

**ESCRITURA DIGITAL Y CREATIVA DESDE LOS ENTORNOS DE EDUCACIÓN VIRTUAL:
APRECIACIONES DE INVENCIÓN LITERARIA EN ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO GRADO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR SAN PEDRO ALEJANDRINO**



GYBARCH ANDRÉS MARTÍNEZ MERCHÁN

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

CÚCUTA

2020

II

**ESCRITURA DIGITAL Y CREATIVA DESDE LOS ENTORNOS DE EDUCACIÓN VIRTUAL:
APRECIACIONES DE INVENCION LITERARIA EN ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO GRADO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR SAN PEDRO ALEJANDRINO**

GYBARCH ANDRÉS MARTÍNEZ MERCHÁN

**Trabajo de grado para optar al título de:
Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación**

DIRECTOR (A):

MAGISTER SERGIO EDILBERTO GUAUQUE BENITEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

LITERATURA

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

CÚCUTA

2020

II

DEDICATORIAS

La dedicatoria de un libro, así como lo menciona Jorge Luis Borges (1981) en su escrito: *La cifra*, es un regalo, algo mágico, algo de contemplarse en la cercanía y lejanía del verbo, en el círculo infinito de expresión; esto, a su vez, es el modo más sensible y puro de pronunciar un nombre. Sin embargo, no me alcanzaría el vocablo para expresar lo que por estos seres siento.

En este sentido, dedico este resultado de mutuo esfuerzo:

A mi madre, Martha Merchán, por su esfuerzo constante y su amor por el desarrollo intelectual.

A mi padre, Víctor Martínez, por estar presente en mi espíritu y ser dador de la última agonía del impulso.

A mis hermanos, Carolina Cáceres y Luis Cáceres, dadores de fuerza en la obscuridad.

A mis amigos, J. C., E. A. y S. G., por quienes encontré la luminosa obscuridad que se gesta en la metamorfosis del verbo.

A la docente Ximena Leal por ser una magnánima guía, cuando, en su amplio sentido, la existencia punzaba el armazón.

A Marly, por ser la abeja que canta y baila de flor en flor. Verbo que se transmuta en el alma.

Y a todos aquellos que fueron alfareros en mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Expresar mi gratitud por todos aquellos que se hicieron partícipes del proceso, se torna, en su medida, algo complicado; no obstante, trataré de particularizar y darles, a todos, una fracción de mi enorme agrado. Así, agradezco:

A la Institución Educativa Distrital Normal Superior San Pedro Alejandrino por abrirme las puertas y crear espacios necesarios de inmersión, en los que ejecuté y desarrollé procesos de creación literaria.

A los escolares que participaron del proceso de investigación y de quienes me llevo una dilatada enseñanza.

A la docente Elemileth Aguirre, por ser guiadora y anfitriona del proceso educativo.

Al docente Mg. Sergio Guauque, porque gracias a sus saberes y enseñanzas valiosas se hizo posible finalizar el amplio desarrollo investigativo.

Al docente Fabián Vladimir Luna, por ser formador de formadores y, demás, guiar el proceso pedagógico interno.

A la Universidad de Pamplona y la Facultad de Educación por abrirme sus puertas hace ya cinco años.

A todo el grupo docente del programa Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación, seccional Cúcuta, por su dedicación y esfuerzo constante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIAS	3
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	19
LA ESCRITURA DENTRO DEL AMBIENTE EDUCATIVO: VISIONES EPISTÉMICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	19
1.1 La escritura como parte de la educación: el signo escrito y el texto	19
1.2 Texto, imaginación y educación	22
1.3 La creación textual: sincretismo de la imaginación y creatividad en el aula	26
1.3.1 Teun Van Dijk y las estructuras dentro del texto	28
1.3.2 Dialogismo entre texto, docente y estudiante: una vía para la creación literaria	30
1.4 El texto como posibilidad de expresión: crear e imaginar	34
1.4.1 Crear para contar: manifestaciones textuales desde el aula	35
1.4.2 Analogías contextuales para la expresión literaria	36
1.5 Implicaciones didácticas de la escritura: el mundo detrás el mundo	37
CAPÍTULO II	39
ESCRITURA CREATIVA: LA FLEXIBILIDAD DE LA PALABRA DESDE LOS GÉNEROS LITERARIOS	39
2.1 La escritura creativa y los géneros literarios	39
2.1.1 Sobre escritura creativa: reflexión teórica	40
2.1.2 Hacia el concepto de literatura: aproximaciones teóricas	47
2.1.2.1 Sobre la noción de género literario	50
2.1.3 Escritura creativa y los géneros literarios: proximidades a la expresión escrita	55
2.2 El micro-cuento como vía de expresión	56
2.2.1 Sobre el micro-cuento: reflexión conceptual	56
2.2.2 El micro-cuento y su creación	60
2.2.3 Acercamiento a la escritura de ficción: concepción epistémica	62
2.3 Acercamiento a la poesía: una vía para el haiku	64
2.3.1 El camino del haiku: definir lo indefinible	65
2.3.2 Haiku e imagen: implicaciones en el aula	66

2.4 Didáctica de la literatura como representación digital.....	67
CAPÍTULO III.....	70
ESCRITURA DIGITAL: COALICIÓN ENTRE CREATIVIDAD Y VIRTUALIDAD	70
3.1 Escribir desde y para la virtualidad: manifestaciones creativas.....	70
3.1.1 Sobre la escritura digital.....	72
3.1.2 Breve aproximación al concepto de virtualidad	73
3.2 Entornos virtuales de aprendizaje: variabilidad en la concepción educativa.....	75
3.2.1 Google Meet: vinculación de los estudiantes y la literatura	77
3.2.2 Jamboard: tablero digital para la exposición literaria	77
3.2.3 Google Classroom: cenáculo del arte literaria	78
3.2.4 FlippingBook: creación de la antología digital de microcuentos y haikus	79
3.2.5 Artsteps: exposición de obras narrativas y líricas.....	80
3.3 Relaciones de la narrativa y la lírica con los ambientes virtuales de aprendizaje: una mirada al proceso de creación literaria	80
3.3.1 Creaciones desde la virtualidad: el microcuento y el haiku en el aula	82
3.3.2 La creación literaria en el aula: un proceso desde la virtualidad	82
3.4 Sobre las concepciones metodológicas.....	82
3.4.1 Tipo de investigación.....	83
3.4.2 Enfoque de investigación.....	85
3.4.3 Paradigma pedagógico	85
3.5 Sobre la ubicación contextual.....	87
3.5.1 Población objeto	88
3.5.2 Muestra	88
3.6 Del proceso de recolección de datos	89
3.6.1 Técnicas de recolección de datos.....	89
3.6.2 Instrumentos de recolección de datos	92
3.7 Resultados	93
CONCLUSIONES.....	101
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	107
ANEXOS	115
Anexos A: sobre los instrumentos de recolección de datos	115

Anexo A.1: Lista de chequeo	115
Anexo A.2: Rúbrica	116
Anexos B: Evidencias del proceso de inmersión: acercamientos virtuales, pedagógicos y didácticos	118
Anexo B.1: Presentación	118
Anexo B.1.1: Evidencia fotográfica del primer encuentro	119
Anexo B.2: Relaciones de poder: acercamiento al cuento	122
Anexo B.2.1: Evidencia fotográfica del segundo encuentro	124
Anexo B.3: Elementos gramaticales y las relaciones de sociedad y poder	127
Anexo B.3.1: Evidencia fotográfica del tercer encuentro	128
Anexo B.4: Figuras retóricas: recursos para la simetría entre <i>Utopía</i> y el contexto samario	130
Anexo B.4.1: Evidencia fotográfica del cuarto encuentro	132
Anexo B.5: La descripción: un recurso para la escritura (obras de arte)	134
Anexo B.5.1: Evidencia fotográfica del quinto encuentro	136
Anexo B.6: Aproximación a la poesía: una visión del haiku	138
Anexo B.6.1: Evidencia fotográfica del sexto encuentro	140
Anexo B.7: Creación del haiku, implicaciones indefinibles	142
Anexo B.7.1: Evidencia fotográfica del séptimo encuentro	144
Anexo B.8: Construcción del haiku: la muestra del verbo	¡Error! Marcador no definido.
Anexo B.8.1: Evidencia fotográfica del octavo encuentro	147
Anexos C: Recorrido por el museo: muestras de creación	149
Anexos D: Palabra escrita: realidad, creación e individuo	151

RESUMEN

El proyecto a desarrollar tiene como fundamento la inclusión de los procesos de escritura creativa dentro de los ambientes de aprendizaje, ya que esta primera permite generar simbiosis entre la posibilidad de crear, manifestar y mostrar nuevas acepciones de la realidad por medio del juego, con la invención de microcuentos y haikus. Así, es posible incluir nuevas herramientas didácticas que posibiliten reconfigurar los espacios de educación

Para ello, y desde los nuevos entornos educativos, se propicia inmiscuir herramientas tecnológicas que faciliten y dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, se reconoce el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación —T.I.C.— para generar entornos virtuales de aprendizaje en el que se guíe y fortalezca todos los procesos incluidos en la creación textual; es decir, se propician espacios virtuales en los que los escolares, de la Institución Educativa Normal Superior San Pedro Alejandrino, generan procesos de escritura digital desde las vinculaciones, latentes, con las distintas expresiones artísticas.

En este orden, esta pesquisa tiene como fundamento metodológico el paradigma de investigación cualitativo con un enfoque analítico; con ello, se busca comprender, analizar y describir la realidad y las vinculaciones que estas gestan entre las categorías del fenómeno estudiado. En relación, es posible entender que desde la escritura creativa se fortalecen los aspectos intratextuales, extratextuales y contextuales, puesto que los escolares crean textos en función de elementos culturales, sociales y literarios.

Por último, se comprende que la escritura creativa es un medio por el cual el escolar busca exponer, narrar, contar, decir y exclamar toda su concepción, reconfiguración e interpretación de la realidad y de todo lo que, naturalmente, lo rodea.

Palabras claves: escritura creativa, microcuentos, haikus, educación, T.I.C., crear, manifestar.

INTRODUCCIÓN

La pesquisa tiene como cimiento el proceso de creación creativa del texto como posibilidad y alternativa de manifestaciones literarias, el cuento y haiku, en la Institución Educativa Normal Superior San Pedro Alejandrino de Santa Marta. De este modo, la investigación pretende estipular espacios en los que la escritura creativa facilite las expresiones líricas y narrativas de los estudiantes.

De este modo, crear espacios de escritura creativa dentro del aula incentiva los procesos de relaciones intratextuales, extratextuales y contextuales en los que se vinculan los diferentes elementos culturales del aprendiz. Así, es importante llevar al estudiante a campos de creación de textos, donde se permita experimentar con la «palabra viva» como medio de expresión de sí mismo.

Para continuar, lo mencionado sustenta su creación desde las visiones de la literatura, eje principal en el proyecto; por tanto, se entiende esta como un puente que vincula la realidad con la ficción. Entonces, la literatura permite que el estudiante fundamente sus procesos de escritura y reestructure la realidad desde su perspectiva.

En este orden, los procesos de escritura creativa vinculan elementos desde la imaginación, la realidad y la ficción, donde cada particularidad permite ampliar los campos de significación textual. Por consiguiente, dentro de esta forma de expresión escrita, y con el uso de la literatura dentro del aula, el estudiante crea sinergia entre las particularidades discursivas y su capacidad para concebir su marco contextual.

En relación con lo expuesto, la escritura creativa se considera un proceso significativo, ya que es una actividad capaz de conmover el interior, como un acto liberador, de descargas ficcionales, realistas, concretas, explicativas, críticas y prominentes desde la capacidad para

entender el contexto en el que está inmiscuido. En este mismo sentido, se entiende que estas manifestaciones literarias son, ampliamente, un mediador entre el mundo de las ideas y las representaciones de la realidad.

Este proceso de escritura sustenta su quehacer en los distintos niveles de creación literaria; es decir, condesciende a fundamentar diferentes proporciones en la expresión escrita. Así, desde el nivel intratextual aporta a la realización estructurada de enunciados que, semánticamente y sintácticamente, guardan relación entre sí. Desde esta primera categoría el discente adquiere las capacidades necesarias para generar asociaciones en las microestructuras y macroestructuras, en las que se observen delimitaciones desde el punto de vista individual y colectivo.

De la misma forma, en el nivel intertextual se establecen cualidades significativas en el desarrollo global del escrito literario; esto presupone que, dentro del texto, exista una expansión en los núcleos temáticos. Además, estipula las relaciones que conforman los elementos oracionales, textuales y, junto con ellos, las analogías con otros constructos literarios, así, estos procesos de significación aluden, pues, a configuraciones macroestructurales dentro de la globalidad textual. Seguido, se conforman las distintas aproximaciones categóricas de las estructuras oracionales que componen el texto literario; entonces, este nivel de escritura alude a las uniones sintácticas y morfológicas en el desarrollo temático. Esto constituye la aplicación de recursos cohesivos que visualiza las conexiones lógicas de los ejes microestructurales del escrito.

Concomitante, el nivel extratextual posibilita al discente a crear el texto literario desde una intención comunicativa primordial; en otros términos, el estudiante configura su lenguaje para atender a una estructura textual y, además, para estipular una idea sobre el eje temático que se desarrolla. Por lo tanto, desde las distintas relaciones contextuales en las que el aprendiz permuta su visión de la realidad y, por medio de esta, sustenta sus proyecciones literarias.

Por consiguiente, esta investigación tiene como propósito fomentar espacios de escritura creativa en los que cada estudiante adquiera habilidades y competencias en función de los procesos de creación literaria. En consecuencia, para generar una simbiosis entre los aspectos mencionados, se pretende, desde el objetivo general, establecer la escritura creativa como una herramienta pedagógica para la creación de microcuentos y haikus en estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Normal Superior San Pedro Alejandrino.

En analogía con lo anterior, la pesquisa fundamenta su desarrollo en tres objetivos específicos que abordan el progreso de la escritura creativa dentro de los espacios de educación. Por tanto, el primer objetivo específico se relaciona con: identificar los procesos de creación escrita dentro del aula y las implicaciones de esta en los métodos para la expresión intrínseca del sujeto. De la misma forma, versa en apreciaciones epistemológicas, didácticas y pedagógicas que preceden todo proceso de escritura como vehículo de expresión. Consecutivamente, se alude a la escritura dentro del aula y sus alcances en los axiales de imaginación y creatividad, junto con esto, las variables literarias, microcuento y haiku, relacionan el quehacer de la creación literaria dentro del aula. Por lo que, desde este objetivo, se busca comprender las relaciones del texto y aula y, junto con ello, sus vinculaciones con los procesos de expresión escrita.

