

## ENSEÑAR RELATOS DE TERROR. EL POTENCIAL EPISTÉMICO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Teach horror stories. the epistemic potential of reading and writing in public education

Ensinar histórias de terror. o potencial epistémico da leitura e da escrita no ensino público

**Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez**

Investigadora independiente

manahie@hotmail.com

ORCID: 0009-0002-0818-8135

**Recibido:** 30 - 05 - 2023  
**Aprobado:** 15 - 06 - 2023  
**Publicado:** 30 - 06 - 2023

### Cómo citar:

Rodríguez, E. (2023). Enseñar relatos de terror. El potencial epistémico de la lectura y la escritura en la educación inicial. *Pucara* 34(1), 100-111.

**Resumen:** El Currículo de Educación General Básica (EGB) vigente en el Ecuador propone una horizontal enseñanza del lenguaje a través del desarrollo de destrezas. Sin embargo, el texto ministerial de enseñanza del Lenguaje todavía enfatiza en contenidos conceptuales volviendo teórico el aprendizaje de la lectura y la escritura. Este problema es más complejo en las zonas rurales donde se desdeña el ejercicio de las competencias escritoras por considerarlas poco utilitarias. El objetivo del presente trabajo fue identificar de qué manera sucedía el aprendizaje de los relatos de terror, utilizando la lectura y la escritura como herramientas epistémicas entre los estudiantes del Octavo EGB de una escuela pública rural. Para ello, se llevó a cabo el diseño y la implementación de una secuencia didáctica que abordó el género mencionado. Los resultados

evidenciaron que la función epistémica de la lectura y la escritura activa interesantes procesos de interaprendizaje en las zonas rurales.

**Palabras clave:** Lectura y escritura epistémica. Relatos de terror. Educación rural.

**Abstract:** The General Basic Education Curriculum (EGB) in force in Ecuador proposes a horizontal teaching of language through the development of skills. However, the ministerial text on language teaching still emphasizes conceptual content, making the learning of reading and writing theoretical. This problem is more complex in rural areas where the exercise of writing skills is disdained because they are considered to be of little use. The objective of the present work was to identify how the learning of horror stories occurred, using reading and writing as epistemic tools among eighth grade students in a rural public school. For this purpose, the design and implementation of a didactic sequence that addressed the aforementioned genre was carried out. The results showed that the epistemic function of reading and writing activates interesting interlearning processes in rural areas.

**Keywords:** Epistemic reading and writing. Horror stories. Rural education.

**Resumo:** O Currículo Geral de Educação Básica (EGB) em vigor no Equador propõe um ensino horizontal da língua através do desenvolvimento de competências. No entanto, o texto ministerial sobre o ensino das línguas continua a dar ênfase aos conteúdos conceituais, tornando a aprendizagem da leitura e da escrita teórica. Este problema é mais complexo nas zonas rurais, onde o exercício das competências de escrita é desdenhado como sendo de pouca utilidade. O presente estudo teve como objetivo identificar como se deu a aprendizagem de histórias de terror, utilizando a leitura e a escrita como ferramentas epistêmicas, entre alunos da oitava série do ensino fundamental de uma escola pública rural. Para tanto, foi elaborada e aplicada uma sequência didática que

abordou o referido gênero. Os resultados mostraram que a função epistémica da leitura e da escrita activa processos de interaprendizagem interessantes no meio rural.

**Palavras chave:** Leitura e escrita epistémica. Histórias de terror. Educação rural.

\*\*\*

## Introducción

Ecuador fue declarado un país libre del analfabetismo en 2009; sin embargo, desde entonces hasta hoy, la realidad parece desdecir las proclamas oficiales. La deserción escolar y el analfabetismo cada vez más creciente en el área rural denuncian el fracaso de la escuela pública como ente llamado a proponer estrategias de comprensión y producción de textos que garanticen aprendizajes relevantes y duraderos. ¿Cómo enfrentar esta situación?, ¿qué hacer para lograr que los estudiantes de las zonas rurales no solo permanezcan en la escuela, sino que ejerzan sus competencias de lectura y escritura al tiempo que ejecutan sus actividades cotidianas?

