar] (yo) estaba en una junta de trabajo a esas horas ay testigos que te lo pueden decir, (yo) con [tu familiar] y alguna persona cercana a ti no cruzaba palabra mas que contigo, de tal manera te pido que pienses en mi y en mi familia que puedo morir injustamente por una situación que (yo) no he estado involucrada y tu puedes terminar en la cárcel, mas aparte (yo) no tengo necesidad de matar a una persona me conoces de años y me sorprende que pienses de esa manera, de tal manera si es tu decisión cambia no me gustaría volver a tratar contigo por temor a que me pase algo te deseo lo mejor y que tengas éxito en tu vida. Gracias por terminar de leer esto.

El primer fenómeno es el que se observa en los referentes *Aracely* (texto 1) y *yo*¹² (texto 2).

Por un lado, *Aracely* se presenta como un elemento intralingüístico de relación endofórica que hace la función de *antecedente*. Este referente sigue la norma según la cual los referentes deben pronominalizarse cuando no estén al alcance del lector (van Dijk, *Estructuras* 24), pero la pronominalización mediante pronombres personales –y mediante la *repetición* también– resulta innecesaria: los morfemas verbales dejan claro de quién se habla.

Por otro lado, el referente *yo* funciona como deíctico que se presenta como extralingüístico y cuya relación es exofórica de tipo *am phantasma*. Al igual que con el

¹² Puesto que la primera persona gramatical se halla inserta en un texto literario, no se puede tomar como deíxis.

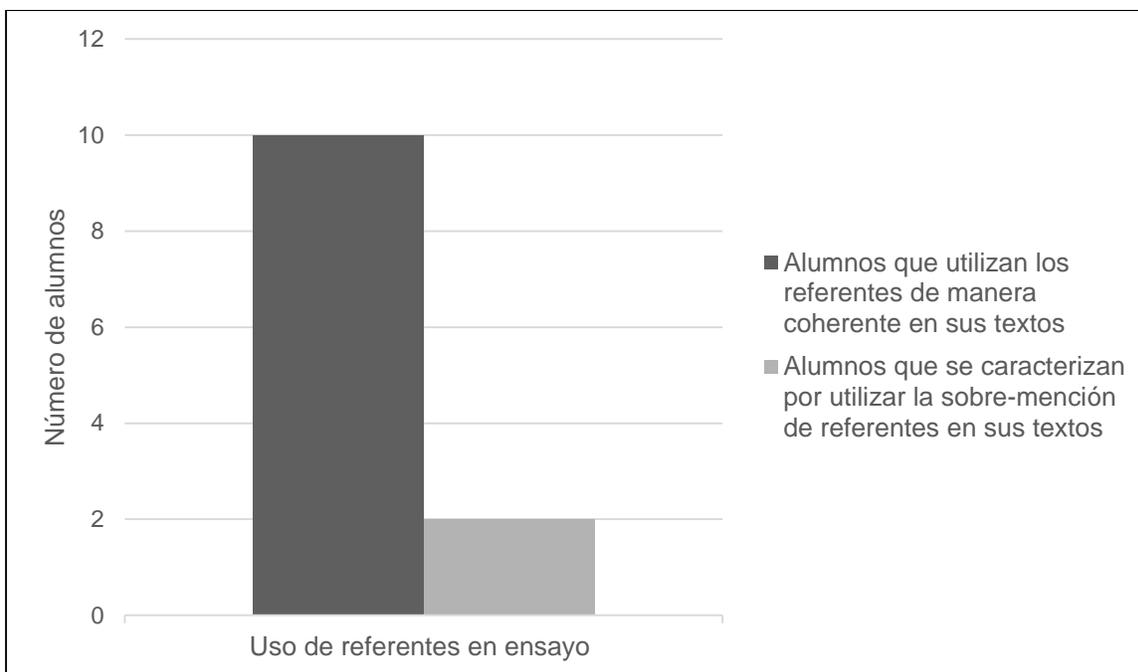
referente anterior, la repetición del pronombre personal resulta innecesaria por las conjugaciones verbales

El segundo fenómeno observado se halla en los referentes *la gente* (texto 1) y *tu familiar* (texto 2). Ambos referentes –uno intralingüístico y otro extralingüístico– se recuperan mediante la *repetición*: esto implica que cada vez que se mencionan sean percibidos como elementos nuevos y produzcan textos reiterativos.

5.2.1.2. Sobre-mención de referentes en ensayo

En los textos ensayísticos también se observaron los dos tipos de *sobre-mención* de referentes pero en menor medida.

Lo anterior tiene su base en el hecho de que los sujetos que usaron de manera coherente los referentes en los textos de narrativa, mantuvieron el buen uso en los textos de ensayo: KJ01F16, PF04F17, BM04F17, JG06M18, EG06M18 y SM06F19. Ahora bien, de los seis sujetos que en los textos de narrativa mostraron *sobre-mención de referentes*, cuatro de ellos mostraron un uso coherente en los textos de ensayo: TM04M17, DH05M18 y AG06M18 y CR06F18, mientras que dos de ellos siguieron utilizando la *sobre-mención* de manera indiscriminada: AB02F16 y JP06F18.



Gráfica 4: Resultados de las producciones escritas en las actividades de ensayo, según el uso de referentes.

Para ejemplificar lo anterior, se retoman dos textos de la joven CR06F18; el texto de la actividad 1:

Había una vez una pequeña niña llamada Cristal, era un niña extraordinariamente hermosa con ojos color sol, cabello largo, sus padre les tenían un cariño más especial que a diferencia de sus hermanos ya que ella padecía de diabetes infantil un día llegó a su casa desplomada de la enfermedad, ya que ella no hacía caso y sus niveles de azúcar eran cada vez más altos su padre llegó del trabajo y de inmediato corrió a verla hasta su cama, estando en el cuarto de Cristal su padre comenzó acariciándola de la mejilla y preguntándole que como se sentía por la enfermedad que la consumía, su vida se estaba haciendo cada vez más corta, los terrores crepusculares de sus padres.

Y el texto de la actividad 3:

Las Hadas se alimentan de las sobras que los humanos sueltan al igual que frutos y semillas, viven en el bosque o en los pueblos pequeños, suelen vestirse de vestidos que se hacen con hojas de las que caen de los árboles, mueren cada vez que dices que las hadas

no existen, ellas no se casan, se enamoran pero no se casan, sus casas son hechas de palos y recogen todo lo que se encuentran y lo reparan pero son tan valientes que no les da miedo de nada los unicos enemigos que tienen son los seres humanos.

Yo creo en las hadas y creo que existen porque ayudan a los animales, a cumplir deseos, son tan pequeñas que no las puedes ver pero estan ahí para ayudarte ayudan a las plantas y creo que hasta el ambiente ayudan a veces son buenas, si te sientes sola es bueno decir yo creo en ellas una aparecera para ser tu amiga.

Como se observa, el uso de referentes diverge bastante. En el primer texto, son al menos dos referentes distintos los que se repiten de manera innecesaria: *Cristal* y *Diabetes*.

Cristal se presenta como el antecedente, el cual es conocido después del marcante *una pequeña niña* –es decir, una relación catafórica–. Según avanza el texto, el antecedente se recupera a través de la reiteración *la niña* y la anáfora gramatical *ella*. Por otro lado, el referente *diabetes* se recupera a través de la *reiteración* por hiperónimo *enfermedad*. Al igual que en casos anteriores, los morfemas verbales y posesivos permiten conocer a quién o a qué se refieren los predicados.

En contraste con lo anterior, en el segundo texto el uso es coherente: la joven escribe acerca de un mismo referente, *las hadas*, que remite en los casos necesarios mediante la *repetición* –cuando el antecedente está textualmente lejos– o a través de la anáfora gramatical *ellas* –cuando el referente está cercano.

5.2.1.2.1. Repetición de referentes como marca retórica

Llegado este punto es menester aclarar que, en los textos de ensayo, se encontró un uso especial de referentes que bien podría confundirse como *sobre-mención*; no obstante, al estudiarlo, es claro que su función no es la misma.

Así, pues, este fenómeno se encontró en los textos de la actividad 3 de los sujetos KJ01F16, JG06M18 y JP06F18; en los textos de la actividad 6 de todos los sujetos; y en los textos de la actividad 12, de los sujetos AB02F16 y PF04F17.

Caso prototípico es el de la joven KJ01F16, en la actividad 3:

P1: Yo pienso que *las hadas* nacen dentro de los capullos de las flores [...]

P2: Las ropas que usan son pequeñas faldas con blusas, vestidos y sábanas [...]

P3: *Las hadas* son muy delgadas y pequeñas, pero son muy fuertes e inteligentes [...]

P4: *Las hadas* viven siempre acompañadas de otras hadas [...]

P5: En el momento en que un *hada* muere surge una pequeña flor [...]

P6: *Las hadas* se caracterizan por impulsar al vuelo a los globos aeroestáticos [...]

P7: *Las hadas* existen porque desde hace mucho se ha divulgado su imagen [...]

Como se observa, el referente se repite al inicio de cada párrafo pero no en el interior de estos –como ocurre en la *sobre-mención*–, sino que se utilizan *anáforas gramaticales* con morfemas verbales y posesivos. Dicho lo anterior, queda claro que no puede considerarse como el mismo fenómeno que la *sobre-mención*: al analizar los textos se deduce que este tipo de *repetición* funciona como marca retórica que da secuencia al texto y une, a su vez, los párrafos.

5.2.1.3. La escritura: ¿una doble interpretación?

Los fenómenos observados ponen de manifiesto un hecho: la doble interpretación que se tiene en cuanto a escritura. Y es que, el lenguaje interiorizado –como lo manifiesta Vigotsky– se caracteriza por la *abreviación* del sujeto y las palabras conectadas con él; no obstante, ocurre lo contrario en los textos analizados.

Dicho lo anterior, se puede interpretar el fenómeno de la *sobre-mención de referentes* como resultado de un contraste entre conocimientos memorísticos y

funciones cognitivas al momento de escribir. Los estudiantes han aprendido que la escritura es un acto social; sin embargo, en sus procesos cognitivos no la perciben como tal. Los referentes se sobremencionan no porque los autores desconozcan a qué o a quién se están refiriendo, sino porque saben que lo transmiten a alguien más. Ahora bien, dentro de su competencia comunicativa no son conscientes, todavía, que el lector tiene noción de los referentes sobremencionados porque estos se pronominalizan mediante conjugaciones verbales y posesivos.

En su libro *Escribir en la plaza* –y después de realizar una investigación sobre las relaciones entre escribanos de la plaza de Santo Domingo y sus clientes–, Judith Kalman llega a la conclusión de que “los lectores y escritores desarrollan su conocimiento del lenguaje escrito en la práctica situada” (203). Con base en esto, se puede inferir que uno de los motivos por el que los jóvenes no tienen percepción del lector es que han desarrollado la cultura escritura únicamente en contextos escolares donde su figura está ausente. Nancy Nelson Spivey señala que:

Because writers anticipate the constructions their readers will build and how the signals in their texts might influence readers' constructive processes. Writers make assumptions about what readers will know and what they will want to gain from reading the text. This ability to take the perspective of others falls in the realm of what is called *social cognition* (Rubin 1984). Social cognition develops over the course of a lifetime as people participate in discursive practices (Kroll, 1985), and it is also the goal of much pedagogy in writing. (*Constructivism* 317)

Con base en los dos criterios mencionados se puede suponer que la práctica escolar mediante la cual se enseña la escritura desde un enfoque individual deviene en que los jóvenes no desarrollen la *cognición social*. Corregir esta forma docente

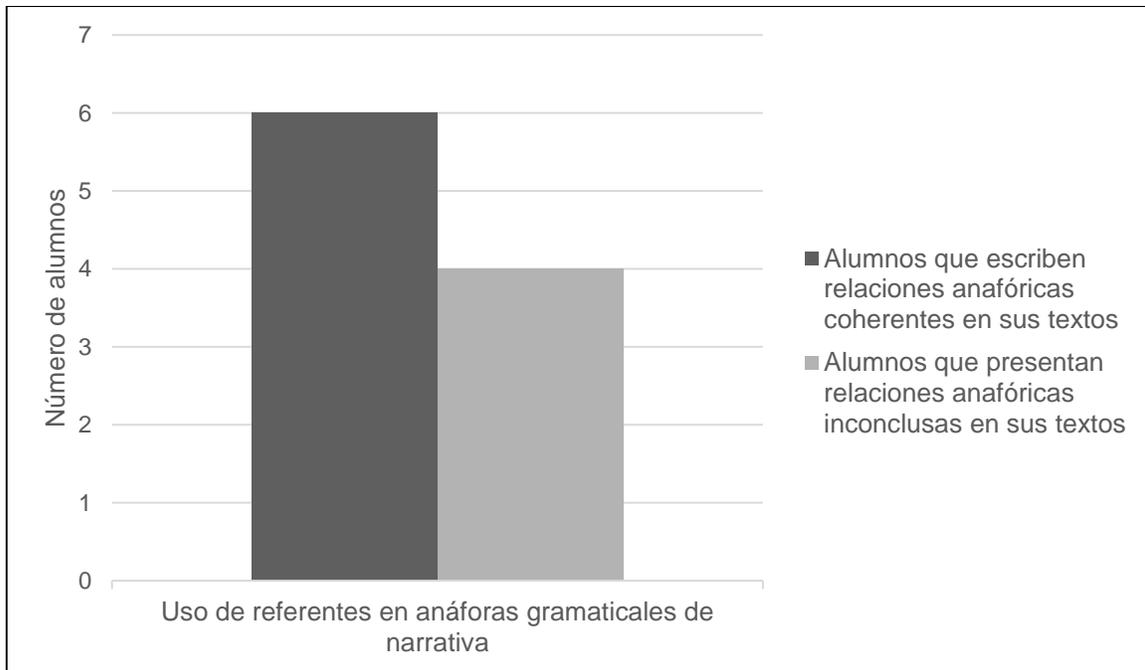
supondría incluir prácticas colectivas en la enseñanza de la escritura, en las que los estudiantes perciban a los lectores reales de sus textos hasta que puedan internalizar este conocimiento.

5.2.2. Referentes y anáforas inconclusas

El segundo fenómeno observado es el uso de referentes en una *relación anafórica gramatical* pero en la cual el antecedente se omite y únicamente se conservan los marcantes. Los referentes son usados, a su vez, para introducir mundos posibles a los textos.

5.2.2.1. Referentes y anáforas inconclusas en narrativa

Dentro de los textos de narrativa, este fenómeno se encuentra en cuatro de ellos: en los textos de la actividad 1, de los sujetos DH05M18 y JP06F18 y en los textos de la actividad 10, de los sujetos JG06M18 y EG06M18.



Gráfica 5: Resultados de las producciones escritas en las actividades de narrativa, según el uso de referentes en anáforas gramaticales.

Para dar más luz al estudio, se proceden a comparar dos textos de la actividad 1; el de la joven KJ01F16:

Ella iba caminando sola por el campo, pensando en *aquel momento en el que había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños*

El se encontraba en medio de la blancura del patio silencioso, que producía una otoñal impresión de palacio encantado.

Ella, rubia, angelical y tímida, y él, la amaba tan profundamente sin darlo a conocer: Ya que el carácter duro de su marido heló las soñadas niñerías de novia.

En ese extraño nido de amor Alicia pasó todo el otoño, el invierno, la primavera y el verano, iba tan concentrada en sus pensamientos; que de un momento a otro, en su caminar cayó en un cumulo de arenas movedizas, para cuando anocheció, sus temores crepusculares se habían transformado en mounstros.

Extinguiendose en su delirio, iba visiblemente hacia la muerte.

Y el de la joven JP06F18:

Todos los días caminaba hacia la escuela, admirando una y otra vez cada paisaje existente en su entorno.

Siempre al llegar a la escuela su nariz labios se perlaban de sudor, cada día era igual de principio a fin. Cada día en ella crecía una extraña sensación de estar desplomada, muerta por dentro, los días pasaban y ella se sentía síncope y poco a poco aparecían *sus terrores crepusculares*. No tenía una vida como ella hubiese querido, hasta que decidió Retirarse de la vida poco a poco iba extinguiéndose en su subdelirio y probablemente iba visiblemente a la muerte y siempre mantenía con el silencio agónico en sus labios.

En el primer texto se menciona el referente *aquel momento* como marcante de otro que todavía no se conoce. Ahora bien, inmediatamente después de esta proposición se menciona cuál es el momento al que se está remitiendo “en el que había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños”. Como se observa, hay una *anáfora gramatical* clara entre ambas proposiciones. Ahora: la importancia de conocer a qué se refiere *aquel momento* con más detalle se debe a que la protagonista, al ir concentrada en sus pensamientos, cae en un “cúmulo de arenas movedizas” –si fuera un pensamiento cualquiera lo más probable es que la protagonista no se hubiera distraído y, si lo hiciera, resultaría inverosímil en la situación.

En contraste con lo anterior, en el segundo texto se mencionan dos referentes que, a la vez, son mundos accesibles: el de los terrores crepusculares y el de los delirios. A diferencia del texto anterior, en este sólo se menciona su existencia –como una forma generalizada de los estos– pero no se llegan a conocer. Si el lector supiera cuáles eran los *terrores crepusculares* y *delirios* de la protagonista entendería por qué va “visiblemente hacia la muerte” y mantiene “un silencio agónico en sus labios”. Estos referentes, pues, deberían ser marcantes anafóricos –o catafóricos, en su defecto–:

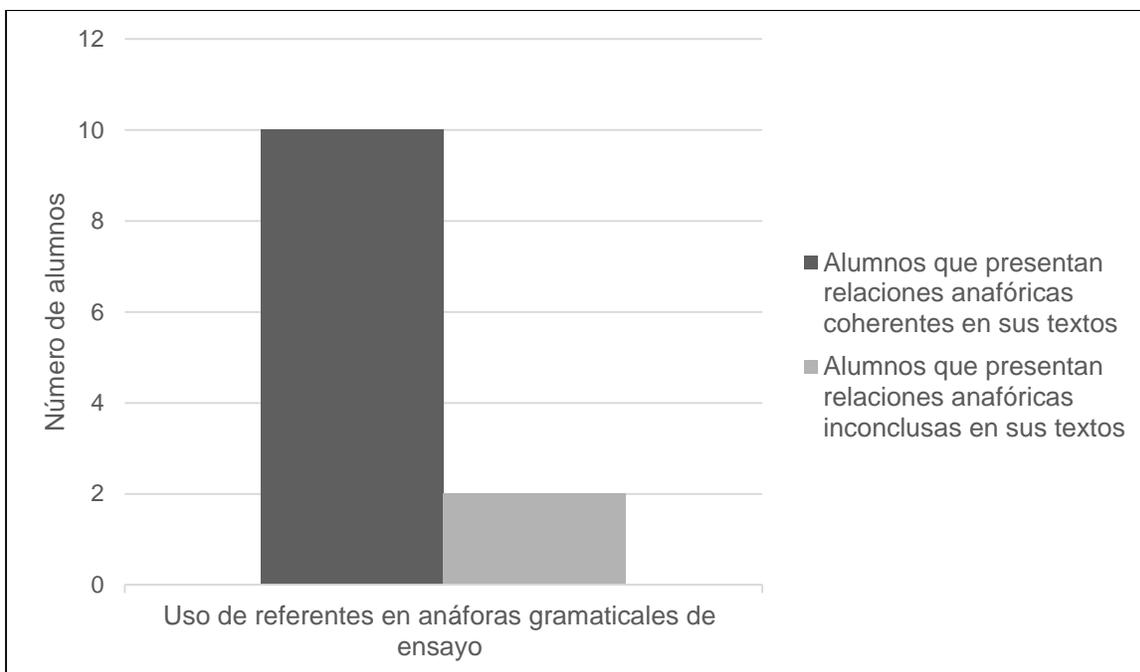
puesto que no se especifica el antecedente de ninguno de los dos, las relaciones de identidad quedan inconclusas.

Dicho sea de paso que, al menos en las actividades de narrativa, sólo los sujetos y textos de las actividades mencionadas son los que presentan este fenómeno. El resto de los sujetos –cuando hay presencia de referentes como mundos accesibles– lo manejan de la primera forma.

5.2.2.2. Referentes y anáforas inconclusas en ensayo

La mención a referentes que remiten a mundos accesibles en los textos de ensayo es mucho más común. Esto, ya que es detonada por las mismas actividades e instrucciones de escritura. Tal es el caso de la actividad 9 donde explícitamente se pide que un párrafo inicie con la frase “en ese entonces solía pensar” y otro con la frase “recuerdo que me sentí...”. No obstante lo anterior, en otras actividades también hay acceso a distintos mundos: los textos de la actividad 3 de los sujetos KJ01F16, BM04F17 y DH05M18; el texto de la actividad 6 del sujeto TM04M17, y el texto de la actividad 12 del sujeto JP06F18.

De ellos, los únicos mundos accesibles que se mencionan pero a los que no se tiene acceso son: el de la actividad 9, de la joven JP06F18: “Ahora que ha pasado el tiempo me doy cuenta de que solo era algo estúpido *lo que pensaba*”; y el de la actividad 12 de la joven AB02F16: “cuando no quiero que se note esa felicidad solo escucho musica en mis audifonos y pienso sobre *el momento de felicidad*”. Ambos responden a los lineamientos expuestos en la sección de narrativa.



Gráfica 6: Resultados de las producciones escritas en las actividades de ensayo, según el uso de referentes en anáforas gramaticales.

5.2.2.3. Referentes y predicación

Si bien en las *relaciones anafóricas* debe haber un elemento con mayor carga semántica –antecedente– y otro que lo recupere –marcante–; en el análisis de los textos se encontró cómo es que, en varios de ellos, hay relaciones que están implícitas para el escritor pero que no logra comunicar al lector.

Este hecho denota la *predicación* de la que habla Vigotsky y según la cual: lo que se supone que ya se sabe, no se menciona. Los jóvenes al escribir consideraron al lector como idéntico a ellos, sin darse cuenta que para otras personas no hay manera de inferir el antecedente de sus textos y, por ende, gran parte de la información se pierde.

Una consideración es necesaria: las *anáforas inconclusas* dificultan la comprensión de los textos pero no la imposibilitan. El lector se queda con lagunas de

información que, si bien son importantes en el desarrollo del texto mismo, puede llenar con su imaginación y dotar, al escrito, de un nuevo sentido.

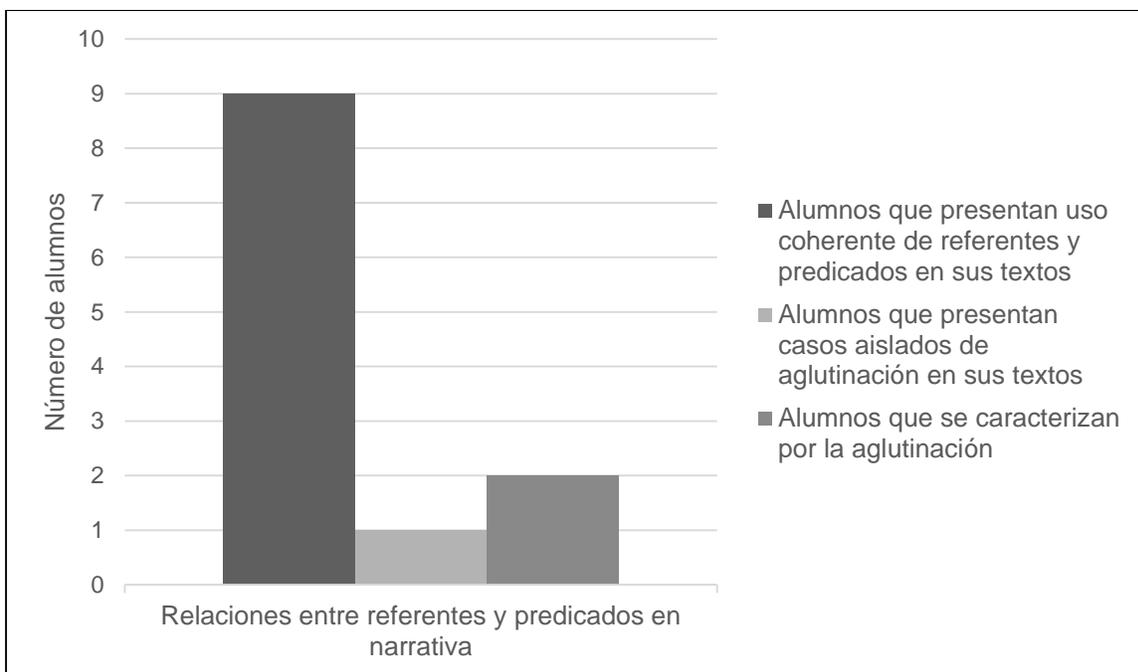
5.2.3. Referentes: aglutinación en secuencias de oraciones

La *aglutinación* es un fenómeno que se caracteriza por unir referentes y predicados que deberían pertenecer a dos oraciones. A su vez, esta se presenta en dos sentidos: cuando un mismo referente, en determinado lugar de la oración, funciona como puente o unión para dos predicados distintos; y cuando un mismo predicado funciona como puente o unión para dos referentes –sean estos los mismos o no–. En el primer caso, los predicados se aglutinan por medio del referente que debería estar repetido; en el segundo, los referentes se aglutinan por medio del predicado que también debería estar repetido.

Se debe aclarar que la aglutinación se presenta como marca característica en sólo dos sujetos: AB02F16 y JG06M18. En los demás casos, aquellos jóvenes que presentan este fenómeno lo hacen de manera aislada y en sólo una actividad. Por esta cuestión, en cada subapartado se mencionará en qué actividades y sujetos se presenta el fenómeno.

5.2.3.1. Aglutinación en narrativa

En narrativa, la *aglutinación* se puede encontrar en los textos de la actividad 4, de los sujetos AB02F16, JP06F18, JG06M18; así como en los textos de la actividad 9 de los sujetos AB02F16 y JG06M18.



Gráfica 7: Resultados de las producciones escritas en las actividades de narrativa, según las relaciones entre referentes y predicados.

Ejemplo de *aglutinación* mediante referentes, es el texto de la actividad 4 de la joven JP06F18, que dice: “Cada que te veía siempre la pasabas con Sebastian y eso fue haciendo que cada vez me alejara de ti hasta que encontré una nueva amiga emepece a salir mucho *CON ELLA* paso mucho el tiempo” (Versalitas propias). En este fragmento la expresión *con ella* –donde *ella* es marcante de *Yadira*, amiga de la protagonista– funciona en dos predicados distintos al tiempo que los une: “salir mucho” y “paso mucho el tiempo”.

Ahora bien, ejemplo de *aglutinación* por medio de predicados se observa en el texto de la actividad 4, del joven JG06M18: “Un día como hoy tomé la buena idea de vandalizar su carro *PONIENDO GUAYABO* en todo su carro”. El predicado “poniendo Guayabo” une al antecedente *carro* con su marcante que, en este caso, es el mismo término por haberse recuperado a través de la repetición.

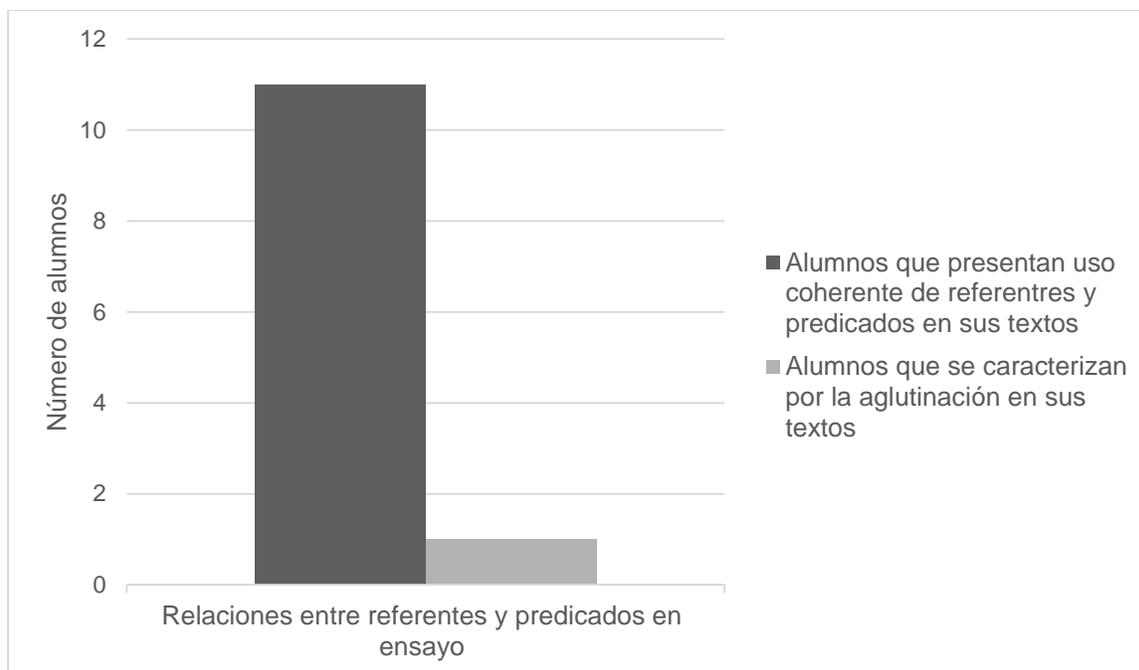
El texto de esta actividad, pero de la joven AB02F16 es ejemplo de la unión por predicados entre antecedente y marcante recuperado por *reiteración*: “la tarde que aseguran falleció de manera trágica tu familiar YO ESTABA EN UNA JUNTA DE TRABAJO a esas horas”. En este texto, *la tarde* y *esas horas* se refieren al mismo espacio temporal.