Seguido a ello, el segundo objetivo específico refiere a crear de espacios de escritura creativa que permiten la reconfiguración de la realidad; en analogía, se fundamenta la distinción en los géneros literarios y sus implicaciones dentro del desarrollo de las manifestaciones escritas de los estudiantes. Del mismo modo, se vislumbra la escritura creativa dentro del aula y la asociación en la expansión de la imaginación y creatividad en el producto literario. Entonces, se pretende comprender las vinculaciones de la literatura con las creaciones escritas de los estudiantes, desde las invenciones de escritura: literarias: líricas y narrativas.

Por último, el tercer objetivo indica: valorar la efectividad de la estrategia aplicada en relación a la invención de micro-cuentos y haikus dentro del aula virtual; además, sedimenta los procesos de escritura creativa como un proceso de manifestación en el que se resignifican los conocimientos y saberes que posee el estudiante. Con este objetivo se procura estipular la creación de textos como un puente que conecte la escritura y la imaginación verbal dentro del aula y, en relación, coadyuve en la creación, y reestructuración, de los aspectos cognoscitivos.

El proceso de investigación se enlaza con la hipótesis de desarrollar, a partir de la escritura creativa, los procesos de creación literaria, puesto que esta permite que el estudiante genere nuevas miradas a la realidad desde sus elementos de escritura y lectura y, en relación, desde la comprensión y el análisis de obras literarias en sus dimensiones: semánticas, pragmáticas, sintácticas y morfológicas; todo esto vinculado por medio de los recursos virtuales que brindan los EVA. Por lo tanto, este proceso se sustenta en las formas de creación del microcuento y el haiku, desde los axiales de estudio y análisis de las distintas expresiones literarias.

Por consiguiente, es importante desarrollar este proceso, debido a que es posible gestar, dentro del aula, la habilidad para manifestar, por medio de la escritura, todas las visiones que se tienen de los sedimentos sociales y culturales. Así, es factible crear relaciones en las que se estructuran nuevos conocimientos sobre literatura y su distinción dentro de los géneros literarios, puesto que estas permiten articular los fundamentos de la ficción con la realidad. Es por ello que las muestras literarias que se crean en el aula postulan procesos de convergencia entre los elementos de escritura y a su vez elementos ficcionales-imaginarios.

Desde esta perspectiva, en la escritura creativa se genera la expansión de los imaginarios en los estudiantes y se vincula la expresión escrita con su capacidad de crear nuevos contextos narrativos. De este modo, se propone como antecedente internacional la investigación: *Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato del*

investigador Faustino Medina (2019), Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana. Así, se permite incluir elementos virtuales que reconfiguren la concepción de escritura creativa dentro del aula o ambiente de aprendizaje.

En similitud, en el proceso de creación literaria dentro de los espacios de educación se muestra el antecedente internacional: *Hermenéutica Analógica, Poética del Haiku y Didáctica de la Creatividad* del autor Francisco José Francisco Carrera (2015), Universidad de Salamanca, España. Desde los procesos de creatividad se puede lograr sensibilizar y expresar todo aquello que el escolar siente desde su realidad.

En este mismo orden, se encuentra la investigación: *potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa* de los autores José Tomás Labarthe y Luis Herrera Vásquez (2016), Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile. Así, se comprende que la escritura creativa vincula todas las nociones de interpretación de la realidad y de los formatos textuales que adhiere el escolar.

Desde otra perspectiva, en el nivel nacional se estipula la investigación: *Escritura como práctica de sí y escuela rural* de los investigadores de la Mg. Paola Andrea Lara Buitrago y el Dr. Oscar Pulido Cortés (2019), de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; por lo tanto, se muestra cómo la escritura tiene la capacidad de transformar la realidad del estudiante que se encuentra inmerso en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que la escritura creativa ocupa un punto importante en el desarrollo cognitivo del aprendiz, ya que esta misma permite fortalecer los distintos niveles de expresión dentro de los ambientes de aprendizaje. Del mismo modo, la escritura logra transformar la visión del sujeto desde la praxis del lenguaje escrito; entonces, la escritura se convierte en un proceso por el que el estudiante genera visiones de su propia existencia y, en su medida, responde a alguna necesidad estética y comunicativa.

Asimismo, la escritura creativa, desde campos allende de la imaginación verbal, establece, en los estudiantes, nuevas alternativas para su propia expresión, a su vez, genera procesos de invención y reestructuración de la realidad contextual en la que el aprendiz se encuentra inmerso. La escritura coadyuva, en este sentido, a encontrarse consigo mismo, logra extraer espacios de reflexión en los que se encuentran nuevas formas de pensamiento y de ver y sentir el mundo.

En este orden, se estipula la investigación: *Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral* (2015), de los autores José Mauricio Sánchez Ortiz y Nurys Esther Brito Guerra de la Universidad de la Costa de Colombia; por lo tanto, se observa que los procesos de lectura y escritura, en los estudiantes, generan libertades en las construcciones escritas y en la elección de lo que se pueda y quiera leer; el primer punto obedece a la imaginación verbal, el segundo a la autonomía del estudiante.

En analogía, se manifiesta la investigación: *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades* de Camilo Giraldo Giraldo (2015), Universidad de Manizales, Colombia; por lo que la escritura permite ser un instrumento que configura la realidad y, a su vez, logra ser un ente mediador entre la ficción y la realidad.

En correlación, se da con la pesquisa *Escritura creativa en la escuela* de las investigadoras Bárbara Yaneth Guzmán Ayala y Paola Bermúdez Cotrina (2018), Universidad Distrital, Caldas, Colombia; en este orden, se vislumbra que la escritura creativa permite al sujeto jugar con todos los componentes de expresión y mostrar su concepción de la realidad por medio de la palabra.

Desde el nivel local se halla la investigación: *La Influencia del Aprendizaje Significativo de Ausubel en el Desarrollo de las Técnicas de Escritura Creativa de Rodari* de la investigadora Johana Marcela Rozo (2020), Universidad de Pamplona, Norte de Santander. Así, se comprende

que la escritura creativa posee, en su medida, amplias relaciones y asociaciones con los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación, la indagación *literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela* de los autores Aloiso Gamboa, Pablo Muñoz y Lisette Vargas (2016), Universidad Francisco de Paula Santander, Norte de Santander. Por tanto, se comprende que los procesos de escritura, dentro del aula, reconfigura las acciones pedagógicas desde enlaces socioculturales.

Para continuar, el proceso de investigación tiene como base los principios teóricos que sustentan el desarrollo argumentativo, por lo que desde el paraje del texto, y sus implicaciones didácticas, pedagógicas y epistemológicas, la tesina se soporta en las visiones teóricas y argumentativas de los eruditos e investigadores: Ferdinand de Saussure, Roy Harris, Walter Ong, Daniel Cassany, Victoria Reyzábal, Rómulo Quintanilla, Ministerio de Educación Nacional, Guía Relata, Claudia Galván, María Pellizzari y María Sagrado Núñez, María Belén Magaldi, Giani Rodari y, por último, Fabio Jurado, Teresa Colomer y Ana Camps.

Ahora bien, en función de la categoría de escritura creativa el proyecto se sustenta en las percepciones epistémicas de los investigadores y teóricos: Pilar Fraile, Pilar García, Fernando Alonso, Maritza Isabel Álvarez y, para finalizar, Raquel Arroyo. Del mismo modo, desde la apreciación de la creatividad se postula el pensamiento de los autores Rafael Rodaban y Javier Corbalán.

Seguido, desde el pilar de literatura se presenta las concepciones epistémicas de los autores: Terry Eagleton, Juan Cervera, Víctor De Aguilar, Tzvetan Todorov, Rene Wallek y Austin Warren. Asimismo, desde la acepción de género literario y su división conceptual, la investigación se sustenta en: Andrés Amorós, Michal Glowinski, Fernando Cabo y María Rábade, Víctor De Aguilar y Aristóteles.

Seguido a ello, para las nociones y el desarrollo del micro-cuento dentro de los espacios de educación se postulan el pensamiento de los autores: Leo Pollman, Julio Cortázar, Katrein De Hauwere, Ana Shua y, asimismo, desde la concepción de ficción, Iser Wolfgang, Virginia Woolf. Por último, desde la apreciación del haiku y sus implicaciones en la escritura se postula el pensamiento de los autores: Octavio Paz y Gema García. En relación con lo anterior, desde la implicación de la didáctica desde la literatura, se postula el pensamiento de: Antonio Mendoza, Francisco José y María Alzate.

En este orden, la investigación se estructura en tres capítulos que se relación con los objetivos específicos; de esta manera, el primer capítulo alude a la fundamentación didáctica, epistémica y pedagógica de la creación literaria dentro de los ambientes de aprendizaje. Del mismo modo, se muestran las vinculaciones del texto con las imágenes textuales y sus implicaciones dentro de las manifestaciones literarias de los aprendices. Así, se generan relaciones dialógicas entre el estudiante, el docente, el texto y, junto con estos, las estructuras que constituyen el texto; y, asimismo, las expresiones dentro del aula como un vehículo para manifestar las distintas visiones que se sustentan de la realidad.

Seguido, el segundo capítulo se vincula la escritura creativa con los géneros literarios como alternativa de escritura, en la que se utiliza el signo escrito como un medio de resignificación del contexto. Así, se vislumbra los acercamientos al microcuento y haiku desde los procesos de invención creativa; es por ello que se hace posible observar las distintas flexibilidades del verbo para producir posibilidades semánticas dentro de las expresiones escritas; aquí se entrevé los juegos de las palabras para con la expresión del mundo interior del estudiante.

Asimismo, el tercer capítulo muestra las convergencias de la escritura creativa desde la virtualidad y las plataformas digitales que se utilizan en el desarrollo del proceso investigativo.

Por consiguiente, se reconoce las implicaciones de la virtualidad dentro de los distintos ambientes de aprendizaje y los procesos de escritura digital.

Para continuar, los procesos metodológicos se sustentan en el paradigma de investigación cualitativo, en el que busca interpretar la realidad y, en el desarrollo de la averiguación, posiblemente, modificar los posibles contextos de aprendizaje en la que se encuentra el objeto de investigación; en concordancia, la pesquisa tiene un enfoque analítico en el que se busca establecer las características de las categorías en asociación con otras categorías y sus patrones de relación categóricas. Por tanto, se comprende que se generan la descripción de las vinculaciones entre las categorías del fenómeno estudiado.

En suma, bajo estos preceptos se busca concebir e interpretar las bases del proceso contextual sobre las relaciones bilaterales del sujeto —perito— y objetos de investigación. Por tanto, para el desarrollo de la investigación se utiliza una población de 35 estudiantes, en la que se realiza un muestreo no probabilístico y se obtiene una muestra 12 aprendices.

En secuencialidad, para generar la recolección de los datos se utilizan plataformas virtuales que permiten compilar todas las creaciones literarias que lo estudiantes realizan desde las concepciones de escritura creativa: microcuentos y haikus.

Para finalizar, la escritura creativa permite vislumbrar el proceso de construcción textual desde otra concepción, puesto que esta primera accede a formular la invención literaria desde las relaciones del texto con otros formatos textual (imágenes, obras de arte, entre otros) y, de este modo, logra dinamizar y facilitar la estructuración textual.

Por lo tanto, la escritura creativa es el ápice de la expresión viva de la palabra dentro de los ambientes de educación; es, a su vez, un medio por el cual el escolar logra transformar la realidad y la concepción que posee esta de la misma. Asimismo, vincula los axiales de la realidad

y la ficción desde la palabra para dar como resultado procesos pedagógicos y didácticos dentro del aula.

CAPÍTULO I

LA ESCRITURA DENTRO DEL AMBIENTE EDUCATIVO: VISIONES EPISTÉMICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

Dentro del primer capítulo se desarrollan las concepciones del signo escrito en relación a la creación de textos e imágenes, sumamente necesarios para comprender la concepción de la invención del constructo escrito; del mismo modo, se presentan las visiones del texto, la imaginación y la educación, como procesos convergentes dentro de todo proceso de planificación textual.

Así, se concibe las analogías del texto dentro del aula, como un cúmulo de relaciones con significado amplio en el que el discente expresa todo su contenido imaginario de la realidad o la percepción de la misma. Para finalizar, se visualiza la expresión del texto como un vehículo en el que se postulan las perspectivas críticas y sociales de los distintos contextos en lo que están inmersos los discentes.

En relación, se manifiestan las conexiones entre el texto y el contexto y, en ese orden, las estructuras textuales que organizan el desarrollo temático dentro de las distintas manifestaciones literarias. En concordancia, se expone, brevemente, el acercamiento a la didáctica de la escritura y su implicación en el proceso de invención literaria.

1.1 La escritura como parte de la educación: el signo escrito y el texto

Escribir implica crear una multiplicidad de universos que forman un juego indeterminado entre la palabra y la imaginación. De este modo, la expresión escrita implica un ir y venir entre axiales unidos por la praxis del lenguaje.

Es así como el lingüista Ferdinand de Saussure aporta: «[...] la imagen gráfica nos impresiona como un objeto permanente y sólido [...]» (Saussure, 1945, p. 53). Dicho de otro modo, los procesos escriturales conllevan a transmutar el signo hablado al escrito e impregna,

este mismo, con imágenes que permitan al lector generar impresiones de mayor y menor amplitud: una visión bipartita que presupone la expresión del «yo» de quien escribe.

Entonces, el proceso de construcción escrita se compone de signos que, implícitamente, se refieren al conjunto indeterminado de palabras y, en sentido estricto, al del significado. Por consiguiente, la relaciones entre las distintas acepciones que se gestan en la sinergia del texto; es decir, una mancomunada unión de signos que acrecientan la impresión visual que suscita toda creación de lírica y narrativa.

En conjunto, el signo escrito refiere, pues, al «producto de una actividad significativa por parte del ser humano.» (Harris, 1999, p. 41). Y esta actividad alude a un cúmulo indeterminado de relaciones entre los distintos símbolos que se pueden crear en el desarrollo de la escritura; es por ello que las concernientes, signo hablado y escrito, dan en su génesis la representación directa del pensamiento, del universo interior del sujeto que expresa.