En busca de respuesta a estas interrogantes, múltiples estudios (Carlino, 2008; Rosli, 2016; Villavicencio & Molina, 2017; Miras, 2000; Nievecela & Rodríguez, 2021) defienden el uso epistémico de la lectura y escritura para favorecer el aprendizaje significativo en cualquier área del conocimiento. Los trabajos citados demuestran que es posible aprovechar la interacción entre lectura, oralidad y escritura como herramientas para aprender cualquier disciplina. No obstante, estas investigaciones no se han extendido hacia el campo de la educación secundaria rural, lo cual evidencia que se trata del área con mayor vacancia de investigaciones respecto del tema en el Ecuador.

Dentro de esta línea, el presente trabajo indagó las posibilidades que tiene la educación media pública rural de implementar proyectos de enseñanza que utilicen la lectura y la escritura como herramientas epistémicas para el aprendizaje en contexto. El eje fundamental del estudio fue la consideración de la lectura y la escritura como actividades condicionadas por las estructuras sociales (Street, 2004), por lo que resultó importante elegir la muestra de entre instituciones educativas pertenecientes a la zona rural donde las comunidades tienen sus propias necesidades y formas de comunicación.

### **Escribir a través de la literatura, hoy**

Lea y Street (2006), citados por Natalia Rosli (2016), nos hablan de tres modelos de enseñanza de escritura: habilidades de estudio, alfabetización académica y socialización. El primero de ellos considera suficiente adiestrar a los estudiantes en el manejo de habilidades concretas pero superficiales del texto: gramática, sintaxis, ortografía, puntuación. El modelo de alfabetización académica indaga las diferentes expectativas e interpretaciones de los docentes y estudiantes, y reflexiona en torno a las prácticas disciplinares y estrategias docentes porque prioriza las relaciones de poder que subyacen. Finalmente, el modelo de socialización académica plantea que la clave de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica es comprender las características del discurso y de los géneros utilizados en cada disciplina, y enseñarlos explícitamente.

El principal antecedente de todos estos modelos es el movimiento *Writing Across Curriculum* (WAC) cuyo principal exponente, Bazerman (1988), observaba ya en los años setenta una separación entre el aprendizaje de la lengua y su utilización pragmática en otras disciplinas no lingüísticas. El autor advertía que las competencias que se desarrollaban en el aprendizaje de la lengua no eran significativas, no se aplicaban ni a la vida académica ni a la vida práctica de los estudiantes. Este importante aporte derivó en la teorización y estudio de los géneros discursivos que

desarrollará el enfoque sociocognitivo. Este enfoque concluiría después que cada disciplina académica había desarrollado un género de comunicación distinto, y que era necesario revisar qué géneros académicos debían enseñarse en asociación con la cátedra de lenguaje.

Para nuestro trabajo, el principal aporte del modelo de alfabetización académica es la consideración de que las dificultades que tienen los estudiantes al momento de aprender a escribir deben relacionarse con el contexto en el que se produce su educación; es decir, con sus circunstancias personales y sociales (Gee, 2004). Consideramos, dentro de esta línea, que el proceso de interaprendizaje de la escritura está atravesado por el componente ideológico y sociocultural que tiene evidente influencia en la educación pública rural. Del mismo modo, nos servimos del modelo de socialización en su enfoque socio-constructivista pues creemos que el proceso escritural es un conjunto de convenciones discursivas enmarcado en el contexto comunitario del cual depende el discurso que se maneja (Parodi, 2009). Comprendemos, desde este enfoque, que nuestros estudiantes escriben y leen como miembros de su propia comunidad discursiva; por lo mismo, priorizamos la caracterización del género discursivo —en este caso, leyenda de terror—, de manera que al socializar sus características, los estudiantes pudiesen aprender a escribirlo con sentido práctico.

### **Leer, dialogar y escribir en géneros discursivos: la función epistémica de la lectura y la escritura**

Tradicionalmente, enseñamos a los estudiantes a “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), esto es, a localizar información en los textos leídos y transcribir dicha información lo más fielmente posible. Esta función reproductiva de la lectura y la escritura (Carlino, 2008; Rosli, 2016) es imprescindible en una fase inicial de aprendizaje para adentrar a los estudiantes en la comunidad discursiva (Pecorari y Petrić, 2014), e incluye la habilidad para enfrentar el discurso de la autoridad

docente con argumentos y palabras propias o lo que llamamos “parafrasear”.