Contrapuesto a lo anterior, en el mismo escrito, se lee: “yo con tu familiar y alguna persona cercana a ti NO CRUZABA PALABRA más que contigo”. Como se observa, en este fragmento sí hay distintos referentes unidos por un mismo predicado: en el primer caso se tiene el referente *tu familiar* y *alguna persona cercana a ti* y, en el segundo, *contigo*. Aunque la idea es la misma –dejar claro que el narrador sólo hablaba con la persona a quien le dirige la carta y no tenía nada que ver con el familiar a quien asesinaron– los referentes no lo son.

5.2.3.2. Aglutinación en ensayo

Al igual que en los textos narrativos, es posible encontrar este fenómeno en los ensayos pero en mucho menor medida –tienen, no obstante, idéntico comportamiento que en narrativa.

La *aglutinación* sólo se encuentra dos veces: en el texto de la actividad 3, del joven JG06M18: “creo que los zombies existieron ya que HAY MUCHO MITOS Y LEYENDAS, que puede o se puede crear un virus” y en el texto de la actividad 6 del mismo joven: “los usos de LAS MANZANAS pueden variar en cuanto a su uso y función”.



Gráfica 8: Resultados de las producciones escritas en las actividades de ensayo, según las relaciones entre referentes y predicados.

5.2.3.3. Vocablos y secuencias de oraciones

Se ha dicho que el lenguaje interiorizado presenta *aglutinación* en vocablos; no obstante, en la escritura, la *aglutinación* no se presenta en vocablos sino en secuencias de oraciones. El fenómeno parece tener, una vez más, su origen en los procesos cognitivos: mientras escribe, el estudiante no es consciente de aquello que ha comunicado y por eso lo repite al final de la oración.

Dicho lo anterior, es viable atribuir el fenómeno a que gran parte de los estudiantes no practica la escritura constantemente. Sobre este respecto, señala Frida Díaz Barriga:

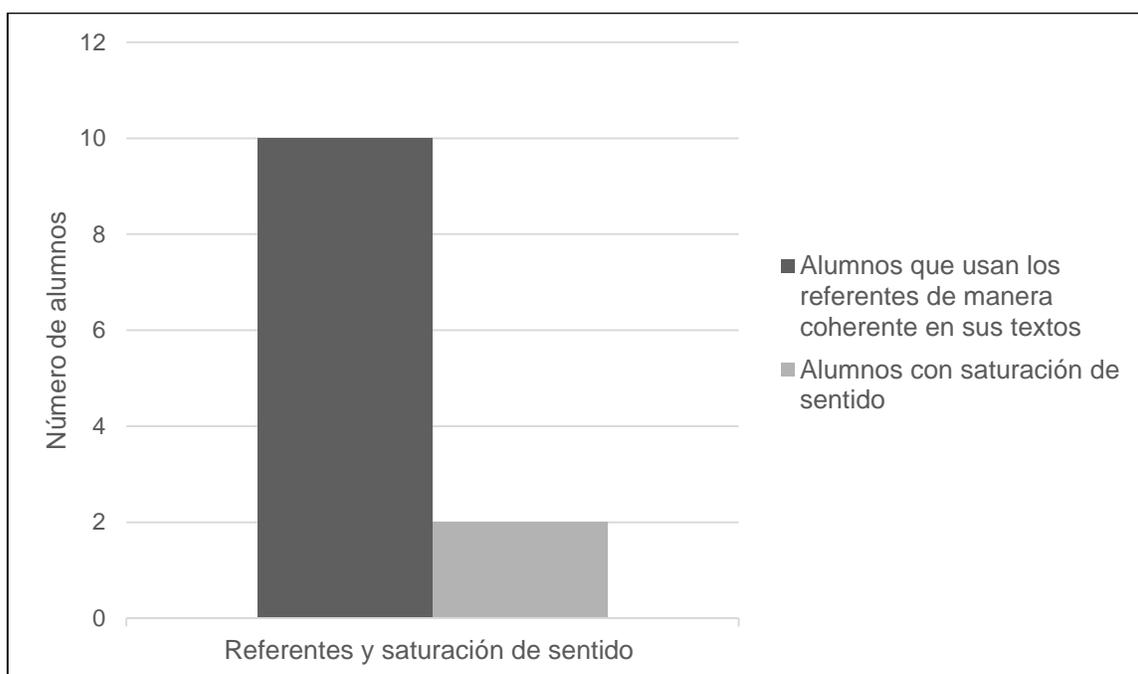
Quando los novatos escriben textos, lo hacen en forma inmediata, en tanto que son capaces de recuperar de su base de conocimientos, un primer dato informativo que se

ajuste en forma aproximada a lo que desean escribir. Proceder de esta manera supone que la textualización de lo escrito se vuelva un acto cuasi-automático, en donde solo se escribe lo que en ese momento es evocado. (146)

Se puede suponer, por lo tanto, que la *aglutinación* en la escritura se debe a la falta de atención que los estudiantes presentan al momento de escribir, a la poca reflexión sobre el tema u objeto de escritura y a la falta del proceso de revisión – característico de los escritores novatos.

5.2.4. Referentes y saturación de sentido

La *saturación de sentido* se dio de manera específica en los ensayos de la actividad 12, de los sujetos AB02F16 y JP06F18. En dicha actividad se pidió a los participantes que escribieran acerca de una emoción o sentimiento que hubieran sentido con gran fuerza. Los sujetos mencionados eligieron *felicidad* y *alegría*, respectivamente.



Gráfica 9: Resultados de las producciones escritas en las actividades de ensayo, según los referentes y su extensión semántica.

Lo que llama la atención en estos casos es que los sujetos usaron los referentes con una extensión semántica. Es decir: los términos *felicidad* y *alegría* implicaron el sentimiento mismo pero también el recuerdo de aquello que los originó. Para comprobar lo anterior, se proceden a citar los dos textos.

Texto de la joven AB02F16:

Cuando siento felicidad mi cuerpo se pone nervioso y mi piel se pone chinita tengo un semblante rojo me chiveo muy rapido y la gente que me rodea puede notar mi cambio de humor al momento, cuando estoy sola y siento mucha felicidad pongo musica en alto y aunque no se cantar yo canto jaja y me pongo muy imperactiva y quiero comer cosas frias y picosa, *cuando no quiero que se note esa felicidad solo escucho musica en mis audifonos y pienso sobre el momento de felicidad.* (Itálicas añadidas)

Texto de la joven JP06F18:

Cuando siento Alegría, en el cuerpo recorre una sensación tipo cosquilleo, el estómago se siente raro, incluso a veces se empieza a tartamudear. Incluso sin darme cuenta empiezo a tener una sonrisa. A veces tambien empiezo a temblar.

Este sentimiento es demasiado agradable y a veces un poco vergonzoso ya que hay personas que clavan la mirada como si estuviesen viendo algún tipo de loco. Aunque a pesar de todo eso, cuando pasa algunas horas solo me da risa y vuelvo a tener ese mismo cosquilleo en el cuerpo.

Algunas personas piensan que soy demasiado amargada como para tener ese tipo de sentimiento, pero en verdad tenerlo es una gran placer en tu persona. No encontraré las palabras exactas para poder describir un sentimiento tan especial como este.

Creo que poder llegar a sentir esto, es algo tan especial que por algún tiempo *lo estarás recordando* de tal manera como si hubiese sido ayer, y en ese entonces te dará risa. (Itálicas añadidas)

En el primer caso, el referente *momento de felicidad* se introduce con una relación endofórica –el pronombre *el* supone que el lector conoce cuál es el momento de felicidad–; no obstante lo anterior, hasta esa proposición no había nada que remitiera –un antecedente– a un suceso determinado y detonante del sentimiento.

De igual manera, en el segundo texto, se lee: “por algún tiempo *lo estarás recordando* de tal manera como si hubiese sido ayer”. La anáfora gramatical *lo estarás recordando* funciona como marcante a un antecedente que no se conoce, lo cual implica una confusión entre el sentimiento y aquel suceso que lo originó.

5.2.4.1. El sentido antes que significado: reproducción fiel del lenguaje interiorizado

Llegado este punto se puede afirmar que la preponderancia del sentido sobre el significado es la marca que reproduce de manera más exacta el lenguaje interiorizado. Mientras que los referentes no se omiten, se sobremencionan; las anáforas inconclusas dificultan la comunicación pero no la imposibilitan; y la aglutinación se da entre proposiciones y no entre palabras, la saturación de sentido no difiere en nada de la descrita por Lev Vigostky en sus investigaciones.

De la mano con lo anterior, saltan a la vista dos hechos más: 1) cuantitativamente, la preponderancia del sentido sobre el significado es el fenómeno que menos se presenta, y 2) sólo se presenta en las jóvenes AB02F16 y JP06F18; las cuales, además, son autoras de los textos con más incoherencias semánticas –todos los fenómenos descritos se hallan en sus textos.

Con base en esto, se concluye que la preponderancia del sentido antes que el significado es la marca textual que denota el nivel más avanzado de la incompetencia

comunicativa y que se genera por no internalizar el proceso de escritura como un acto social.

El epígrafe de este capítulo dice: “Cabe comparar al pensamiento con una densa nube que descarga una lluvia de palabras.” Los jóvenes que redactaron textos coherentes habitan dentro de una casa desde la cual contemplan la lluvia y, si quieren salir a jugar con ella, lo hacen por decisión propia. Los jóvenes que redactaron textos medianamente coherentes son aquellos transeúntes que tiene paraguas y que, aunque la lluvia llega a mojar sus pies y salpicar su cuerpo, se cubren de ella en su mayoría. Finalmente, aquellas dos jóvenes cuyos textos se caracterizaron por incoherencia semántica andan bajo la lluvia... Quizá sin paraguas porque nadie les ha ofrecido uno; quizá sin casa porque nadie las ha invitado a entrar.

5.2.5. Una última consideración sobre referentes

Se han ejemplificado los fenómenos sobre referentes y bien se podría argumentar que estos responden, simplemente, al hecho de que los escritos son borradores de un texto redactado al momento.

Lo anterior es cierto; sin embargo, hay dos aclaraciones que se deben hacer: 1) aunque fuera así, los textos seguirían mostrando las marcas del lenguaje interiorizado, y 2) los estudiantes editaron y releeron sus textos –primero para ellos, después para el grupo– antes de entregarlos: algunos de ellos borraron, tacharon y corrigieron justo después de escribir su texto; otros lo corrigieron según lo leían en voz alta.

Este último hecho corrobora los siguientes puntos:

- La hipótesis principal con la consideración de que, si bien se tiene idea de que la escritura es un acto social, en los procesos cognitivos no se percibe como tal.

- La tesis propuesta por Linda Flower y John Hayes (Díaz 144-146) según la cual los escritores novatos redactan sin pensar en un posible lector potencial o audiencia además de detectar, en menor medida, los errores de su texto – comparados con los escritores expertos.

5.3 Actividad final

La última actividad que se llevó a cabo fue un cuestionario valorativo sobre el taller. Sólo cinco estudiantes se presentaron a la sesión en la cual se aplicó. Cabe mencionar, lo contestaron de forma anónima. Las preguntas y respuestas fueron:

1. ¿Qué género fue el que más te gusto escribir?, ¿Por qué?

Dos sujetos manifestaron tener gusto por el cuento ya que les resultó sencillo de redactar y porque estuvo implicada la imaginación.

Dos sujetos manifestaron su gusto por la poesía: el primero por el sonido de las rimas y el segundo porque implica usar la imaginación.

Un sujeto manifestó el gusto por el ensayo puesto que escribió sobre cosas que le interesaban.

2. ¿Recuerdas alguna actividad en específico? ¿Qué te pareció?

Esta pregunta fue contestada por cuatro estudiantes y todas las respuestas fueron distintas: la actividad 2 porque fue divertida, la actividad 3 porque el uso de la imaginación, la actividad 6 porque fue interesante escribir sobre un objeto cotidiano, y la actividad 10 porque implicó una lectura entretenida y permitió escribir cosas de su interés.

3. ¿Cambió algo de lo que pensabas sobre la escritura?

Cuatro de los sujetos contestaron que sí había cambiado lo que pensaban sobre escritura ya que: se interesaron más, mejoraron su forma de escribir, se animaron a escribir por primera vez, escribieron diversos géneros, se sorprendieron de lo que podían escribir y se dieron cuenta que no era aburrido.

Uno de los sujetos contestó que no había cambiado su perspectiva ya que siempre le había interesado la escritura.

4. ¿Qué piensas del taller en general?

Los alumnos contestaron, homogéneamente, que el curso les pareció divertido e interesante.

5. Comentarios

Los comentarios generales fueron básicamente felicitaciones a la mediadora y expresiones de gusto por haber estado en el taller.

Aunque todas las respuestas fueron diferentes, se observa un común denominador: el componente actitudinal. De manera general, se menciona el interés que despertó en ellos imaginar cosas y hablar de lo que les gusta.

CONCLUSIONES

La escritura: un acto social

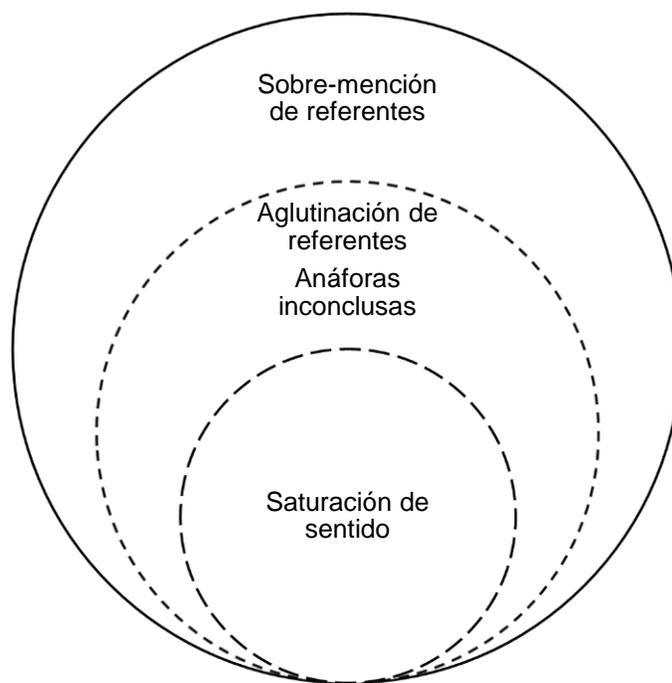
La tesis central del estudio fue: los textos escritos tienen falta de coherencia semántica porque la acción de escribir no se concibe como un acto social y, por ende, mantiene algunos rasgos del lenguaje interiorizado. Así, después de analizar los textos escritos se confirma la hipótesis de trabajo.

Los cuatro rasgos observados –*sobremención de referentes, anáforas inconclusas, aglutinación y saturación de sentido*– son solo la manifestación superficial de una deficiencia que va más allá de lo textual y se sitúa en lo cognitivo: los estudiantes carecen de la competencia comunicativa por no ser conscientes de que la escritura implica un receptor.

La forma más superficial en que se mostró dicha falla fue la *sobre-mención*: en ella los estudiantes tenían una idea vaga de que se comunicaban con alguien más; lo que falló entonces fue la internalización de dicho precepto y, presumiblemente, el conocimiento de la lengua: los estudiantes sólo adjudicaron sentido a los sustantivos mientras que los morfemas verbales y posesivos los concibieron como faltos de significado.

Por otro lado, se puede decir que las *anáforas inconclusas* y la *aglutinación* se hallan en el punto medio. En el primer caso, el escritor concibe al lector idéntico a él: si bien en las *anáforas inconclusas* falta el referente antecedente, sí hay un referente marcante que, aunque llega a ser genérico –“pensamiento”, “terrores crepusculares”, etcétera– tiene una carga semántica por sí mismo. En el segundo caso, la *aglutinación*, se trata de un fenómeno que tiene su origen en la falta de práctica de la escritura lo que deviene en poca atención al momento de escribir.

Finalmente, la *saturación de sentido* marca el grado más avanzado de la falla. En este fenómeno, el lenguaje interiorizado se manifiesta explícitamente con una motivación afectiva-conativa –característica del lenguaje egocéntrico (cfr. Vigostky, *Pensamiento 71*)–. Lo anterior permite formular la suposición de que aquellos contextos en los que no se demanda al hablante una reflexión sobre la lengua, es decir: el conocimiento metalingüístico –cuya aparición, dicho sea de paso “no se da de modo espontáneo, surge cuando se enfrenta a determinadas tareas que le hacen reflexionar sobre el lenguaje” (Ysla 198)–, provocan que lo procesos cognitivos del hablante en torno al lenguaje vuelvan, al menos parcialmente, a la fase egocéntrica.



Gráfica 10: Marcas del lenguaje interiorizado en los textos escritos, según el grado de intensidad que denotan.

La investigación pone en relevancia un hecho: la falta de coherencia semántica en los textos tiene su origen en la didáctica cognitiva y disciplinar con la que se enseña escritura en el aula. Como se ha mencionado, gran parte de las prácticas docentes escolares se caracterizan por enseñar la escritura como una actividad individual y, difícilmente, se enseña con base en estrategias colectivas que desarrollen la cognición social.



Gráfica 11: Interrelación entre las prácticas docentes de la escritura, el desarrollo de la cognición social y los textos escritos con falta de coherencia semántica.

Por poner un ejemplo, se puede mencionar la didáctica de los planes y programas de estudio del Bachillerato General. Las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción I y II se imparten en primer y segundo semestre, respectivamente, y su propósito es “que el alumno desarrolle la competencia habilitante de la lectura y escritura al reconocer y ejercer las cuatro habilidades de la lengua: escuchar, leer, hablar y escribir, con el fin

de aplicarlas a diversas situaciones de su vida, académicas y cotidianas.” (268, 274). En estas asignaturas la escritura se retoma como actividad fundamental para el desarrollo de los jóvenes, pero es posible notar dos fenómenos: 1) los textos que se espera escriban los jóvenes son de tipo académico: resúmenes, reseñas y argumentación; y 2) Los “productos esperados” se centran, por lo general, en la redacción del texto por parte del alumno, y dejan de lado, una vez más, la relación con el lector.

Hay casos específicos en los que no ocurre así. En el eje “Generación de una opinión razonada y razonable a partir de la elaboración de textos”, parte de Taller de Lectura y Redacción II, el producto esperado es “la elaboración de un ensayo y su discusión y debate en grupo” (277). Ahora bien, la dinámica propuesta tampoco resulta la más adecuada para que la escritura sea percibida como un acto social ya que lo más probable es que al momento de discutir el texto, de manera grupal, haya una disociación entre el escrito y las ideas del mismo: el autor notará las deficiencias de sus argumentos pero no de su escritura; el debate será sobre “lo que quiso decir”.

En contraste con lo anterior se pueden mencionar los planes de las asignaturas Literatura I y II, impartidas en 3^{er} y 4^o semestre, respectivamente, del Bachillerato General. En estas se presta atención, al menos en lo teórico, a que los estudiantes escriban textos literarios y que estos sean leídos y comentados por el grupo (760-771). No pasa desapercibido el hecho de que dichas asignaturas sean posteriores al Taller de Lectura y Redacción I y II y que sean de un campo disciplinar diferente: mientras que Literatura es de Humanidades, Taller de Lectura y Redacción forma parte del campo de Comunicación. Lo anterior pone de manifiesto que la escritura literaria se sigue considerando un factor marginal en la enseñanza de la redacción y que no es

necesaria para que los alumnos aprendan a escribir correctamente. Con base en lo anterior se puede decir que, en los planes de estudio, se sigue viendo en los tipos de escritura una falsa dicotomía de forma y contenido entre lo intelectual y lo emocional, lo público y lo privado, lo individual y lo social.

En el análisis de resultados también se observó que en los ensayos las faltas de coherencia semántica fueron menos que en los textos de narrativa. Este hecho se puede atribuir a dos motivos principales: 1) el ensayo es más practicado en los contextos escolares, y 2) el ensayo permite que el pensamiento reflexivo fluya con más libertad.

Conviene ahondar en el segundo motivo ya que este corrobora una de las hipótesis planteadas en la investigación: la escritura como detonante del pensamiento reflexivo. Sobre este respecto, señala Lev Vigotsky que:

Somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los demás y de la misma manera que conocemos a los demás; y esto es así porque nosotros, en relación con nosotros mismos, nos encontramos en la mismas [posición] en que se encuentran los demás respecto a nosotros... Sólo soy consciente de mí mismo en la medida en que soy otro para mí mismos, es decir, sólo en la medida en que puedo volver a percibir mis propias respuestas como si fueran estímulos nuevos. (cit. en Kozulin 25)

Se puede concluir, por lo tanto, que el pensamiento reflexivo fue detonado por la escritura y las actividades previas que promovieron la introspección, análisis y consciencia en los estudiantes. Desarrollar estos procesos tuvo una consecuencia para bien: mejorar la coherencia de los textos. No obstante lo anterior, queda claro que tal grado de reflexión no se logró en las actividades de narrativa –en las que el

escritor se alejaba del texto por no ser el protagonista de este—. A raíz de lo anterior, surge la pregunta, para futuras investigaciones, sobre cómo se puede impulsar el pensamiento reflexivo en textos que no versen sobre el autor y su experiencia.

Haber realizado el análisis semántico con base en el marco de referencia de la lingüística textual permitió ahondar no sólo en los factores lingüísticos –que, dado el carácter de este estudio, habrían devenido en una investigación meramente descriptiva–, sino también en los procesos cognitivos y el contexto cultural en el que se desarrolló el taller.

Usar esta teoría permitió lograr dos de los objetivos específicos: identificar los motivos cognitivos por los cuales hay falta de coherencia semántica en los textos escritos y reconocer cómo es que dichos fenómenos cognitivos se manifiestan en estructuras lingüísticas.

Terminada la investigación es pertinente que, como personas que trabajamos en la enseñanza de la lengua española, dejemos de cuestionarnos cómo enseñar los aspectos formales de la lengua; antes bien, nos preguntemos cómo enseñar la escritura como acto social.

Estrategias en la enseñanza de la lengua: la mediación y la experiencia social

El primer objetivo específico de la investigación fue diseñar 12 sesiones de escritura creativa para estudiantes de Nivel Medio Superior.

En la estrategia empleada dentro del taller, la mediadora no transmitió las enseñanzas de manera directa sino que puso a disposición de los estudiantes las herramientas para desarrollar una habilidad específica: la escritura de textos. Así, pues, en esta propuesta didáctica, el papel de la mediadora-guía resultó clave por dos

motivos principales: como moderadora de la interacción social y como artífice primario de las estrategias y secuencias didácticas que permitieron, a los estudiantes, desarrollar textos escritos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es menester cuestionarse cuál es y debe ser el objetivo de las clases de Lengua. Desde mi punto de vista, el transmitir conocimiento no lo es: el uso de la tecnología y acceso a la información caracteriza a nuestra sociedad y, al menos, como estudiante de SUA, puedo dar cuenta que no se necesita asistir de manera presencial a una escuela para aprender conceptos o terminar una licenciatura con las competencias que implica. Entonces: ¿qué puede ofrecer una clase o asesoría que no pueda ofrecer la tecnología y el acceso a la información? La experiencia social.

La experiencia social se transforma, así, en una forma de llegar a la Zona de Desarrollo Próximo en cuanto a competencia comunicativa se refiere. De manera específica, en el taller de “Escritura creativa” que se llevó a cabo, las charlas literarias, la lectura en voz alta, el compartir los textos escritos y el intercambio de opiniones permitieron que, quien las practicó, se diera cuenta que no vive solo y todo el tiempo se está comunicando.

Dicho lo anterior, se concluye que este estudio es un acercamiento a la forma de enseñar, concebir y compartir la pasión por la escritura y la lectura, ejercida en los talleres literarios y la mediación de escritura y lectura.

En el desarrollo de las estrategias empleadas en el taller, el mayor aporte de la teoría sociocultural fue que orientó sobre cómo insertar lo teórico en un contexto real; principalmente: el uso de mediadores como forma de detonar la escritura y abordar la

hoja en blanco, así como la interacción social como base del aprendizaje significativo y camino para alcanzar la Zona de Desarrollo Potencial.

La metodología puesta en práctica fue el taller de escritura; lo cual provocó tres fenómenos principales: 1) la creación de un entorno en el que los estudiantes participaron activamente, 2) que los estudiantes desarrollaran la habilidad de escribir textos literarios con base en el aprendizaje co-construido y, 3) la facultad para proponer soluciones al problema observado en el contexto escolar –falta de coherencia semántica en los textos escritos.

En este tenor, la recomendación didáctica que se sugiere es la estrategia conocida como “Hacer preguntas al texto”. Su metodología consiste en que cada estudiante escribe un texto que después lee en voz alta delante del grupo. Una vez leído, el resto de los estudiantes hace preguntas al autor sobre este: datos que no hayan quedado claros, palabras mal empleadas, el porqué de algunas referencias, etcétera. El autor puede contestarlas o simplemente tomarlas como retroalimentación de su escrito. Las intervenciones del mediador, en esta estrategia, se van a basar en el uso de la *interrogación* como medio de aprendizaje (cf. Gallimore 218). A través de preguntas como: “¿por qué crees que tus compañeros no saben a quién te estas refiriendo en esta oración?” o “¿tus compañeros entendieron lo que querías decir?, ¿por qué?” los estudiantes, además de percibir al receptor, se harán conscientes de todas aquellas fallas que su texto presenta al ser comunicado a otra persona.

Sobre este tema, una consideración es importante: el estudio se planteó como objetivo desarrollar la escritura de textos literarios con base en la metodología del taller; ahora bien, la enseñanza de aspectos formales de la lengua mediante este método se propone como horizonte de futuras investigaciones.

El componente actitudinal: secuencias didácticas y selección de lecturas

El segundo objetivo que se planteó en este estudio fue modificar el componente actitudinal de los jóvenes frente a la escritura. Concluida la investigación se puede decir que, en efecto, se consiguió: sus resultados se observaron dentro del aula y al momento de llevar a cabo la sesión.

La disposición de los jóvenes ante la escritura se manifestó principalmente en los temas sobre los que eligieron escribir y que, en varios casos, resultaron dolorosos y muy personales. Algunos ejemplos de cómo se manifestó esto dentro de las sesiones fueron los siguientes: en más de una ocasión diferentes jóvenes lloraron mientras escribían; cuando se trabajó con temas difíciles –en la actividad 9– ningún joven quiso leer su texto pero, como grupo, me pidieron leerlos en voz alta de forma anónima; y en el hecho de que en el último cuestionario los jóvenes expresaron haberse divertido e interesado en la escritura.

El cambio actitudinal, se concluye, se produjo gracias a dos factores principales: las secuencias didácticas y la selección de textos.

Por un lado, las secuencias didácticas incluyeron actividades de inicio: estas permitieron que los jóvenes se acercaran a la escritura no sólo en forma de textos escritos, como tal, sino también mediante imágenes, oralidad e imaginación. Las instrucciones de escritura, a su vez, dieron la primera pauta hacia un texto: se eliminó el miedo a la hoja en blanco o a no saber que decir. Aunado a lo anterior, todo el tiempo se trató que los jóvenes escribieran de temas que conocían, situaciones que imaginaran o que escribieran sobre ellos mismos y su experiencia personal.

La selección de textos, por otro lado, resultó fundamental en cómo se acercaron los jóvenes a la escritura ya que, además de usar un lenguaje coloquial y actual,

versaron sobre temas de interés para ellos. Asimismo, cada lectura fungió como ejemplo de cómo se podía escribir.

Llegado este punto, una última cuestión se desprende de lo dicho y, aunque quizá se aleje del componente actitudinal, es necesario señalar: la diferencia entre géneros literarios. Como se manifestó previamente, dos textos de literatura no coincidieron con el género que los jóvenes debían escribir durante la sesión –la actividad 9 y la actividad 12– pero sí con el tema a tratar. Los resultados mostraron que los jóvenes escribieron, precisamente, en el género propuesto como objetivo de la sesión y no en el género de la lectura. Cabe preguntarse entonces: ¿qué es más importante al momento de enseñar a escribir distintos géneros literarios? ¿Un texto base del mismo género o un texto cuyo tema permita escribir en el género que se busca?

Con base en los resultados obtenidos, se puede decir que el género literario leído previamente no influyó tanto en la creación literaria como lo hicieron las estructuras lingüísticas propuestas y los temas sobre los cuales versaron; sin embargo, los resultados no son concluyentes. Se pretende, en futuras investigaciones, dar una respuesta a las dos preguntas.