En este orden, todas las muestras de escritura que se gestan logran adquirir un valor significativo, dado que la mixtura entre las imágenes gráficas «[...] puede tener significación en sí misma, sea lo que fuera escrito.» (Harris, 1999, p. 52). Por lo que, *motu proprio*, la escritura se estipula como un proceder del mundo interior de los sujetos que expresan. Entonces, el texto es visto como un eje que posee un circuito de significación en sí mismo, adquiere su valor semántico en su propio contenido y estructura.

Todo acto de escritura es nutrido por componentes externos con los que el autor genera procesos de significación, respecto a ello Roy Harris (1999) acota:

En primer lugar, la significación adquirida por el acto de escribir dependerá del papel desempeñado por la escritura dentro de la totalidad de creencias y practicas vigentes en una sociedad dada. **En segundo lugar**, el hecho de que la escritura [...] no pueda ser

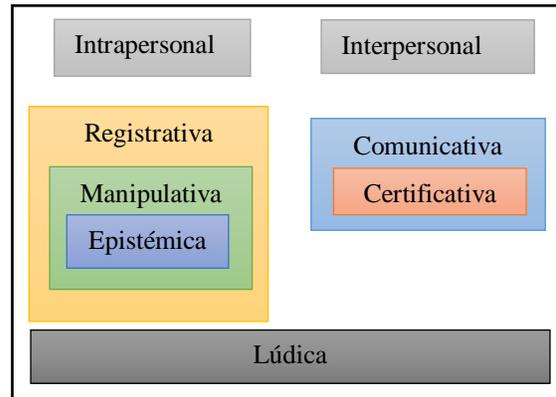
comprendida por todos los miembros de la sociedad es un hecho que se da en su mismo origen [...] instituye un conjunto de valores asociados. (p. 54).

Por lo tanto, el acto de escritura es un proceso que se constituye sobre elementos de significación externos, es decir, sobre fundamentos sociales y contextuales; adquiere sus elementos semánticos desde los procesos socioculturales en los que el estudiante se encuentra inmerso. Y, desde el segundo punto, estas manifestaciones llegan a ser entendidas por un conjunto de participantes de la misma comunidad: todos están unidos por los mismos valores culturales.

Por lo tanto, la producción de escritura refiere a varios procesos funcionales; la primera función se cimienta en la *intrapersonal*, en la que se escribe para sí mismo; escribe para registrar datos, independiente de su valor —*registrativa*—; luego se remite a la habilidad para transformar los distintos textos, resumir, reconstruir y recrear estos mismos desde su propia perspectiva, —*manipulativa*—; por último, se relaciona con el aforo de crear conceptos y, a su vez, manifestar hipótesis sobre distintos temas —*epistémica*—.

Como segunda función se encuentra con la proyección *interpersonal*: aquí, el autor escribe para alguien más para remitir una información detallada —*comunicativa*—; seguido, se halla la función que da cuenta de algo —*certificativa*—. Como última función se localiza la «lúdica» en la que convergen ambas funciones anteriores y se condensa una dimensión estética dentro de la creación de textos¹. (Ver cuadro N° 1). (Cassany, 1999).

¹ En suma, además de estas funciones, respecto a la escritura se entiende, desde la perspectiva de Daniel Cassany, «es una herramienta de adquisición lingüística» (1999, p. 10). Por lo que la praxis de esta misma constituye el avance dentro de las competencias comunicativas; luego, se entiende que la escritura comprende una habilidad por sí misma que permite la expresión de todos los pensamientos, sentimientos y sensaciones respecto al contexto en el que se está.



Cuadro N°1: las funciones de la escritura. (Cassany, 1999, p. 9)

Todas las expresiones escritas, desde la perspectiva del teórico Walter Ong (1982), «[...] tienen que estar relacionados de alguna manera, directa o indirectamente, con el mundo del sonido, el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados.» (p. 7). Entonces, existen relaciones directas entre los aspectos hablados y escritos, ya que es un tejido continuo entre estos aspectos que suplen al *texto*² de una amplitud de símbolos contextuales.

Es así que dentro del marco de creación escritural se gestan *marcas* que logran tener una determinada efigie y, en congruencia, significado; así «Dichas “marcas” de escritura se definen como *signos*, y se diferencian de cualquier otra marca por *su carácter sistemático específico*.» (Pognante, 2006, p. 76). Estas *marcas* representan las variables que difieren de sí, van más allá de la limítrofe de significado, acaecen en la creación de sistemas que refieren a cadenas de unidades relacionadas entre sí. El texto, en este sentido, es considerado como un tejido amplio que se sustenta sus procesos de significación en las relaciones con la realidad y la ficción.

1.2 Texto, imaginación y educación

Desde esta línea de desarrollo, producir relaciones microestructurales desde las manifestaciones escritas, a grandes rasgos, refiere a la habilidad de «[...] expresar información

² El investigador Walter Ong, en su libro *Oralidad y Escritura*, recrea la acepción del «texto» como un proceso en el que se «tejen» un conjunto de estructuras gramaticales, semánticas y sintácticas: «"Texto", de una raíz que significa "tejer", es, en términos absolutos, etimológicamente más compatible con la expresión oral que "literatura", la cual se refiere a las letras en cuanto a su origen (*literae*) del alfabeto.» (Ong, 1982, p.12).

de forma coherente y correcta para que la entiendan las otras personas.» (Cassany, 1993, p.13). Por lo que los estudiantes obtienen la habilidad de postular sus visiones de escritura de forma clara y concisa.

No obstante, en el marco de la creación de textos, los discentes adquieren competencias escriturales que le permiten expresar su interpretación del mundo de forma estructurada; es decir, adoptan la capacidad de crear unidades relacionadas entre sí mismas y con ello suscitan aspectos de coherencia y cohesión en niveles micro-estructurales y macro-estructurales del texto.

En virtud de lo anterior, la competencia escritural es «[...] el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística [...]» (Cassany, 2002, p. 11). En otras palabras, es el conocimiento que se tiene respecto a normas generales de gramática y todo su conjunto de aplicabilidad en la praxis; es la actuación de la composición textual, donde se pone en práctica el conjunto de estrategias comunicativas para originar el producto literario, independientemente, de su intención comunicativa.

Por consiguiente, está ligada a elementos sociales y culturales; a su vez, «[...] se basa en la experiencia grupal y en las emociones, necesidades y motivaciones del propio sujeto [...]» (Reyzábal, 2012, p. 68). Por lo que implica conocer los distintos usos de la lengua en contexto; dentro del texto, involucra postular los procesos de codificación y decodificación de los elementos de significado o imágenes textuales.

De esta forma, en las correlaciones del texto, y la competencia implícita en su creación, se entiende que esta habilidad de escritura alude, pues, a «la simbología gráfica básica del sistema escritura y las reglas que gobiernan su adecuado uso: ortografía de las letras o grafemas, reglas de puntuación, de acentuación escrita o de tildación, etc.» (Quintanilla, 1999, p. 77). También, es indispensable que el aprendiz alcance la cabida en los litigios de reflexión sobre sus

producciones textuales, su repertorio léxico y grado de formalización y expresión en sus creaciones narrativas y líricas.

De esta forma, la invención literaria es una inmersión de aspectos de lo real e irreal – oximorón– para crear, en su naturaleza, manifestaciones literarias que permiten reconocer el mundo interior y exterior de quien escribe: el estudiante. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional —M.E.N.— (1998) acota:

Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p. 27).

Con lo anterior es posible afirmar que el aprendiz posee la capacidad para expresar sus emociones, desde los ejes socioculturales. Así, el desarrollo de la competencia escritural en los escolares permite dejar la libertad de la palabra en juego y de crear una mirada divergente en sus producciones literarias, donde la imaginación verbal determina las distintas dimensiones –niveles semánticos– de sus invenciones narrativas y líricas.

De esta manera, toda producción literaria «[...] es un medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros.» (M.E.N., 1998, p. 21). Por lo que la creación de textos líricos y narrativos permite que el discente genere un solaz indeterminado entre la imaginación y la realidad; en relación, la elaboración retórica permite que el estudiante juegue con el lenguaje, las palabras, los contextos, varíe las formas y estructuras de los textos base.

Desde este enfoque, los textos «[...] parten de un quehacer personal o colectivo, inicialmente subjetivo en su elección temática, genérica [...] sintáctica, léxica, etc., que se objetiva al ser contrastado por los otros, interpretado, comparado, contextualizado.» (Reyzábal,

2012, p. 72). En consecuencia, todas las formas de la inventiva narrativa —micro-cuento— y lírica —haiku— principian de sentidos en los que se mezcla una visión analógica entre el «yo interior» y el «yo exterior», un juego continuo que se explaya desde el contexto socio-cultural del autor.

En seguida, el pedagogo español Daniel Cassany (2002) acota, en *describir el escribir*, «[...] en el acto de la expresión escrita intervienen, además, procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector.» (p. 10). Por lo que, dentro de la construcción de procesos ficcionales, se inmiscuyen distintos campos de acción, es decir, «la memoria y creatividad» como campos importantes para generar escritos y, como otro punto importante, la edificación de un lenguaje complejo, en niveles literarios, y compartido.

Todas las cimentaciones literarias viven por sí mismas, en otras palabras, «[...] más de y por los demás textos, pues se retroalimentan como producto de la intertextualidad.» (Reyzábal, 2012, p. 72). Por ende, es posible que se gesten procesos de interrelación con otros textos, donde las muestras líricas y narrativas se nutran de los ejes externos y, en ese orden, refieran a otros textos con amplitud significativa.

En este orden de ideas, el instruir en manifestaciones literarias converge en tener la capacidad de retozar la flexibilidad del lenguaje e inmiscuir ejes sociales y literarios que permitan enriquecer toda creación de textos: narrativos y líricos

Por tanto, el proceso de enseñanza de producción narrativa y lírica genera que este mismo se sostenga «[...] ampliamente de la realidad de quien escribe y va más allá de la necesidad de comunicar, pues ante todo propone la exploración del lenguaje desde y a través de la experiencia literaria.» (Relata, 2010, p. 25). Dicho de otro modo, el desarrollo de la construcción narrativa y,

en conjunto, lírica es una necesidad de exploración, donde se pone en juego la praxis del lenguaje escrito para forjar los productos literarios con cualidades imaginarias y ficcionales; además, en este proceso de exploración, el estudiante adquiere conocimientos profundos y conciencia plena sobre la utilización de su lengua escrita.

Entonces, al concebir la enseñanza de la escritura es ineludible que el sujeto conozca normas básicas de gramática y, de acuerdo con esto, reglas que le permitan la expresión de universos internos. En añadidura, el sujeto debe poseer la capacidad de simbolizar su realidad por medio de la acción del lenguaje.

En esta estructura, en la libertad de la imaginación verbal, se hace posible que por medio de la escritura se pueda aprender, reflexionar y gozar sobre la belleza de la realidad o de la invención que se gesta. Además, la escritura accede a formar en el estudiante la capacidad para que visualice y exprese la realidad de forma distinta; se gesta la posibilidad de trasfigurar los textos y crear nuevas estructuras en las que se relacionan las visiones líricas y narrativas.

1.3 La creación textual: sincretismo de la imaginación y creatividad en el aula

La escritura dentro del aula gesta un trasiego constante entre el docente, el alumno y el texto; es un proceso invariable en el que se vinculan todas las herramientas de expresión textuales y, además, en el que se manifiestan todas las percepciones que se tienen de la realidad. Por ello, «La escritura disciplinar ejercitada en el aula, entonces, es la oportunidad para que el estudiante construya o afiance conocimiento con apoyo del profesor.» (Giraldo, 2015, p. 45). Por ende, esta relación tripartita concurre a mejorar los distintos axiales cognoscitivos del aprendiz.

En relación, la coacción entre el maestro y el pupilo incentiva la génesis del texto dentro del aula, esto implica agregar al texto una amplitud de valores significativos que se producen dentro de la misma; así, «La escritura en el aula permite que interactúen docente y estudiante para “negociar” la certeza de frases o la coherencia de un párrafo; o defender o criticar un

concepto en una situación determinada.» (Giraldo, 2015, p. 45). Desde una perspectiva didáctica, todas las manifestaciones escritas dan paso a que los estudiantes generen aristas de conocimiento sobre el tema en cuestión que desarrollan.

De modo que la producción de texto dentro del aula involucra reconocer una magnitud de «[...] distintas actividades cognitivas, de pensamiento superior, que realiza un autor para componer un texto [...]» (Cassany, 1999., p. 11). Se percibe la escritura, dentro de los ambientes de educación, como una herramienta en la que se tienen en cuenta toda la multiplicidad de acepciones del autor y, también, como un modo en el que se enseña todas las particularidades de los distintos campos de acción educativa.

Desde este mismo enfoque, en la creación de textos dentro del aula no solo se expresan significados de las palabras que se conocen, sino, también, se manifiestan conocimientos relacionados a conceptos o imágenes verbales. Entonces, la escritura es una alternativa clara en la que se recogen todos los medios de expresión, es una amplia rama en la que se motiva y se propicia a adquirir conocimientos sobre distintos temas y desde distintas miradas.

Dentro del aula, la creación de textos implica una clara «[...] actividad intelectual –para muchos “herramienta”– que más avances permite en el proceso de aprendizaje. En realidad, el aprendizaje poco progresa sin la escritura.» (Giraldo, 2015, p. 48). Así, concibe una praxis en la que, diáfananamente, devela y esclarece lo que se pretende manifestar dentro del texto de imágenes y significados que pueda crear el estudiante.

La concepción de invención literaria dentro de todos los ambientes de educación suscita relaciones desde el texto con elementos contextuales, imaginarios o reales; esto promulga la visualización de toda creación textual desde distintas aristas. En relación con lo expuesto, la perita Belén Izquierdo Magaldi (2011) acota:

La aplicación de estos hallazgos en la realidad cotidiana del el aula descubren la complejidad de los procesos de composición escrita que se establecen en el contexto escolar y que suponen descubrir en el medio impreso las diferentes formas de relación social, reales o inventadas, literarias y no literarias. (p. 99).