Pero manejar adecuadamente estas habilidades no es suficiente. Nuestros estudiantes precisan utilizar la lectura y la escritura como un verdadero eje transversal que les permita *transformar el conocimiento* en cualquier disciplina. Esta es la segunda función o función epistémica de la lectura y la escritura. Los teóricos (Miras, 2000; Carlino, 2008) enseñan que la composición textual tiene esta funcionalidad por cuanto pone en marcha un conjunto de actividades mentales: recuperar la información leída, reorganizar las ideas ajenas de un modo propio y generar ideas nuevas respecto de un tema tratado. Todo este proceso se activa a través de la lectura crítica y da lugar a una reelaboración del conocimiento (Miras, 2000). Entonces se trata de colocar al estudiante en la posibilidad de aprender acerca de lo que escribe al tiempo que aprende a escribir.

Por supuesto, este aprendizaje depende de una planificación cuidadosamente pensada para procurar al alumno un problema de tensión entre la situación de comunicación y el mensaje que desea transmitir (Camps, 2013). Miras (2000) recomienda que en este sentido las tareas exijan que el alumno manipule, contraste y reflexione sobre sus conocimientos y sobre su propio proceso escritural a través del análisis del conjunto de modelos explícitos. Para lograr que los estudiantes activen este proceso reflexivo es necesario lograr que ellos se sientan empoderados en el uso de la palabra con la seguridad de que no existen significados dados y autoevidentes sino distintas interpretaciones posibles pues cada alumno habla del texto y del mundo desde su posición social, cultural o lingüística.

### **La oralidad como estrategia de interaprendizaje**

Olga Dysthe (2013) señala con razón que el intercambio dialógico permite dentro del aula de clase que las voces divergentes entren en tensión al abordar un mismo tema. Este proceso permite la construcción

de nuevos significados y modifica la forma en la que cada alumno comprende los contenidos. De este modo, el discurso oral aparece como un recurso del pensamiento y contrasta con las tradicionales prácticas docentes monologales que impiden el aprendizaje, porque llevan al estudiante a conformarse con la simple memorización para aprobar la materia (Dysthe). Por su parte, Carlino (2008) observa que en estas prácticas monologales -tareas que solicitan escribir en forma individual y a solas en el hogar, escritura sin un debate previo sobre lo escrito, preguntas docentes dirigidas únicamente a comprobar que los estudiantes están comprendiendo las explicaciones, o “discusiones” orales que imponen una respuesta autorizada- el único que aprovecha el trabajo en el aula es el docente porque es él quien lleva a cabo un proceso epistémico de lectura y escritura cuando prepara la clase: lee, escribe y organiza la información para exponerla. Para superar este problema, Carlino recomienda que se provea al estudiante de tareas semejantes a las que realiza el docente, en las que interactúen estos tres elementos: diálogo, lectura y escritura.

Ahora bien, las comunidades rurales son orales por naturaleza. Walter Ong (1997) advierte que existe una oralidad primaria que prescinde de la escritura pero que implica la existencia de una comunicación efectiva e, incluso, artística a través del discurso: la narración oral a la que llama “producciones orales”. Según Ong, esta oralidad primaria se contrapone a una secundaria y actual oralidad tecnológica que sí depende de la escritura y que es propia de los usuarios de la tecnología digital.

Debido a la migración tan acentuada en América Latina, es curioso observar cómo nuestras comunidades rurales transitan desde la oralidad primaria a la oralidad secundaria, tratando de no asentarse demasiado en la escritura y confiando, más bien, en la memoria: los campesinos escriben, sí; pero, no se preocupan de la corrección ortográfica o la precisión semántica.

Núñez (2004) considera que esto sucede porque las comunidades rurales se resisten al aprendizaje de elementos culturales urbanos (entre ellos la escritura) como se resisten fuertemente a la dominación. Mucho más porque la educación pública que se ofrece en las zonas rurales de América Latina, tradicionalmente, “ha estado subordinada a la cultura occidental” (p. 24), y no ha valorado debidamente los saberes propios de la cultura rural. Sánchez (2007), por su parte, respalda estas afirmaciones al observar que los estudiantes rurales comúnmente se niegan a aprender el estilo, lenguaje y sistemas de significado de la cultura dominante como una forma de resistencia, porque no es fácil “transitar a la cultura intelectual urbana desde un medio cotidiano en el que existen relaciones locales, orales, concretas, simples y empíricas” (p.47).