ANEXO I
SECUENCIAS DIDÁCTICAS¹³

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 1		
Fecha: 07/09/17		
Duración: 140 minutos		
Material: Plumas, plumines, tarjetas con preguntas, plumón, hojas con fragmentos de "El almohadón de plumas", pizarrón, pelota de espuma, cuento.		
Texto: "El almohadón de plumas", Horacio Quiroga		
Objetivo general de la sesión: Que los participantes escriban un cuento.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
1.- El mediador preparará el lugar de trabajo: • Acondicionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura.	• Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos.	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
2.- Los participantes se presentarán de manera individual y hablarán sobre por qué están en este taller.	• Tener un primer acercamiento a los estudiantes.	10
3.- <u>Actividad de inicio:</u> Los estudiantes se sentarán en medio círculo. En el centro, se colocarán tarjetas con preguntas sobre los intereses de los estudiantes y su experiencia con la escritura: • El mediador lanzará la pelota a un estudiante y le pedirá que tome una tarjeta y responda (cuando la pregunta esté subrayada, todos deberán contestar). • Después de contestar, el estudiante	• Identificar cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes sobre lectura y escritura. • Propiciar un ambiente en el cual el estudiante se sienta libre de hablar y preguntar. • Conocer a los estudiantes y definir el perfil grupal.	30

¹³ Se presentan las secuencias didácticas, a modo de planeación, que se siguieron en cada una de las sesiones.

lanzará la pelota a uno de sus compañeros y se repetirá la dinámica hasta que todas las preguntas se hayan contestado.		
4.- Lectura en voz alta: Se leerá el cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga.	<ul style="list-style-type: none"> • Acercar a los estudiantes al proceso de escritura. • Detonar sentimientos y emociones. 	15
5.- Charla literaria: ¿De qué trata el texto? ¿Cuánto tiempo llevaban casados? ¿Cómo se sentía Alicia entonces? ¿Por qué lloró tanto Alicia cuando se enfermó la primera vez? ¿Cómo se sintieron con el cuento? ¿Cómo se imaginan a Jordán? ¿Cómo es la casa? ¿Cuántos días tardó el animal en "vaciar" a Alicia? ¿Cómo se sintieron con el cuento?	<ul style="list-style-type: none"> • Acercar a los estudiantes al texto. • Propiciar una lectura subjetiva del cuento. • Detonar la imaginación y las interpretaciones personales. 	25
6.- Actividad de escritura creativa: •A cada estudiante se repartirá un fragmento de “El almohadón de plumas”. • Deberán elegir las cinco palabras que más les llamen la atención: por cómo suenan, su significado, etcétera. Tacharán el texto restante. •Usando las palabras elegidas, deberán construir un nuevo cuento de tema libre.	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a los estudiantes la primera escritura. • Redactar un cuento teniendo como base otro. 	25
7.- Lectura voluntaria de textos: Quienes lo deseen, leerán su texto en voz alta.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los productos. • Propiciar el intercambio de ideas. 	20
8.- Retroalimentación sobre la sesión: Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la experiencia de la escritura. 	10
9.- Se pedirá que entreguen el escrito original para añadirlo a su carpeta.	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener evidencia de la actividad. 	5
Después de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
10.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados. 	15

Tiempo de la sesión: 140 min.

Tiempo total: 165 min.

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 2		
Fecha: 14/09/17		
Duración: 120 minutos		
Material: Hojas blancas, plumas, listas de preposiciones, artículos y pronombres personales.		
Textos(s): "Besos", Gabriela Mistral		
Objetivo general de la sesión: Que los participantes escriban un poema.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
1.- El mediador preparará el lugar de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> • Acondicionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos. 	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
2.- <u>Actividad de inicio:</u> Los estudiantes formarán binas. Se darán las siguientes indicaciones: <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante 1 le preguntará repetidas veces al estudiante 2 "¿Qué es un beso?" de manera rápida y sin detenerse. El estudiante 2 deberá contestar sólo con sustantivos mientras que el estudiante 1 escribe lo que va contestando. • Cuando la mediadora de la indicación, se cambiará la pregunta por "¿Cómo es un beso?". El estudiante 2 deberá contestar sólo con adjetivos. • Cuando la mediadora dé la indicación, la pregunta se cambiará por "¿Qué producen los besos?" El estudiante 2 deberá contestar sólo con verbos. Los dos estudiantes deberán jugar ambos los roles de manera que, al	<ul style="list-style-type: none"> • Activar a los estudiantes. • Ponerlos en estado de alerta. • Obtener el material para la actividad de escritura creativa. 	20

final, cada uno tenga sus listas de palabras.		
<u>3.- Lectura en voz alta:</u> Se leerá en voz alta el poema “Besos” de Gabriela Mistral.	<ul style="list-style-type: none"> • Detonar sentimientos y emociones. • Dar un modelo de poema. 	10
<u>4.- Charla literaria:</u> ¿Qué tipos de besos hay? ¿Faltó alguno?, ¿cuál? ¿Los conocían todos? ¿Les recordó alguna película o canción? ¿Del poema, cuál es el beso del que más se acuerdan? ¿Cómo se siente el poeta?, ¿enamorado, alegre, triste...? ¿Cómo se sintieron?	<ul style="list-style-type: none"> • Acercar a los estudiantes al texto. • Detonar la imaginación y las interpretaciones personales. <p>Exponer las relaciones entre los textos y la historia personal de cada participante.</p>	20
<u>5.- Actividad de escritura creativa:</u> Se pedirá a los estudiantes que escriban en una hoja el título “Un beso es...”. Con las listas de palabras que dijeron al principio, deberán escribir un poema bajo estas instrucciones: <ul style="list-style-type: none"> • En la primera estrofa deberán formar cláusulas usando únicamente los sustantivos de su lista, preposiciones, artículos y pronombres personales. • En la segunda estrofa deberán formar cláusulas usando los sustantivos y adjetivos de su lista, preposiciones, artículos y pronombres personales. • En la tercera estrofa deberán formar cláusulas usando los sustantivos, adjetivos y verbos (que podrán adecuar de sus listas), así como preposiciones, artículos y pronombres personales. <p>*Se pedirá que, en caso de ser posible, no repitan los sustantivos y adjetivos en el poema.</p> <p>*Después de dar las instrucciones, se dará a cada estudiante una hoja con las preposiciones, artículos y pronombres personales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crear imágenes poéticas. • Fomentar la escritura lírica. • Escribir un poema. 	25
<u>6.- Lectura voluntaria de textos:</u> Se leerán en voz alta y de manera voluntaria los textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los productos. • Propiciar el intercambio de ideas. 	25
<u>7.- Retroalimentación sobre la sesión:</u> Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la experiencia de la escritura. 	15

8.- Se pedirá que entreguen el escrito original para añadirlo a su carpeta.	• Obtener evidencia de la actividad.	5
Después de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
9.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.	• Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados.	15

Tiempo de la sesión: 120 min.

Tiempo total: 145 min.

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 3		
Fecha: 21/09/17		
Duración: 120 minutos		
Material: plumas, tarjetas con colores, medios de transporte, números y seres fantásticos.		
Texto: "Los unicornios" de Julio Torri		
Objetivo general de la sesión: Que los participantes escriban un ensayo.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
1.- El mediador preparará el lugar de trabajo: • Acondicionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura.	• Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos.	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<u>2.- Actividad de inicio:</u> Se colocarán diferentes pilas de tarjetas con imágenes de un ser mitológico o fantástico, un número, un color y un medio de transporte respectivamente. Los estudiantes elegirán una de cada una y, en una hoja, responderán lo siguiente sobre su ser mitológico: • ¿Cómo se llama ese ser? • ¿Dónde habita? • ¿Cómo es? • ¿Qué come? *En caso de no conocer los datos se pueden inventar. El resto de las tarjetas se guardarán para la actividad de escritura.	• Interesar a los estudiantes en el texto y la actividad. • Dinamizar la sesión. • Propiciar la imaginación.	20
<u>3.- Lectura en voz alta:</u> Se leerá en voz alta "Los unicornios" de Julio Torri.	• Detonar sentimientos y emociones. • Proponer un ejemplo de escritura.	15

<p>4.- Charla literaria: ¿Existieron los unicornios? ¿Qué otros animales murieron con ellos? ¿Por qué se extinguieron los unicornios? ¿Qué tipo de texto fue? Cuento, poema... ¿Ustedes creen que se puede demostrar que está equivocado el autor?, ¿por qué? ¿Quién es el que habla en el texto? ¿Cómo se sintieron con el texto? ¿Les gustó o no les gustó?, ¿por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acercar a los estudiantes al texto. • Detonar interpretaciones personales. • Acercarse al género ensayístico. 	<p>20</p>
<p>5.- Actividad de escritura creativa: Se pedirá a los estudiantes que en un texto describan a su ser mitológico/fantástico de la manera más exhaustiva posible: de dónde viene, cómo son sus colores, qué come, etcétera. Utilizarán como guía las preguntas que contestaron en un inicio y añadirán los elementos de sus tarjetas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crear descripciones y hablar acerca de seres fantásticos. • Redactar un ensayo literario. 	<p>25</p>
<p>6.- Lectura voluntaria de textos: Se leerán en voz alta y de manera voluntaria algunos de los textos escritos. *Los estudiantes podrán hacer preguntas a sus compañeros sobre el ser fantástico que eligieron.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los productos. • Propiciar el intercambio de ideas. • Notar que aún queda mucho por explorar. 	<p>25</p>
<p>7.- Retroalimentación sobre la sesión: Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la experiencia de la escritura. 	<p>10</p>
<p>8.- Se pedirá que entreguen el texto original para añadirlo a su carpeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener evidencia de la actividad. 	<p>5</p>
<p>Después de la sesión</p>		
<p>Actividad</p>	<p>Objetivo</p>	<p>Tiempo (minutos)</p>
<p>9.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados. 	<p>15</p>

Tiempo de la sesión 120 min.
Tiempo total 145 min.

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 4		
Fecha: 28/09/17		
Duración: 120 minutos		
Material: plumas, pizarrón, texto.		
Texto: "¡Diles que no me maten!", Juan Rulfo		
Objetivo general de la sesión: Que los participantes escriban un cuento.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
1.- El mediador preparará el lugar de trabajo: • Acondicionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura.	• Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos.	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<u>2.- Actividad de inicio:</u> En varios pedazos de papel, los estudiantes responderán las siguientes preguntas: • Imagina que vas a huir de la ciudad, ¿qué diría tu nota de despedida? • ¿Cuál es tu mayor miedo? Las respuestas se combinarán en dos pilas. Cuando estén todas, el mediador las leerá de forma anónima y los estudiantes tratarán de adivinar quién de sus compañeros escribió la nota.	• Fomentar la participación grupal. • Dar un preámbulo a la lectura.	20
<u>3.- Lectura en voz alta:</u> Se leerá en voz alta el cuento "¡Diles que no me maten!" de Juan Rulfo.	• Detonar sentimientos y emociones.	20

<p>4.- Charla literaria: ¿Por qué quieren matar al protagonista? ¿Cómo termina el cuento? ¿Creen que el coronel tenía razón?, ¿sí?, ¿no?, ¿por qué?; ¿Cuándo sucede la historia? ¿Qué creen que es lo más importante de la historia? ¿Habrían hecho algo diferente que el protagonista? ¿Qué personaje les gustó más?, ¿por qué? ¿Qué sentimiento les produjo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acercar a los alumnos al cuento. • Crear empatía con los personajes. • Llenar los huecos de la historia. 	20
<p>5.- Actividad de escritura creativa: Se darán las siguientes indicaciones: "Imagina que alguien quiere matarte pero te ha dado una última oportunidad para convencerlo de que no lo haga. Escribe una carta donde le expliques tus motivos para vivir". *Si los estudiantes presentan dificultad para hallar el tema se sugerirá el siguiente esquema inicial: " _____ quiere matarte porque cree que yo _____ pero lo que en realidad pasó es que _____". Con base en lo anterior redactarán su cuento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar un cuento. • Convertirse en un personaje de su propia historia. 	25
<p>6.- Lectura voluntaria de textos: Se leerán en voz alta y de manera voluntaria algunos de los textos escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar de ideas. • Compartir los productos. 	25
<p>7.- Retroalimentación sobre la sesión: Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la experiencia de la escritura. 	5
<p>8.- Se pedirá que entreguen el texto original para añadirlo a su carpeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener evidencia de la actividad. 	5
Después de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<p>9.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados. 	15

Tiempo de la sesión 120 min.

Tiempo total 145 min.

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 5		
Fecha: 05/10/17		
Duración: 120 minutos		
Material: plumas, imágenes de aves.		
Texto: "El pájaro yo", Pablo Neruda		
Objetivo general de la sesión: Que los participantes escriban un poema.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
1.- El mediador preparará el lugar de trabajo: • Acondicionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura.	• Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos.	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<u>2.- Actividad de inicio:</u> En el aula de clases se pondrán imágenes de distintas aves. Se pedirá a los estudiantes que las observen y elijan al ave que más se parezca a ellos. Cuando todos tengan su imagen se preguntará a cada uno por qué eligió esa ave y en qué se parece a él/ella.	• Interesar a los estudiantes. • Dar un preámbulo sobre el texto.	20
<u>3.- Lectura en voz alta:</u> Se leerá en voz alta el poema "El pájaro yo" de Pablo Neruda.	• Detonar sentimientos y emociones. • Dar un modelo de poema.	10
<u>4.- Charla literaria:</u> ¿Quién habla? ¿Les gustó o no les gustó?, ¿por qué? ¿Cómo se imaginaron al pájaro? Si tuvieran que elegir un animal para representarlos, ¿cuál sería? ¿Hay alguna imagen que se les haya quedado? ¿De qué color es el pájaro? ¿Cuál es su tamaño? ¿Qué sentimientos les produce el texto?	• Acercar a los estudiantes al texto. • Detonar la imaginación y las interpretaciones personales.	25

<p><u>5.- Actividad de escritura creativa:</u> Se pedirá a los estudiantes que escriban como título “Yo soy...”. Los estudiantes escribirán un poema con base en el siguiente guion (sólo deberán incluir las respuestas): E1) ¿Quién eres?... ¿Cómo eres físicamente? ... ¿Cómo eres en el interior? ... ¿Quién no eres? E2) ¿Cuál es tu lugar favorito?... ¿Cómo es tu lugar favorito? ¿Por qué es tu lugar favorito?... ¿Te recuerda a alguien? E3) Verso libre Verso libre Verso libre Verso libre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la escritura lírica. • Escribir un poema. 	25
<p><u>6.- Lectura voluntaria de textos:</u> Se leerán en voz alta y de manera voluntaria algunos de los textos escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los productos. • Propiciar el intercambio de ideas. 	25
<p><u>7.- Retroalimentación sobre la sesión:</u> Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la experiencia de la escritura. 	10
<p>8.- Se pedirá que entreguen el texto original para añadirlo a su carpeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener evidencia de la actividad. 	5
Después de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<p>9.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados. 	15

Tiempo de la sesión 120 min.

Tiempo total 145 min.

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 6		
Fecha: 12/10/17		
Duración: 120 minutos		
Material: plumón, pizarrón blanco, tarjetas con tipos de registro, instructivos.		
Texto: "Servidumbre y grandeza del instructivo", Hugo Hiriart		
Objetivo general de la sesión: Que los participantes escriban un ensayo.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
1.- El mediador preparará el lugar de trabajo: • Acondicionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura.	• Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos.	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<u>2.- Actividad de inicio</u> En el centro del aula se colocarán distintos instructivos. Los estudiantes, después de examinarlos, seleccionarán uno. En pedazos de papel, el mediador escribirá varios tipos de registro (tono de discurso político, novio enamorado, mamá regañando a su hijo...). Cada estudiante sacará un papel al azar. Los estudiantes deberán leer el instructivo que hayan elegido con el tipo de registro que les haya tocado. Se dará un tiempo para practicar su participación.	• Interesar a los estudiantes en el texto y la actividad. • Dinamizar la sesión.	25
<u>3.- Lectura en voz alta:</u> Se leerá en voz alta "Servidumbre y grandeza del instructivo" de Hugo Hiriart.	• Detonar sentimientos y emociones. • Acerca a los estudiantes a la actividad de escritura.	10

<p><u>4.- Charla literaria:</u> ¿Cuál es el tema? ¿Ustedes leen los instructivos? Después de haber escuchado el texto, ¿los van a leer? ¿Qué tipo de instructivos menciona? ¿A qué autores menciona? ¿Cuáles son los instructivos que más se usan?, ¿para qué artefactos? ¿Leer un instructivo sirve de algo? ¿De qué se puede hacer un instructivo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acercarse e interpretar el texto. • Tener un preámbulo para la escritura. 	<p>20</p>
<p><u>5.- Actividad de escritura:</u> Se pedirá a los estudiantes que redacten un ensayo cuyo título sea "La manzana". El guion será el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir qué es una manzana y qué tipos existen. Por ejemplo: "Desde mi punto de vista, la manzana es... ", "Hay varios tipos de manzana, como..." • Describir físicamente a la manzana. Por ejemplo: "La manzana tiene una forma..." • Describir el sabor de la manzana. Por ejemplo: "El sabor de la manzana..." • Mencionar el uso de la manzana. Por ejemplo: "Entre las muchas funciones y usos que puede tener una manzana se encuentran..." • Referir algún dato extra sobre las manzanas. Por ejemplo: "También me gustaría decir que las manzanas..." • Dar las instrucciones para comer una manzana. <p>*Se pedirá que sean muy detallados en su escrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar un ensayo sobre la manzana. • Fomentar la imaginación y valorar los diferentes puntos de vista. 	<p>25</p>
<p><u>6.- Lectura voluntaria de textos:</u> Se leerán en voz alta y de manera voluntaria algunos de los textos escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los productos. • Propiciar el intercambio de ideas. 	<p>25</p>
<p><u>7.- Retroalimentación sobre la sesión:</u> Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la experiencia de la escritura. 	<p>10</p>
<p>8.- Se pedirá que entreguen el escrito original para añadirlo a su carpeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener evidencia de la actividad. 	<p>5</p>

Después de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
9.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados. 	15

Tiempo de la sesión 120 min.

Tiempo total 145 min.

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 7		
Fecha: 19/10/17		
Duración: 120 minutos		
Material: plumón, pizarrón, texto.		
Texto: Capítulo 68 de <i>Rayuela</i> , Julio Cortázar		
Objetivo general de la sesión: que los participantes escriban un cuento.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
1.- El mediador preparará el lugar de trabajo: • Acondicionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura.	• Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos.	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<u>2.- Actividad de inicio:</u> En el pizarrón se anotarán palabras de otros idiomas que no tengan traducción al español. De manera grupal se pedirá que intenten adivinar qué significa cada una. Enseguida se colocarán en al aula tarjetas con las palabras y su significado; cada estudiante deberá escoger la que más le guste y compartirla con el grupo.	• Estimular la participación de los alumnos en la actividad. • Tener contenido para los textos.	20
<u>3.- Lectura en voz alta:</u> Se leerá en voz alta el Capítulo 68 de <i>Rayuela</i> , Julio Cortázar.	• Detonar sentimientos y emociones. • Proponer un ejemplo de cuento.	15
<u>4.- Charla literaria:</u> ¿De qué se trató el texto? ¿En qué idioma está escrito? ¿Le entendieron a todo? ¿Les gustó?, ¿por qué? ¿Cómo se imaginan a la persona que lo escribió?, ¿y los demás personajes? ¿Alguna vez han tenido un propio código con alguien más?	• Acercar a los alumnos al texto. • Propiciar un ejemplo para la redacción de un cuento.	20

<p><u>5.- Actividad de escritura creativa:</u> De las palabras del principio, los participantes elegirán las seis que más les hayan gustado. Separarán a cada palabra en dos y unirán cada parte con otra; de esta manera crearán seis nuevas palabras. Los estudiantes escribirán un cuento bajo las siguientes indicaciones: "El cuento debe incluir un doctor, un enfermo y una rara enfermedad. Puedes adoptar cualquier punto de vista pero debes incluir esos elementos".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un cuento. 	25
<p><u>6.- Lectura voluntaria de textos:</u> Se leerán en voz alta y de manera voluntaria algunos de los textos escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los productos. • Propiciar el intercambio de ideas. 	25
<p><u>7.- Retroalimentación sobre la sesión:</u> Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la experiencia de la escritura. 	10
<p>8.- Se les pedirá que entreguen el texto original para añadirlo a su carpeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener evidencia de la actividad. 	5
Después de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
9.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados. 	15

Tiempo de la sesión 120 min.

Tiempo total 145 min.

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 8		
Fecha: 26/10/17		
Duración: 120 minutos		
Material: plumas, texto.		
Texto: "Salgamos a tocar los timbres de las casas...", Arturo González Cosío		
Objetivo general de la sesión: Que los participantes escriban un poema.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<p>1.- El mediador preparará el lugar de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acondicionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos. 	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<p><u>2.- Actividad de inicio:</u> Se pedirá a los estudiantes que cierren los ojos e imaginen una calle. De manera pausada, se harán preguntas como las siguientes: en tu calle ¿hay faroles?, si lo hay, ¿de qué color es la luz que desprenden?; ¿hay casas?, si las hay, ¿cómo son?; ¿está vacía o hay gente, ¿qué hay alrededor de tu calle?, ¿pasto o muchos edificios?; el piso de tu calle ¿cómo es?, ¿cuál es su material? ¿cuál es el aspecto del cielo?, ¿hay nubes?, ¿estrellas?, ¿sol?, ¿esa calle te recuerda a alguien o a algo?; ¿cómo es el clima? Cuando se hayan terminado de hacer las preguntas, se pedirá a los participantes que abran los ojos y escriban en una hoja la calle que imaginaron; de ser necesario se repetirán las preguntas mientras escriben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visualizar imágenes poéticas. • Crear material para la actividad de escritura. • Dar un preámbulo al texto. 	20

<p><u>3.- Lectura en voz alta:</u> Se leerá en voz alta "Salgamos a tocar los timbres de las casas..." de Arturo González Cosío.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Detonar sentimientos y emociones. • Proporcionar un ejemplo de escritura. 	10
<p><u>4.- Charla literaria:</u> ¿Qué hacen en la calle las personas del poema? ¿Quiénes son? ¿Qué vínculo hay entre ellas? ¿Cuál es la imagen que más les gustó o que mejor recuerdan? ¿Cómo es la calle del poema? ¿Cómo termina? ¿Qué sentimientos les produjo? ¿Les recordó a alguien o a algo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover una interpretación individual del poema. • Detonar relaciones entre el texto y las vivencias personales de cada estudiante. • Identificar los elementos del poema. 	25
<p><u>5.- Actividad de escritura creativa:</u> Con base en la descripción que hicieron en el inicio de la sesión, los alumnos reescribirán la calle que se imaginaron con una condición: los renglones no deberán tener más de cinco palabras y la extensión será libre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar un texto en prosa como poema. • Crear imágenes poéticas. 	25
<p><u>6.- Lectura voluntaria de textos:</u> Se leerán en voz alta y de manera voluntaria algunos de los textos escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los productos. • Propiciar el intercambio de ideas. 	25
<p><u>7.- Retroalimentación sobre la sesión:</u> Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la experiencia de la escritura. 	10
<p>8.- Se les pedirá que entreguen el poema original para añadirlo a su carpeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener evidencia de la actividad. 	5
Después de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
9.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados. 	15

Tiempo de la sesión 120 min.

Tiempo total 145 min.

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 9		
Fecha: 09/11/17		
Duración: 120 minutos		
Material: plumas, texto.		
Texto: Capítulo 2 de <i>El vaquero más auténtico que existió</i> , Ignacio Trejo Fuentes.		
Objetivo general de la sesión: Que los participantes escriban un ensayo.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
1.- El mediador preparará el lugar de trabajo: • Acondicionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura.	• Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos.	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
2.- No hay actividad previa. Únicamente se aclara que si a lo largo de la sesión alguien se siente incómodo o ya no quiere estar es libre de retirarse.	• Dar libertad a los estudiantes de participar o no en la actividad.	5
3.- <u>Lectura en voz alta:</u> Se leerá en voz alta el capítulo 2 de <i>El vaquero más auténtico que existió</i> de Ignacio Trejo Fuentes.	• Detonar sentimientos y emociones. • Propiciar un ambiente para hablar de temas controversiales.	20
4.- <u>Charla literaria:</u> ¿Qué pasa en el capítulo? ¿Creen que sea un hecho verídico o ficción? ¿Es fácil hablar del tema que trata?, ¿por qué? ¿Qué opinan de la actitud del protagonista? ¿Se siguen dando esas situaciones hoy en día? ¿Cómo se sintieron?	• Facilitar la interpretación del texto. • Conocer una de las formas literarias para hablar sucesos difíciles. • Acercar a los alumnos al texto.	20

<p><u>5.- Actividad de escritura creativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El mediador hará parejas según observe al grupo y les pedirá que se sienten de espaldas. En seguida cada participante hará una lista de los tres recuerdos que más le incomoden, causen controversia o de los que no le guste hablar. De ellos, elegirá uno y lo comentará con su compañero. • Después de que los participantes comenten con su pareja el recuerdo o tema elegido; regresarán a sentarse en círculo y escribirán un ensayo que trate sobre este. • La mediadora dictará el inicio de cada párrafo y dará tiempo para que escriban. En caso de que no finalicen la idea del párrafo pedirá que pongan puntos suspensivos. La plantilla será la siguiente: Párrafo 1: "Lo que les voy a contar empezó..." Párrafo 2: "En ese entonces solía pensar..." Párrafo 3: "Pero ahora que ha pasado tiempo me doy cuenta..." Párrafo 4: "Recuerdo que me sentí..." Párrafo 5: "Pero como estaba contando..." 	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar un ensayo. • Establecer puntos de partida para la escritura creativa. • Intercambiar episodios de la vida propia. 	25
<p><u>6.- Lectura voluntaria de textos:</u> Se leerán en voz alta y de manera voluntaria algunos de los textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los productos. • Propiciar el intercambio de ideas. 	25
<p><u>7.- Retroalimentación sobre la sesión:</u> Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la experiencia de la escritura. 	10
<p>8.- Se les pedirá que entreguen el texto original para añadirlo a su carpeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener evidencia de la actividad. 	5
Después de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<p>9.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados. 	15

Tiempo de la sesión 120 min.

Tiempo total 145 min.

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 10		
Fecha: 16/11/17		
Duración: 120 minutos		
Material: plumas, texto, tarjetas con minificciones.		
Texto: "El huésped" de Amparo Dávila		
Objetivo general de la sesión: Que los participantes escriban un cuento.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
1.- El mediador preparará el lugar de trabajo: • Acondionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura.	• Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos.	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
2.- <u>Actividad de inicio:</u> Las tarjetas con minificciones se colocarán en el centro del aula simulando un rompecabezas. Se pedirá a los estudiantes que de manera grupal unan cada inicio con su final. Cuando completen todas, deberán elegir la minificción que más les haya gustado. Cada participante leerá en voz alta sus tarjetas y el mediador le hará preguntas de manera que imagine la situación detrás de la historia: ¿por qué?, ¿de dónde viene?, ¿cómo es físicamente? Las preguntas dependerán de las tarjetas que elija el estudiante.	• Fomentar la participación grupal. • Crear una atmósfera de misterio. • Detonar la imaginación.	20
3.- <u>Lectura en voz alta:</u> Se leerá en voz alta "El huésped" de Amparo Dávila	• Detonar sentimientos y emociones.	15

4.- <u>Charla literaria:</u> ¿De qué se trató el cuento? ¿Quién o qué era el huésped? ¿Por qué llevó al huésped el esposo? ¿Cómo es físicamente el huésped? ¿Cuál era el lugar favorito de la protagonista? ¿Cómo es la casa? ¿Qué sensación les produjo? ¿Ustedes han tenido un huésped no deseado en su vida?	• Acercar a los alumnos al texto. • Permitir la interpretación personal del cuento. • Detonar la imaginación. • Dar un ejemplo de escritura.	20
5.- <u>Actividad de escritura:</u> El mediador dictará la siguiente frase: “Ayer le llevamos flores a mi hermana. De ella no tengo ningún recuerdo, pero en la foto de su tumba es idéntica a mi muñeca favorita...” Los alumnos redactarán un cuento que inicie con esa frase.	• Escribir un cuento.	25
6.- <u>Lectura voluntaria de textos:</u> Se leerán en voz alta y de manera voluntaria algunos de los textos escritos.	• Compartir los productos. • Propiciar el intercambio de ideas.	25
7.- <u>Retroalimentación sobre la sesión:</u> Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.	• Compartir la experiencia de la escritura.	10
8.- Se les pedirá que entreguen el texto original para añadirlo a su carpeta.	• Obtener evidencia de la actividad.	5
Después de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
9.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.	• Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados.	15

Tiempo de la sesión 120 min.

Tiempo total 145 min.