En otros términos, la escritura dentro de la educación sugiere que se resignifiquen todos los procesos de construcción, de imaginación y de reproducción de la realidad; a su vez, promueve la «negociación» y «compresión» de la diversidad de universos que se manifiestan en estas producciones. Es posible afirmar que la escritura conlleva la creación de un producto, de una realidad, textual: la expresión del ser interior del estudiante.

1.3.1 Teun Van Dijk y las estructuras dentro del texto

Toda producción escrita posee una estructura interna y global que ayuda a generar coherencia y, junto con ello, facilitar los procesos de comunicación y exposición de ideas; además, es posible aludir a la distribución global de información desde **la forma y el contenido** de desarrollo temático. De esta manera, «El mensaje o la información que vehiculan los textos se estructura de una determinada forma, según cada situación de comunicación.» (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 314). Entonces, se entiende que las estructuras dentro del texto apuntan formular intenciones comunicativas claras, al tener en cuenta determinadas organizaciones textuales.

Por lo tanto, se concibe dentro del desarrollo del texto estructuras de organización macroestructural y, en función de esta, microestructuras textuales. Así, se comprende que la primera —macroestructura— es una agrupación de proposiciones que esquematizan el significado completo del texto; y la segunda —microestructura— comprende una serie de proposiciones establecidas y cohesionadas localmente. Por lo que la microestructura se organiza en función del contenido global del texto, es decir: la forma macroestructural. Asimismo, los

puntos anteriores están en función de aspectos de la superestructura que alude a la forma en cómo se manifiesta el desarrollo de un tópico determinado.

En este sentido, desde la concepción del teórico Teun Van Dijk (1992), las macroestructuras son, pues, «[...] estas estructuras del texto más bien globales.» (p. 55). Esto quiere decir que estas organizaciones textuales esbozan los contenidos semánticos del texto, en otros términos, es una estructura abstracta del significado textual.

Para seguir, la organización global del texto efectúa ciertas condiciones para generar relaciones semánticas y, de este modo, conexiones lógicas entre las particularidades del texto o las proposiciones textuales. Por consiguiente, los desarrollos textuales implican «secuencias»³ que satisfacen las conexiones entre proposiciones para crear el contenido del texto; por lo tanto, crean estructuras o unidades textuales que componen los aspectos micro y macroestructurales.

Así, para concebir coaliciones organizadas, entre las microestructuras textuales, «necesitamos reglas para la realización de la unión de micro- y macroestructuras, que se evidencian como series de proposiciones ligadas a series de proposiciones, puesto que en ambos casos se trata de estructuras significativas proposicionales.» (Van Dijk, 1992, p. 57). De este modo, se comprende que estas reglas, denominadas *macrorreglas*, son las transformaciones semánticas que permiten las secuencias entre las series de proposiciones; dicho de otro modo, cada nivel macroestructural gesta nuevas variantes de *macrorreglas* que permiten las coaliciones entre las microestructuras.

Por ende, estas reglas dentro de los procesos macroestructurales permiten entender el orden textual del desarrollo del tema o, también, permite diferenciar la organización de ideas primarias y secundarias según el contexto del texto. Asimismo, desde las *macrorreglas* es posible

³ Se utiliza el término «secuencia» para aludir a las relaciones entre oraciones o proposiciones que satisfacen las conexiones de coherencia y cohesión textual que constituyen el texto. (Van Dijk, 1992).

vincular significados de menor nivel con significados de mayor nivel y, de esta forma, estructurar los campos semánticos del texto en función de una necesidad comunicativa.

Por lo tanto, entre las convergencias micro y macroestructurales se gesta la superestructura que determina a las formas de la estructura textual; esto permite concebir sintácticamente la esquematización de las uniones entre los esquemas del texto. En este sentido, una superestructura «[...] es un tipo de forma del texto, cuyo objeto el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto.» (Van Dijk, 1992, p. 142). De este modo, las superestructuras se componen de estructuras globales que brinda la organización del desarrollo lógico textual; en otras palabras, estas superestructuras son concertadas desde unidades temáticas que vinculan el texto en su forma.

En este orden de ideas, desde las superestructuras es posible concebir distinciones entre los textos, ya que «[...] es una especie de *esquema* al que el texto se adapta.» (Van Dijk, 1992, p. 143). Por lo tanto, estos *esquemas* son clases generales que presuponen el orden dentro de las unidades globales y particulares del texto; así, se concibe las organizaciones de los mecanismos temáticos.

Para finalizar, estos procesos categóricos de las estructuras poseen implicaciones didácticas y pedagógicas, ya que «[...] es muy útil para identificar y clasificar tipos de textos, además de elaborar programas y objetivos de aprendizaje.» (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 321). Entonces, se intuye que en los ambientes de aprendizaje se construye textos en función de características y facultades comunicativas explícitas, en otros términos, apuntan a la superestructura del texto y su función comunicativa.

1.3.2 Dialogismo entre texto, docente y estudiante: una vía para la creación literaria

El dialogismo implica procesos de reconocimiento del «otro» en las interpelaciones comunicativas; así, se postula el dialogo como una vía que procede a crear vínculos entre dos

seres y, de este modo, concebir procesos de otredad, por medio de la palabra y el discurso escrito y hablado.

En relación, en lenguaje literario se generan visiones sobre el dialogismo, puesto que este admite polifonía dentro de sus estructuras textuales. Así, el teórico Mijail Baltín (1935) acota:

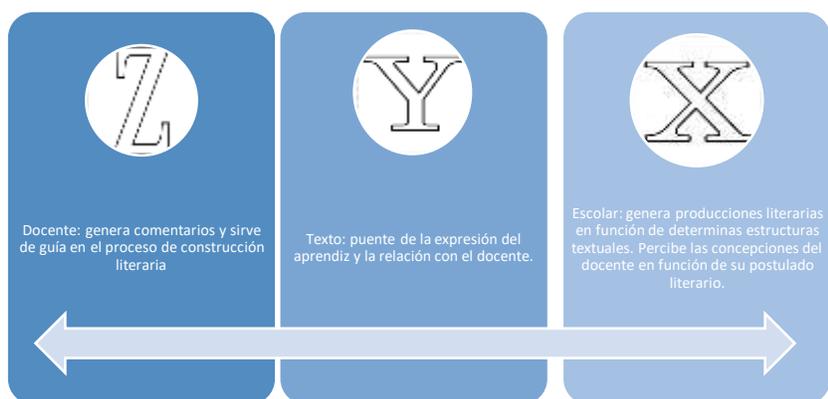
Para buscar un camino hacia su sentido y su expresión, el discurso atraviesa diversas expresiones y acentos extraños; está de acuerdo con ciertos elementos, en desacuerdo con otros, y en este proceso de dialogización puede dar forma a su imagen y a su tono estilístico. (p. 101. Citado en Gómez, 1983, p. 49).

Por lo tanto, el proceso dialógico se sustenta dentro de las estructuras textuales y logra explayarse fuera de sí, para generar aspectos de significación y relación entre las imágenes, el discurso, el contexto del texto y sus recursos estilísticos. En analogía, el dialogismo es constituido por un grupo de conexiones textuales que hallan significación, ya sea semántica, cultural y contextual, en el intercambio constante de diálogo.

En este sentido, para que el proceso dialógico se genere es menester el uso de la palabra, debido a que es esta, y sus inflexiones, la que permite componer los intercambios de diálogos entre las distintas superestructuras textuales y, en función de estas, las micro y macro estructuras que conforman el texto.

Asimismo, no se busca un sincretismo entre los distintos géneros en los que se sustenta los procesos dialógicos, ya que se busca «[...] el enriquecimiento y la unidad del “sentido buscado” y del “sentido proyectado en la obra”.» (Hernández, 2011, p. 24). Es decir, todos los géneros, que se gestan dentro de los marcos culturales, están abiertos a ampliar dimensiones semánticas, puesto que el dialogismo postula una actividad interactiva de comunicación en la que se espera, ante un mensaje, una respuesta.

Dentro de los espacios de educación, para la construcción textual, se suscitan elementos comunicativos entre el docente, estudiante y, como resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el texto. En similitud, se propugna un movimiento entre las triada dialógica, en otras palabras, el texto cumple la función de conectar al estudiante y el docente y, a partir de allí, postular un intercambio en función de la creación textual. (Ver cuadro N°2: relaciones dialógicas entre el texto, estudiante y docente.)



Cuadro N°2: relaciones dialógicas entre el texto, estudiante y docente.

Así, como se puede observar, el docente (Z) se convierte en un guía en el proceso del desarrollo de la creación textual; asimismo, el estudiante (X) postula sus manifestaciones creativas en función de determinados textos o estructuras literarias; por último, el texto (Y) es el puente que permite reconocer los procesos de invención textual, puesto que es a partir de este que se manifiesta las concepciones de la realidad por parte del discente.

Por consiguiente, los procesos de dialogismo desde la triada, texto, docente y alumnos, establecen la transmisión de elementos textuales que permiten al estudiante formular procesos de comunicación desde la escritura; igualmente, en este proceso, «La oralidad constituye también el principal medio de elaboración de sus formas culturales y de la transmisión de éstas de una generación a otra.» (Cassany, 1999, p. 143). Por lo tanto, es viable afirmar que los procesos de

escritura, por medio de la interacción dialógica, constituyen entrelazar elementos sociales, culturales y contextuales para generar textos con mayor amplitud semántica.

Asimismo, la escritura se enlaza con la oralidad, no obstante, conserva un vínculo con el lenguaje. En este desarrollo de los procesos escriturales el dialogo constante permite vincular las creaciones literarias a partir la necesidad comunicativa y, del mismo modo, desde un aspecto contextual del texto.

Seguido a ello, para que la «[...] escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean.» (Camps, 2006, p. 30). Dicho de otro modo, el docente es concebido como un guía en estos procesos de aprendizaje, ya que es quien condesciende a estipular estrategias discursivas que permitan al escolar formular procesos de escritura según necesidades de expresión.

Los procesos dialógicos constituyen el elemento indispensable para regular todas las invenciones literarias del estudiante, puesto que por medio de este se permite al estudiante crear ambientes en lo que propicie sus creaciones de textos. Entonces, «La forma de diálogo que terminan por adoptar les permitirá usar este lenguaje directo, próximo al oral, que huye del lenguaje académico e incluso del que caracteriza los artículos periodísticos de opinión que se habían analizado en clase.» (Camps, 2006, p. 39). En otros términos, el escolar accede a formular sus escritos desde el contexto sociocultural, puesto que el contexto conforma el texto y sus estructuras semánticas y argumentales; así, logra manifestar de forma creativa la percepción de la realidad.

Para finalizar, los desarrollos dialógicos, entre la triada texto, docente y estudiante, condesciende a formular procesos de invención escrita en el que el estudiante formula textos con estructuras globales y particulares significativas, debido a que las creaciones literarias están

cargadas de visiones culturales y sociales en las que se expone las concepciones de la realidad desde las unidades temáticas.

1.4 El texto como posibilidad de expresión: crear e imaginar

Toda creación textual adjudica un medio para que el estudiante muestra las inventivas que su capacidad le permite explayar. Entonces, el código escrito es un punto en el que el sujeto tiene la «[...] posibilidad de significación y construcción del sentido [...]» (M.E.N., 1998, p. 31). Desde allí es posible que se manifiesten las nuevas invenciones de significación del mundo.

De este modo, es posible entender que las relaciones de imágenes dentro de la visión textual son una «[...] carga de significados abiertos a toda clase de interpretaciones, el símbolo vive una vida autónoma y son muchas las realidades a las que se adapta.» (Rodari, 1983, p. 24). De esta forma, el discente es capaz de crear una multiplicidad de relaciones que vislumbran, en sus estructuras, un cúmulo infinito de significados amplios. Dentro del texto es factible que se resignifique o innove la puesta del lenguaje escrito; es decir, allí se sumerge un grupo de factores⁴ que intervienen en la muestra escrita.

Por consiguiente, las articulaciones entre del texto y el autor conciben todas las conexiones de las ideas con las imágenes —proceso de expresión—; por lo que «Son "las imágenes de las ideas", instauradas por la palabra, lo que recibimos e interpretamos; las ideas parecen estar entonces detrás de las imágenes o como entre una rejilla buscando una salida permanente.» (Jurado, 1992, p. 38). Por lo visto, las ideas fecundan todo el amplio significado de las creaciones de texto; se visualiza, constantemente, las relaciones que se forman en el proceso de escritura.

⁴ Estos factores, desde la perspectiva de Gianni Rodari, son: los «[...] conflictos, la experiencia, la memoria, la ideología, la palabra con todas sus funciones.» (1983, p. 22). Por lo que estos mismos están en sinergia con los procesos de significación y relación dentro del texto.

Todas las manifestaciones de escritura son el transporte que hace evidente el «yo» de quien expresa; es por ello que «[...] la imaginación ha necesitado de un momento (unos pocos segundos) para establecer la analogía [...] porque ésta no nos había sido revelada por medio de la «visión», sino de la selección verbal.» (Rodari, 1983, p. 21). La imagen se establece por medio de la analogía y con esta se hace notorio la alternancia del círculo de significado y la imaginación verbal.

1.4.1 Crear para contar: manifestaciones textuales desde el aula

La creación de texto implica generar posturas frente a diversidades temáticas amplias; de este modo, los procesos de invenciones literarias presuponen, además, crear una «[...] actitud que pretende la implicación y la transformación, y busca la actitud reflexiva tanto del estudiante como del docente.» (Gómez y Vergara, 2017, p. 182). Por tanto, al generar proceso de escritura se manifiestan reflexiones desde el contexto del texto; dicho de otra manera, la invención literaria involucra una transformación en los rasgos creativos y escriturales de los aprendices.

En concordancia, los procesos de invenciones literarias involucran desarrollar posturas en las que se motiven la libertad del estudiante para contar y narrar las acepciones que posee de los elementos culturales y sociales. Por lo tanto, «[...] las experiencias pedagógicas, el clima del aula, la motivación y las indicaciones que alimentan el aprendizaje creativo y la expresión creativa.» (Gómez y Vergara, 2017, p. 171). A razón de lo anterior, el estudiante puede generar ideas, conceptualizaciones o esquemas desde apreciaciones creativas y, también, puede remitir a las originalidades de la creación del texto.

En este sentido, los climas de enseñanza creativa de la escritura se particularizan con la seguridad, espontaneidad y participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje; por lo tanto, el escolar se hace consciente de la adquisición de conocimiento. Del

mismo modo, se comprende que el estudiante formula sus creaciones literarias desde la posibilidad de reconfiguración textual y social.