Lo anterior evidencia la necesidad de aprovechar la utilización de la oralidad como estrategia de aprendizaje en las comunidades rurales, pero ofreciéndolo como un aprendizaje con sentido, direccionado a lo utilitario y práctico de su vida cotidiana. La enseñanza de la escritura debe seguir un proceso respetuoso de los saberes rurales, entre ellos, la narración escrita.

### **Los géneros discursivos y las leyendas orales**

Parodi (2009) define los géneros discursivos como constructos cognitivos o “entidades complejas en que se actualizan discursivamente los propósitos comunicativos de escritores y hablantes en la interacción contextualmente situada” (p. 35). Es decir, el contexto propicia la escritura y la adquisición de conocimientos porque activa una construcción previa del género almacenada en la memoria del sujeto; y, por lo mismo, es factible enseñarlos a través de la construcción y deconstrucción de textos modélicos.

Este estudio se adscribe a la teoría de los géneros discursivos por cuanto no nos interesa el aprendizaje del texto por sus características internas

sino por la observación de sus rasgos multimodales. Buscamos aprovechar el registro cognitivo que los estudiantes tenían en torno al género discursivo *leyendas de terror* de la tradición oral para propiciar la discusión sobre las movidas que caracterizan el género.

A partir de ello la idea era poner a los estudiantes a reordenar la trama de una leyenda oral en un esquema propio de manera que a través de la escritura ellos pudieran presentar su voz propia *en ruptura* con las voces de la docente y del autor colectivo.

### **Metodología**

Siguiendo a Hernández-Sampieri (2010) el presente estudio se enmarca en el paradigma teórico crítico como un estudio naturalista de carácter descriptivo-interpretativo. El objetivo de nuestro estudio era comprender en forma situada y significativa, de qué maneras incide la utilización de la escritura como herramienta epistémica en el aprendizaje del género relatos de terror según la especificidad, singularidad y complejidad de los estudiantes de una escuela pública uni-pluridocente de la zona rural.

Este trabajo representaba, en sí mismo, un verdadero desafío por cuanto los estudiantes provenientes de estas zonas desdeñan las competencias de la lengua escrita por considerarlas poco utilitarias para su vida práctica. La muestra estuvo compuesta por 10 estudiantes quienes ya eran usuarios de la plataforma *Zoom* por lo cual pudimos llevar a cabo los encuentros virtuales a través de ella.

### **Contextualización de la institución y el grupo intervenido**

La institución educativa intervenida fue la escuela “Joaquín Martínez” (EEBJM) de la parroquia rural Delegsol de la provincia del Azuay, comunidad que afronta duras condiciones de pobreza y migración. Los hombres han abandonado el hogar y las mujeres dirigen las familias y las sustentan a través del tejido del sombrero de paja toquilla. Por entonces,

la comunidad no fincaba sus expectativas de progreso en la profesionalización de sus jóvenes sino en el trabajo desde tempranas edades o la migración hacia países extranjeros. Los representantes enviaban a los niños a estudiar solamente hasta que ellos cumplieran edad suficiente para ser considerados como entes productivos: migrar al extranjero o encontrar trabajo como ayudantes de albañilería o como domésticas. Gran parte de los estudiantes que asistían a la escuela y cursaban el octavo año eran analfabetas en su sentido más básico. Los niños con esta dificultad venían de una escuela unidocente no funcional del anejo más cercano cuya docente y directora a la vez colocaba su tarea de enseñar a los niños a leer y a escribir por debajo de sus obligaciones como directiva.

Otra situación importante fue el conflicto social que implicó la pandemia por Covid-19 en las zonas rurales. El confinamiento forzoso endureció las condiciones de vida: los jóvenes fueron obligados por sus padres a cumplir las tareas del hogar, las clases presenciales fueron suspendidas y la asistencia virtual resultaba muy dificultosa sin aparatos tecnológicos e internet en casa, elementos considerados suntuarios en estas zonas.

### **Estrategias de recolección y análisis de datos**

Para el desarrollo de esta investigación, como lo sugiere el enfoque cualitativo, diseñamos un método que nos permitiera comprender el proceso escritural, enmarcado en las situaciones sociales que lo acompañaron (Hernández Sampieri, Fernández, y Baptista, 2010).

Elegimos la secuencia didáctica (SD) (Díaz-Barriga & Hernández, 2010) como principal estrategia metodológica porque su naturaleza ayuda a fijar los componentes de enseñanza.