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 11		
Fecha: 23/11/17		
Duración: 120 minutos		
Material: plumas, texto, tarjetas de dos colores, dos cajas.		
Texto: "Espero curarme de ti...", Jaime Sabines		
Objetivo general de la sesión: Que los participantes escriban un poema.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
1.- El mediador preparará el lugar de trabajo: • Acondicionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura.	• Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos.	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<u>2.- Actividad de inicio:</u> Los estudiantes comenzarán a caminar a lo largo del aula sin detenerse. Mientras caminan, uno deberá decir en voz alta una palabra; en seguida, otro continuará la oración y así hasta que todos los estudiantes pasen. En el momento en que alguien interrumpa o en caso de que dos estudiantes hablen al mismo tiempo se deberá volver a iniciar. La dinámica termina cuando todos los alumnos hayan pasado sin interrumpir la historia. *Por ejemplo: e1: yo, e2: soy, e3: Carlos e4: pero, etcétera.	• Estimular la participación de los estudiantes. • Propiciar un ambiente colaborativo.	20
<u>3.- Lectura en voz alta:</u> Se leerá el poema "Espero curarme de ti..." de Jaime Sabines.	• Detonar sentimientos y emociones.	10

4.- <u>Charla literaria:</u> ¿Cómo se siente el que escribe? ¿Se dirige a alguien?, ¿a quién? ¿Ustedes que le recetarían para curarse? ¿Una semana es suficiente?, ¿por qué? ¿Qué sentimientos les produjo?	<ul style="list-style-type: none"> • Acercar a los alumnos al texto. • Permitir el goce estético. 	25
5.- <u>Actividad de escritura creativa:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Se repartirán dos tarjetas de diferente color a cada estudiante. Una de ellas dirá “Para curarme de ti...” y la otra “me receto...”. • Los jóvenes deberán escribir, en cada una de ellas, una situación (tarjeta 1) y una consecuencia (tarjeta 2) de acuerdo con lo que les haya inspirado el poema. Las tarjetas se depositarán en cajas separadas. • Los estudiantes sacarán una tarjeta de cada caja, no deberán ser las suyas. La frase que formen sus dos tarjetas serán los versos uno y tres de la primera estrofa de su poema. La escritura es libre pero como mínimo serán 12 versos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un poema. • Construir un escenario colaborativo. 	25
6.- <u>Lectura en voluntaria de textos:</u> Se leerán en voz alta y de manera voluntaria algunos de los textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los productos. • Propiciar el intercambio de ideas. 	25
7.- <u>Retroalimentación sobre la sesión:</u> Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir la experiencia de la escritura. 	10
8.- Se les pedirá que entreguen el texto original para añadirlo a su carpeta.	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener evidencia de la actividad. 	5
Después de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
9.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados. 	15

Tiempo de la sesión 120 min.

Tiempo total 145 min.

TALLER DE ESCRITURA CREATIVA		
Datos generales		
No. de sesión: 12		
Fecha: 30/11/17		
Duración: 120 minutos		
Material: plumas, texto, tarjetas blancas.		
Texto: "Que los ruidos te perforen los dientes...", Oliverio Girondo		
Objetivo general de la sesión: Que los participantes escriban un ensayo.		
Programa de trabajo		
Previo al inicio de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
1.- El mediador preparará el lugar de trabajo: • Acondicionará el espacio de acuerdo con las actividades planeadas. • Verificará los materiales para la lectura en voz alta y la actividad de escritura.	• Contar con lo requerido para que la sesión se desarrolle sin contratiempos.	10
Durante la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
<u>2.- Actividad de inicio:</u> Los estudiantes escribirán en una tarjeta una emoción que experimente con frecuencia: felicidad, enojo, angustia, tristeza... Enseguida se acomodarán en parejas: el estudiante 1 deberá hacer diez preguntas al estudiante 2 sobre la emoción que haya elegido (estas preguntas sólo podrán ser contestadas con <i>sí</i> o <i>no</i>) y viceversa. Gana el que adivine con el menor número de preguntas.	• Interesar a los alumnos en el tema. • Estimular la participación. • Identificar sentimientos y emociones.	20
<u>3.- Lectura en voz alta:</u> Se leerá en voz alta el poema "Que los ruidos te perforen los dientes..." de Oliverio Girondo	• Detonar sentimientos y emociones.	10
<u>4.- Charla literaria:</u> ¿De qué se trató el texto? ¿A quién se dirige, ¿por qué le dice eso? ¿Qué partes del cuerpo menciona? ¿Cuál es la imagen que más recuerdan? ¿Qué sentimientos les provocó?	• Acercar a los alumnos al poema. • Identificar la intención del texto.	25

5.- <u>Actividad de escritura:</u> Los estudiantes escribirán un texto en el que mencionen cómo sienten en el cuerpo la emoción que eligieron al principio; se dará la indicación de que también pueden hablar de otros temas o recuerdos si así fluye su escrito.	• Redactar un ensayo literario.	25
6.- <u>Lectura voluntaria de textos:</u> Se leerán en voz alta y de manera voluntaria algunos de los textos escritos.	• Compartir los productos. • Propiciar el intercambio de ideas.	25
7.- <u>Retroalimentación sobre la sesión:</u> Se conversará sobre cómo se sintieron con la actividad.	• Compartir la experiencia de la escritura.	10
8.- Se les pedirá que entreguen el original para añadirlo a su carpeta.	• Obtener evidencia de la actividad.	5
Después de la sesión		
Actividad	Objetivo	Tiempo (min.)
9.- El mediador documentará los resultados y los cotejará con el objetivo de la sesión.	• Evaluar puntos débiles y fortalezas de la sesión con base en los objetivos alcanzados.	15

Tiempo de la sesión 120 min.

Tiempo total 145 min.

ANEXO II
MATERIALES DIDÁCTICOS

Sesión 1

Tarjetas con preguntas sobre lectura y escritura en una escala 1:3.

<p><u>¿Qué es mejor: leer o escribir?</u></p>	<p><u>¿Por qué escribir?</u></p>
<p>¿Leer hace mejores a las personas? ¿Por qué?</p>	<p><u>¿Qué piensas de las personas que escriben?</u></p>
<p>Menciona un libro que todo el mundo debería leer ...</p>	<p><u>¿Cómo te sientes cuando escribes?</u></p>
<p>¿Te identificas con el personaje de un libro? Cuéntanos con cuál y por qué...</p>	<p>¿La lectura mejora la vida de las personas? ¿Por qué?</p>

<p>¿Algo o alguien te inspira cuando escribes?</p>	<p><u>¿Cuántos años tenías cuando comenzaste a escribir?</u></p>
<p>¿Cómo comenzarías una carta a la persona que te rompió el corazón?</p>	<p>¿Tienes una frase favorita? ¡Compártela!</p>
<p>Si tu vida fuera un libro... ¿Qué género sería?</p>	<p>El libro que más ha marcado tu vida es...</p>
<p>¿Para quién escribes?</p>	<p><u>¿Te gustaría que otros leyeran lo que escribes?</u> <u>¿Por qué?</u></p>
<p>Si sólo pudieras leer o escribir... ¿Qué preferirías?</p>	<p>Menciona un libro que todos piensen que es muy malo pero a ti te gusta...</p>

<p>¿Te arrepientes de algo que has escrito?</p>	<p>De los textos que has escrito, ¿cuál es el que más te gusta?</p>
<p>Imagina el lugar perfecto para escribir... ¿Cómo es?</p>	<p>¿Existe algún libro famoso que te hubiera gustado escribir?</p>
<p>¿Cuáles son tus autores favoritos? ¿Por qué?</p>	<p><u>Lo mejor y lo peor de escribir...</u></p>
<p>¿Estás escribiendo algo en este momento? ¿De qué trata?</p>	<p>¿Lo que escribimos refleja lo que somos?</p>
<p>¿Alguna vez has dicho que leíste un libro pero era mentira?</p>	<p>¿Has robado algún libro?</p>

<p><u>¿Con que frase terminaría tu autobiografía?</u></p>	<p><u>Completa la frase:</u> <u>“Escribir me ha permitido...”</u></p>
<p><u>¿La ortografía y la redacción son importantes? ¿Por qué?</u></p>	<p><u>Describe a ti mismo como si fueras el personaje de un libro...</u></p>
<p><u>¿Los buenos escritores nacen o se hacen?</u></p>	<p><u>¿Qué hace que un escritor sea bueno?</u></p>

Fragmentos de “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga

Fragmento 1

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. Ella lo quería mucho, sin embargo, a veces con un ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora. Él, por su parte, la amaba profundamente, sin dárlo a conocer.

Durante tres meses –se habían casado en abril– vivieron una dicha especial. Sin duda hubiera ella deseado menos severidad en ese rígido cielo de amor, más expansiva e incauta ternura; pero el impasible semblante de su marido la contenía en seguida.

La casa en que vivían influía no poco en sus estremecimientos. La blancura del patio silencioso –frisos, columnas y estatuas de mármol– producía una otoñal impresión de palacio

encantado. Dentro, el brillo glacial del estuco, sin el más leve rasguño en las altas paredes, afirmaba aquella sensación de desapacible frío. Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco en toda la casa, como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia.

En ese extraño nido de amor, Alicia pasó todo el otoño. No obstante, había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños, y aún vivía dormida en la casa hostil, sin querer pensar en nada hasta que llegaba su marido.

Fragmento 2

No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días; Alicia no se reponía nunca. Al fin, una tarde pudo salir al jardín apoyada en el brazo de él. Miraba indiferente a uno y otro lado. De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos, echándole los brazos al cuello. Lloró largamente todo su espanto callado, redoblando el llanto a la menor tentativa de caricia. Luego los sollozos fueron retardándose, y aun quedó largo rato escondida en su cuello, sin moverse ni decir una palabra.

Fue ése el último día en que Alicia estuvo levantada. Al día siguiente amaneció desvanecida. El médico de Jordán la examinó con suma detención, ordenándole calma y descanso absolutos.

—No sé— le dijo a Jordán en la puerta de calle con la voz todavía baja—. Tiene una gran debilidad que no me explico. Y sin vómitos, nada... Si mañana se despierta como hoy, llámeme en seguida.

Al otro día Alicia seguía peor. Hubo consulta. Constatose una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable. Alicia no tuvo más desmayos, pero se iba visiblemente a la muerte. Todo el día el dormitorio estaba con las luces prendidas y en pleno silencio. Pasábanse horas sin oír el menor ruido. Alicia dormitaba. Jordán vivía en la sala, también con toda la luz encendida. Paseábase sin cesar de un extremo a otro, con incansable obstinación. La alfombra ahogaba sus pasos. A ratos entraba en el dormitorio y proseguía su mudo vaivén a lo largo de la cama, deteniéndose un instante en cada extremo a mirar a su mujer.

Fragmento 3

Pronto Alicia comenzó a tener alucinaciones, confusas y flotantes al principio, y que descendieron luego a ras del suelo. La joven, con los ojos desmesuradamente abiertos, no hacía sino mirar la

alfombra a uno y otro lado del respaldo de la cama. Una noche se quedó de repente mirando fijamente. Al rato abrió la boca para gritar, y sus narices y labios se perlaron de sudor.

—¡Jordán! ¡Jordán! —clamó, rígida de espanto, sin dejar de mirar la alfombra.

Jordán corrió al dormitorio, y al verlo aparecer Alicia dio un alarido de horror.

—¡Soy yo, Alicia, soy yo!

Alicia lo miró con extravío, miró la alfombra, volvió a mirarlo, y después de largo rato de estupefacta confrontación, se serenó.

Sonrió y tomó entre las suyas la mano de su marido, acariciándola por media hora, temblando.

Entre sus alucinaciones más porfiadas, hubo un antropoide, apoyado en la alfombra sobre los dedos, que tenía fijos en ella los ojos.

Los médicos volvieron inútilmente. Había allí delante de ellos una vida que se acababa, desangrándose día a día, hora a hora, sin saber absolutamente cómo. En la última consulta Alicia yacía en estupor mientras ellos la pulsaban, pasándose de uno a otro la muñeca inerte. La observaron largo rato en silencio y pasaron al comedor.

Fragmento 4

—Pst... —se encogió de hombros desalentado su médico—. Es un caso serio... poco hay que hacer...

—¡Sólo eso me faltaba! —resopló Jordán. Y tamborileó bruscamente sobre la mesa.

Alicia fue extinguiéndose en subdelirio de anemia, agravado de tarde, pero que remitía siempre en las primeras horas. Durante el día no avanzaba su enfermedad, pero cada mañana amanecía lívida, en síncope casi. Parecía que únicamente de noche se le fuera la vida en nuevas oleadas de sangre. Tenía siempre al despertar la sensación de estar desplomada en la cama con un millón de kilos encima. Desde el tercer día este hundimiento no la abandonó más. Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aun que le arreglaran el almohadón. Sus terrores crepusculares avanzaron en forma de monstruos que se arrastraban hasta la cama y trepaban dificultosamente por la colcha.

Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz. Las luces continuaban fúnebremente encendidas en el dormitorio y la sala. En el silencio agónico de la casa, no se oía más que el delirio monótono que salía de la cama, y sordo retumbo de los eternos pasos de Jordán.

Alicia murió, por fin. La sirvienta, cuando entró después a deshacer la cama, sola ya, miró un rato extrañada el almohadón.

–Señor –llamó a Jordán en voz baja–, en el almohadón hay manchas que parecen de sangre.

Jordán se acercó rápidamente y se dobló sobre aquél. Efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia, se veían manchitas oscuras.

Fragmento 5

–Parecen picaduras –murmuró la sirvienta después de un rato de inmóvil observación.

–Levántelo a la luz –le dijo Jordán.

La sirvienta lo levantó, pero en seguida lo dejó caer, y se quedó mirando a aquél, lívida y temblando. Sin saber por qué, Jordán sintió que los cabellos se le erizaban.

–¿Qué hay? –murmuró con voz ronca.

–Pesa mucho –articuló la sirvienta, sin dejar de temblar.

Jordán lo levantó; pesaba extraordinariamente. Salieron con él, y sobre la mesa del comedor Jordán cortó funda y envoltura de un tajo. Las plumas superiores volaron, y la sirvienta dio un grito de horror con toda la boca abierta, llevándose las manos crispadas a los bandós. Sobre el fondo, entre las plumas, moviendo lentamente las patas velludas, había un animal monstruoso, una bola viviente y viscosa. Estaba tan hinchado que apenas se le pronunciaba la boca.

Noche a noche, desde que Alicia había caído en cama, había aplicado sigilosamente su boca –su trompa, mejor dicho– a las sientes de aquella, chupándole la sangre. La picadura era casi imperceptible. La remoción diaria del almohadón sin duda había impedido al principio su desarrollo; pero desde que la joven no pudo moverse la succión fue vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia.

Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma.

Sesión 3

Tarjetas con seres mitológicos y fantásticos

Hada	Duende	Gigante
Sirena	Hombre- lobo	Dragón
Centauro	Zombie	Ogro

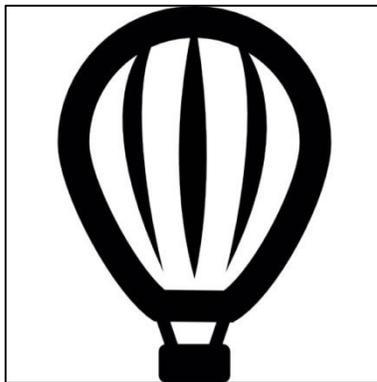
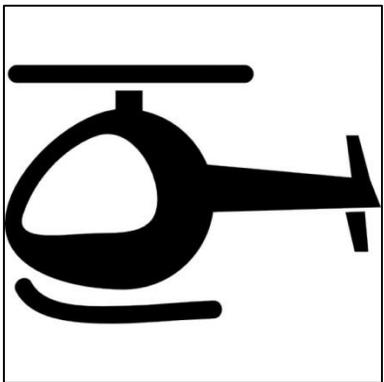
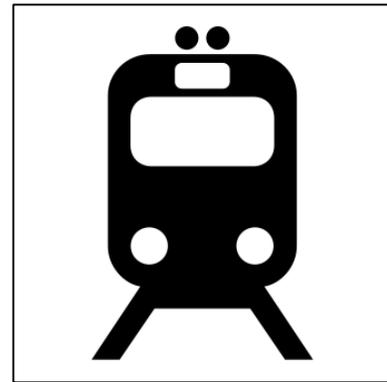
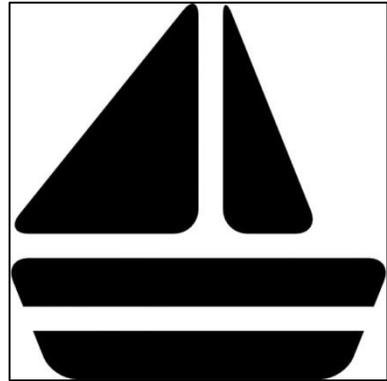
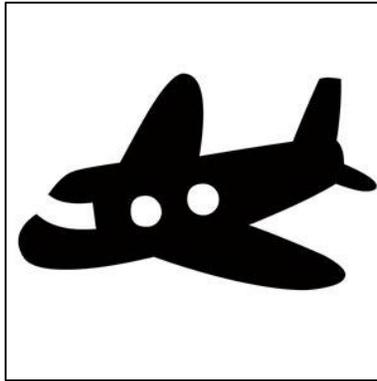
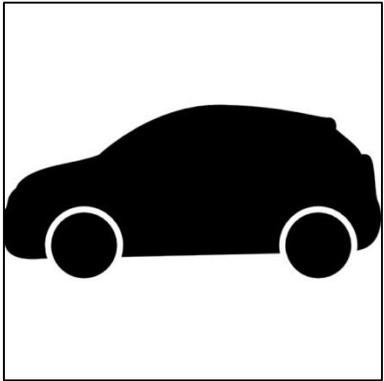
Tarjetas con números

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

Tarjetas con colores

Negro	Rosa	Naranja
Rojo	Azul	Morado
Verde	Menta	Gris
Amarillo	Blanco	Café

Tarjetas con medios de transporte



Sesión 6

Instructivos¹⁴

Instructivo 1

1. Bienvenido a la red de cajeros del Banco Mercantil. Inserte su tarjeta.
2. Marque su clave secreta de 4 dígitos. Recuerde no brindar su información personal a nadie ni aceptar ayuda de extraño.
3. Seleccione el tipo de operación que desea realizar: Depósito, Extracción/adelanto, Transferencia, Consultas, Gestión de claves, Compras/recargas

Instructivo 2

¿Qué hacer en caso de terremoto?

ANTES

- Tenga siempre a mano un botiquín de primeros auxilios, linternas, radios, baterías y suministros de agua y comida no perecedera.
- Elabore con su familia y/o vecinos un plan para saber qué hacer y dónde reunirse cuando haya dejado de temblar. Ubique los lugares más sólidos de la vivienda: bajo mesas gruesas o bajo el marco de las puertas.

DURANTE

- Mantenga la calma y no corra. Aléjese de las ventanas y otras fuentes de vidrio u objetos cortantes o contundentes. Proteja su cabeza. Colóquese cerca de las columnas o esquinas de su vivienda.
- Acuda a los puntos señalados como seguros en su plan previo: bajo mesas robustas, en los dinteles de las puertas, etc.

DESPUÉS

- Si hay heridos, pida auxilio a los cuerpos de socorro.
- Encienda la radio para mantenerse informado respecto a recomendaciones y previsiones.
- Aléjese de árboles, postes eléctricos u otros objetos que puedan desprenderse.

Instructivo 3

Ibuprofeno cinafa pertenece a un grupo de medicamentos llamados antiinflamatorios no esteroideos (AINEs), indicados para:

- El tratamiento de la fiebre.

¹⁴ Ejemplos tomados de la página *Ejemplos.co* y adecuados en cuanto a formato.

- El tratamiento del dolor de intensidad leve o moderada en procesos tales como dolor de origen dental, dolor postquirúrgico o el dolor de cabeza, incluida la migraña.
- El alivio sintomático del dolor, fiebre e inflamación que acompaña a procesos tales como la faringitis, amigdalitis y otitis.
- El tratamiento de la artritis reumatoide (inflamación de las articulaciones, incluyendo habitualmente las de manos y pies, dando lugar a hinchazón y dolor), psoriásica (enfermedad de la piel), gotosa (depósitos de ácido úrico en las articulaciones que causan dolor), osteoartritis (trastorno de carácter crónico que ocasiona el daño del cartílago), espondilitis anquilopoyética (inflamación que afecta las articulaciones de la columna vertebral), inflamación no reumática.
- Lesiones inflamatorias de origen traumático o deportivo.
- Dismenorrea primaria (menstruación dolorosa).

Instructivo 4

NORMAS PARA EL USO DEL RECINTO PISCINA

Prohibiciones

- Juegos con pelotas de cualquier naturaleza
- Ingresar al recinto con calzado no adecuado
- Ingresar con botellas o vasos de vidrio
- Ingresar con animales
- Consumo de alcohol y estupefacientes
- Realizar sus necesidades en el agua

Recomendaciones

- Dúchese antes de entrar al agua
- Para uso exclusivo de residentes
- Menores de 10 años deberán estar acompañados de su representante
- Dar aviso a conserjería ante cualquier accidente

Instructivo 5

1.- IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA

a) Requerimientos de hardware. Contar con:

- Computadora personal
- Conexión a Internet

b) Requerimientos de software. Contar con:

- Sistema Operativo Windows
- Navegador de Internet (Internet Explorer, Firefox, Netscape u otro)
- Permiso de acceso de parte de la Dirección General de Operación Regional y Contraloría Social (DGORCS) de la Secretaría de Función Pública.

2.- INGRESANDO AL SISTEMA

- Dentro de su navegador, teclee la siguiente dirección electrónica:
- <http://acceso.portaldeejemplo.gob.mx/sistema/>
- Inmediatamente después, el sistema solicitará Usuario y Contraseña, datos que serán proporcionados por la DGORCS a los Enlaces de Contraloría Social.

Tarjetas con diferentes registros

Político dando un discurso	Maestro enojado	Novios enamorados
Un niño pequeño que acaba de enterarse que atropellaron a su mascota	Mamá regañando a sus hijos	Un sacerdote dando sermón

Sesión 7

Tarjetas con palabras de otros idiomas¹⁵ en una escala 1:3.

<p>KABELSALAT</p> <p><i>Alemán</i></p> <p>m. Conjunto de cables que están enredados y desordenados.</p>	<p>BOKETO</p> <p><i>Japonés</i></p> <p>m. Persona que se queda mirando a lo lejos sin pensar en nada específico.</p>
<p>IKTSUARPOK</p> <p><i>Inuit</i></p> <p>m. Acto de salir a observar, repetidamente, si alguien viene.</p>	<p>RAZLIUBIT</p> <p><i>Ruso</i></p> <p>v. Dejar de estar enamorado. Un sentimiento agri dulce.</p>
<p>‘AKIHI</p> <p><i>Hawaiano</i></p> <p>m. Olvidar las indicaciones para llegar a un lugar, justo después de que te las han dado.</p>	<p>KOMOREBI</p> <p><i>Japonés</i></p> <p>m. Luz del sol que se filtra a través de las hojas de los árboles.</p>
<p>FEUILLEMORT</p> <p><i>Francés</i></p> <p>adj. Que tiene el color de una hoja seca.</p>	<p>PALEGG</p> <p><i>Noruego</i></p> <p>m. Todo aquello que puedes poner en una rebanada de pan.</p>

¹⁵ Palabras tomadas del libro *Lost in translation* de Ella Frances Sanders. Traducción propia.

<p>GURFA</p> <p><i>Alemán</i></p> <p>m. Cantidad de agua que cabe en una mano.</p>	<p>MANGATA</p> <p><i>Sueco</i></p> <p>m. Camino de luz que deja la luna al reflejarse en el agua.</p>
<p>KARELU</p> <p><i>Tulu</i></p> <p>m. Marca en la piel por usar algo apretado.</p>	<p>LUFTMENSCH</p> <p><i>Yidis</i></p> <p>m. Persona que se la pasa soñando o “con la cabeza en las nubes”.</p>
<p>KILIG</p> <p><i>Tagalo</i></p> <p>m. Sentimiento de tener mariposas en el estómago.</p>	

Sesión 10

Tarjetas con minificciones ¹⁶

<p>ESTA MAÑANA me despertó el ruido de un martillo...</p>	<p>... El sonido de la tierra cubriendo mi ataúd fue todavía más molesto.</p>
<p>ME DESPERTÉ al oír que tocaban un vidrio. Pensé que el ruido venía de la ventana pero...</p>	<p>... Lo escuché con más atención y me di cuenta que venía del espejo.</p>
<p>NO PUEDO hablar, respirar, moverme o escuchar y todo el tiempo está oscuro...</p>	<p>... De haber sabido que estaría así de solo, habría pedido que me cremaran.</p>

¹⁶ Recopiladas de diversos sitios de internet, adecuadas para la actividad.

<p>HOY EN la mañana encontré en mi celular una foto donde salgo durmiendo...</p>	<p>... Vivo solo.</p>
<p>MI HIJA no deja de llorar y gritar en la madrugada....</p>	<p>... Cuando visito su tumba le pido que se detenga pero no me hace caso.</p>
<p>Y AHORA...</p>	<p>... Abra la boca.</p>
<p>ME SENTÉ en la cama con el vestido de muñeca más bonito que pude encontrar. Me pregunto...</p>	<p>... ¿Por qué permito que siga viva? Matarla sería muy fácil.</p>

<p>DEL OTRO lado de la ventana la cara de un desconocido me sonríe...</p>	<p>... Vivo en el piso 13.</p>
<p>HACE UNOS días me mandaron muñecas de porcelana envueltas en papel burbuja para que no se rompieran...</p>	<p>... Llevo dos horas escuchando cómo explotan.</p>
<p>NOTA DE la enfermera: 3 kg, 50 cm. de largo, 32 dientes perfectamente formados...</p>	<p>... Mi hijo recién nacido no llora, pero siempre está sonriendo.</p>
<p>ENTRE MÁS tiempo llevaba puesto el abrigo, mejor me quedaba...</p>	<p>... La piel con que lo hice es hermosa. Como la mujer a la que se la arranqué.</p>

<p>AYER, AL cruzar la calle...</p>	<p>... Choqué conmigo mismo.</p>
<p>AYER MIS padres me dijeron que era demasiado mayor para un amigo imaginario y que tenía que dejarlo ir...</p>	<p>... Esta mañana encontraron el cuerpo de mi amigo en nuestra sala.</p>

ANEXO III
LECTURAS DE LITERATURA HISPANOAMERICANA DEL SIGLO XX

El almohadón de plumas

Horacio Quiroga

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. Lo quería mucho, sin embargo, a veces con un ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora. Él, por su parte, la amaba profundamente, sin dárlo a conocer.

Durante tres meses —se habían casado en abril— vivieron una dicha especial. Sin duda hubiera ella deseado menos severidad en ese rígido cielo de amor, más expansiva e incauta ternura; pero el impasible semblante de su marido la contenía siempre.

La casa en que vivían influía un poco en sus estremecimientos. La blancura del patio silencioso —frisos, columnas y estatuas de mármol— producía una otoñal impresión de palacio encantado. Dentro, el brillo glacial del estuco, sin el más leve rasguño en las altas paredes, afirmaba aquella sensación de desapacible frío. Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco en toda la casa, como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia.

En ese extraño nido de amor, Alicia pasó todo el otoño. No obstante, había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños, y aún vivía dormida en la casa hostil, sin querer pensar en nada hasta que llegaba su marido.

No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días; Alicia no se reponía nunca. Al fin una tarde pudo salir al jardín apoyada en el brazo de él. Miraba indiferente a uno y otro lado. De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos, echándole los brazos al cuello. Lloró largamente todo su espanto callado, redoblando el llanto a la menor tentativa de caricia. Luego los sollozos fueron retardándose, y aún quedó largo rato escondida en su cuello, sin moverse ni decir una palabra.

Fue ese el último día que Alicia estuvo levantada. Al día siguiente amaneció desvanecida. El médico de Jordán la examinó con suma atención, ordenándole calma y descanso absolutos.

—No sé —le dijo a Jordán en la puerta de calle, con la voz todavía baja—. Tiene una gran debilidad que no me explico, y sin vómitos, nada... Si mañana se despierta como hoy, llámeme enseguida.

Al otro día Alicia seguía peor. Hubo consulta. Constatóse una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable. Alicia no tuvo más desmayos, pero se iba visiblemente a la muerte. Todo el día el dormitorio estaba con las luces prendidas y en pleno silencio. Pasábanse horas sin oír el menor ruido. Alicia dormitaba. Jordán vivía casi en la sala, también con toda la luz encendida. Paseábase sin cesar de un extremo a otro, con incansable obstinación. La alfombra ahogaba sus pesos. A ratos entraba en el dormitorio y proseguía su mudo vaivén a lo largo de la cama, mirando a su mujer cada vez que caminaba en su dirección.

Pronto Alicia comenzó a tener alucinaciones, confusas y flotantes al principio, y que descendieron luego a ras del suelo. La joven, con los ojos desmesuradamente

abiertos, no hacía sino mirar la alfombra a uno y otro lado del respaldo de la cama. Una noche se quedó de repente mirando fijamente. Al rato abrió la boca para gritar, y sus narices y labios se perlaron de sudor.

—¡Jordán! ¡Jordán! —clamó, rígida de espanto, sin dejar de mirar la alfombra.

Jordán corrió al dormitorio, y al verlo aparecer Alicia dio un alarido de horror.

—¡Soy yo, Alicia, soy yo!

Alicia lo miró con extravió, miró la alfombra, volvió a mirarlo, y después de largo rato de estupefacta confrontación, se serenó. Sonrió y tomó entre las suyas la mano de su marido, acariciándola temblando.

Entre sus alucinaciones más porfiadas, hubo un antropoide, apoyado en la alfombra sobre los dedos, que tenía fijos en ella los ojos.

Los médicos volvieron inútilmente. Había allí delante de ellos una vida que se acababa, desangrándose día a día, hora a hora, sin saber absolutamente cómo. En la última consulta Alicia yacía en estupor mientras ellos la pulsaban, pasándose de uno a otro la muñeca inerte. La observaron largo rato en silencio y siguieron al comedor.

—Pst... —se encogió de hombros desalentado su médico—. Es un caso serio... poco hay que hacer...

—¡Sólo eso me faltaba! —resopló Jordán. Y tamborileó bruscamente sobre la mesa.