Para concluir, el contexto de creación literaria es un espacio, altamente, vinculante con el desarrollo del aprendizaje, ya que de este permite postular cualidades intercomunicativas entre los estudiantes y el docente. De este modo, el crear textos creativos dentro del aula permite que lo escolares se expresen abiertamente respecto a temas determinados; así, las manifestaciones literarias condescienden a crearse desde la intimidad del sujeto. Igualmente, las interacciones contextuales y académicas permiten estipular amplias visiones culturales en las que se estimulan los componentes lingüísticos y cognitivos de los estudiantes; es así como se concibe percepciones divergentes de los elementos que componen la expresión escrita.

1.4.2 Analogías contextuales para la expresión literaria

El proceso de creación literaria está compuesto, también, por relaciones contextuales que permiten comprender e interpretar, acabadidad, las unidades temáticas propuestas dentro del texto. En ese orden, el autor crea el texto según las relaciones contextuales, ya que las expresiones literarias se producen desde los distintos contextos, sin excluirlos en las unidades microtextuales.

Por consiguiente, el contexto, dentro del texto, determina las acciones y visiones que el autor posee del mundo, puesto que el primero suple al segundo de elementos creativos, argumentativos y discursivos para manifestar las resignificaciones de la realidad. De este modo, los procesos contextuales no son indisolubles dentro de la micro y macroestructura textual, debido a que el contexto es un gran vehículo de conocimiento cultural y social.

Por lo tanto, el contexto dentro de la narrativa permite reconocer los elementos sociales y culturales en los que se encuentran los autores; por ello, al permitir que el estudiante construya textos desde los contextos sociales accede a que expresen los procesos de significación cultural.

En conclusión, las analogías contextuales condescienden a formular textos con bagaje amplios en aspectos culturales y sociales; a razón de ello, los contextos admiten que los estudiantes generen convergencias entre los elementos particulares de la cultura y su visión de la realidad.

1.5 Implicaciones didácticas de la escritura: el mundo detrás el mundo

La didáctica de la escritura concibe el desarrollo de las expresiones escritas como un medio facilitador para que el estudiante exprese su concepción sobre temas indeterminados, en este sentido, los procesos de escritura son considerados una fuente de expresión amplia e inacabada.

Así, esta forma de concebir el proceso «[...] se relaciona con la pedagogía de la expresión libre que contempla la literatura como una fuerza liberadora que permite *desbloquear* la creatividad personal.» (Colomer, 2010, p. 10). Es decir, en este proceso es indispensable permitir que el escolar exprese su «mundo interior» desde su capacidad creativa, junto con ello, el docente ayuda a suplir al aprendiz con herramientas y saberes lingüísticos.

Así, la didáctica de la escritura genera un proceso que desbloquea la creatividad de la invención textual, puesto que permite crear distintas formas de construir la realidad por medio del lenguaje, del conocimiento y de la experiencia estética que posee el discente.

En este sentido, el escritor plantea una forma de expresión temática con las que presupone las relaciones entre contenido e imagen, así, condesciende a generar, desde la creación textual, una función comunicativa del texto en la que se implican las abscisas: destinatario y de sí mismo. Ídem, estos procesos implican, en su desarrollo, dominio sobre la lengua, dado que esta misma es el vehículo de expresión y de representación de la realidad.

Para continuar, desde la perspectiva de la didáctica de la escritura el escritor, en el desarrollo del proceso, reconoce y escribe en función de algún esquema textual y literario,

aborda los contenidos de forma creativa y permite entrever su perspectiva de la realidad: esto, a su vez, implica que reconozca y sea competente en la resolución de problemas que se postulan en el mismo texto. Así, el estudiante postula los procesos de planificación, organización y producción de textos con amplio significado cultural y contextual, desde la capacidad para crear y expresar contenidos y desarrollos temáticos de su interés.

En conclusión, la didáctica de la escritura condesciende a formular nuevos procesos de inmersión de herramientas pedagógicas, virtuales y digitales para la invención creativa del texto; de este modo, se permite la libertad de expresión en donde el discente pone en juego sus elementos de imaginación, experiencia, goce estético y lingüístico. Así, el escolar formula y representa la realidad por medio de la manifestación textual, esto conlleva que se reconozca el mundo detrás del mundo de la expresión y de la inmersión textual.

CAPÍTULO II

ESCRITURA CREATIVA: LA FLEXIBILIDAD DE LA PALABRA DESDE LOS GÉNEROS LITERARIOS

En el siguiente capítulo se visualiza los procesos de acercamiento al micro-cuento y el haiku desde la escritura creativa. De este modo, se observa las relaciones que incentivan los procesos de creación escritural.

Por ende, se vincula la escritura creativa con los géneros literarios como una alternativa escritura, en la que se utiliza el signo escrito como un medio de resignificación del contexto; así, se postulan miradas críticas de la realidad. En relación, se particulariza en la noción de género literario: género narrativo, género lírico y género dramático.

Seguido a ello, se muestra la proximidad al concepto de micro-cuento y su amplio campo de significación literaria, su gestación y amplificación de imágenes dentro de su constructo oracional. Luego, se plantea el ángulo dinamizador del haiku como un eje transversal paralelo al micro-cuento; en este último, se hace notorio las distintas proyecciones significativas de los estudiantes.

Para finalizar, es posible observar las distintas flexibilidades del verbo para producir un cúmulo infinito de posibilidades semánticas; aquí se entrevé los juegos de las palabras para con la expresión del mundo interior del estudiante.

2.1 La escritura creativa y los géneros literarios

La escritura creativa involucra concebir la flexibilidad de la expresión, ampliar los campos de significación que las imágenes verbales puedan llegar a tener dentro del postulado escritural. Así, se convierte en un medio de manifestación personal en la que se postulan, en su construcción, historias, convicciones, tradiciones y posiciones respecto un tema determinado. A su vez, el texto que es creado desde esta forma muestra las inmersiones de la real e imaginario como un solo grupo oracional que gesta las imágenes textuales y, con esto, promueve las

emociones de quien lo lee. En este orden, la escritura creativa es, pues, un amplio campo de manifestaciones de obra de ficción que, tal vez, obedecen a las pericias de quien expresa.

En simultaneidad, la escritura participa desde los géneros literarios —género narrativo, género lírico, género dramático—, y todas las subdivisiones que pululan en cada género, como una vía para gestar todo lo que involucra texto ficcional y no ficcional. Es un medio por el cual el autor intenta construir sistemáticamente la versión de la realidad.

2.1.1 Sobre escritura creativa: reflexión teórica

El concepto de escritura creativa abarca una amplitud de significaciones, ya que por sí solo refiere, pues, a «la escritura de ficción en su más amplio sentido, que engloba todas las ramas de la literatura: desde la poesía al teatro pasando por la narrativa y el ensayo literario.» (Fraile, 2018, p. 381). Es una forma de escritura que va más allá de la propia expresión; es un método que busca postular manifestaciones convergentes desde la realidad del escritor.

Por ello, la escritura creativa es considerada, por la investigadora Pilar García Carcedo (2011), como: «[...] la que desborda los límites de la escritura profesional, periodística, académica y técnica; incluye la literatura y sus géneros y subgéneros.» (p. 50). De tal forma, priman las nociones de creatividad, la calidad estética y originalidad del texto; asimismo, la habilidad para desbordar los límites de la realidad contextual, ir más allá de las representaciones simbólicas.

En esta misma línea de pensamiento, se comprende la escritura creativa como una habilidad para crear mundos por medio de la palabra, ya que esta «[...] es considerada una destreza en sí misma en la que intervienen conocimientos gramaticales, procesos cognitivos, recursos técnicos y estilísticos y en la que se activan estrategias comunicativas.» (Galván, Pellizzari y Núñez, 2009, p. 7). Así, pues, esta forma de expresión mezcla varios vectores del discente como creador y autor de las manifestaciones literarias.

Para continuar, la inventiva —escritura creativa— según el investigador Ramón Esquer (1984), «[...] necesitará de una experiencia previa sobre lo que se va a componer. El hombre no crea de la nada, sino a partir de algo preexistente.» (Citado en Galván, Pellizzari y Núñez, 2009, p. 26). De esta manera, es importante reconocer los aspectos socio-culturales en los que los aprendices están inmersos y los entornos de flexibilidad que permitan generar este solaz con la palabra.

Seguido, se presupone la posibilidad de expresar la realidad e ir más allá de la necesidad de comunicar una idea o una visión del mundo —texto narrativo y la expresión lírica—:

El deseo y la voluntad aparecen como imprescindibles en esta búsqueda de expresión personal, de exploración de la realidad a través de una voz propia que expresa los intereses estéticos del autor, el estilo personal de su escritura y la sensibilidad que manifiesta en la elección de sus temas. (Relata, 2010, p. 25).

Por lo cual, la expresión está mezclada con axiales de deseo y voluntad, de adquirir y construir, que condesciende la creación de textos con la transfiguración de la realidad según el autor o quien escribe. En esta práctica de elaboración creativa textual, el texto es el vehículo para la demostración viva de la palabra. En el círculo de la expresión, con su praxis, se reconoce el dominio de la lengua escrita y las herramientas disponibles para la construcción de textos poéticos o narrativos. Esta forma de escritura gesta la capacidad para ir más allá de la realidad, para fundar nuevas visiones de la misma; permite inmiscuirse aspectos de la realidad y la ficción, aspectos imaginarios, en la expresión del «yo» interior.

En singularidad, se puede afirmar que de esta forma de escritura se gestan multiplicidad de significaciones sobre los temas o tópicos a desarrollar, ya que esta sirve como un espacio «[...] de formación, creación, circulación e investigación literaria, donde se fortalecen los hábitos de lectura y escritura, se ofrecen herramientas para un trabajo autónomo y personal [...]»

(Relata, 2010, p. 41). Es así que se postulan divergencia en los recorridos de construcción, puesto que desde las distintas herramientas que se brindan el estudiante puede construir productos literarios con relaciones contextuales.

Desde este marco de creación literaria se logra profundizar en todos los aspectos de la ficción e imaginación, como puntos vinculantes de toda manifestación artística⁵, «Escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística.» (Alonso, 2017, p. 52). Todo ello se sustenta en procesos interdisciplinarios en los que conllevan a compensar la necesidad de expresión y de idear nuevas posturas escriturales.

En consecuencia, la escritura creativa es una modalidad en la que el autor confronta las fronteras de lo imaginario con la realidad; es decir, el estudiante es la frontera entre ambos puntos de creación textual y, además, es el medio por el cual se explora la convergencia de ambos. A partir de esta visión sobre escritura creativa es concomitante la mejora en los procesos de pensamiento divergente, dado que incita al discente a formular soluciones de problemas de la vida cotidiana.

Para seguir, la escritura creativa es un punto «[...] que estimula el desarrollo de la imaginación, indispensable para acceder al conocimiento literario.» (Guzmán y Bermúdez, 2018, p. 81). Estos procesos se conciben de forma particular o general, pero conllevan un amplio campo de acción en el que se sumergen todas las posibilidades de escritura, en la que se experimenta el uso de la palabra para facilitar la imaginación y la constante efusión de ideas.

En correlación, toda producción de textos creativos involucra «[...] la posibilidad de crear sentido desde una pluralidad de voces, que debe ser tan amplia como haga falta [...]» (Relata, 2010, p. 28). Desde otro ángulo, en estas creaciones textuales surge la inclusión cultural

⁵ Con estas «manifestaciones artísticas» se hace referencia a los procesos de escritura creativa que vinculan las distintas ramas del saber para generar textos con construcciones de imágenes lingüísticas amplias.

y social, en la que todos los participantes postulan una arista de las concepciones contextuales que poseen.

En esta línea de desarrollo, se permite crear una exploración creativa en la que no solo se vincula en proceso individual, sino, a su vez, grupal y cultural del espacio social que emparentan las sucesiones de escritura. Por lo tanto, este desarrollo conlleva llegar a la inteligencia creativa que no solo inventa y conoce todos los objetos, sino, por el contrario, modifica su significado y descubre lo que puede llegar a ser. Por lo cual, la escritura creativa es un quehacer que logra mostrar los objetos de escritura desde los distintos enfoques; es una forma de observar la realidad dentro y fuera del aula.

Desde esta óptica, la investigadora Maritza Isabel Álvarez (2009) propone que todo el desarrollo de la escritura creativa se fundamenta en 11 premisas que permiten aprender a concebir el proceso desde una mirada «creativa», puesto que esta lo exige. Por consiguiente, todas las características se relacionan en su línea de desarrollo, porque se muestra los procesos que llevan al uso del lenguaje ante la creatividad.

En este sentido, la primera particularidad en la que se sustenta la creación creativa alude a propiciar relaciones lúdicas, didácticas y estéticas en las manifestaciones literarias de los estudiantes; de este modo, es importante que el aprendiz experimente con los procesos de escritura creativa y genere un solaz entre la imaginación y la realidad. Seguido, como segunda particularidad, con estos métodos de escritura se «desbloquea el imaginario» (Álvarez, 2009, p. 84). Es decir, desde este punto, el proceso de creación creativa tiende a ser un proceso consciente. De tal forma, el tercer apartado determina la activación de operaciones mentales, ya que postula manifestaciones y pensamientos divergentes; en otros términos, es posible afirmar que este proceso es «[...] aquel que pone en juego procesos irracionales, asociativos y generadores de diversas posibilidades alternativas.» (Álvarez, 2009, p. 84). Entonces, estas

operaciones mentales crean miradas diferentes a la realidad y estipula nuevas maneras de formar un texto.

Igualmente, como cuarto apartado, el proceso de escritura parte de un estado de sensibilización en el que la imaginación y el lenguaje son vinculantes entre sí e instan tejidos textuales relacionados con imágenes para producir nuevas formas de la realidad. Seguido a ello, y como quinto punto, la escritura creativa «desecha el uso instrumental del lenguaje» (Álvarez, 2009, p. 84). Es decir, este proceso da viabilidad al juego y a la autonomía del discente para crear manifestaciones con amplio campo de significación literaria. En relación, como sexta premisa, se da oportunidad a nuevas lecturas «[...] del mundo y sus criaturas, la lectura de las formas y de los sonidos.» (Álvarez, 2009, p. 85). Por lo tanto, estas formas de leer y comprender los procesos sociales que ayudan a reconfigura el mundo o los elementos contextuales en los ejes de la escritura creativa.