Nuestra SD contempló una duración de diez sesiones e intercalaba actividades sincrónicas y asincrónicas en las que se leía, se escribía y se reflexionaba sobre el proceso escritural. En general, el procedimiento de

aplicación fue así: en las clases sincrónicas por videoconferencia, los estudiantes leían en forma conjunta con la docente los textos propuestos para cada sesión: generalmente leyendas populares adaptadas por la investigadora al contexto sociocultural de los participantes. En las actividades previstas para el intercambio dialógico (conversatorio) los estudiantes intercambiaron reflexiones, ejercieron la coevaluación y se dieron mutuas recomendaciones sobre sus producciones.

Finalmente, en casa se desarrollaban las actividades de escritura y/o edición, propuestas en cada sesión. Una vez finalizado el producto, los estudiantes presentaron su trabajo en un blog que compartieron con los demás estudiantes de la institución y con los padres de familia a través de internet. Al final se compararon los resultados de la producción diagnóstica y la versión final resultante. Dichas producciones, las entrevistas directas que se aplicaron a los participantes; el diario docente y las clases que fueron grabadas y transcritas en su totalidad, constituyeron los datos triangulados para presentar los resultados finales de este estudio.

### **¿Cómo enseñamos a escribir relatos de terror en una escuela rural?**

Para iniciar este ejercicio y aprovechando la riqueza cultural se les pidió a los estudiantes que investigaran dentro de sus hogares una leyenda de terror. Ellos debían escuchar la historia y transcribirla a partir de sus capacidades escriturales de manera que este texto inicial nos sirvió como diagnóstico y fue analizado a través de una rúbrica elaborada según el perfil de salida del Séptimo EBG del currículo de Lengua vigente.

La realidad de los estudiantes fue que, aunque oralmente podían narrar con cierta facilidad un texto de terror, les era difícil estructurarlo de forma escrita. En la segmentación del texto tanto como en la de los párrafos que lo componen, el grupo de estudiantes alcanzó un promedio de 13,30% de eficacia en el diagnóstico. La estructuración de oraciones también

presentó un nivel de eficacia de 13,30%; en cambio, el uso de conectores y de la puntuación llegó solo a un 20% en el promedio.

Cabe mencionar que, a pesar de los resultados en el diagnóstico, hubo estudiantes que mostraron gran habilidad en la expresión de su texto. Por ejemplo, en el relato titulado “El ataúd”, el autor cuenta cómo un encuentro casual del niño protagonista con un misterioso ataúd se transforma en una relación tenebrosa.

El autor construye un ambiente cotidiano e impresiona al lector con el uso de diminutivos y expresiones coloquiales propias de la zona: “la tía había rogado en los tiempos de trabajo que vaya a dar levantando las chacritas...”, “Dice la mamá que el muchacho ocioso ha de ir nomás...”. Seguidamente, propone el ambiente en el que se origina el problema “todos los mayores se pusieron a bailar tocando un balde viejo”, “pero el papá del niño tenía un redoblante”. El protagonista se dirige a traer el redoblante cuando, de pronto, se halla en un lugar extraño en donde se encuentra un ataúd: “inmediatamente se trasformó en un ataúd que le seguía a él sonando guirush guirush guirush”. Es cierto que el texto no presentaba un buen final; sin embargo, sorprende con el uso de onomatopeyas, giros narrativos y una gran riqueza léxica propia de la comunidad. Cinco de las diez sesiones fueron conversatorios reflexivos acerca de las estrategias escriturales utilizadas. La lectura conjunta de las leyendas fue liderada totalmente por la docente aprovechando la vecindad que existe entre la lectura expresiva y la narración oral (a la que los estudiantes estaban acostumbrados por su procedencia cultural) y porque la lectura en voz alta era una seria dificultad para el alumnado que habría obstaculizado el avance de la SD.

Al inicio los estudiantes participaban tímidamente del diálogo. Sus escasas respuestas voluntarias aparecían en tono interrogativo evidenciando el temor a equivocarse. Posteriormente, los participantes fueron adquiriendo mayor confianza y, al final, lograron intervenciones

que defendían puntos de vista e, incluso, aleccionaban a la docente acerca de las costumbres de su pueblo.

En la figura 1 puede verse la organización y contenido de la SD diseñada a partir de los resultados obtenidos en una primera producción diagnóstica.