Alicia fue extinguiéndose en su delirio de anemia, agravado de tarde, pero que remitía siempre en las primeras horas. Durante el día no avanzaba su enfermedad, pero cada mañana amanecía lívida, en síncope casi. Parecía que únicamente de noche se le fuera la vida en nuevas alas de sangre. Tenía siempre al despertar la sensación de estar desplomada en la cama con un millón de kilos encima. Desde el

tercer día este hundimiento no la abandonó más. Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aún que le arreglaran el almohadón. Sus terrores crepusculares avanzaron en forma de monstruos que se arrastraban hasta la cama y trepaban dificultosamente por la colcha.

Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz. Las luces continuaban fúnebremente encendidas en el dormitorio y la sala. En el silencio agónico de la casa, no se oía más que el delirio monótono que salía de la cama, y el rumor ahogado de los eternos pasos de Jordán.

Murió, por fin. La sirvienta, que entró después a deshacer la cama, sola ya, miró un rato extrañada el almohadón.

—¡Señor! —llamó a Jordán en voz baja—. En el almohadón hay manchas que parecen de sangre.

Jordán se acercó rápidamente y se dobló a su vez. Efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia, se veían manchitas oscuras.

—Parecen picaduras —murmuró la sirvienta después de un rato de inmóvil observación.

—Levántelo a la luz —le dijo Jordán.

La sirvienta lo levantó, pero enseguida lo dejó caer, y se quedó mirando a aquél, lívida y temblando. Sin saber por qué, Jordán sintió que los cabellos se le erizaban.

—¿Qué hay? —murmuró con la voz ronca.

—Pesa mucho —articuló la sirvienta, sin dejar de temblar.

Jordán lo levantó; pesaba extraordinariamente. Salieron con él, y sobre la mesa del comedor Jordán cortó funda y envoltura de un tajo. Las plumas superiores volaron,

y la sirvienta dio un grito de horror con toda la boca abierta, llevándose las manos crispadas a los bandos: —sobre el fondo, entre las plumas, moviendo lentamente las patas velludas, había un animal monstruoso, una bola viviente y viscosa. Estaba tan hinchado que apenas se le pronunciaba la boca.

Noche a noche, desde que Alicia había caído en cama, había aplicado sigilosamente su boca —su trompa, mejor dicho— a las sienes de aquella, chupándole la sangre. La picadura era casi imperceptible. La remoción diaria del almohadón había impedido sin duda su desarrollo, pero desde que la joven no pudo moverse, la succión fue vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia.

Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma.

Los unicornios

Julio Torri

Creer que todas las especies animales sobrevivieron al diluvio es una tesis que ningún naturalista serio sostiene ya. Muchas perecieron; la de los unicornios entre otras. Poseían un hermoso cuerno de marfil en la frente y se humillaban ante las doncellas.

Ahora bien, en el arca, triste es decirlo, no había una sola doncella. Las mujeres de Noé y de sus tres hijos estaban lejos de serlo. Así que el arca no debió de seducir grandemente al unicornio.

Además Noé era un genio, y como tal, limitado y lleno de prejuicios. En lo mínimo se desveló por hacer llevadera la estancia de una especie elegante. Hay que imaginármolo como fue realmente: como un hombre de negocios de nuestros días: enérgico, grosero, con excelentes cualidades de carácter en detrimento de la sensibilidad y la inteligencia. ¿Qué significaban para él los unicornios?, ¿qué valen a los ojos del gerente de una factoría yanqui los amores de un poeta vagabundo? No poseía siquiera el patriarca esa curiosidad científica pura que sustituye a veces al sentido de la belleza.

Y el arca era bastante pequeña y encerraba un número crecidísimo de animales limpios e inmundos. El mal olor fue intolerable. Con su silencio a este respecto el Génesis revela una delicadeza que no se prodiga por cierto en otros pasajes del Pentateuco.

Los unicornios, antes que consentir en una turbia promiscuidad indispensable a la perpetuación de su especie, optaron por morir. Al igual que las sirenas, los grifos, y una variedad de dragones de cuya existencia nos conserva irrecusable testimonio la

cerámica china, se negaron a entrar en el arca. Con gallardía prefirieron extinguirse. Sin aspavientos perecieron noblemente. Consagrémosles un minuto de silencio, ya que los modernos de nada respetable disponemos fuera de nuestro silencio.

¡Diles que no me maten!

Juan Rulfo

–¡Diles que no me maten, Justino! Anda, vete a decirles eso. Que por caridad. Así diles. Diles que lo hagan por caridad.

–No puedo. Hay allí un sargento que no quiere oír hablar nada de ti.

–Haz que te oiga. Date tus mañas y dile que para sustos ya ha estado bueno. Dile que lo haga por caridad de Dios.

–No se trata de sustos. Parece que te van a matar de a de veras. Y yo ya no quiero volver allá.

–Anda otra vez. Solamente otra vez, a ver qué consigues.

–No. No tengo ganas de eso, yo soy tu hijo. Y si voy mucho con ellos, acabarán por saber quién soy y les dará por afusilarme a mí también. Es mejor dejar las cosas de este tamaño.

–Anda, Justino. Diles que tengan tantita lástima de mí. Nomás eso diles.

Justino apretó los dientes y movió la cabeza diciendo:

–No.

Y siguió sacudiendo la cabeza durante mucho rato.

Justino se levantó de la pila de piedras en que estaba sentado y caminó hasta la puerta del corral. Luego se dio vuelta para decir:

–Voy, pues. Pero si de perdida me afusilan a mí también, ¿quién cuidará de mi mujer y de los hijos?

–La Providencia, Justino. Ella se encargará de ellos. Ocúpate de ir allá y ver qué cosas haces por mí. Eso es lo que urge.

Lo habían traído de madrugada. Y ahora era ya entrada la mañana y él seguía todavía allí, amarrado a un horcón, esperando. No se podía estar quieto. Había hecho el intento de dormir un rato para apaciguarse, pero el sueño se le había ido. También se le había ido el hambre. No tenía ganas de nada. Sólo de vivir. Ahora que sabía bien a bien que lo iban a matar, le habían entrado unas ganas tan grandes de vivir como sólo las puede sentir un recién resucitado. Quién le iba a decir que volvería aquel asunto tan viejo, tan rancio, tan enterrado como creía que estaba. Aquel asunto de cuando tuvo que matar a don Lupe. No nada más por nomás, como quisieron hacerle ver los de Alima, sino porque tuvo sus razones. Él se acordaba:

Don Lupe Terreros, el dueño de la Puerta de Piedra, por más señas su compadre. Al que él, Juvencio Nava, tuvo que matar por eso; por ser el dueño de la Puerta de Piedra y que, siendo también su compadre, le negó el pasto para sus animales.

Primero se aguantó por puro compromiso. Pero después, cuando la sequía, en que vio cómo se le morían uno tras otro sus animales hostigados por el hambre y que su compadre don Lupe seguía negándole la yerba de sus potreros, entonces fue cuando se puso a romper la cerca y a arrear la bola de animales flacos hasta las paraneras para que se hartaran de comer. Y eso no le había gustado a don Lupe, que mandó tapar otra vez la cerca para que él, Juvencio Nava, le volviera a abrir otra vez el agujero. Así, de día se tapaba el agujero y de noche se volvía a abrir, mientras el ganado estaba allí, siempre pegado a la cerca, siempre esperando; aquel ganado suyo que antes nomás se vivía oliendo el pasto sin poder probarlo.

Y él y don Lupe alegaban y volvían a alegar sin llegar a ponerse de acuerdo. Hasta que una vez don Lupe le dijo:

—Mira, Juvencio, otro animal más que metas al potrero y te lo mato.

Y él contestó:

–Mire, don Lupe, yo no tengo la culpa de que los animales busquen su acomodo.

Ellos son inocentes. Ahí se lo haiga si me los mata.

“Y me mató un novillo.

“Esto pasó hace treinta y cinco años, por marzo, porque ya en abril andaba yo en el monte, corriendo del exhorto. No me valieron ni las diez vacas que le di al juez, ni el embargo de mi casa para pagarle la salida de la cárcel. Todavía después, se pagaron con lo que quedaba nomás por no perseguirme, aunque de todos modos me perseguían. Por eso me vine a vivir junto con mi hijo a este otro terrenito que yo tenía y que se nombra Palo de Venado. Y mi hijo creció y se casó con la nuera Ignacia y tuvo ya ocho hijos. Así que la cosa ya va para viejo, y según eso debería estar olvidada. Pero, según eso, no lo está.

“Yo entonces calculé que con unos cien pesos quedaba arreglado todo. El difunto don Lupe era solo, solamente con su mujer y los dos muchachitos todavía de a gatas. Y la viuda pronto murió también dizque de pena. Y a los muchachitos se los llevaron lejos, donde unos parientes. Así que, por parte de ellos, no había que tener miedo.

“Pero los demás se atuvieron a que yo andaba exhortado y enjuiciado para asustarme y seguir robándome. Cada vez que llegaba alguien al pueblo me avisaban:

–Por ahí andan unos fureños, Juvencio.

“Y yo echaba pal monte, entreverándome entre los madroños y pasándome los días comiendo verdolagas. A veces tenía que salir a la media noche, como si me fueran correteando los perros. Eso duró toda la vida. No fue un año ni dos. Fue toda la vida.”

Y ahora habían ido por él, cuando no esperaba ya a nadie, confiado en el olvido en que lo tenía la gente; creyendo que al menos sus últimos días los pasaría tranquilos. “Al menos esto –pensó– conseguiré con estar viejo. Me dejarán en paz”.

Se había dado a esta esperanza por entero. Por eso era que le costaba trabajo imaginar morir así, de repente, a estas alturas de su vida, después de tanto pelear para librarse de la muerte; de haberse pasado su mejor tiempo tirando de un lado para otro arrastrado por los sobresaltos y cuando su cuerpo había acabado por ser un puro pellejo correoso curtido por los malos días en que tuvo que andar escondiéndose de todos.

Por si acaso, ¿no había dejado hasta que se le fuera su mujer? Aquel día en que amaneció con la nueva de que su mujer se le había ido, ni siquiera le pasó por la cabeza la intención de salir a buscarla. Dejó que se fuera sin indagar para nada ni con quién ni para dónde, con tal de no bajar al pueblo. Dejó que se le fuera como se le había ido todo lo demás, sin meter las manos. Ya lo único que le quedaba para cuidar era la vida, y ésta la conservaría a como diera lugar. No podía dejar que lo mataran. No podía. Mucho menos ahora.

Pero para eso lo habían traído de allá, de Palo de Venado. No necesitaron amarrarlo para que los siguiera. Él anduvo solo, únicamente maniatado por el miedo. Ellos se dieron cuenta de que no podía correr con aquel cuerpo viejo, con aquellas piernas flacas como sicuas secas, acalambradas por el miedo de morir. Porque a eso iba. A morir. Se lo dijeron.

Desde entonces lo supo. Comenzó a sentir esa comezón en el estómago que le llegaba de pronto siempre que veía de cerca la muerte y que le sacaba el ansia por los ojos, y que le hinchaba la boca con aquellos bucheros de agua agria que tenía que

tragarse sin querer. Y esa cosa que le hacía los pies pesados mientras su cabeza se le ablandaba y el corazón le pegaba con todas sus fuerzas en las costillas. No, no podía acostumbrarse a la idea de que lo mataran.

Tenía que haber alguna esperanza. En algún lugar podría aún quedar alguna esperanza. Tal vez ellos se hubieran equivocado. Quizá buscaban a otro Juvencio Nava y no al Juvencio Nava que era él.

Caminó entre aquellos hombres en silencio, con los brazos caídos. La madrugada era oscura, sin estrellas. El viento soplabo despacio, se llevaba la tierra seca y traía más, llena de ese olor como de orines que tiene el polvo de los caminos.

Sus ojos, que se habían apenuscado con los años, venían viendo la tierra, aquí, debajo de sus pies, a pesar de la oscuridad. Allí en la tierra estaba toda su vida. Sesenta años de vivir sobre de ella, de encerrarla entre sus manos, de haberla probado como se prueba el sabor de la carne. Se vino largo rato desmenuzándola con los ojos, saboreando cada pedazo como si fuera el último, sabiendo casi que sería el último.

Luego, como queriendo decir algo, miraba a los hombres que iban junto a él. Iba a decirles que lo soltaran, que lo dejaran que se fuera: “Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos”, iba a decirles, pero se quedaba callado. “Más adelantito se los diré”, pensaba. Y sólo los veía. Podía hasta imaginar que eran sus amigos; pero no quería hacerlo. No lo eran. No sabía quiénes eran. Los veía a su lado ladeándose y agachándose de vez en cuando para ver por dónde seguía el camino.

Los había visto por primera vez al pardear de la tarde, en esa hora desteñida en que todo parece chamuscado. Habían atravesado los surcos pisando la milpa tierna. Y él había bajado a eso: a decirles que allí estaba comenzando a crecer la milpa. Pero ellos no se detuvieron.

Los había visto con tiempo. Siempre tuvo la suerte de ver con tiempo todo. Pudo haberse escondido, caminar unas cuantas horas por el cerro mientras ellos se iban y después volver a bajar. Al fin y al cabo la milpa no se lograría de ningún modo. Ya era tiempo de que hubieran venido las aguas y las aguas no aparecían y la milpa comenzaba a marchitarse. No tardaría en estar seca del todo.

Así que ni valía la pena de haber bajado; haberse metido entre aquellos hombres como en un agujero, para ya no volver a salir.

Y ahora seguía junto a ellos, aguantándose las ganas de decirles que lo soltaran. No les veía la cara; sólo veía los bultos que se repegaban o se separaban de él. De manera que cuando se puso a hablar, no supo si lo habían oído. Dijo:

–Yo nunca le he hecho daño a nadie –eso dijo. Pero nada cambió. Ninguno de los bultos pareció darse cuenta. Las caras no se volvieron a verlo. Siguieron igual, como si hubieran venido dormidos.

Entonces pensó que no tenía nada más que decir, que tendría que buscar la esperanza en algún otro lado. Dejó caer otra vez los brazos y entró en las primeras casas del pueblo en medio de aquellos cuatro hombres oscurecidos por el color negro de la noche.

–Mi coronel, aquí está el hombre.

Se habían detenido delante del boquete de la puerta. Él, con el sombrero en la mano, por respeto, esperando ver salir a alguien. Pero sólo salió la voz:

–¿Cuál hombre? –preguntaron.

–El de Palo de Venado, mi coronel. El que usted nos mandó a traer.

–Pregúntale que si ha vivido alguna vez en Alima –volvió a decir la voz de allá adentro.

–¡Ey, tú! ¿Que si has habitado en Alima? –repitió la pregunta el sargento que estaba frente a él.

–Sí. Dile al coronel que de allá mismo soy. Y que allí he vivido hasta hace poco.

–Pregúntale que si conoció a Guadalupe Terreros.

–Que dizque si conociste a Guadalupe Terreros.

–¿A don Lupe? Sí. Dile que sí lo conocí. Ya murió.

Entonces la voz de allá adentro cambió de tono:

–Ya sé que murió –dijo–. Y siguió hablando como si platicara con alguien allá, al otro lado de la pared de carrizos:

–Guadalupe Terreros era mi padre. Cuando crecí y lo busqué me dijeron que estaba muerto. Es algo difícil crecer sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para enraizar está muerta. Con nosotros, eso pasó.

“Luego supe que lo habían matado a machetazos, clavándole después una pica de buey en el estómago. Me contaron que duró más de dos días perdido y que, cuando lo encontraron tirado en un arroyo, todavía estaba agonizando y pidiendo el encargo de que le cuidaran a su familia.

“Esto, con el tiempo, parece olvidarse. Uno trata de olvidarlo. Lo que no se olvida es llegar a saber que el que hizo aquello está aún vivo, alimentando su alma podrida con la ilusión de la vida eterna. No podría perdonar a ése, aunque no lo conozco; pero el hecho de que se haya puesto en el lugar donde yo sé que está, me da ánimos para acabar con él. No puedo perdonarle que siga viviendo. No debía haber nacido nunca”.

Desde acá, desde fuera, se oyó bien claro cuando dijo. Después ordenó:

–¡Llévenselo y amárrenlo un rato, para que padezca, y luego fusílenlo!

–¡Mírame, coronel! –pidió él–. Ya no valgo nada. No tardaré en morirme solito, derrengado de viejo. ¡No me mates...!

–¡Llévenselo! -volvió a decir la voz de adentro.

–...Ya he pagado, coronel. He pagado muchas veces. Todo me lo quitaron. Me castigaron de muchos modos. Me he pasado cosa de cuarenta años escondido como un apestado, siempre con el pálpito de que en cualquier rato me matarían. No merezco morir así, coronel. Déjame que, al menos, el Señor me perdone. ¡No me mates! ¡Diles que no me maten!

Estaba allí, como si lo hubieran golpeado, sacudiendo su sombrero contra la tierra. Gritando.

En seguida la voz de allá adentro dijo:

–Amárrenlo y denle algo de beber hasta que se emborrache para que no le duelan los tiros.

Ahora, por fin, se había apaciguado. Estaba allí arrinconado al pie del horcón. Había venido su hijo Justino y su hijo Justino se había ido y había vuelto y ahora otra vez venía.

Lo echó encima del burro. Lo apretaló bien apretado al aparejo para que no se fuese a caer por el camino. Le metió su cabeza dentro de un costal para que no diera mala impresión. Y luego le hizo pelos al burro y se fueron, arrebiatados, de prisa, para llegar a Palo de Venado todavía con tiempo para arreglar el velorio del difunto.

–Tu nuera y los nietos te extrañarán -iba diciéndole–. Te mirarán a la cara y creerán que no eres tú. Se les afigurará que te ha comido el coyote cuando te vean con esa cara tan llena de boquetes por tanto tiro de gracia como te dieron.

Servidumbre y grandeza del instructivo

Hugo Hiriart

I

El instructivo considerado como género literario tiene más posibilidades de excelencia que las que estamos dispuestos a concederle en un primer examen. Desde luego, contamos con los clásicos para andar en bicicleta que, si no recuerdo mal, rescató Zaid del Tesoro de la juventud, y aquel Para subir escaleras que, creo, redactó Julio Cortázar. Ambos siguen el procedimiento literario (muy popular en México en sus presentaciones extraliterarias) de hacer complicado, oscuro y arduo lo sencillo. Y se fundan en el recurso retórico que consiste en aplicar el lenguaje propio para hablar de un orden de cosas a otro diferente, como puntualmente lo hiciera don Julio Torri en De fusilamientos, donde se examina ese modo de hacer culminar una vida desde sus aspectos estéticos, gastronómicos, de confort y de buenas maneras. Los ejemplos de este tipo de literatura obviamente pueden ser incontables: instructivos para levantar la tapa de un piano, acariciar a un perro, inflar un globo, para la caza de la mosca o el uso verosímil de la goma de borrar. Siempre que hablamos desde un teléfono tragaveintes, menospreciamos la prisa y no podemos privarnos del placer de leer el instructivo; porque todos los placeres conllevan sus excesos y sus defectos.

II

Prima hermana del instructivo es la “forma” que es preciso llenar con letra de molde o a máquina; ¿qué tendrá la forma que nos induce siempre al error y a la mácula?, ¿dónde hallar el fundamento del horror y la torpeza que nos inspiran esos pequeños

espacios en blanco? Mientras se resuelven estas mediocres cuestiones reparemos en que los poemas dispuestos como formas podrían llegar a ser muy populares; “estaba hermosa como (...)”, escriba dentro del paréntesis a máquina o con letra de molde la palabra que le parezca más adecuada. Se podría hacer así una poesía de participación ahora que la manía de que todo el mundo participe en todo está declinando. “La cabra (...) y suntuosa / (...) en los ojos resplandecientes / el fuego de tus (...) / fénix de (...) y salamandra (...) / (...) (...) princesa gorda / y (...) (...) nada ha quedado de (...) / diosa (...) y balsámica.” En este poema-forma se cuenta con la ventaja de tener, en cierta medida, en uno solo muchos poemas; el procedimiento consistiría en imprimir el poema-forma y enviárselo (con una velada amenaza en caso de ausencia de respuesta) a Sabines, a los Huerta, a Liguori, a Ulalume, a Blanco, a Paz, a J.E. Pacheco, a todos los poetas conocidos y, sobre todo, a los desconocidos, a los tímidos militantes del poema clandestino y a quienes se niegan a reconocer al poeta desgarrador que guardan en su corazón.

III

Pero, volvamos al paternal instructivo. El instructivo para fundar ciudades ya se acerca al instructivo-tratado de filiación peligrosa: el instructivo debe ante todo conservar su sentido práctico, como en para describir el crecimiento de los helechos o para administrar circos o para enloquecer a los odiosos. El instructivo coyuntural es menos ambicioso y universal, pero su carácter práctico lo puede hacer muy útil en el momento preciso, así en para quitar el seguro de una pistola Tarc modelo Querubín, para violentar broches en el side-car de una motocicleta, para aterrorizar hormigueros, para refrenar los bajos instintos en las conferencias de los filólogos. Lo coyuntural no debe

exagerarse porque el instructivo se diluiría en la concisión del consejo oportuno: para pedir auxilio en catalán no puede considerarse un instructivo por las mismas razones que el aforismo dejad que la gentuza aprenda sola a equivocarse no puede tenerse por un tratado de moral de la prudencia. El arte de amar, Imitación de Cristo o las Cartas morales de Séneca son largos instructivos un tanto vejados por el apetito poético.

IV

El mapa pertenece también a la familia. Un modo ilustre de mapa, que no se degrada hasta el dibujo esquemático, es lo que podríamos llamar itinerario: “llegas a donde está el perro cabezón, que es muy loco y de reacciones inesperadas, ahí das vuelta a la derecha y sigues caminando hasta llegar a la cerca de alambres de púas, la pasas con cuidados, luego llegas al río y ahí ya no hay pierde”. Tocar las excelencias cartográficas escapa a las posibilidades de este informe. Tampoco podemos considerar las aventuras automovilistas que principiaron con la proposición: “párate, vamos a preguntarle a alguien”, que nos han obligado al trato con extraños y extrañas y nos han proporcionado a todos la noción de laberinto.

V

No puede leerse sin emoción la frase ver instructivo anexo cuando tenemos en las manos un artefacto eléctrico o un juguete, y advertencias como no se guarde bajo la almohada o precaución, puede volverse y estrangularlo o cuidado con el tornillo de la derecha, apriételo bien, puede quedar usted embarazada, son joyas al alcance de todo consumidor. Del género de los instructivos los más deslumbrantes son los

deliberadamente contradictorios y confusos porque son los más puros, son los de mayor claridad literaria. Ahora que los espíritus que saben abandonarse a la metafísica prefieren los portentosos instructivos para leer instructivos de difícil lectura y mucha meditación. Nos cabe esperar que prospere entre nosotros el cultivo de esta literatura, hoy en manos de improvisados y venales, que tan prudentes e imprudentes disfrutes nos puede proporcionar. Me hubiera gustado decir véase instructivo anexo para la lectura de este escrito, pero no puede declararlo por falta de espacio y de tiempo — que, dicho sea de paso, es una manera, como otras, de quedarse ya sin nada.

Capítulo 68 de *Rayuela*

Julio Cortázar

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas fílulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentían balpamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias.

Capítulo 2 de *El vaquero más auténtico que existió*

Ignacio Trejo Fuentes

Estuve a punto de perder mi virginidad de otra manera.

Cerca de mi casa vivía Ricardo, el Güero, quien iba a la misma secundaria que yo, aunque en un salón distinto. Ricardo era extraño: tal vez sus ojos bicolores –uno azul, otro negro– le hicieron crecer en las entrañas duendes perturbadores: a veces era arrogante, se jactaba de que todas las chicas de la escuela se acercaran a él, acaso por su exacta guapura o sólo por mirar el prodigio ambiguo de sus ojos; pero era, en el fondo, retraído y huraño: solía aislarse en un rincón y pintar arabescos con gis en las paredes. Pero a veces se apoderaban de él aquellos duendes, abandonaba su mutismo y sin causa aparentes y sin explicaciones golpeaba a mansalva a los más chiscos: era sangriento e incontenible, y debían intervenir los compañeros para calmarlo y cometerlo. Curiosamente, sus desmanes nunca eran denunciados-, acaso por el miedo, los agredidos se tragaban su dolor y las lágrimas, y los testigos se alejaban silentes. Ricardo nunca enfrentó problemas serios con las autoridades de la escuela, y eso hacia crecer en torno suyo el halo de peculiaridad y temor que inopinadamente imponía sobre todos.

Un día entre semana, Ricardo y yo, sin proponérselo (nunca hubo, pese a que éramos vecinos, ninguna relación que fuera más allá del saludo, en la escuela o en la calle), no asistimos a clases, y al encontrarnos me propuso pasear entre los magueyes y árboles de pirul que abundan en los terrenos posteriores al basurero enorme donde estaba el yate del Pirata, la casa en ruinas de Eloísa y nuestra propia calle que marcaba los límites de la ciudad por el oriente. Intrigado, pero sin posibilidad de

reticencia, fui con él, y correteamos a pedradas lagartijas y pájaros. De pronto Ricardo me empezó a tirar peñascos a los pies para que yo saltara, y se reía como loco.

–¡Ya, no mames! –le decía.

Pero él redoblaba la andanada de piedras y ahí estaba yo, tratando de esquivarlas, y poco a poco llenándome de miedo.

–¡Cálmate, pinche Güero! –le insistía.

Y tomó un largo tronco y arremetió contra mis pies, haciéndome saltar y provocando que mi miedo aumentara. En sus ojos de dos colores podría adivinarse una como perversidad, furia marcada que crecía con sus risas de idiota.

–¡Brinca, cabrón! –ordenaba.

Intentar correar habría equivalido a que Ricardo me golpeará, a que me hiciera sentir esa furia que yo había atestiguado en la escuela cuando atacaba a los más pequeños. Ahí, en ese paraje solitario, rogaba al cielo que apareciera alguien: Eloísa, Inés, el Pirata. En cambio, el Güero aumentaba su violencia hasta que salimos de entro los magueyales para reincorporarnos a las calles de la ciudad. Creí entonces que el “juego” terminaba, pero qué va: con la misma furia dibujada en sus ojos me condujo a su casa, a una recámara, en donde sin soltar el arma pavorosa ordenó:

–¡Encuérate!

–¡Estás pendejo, qué te pasa! –traté de resistirme en el límite del auténtico terror.

–¡Que te encueres, pendejo! –urgió con sendos garrotazos en mi espalda.

Lloré escandalizado, como una niña, mientras me quitaba el pantalón.

–Ahora vas a sentir lo que es la verga –dijo, golpeándome otra vez y empezando a desatarse el cinturón.

Me convencí de que estaba a punto de padecer en carne propia una agresión brutal, de esas que mis amigos aseguraban eran frecuentes en la ciudad, sobre todo en los alrededores de la zona de tolerancia.

Mi llanto lastimero y mis súplicas de piedad y cordura no sirvieron de nada, pero sí el aleteo maravilloso de mi Ángel de la Guarda: como por prodigioso encanto se abrió la puerta de la recámara y apareció una de las hermanas de Ricardo, quien al vernos semidesnudos, y a él enardecido y a mí muerto de espanto y llorando, gritó, fuera de sí:

—¡Pinches putos, hijos de sus chingadas madres! ¡Sáquense al carajo! —y con el mismo tronco con el que Ricardo me había sometido lo tundió, cosa que aproveché para salir huyendo, enredándome con los pantalones, tropezando, hasta alcanzar la puerta de la calle. No obstante mi llanto, alcancé a oír los alaridos desquiciados del Güero ante los golpes de su hermana.

Recompuesto, aunque todavía llorando, llegué a casa y me encerré en mi cuarto, del que salí después de horas para rogar a Dios que la hermana del Güero no hubiera esparcido la noticia de que su hermano y yo éramos jotos. No fue así, por fortuna, y aguardé hasta la tarde cuando se congregaron mi hermano y sus amigos para contarles, otra vez llorando y exhibiendo los moretones dejados por los golpes severos de Ricardo, lo que había sucedido.

Si Ricardo había podido sortear hasta entonces las consecuencias de agredir a tantos en la escuela, si habían quedado impunes sus desmanes, pagó las consecuencias de la manera más feroz: al día siguiente mi hermano y mis amigos lo esperaron a la salida de la escuela y, a rastras, se lo llevaron —ahora él era quien lloraba como niña muriéndose de miedo— a los magueyales, al paraje desértico donde

dio inicio mi aventura de (casi) violación. Imagino que el Güero hubiera preferido morirse: supe después (había permanecido en casa atendido a que la madre de Inés me pusiera fomentos para quitar la inflamación de mi espalda) que mis amigos lo golpearon con inaudita saña, que Zedillo lo trasquiló con sus tijeras y sólo la intervención de los demás impidió que ejecutara su venganza mayor: cortarle los testículos. A cambio, lo dejaron cogérselo. Y cuentan que Ricardo lloró y perdió el conocimiento.

No hubo consecuencias ni represalias contra Zedillo o mis amigos o mi hermano. Tan sólo ocurrió que el Güero no volvió a la escuela, y días después se fue con su familia a otra ciudad, quizá por un azar, o tal vez para tratar de enderezarle el camino torcido, a sugerencia de su hermana, la que me rescató de una inminente violación.