En relación, como séptimo punto, todos los procesos de escritura creativa se sustentan en elementos ficcionales e irreales, esta forma de escritura se sitúa en manifestaciones de ficción. (Álvarez, 2009). De la misma manera, el octavo apartado alude a la activación del proceso creador de nuevos mundos literarios, este punto proporciona alternativas de creación desde la imaginación y visión de la realidad. Asimismo, como novena particularidad, se da gran valor a la lectura, ya que esta es un proceso inherente a las construcciones escritas del discente.

Por último, como décima y undécima característica, los procesos de escritura creativa remiten a fundamentar, en la misma práctica de la escritura, trabajos grupales en los que se orientan y forman procesos alternos de escritura. Luego de ello, se sumerge en procesos de revisión y reescritura de todas las manifestaciones literarias que surgen en la creación textual.

Entonces, todas estas características son una alternativa propicia para crear textos con visiones innovadoras; del mismo modo, permite que el estudiante genere placer en su práctica

escritural y con esto formule escritos con amplios significados contextuales y literarios. (Ver figura N°1, sobre las bases de la escritura creativa).

Para finalizar, es comprensible entender que la escritura creativa es relacionante con todos los procesos de producción escrita en la que se manifieste una visión de la realidad; además, se gestan procesos polifónicos en los que se construye visiones de conocimiento sobre los objetos de escritura. Entonces, «[...] es una actividad ante todo creativa, que nos enseña a serlo y que debe ser abordada creativamente [...]» (Álvarez, 2009, p. 85). Por lo que, en su construcción, un grupo unificado de acciones compone la diversificación de las distintas áreas del saber; esto es un proceso de cambio, resignificación, reconstrucción de ideas y, por último, la expresión escrita que conjuga todo un resultado de interdisciplinariedad.

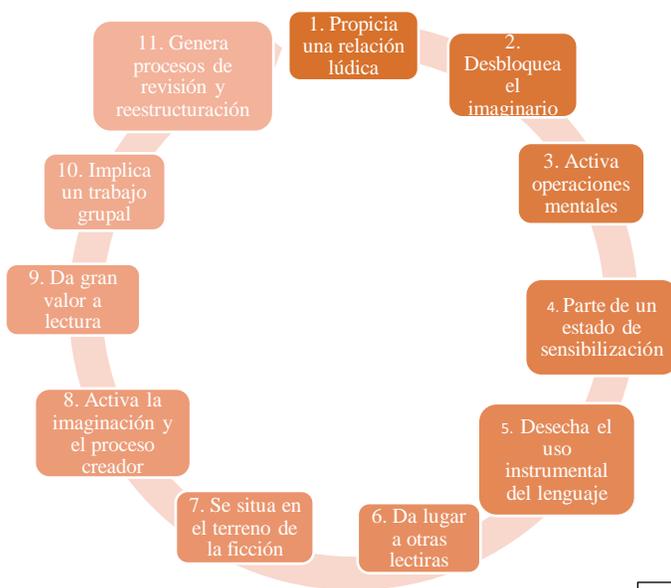


Figura N°1: sobre las bases de la escritura creativa. (Álvarez, 2009)

2.1.1.1 Sobre la concepción de creatividad

La creatividad es un punto de inicio para los procesos de creación; es aquella que permite gestar nuevas vertientes de la realidad. Así, es concebida como «[...] un fenómeno fisiológico, plástico, que engloba varios procesos mentales interrelacionados, como la memoria y la

imaginación.» (Labarthé y Vásquez, 2016, p. 21). Por lo tanto, este aspecto de la mente es holístico, puesto que sustenta un juego continuo y rebasa los límites de la memoria e imaginación para formular ideas y crear vertientes de la realidad.

En esta secuencia, los procesos creativos refieren, en su medida, agregado de facultades mentales en las que entran en juego todos los puntos de rendimiento creativo. De esta forma, se conciben nuevas composiciones mentales en las que unifican varias ideas asociadas sobre un objeto determinado.

Entonces, las habilidades creativas son vistas como «[...] asociaciones orientadas a combinaciones nuevas, y estas relaciones serán tanto más creativas cuanto más alejados estén los elementos asociados.» (Labarthé y Vásquez, 2016, p. 22). Por esta razón, todas las uniones de pensamiento tienden a ser mucho más nutrida si, en su estructura, están más alejada del objeto imaginado; verbigracia: si se imagina un caballo, se podría empezar, desde este punto, a pensar en nuevas cualidades para el caballo que modifiquen el símbolo del equino que se tiene, por naturaleza, impuesto.

En consecuencia, esta forma de pensamiento es posible concebirla como un «motor» que propulsa, en los estudiantes, distintas habilidades de imaginación y creación; a su vez, percibe la flexibilidad del lenguaje para la creación literaria. De esta forma, la creatividad es, desde las perspectivas de Rafael Roldaban Anda y Javier Corbalán Berná (2011), un proceso bifurcado en dos bloques: *lo personal* en la que los procesos de creatividad potencian los aspectos intrínsecos del sujeto y *la social* en la que los procesos creativos conciben ideas de utilidad colectiva. (Roldaban y Corbalán, 2011, s.p.; citado en Arroyo, 2015). Así, todo lo que involucren la creatividad como punto de partida, brinda un potencial proceso de creación, en los que los elementos de imaginación, técnica y motivación están a la orden del sujeto para desencadenar un flujo constante de ideas.

En conclusión, toda manifestación de creatividad, en cualquier espacio de aprendizaje, adquiere un alcance extenso, porque implica procesos de inclusión de distintos símbolos para nutrir el resultado de la creación artística. Así, la creatividad produce un constante mirar divergente, suscita una permutación de ángulos en los que se crean nuevas ideas, nuevas asociaciones y visiones sobre los desiguales procesos contextuales.

2.1.2 Hacia el concepto de literatura: aproximaciones teóricas

La literatura es entendida como un proceso de expresión y creación del hombre, un medio por el que se expone las ideas sobre temas determinados de la realidad; esta permite reconocer el mundo desde los distintos procesos creadores.

En este orden, es lícito definir literatura como una «[...] obra de "imaginación", en el sentido de ficción, de escribir sobre algo que no es literalmente real.» (Eagleton, 1998, p. 5). Así, es posible entender que el término, por sí solo, se concibe como una transfiguración de la realidad; es decir, es aquel medio que accede a romper las estructuras de la realidad y concebir nuevas posturas, desde la posibilidad y flexibilidad del lenguaje.

Desde su peripecia creadora, la literatura es una vertiente que condesciende a transformar e intensificar todo lo que se conoce como lenguaje ordinario; por ello, esta misma se aparta de los procesos de comunicación que se tienen en la vida diaria. (Eagleton, 1998). Entonces, es así que se puede visualizar la actividad creadora y transformadora de la realidad, como un punto importante del desarrollo de la literatura.

En este sentido, la literatura posee un ser transformador de todos los objetos que visualizamos, postula, en sus manifestaciones, tejidos dilatados de símbolos y cargas sociales en las que se contrasta el lenguaje «especial» con el «ordinario» y, en función de ello, estos puntos sugieren los cambios de las realidades disímiles.

En comunión con lo anterior, el teórico Andrés Amorós (1980) percibe la literatura como «[...] una de las bellas artes y se singulariza, dentro de ellas, por emplear como instrumento expresivo la palabra.» (p. 9). Según lo anterior, la literatura utiliza la palabra como medio de creación, como vehículo que transfigura las simientes del contexto.

Ipsa facto, la literatura tiende a constituir la vida y creación del hombre, es aquella que va más allá de los límites de la expresión y se fundamenta a sí misma para construir sus campos de significación. Por lo que la visión de la literatura profundiza en la capacidad de emparejar el «lenguaje ordinario» y el «lenguaje especial» como productos de una actividad creadora.

Por consiguiente, todo proceso de creación literaria configura la realidad, «[...] ya que implica creación, arte, expresión mediante la palabra, y recepción por parte de alguien, para su actualización, aunque no se precise quién sea el destinatario.» (Cervera, 1992, p. 10). Es de este modo que la literatura dispone de los *mensajes verbales*⁶ para generar su trasiego en los campos de la expresión y, con ello, moldear la arista integradora de la literatura.

Por ello, todas las expresiones artísticas, que tienen en cuenta la literatura, abordan los ejes estéticos y, como resultado de ellos, procesos de visiones transformadoras. En relación, la literatura, como proceso de creación, accede a posturas de lectura y escritura que son vinculantes en las actitudes creativas. Sin embargo, «No deben tomarse los verbos «leer» y «escribir» como límites de la literatura, sino como posible punto de referencia de dos actividades incluidas en la concepción integradora de la literatura.» (Cervera, 1992, p. 11). Por lo tanto, la literatura es vista como un trazo que transfigura los declives de la expresión; asimismo, la lectura y escritura son

⁶ En este aspecto se postula uno de los tantos problemas sobre la concepción de literatura, ya que de qué modo «[...] se sabe cuándo debe un mensaje verbal ser considerado como una manifestación literaria, independientemente de todo criterio valorativo, es decir, de saber si tal manifestación literaria es buena o mala.» (De Aguiar, 1999, p. 15). Es, en este sentido, indispensable reconocer las funciones del lenguaje, desde la perspectiva de Roman Jakobson (1963), para comprender cuál podría llegar a ser un verdadero *mensaje verbal*.

procesos que vinculan las manifestaciones literarias, ya que son referencias que generan nuevas visiones de la realidad textual y social.

En este sentido, el concepto de literatura es un hecho histórico por el que se han manifestado un cúmulo de pensamientos y posturas sociales; esta misma es estimada como un ser vivo que adquiere su significación fuera de sí y, su vez, en sí misma, es un resultado cambiante en el que se valora su capacidad para reconfigurar los valores contextuales. Así, es una postura que vincula los distintos ejes de creación de la humanidad y da, en su manifestación, percepciones de los distintos espacios contextuales en los que se escriben.

En relación con lo expuesto, «[...] la noción de literatura como creación estética, como específica categoría intelectual y forma específica de conocimiento.» (De Aguiar, 1999, p. 12). Es así que se designa, esta perspectiva, a un resultado que liga el sujeto productor del objeto posible a estudiar. En virtud de ello, todos los objetos literarios, dentro de sus construcciones escritas, estructuran y organizan las concepciones de mundos ampliamente expresivos.

Asimismo, desde este proceso de literatura surge un lenguaje literario que particulariza las nociones sobre la realidad; es decir, estipula un modo de ver los postulados sociales y culturales. Este tipo de lenguaje modifica todas las bases de la realidad y recrea, en su propia significación, mundos posibles de expresión. Por esta razón, el lenguaje literario se explica, mas no se verifica, ya que es un proceso de significación amplia y, en sus propios constructos, implica una verdad propia. (De Aguiar, 1999). A razón de esto, los distintos contrastes, que se realizan desde el lenguaje y las formas de expresión, conlleva creaciones de nuevos mundos imaginarios en los que se sustentan con los mundos reales o vertientes de la realidad desde la que se escribe.

Entre los mundos posibles creados por el lenguaje literario, siempre habrá una relación directa con el mundo real, ya que este último se concibe como la columna de desarrollo de las

posibles visiones imaginarias de la realidad; de este modo, «[...] el lenguaje literario no se refiere directamente a ese mundo, no lo denota: instituye, efectivamente, una realidad propia, un heterocosmo, de estructura y dimensiones específicas.» (De Aguiar, 1999, p. 18). Lo anterior refiere a la posibilidad de estipular nuevas aristas de lo real que, sin embargo, poseen enlaces de significado con los distintos elementos de la realidad en la que se sustenta la creación literaria.

En este orden, y a razón de todo lo expuesto con anterioridad, es posible afirmar que el lenguaje literario es, también, plurisignificativo, puesto que todos los signos escritos expresan nuevas dimensiones significativas que componen las bases de lo literario y lingüístico. En otras palabras, el lenguaje literario adhiere su pluralidad significativa, gracias a sus procesos históricos y, a su vez, a las relaciones conceptuales que poseen en la estructura escrita.

En conclusión, el vocablo literatura refiere, pues, a la creación amplia de obras que, estéticamente, configuran los lazos de la realidad con la ficción; esta misma se encarga de reestructurar todos los contextos de los que se suscitan nuevas posturas de la realidad. Asimismo, todas estas producciones poseen un lenguaje connotativo que, en su medida, representa una conformación de los signos verbales que están cargados de visiones emotivas y libres.

Para finalizar, es posible afirmar que estos procesos se refieren a la capacidad creadora y paralela de la literatura; es decir, toda la literatura está siempre cargada de un vasto grupo de símbolos en los que las relaciones significativas del texto se amplían y cobran un sentido especial de acepción simbólica.

2.1.2.1 Sobre la noción de género literario

«El género es el lugar de encuentro de la poética general y de la historia literaria [...]»
(Todorov, 1966, p. 39).

Desde la amplificación de la literatura como manifestaciones del alma o resignificaciones de los espacios de realidad se suscita la especificación y taxonomía de la misma, por lo tanto, es

permisible entender la conceptualización de «género» como un grupo de objetos seres que comparten una misma característica.

A razón de lo anterior, es posible considerar *género literario*, desde la perspectiva de René Wallek y Austin Warren (1985), como «[...] imperativos institucionales que se imponen al escritor y, a su vez, son impuesto por éste [...]» (p. 271). De este modo, el *género literario* es una ‘institución’ en la que se reúnen un grupo indeterminado de obras con una misma característica textual.

Así, abarca, ampliamente, los «[...] tipos de organización o estructura específicamente literaria [...]» (Wallek y Warren, 1985, p. 272). Entonces, lo anterior determina una clasificación y estructuración de los textos en lapsos históricos expresos, establecido en las características que son particulares en el grupo reunido. La institución del género es un horizonte de lectura, para los lectores, y de escritura, para los escritores. Sugiere que, en la producción escrita, los autores, generen textos en función del «sistema genérico existente»; y en relación los lectores lean en función de ese sistema genérico que distinguen desde eventualidades culturales y sociales.

A posteriori, la idea de *género literario* concuerda especificaciones dentro de las obras; de este modo, «[...] el género era considerado no sólo una categoría descriptiva, sino también un indicador que determinaba lo que se requería, o por lo menos se deseaba, en un determinado tipo de discurso.» (Glowinski, 1993, p. 93). Es decir, esta clasificación de obras presupone la creación de fronteras que se distinguen entre ellas, estandariza las creaciones literarias bajo un influjo de características o cualidades estructurales y discursivas.