**Figura 1**  
*Secuencia didáctica utilizada*

<b>SESIÓN 1:</b> Lectura de la leyenda <i>María Angula</i> , conversatorio y padlet.
<b>SESIÓN 2:</b> Lectura de la leyenda <i>La dama tapada</i> . Conversatorio. Identificar núcleos narrativos.
<b>SESIÓN 3:</b> Lectura de la leyenda <i>El dedo misterioso</i> . Identificar el vocabulario en relación con la movida <i>Ambiente de suspenso</i> .
<b>SESIÓN 4:</b> Escritura de la descripción del ambiente. Lectura de fragmentos de las producciones. Conversatorio. Reflexionar sobre cómo lo hizo.
<b>SESIÓN 5:</b> Lectura de <i>El gato negro</i> . Ejercicios de sustitución. Identificar el vocabulario en relación a la movida <i>Personaje amenazante</i> .
<b>SESIÓN 6:</b> Escritura de la descripción del personaje amenazante. Conversatorio. Reflexionar sobre el personaje del compañero.
<b>SESIÓN 7:</b> Lectura de la leyenda <i>La chica de la curva</i> . Identificar las estructuras gramaticales en relación con la movida <i>Incorporación de sucesos extraños y/o eventos generalmente inesperados</i> .
<b>SESIÓN 8:</b> Escritura de la narración de un suceso extraño o inesperado. Trabajo en pares.
<b>SESIÓN 9:</b> Conversatorio. Reflexión acerca de los avances. Identificar las estrategias que dieron resultado y la razón por las que no resultaron otras.
<b>SESIÓN 10:</b> Revisión del texto final. Trabajo en pares. Identificar estrategias para enfrentar la cuestión ortográfica.
<b>ACTIVIDAD FINAL:</b> Subir el texto concluido al blog del curso creado para el efecto.

En general, las producciones que se obtuvieron luego de terminada la SD dieron muestra de la influencia de los textos leídos y del proceso de edición realizado durante la Intervención. Por ejemplo, el texto intitulado “El demonio que aconseja” ubica la historia a inicios del siglo pasado “cuando todavía no había luz eléctrica”, y presenta a los personajes principales en la cotidianidad rural de la embriaguez brindando para tener estímulo y fuerzas para seguir su labor. En medio de todo este contexto que implica la preocupación de la familia y la desviación de los fondos del hogar para sufragar los gastos de la borrachera, se introduce al personaje maligno: “alto y engarbado, vestido de negro con unas horribles cicatrices rasgándole la cara. Este personaje pide que le dieran *unito*; y se identifica “yo soy el demonio” y les aconseja “que no vuelvan a hacer esperar a la familia”.

### Análisis de datos

Al comparar el producto diagnóstico y las producciones finales se evidenció una notoria mejoría en todos los niveles textuales de escritura. En el Anexo se pueden observar los resultados de la prueba diagnóstica en contraste con los resultados de la evaluación del producto final. La aplicación de la secuencia incrementó el grado de conocimiento de las estructuras narrativas que antes era de 60% a un 92%. Así, de los ocho textos presentados en su versión final, en los siete puede distinguir un inicio, un nudo y un desenlace. Igualmente, las producciones mostraron que el manejo del género de leyenda de terror quedó consolidado. Este aspecto puntuó un 33,66% de eficiencia en el ejercicio diagnóstico; al final puntuó 83%. En general, los textos se ajustan a lo que la rúbrica considera un nivel óptimo. Las narraciones, fácilmente, permiten interpretar que la intención del autor es encaminar al lector por los parajes del miedo y del misterio a través del uso de las tres movidas que caracterizan al género leyendas de terror. Por ejemplo, en la construcción de los personajes terroríficos, ambientes tétricos y situaciones misteriosas

hay descripciones bastante bien logradas como la del texto “Manuela que no aprendió a tejer”. Este relato describe brevemente un personaje maligno: “había un pequeño demonio con la lengua partida como las de las serpientes que se alimentaba de carne humana”. Esta prosopopeya está relacionada con la topografía: “le advertían que no anduviera en el río”, que sin ser tétrica tiene connotaciones de ser un lugar apartado y peligroso. Al lugar se lo vincula con el suceso misterioso final y cobra un verdadero peso aterrador: “la encontraron sobre una mata de Altamizo, estaba muerta: alguien le había devorado la lengua y el corazón”.