El huésped

Amparo Dávila

Nunca olvidaré el día en que vino a vivir con nosotros. Mi marido lo trajo al regreso de un viaje.

Llevábamos entonces cerca de tres años de matrimonio, teníamos dos niños y yo no era feliz. Representaba para mi marido algo así como un mueble, que se acostumbra uno a ver en determinado sitio, pero que no causa la menor impresión. Vivíamos en un pueblo pequeño, incomunicado y distante de la ciudad. Un pueblo casi muerto o a punto de desaparecer.

No pude reprimir un grito de horror, cuando lo vi por primera vez. Era lúgubre, siniestro. Con grandes ojos amarillentos, casi redondos y sin parpadeo, que parecían penetrar a través de las cosas y de las personas.

Mi vida desdichada se convirtió en un infierno. La misma noche de su llegada supliqué a mi marido que no me condenara a la tortura de su compañía. No podía resistirlo; me inspiraba desconfianza y horror. “Es completamente inofensivo” —dijo mi marido mirándome con marcada indiferencia. “Te acostumbrarás a su compañía y, si no lo consigues...” No hubo manera de convencerlo de que se lo llevara. Se quedó en nuestra casa.

No fui la única en sufrir con su presencia. Todos los de la casa —mis niños, la mujer que me ayudaba en los quehaceres, su hijito— sentíamos pavor de él. Sólo mi marido gozaba teniéndolo allí.

Desde el primer día mi marido le asignó el cuarto de la esquina. Era ésta una pieza grande, pero húmeda y oscura. Por esos inconvenientes yo nunca la ocupaba. Sin

embargo él pareció sentirse contento con la habitación. Como era bastante oscura, se acomodaba a sus necesidades. Dormía hasta el oscurecer y nunca supe a qué hora se acostaba.

Perdí la poca paz de que gozaba en la casona. Durante el día, todo marchaba con aparente normalidad. Yo me levantaba siempre muy temprano, vestía a los niños que ya estaban despiertos, les daba el desayuno y los entretenía mientras Guadalupe arreglaba la casa y salía a comprar el mandado.

La casa era muy grande, con un jardín en el centro y los cuartos distribuidos a su alrededor. Entre las piezas y el jardín había corredores que protegían las habitaciones del rigor de las lluvias y del viento que eran frecuentes. Tener arreglada una casa tan grande y cuidado el jardín, mi diaria ocupación de la mañana, era tarea dura. Pero yo amaba mi jardín. Los corredores estaban cubiertos por enredaderas que florecían casi todo el año. Recuerdo cuánto me gustaba, por las tardes, sentarme en uno de aquellos corredores a coser la ropa de los niños, entre el perfume de las madreselvas y de las buganvillas.

En el jardín cultivaba crisantemos, pensamientos, violetas de los Alpes, begonias y heliotropos. Mientras yo regaba las plantas, los niños se entretenían buscando gusanos entre las hojas. A veces pasaban horas, callados y muy atentos, tratando de coger las gotas de agua que se escapaban de la vieja manguera.

Yo no podía dejar de mirar, de vez en cuando, hacia el cuarto de la esquina. Aunque pasaba todo el día durmiendo no podía confiarme. Hubo veces que, cuando estaba preparando la comida, veía de pronto su sombra proyectándose sobre la estufa de leña. Lo sentía detrás de mí... yo arrojaba al suelo lo que tenía en las manos y salía

de la cocina corriendo y gritando como una loca. Él volvía nuevamente a su cuarto, como si nada hubiera pasado.

Creo que ignoraba por completo a Guadalupe, nunca se acercaba a ella ni la perseguía. No así a los niños y a mí. A ellos los odiaba y a mí me acechaba siempre.

Cuando salía de su cuarto comenzaba la más terrible pesadilla que alguien pueda vivir. Se situaba siempre en un pequeño cenador, enfrente de la puerta de mi cuarto. Yo no salía más. Algunas veces, pensando que aún dormía, yo iba hacia la cocina por la merienda de los niños, de pronto lo descubría en algún oscuro rincón del corredor, bajo las enredaderas. “¡Allí está ya, Guadalupe!”, gritaba desesperada.

Guadalupe y yo nunca lo nombrábamos, nos parecía que al hacerlo cobraba realidad aquel ser tenebroso. Siempre decíamos: —allí está, ya salió, está durmiendo, él, él, él...

Solamente hacía dos comidas, una cuando se levantaba al anochecer y otra, tal vez, en la madrugada antes de acostarse. Guadalupe era la encargada de llevarle la bandeja, puedo asegurar que la arrojaba dentro del cuarto pues la pobre mujer sufría el mismo terror que yo. Toda su alimentación se reducía a carne, no probaba nada más.

Cuando los niños se dormían, Guadalupe me llevaba la cena al cuarto. Yo no podía dejarlos solos, sabiendo que se había levantado o estaba por hacerlo. Una vez terminadas sus tareas, Guadalupe se iba con su pequeño a dormir y yo me quedaba sola, contemplando el sueño de mis hijos. Como la puerta de mi cuarto quedaba siempre abierta, no me atrevía a acostarme, temiendo que en cualquier momento pudiera entrar y atacarnos. Y no era posible cerrarla; mi marido llegaba siempre tarde

y al no encontrarla abierta habría pensado... Y llegaba bien tarde. Que tenía mucho trabajo, dijo alguna vez. Pienso que otras cosas también lo entretenían...

Una noche estuve despierta hasta cerca de las dos de la mañana, oyéndolo afuera... Cuando desperté, lo vi junto a mi cama, mirándome con su mirada fija, penetrante... Salté de la cama y le arrojé la lámpara de gasolina que dejaba encendida toda la noche. No había luz eléctrica en aquel pueblo y no hubiera soportado quedarme a oscuras, sabiendo que en cualquier momento... Él se libró del golpe y salió de la pieza. La lámpara se estrelló en el piso de ladrillo y la gasolina se inflamó rápidamente. De no haber sido por Guadalupe que acudió a mis gritos, habría ardido toda la casa.

Mi marido no tenía tiempo para escucharme ni le importaba lo que sucediera en la casa. Sólo hablábamos lo indispensable. Entre nosotros, desde hacía tiempo el afecto y las palabras se habían agotado. Vuelvo a sentirme enferma cuando recuerdo... Guadalupe había salido a la compra y dejó al pequeño Martín dormido en un cajón donde lo acostaba durante el día. Fui a verlo varias veces, dormía tranquilo. Era cerca del mediodía. Estaba peinando a mis niños cuando oí el llanto del pequeño mezclado con extraños gritos. Cuando llegué al cuarto lo encontré golpeando cruelmente al niño. Aún no sabría explicar cómo le quité al pequeño y cómo me lancé contra él con una tranca que encontré a la mano, y lo atacé con toda la furia contenida por tanto tiempo. No sé si llegué a causarle mucho daño, pues caí sin sentido. Cuando Guadalupe volvió del mandado, me encontró desmayada y a su pequeño lleno de golpes y de arañes que sangraban. El dolor y el coraje que sintió fueron terribles. Afortunadamente el niño no murió y se recuperó pronto.

Temí que Guadalupe se fuera y me dejara sola. Si no lo hizo, fue porque era una mujer noble y valiente que sentía gran afecto por los niños y por mí. Pero ese día nació en ella un odio que clamaba venganza.

Cuando conté lo que había pasado a mi marido, le exigí que se lo llevara, alegando que podía matar a nuestros niños como trató de hacerlo con el pequeño Martín. “Cada día estás más histérica, es realmente doloroso y deprimente contemplarte así... te he explicado mil veces que es un ser inofensivo.”

Pensé entonces en huir de aquella casa, de mi marido, de él... Pero no tenía dinero y los medios de comunicación eran difíciles. Sin amigos ni parientes a quienes recurrir, me sentía tan sola como un huérfano.

Mis niños estaban atemorizados, ya no querían jugar en el jardín y no se separaban de mi lado. Cuando Guadalupe salía al mercado, me encerraba con ellos en mi cuarto.

—Esta situación no puede continuar —le dije un día a Guadalupe.

—Tendremos que hacer algo y pronto —me contestó.

— ¿Pero qué podemos hacer las dos solas?

—Solas, es verdad, pero con un odio...

Sus ojos tenían un brillo extraño. Sentí miedo y alegría.

La oportunidad llegó cuando menos la esperábamos. Mi marido partió para la ciudad a arreglar unos negocios. Tardaría en regresar, según me dijo, unos veinte días.

No sé si él se enteró de que mi marido se había marchado, pero ese día despertó antes de lo acostumbrado y se situó frente a mi cuarto. Guadalupe y su niño durmieron en mi cuarto y por primera vez pude cerrar la puerta.

Guadalupe y yo pasamos casi toda la noche haciendo planes. Los niños dormían tranquilamente. De cuando en cuando oíamos que llegaba hasta la puerta del cuarto y la golpeaba con furia...

Al día siguiente dimos de desayunar a los tres niños y, para estar tranquilas y que no nos estorbaran en nuestros planes, los encerramos en mi cuarto. Guadalupe y yo teníamos muchas cosas por hacer y tanta prisa en realizarlas que no podíamos perder tiempo ni en comer.

Guadalupe cortó varias tablas, grandes y resistentes, mientras yo buscaba martillo y clavos. Cuando todo estuvo listo, llegamos sin hacer ruido hasta el cuarto de la esquina. Las hojas de la puerta estaban entornadas. Conteniendo la respiración, bajamos los pasadores, después cerramos la puerta con llave y comenzamos a clavar las tablas hasta clausurarla totalmente. Mientras trabajábamos, gruesas gotas de sudor nos corrían por la frente. No hizo entonces ruido, parecía que estaba durmiendo profundamente. Cuando todo estuvo terminado, Guadalupe y yo nos abrazamos llorando.

Los días que siguieron fueron espantosos. Vivió muchos días sin aire, sin luz, sin alimento... Al principio golpeaba la puerta, tirándose contra ella, gritaba desesperado, arañaba... Ni Guadalupe ni yo podíamos comer ni dormir, ¡eran terribles los gritos...! A veces pensábamos que mi marido regresaría antes de que hubiera muerto. ¡Si lo encontrara así...! Su resistencia fue mucha, creo que vivió cerca de dos semanas...

Un día ya no se oyó ningún ruido. Ni un lamento... Sin embargo, esperamos dos días más, antes de abrir el cuarto.

Cuando mi marido regresó, lo recibimos con la noticia de su muerte repentina y desconcertante.

ANEXO IV

CORPUS: TRANSCRIPCIÓN DE LOS TEXTOS ESCRITOS¹⁷

Sesión 1: cuento

KJ01F16

Ella iba caminando sola por el campo, pensando en aquel momento en el que había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños

El se encontraba en medio de la blancura del patio silencioso, que producía una otoñal impresión de palacio encantado.

Ella, rubia, angelical y tímida, y él, la amaba tan profundamente sin darlo a conocer: Ya que el carácter duro de su marido heló las soñadas niñerías de novia.

En ese extraño nido de amor Alicia pasó todo el otoño, el invierno, la primavera y el verano, iba tan concentrada en sus pensamientos; que de un momento a otro, en su caminar cayó en un cumulo de arenas movedizas, para cuando anocheció, sus temores crepusculares se habían transformado en monstruos.

Extinguiendose en su delirio, iba visiblemente hacia la muerte.

AB02F16

Aracely noche a noche le gustaba ir a caminar al bosque en otoño por que le gustaba ver las oleadas de los arboles decía que se veía un arbol particularmente monstruoso ella le encantaba permanecer sentada mientras caía la neblina sobre ella y se escuchaban unos ruidos ligeramente aterradores que le generaban tranquilidad en el

¹⁷ El marcaje de sangría es la única adecuación que se ha hecho a los textos.

bosque casi nadie abitaba pues la gente decía que como Aracely podia ir allí puesto que era algo que a la mayoria de la gente la causaba terror y la criticaban pero lo que la gente no sabia, era que Aracely le daba tranquilidad ese lugar puesto que el amor de su vida fallecio allí y recordaba los momentos felices que pasaba ella a su lado...

PF04F17

Oh dios, ¿Por qué tenía que ser así?, parecía que Alicia no se reponía nunca, y él ya no estaba aguantando sus cambios tan repentinos, incluso cuando salian ella estaba en la cuna, miraba indiferente a uno y otro lado, y de la nada se soltava al llanto...

todo paso una tarde de verano en un café de los portales, él iba decidido a terminar por fin su tormentosa relación, en cuanto la vio con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, ella sabia lo que él le quería decir, simplemente le dio un beso en la frente y dijo «si es lo que quieres, estoy de acuerdo», acto seguido rompio en llanto y quedo largo rato escondida en su cuello, sin moverse, en ese momento venia a su mente las promesas de él de llevarla a un palacio encantado, en cuanto el silencio agónico termino, ella se marchó, sin decirle que desde unos meses atras su salud empeoraba y de noche se le iba la vida...

Iba visiblemente a la muerte pero ella no queria que él se quedara con ella por compación y por esa Razón no le dijo nada...

Unos días después ella murio...

BM04F17

Normalmente en las calles de México se escuchan algunos alaridos por las noches, las personas que habitan ahí quedan estupefactas al vivir noche tras noche en esos lugares.

Una de las casas más conocidas “El nido de amor” siendo de las casas más antiguas de México, habitaban dos viejitos en ella.

Yo todas las noches pasaba mirando por la ventana como su esposa se entusiasmaba al llegar su esposo, lo recibía en la puerta y él la miraba con los ojos más puros y sinceros que podían existir, sin duda esa casa era especial, radiaba amor.

No había algo que se interpusiera en ellos, eran de quien se cumplían todo eso que no se necesitaba prometerse. Se juraron amor eterno y pensaban cumplirlo hasta que la muerte se interpusiera...

DH05M18

Su historia era algo indiferente. Él la amaba tan profundamente, pero el miedo y el temor, hacían que él no diera a conocer todo lo que sentía, él prefería extinguirse lentamente en sus constantes delirios nocturnos. Él no quería conciliar el sueño, sus sueños le atormentaban, y mucho menos en aquella casa hostil en donde se le veía, aquella casa donde resonaban los ecos en los pasillos como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia; Era en sus sueños donde podía visualizar la muerte acercarse, no solo la suya, sino también la del amor, entre sueño y sueño, delirio y delirio, él moría internamente y lo que más lo mataba era que su amada ni siquiera lo notara. Sus pensamientos los perdía cada vez más, los veía desvanecerse junto con el humo que exalaba de su boca, y mientras más pasaba esto, él se perdía

aún más en esa delgada línea que lo separaba de la realidad con su naciente esquizofrenia. Estaba perdido, ya no sabía que más hacer, sólo le quedaba esperar paciente que la arena se terminará y esperar que ella comprendiera lo que sufrió por verla sonreír.

SM06F19

Ella estaba esperándolo en la cama, ansiosa por sentir su cuerpo y admirarlo.

El sólo la veía y sentía el delirio por sentir sus labios, se acercó y empezó la colisión de sus cuerpos, inmediatamente las estrellas brillaron más.

Era una noche llena de encanto, en donde dos almas se unieron para amarse mutuamente.

Los dos quedaron encantados al sentir la magia que surgió, ella lo miraba con tanto amor y cada vez se percataba que era su universo.

Solo sonrieron, y se dieron cuenta que no podían estar juntos una vida, lo suyo solo era deseo y pasión.

JP06F18

Todos los días caminaba hacia la escuela, admirando una y otra vez cada paisaje existente en su entorno.

Siempre al llegar a la escuela su nariz labios se perlaban de sudor, cada día era igual de principio a fin. Cada día en ella crecía una extraña sensación de estar desplomada, muerta por dentro, los días pasaban y ella se sentía síncope y poco a poco aparecían sus terrores crepusculares. No tenía una vida como ella hubiese querido, hasta que decidió Retirarse de la vida poco a poco iba extinguiéndose en su

subdelirio i probablemente iba visiblemente a la muerte y siempre mantenía con el silencio agónico en sus labios.

CR06F18

Había una vez una pequeña niña llamada Cristal, era una niña extraordinariamente hermosa con ojos color sol, cabello largo, sus padres les tenían un cariño más especial que a diferencia de sus hermanos ya que ella padecía de diabetes infantil, un día llegó a su casa desplomada de la enfermedad, ya que ella no hacía caso y sus niveles de azúcar eran cada vez más altos su padre llegó del trabajo y de inmediato corrió a verla hasta su cama, estando en el cuarto de Cristal su padre comenzó acariciándola de la mejilla y preguntándole que cómo se sentía por la enfermedad que la consumía, su vida se estaba haciendo cada vez más corta, los terrores crepusculares de sus padres.

Sesión 3: Ensayo

KJ01F16

Yo pienso que las hadas nacen dentro de los capullos de las flores, les gusta el sonido de las aves, su animal favorito son los colibrís, usan unos zapatitos de medio centimetro de largo que son de colores rosados, blancos y color crema. Les gusta colocarse cosas brillantes y flores pequeñas en su cabello, se ponen accesorios como aretes, pulceras y collares hechos con hojitas, piedras de colores, flores, ramitas y cualquier cosa colorida que encuentren.

Las ropas que usan son pequeñas faldas con blusas, vestidos y sábanas, las cuales son de muchos colores claros, azul cielo, verde limón, blanco, gris, plateado, café claro, beige, rosa palo, lila, amarill, tonos de azul agua y rosa. Estas ropas son tan pequeñas que se pueden colocar en el dedo de un niño pequeño y éstas quedarían perfectamente. Están hechas de seda, algodón y algunos extractos de plantas.

Las hadas son muy delgadas y pequeñas, pero son muy fuertes e inteligentes, es por eso que no las vemos, ya que se saben esconder muy bien.

Las hadas viven siempre acompañadas de otras hadas, pero sus familias son siempre de siete integrantes.

En el momento en que un hada muere surge una pequeña flor esta flor es de color rosa, a través de la cual, luego de que el pequeño cuerpo de el hada desaparece convirtiendose en una mezcla de ceniza y brillos, nace una nueva hada.

Las hadas se caracterizan por impulsar al vuelo a los globos aeroestáticos, ya que les gusta compartir el cielo con otros seres, sin embargo, para la vista de las personas que viajan en estos apartos, no consiguen ver a las hadas con claridad debido a que

se vuelven de piel transparente, y sólo dejan a la vista pequeños toques de brillo que confundimos con los rayos que deja la luz del sol.

Las hadas existen porque desde hace mucho se ha divulgado su imagen y el estereotipo de las hadas, es decir, si no existieran tampoco existiría la imagen de las hadas, no habría una razón para creer en ellas. Sino existieran ¿quién puso la imagen de las hadas en nuestra cabeza? Además, debido a que son seres muy inteligentes, saben esconderse muy bien de nuestra percepción, por lo que no podemos verlas.

PF04F17

Yo pienso que las hadas aun viven en los bosques, pero en las partes pocos visitadas, hace quizá un poco menos de 8 meses salió en las noticias que un boing 737 con destino al JFK en Nuevo York, se perdió en un bosque, se busco durante algunas semanas pero al ser encontrado no había rastro humano, ninguno de los pasajeros sobrevivió, pero ¿Dónde estaban sus cuerpo?, había teorías de que algun animal salvaje se los comio, pero nunca se dio a conocer que fue lo que realmente paso, la CIA dio un comunicado diciendo que una crusa de lobo con zorro y que eso fue lo que se comio los cuerpos de las victimas de esa accidente aereo, pero yo sé bien que eso no es verdad, pues en el bosque que se perdieron años antes vi a hadas, y como todos sabemos las hadas comen carne humana, a mi en esa ocacion no me comieron porque llevaba un objeto color menta, y no hay color que mas teman las hadas que el menta, porque sus enemigos naturales, los unicornios, tienen su cuerno de ese color y cuando tienen batallas se los entierran...

Creo firmemente en su existencia, porque vi con mis propios ojos como devoraban a una niña pequeña

¡No estoy loca! ¡Sé que es verdad!

yo lo vi...

BM04F17

Yo pienso que las sirenas son mutaciones.

Las sirenas fueron descubiertas por los barcos de pesca. Pienso que tienen 4 vidas. Cuando crecen, cuando son descubiertas, cuando se enamoran y cuando se reproducen. Son tímidas porque muchas personas tratan de descubrir a que se debe su aspecto físico, ya que son lindas y diferentes.

Cuando las noches se tornan de un color gris con neblina ellas salen al mundo de los humanos, para conocer y saber a que se debe la diferencia de aspectos físicos.

Tratan de confundirse con peces para evitar ser capturadas.

Tienen una voz linda y saben como pensar e imaginan como sería su vida si fueran humanos. Pienso que sus papas les prohíben salir de las profundidades para evitar su oportunidad de muerte. Comen plantas marinas y saben comunicarse con otros animales

Yo creo que existen porque hay evidencias que prueban su existencia tanto videos, como arqueólogos con muestras de ellas.

TM04M17

Los dragones, más que seres fantásticos, son especies parecidas a los dinosaurios.

Tienen algo parecido: son grandes (algunos pequeños), piel dura, tenían alas; tenían cierto parecido a un reptil gigante.

No tengo idea si disparaban fuego, ventiscas o algún otro elemento, pero, puedo estar seguro que pudieron existir.

Unos eras rojos, otros grisáceos, otros negros. En relatos antiguos, cada tipo simbolizaba algo.

Podían pararse en dos patas, rugir agresivamente y elevarse a los cielos, aleteando sus enormes alas, planeando por los azules cielos como hoy un avión hacia su destino...

Dragones gigantes, desplazándose por los cielos, reflejando su enorme y hermosa apariencia, tan legendario, respetable.

Creo que, los dragones, existieron, y el cielo, el cual vemos hoy, fue habitado por estos seres.

Es muy precipitado decir simplemente “existieron” o “son reales”. La gente dice sentido común al hecho de descartar la existencia de estos seres “fantásticos”. No sé realmente si escupían fuego, o si, quizá, eso pudiese ser posible.

Quizás el hecho de no escupir fuego le quita la etiqueta de “dragón”, pero, es como decir que un gato sin una pata no es gato.

Lo que hoy llamamos ciencia no tiene todas las respuestas, y menos a algo desconocido o que su existencia o posible vida ni haya sido probada.

Según relatos y descripciones, estos seres asemejan aun reptil a veces grandes, a veces pequeños; poseían alas, dos, , para ser exactos.

algunos eran escamosos, algunos simplemente piel dura.

Quizás pudiesen haber descrito a un dinosaurio, tal vez fueron una vida antes de ellos, debido a eso la semejanza o, tal vez, el simplemente creer lo sea todo.

DH05M18

Yo pienso que los centauros los identificaba, además de sus insaciable sed conocimiento, su hermosos pelaje negro que destabaca de entre todas las cosas. Un número que podría bien identificarlos sería el cero, ya que ellos no poseían ningún otro deseos, ninguna otra ambición más allá que la del saber, cero vicios, cero fiestas, entre todas las cosas que nos les interesaron.

Una de sus mayores ambiciones era el cielo, alcanzar el cielo que era reinado solo por las aves, diseñaron y construyeron aviones para alcanzar este objetivo, fracasando muchas veces en el intento, lo cual fue una de las cosas que redujo considerablemente su población.

Eso, y entre su búsqueda de llegar a los confines más reconditos de la tierra, fue lo que los llevo a desaparecer.

Algunos piensan que solo los más capaces lograron alcanzar el cielo y el infierno, y, en su insaciable búsqueda del conocimiento, decidieron abandonar la tierra, por ello no se les ha vuelto a ver

Creo que los centauros existieron ó existen porque en un sin fin de textos antiguos, de las más remotas culturas, de las más remotas civilizaciones, se ha hablado de ellos. posiblemente haya más textos donde se hable de ellos, pero por diferentes cuestiones se han perdido o han sido destruidos, quizás con el fin de que el ser humano no puede aceptar que haya existido o que exista un ser con mayor sabiduría que nosotros...

JG06M18

Yo pienso que los Zombies son unos seres muy tontos pero con una mordida basta para quedar igual que ellos. extraños pero con muy poca inteligencia ya que van cinco

veces que nos invaden, son muy fuertes pero en conjunto, no se matan tan facilmente ni porque les pases el carro encima los podrás matar. Al tener una mordedura de el sus saliba es muy pegostiosa con un color Azul como las nubes de cada dia. Se alimentan del cerebro de una Persona.

Creo que los Zombies Existieron ya que hay muchos mitos y leyendas, que puede o se puede crear un virus que nos podamos infectar cualquier ser vivo como el caso real de “Soy Leyenda” en USA en 1989 y hasta el momento no hay vacuna que su pueda atacar a ese brote de virus, yo pienso que existen ya que todos hablan de ellos y que en cualquier momento podran habitar nuestro Planeta.

EG06M18

Yo pienso que los zombis son fenomenos que se encuentran en lugares oscuros y solitarios. Son amigables y les gusta el color rojo, les gusta viajar en helicoptero aunque ya han viajado en avión pero entraban en panico y decidieron ya no hacerlo. En los zombies existen 6 grupos que son los raros, inteligentes, amigables, temerosos, odiosos y enojones.

Les da miedo el sol, les gusta viajar y salir por las noches ya que les dan miedo los seres humanos y hay menos trafico.

Les gusta la carne de res y no duermen ya que investigan como hacer una invasión al planeta. Los zombis estan en todos lados

Creo que los zombis existen por que sin ellos se extinguiria el ser humano ya que ellos eliminan las bacterias o animales que nos podrian extinguir

SM06F19

Yo pienso que las sirenas son seres que existieron hace muchos años y que se extinguieron por la evolución.

Las sirenas se transportaban por medio de globos aerostáticos, les fascinaba que el color amarillo predominara en sus colas.

Son seres con mucho misterio y aún no se ha logrado conocer toda su historia y tipo de vida que llevaban.

Algunas personas que han logrado observar una dicen que son seres extraños y anormales, y en ocasiones son horribles.

Afirman que se alimentan de peces, algas y lo que puedan obtener del mar, incluso que se alimentan de pescadores.

Se sospecha que emiten un sonido muy chillante que hace que las personas pierdan el oído y crean una especie de alucinaciones para así después devorarlos vivos.

Creo que las sirenas sí existieron porque culturas antiguas las describen en sus narraciones e incluso las dibujaban en sus muros de las cuevas

Pero a causa de la evolución y el tipo de hábitat fueron extinguiéndose.

JP06F18

Yo creo que los duendes existen porque si no existieran como tendrías una imagen exacta de lo que es un Duende.

Los duendes existen porque tienen la capacidad de cambiar las cosas del lugar donde estaban

Se pierden los calcetines izquierdos.

Tal vez no podemos llegar a verlos ya que saben como esconderse o incluso jugar con nuestra propia mente.

Tambien creo que son amigos de las hadas que existe una gran Amistad entre ellos.

Los duendes son seres mitológicos que han existido hace muchas decadas. Se dice que son seres mágicos, algunos de ellos pueden llegar a cumplir 3 deseos como los genios.

Los duendes son personas diminutas que viven en la naturaleza bajo el cielo azul viven incluso en Barcas, Jardines, a veces en los hogares con mucha vegetación. Visten de acuerdo al lugar donde viven. A los duendes les gusta jugar, trabajar, ayudar.

CR06F18

Las Hadas se alimentan de las sobras que los humanos sueltan al igual que frutos y semillas, viven en el bosque o en los pueblos pequeños, suelen vestirse de vestidos que se hacen con hojas de las que caen de los árboles, mueren cada vez que dices que las hadas no existen, ellas no se casan, se enamoran pero no se casan, sus casas son hechas de palos y recogen todo lo que se encuentran y lo reparan pero son tan valientes que no les da miedo de nada los unicos enemigos que tienen son los seres humanos.

Yo creo en las hadas y creo que existen porque ayudan a los animales, a cumplir deseos, son tan pequeñas que no las puedes ver pero estan ahí para ayudarte ayudan a las plantas y creo que hasta el ambiente ayudan a veces son buenas, si te sientes sola es bueno decir yo creo en ellas una aparecera para ser tu amiga.

Sesión 4: Cuento

KJ01F16

Pachuca de Soto Hidalgo a 05 de octubre del 2017.

Enrique:

Hola, quiero que sepas que no lo hice con intención, sabes que me gustan mucho los animalitos y en especial tu gatito.

Lo que pasó fue que mi hermana, que ya conoces se empezó a sentir muy mal, y tenía que llevarla al hospital porque no podía ni caminar derecha. Razón por la que opté por llevarla al hospital, y cuando ya estábamos a punto de llegar se atravesó un pequeño animal, sin embargo mi hermana empeoraba por lo que tuve que seguirme derecho.

Cuando llegamos le atendieron muy rápidamente y se recuperó en unos días, cuando volví a ver que le pasó al animal ya no estaba en el lugar.

En el momento en el que todo pasó una conocida tuya vió al gato y se lo llevó a tu casa, tomó una foto del carro y te enteraste de que fui yo.

Gracias por la atención, quiero que sepas que yo amaba a ese gato y que espero que no me guardes rencor por lo que pasó. Nos vemos, espero tener tu perdón.