Las líneas paralelas entre el hombre y sus representaciones «[...] parecen esencias puras que preceden la aparición del hombre y de sus letras.» (Kraus, 1971, p. 83). Por lo tanto, la amplitud del *género literario* abarca concepciones en las que se visualiza de forma divergente todas las invenciones gráficas que se agrupan bajo un domino de características importantes.

Para concluir, los *géneros literarios* dan caracterizaciones de en sus clasificaciones; implica reconocer una serie de elementos particulares dentro de todos los grupos estructurales. Así, los *géneros* «[...] se conciben como vías de acceso al estudio de la literatura, y no tanto como «partes» de la literatura.» (Cabo y Rábade, 2006, p. 165). De esta manera, se suplen de elementos culturales que profundizan en los mensajes literarios que el autor pretende estipular en sus propiedades discursivas. Por consiguiente, esta caracterización de los *géneros literarios* implica una división en: género narrativo, género lírico y género dramático.

En este sentido, la concepción de género narrativo, desde las nociones de Aristóteles en la *poética*, se concibe por su proceso mimético; es decir, «[...] es evidente que se debe estructurar los argumentos del mismo modo que en las tragedias, de manera dramática y en torno a una sola acción completa y acabada, que tenga principio, medio y fin [...]» (Aristóteles, 2004, p. 101). Entonces, es viable afirmar que el género narrativo guarda, estructuralmente, relación con la composición dramática, ya que la estructura narrativa desarrolla todo el argumento con base en una acción que postule toda clase de peripecias argumentativas y narrativas.

En similitud, el proceso imitativo es, pues, algo natural del ser. Entonces, las visiones del género narrativo se presuponen por sus procesos de *mímesis* de la realidad; concibe los objetos de forma directa y desde su concepción dentro de los procesos de narración. Por consiguiente, el género narrativo concibe un grupo de obras escritas en prosa que contienen argumentos ficcionales y, del mismo modo, representan mundos imaginarios en sus estructuras. En este sentido, en estas estructuras narrativas se presenta situaciones comunicativas irreales en las que se «narra» un mundo representado por las palabras.

En esta progresión, narrar implica, desde la perspectiva de los autores Fernando Cabo y María do Cebreiro Rábade (2006), «[...] relacionar unos acontecimientos con otros y sobre todo, si partimos de las oraciones narrativas, en introducir una pauta interpretativa que involucra de

forma sutil el presente con el pasado.» (p. 174). Entonces, el proceso narrativo involucra las conexiones entre las distintas oraciones narrativas⁷ que estructuran las historias que las constituyen; en otros términos, se tiene en cuenta los acontecimientos que desencadenan las oraciones narrativas dentro de la historia.

Para concluir, los procesos de narración consisten, pues, en contar un suceso, aunque ese suceso sea indeterminado o esté sobre las bases de lo irreal y ficcional. Así, esta sugiere encabalar los disímiles elementos de la narración «[...] mediante relaciones de causalidad (que unas cosas sucedan a causa de otras) que vayan más allá de la mera sucesividad (que unas cosas sucedan después de otras).» (Cabo y Rábade, 2006, p. 186). Por lo tanto, la construcción de las historias implica reconocer estos procesos de causalidad entre las estructuras escriturales. De este modo, el género narrativo adquiere significado en sus propias estructuras narrativas.

Desde otra perspectiva, el género lírico enclaustra todas aquellas manifestaciones pertinentes o propias de la poesía. Este género postula, como parte indispensable de su creación, las sensaciones y sentimientos del «yo poético». En este sentido, «La poesía comparte con las demás artes la representación, la expresión, la acción sobre el receptor.» (Todorov, 1988, p. 34). Así, esta forma de expresión siempre está en constante variables que permiten los diálogos entre lector y autor.

Del mismo modo, se comprende que la poesía es una imitación de las acciones humanas y esto implica que todo proceso de creación poética muestre la visión subjetiva del autor; según esto «[...] es evidente, por lo expuesto, que la función del poeta no es narrar lo que ha sucedido, sino lo que podría suceder [...]» (Aristóteles, 2004, p. 56). Por lo tanto, la forma de la expresión lírica estriba en aspectos verosímiles y subjetivos; también, el poeta posee la función de mostrar

⁷ Las oraciones narrativas son proposiciones que, en su naturaleza, se refiere a dos acontecimientos separados por el tiempo, así, el segundo adquiere significación por medio del primero. (Cabo y Rábade, 2006).

la historia del «yo poético» y, junto con ello, lo que puede suceder dentro de las estructuras poéticas y líricas.

En este orden de ideas, como manifestación principal de género lírico se muestra el poema como un macrosigno que es, ampliamente, idóneo de ser dividido en múltiples niveles de carácter lingüístico. Por ello, es lícito afirmar que estas relaciones sustentan los ejes de significación dentro de las estructuras poéticas. Desde otra perspectiva, el poema acude, también, a otros niveles de significación, por lo que, desde el nivel sintáctico, el poema, alude a las posibles conexiones de signo que están en la estructura del poema; de igual forma, en niveles semánticos se muestran las relaciones entre los signos lingüísticos y los objetos aplicados: y, por último, el nivel pragmático concuerda con las relaciones entre los signos e intérpretes.

En conclusión, el género lírico aborda aquellas expresiones que se gestan desde la necesidad de transfigurar la percepción de la realidad desde la subjetividad; este busca estipular el «sentimiento» como principal fuente de creación poética y estructura los distintos niveles para acepciones amplias en sus formas líricas.

En este orden de ideas, el género dramático representa todas aquellas obras que se gestan para ser representadas y manifestar, en su medida, las visiones del mundo a partir de procesos imitativos de la realidad o de conflictos. Por lo tanto, estas obras se caracterizan por ser «[...] la imitación de una acción seria y completa, de una extensión considerable, de un lenguaje sazonado [...]» (Aristóteles, 2004, p. 47). De esta manera, dentro del desarrollo dramático se privilegia la acción y no, por el contrario, el relato. Así, en la línea de relaciones entre las acciones se logra llevar al espectador a procesos de catarsis desde la acción misma.

En este sentido, estas manifestaciones no buscan imitar personas en su estado natural, sino, por el contrario, busca mimetizar la acción de la vida y sus estados anímicos. Por tanto, no se imitan los estados del ser, se mimetiza, por medio de la acción, los caracteres de los objetos

imitados. En relación con lo anterior, la tragedia es un medio por el que se imita acciones y, con esta, se busca representar esas acciones y conjugar la vía para la reflexión del sujeto.

Por lo tanto, la puesta en escena tiene la capacidad de suscitar determinados efectos sobre los espectadores. Esto reconoce la capacidad puramente comunicativa del teatro, la configuración del ahora desde el texto y desde la acción como representación del mundo.

En conclusión, el teatro busca relatar lo extraordinario, pone en escena problemáticas de la naturaleza y representa la derivación del elemento socio-cultural. De esta manera, configura las acciones y las representaciones del «aquí y ahora» para generar procesos reflexivos en los espectadores.

2.1.3 Escritura creativa y los géneros literarios: proximidades a la expresión escrita

La escritura creativa y los géneros literarios poseen una proximidad amplia, ya que la primera se vale de la segunda para crear manifestaciones de cualquier índole literaria. Por consiguiente, los procesos de escritura creativa generan convergencias e interacciones entre las instituciones literarias, puesto que se permite concebir nuevas estructuras de los textos y configurar las antiquísimas formas textuales.

En sentido, los géneros literarios y la escritura creativa son ejes que se vinculan entre sí y poseen similitudes y proximidades, puesto que las formas del género literario son las estructuras de las que se vale la expresión creativa para postular el solaz entre la imaginación, la ficción, el texto y la realidad contextual.

Por último, ambos procesos de creación, desde los géneros literarios y la escritura creativa, se valen de la invención, de la imaginación y de la ficción para crear las distinciones de la realidad dentro y fuera del aula.

2.2 El micro-cuento como vía de expresión

El micro-cuento es un relato breve que, en su corta estructura, promueve de forma creativa la narración de temáticas variadas; estos textos generan historias cortas, pero claras y sucintas. Así, postula la brevedad como un signo en el que, el lector, va más allá de las estructuras argumentativas y simbólicas.

Esta forma de narración condensa un amplio cúmulo de significaciones, ya que es posible reducir toda la capacidad simbólica del mundo en una línea o varias; en estas estructuras de narrativas breves se vislumbra la utilización de varios símbolos y signos que se resumen en un macro-símbolo de mayor amplitud significativa. Del mismo modo, esta narración breve posee intensidades narrativas en las que existe un equilibrio entre todas las estructuras de narración; es decir, la convergencia de significado está latente desde el título, hasta el final o cierre de la narración.

Seguido a ello, los minirelatos constituyen, también, las mismas estructuras de narración que los cuentos; ya que esta primera se compone de acciones breves y concisas en la que el problema narrativo es la solución y, asimismo, el inicio de la estructura. Así, esta posibilidad de escritura se vale de elementos fantásticos y culturales para generar textos con amplio significado.

2.2.1 Sobre el micro-cuento: reflexión conceptual

El cuento es una estructura corta que posee grandes campos de significación cultural y simbólica; a su vez, es una forma narrativa que se compone de elementos reales y ficcionales. También, es posible decir que transfigura la realidad por medio de acciones breves, con el objetivo de generar en el lector emociones o procesos de reflexión.

De este modo, el cuento es una «[...] muestra del arte narrativo, la función de reflexionar la relación del hombre con la realidad y consigo mismo.» (Pollman, 1982, p. 204). Es así que el

cuento es un productor de efectos simultáneos en los lectores; del mismo modo, conlleva a crear espacios en los que, en ocasiones, los mundos de lo real e irreal no se diferencian entre sí.

De igual manera, los elementos de la invención del cuento componen campos de significación en los que se dan resguardo de los componentes argumentativos y discursivos desde contexto escritural en el que se ubica. Así, el cuento busca fracturar todas las leyes de la escriturabilidad, las antiquísimas estructuras del texto, para generar acepciones amplias o variantes nuevas en las que se estipulen maneras distintas de percibir la realidad.

Ahora bien, desde la óptica del escritor Julio Cortázar (1986) el cuento es «[...] un relato en el que lo que interesa es una cierta tensión, una cierta capacidad de atrapar al lector y llevarlo de una manera que podemos calificar casi de fatal hacia una desembocadura, hacia un final.» (Citado en Toledo, 2005, p. 3). Entonces, estos relatos breves buscan crear espacios de ficción en los que observa la capacidad para manifestar divergentes puntos de vista y logran crear ambientes de narración en los que el lector sucumbe ante manifestación de sentimientos o formas de la realidad.

Para continuar, el cuento puede ser considerado como un «[...] campo experimental del acto de relatar y como muestra metafísica, como muestra en la que el arte narrativo y su nueva dimensión [...]» (Pollman, 1982, p. 211). Entonces, los actos narrativos postulan la apertura del «espacio interior» en el que el objeto de narración no se constituye fuera del texto, sino, por el contrario, se construye en las micro y macro estructuras del texto.

En sentido, las expresiones del cuento son consideradas «[...] una síntesis viviente a la vez que una vida sintetizada, algo así como un temblor de agua dentro de un cristal, una fugacidad en una permanencia.» (Cortázar, 1970, p. 3). En otros términos, el cuento busca construir imágenes textuales en las que se transmiten aquella «resonancia» que el acto de escribir

postula; así, el cuento está en un solaz constante entre el pensamiento y la expresión, en las que se forjan las invenciones que estructuran la realidad.

Seguido, esta estructura de narración, desde otra perspectiva, llega a oscilar en «[...] la vivencia fascinante de lo eternamente provisorio, de los espejos que reflejan en otros espejos, de una búsqueda que se estiliza en el laberinto del lenguaje en un éxtasis de ritualidad literaria.» (Pollman, 1982, p. 212). En relación, esta forma literaria es una estructura perfectamente postulada, desde la cual se conduce al lector por lo indescifrable de manera sencilla y genera, en su propia estructura, distintas significaciones de verosimilitud.

Ahora bien, desde la efigie del cuento de brevedad o, dicho de otra forma, del micro-cuento se condensan las formas de narración en el que palabras, en sus enlaces y tejidos textuales, adquieren un valor semántico mucho más amplio, ya que por su brevedad requiere un mayor consentimiento en sus construcciones.

Entonces, al ser la brevedad característica del micro-cuento debe causar desde el inicio, como lo dice Julio Cortázar (1970), un «knock-out»⁸ en el que el lector conciba un choque con sus procesos mentales y así perciba la concepción de la realidad que estipula el escritor.

Asimismo, en las estructuras del micro-cuento siempre se encuentra, pues, la brevedad como máxima capacidad forjadora y creadora de la narración; también se hallan elementos como el «[...] despojamiento, concisión, instantaneidad, hibridez y levedad.» (De Hauwere, 2008, p. 14). Entonces, estas particularidades construyen los ambientes narrativos y las cualidades de significación dentro del micro-relato.

⁸ Esta especificación la propone Julio Cortázar (1970) para aludir a la brevedad del cuento y lo que, implícitamente, debe generar el escritor en el lector; es una forma en la que se lleva al lector por el laberinto de la palabra y sus implicaciones dentro de la narración. Por lo tanto, en la escritura de cuentos, el autor afirma: «Un escritor argentino, muy amigo del boxeo, me decía que en ese combate que se entabla entre un texto apasionante y su lector, la novela gana siempre por puntos, mientras que el cuento debe ganar por knock-out.» (p. 4).

En este sentido, el micro-cuento posee una hibridez genérica, es decir, al igual que las formas poéticas, la forma de narración breve busca suscitar un gran impacto que muestre, en poco contenido, una gran configuración simbólica y semántica; los elementos mencionado *a priori* son, a su vez, constituyentes de la lírica, puesto que configura el mundo desde la brevedad del verso.

Por consiguiente, dentro del género de ficción hiperbreve ⁹ se manifiestan depuraciones estructurales en las muestras literarias, ya que de esta forma se logra concebir la ampliación en las organizaciones semánticas y la disminución en la categoría sintáctica y escritural.