Por otro lado, en la presentación de los resultados diagnósticos, se había observado que los recursos orales de los estudiantes constituyen una riqueza porque están imbuidos en las tradiciones y costumbres de su caserío natal; sin embargo, a nivel supraestructural se había observado grandes falencias que afectaban la escritura de las oraciones y párrafos. Al finalizar el ejercicio didáctico, se pudo constatar que todos habían logrado superar, en gran medida, las falencias con las que iniciaron este proceso: las leyendas escritas estaban compuesta por varios párrafos, también, correctamente segmentados.

Finalmente, con la aplicación de la secuencia didáctica se superó por completo el problema de la segmentación léxica que presentaban algunos estudiantes. Esto se debió al uso constante de las herramientas tecnológicas, en este caso, el *Word*. Asimismo, la ortografía se valió de este recurso pues ellos comprendieron que podían guiarse por las señales rojas que deja el corrector de *Word* cuando hay errores y usar las sugerencias que este les propone en la corrección de la ortografía. Es cierto que el problema del mal manejo de la ortografía es una dificultad que solo se supera con la práctica en el tiempo, pero la aplicación de la secuencia dejó en los estudiantes la conciencia de que es necesario aprender también las competencias de la lengua escrita. Así una de las participantes manifestó en la entrevista que necesitaba aprender más



ortografía pues esto fue una de sus más grandes dificultades al momento de escribir el relato.

Los estudiantes aprendieron que la redacción, para ser precisa, debe contener las palabras justas y adecuadas. El trabajo con el léxico también dio resultados halagadores, los estudiantes aprendieron el significado de nuevas palabras asociadas con el ejercicio de escribir leyendas de terror. Esto se sumó a la habilidad que ya habían mostrado a la hora de usar los términos sencillos pero significativos de su vocabulario cotidiano: “hacer podrir la paja”, “guambra”, “levantar las chacritas”, “mata de altamizo”, “la huaca”, “el mishi”, etc. En síntesis, esta intervención constituyó una gran aventura no solo para los estudiantes sino también para la docente. De seguro, ninguno de quienes participaron podrá eludir los efectos de este maravilloso proceso.

## Conclusiones

1. El estudio confirmó que la oralidad es un elemento fundamental para el interaprendizaje en las zonas rurales; los educadores deberían preferirla como estrategias y fortalecerla cuando se trate de comunidades orales. El intercambio dialógico facilitó que los estudiantes desarrollaran aprendizajes significativos a partir de la exposición de sus ideas propias; y, propició su empoderamiento en el uso de la palabra. Así los participantes cambiaron sus iniciales aportaciones en tono interrogativo por afirmaciones argumentadas. Dos de las estudiantes llegaron, incluso, a entablar pequeños debates en los que defendían sus puntos de vista.
2. La reflexión llevada a cabo dentro de los intercambios orales permitió comprender que los estudiantes del área rural, personas habituadas al trabajo duro desde niños, poseían conocimientos ancestrales desconocidos para la docente investigadora. Esto los llevó a asumir un discurso de autoridad, incrementó su nivel de autoconfianza y motivó su proceso escritor. Durante el desarrollo

de la SD, aparecieron elementos que aludían a las costumbres del Caserío como el tejido de la paja toquilla, el uso de bebidas alcohólicas durante el trabajo, el temor por los “ojos” de agua de las totoras, el aporque de las chacras, el toque de redoblantes, etc. A su vez, esto enriqueció los conocimientos de la investigadora.

3. El intercambio dialógico propició el registro de ciertas categorías que no habían sido contempladas dentro del género y esto evidencia que la lectura y la escritura cumplieron su función epistémica. Así se categorizaron nuevas movidas del relato de terror: la identificación entre el personaje protagonista y el lector como seres amenazados y la leyenda como narración con referente real.
4. El uso de las herramientas virtuales fue una importante estrategia para el desarrollo de la SD. Si bien se evidenció que los estudiantes de las zonas rurales pueden tener una considerable resistencia al manejo de herramientas virtuales por considerarlas destrezas sin utilidad práctica, ya en la práctica, estas herramientas permitieron superar la dificultad del incumplimiento de tareas en casa e hizo real y efectivo el ejercicio lector. La lectura conjunta gracias a la herramienta *compartir pantalla* de *Zoom*, logró que los estudiantes superaran su idea de que esta pudiera ser una tarea aburrida y ello dio sus frutos visibles en el diálogo y en la escritura de las producciones finales.
5. El aprendizaje del género relatos de terror a través de la escritura epistémica fue relevante. Los estudiantes se sintieron motivados ante una secuencia que no les pedía, directamente, contestar cuestionarios o escribir resúmenes (tareas que se llevan a cabo tradicionalmente frente a un texto literario). Los estudiantes disfrutaron plenamente la lectura e, incluso, la escritura. Esto se

evidenció en el hecho de que aportaban ideas y daban giros a las historias que se corregían en forma conjunta.