Karla

AB02F16

Aracely yo se que quieres matarme por que te afirman que yo mate a tu familiar pero déjame explicarte por medio de esta carte que no fue así, la tarde que aseguran falleció de manera trágica tu familiar yo estaba en una junta de trabajo a esas horas ay testigos

que te lo pueden decir, yo con tu familiar y alguna persona cercana a ti no cruzaba palabra mas que contigo, de tal manera te pido que pienses en mi y en mi familia que puedo morir injustamente por una situacion que yo no he estado involucrada y tu puedes terminar en la cárcel, mas aparte yo no tengo necesidad de matar a una persona me conoces de años y me sorprende que pienses de esa manera, de tal manera si es tu decisión cambia no me gustaría volver a tratar contigo por temor a que me pase algo te deseo lo mejor y que tengas éxito en tu vida. Grapor terminar de leer esto.

Atte: Arely

PF04F17

Pachuca, Hgo; Octubre 5, 2017

Alexa:

Sé que desde nunca nos hemos llevado bien, y que hacer que tu novio te dejara por mi aumento tu odio, pero es que yo no he hecho nada.

Desde siempre supiste que el no te quería, pero ahí fuiste a rogarle.

Solo tengo que decir en mi defensa que yo nunca lo busqué, que es más yo le dije que te tenía que te respetara, pero a él no le importaba, ¿Sabes por qué? porque nunca te quiso y jamás te querrá.

Quizá para ti no sea importante mi vida, pero para el resto del mundo soy demaciado importante, deberías estar conciente que mi muerte sería una gran perdida para la humanidad. No seas egoista, no dejes al mundo sin mi.

Ciuda y piensa antes de actuar.

Paola

BM04F17

Razones. Contrabando.- Policia

En realidad me gustaría tener una oportunidad mas, el echo de que acepte es trabajo fue por escasos recursos, me deje llevar por el dinero, los privilegios y la gran ayuda que podria dar con eso.

En estos momentos quisiera regresar el tiempo para poder tomar una decisión no erronea.

Layuda que he dado con este dinero sucio gha sido bastante.

Niños cone scasos recursos, personas en hospitales, etc.

He ayudado incluso un poco mas de lo que podría hacer dignamente.,

No solo vivi bien yo, estuvieron invlocrados mis hijos y fam, y ellos no merecen las consecuencias de mis actos.

TM04M17

Estimado Señor asesino:

No vengo con este escrito a suplicar sus feroces ganas de eliminarme de este mundo, si no a aclarar el hecho de que, su hermana se haya eliminado a sí misma de este planeta; razon: "inducirla al suicidio y no detenerla".

El primer punto es que su hermana no estaba estable mental y emocionalmente (loca), el segundo, es que la vida de ella me interesaba tanto como el que usted, señor reconroso, quiera asesinar-me... y, sí la quería, pero, tengo una vida y no depende de nadie...

Yo, en mi humilde opinion, pienso que el culpable es, de, la persona supuestamente interesada en su hermana, ya que, no se puso a pensar un poco en si su querida hermana estuviera bien de la cabeza.

El hecho de que me cargue toda la responsabilidad de ella, se me hace más irresponsable e inmaduro el culparme.

En fin, lamento su pérdida , y, si es capaz de venir a matarme, lo espero en mi casa: nos tomamos un café y arroje mi cadáver desnudo desde un avión.

Gracias por tomarse la molestia
en leer e interesarse en mi
vida, lo quiero, cuñado.

DH05M18

¿Tuvo qué ser hoy el día en el que me enterara en que iba a morir?

¿Habré de morir por intentar hacer que las personas abrieran sus ojos y vieran la cruel realidad a la que se han visto sumidos por tanto tiempo?

Aquí y ahora, le suplico su santidad, mientras usted debe estar sentado en su trono dorado situado en el Vaticano, que debe ser mucho más caro que el valor de todos mis bienes materiales juntos.

No ganará nada con matarme, así como yo, hay muchos otros que tomaran mis palabras y seguiran con mi cometido, así como alguna vez yo lo hice.

Permítame hacerle ver su error, al avisarme que me mataria, pues huire del país, me esconderé en el lugar más remoto de este planeta para que usted, su ciega fe, y todos sus ignorantes adeptos jamas me encuentren

Hasta que exhale mi último suspiro, seguiré profanando sus palabras

No se preocupes, que nos volveremos a encontrar.

Nos vemos en el infierno su santidad...

JG06M18

Alexis me quiere matar porque vandalice su carro vectra color rojo le gustaba mucho ese carro ya que decía que era el mas deportivo y no se que tanto llevaba poco tiempo de tenerlo y por ser grosero y desobediente con sus papas se lo habían quitado, se lo devolvieron cuando había cambiado su caracter y forma de ser, despues un dia como hoy tome la buena idea de vandalizar su carro poniendo Guayabo en todo su carro y pintandole varias cosas y ponchadole sus llantas, ese dia estuvo genial porque sus padres lo castigaron de por vida. Ya no podra salir a tomar ni mucho menos ir por su novia al centro y comprarse su café de starbucks ahora tendra que caminar e irse en el tuzobus.

Alexis la situación fue que como no tenia nada que hacer en ese dia decidí tomar esa decision cuando tu estabas durmiendo fue genial pero no tanto por que ahora me quieres matar

No me mates solo es un carro solo le puse Guayabo solo eso y pues ahora es andar en tuzobus como siempre lo has hecho toda esta idea fue del Cachetes.

EG06M18

Queridos amigos decidi encerrarlos para que no salgan de la escuela y entren a sus clases ya que sus papás me los encargaron. Tambien raye sus autos y ponche sus llantas como venganza por lo que le han hecho al mio, como haber tirado pizza y hacerme la broma de que se habia llevado mi stereo.

No me maten ya que no abra quien les pinte sus autos y los moleste, ademas por mi hacen sus tareas y terminaran la prepa.

P.D. Tienen el tanque de gasolina vacio

AG06M18

Edgar me quiere matar porque me presto su coche y hice un robo planeado y me descubrio se entero que fui complice en el robo de su coche.

El motivo por el cual le robe a edgar era para saldar una cuenta pendiente pues les debía un dinero a unos mafiosos y me dieron un lapso de 24 horas para pagarles y pues la manera mas facil de salir del problema fue robandoles para poder conseguir el dinero que debia.

El debe entender que aprecio mi vida y que no podia dejar que me mataran a cambio de dinero, ademas que sufri por varias amenazas y no fue para gastar el dinero en vicios si no para que los mafiosos me perdonarán la vida.

SM06F19

Se que no tengo justificacion hacia lo que hize pero solo entiende el porque robe tus pertenencias. Lo hice para llevar comida a mi hogar y a mis pequeños hijos.

Cometí un grave error, lo se.

Pero comprendeme un poco, hace un mes que me quede sin trabajo, no me contratan por mi edad. Estoy desesperado, no se que hacer.

Hace unos días mi esposa me dio la noticia de que esperamos a nuestro tercer bebé.

Cada vez me frustro más por la situación que estoy viviendo

Te pido que analices mi situación y me comprendas

No puedo dejar a mi familia sola y menos en estos momentos.

Lo hice por necesidad y frustracion.

Hoy por ti y mañana por mi!

JP06F18

5 de octubre del 2017

Yadira no todo es como parece hace tiempo que ya no te veo

Cada que te veía siempre la pasabas con Sebastian y eso fue haciendo que cada vez me alejara de ti hasta que encontré una nueva amiga empecé a salir mucho con ella paso mucho el tiempo y tu no me buscabas pues eras muy feliz con Sebastian. Ahora que ya terminaron decidiste buscarme pero ya casi no tenía tiempo para ti y te enojaste mucho porque mi amiga te caía mal.

Solo te pido que no me mates que los celos no terminen con nuestra amistad, sabes que siempre serás mi amiga y que siempre vas a contar conmigo, pero igual manera tienes que entender que la que me dejo fuiste tú y que ahora tus celos de amiga ya nada tienen que hacer. Te quiero mucho Amiga...

Att.

Carmen

CR06F18

Hola asesino mio aún que se que tú me viste cuando en aquella noche abusaste de aquella niña inocente.

Quiero explicarte que la situación no es como parece ya que no se con exactitud si fuiste tú porque aquella noche estaba completamente oscuro por lo tanto no puedo asegurar si fuiste tú, ni reconocer tú rostro..

Tambien quisiera poder darte razones para que no cometas el crimen de matarme, uno de ellos es:

- 1) Solo tengo 18 años, mi vida practicamente apenas comienza
 - 2) Soy hija unica, mis padres sufriran muchisimo
 - 3) No quieras pagar por otro crimen, piensa en los años que estaras en la carcel por matarme y todavia por los años que estaras si se comprueba que fuiste tú
 - 4) Quiero mi vida, no me la quites
 - 5) Quisiera que mi muerte fuera de manera natural y no que alguien me la quite solo por el estar en el lugar equivocado y en el momento
- y sin mas que decir, esperando que me entiendas o tal vez no gracias.

Sesión 6: Ensayo

KJ01F16

I

Una manzana es una fruta consumida en gran parte del mundo, la cual crece naturalmente en los bosques fríos, los árboles de los que se obtienen son de un tamaño mediano, de tronco gris y con pocas hojas bastante oscuras, de tonalidad café, a diferencia de como la mercadotecnia los hace ver.

II

La forma de una manzana es curvada de la parte superior, y la parte inferior es más recta y angosta a comparación de la de arriba, tienen un tamaño de la palma de la mano, las manzanas son de tres diferentes colores, rojas, amarillas, y verdes, sin embargo también hay manzanas que tienen un color mezclado entre el amarillo y el rojo, formando tonos naranjas. Sin importar el color exterior de las manzanas, éstas son siempre de tono crema, tiene una textura lisa y suave, son extremadamente jugosas y tienen un pequeño tallo en su centro, de color café, que se asoma por la parte superior. Al rededor de éste tallo hay pequeñas semillas cafés de centro blanco.

III

El sabor de una manzana varía dependiendo su color, (el sabor de una manzana es racial) por ejemplo; las de color rojo son más dulces, las verdes más ácidas y las amarillas son una mezcla de ambas. La corteza de una manzana es más ácida que la pulpa, también puede ser amarga pero es menos usual.

IV

Este fruto se utiliza para fines alimenticios, por la gran cantidad de azúcares, fibra y nutrientes que aporta. Por otro lado puede usarse (también como un soborno para tu

profesor y salir mejor en la materia.) Pueden utilizarse para fines estéticos, como mascarillas y algunas cremas. Ó con motivos médicos, como el té de manzana o consumirlas hervidas.

V

También me gustaría añadir que, en mi experiencia con las manzanas, te pueden salvar de muchas circunstancias, (como ya lo había mencionado antes, te salvan de reprobar algo), como añadirles a algún platillo por complemento, puede superar síntomas de inflamación y otros malestares en el sistema digestivo.

AB02F16

Una manzana es una fruta que se puede comer sin ningun problema.

La forma de una manzana es medio redonda en la parte de abajo es ovalada, al partir la manzana es de color blanquito y entra amarillo y la mitad de una manzana se forma un corazon en la parte de enmedio tiene 4 o 3 semillas y puede ser de 3 colores amarilla, verde y roja

El sabor de una manzana en algunos es acido en otras dulce y son jugosas.

El uso de las manzanas puede ser para comer para cocinar ensaladas diferentes o hacer agua de manzana

Tambien me gustaría que las manzanas duren cierto tiempo para adornar algo osea que no se pudran y no se aguaden.

BM04F17

La manzana es una fruta, muy rica, de color amarilla o roja. La encuentran en un bosque lleno de grandes arboles.

La forma de la manzana, tiene un pequeño corazón, tiene un tallo de donde viene, su textura es dura y sueva cuando la masticas. Hay manzanas verdes, rojas, amarillas e incluso azules.

El sabor de la manzana puede ser acido, dulce e incluso amargo.

La manzana sirve para regalarsela a los maestros, comercelas y para tomar sus vitaminas.

También me gustaría decir que la manzanas puede ser alteradas para que su color sea distinto.

Y es una de las frutas más ricas.

DH05M18

I

Entendamos por manzana como aquel objeto tridimensional el cual nos es posible consumir. Podemos obtenerlas por medio de determinados arboles, Nos es posible encontrarlas de diferentes formas tamaños y colores, que a diferencia de las opiniones e ideas que nos meten en la cabeza el capitalismo, no solo hay manzanas rojas.

II

Manzanas, ¿Cuántos tipos de manzanas podemos encontrar? Con tantos colores llegamos a verlas, tanto por dentro como por fuera, creo que podría compararlas con los libros, pero a diferencia de estos, los libros no tienen sabor para el paladar. Con ambos podemos aprender y filosofar tanto, todos deberíamos tener una manzana en nuestra vida.

III

¿Para qué centrarnos en describir el sabor de las manzanas? ¿Por qué solo clasificarlas por dulces, amargas, agrias, o acidas? ¿Cómo podemos saber realmente que ese es su sabor? Nuestro paladar, nuestra percepción solo asimila los sabores ya experimentados, los sabores ya conocidos.

IV

¿Qué puedo decir de las manzanas? Podemos aprender tanto de ellas, asociarlas con lo que nos plazca, poder hacer de ellas lo que sea nuestro antojo. Cerrar nuestra mente, nuestras ideas a que solo es un objeto más que podemos consumir es absurdo. Yo ahora mismo estoy escribiendo y filosofando acerca de la existencia y uso de estas. Exploremos nuevos horizontes con lo ya conocido, por más simple que sea, como lo que puede ser una manzana.

V

Apreciemos mas la existencia de las manzanas. en un sin número de historias se ha empezado con una de ellas tomando un protagonismo esencial. No nos estanquemos más en aquella pose pseudointelectual que atrofia nuestra existencia.

JG06M18

Una manzana es llamada "Fruta" la cual es muy rica con tajin o en coktel

Una manzana tiene la forma como ovalada es brillante en especial las rojas porque tambien hay verdes y amarillas y por dentro son muy jugosas

El sabor de una manzana es muy rico ya que es dulce y muy agradable

Los usos de las manzanas pueden variar en cuanto a su uso y funcion, tiene muchas vitaminas que ayudan a nuestro cuerpo

Tmbien me gustaria decir de las manzanas que las ocupan para decoraciones

EG06M18

Una manzana es una fruta que es jugosa y muy rica

La forma de la manzana es como un círculo, parece pelota es de diferentes colores como rojos, verdes y amarillos, por fuera son un poco brillantes en especial las rojas y por dentro son jugosas

El sabor de la manzana es un poco dulce y se parece al sabor de la pera, al morderla le sale un poco de jugo

Su función de la manzana es para comer, crear dietas, regalarse o estar ensaladas o adornar cenas y comidas

También las manzanas ayudan a mantener el cuerpo en forma

SM06F19

Las manzanas son un rico nutriente que aparte de estar dulces te dan felicidad

La forma de una manzana es indefinida, no tiene una forma específicamente, no tiene un color preferido, su color puede ser matizado así como un solo color.

El sabor de la manzana es un sabor muy dulce, en ocasiones es amargo

Una manzana se vende en los supermercados, es utilizada en la comida o para decorar

También las manzanas es una fruta afrodisíaca y muchas veces representa el amor

JP06F18

Una manzana es un fruto muy rico que se puede comer es una fruta muy rica en proteínas. Las manzanas a veces son pequeños detalles para determinadas personas.

Las manzanas son pequeñas, de varios colores brillantes y bonitos. Las manzanas, son frutos de distintos tamaños.

El sabor de las manzanas es muy dulce, jugoso, tiene un rico sabor. Incluso aveces te pone de buen humor.

Existen muchos usos de la manzana. Algunas veces las usamos para dar como un detalle especial Se utiliza para comer, algunas otras veces para Adornar alguna bebida o platillo en especial O incluso puede llegar a ser una bebida.

Las manzanas a veces lastiman los dientes es algo malo de ello.

CR06F18

Una manzana es un alimento baja en calorías y muy nutritivo

Tiene un color rojo o también puede ser amarilla su consistencia es dura, muy dulce, por dentro es como una mezcla entre amarillo y blanco con cascara muy delgada, jugosa.

Es muy dulce, duro pero rico al sentir la jugosidad.

Sirve como un snack, para cocteles de fruta, ensaladas, jugos de manzana con mezcla de otras frutas como antigripales, también en estas épocas de día de muertos para los altares o mejor aún en Diciembre para el ponche o té.

Cabe recalcar que aquellas personas de la tercera edad se les complica al comerla ya que es costoso para ellos morderla y que también son buenas para la digestión.

Sesión 7: Cuento

KJ01F16

Un día, como cualquier otro, me encontraba de camino a casa, luego de un día de escuela. Hasta hace una semana había ido a realizarme unos estudios de Kabelhi; lo que tomó varias horas. Me dijeron que volviera por mis estudios hasta hoy, por lo que dejaré mis cosas y me prepararé para ir de camino.

Al momento en que llegué me encontré con el doctor que me revisó, me condujo al consultorio y me mencionó una rara enfermedad; Cafunsalat, que es originaria de Akilu.

Me comentó los síntomas y me recetó unas medicinas, llamadas Luftaz y Karemensch, nombres que en mi vida había escuchado. Luego de un mes de consumo de medicamento, Né, me avisó sobre una situación, algo que había sucedido con mis estudios y necesitaba que hablara con el médico. Para cuando llegué me dijeron que Cafunsalat había mutado de manera negativa y que debería asisir a varias intervenciones quirúrgicas.

Al final no lo logré, y en una de esas tantas intervenciones algo salió mal. Desde ese momento me encuentro varado de un lado a otro sin encontrar que hacer con mi existencia. Dicen que tal vez debería irme; pero mi espíritu se encuentra vagando en Kabelhi y no piensa irse.

AB02F16

Ayer llego un paciente que se llamaba pte llegaba con molestias en la cabeza pero con una enfermedad grave poco posible de curar, se quejaba sin parar gritaba ya no quiero mas y sin necesidad de checarlo adivine su enfermedad llamada idcam le dije se debe

de tratar con el cdchclty por que tu caso es muy dificil de salvar, el me dijo no tiene nombre ni cara de doctora pues su nombre no va que es eso de mishblapo revíseme ahora mismo o me largo ya, le dije no debes de enfadarte mas que te dará la ctsaaa otra enfermedad que esta vez te vas a petatear y sin duda te vas arrepentir mejor cómprate esta pastilla vetajhd que es muy buena y probablemente te puede curar.

PF04F17

Aún no puedo creer lo que me dijo el doctor, tengo Boketfuné, al principio los sintomas coinciden con Nmorebi, y por ser una enfermedad tan común aquí en Malta no tomé las precauciones adecuadas, fue el peor error, ahora no aguanto el caihi tan intenso en el pecho. Antes de consultar al doctor que había evitado por miedo, intenté calmar el caihi con té de Aklu con Kareaz pero fue inutil, al final no pude huir del Boketfuné, así lo predetermino el koihi, y ahora estoy sola en mis ultimos días de vida, aislada por miedo a propagar el Boketfuné.

¡Estoy desesperada! No tengo contacto con la gente desde hace meses, no he visto el sol, no he sentido el viento, pero de nada servirá, ya he contagiado por lo menos al doctor, la enfermera y la recepcionista, a estas alturas medio Malta esta en riesgo de epidemia por mi...

Siempre quise ser reconocida, no lo logre, pero conmigo me llevaré a más de los que planeaba...

BM04F17

Soy la doctora Martin, en tus estudios diagnostique varios sintomas de una Enfermedad llamada ¡lpamensch! Los sintomas son Bokcafu que por eso tienes la

boca seca, leegluff, que te causa dolor en los pies, Netat que te causa dolor de cabeza, y kabelaetto te provoca migraña.

Es la enfermedad más extraña que por ahora existe. Te recetare un medicamento llamado komorebi, mis recomendaciones son quedarte en cama para evitar el dolor, no caminar, ver netflix y comer, porque con el medicamento te dara hambre. Nos vemos el prox. viernes.

TM04M17

Había una vez un chavo que estaba en la escuela.

Un día, el chavo se sintió mal de repente y tuvo que ir al baño. Tremendo dolor de estómago lo obligó a hacer tremenda cafugata que restringieron el baño.

Al ir al médico, éste le dijo al chavo:

-Oye, tu malestar es algo muy extraño, el cuál me agrada llamar “Karemensch”.-

-¡¿Y qué demonios es eso?! – Preguntó el chavo, asustado y a la vez nervioso por el aspecto del médico.

El médico, tenía pinta de no dormir mucho, loco, muy ihitto el hombre.

-No es más que un ‘Aklu en tu interior- Le contestó el doctor con ganas de aguantar su sonrisa.

-...- El chico sólo miró al doctor sin saber si preocuparse por sí mismo o por el pobre hombre. – Bien, gracias, le pago-. El chico contesta inmediatamente después de su silencio.

-¡Los Luftman!- Casi grita el hombre con bata, haciéndolo que el chico, asustado, se vuelva a sentar en la silla.

-Sí... ¿Qué es eso?- El chico dice algo preocupado.

-Seres de otro universo; Llegan en bokené, sigilosos-

El doctor, al decir eso, rápidamente le da su receta al chico.

-Sí, y, ¿Qué tengo?-

-Diarrea-

-...- El chico guarda silencio por un minuto, viéndose cara a cara con el doctor; se levanta lentamente de la silla y, con calma, sale poco a poco del consultorio sin apartar la vista del hombre con bata, el cuál tenía una sonrisa amigable...

JG06M18

Llego mi paciente Kahi a recoger su diagnostico el dia de ayer pero me di cuenta que sufre de la famosa enfermedad Gurné pero la única cura se encuentra en un arbol en la península de Cafufa llamado Manlig pero la vacuna era muy dolorosa que me mando a la kigata un lugar donde a todos mandan cuando se enojan pero me di cuenta que no padecia de eso si no de Akirelu.

EG06M18

Hoy visite al doctor para ver los resultados de unos estudios que me hicieron, al entrar me hizo entrega de los mismo y me dijo que tenía una rara enfermedad llamada liubitcafu y que esto afecta el corazon y una parte de kahiné me comento que lo que ocasiona esta enfermedad es mala alimentacion, no hacer ejercicio y hacer tareas Me dio unas indicaciones y dentro de ellas me dio un medicamento llamado Relupok, no hacer tareas y visitar mas catus.

En conclusion me dijo que se podra tratar con un poco de iktsuarras cada hora y tomar mucha relu'aki

AG06M18

De acuerdo a los estudios realizados se ha llegado el veredicto de diagnosticarle principios de Gurceloi que se debe a exceso de Manne en los vasos sanguíneos y el organo central que controla la cafugata dejo de secretar komofa la responsable de controlar los niveles de carbohidratos en la sangre para esto es necesario aplicar inyecciones de tipo kaccetto y un tratamiento de medicamento tomado tipo boklo.

SM06F19

Era un día en el mes de enero, el cielo estaba soleado y los pajaros cantaban en los árboles.

Oscar se levanto de la cama para ducharse y asistir a su consulta.

Amanecio con todo el entusiasmo porque la noche anterior habia conocido a alguien muy especial

Llego a la clinica y se registro con la recepcionista, la señorita le dijo que esperara su turno.

Minutos despues el doctor lo llamo, Oscar entro y el doctor dijo "Tome asiento"

Oscar se empezo a poner nervioso, más al ver la cara del doctor.

El doctor dijo "le tengo malas noticias"

Oscar cruzo las manos y escucho con atención

-Oscar! Los resultado de los estudios no salieron como esperabamos

Detectamos en tu sangre restos de la enfermedad llamada "komorebi"

-Expliqueme que no entiendo nada!!

-Tranquilo! No puedo mentirle que es grave, tu sangre esta infectada de organismos "kilig" estos ingresan a traves de carne infectada.

Vamos a combatirla por medio de inyecciones con una sustancia llamada “akihi”

Esta sustancia bajara los niveles de “karelu” para asi nivelar tu mangata y evitar que tu boketto se inflame

-¿Cuánto tiempo me queda de vida?

-Esta enfermedad no tienen cura, pero se puede controlar, estaras bien no te preocupes!

-Confio en usted doctor, se que me cuidara

Y así Oscar sigue luchando dia a dia por salvar su vida.

JP06F18

Había una vez en un hospital un grave enfermo, su enfermedad era muy extraña. Se llamaba Cochinchilla, esta grave enfermedad hacía que tuvieras fuertes dolores de cabeza, vómito constante, dolor de estómago intenso. Esta enfermedad tenía una cura que era casi imposible de encontrar. Solo se encontraba en los lugares más peligrosos de Nasibi y solo pocos lograban encontrarla. Pero el doctor que atendía al pobre enfermo decidió ir a un viaje por la cura.

Davade (el nombre del doctor), se fue por un largo tiempo de aproximadamente 3 años en busca de la cura.

Cuando regreso Beledú (nombre del enfermo) había muerto.

Pero el doctor juro que con la cura (EstOdis) curaria a todo aquel que sufriera esta grave enfermedad.

CR06F18

Por la tarde de ayer recibí a una paciente llamada Razlu y tuve que darle la mala noticia que tiene una enfermedad rara llamada Gurubit y que lamentablemente iba a morir pero había una señora, Kareca, ella hacía remedios caseros para curar esa enfermedad solo que ella vivía en Manlig y desgraciadamente ya murió por lo tanto no quedaba otro remedio más que aceptar que le queda poco tiempo de vida. Entonces su hija Kifa me comentó que cuando su madre muera la tumba de Razlu iba a estar hasta Cafugata ya que ellas vivían allí, es lamentable pero así es la vida.

Sesión 9: Ensayo

KJ01F16

Lo que les voy a contar empezó cuando al ir de camino a mi escuela hablé con mi profesora de historia, quería preguntarle sobre un tema que me intrigaba, sobre la Segunda Guerra Mundial. Bueno, en este momento no me acuerdo que le pregunté; pero hasta cierto punto me di cuenta de que no todo es lo que parece...

En ese entonces solía pensar al respecto que las Guerras eran algo sin sentido, sin embargo, me di cuenta de que en muchos casos son sumamente necesarias; que nada de lo que es sería si no hubieran sido así. Ahora que ha pasado el tiempo me doy cuenta de que en esta situación no existen buenos o malos, simplemente personas con diferentes ideales y objetivos para sí mismos...

Recuerdo que me sentí sumamente decepcionada al escuchar su explicación del inicio de esa guerra, ya que al parecer hoy en día no se pelea por el bien común, y antes mucho menos. Quiero decir, que todos somos verdaderamente egoístas en nuestras acciones, ya que sólo pensamos en nuestro bienestar y no en lo que provocamos a los demás, ni en lo que provocaremos en un futuro...

Pero como les estaba contando, al final del día, cuando volí a casa me encontré con una severa meditación y profunda tristeza, porque en el fondo sé, que así como aquellos que participan en las guerras, yo también defiendo mis ideales, lástimos a los demás y perjudico a mi futuro con el mismo objeto de conseguir aquello que quiero. Al inicio mencione la decepcion que sentí, sin embargo, esa decepción es para mí.

AB02F16

Lo que les contare a continuación empezó de una manera terrible para mi apenas tenía 6 años cuando recibí la noticia que mi tío el que mas quería yo había fallecido, no lo podía creer y sentía que todo para mi ya no tenía sentido entonces solía pensar que por que razón me lo quitarían si con el era feliz pero ahora que ha pasado tanto tiempo razono y digo que fue lo mejor pues el no era feliz aquí pues su enfermedad no lo dejaba hacer ciertas cosas y viviría muy mal y al momento no pude llorar de ese sufrimiento y al paso de unos meses le lloraba demasiado, pero como estaba contando era mi tío que tanto quería por que cada que terminaba de jugar o estaba triste lo iba a ver y me ponía una sonrisa que me distraía con el.

PF04F17

Lo que les voy a contar empezo cuando mi mamá decidio estudiar, yo apenas tenía 2 años, y quizá parezca muy dramático, pero es que no me acuerdo de su presencia en mis primeros años de vida...

En ese momento solía pensar que estaba sola en la vida, que lo único que tenía era mi hermano, y desde entonces creo que lo mejor será alejarme de mi familia...

Ahora que ha pasado el tiempo me doy cuenta que quizá no estoy tan sola, que si no hay familia sanguínea habrá familia de amigos (aunque nunca será lo mismo, y el vacío que hay nada lo llenará).

Recuerdo que me sentí muy triste durante años, ya no le encontraba sentido a nada, solo recuerdo su ausencia, y solo eran regaños y reproches cuando coincidíamos...

Pero como estaba contando... siento que su ausencia ha dejado secuelas en mi vida, y quizá no es lo mejor culpar a alguien por como tomo la vida, pero así se alivia un poco el dolor.

TM04M17

Lo que les voy a contar empezó cuando iba en 2do de secundaria; no lo sé, solo de repente comenzó a incomodarme hablar de mí, de lo que pienso u opino. No creo que sea algún tipo de inseguridad, sólo siento que no es interesante o no sirve el opinar.

En ese entonces solía pensar al respecto que la gente únicamente argumentaba sin pensar a su favor y lo único que piensa es el quedar bien consigo misma.

Eso me molesta, me molesta que...

Ahora que ha pasado el tiempo, me doy cuenta de que, es "necesario" el contar lo que tienes, opinar en algo o desahogar tus ideas. Aunque creo que es dependiendo de la situación...

Recuerdo que me sentí muy tonto cada que pensaba en decir lo que pienso, en lo que siento o en lo que me pasa, ya que a la gente no le interesa la vida ajena, y quizá mucha de ella le moleste que sólo hables de ti...

Pero como estaba contando, en ese entonces me di cuenta de algo: dices algo para quedar bien a terceros, si no, contigo mismo, a alguien le parece, a otro no.

Sé que sólo debería importarme lo que yo pienso, pero me molesta que la gente hable por hablar o que sólo piense en, no en sí misma, si no en sólo hablar conveniencias por que si, y, por eso sólo hablo cuando de verdad sea necesario.

JG06M18

Lo que les voy a contar empezó con un día muy nublado con lluvia acompañada de la lluvia tan fría recuerdo que había olvidado mis dulces en la casa de mi primo y al día siguiente cuando regresé por ellos ya no había ningún Dulce

En ese entonces solía pensar al respecto que mis primos no iban a agarrar cosas ajenas pero lo pensé dos veces y dije pero son dulces y obviamente se los comerán.

Pero ahora que ha pasado el tiempo me doy cuenta que se me quedó grabado desde hace 5 años y ahora lo veo como un buen recuerdo entre risas

Recuerdo que me sentí un poco triste ya que había esperado más de 1 año para comer dulces para que se me olvidaran y se los comieran mis primos.

Pero como estaba contando mi gran mal recuerdo ahora mis primos me hacen burla diciéndome que ya no se me olvidaran mis dulces.

EG06M18

Lo que les voy a contar empezó en la escuela, era hora de entrar a la clase de matemáticas, el profesor tardó en llegar, cuando entré me acerqué hacia él y le comenté del por qué me había reprobado si le había entregado libreta y portafolio completo, y al enseñarle la calificación me dijo que ya no podía modificarlo por que ya no tenía las calificaciones anteriores y que ya no podía hacer nada

En ese entonces solía pensar al respecto en ir a dirección y contar lo acontecido ya que era injusta la calificación y que se podía hacer para remediarlo

Pero ahora que ha pasado el tiempo me doy cuenta que lo correcto era ir a platicarlo con el director y ver cómo se podía arreglar

Recuerdo que me senti mal ya que eso bajara mi calificación y me afectara a mi promedio general y mas por que no pude solucionar este probelma

Pero como estaba contando fue una experiencia no tan mala pero si me bajo mi autoestima

AG06M18

Lo que les voy a contar empezo con que con ciertos amigos a los cuales ya no les hablo por lo que contare a continuacion, fue que era un jueves e ibamos a salir de fiesta, yo no podia ir y ellos estaban de persistentes y a fin de cuentas no fui y ellos se fueron pero para ello iba a ir la niña con la que yo andaba y pues pense van mis amigos, y mi novia y unos cuantos mas pues no va a pasar nada malo no?

Pero al día siguientes por medio de un amigo me entere de hecho hasta me enseñó fotos, las cuales ya no quise ver.

En ese entonces solia pensar al respecto que era una traicion no habia mas que decir pues con el que se habia besado era mi amigo y me enojo aun más que los otros amigos mios me negaron todo eso y que incluso se pusieron de su lado.

Ahora que ha pasado tiempo me doy cuenta que no tuvieron consideracion por lo que yo pensaba y que incluso me di cuenta que su amistad solo era por conveniencia y pues pura hipocrechia.

Recuerdo que me senti enojado y muy traicionado pues una amistad que parecia inquebrantable por un simple error de ambos se disolvio y pues que mejor.

Pero como estaba contando, estuvo mejor que haya pasado eso pues con ese tipo de amistades y de personas no se puede llegar a algun lado y estoy mejor asi, y su

amistad y nada es lo mismo así que veo como una buena experiencia y aprendo todo lo que se pueda de ello.

SM06F19

Lo que les voy a contar empezó cuando tenía 6 años, observaba como ella sufría por los golpes, sus ojos parecían un pozo derramando agua... Pedía una respuesta a lo que le estaba ocurriendo mientras que imploraba que ya no la lastimara

Yo solo observaba desde la otra esquina...

En ese entonces solía pensar al respecto como ella soportaba ese tipo de violencia hacia su persona, como ella siendo una mujer fuerte se podía debilitar tanto cuando estaba el...

Ahora que ha pasado el tiempo me doy cuenta que ella tenía miedo, miedo a lo que la sociedad opinara de ella, miedo a enfrentar el mundo sin él.

Demostro que pudo lograrlo sola y con tantos problemas en el camino...

Recuerdo que me sentí decepcionada del ser que más amaba en el mundo

Pero ahora entiendo la forma en la que actuó y protegió a sus hijos

Nunca falló, siempre hizo lo mejor sin necesidad de perder su dignidad...

Pero como estaba contando, pasaron muchos años con ese mismo sufrimiento, ese sufrimiento que hasta la fecha le sigue marcando su existencia, pensando día a día si hizo las cosas bien o falló.

Creando que si hubiera actuado diferente las cosas cambiarían...

JP06F18

Lo que les voy a contar empezó aquella mañana dónde la lluvia caía a veces con mucha más fuerza. Era tan extraño todo cambiaba, tan inexplicable, no sabía que era lo que estaba pasando.

En ese entonces solía pensar al respecto ¿Por que fue que sucedió así? ¿De qué manera fue como terminé aquí? ¿Por que todo tendía a desaparecer tan inoportunamente?...

Ahora que ha pasado el tiempo me doy cuenta de que solo era algo estúpido lo que pensaba y la manera en la que me sentía que solo parecía un niño al cual hacía berrinche por no haberle cumplido aquel carpicho..

Recuerdo que me sentí tan frustrada, todo era diferente, tenía tanto coraje en mí, era algo totalmente nuevo, tenía miedo, quería salir corriendo. Realmente estaba asustada...

Pero como estaba contando, fue ahí dónde comencé a ver cosas tan diferentes, conocer a distintas personas, personas que quizá hoy valen la pena, y algunas otras dejaran de existir, fue extraño pero con el tiempo me acostumbre y decidí aceptarlo y no puedo negar que es un recuerdo que más puedo recordar.

CR06F18

Lo que les voy a contar empezó un lunes a las 2 de la tarde cuándo mi papa me dijo que fuera a casa de mi abuelito ya que el estaba muy grave y tal vez era la ultima vez que lo iba a ver “vivo”

En ese entonces solia pensar al respecto que todo iba a estar mejor, el solia recaer pero esta vez iba a mejorar y todo seria como antes, normal, el se iba a recuperar y todo iba a quedar en un susto, pero desgraciadamente al poco rato el murio.

Pero ahora que ha pasado el tiempo me doy cuenta que fue mejor que el muriera ya que aquí en el mundo sufría muchísimo, con sus enfermedades con su diabetes y luego cancer, sus riñones, ya no estaba contento aquí a veces el solo esperaba la hora de su llegada.

Recuerdo que me senti muy muy mal al ver cuando el solto sus lagrimas y toda la familia reunida, cuando le tomaron el pulso y al ver que ya no respiraba, me senti mal fue un dolor inexplicable algo que nunca en mi vida habia sentido, ese día realmente la pase mal.

Pero como estaba contando, al ver que ya no respiraba, todos comenzamos a movernos e ir a preparar las cosas ya que unos tíos fueron a comprar la caja etc, esos momentos son los que definitivamente no quiero que vuelva a pasar, ya que perder a alguien tan cercano es horrible.

Sesión 10: Cuento

AB02F16

Ayer le llevamos flores a mi hermana. De ella no tengo ningún recuerdo, pero en la foto de su tumba es idéntica a mi muñeca favorita.

Y cada que veo en mi muñeca pienso en lo bonito que hubiesen sido los momentos si hubieramos convivido tan solo uno días, tener que convivir con una persona que se parece a mi muñeca favorita seria lo mas maravilloso que pasara, por que te diera un consejo un apoyo tendria tanto como yo tanto como ella, quizá si ella estuviera a mi lado seriamos las mejores hermanas y mejores amiga a la vez

PF04F17

Ayer le llevamos flores a mi Hermana. De ella no tengo ningún recuerdo, pero en la foto de su tumba es idéntica a mi muñeca favorita...

Tenía la piel clara, el cabello marrón rizado, sus ojos eran color miel y tenía una galaxia de pecas que iniciaba en su nariz y terminaba en sus mejillas, era linda, fue una verdadera lastima su muerte...

Recuerdo haber visto la noticia de su muerte en el periodico, nunca me dejarón leerla, pero hace poco lo hice a escondidas, su muerte fue algo traumante, ahora entiendo porque no me dejaron leerla antes, la noticia describe un asesinato brutal a una niña de 8 años, nunca se supo quien la asesino, se inculparon a algunos asesinos de la época, pero no coincidían sus características, quien la asesino no dejó rastro, aunque lo único que no se encontró del cuerpo de mi hermana fue su mano izquierda y su boca.

Tengo tantas teorías de quien la mató, por la forma tan limpia que tuvo para amputar su mano y su boca parecer ser un cirujano, como mi papá, pero su pequeño cuerpo también mostraba signos de golpes pero no de un hombre grande, mas ligeros y poco marcados como si una mujer le hubiese pegado.

TM04M17

Ayer le llevamos flores a mi hermana. De ella no tengo ningún recuerdo, pero en la foto de su tumba es idéntica a mi muñeca favorita...

En mi cumpleaños número doce, mis padre me regalaron una hermosa muñeca. Yo, me trataba de convencer de que eso no era regalo para un hombre, pero, mi "educación" me llevó a aceptarla.

El hermoso y pálido rostro de esa muñeca me recordaba mucho a la foto de la tumba de mi hermana, la cuál, mis recuerdos de ella están escasos... por no decir inexistentes.

Esa muñeca era grande... no excedía de un metro y medio, pero me daba un sentimiento cálido y reconfortante verla en una pequeña silla de mi habitación, sentada, con esa seria pero hermosa cara, digna de casi una princesa.

Cuando llegaba de la escuela, a veces escuchaba a mi madre hablando con la muñeca como si tuviera un gran afecto hacia ella. Un día, me ganó la curiosidad de preguntarle sobre lo que le pasaba a mi madre, pero solamente me daba vagas respuestas como "era un regalo de tu abuela" o "tiene recuerdos con ella". Trataba de ignorar la palidez de mi padre al responderme con nerviosismo, así que sólo ignoré todo.

-Amas bastante a tu hermano, ¿cierto, Emilia?

“Emilia...” Ese nombre estuvo en mi cabeza todo el tiempo; “¿Así se llamaba mi hermana?” Esa pregunta me hacía diario al verla ahí sentada.

...Pasaron los días, era invierno y, como no acostumbro a cobijarme mucho, ese día me dio por tomar prestado algún par de guantes y una bufanda de mi padre. Al buscar entre su ropa interior, me encontré unos guantes, y, escondido entre un bulto de ropa, un pequeño cuaderno...

Ese cuaderno, en resumen, contaba desde el día de un accidente, el cuál me hizo saber la escases de mis recuerdos y muerte de mi hermana; con el pasar de las hojas, se iba convirtiendo en un diario de cómo y qué platicaba con esa linda muñeca.

Iba a entrar a mi habitación, cuando vi a mi madre probándole ropa a la muñeca con una sonrisa cálida y llena de cariño. No le tomé importancia, hasta que vi extremidades cocidas al torso de la muñeca, la habitación olía como a perro muerto, y pude notar que la cabeza se safó un poco.

Noté que mi madre la llenaba de perfume, eso explicaba el delicioso olor, también descubrí que la bañaba y sacaba al patio.

“Ahora lo sé” Me dije mientras entraba y mi mamá, alegre, me dijo:

-¿No es hermosa? Mira, tu hermanita se parece a mí, obviamente, tan hermosa como yo.

JG06M18

Ayer le llevamos flores a mi hermana. De ella no tengo ningún recuerdo, pero en la foto de su tumba es idéntica a mi muñeca favorita... y por eso decidí seguir comprando mi muñeca favorita para recordarla siempre, en cualquier lugar, hora y momento. La

muñeca la llevare siempre a donde vaya yo, porque mi hermana siempre me acompañaba a donde fuera, la cuidaré como ella me cuidaba de chiquita.

Pasaba tiempo y me daba cuenta que la estaba descuidando hasta que llegó un día en el que la olvidé por completo, ese día me puse muy triste y recorde aquellos momentos felices que pasabamos juntos. Fue a su tumba para llevarle flores y de nuevo recordar todo lo que hacíamos (travesuras). Llego la noche y me tuve que marchar. Llegando a la casa me puse a buscar a cada una de mis muñecas y encontré en el sótano la primera muñeca que compré con ella y ahora la tengo en mi cuarto para así verla diario y nunca poder olvidarla de nuevo de mi mente.

EG06M18

Ayer le llevamos flores a mi hermana. De ella no tengo ningún recuerdo, pero en la foto de su tumba es idéntica a mi muñeca favorita...

En una mañana mi mamá me despertó para desayunar y arreglarme ya que íbamos a visitar a mis abuelos maternos, antes de llegar a casa de mis abuelos fuimos por rosas ya que también pasaríamos al panteón a ver a mi hermana. Llegando a la calle de mis abuelos se pusieron a contar anécdotas que tuvieron con ella hace mucho tiempo y en ese momento les pregunté de cómo era y al describirla me acordé de mi muñeca favorita ya que describían a una niña de bonita sonrisa y bonitos sentimientos que es lo que refleja mi muñeca

Al terminar de platicar muchas anécdotas nos preparamos y alistamos para ir al panteón y al llegar a la tumba vimos su foto y tenía razón era idéntica a mi muñeca favorita

AG06M18

Ayer le llevamos flores a mi hermana. de ella no tengo ningun recuerdo, pero en la foto de su tumba es idéntica a mi muñeca favorita...

Se parece por que mi hermana fue el modelo al cual la marca que hizo la muñeca la eligio pues mi hermana murio de cancer a muy temprana edad ocho años para ser exacto.

La empresa creadora de los muñecos se entero de la historia y se conmovieron tanto como para hacer de mi hermana una muñeca que fuese recordada por generaciones de niños.

Esos mismos fondos bueno la mitad de ellos fueron donados a una fundaciones de niños con cancer.

CR06F18

Ayer le llevamos flores a mi hermana. De ella no tengo ningun recuerdo, pero en la foto de su tumba es identica a mi muñeca favorita...

Sin duda era una mujer bonita, no siento tristeza al ver su tumba ya que, cuando ella murio era pequeña por lo tanto como ya lo mencione no tengo ningun recuerdo, lo que si siento por ella tal vez es envidia, su cabello era realmente hermoso largo, sedoso, chino.

Mis padre son los que la pasan mal y lo entiendo si yo perdiera a una hija de seguro seria muy horrible no podria decir lo que se siente ya que, claro, yo nunca he sido mama ni por error. Ahora que recuerdo si tengo 1 recuerdo de ella y es que era muy risueña , es como si ahora mismo estuviera escuchando su risa tan potente capaz

de contagiar a más de una persona y ya es todo lo que me acuerdo de ahí enfuera se me borra caset con ella, espero que desde donde se encuentre este cuidandonos.

Sesión 12: Ensayo

AB02F16

Cuando siento felicidad mi cuerpo se pone nervioso y mi piel se pone chinita tengo un semblante rojo me chiveo muy rapido y la gente que me rodea puede notar mi cambio de humor al momento, cuando estoy sola y siento mucha felicidad pongo musica en alto y aunque no se cantar yo canto jaja y me pongo muy imperactiva y quiero comer cosas frias y picosa, cuando no quiero que se note esa felicidad solo escucho musica en mis audifonos y pienso sobre el momento de felicidad

PF04F17

Cuando siento felicidad mi cuerpo experimenta una sobredosis de euforia, me hace sentir demasiado bien.

Siempre que la siento todo parece marchar mejor.

La malloria de las veces que siento felicidad es cuando estoy con mi bonito novio, creo que es un sentimiento demasiado bonito porque lo siento con él.

TM04M17

Cuando siento repulsion por alguien, mi cuerpo se estremece, se pone caliente, mi piel se eriza, comienza a sudar.

Siento náuseas, a grado de querer vomitarle en la cara; mi estómago aprieta, mi garganta se seca y me es dificil respirar. Siento como si mi cabeza fuese a estallar, como si mis intestinos se fueran a salir...

Mi pecho duele, aprieta y quema. Mi cuerpo tiembla y mis piernas se paralizan, pero a la vez, se pueden mover. Mi visión se nubla y mi voz se ahoga.

Cuando siento repulsión, mi cuerpo se pone loco.

JP06F18

Cuando siento Alegría, en el cuerpo recorre una sensación tipo cosquilleo, el estómago se siente raro, incluso a veces se empieza a tartamudear. Incluso sin darme cuenta empiezo a tener una sonrisa. A veces también empiezo a temblar.

Este sentimiento es demasiado agradable y a veces un poco vergonzoso ya que hay personas que clavan la mirada como si estuviesen viendo algún tipo de loco. Aunque a pesar de todo eso, cuando pasa algunas horas solo me da risa y vuelvo a tener ese mismo cosquilleo en el cuerpo.

Algunas personas piensan que soy demasiado amargada como para tener ese tipo de sentimiento, pero en verdad tenerlo es un gran placer en tu persona. No encontraré las palabras exactas para poder describir un sentimiento tan especial como este.

Creo que poder llegar a sentir esto, es algo tan especial que por algún tiempo lo estarás recordando de tal manera como si hubiese sido ayer, y en ese entonces te dará risa.

CR06F18

Cuando siento enojo mi cuerpo se tensa y hago caras de fastidio y mal humor, es algo que inmediatamente me delata cuándo me enojo no me gusta que me molesten ya que si lo hacen me enojo mucho más, creo que este carácter lo saque de mi papa, realmente no me gusta este carácter porque no debo de enojarme porque también es malo para la salud y eso no está chevere, en esta vida hay que sonreír más como dicen “la vida es corta”, a veces tampoco me gusta ser así, enojona, porque siento que me

amargo mucho a veces cuando mi papa se enoja me da miedo ya que el se altera, nunca me ha pegado pero si se altera cuando el se enoja y tampoco se pone violento, pero como todos claro, tenemos nuestro caracter, tambien cuando me pongo nerviosa o timida me pongo mal, la cara roja, chiviada y odio eso porque realmente a que no me atrevo a desenvolverme ante la demás gente, me he perdido de muchas cosas u oportunidades y realmente me gustaria cambiar!

BIBLIOGRAFÍA

- “Escribir”. *Diccionario de la Real Academia Española*. 23ª ed. Real Academia Española, <https://goo.gl/1bYaLp>. Acceso el 10 de oct. 2018.
- Agüero, Mercedes de. “Tendencias en investigación sobre el aprendizaje del adulto”. *Educación y Ciencia*, vol 8, no. 15, 2004, pp. 57-64, <https://goo.gl/gWSQD6>. Acceso el 10 de nov. 2018.
- Alonso, Dámaso. “Literatura y educación”. *Selección de lecturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, compilada por Rosalinda Saavedra Morales, 1ª ed., UNAM, 2014, pp. 7-10.
- Alonso, Francisco. “Didáctica de la escritura creativa”. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 2001, pp. 51-64, <https://goo.gl/PCy7yx>. Acceso el 25 de sept. 2018.
- Álvarez, Amelia, editora. *Hacia un currículum cultura: la vigencia de Vygotski en la educación*. Infancia y Aprendizaje, 1997. Educación y cultura.
- Amores Sierra, Teresa. “Relacionantes locativos espaciales en el texto”. *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, coordinado por Javier de Santiago Guervós *et al.*, vol. I, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2011, pp. 135-148.
- Argüelles, María del Mar. *La conversación creativa*. En curso: Mediación de Lectura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. Presentación electrónica.
- Baquero, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. 4ª ed., Aique, 2013. Psicología educativa.
- Casado Velarde, Manuel. *Introducción a la gramática del texto del español*. Arco libros, 1995. Cuadernos de Lengua Española.
- Cassany, Daniel. *Construir la escritura*. Paidós, 1999. Papeles de pedagogía.

- . *La cocina de la escritura*. 13ª ed., Anagrama, 2006.
- . *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós, 2006. Papeles de pedagogía.
- Cassany, Daniel, et al. *Enseñar lengua*. 9ª ed., Graó, 2003. Didáctica de la lengua y de la literatura, 117.
- Coll, César. "La concepción constructivista". *Selección de lecturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, compilada por Rosalinda Saavedra Morales, 1ª ed., UNAM, 2014, pp. 23-26.
- Cova, Yaritza. "La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas". *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 5, no. 2, 2004, pp. 53-66.
- Cuenca, Maria Josep. *Gramática del texto*. Arco libros, 2010. Cuadernos de Lengua Española.
- Díaz Barriga, Frida. "La composición de textos". *Selección de lecturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, compilada por Rosalinda Saavedra Morales, 1ª ed., UNAM, 2014, pp.143-148.
- Diccionario de términos clave de ELE*. "Coherencia", "Lingüística del texto", "Referencia", "Referencia catafórica" y "Referencia exofórica", *Centro Virtual Cervantes*. Instituto Cervantes, <https://goo.gl/imqKpi>. Acceso en feb. 2018.
- Dubrovsky, Silvia, compiladora. *Vigostki. Su proyección en el pensamiento actual*. Novedades educativas, 2000. Psicología y Educación.
- Emerson, Caryl. "The Outer Word and Inner Speech: Bakhtin, Vygotsky, and the Internalization of Language". *Critical Inquiry*, vol. 10, no. 2, 1983, pp. 245-264, <https://www.jstor.org/stable/1343349>. Acceso el 22 de mar. 2019.

- Farmer, Frank. "VOICE REPRISED: Three Etudes for a Dialogic Understanding". *Saying And Silence*, University Press of Colorado, 2001, pp. 53-72.
- Fernández Smith, Gérard. *Modelos teóricos de la Lingüística del texto*. Universidad de Cádiz, 2007.
- Fossa, Pablo, et al. "Control de pensamiento, esfuerzo cognitivo y lenguaje fisionómico-organísmico: tres manifestaciones expresivas del lenguaje interior en la experiencia humana". *Universitas Psychologica*, vol. 17, no. 4, 2018, pp. 1-15, <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/18087>. Acceso el 15 de mar. 2019.
- Frances Sanders, Ella. *Lost in translation. An illustrated compendium of untranslatable words from around the world*. Ten Speed Press, 2014.
- Gallimore, Ronald, y Roland Tharp. "Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización". *Vygostky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, compilado por Luis C. Moll, traducido por Miguel Wald et al., Aique, 1993, pp. 211-243.
- Garcerán Infantes, Erundina. "Los rasgos de las categorías pronominales: anáforas, lógoforos y pronombres deícticos". *Revista Española de Lingüística*, vol. 31, no. 2, 2001, pp. 493-536, <https://goo.gl/pPoB27>. Acceso el 11 de oct. 2018.
- García González, Enrique. *Vigotski. La construcción histórica de la psique*. Trillas, 2000. Grandes educadores.
- García Salido, Marcos. "La distinción deíxis/anáfora y su aplicación a las formas de persona del español". *Revista de Filología Española*, vol. 91, no. 1, 2011, pp. 65-88, <https://goo.gl/EmgKmA>. Acceso el 19 de oct. 2018.
- Gelb, Ignace J. "La escritura como un sistema de signos", "Escritura y civilización". *Historia de la escritura*, traducido por Alberto Adell, 3ª ed., Alianza, 1985, pp. 17-46, 285-301.

Gould, June S. "A Constructivist Perspective on Teaching and Learning in the Language Arts". *Constructivism: theory, perspectives, and practice*, editado por Catherine Twomey Fosnot, 2ª ed., Teachers College Press, 2005.

Hart, Chris. *Doing a Literature Review. Releasing the Social Science. Research Imagination*. SAGE Publications, 1998.

Hernández Martín, Azucena, y Anunciación Quintero Gallego. "La composición escrita". *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, Síntesis, 2007, pp. 49-80.

Herrenschmidt, Clarisse. "El todo, el enigma y la ilusión". *Cultura, pensamiento, escritura*, traducido por Beatriz Loné y Patricia Willson, Gedisa, 1995, pp. 97-132. Impreso. Lea.

Kalman, Judith. *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica, 2003. Espacios para la lectura.

Kozulin, Alex. "El concepto de actividad psicológica", "Piaget, Vygotsky y la revolución cognitiva", "La experiencia de aprendizaje mediada y los instrumentos psicológicos", "Educación cognitiva". *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva socio cultural*, traducido por Genis Sánchez, Paidós, 2000, pp. 23-49, 51-75, 77-95, 99-119.

Lomas, Carlos. "¿Enseñar gramática?". *Selección de lecturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, compilada por Rosalinda Saavedra Morales, 1ª ed., UNAM, 2014, pp. 189-191.

Lozano, Lucero. "Teorías sobre el constructivismo y aprendizaje significativo". *Selección de lecturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, compilada por Rosalinda Saavedra Morales, 1ª ed., UNAM, 2014, pp. 27-37.

Mata, Francisco Salvador. *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Vol. II, EOS, 2008. Fundamentos Psicopedagógicos.

- Moll, Luis. *Vygostky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Traducido por Miguel Wald et al., Aique, 1993.
- Pérez Grajales, Héctor. "Tendencias en el estudio del lenguaje", "El taller de español", "El texto", "Composición escrita". *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Magisterio, 1999, pp. 15-50, 65-81. Aula Abierta.
- . *Comprensión y producción de textos*. Magisterio, 2006. Aula Abierta.
- Robinson, Andrew. "Sonido, símbolo y escritura", "Las protoescrituras". *Historia de la escritura*, traducido por Jesús Pardo, Destino, 1996, pp. 36-51, 52-56.
- Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Colihue, 2008.
- Saavedra Morales, Rosalinda, compiladora. *Selección de lecturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 1ª ed., UNAM, 2014.
- Schmandt-Besserat, Denise, y Michael Erard. "Originis and Forms of Writing". *Handbook of research on writing*, editado por Charles Bazerman, Taylor & Francis Group, 2008, pp. 7-22.
- Secretaría de Educación Pública. *Planes de Estudio de referencia del marco curricular común de la EMS*. Ciudad de México, SEP, 2017.
- Spivey, Nancy Nelson. "Understanding as Construction". *The Constructivist Metaphor. Reading, Writing, and the Making of Meaning*, Academic Press, 1997, pp. 56-95.
- . "Written Discourse: A Constructivist Perspective". *Constructivism in education*, editado por Leslie P. Steffe y Jerry Gale, Lawrence Erlbaum, 1995, pp. 313-329.
- Suárez, Patricia. *La escritura literaria. Cómo y qué leer para escribir*. Homo Sapiens, 2002. Leer y escribir.

Sule Fernández, Tatiana. "Puf, ¡La clase de español!". *Selección de lecturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, compilada por Rosalinda Saavedra Morales, 1ª ed., UNAM, 2014, pp. 11-13.

---, coordinadora. "Lengua y comunicación". *Enciclopedia de conocimientos fundamentales*, vol. I, UNAM/SIGLO XXI, 2010, pp. 7-21.

Trimbur, John. "The Voices in Inner Speech". *Rhetoric Review*, vol. 5, no. 2, 1987, pp. 211-221, <https://www.jstor.org/stable/465475>. Acceso el 25 de mar. 2019.

Tudge, Jonathan. "Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula". *Vygostky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, compilado por Luis C. Moll, traducido por Miguel Wald et al., Aique, 1993, pp. 187-207.

Van Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Traducido por Myra Gann, Siglo veintiuno, 1980.

---. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Traducido por Sibila Hunziger, Paidós, 2007.

---. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Traducido por Juan Domingo Moyano, introducción de Antonio García Berrio, REI, 1993.

Vigostky, Lev. *La imaginación y el arte en la infancia*. 6ª ed., Akal, 2003. Básica de bolsillo.

---. *Pensamiento y lenguaje. Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto Sol, 1992.

Wertsch, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Traducido por Javier Zanón y Montserrat Cortés, Paidós, 2001. Cognición y desarrollo humano 17.

Ylsa Almonacid, Liz, y Vicente Ávila Clemente. “La evaluación del conocimiento metalingüístico en niños del último ciclo de la educación infantil peruana”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 10, no. 1, 2017, pp. 195-210, <https://goo.gl/1r7frT>. Acceso el 10 de oct. 2018.

Zabala, Antoni, y Laia Arnau. “Cómo aprender y enseñar competencias”. *Selección de lecturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, compilada por Rosalinda Saavedra Morales, 1ª ed., UNAM, 2014, pp. 81-84.

Bibliografía de la selección de lecturas

Cortázar, Julio. “Capítulo 68”. *Rayuela*, Alfaguara, 2013.

Dávila, Amparo. “El huésped”. *Amparo Dávila, Material de Lectura*, Universidad Nacional Autónoma de México, <https://goo.gl/cgrHAZ>. Acceso en jun. 2017.

Girondo, Oliverio. “Que los ruidos te perforen los dientes...”. *Espantapájaros al alcance de todos*, Losada, 2009.

Hiriart, Hugo. “Servidumbre y grandeza del instructivo”. *Hugo Hiriart, Material de Lectura*, Universidad Nacional Autónoma de México, <https://goo.gl/Mr2AMV>. Acceso en jul. 2017.

Quiroga, Horacio. “El almohadón de plumas”. *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Editores Mexicanos Unidos, 2013.

Rulfo, Juan. “¡Diles que no me maten!”. *Biblioteca digital*. Universidad Nacional Autónoma de México, <https://goo.gl/N3wt74>. Acceso en jul. 2017.

Torri, Julio. “Los unicornios”. *Julio Torri, Material de Lectura*, Universidad Nacional Autónoma de México, <https://goo.gl/hG8jw7>. Acceso en jul. 2017.

Trejo Fuentes, Ignacio. “Capítulo 2”. *El vaquero más auténtico que existió*, Ficticia, 2009.