6. Las principales dificultades que se presentaron dentro del proceso ratifican que las circunstancias socioemocionales son parte del proceso educativo. Los cortes de luz en el sector redujeron el tiempo definido para las sesiones; la falta de hábitos de los participantes impidió que se desarrollara la secuencia como se había planificado. El confinamiento por la pandemia por COVID 19 obligó a los jóvenes a asumir una doble responsabilidad: estudiar y colaborar en casa al mismo tiempo. Se registraron casos de violencia intrafamiliar, el fallecimiento de una madre de familia y un caso de deserción escolar.
7. A pesar de todas las dificultades expuestas, la escritura puede lograr un efecto catártico en los jóvenes. Los personajes de las producciones reflejaron la situación que sus autores vivían en casa. Esto convierte la escritura en un tesoro de riqueza, no solo cultural, sino emotiva, capaz de producir encuentros con otros chicos de su edad y de otras zonas rurales a través de la lectura. En síntesis, la escritura es un mundo maravilloso que nos acerca a la vida de las zonas rurales.

## Anexo

*Resultados de las evaluaciones diagnóstica y final según las categorías evaluadas*

CATEGORÍAS EVALUADAS	Evaluación inicial	Evaluación final
<b>MACROESTRUCTURA DEL TEXTO</b>		
Estructura y secuencia narrativas	60%	92%
Caracterización del discurso del género de terror	34%	83%
Intención comunicativa relacionada al género	60%	92%
<b>SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO</b>		
Segmentación del texto	13%	92%
Segmentación y estructura de los párrafos	13%	83%
Concordancia sintáctica y coherencia oracional	13%	92%
Uso de conectores	20%	67%
Puntuación	20%	83%
<b>MICROESTRUCTURA DEL TEXTO</b>		
Segmentación léxica	80%	100%
Precisión léxica	73%	100%
Riqueza léxica	43%	88%
Ortografía	34%	100%

## Referencias

- Bazerman, Ch (1988), *Shaping Knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, University of Wisconsin Press.
- Camps, A. (2013). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: punto de vista de diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En C. A, *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. (pp. 13-17). GRAO.
- Carlino, P (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Cap. 5 y 7. 3ª. edición, Mc Graw Hill.
- Dysthe, O. (2013). Perspectivas teóricas sobre el diálogo y la enseñanza basada en el diálogo. En O. Dysthe, N. Bernhardt, y L. Esbjørn, *Enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como espacio de aprendizaje*. Skoletjenesten.
- Gee, J (2004), "Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words", en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P (2010), *Metodología de la Investigación*, Mc Graw Hill.
- Lea, M. & Street, B. (2006). The "Academic literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Ministerio de Educación, (2016), *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. [PDF]
- Miras, M, (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe, *Infancia y Aprendizaje*, 23:89, 65-80, DOI: 10.1174/021037000760088099
- Nievecela, N. de J., & Rodríguez, T. (2021). Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de Séptimo de Básica . *Pucara*, 1(32). <https://doi.org/10.18537/puc.32.01.08>
- Núñez, J. (2004), Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado* [online]. vol.19, n.2. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&nrm=iso)
- Ong, W (1997) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. (traducción de Angélica Scherp) Fondo de Cultura Económica.
- Parodi, G (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832009000300001&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000300001&lng=es&tlng=es)
- Pecorari, D. y Petrić, B. (2014). Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching*, 47, 269-302.
- Rosli, N (2016). Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos [Tesis] Facultad de humanidades y Ciencias de la educación, Universidad Nacional de la plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1237/te.1237.pdf>
- Sánchez, C (2007) *Aprendizaje y creación en la escuela rural, Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (N.º 9) enero-julio, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y Sociedad*.

Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas (pp. 81-107).

Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Villavicencio, M & Molina, E (2017). La escritura epistémica: experiencia en la asignatura narrativa latinoamericana, Acción pedagógica, (N.º 26), Enero – Diciembre, pp. 88-95.