Así, el micro-cuento es una estructura cargada de una amplitud de imágenes textuales que causan un gran impacto significativo. Del mismo modo, en las estructuras de lo hiperbreve, el cuento, desde la mirada de la teórica Irene Andres-Suárez (1997), «Al ser un arte miniaturístico, su atractivo es semejante al de la fuga, al del marfil tallado, al del pareado.» (p. 89. Citado en De Hauwere, 2008, p. 17). Entonces, incluye un lenguaje preciso y, a su vez, cuadros hipertextuales en los que se manifiesta un gran campo de significación textual.

En este orden, generar narraciones hipercortas implica mostrar, en brevedades, grandes universos narrativos; implica, también, construir lo mucho en poco, es decir, el detallar palabras tras palabras y encontrar lo que con pocos vocablos exprese cualidades infinitas. (De Hauwere, 2008). Por lo tanto, estipular estas formas de narración genera que el autor logre crear imágenes textuales, en las que el trasiego de lo grande a lo pequeño, conciba el dilatado hibridismo textual¹⁰.

⁹ Otra denominación para el micro-cuento; esta misma es postulada por la perita Raquel De la Varga Llamazares en su investigación: *La ficción hiperbreve de Antonio Pereira* (2005).

¹⁰ Se considera que existe un hibridismo textual, puesto que el micro-cuento o la narración hiperbreve utiliza los elementos de todos los géneros literarios para crear grandes manifestaciones semánticas; esto implica reconocer que dentro de la forma de narración las estructuras se conjugan en una sola, es decir, solo existe el desenlace.

Para continuar, las manifestaciones del micro-cuento conciertan la unión de todas las pequeñas ficciones literarias dentro de su corta estructura; esto implica crear insinuaciones desde las imágenes textuales con las que el lector construye, ampliamente, el vasto significado del relato hiperbreve. Desde el desarrollo de este tipo de narrativa acoge una economía máxima en sus estructuras, en sus lenguajes de creación:

Como se trata de ficciones de una o media página, el autor no dispone de tiempo, ni de espacio para elaborar a los personajes [...] Son personajes sin ninguna sutileza psicológica. Tampoco se admiten complejidades argumentales o diálogos de relativo interés [...] El tiempo es sacrificado y se vuelve el antagonista del escritor. En vez de describir espacios, el cuento brevísimo plasma una situación simbólica o metafórica, a veces un estado de ánimo. (De Hauwere, 2008, p. 18).

En este sentido, en las muestras de narración hiperbreve se postulan las simplezas y las brevedades como un vehículo para formar los universos de significación; asimismo, se entiende que las construcciones de micro-ficción acceden a un movimiento centrípeto en el que todos los cuadros narrativos aluden en la construcción del significado general. Entonces, dentro del ambiente narrativo —micro-cuento— se construye un axial nominal que propende generar la simbiosis entre las situaciones simbólicas o metafóricas y provocar un gran impacto en el lector.

Por último, se comprende que el micro-cuento es una acción de narración corta que busca manifestar las distintas concepciones de la realidad. Asimismo, logra ejercer la invención de carácter ficcional para mostrar las uniones entre lo irreal y real; es decir, el lenguaje ficcional es un puente que conecta los campos de expresión del estudiante.

2.2.2 El micro-cuento y su creación

En la creación del microcuento se involucran la inclusión de todos los formatos de expresión, ya que este posee una flexibilidad amplia desde la expresión. Así, la microficción

accede a formar sus imágenes verbales sobre la flexibilidad y unión de las microestructuras narrativas; es, de este modo, que la expresión se forma desde la coalición de la ficción e imaginación.

La invención de los microrrelatos es semejante «[...] al trabajo de los sueños: no es nada más que una combinación diferente de factores que sin embargo altera el resultado.» (Shua, 2017, p. 4). Por lo tanto, el gestar este tipo de narraciones combina y modifica pre-saberes literarios y, con estas combinaciones, amplía los significados dentro de las relaciones proposicionales.

El crear microficciones pretende, de sumo cuidado, la precisión del uso del lenguaje, ya que es indispensable estructurar un desarrollo rápido y contundente, en el que el lector formule hipótesis de significación y, asimismo, genere un proceso de catarsis en su análisis.

El microrrelato exige, en sus estructuras, la flexibilidad de los distintos géneros para manifestar sus imágenes textuales, puesto que se «[...] complace en jugar con todos estos antiquísimos formatos.» (Shua, 2017, p. 26). Entonces, se realiza combinaciones bajo dirección total de las formas escriturales; esto implica que en la invención del microcuento se incluyan elementos particulares de cualquier tipo escritura, con el objetivo de dilatar los significados y ampliar los procesos de expresión.

De la misma forma, en la invención de las microficciones se postulan dos vertientes que se articulan en el instante de la creación, de la manifestación literaria; entonces, como primera perspectiva se postula la tradición literaria que brinda las instituciones de escritura¹¹, las estructuras habituales, entre otros; seguido, se postula, como punto vinculante con la creación de

¹¹ Entiéndase por estas «instituciones de escritura», desde la perspectiva de T. Todorov (1966), la institucionalización de los géneros literarios, los cánones de escritura y, a su vez, la antiquísima tradición de escritura.

textos, la experiencia propia, colectiva, lo que se lee, se estudia o se cuenta. (Shua, 2017). Por tanto, todos estos componentes son indispensables para inventar mundos y posibilidades literarias.

Para finalizar, la creación de microcuentos comprende la libertad de expresión, la imaginación, la ficción como puente entre lo que existe y lo que se inventa, la flexibilidad de la palabra, la estructura; entonces, escribir microcuentos es manifestar el pensamiento, involucrar el contexto y resignificar la realidad.

2.2.3 Acercamiento a la escritura de ficción: concepción epistémica

La escritura de ficción abre las puertas a la creación de mundos alternos que guardan estrecha relación con las concepciones de la realidad. Por tanto, la ficción es una forma, tal vez clara, de generar concepciones divergentes de los objetos y, asimismo, de la naturaleza.

Así, la escritura de ficción está supeditada, constantemente, a los procesos reflexivos y críticos del autor, puesto que este mismo pone en cuestionamiento los recursos y elementos lingüísticos que utiliza para su manifestación literaria y, junto con ello, estudia las particularidades ficcionales con las que alcanza un efecto determinado en el lector.

En secuencialidad, los procesos ficcionales involucran, pues, las génesis de posibles mundos en los que la visión de la realidad encierra el mundo ficcional; es decir, la ficción, en su amplia concepción, es una metáfora de la realidad que busca resignificar las fronteras diáfanos de lo real-imaginario.

Entonces, estas inscripciones desde la ficción «[...] son más bien condiciones que hacen posible la producción de mundos, de cuya realidad, a su vez, no puede dudarse.» (Iser, 1997, p. 45). De este modo, el autor genera realidades alternas en las que se involucran condiciones ficticias que propenden no excluir lo real de lo irreal.

Asimismo, es viable afirmar que el proceso de escritura ficcional se percibe en medio de las proposiciones, en medio de las estructuras oracionales que se encuentran encadenadas entre sí; es en medio de estas estructuras donde se encuentra la versatilidad de la creación de mundos o, también, de los rincones ficticios del mundo.

Igualmente, el escritor logra, por medio del proceso de «fingir», manifestar una nueva realidad en la que crea «[...] para sí mismo y para el lector, un mundo ficticio.» (Martínez, 1997, p. 163). Es por ello que desde la ficción se transforma todos los aspectos de la realidad y, de este modo, se gesta una realidad alterna, es posible afirmar que se genera un espejismo transfigurado.

Toda creación ficcional versa, también, sobre todas las realidades identificables en las que, de algún modo, se sumergen en la reestructuración de su imprevisto significado. (Iser, 1997). Por esta razón, las organizaciones ficcionales, dentro del texto, permiten que el escritor reconfigure elementos de su contexto y los estructure con nuevas constituciones semánticas dentro de su imaginario.

En este sentido, las microestructuras ficcionales generan las convergencias entre lo real y lo irreal, entre lo que imagina el autor y lo que escribe; este proceso asiente postular que toda frase ficcional, que parte del mundo y de la estructura ficcional, posee, en su estructura, amplias concepciones de fantasía por las que el sujeto escapa de su realidad.

Es así que la escritora Virginia Woolf (1967), en *Una habitación propia*, da apreciaciones sobre lo ficcional desde los procesos de imaginación que se expresan en las construcciones literarias, «La obra de imaginación es como una tela de araña: está atada a la realidad, leve, muy levemente quizá, pero está atada a ella por las cuatro puntas.» (p. 32). De este modo, se comprende que la realidad y las obras de ficción están, siempre, constituidas una de otras; esto implica, también, reconocer que existe un oxímoron entre lo que es real y lo ficcional.

Para concluir, la escritura de ficción está constituida por elementos de la no-ficcionalidad, es decir, de la realidad; este proceso de creación conlleva mezclar las realidades que se conocen y generar, de allí, nuevas alternativas en las que se mire la realidad.

2.3 Acercamiento a la poesía: una vía para el haiku

La poesía es, en gran medida, un acto de expresión, y de liberación, en el que se pone en juego las relaciones entre las imágenes semánticas y las estructuras libres de pensamiento; de este modo, la poesía congrega la manifestación pura del ser respecto a la concepción de la naturaleza. A razón de ello, este medio literario permite decir lo que es, para muchos, lo indecible, lo indescifrable.

En vinculación con lo expuesto, toda acción poética «[...] incide en nuestra capacidad de relación con los demás, con el mundo y con nosotros mismos; además de estimular nuestra imaginación, nuestra inteligencia y nuestra capacidad de lenguaje.» (Barrientos, 1999, p. 20. Citado en Gallardo, 2010, p. 3). Por lo tanto, el producto poético es el resultado de la capacidad para manifestar las emociones que suscita el contexto, implica relacionar los aspectos de imaginación y realidad para ampliar las imágenes verbales.

En tal sentido, el teórico Octavio Paz (1967), en *El arco y la Lira*, define la poesía como aquella que brinda al sujeto — yo lírico— la libertad en la palabra:

La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. Pan de los elegidos; alimento maldito. Aísla; une. Invitación al viaje; regreso a la tierra natal. Inspiración, respiración, ejercicio muscular. (p. 3).

De esta manera, la poesía se concibe como un acto de liberación y creación de nuevas realidades; como un posible ir y venir entre lo que se dice y lo que queda en las imágenes

verbales. Así, el acto poético involucra, de igual forma, procesos miméticos en los que se plasma, desde el yo lírico, lo que se siente, lo que se vive y lo que compone toda la experiencia.

En este orden de ideas, el poema, resultado de la actividad poética, es un constructo que posee unidades autosuficientes en los procesos de significación. El poema determina un instante de creación, es un acto de revelación de las imágenes simbólicas que se muestran; es una afluyente que se alimenta y resignifica a sí misma. Igualmente, en el acto creador «El poeta crea imágenes, poemas; y el poema hace del lector imagen, poesía.» (Paz, 1967, p. 8). Es decir, el lector se encarga de reconstruir estas imágenes y formar la amplitud del significado. En este sentido, el producir textos poéticos implica adquirir la capacidad de crear nuevos mundos y, a su vez, nuevas posibilidades de ver la realidad.

2.3.1 El camino del haiku: definir lo indefinible

En este desarrollo de la poesía y la expresión poética se gesta el haiku como un poema breve en el que se muestra las visiones de la naturaleza desde el sentir del hombre; es decir, esta forma de expresión es, ampliamente, la unión entre el hombre y la naturaleza, es la concepción de ambos en una micro-cápsula de expresión.

Así, el haiku incentiva que en cada lectura, el lector, desde el «poemilla», se acreciente la noción del mundo, amplíe su concepción y, a partir de allí, geste nuevas y divergentes realidades. En este sentido, el haiku representa una imagen fáctica, real y espiritual, en la que se encuentra una conexión entre el lector y el autor, un nivel de correspondencia vivencial entre las dos partes. (Carrera, 2015). Por lo tanto, el haiku expresa las relaciones desde las imágenes de la naturaleza con la visión de la realidad.

En este aspecto, el haiku posee una polivalencia de significados y acepciones; sin embargo, esta forma de escritura poética involucra particularizar y entrever los preceptos

universales del mundo; de este modo, La investigadora Gema García Garrido (2010) acota, respecto a la concepción del haiku y su relación íntima con el hombre:

El haiku tiene una doble función, ya que por una parte expresa lo particular, y por otro lado deja entrever lo universal. El hombre es en sí mismo parte de la naturaleza y actualiza su contacto con ella a través de un sentido de estación. El hombre aparece así ante la naturaleza, desnudo de sí mismo, entregado a la ley del universo. (p. 1).

Por lo que el haiku versa sobre el hombre y su relación con el universo, sobre el hombre y el poema; estas analogías entrevén los cambios de significación de la realidad y la concepción de la misma, como un proceso en el que el hombre es una parte que visualiza el cosmos y lo reconceptualiza desde su perspectiva.

A razón de ello, el haiku posee una estructura que se divide en tres versos de cinco, siete y cinco sílabas correspondientemente; verbigracia, Sokan (s.f) muestra esta estructura clásica de expresión del haiku: «Luna de estío:// si le pones un mango// ¡un abanico! //» (Citado en Paz, 1981, p. 9). Así, pues, se comprende que el haiku guarda relación con el hombre y la naturaleza, además, busca expresar las concepciones de la misma desde la brevedad, desde la capacidad para configurar el mundo y todo lo que hay y existe en él.

2.3.2 Haiku e imagen: implicaciones en el aula

El haiku implica la unión de imágenes para crear el diáfano campo de significación poética. Así, en estos procesos de relación, se propugna una comparación interna «[...] donde dos imágenes son yuxtapuestas para que el lector encuentre por qué son parecidas o distintas.» (Carrera, 2015, p. 171). De este modo, la iconicidad es una consecuencia de las relaciones, que pueden ser realizadas por el lector, entre la microestructura, el significado y las imágenes que gesta.

En este sentido, en la invención del haiku se involucran procesos de interpretación y habilidades escriturales que los escolares desarrollan en el ejercicio de manifestar su visión y perspectiva de la realidad y, también, de la naturaleza. Así, desde las perspectivas dentro del aula, el estudiante tiene la capacidad, por medio de esta forma de expresión, de postular su «yo poético» para dar a conocer su acepción y reestructuración de los elementos iconográficos y, a su vez, las relaciones que estos mismos pueden forjar dentro de las micro y macroestructuras poéticas.

En razón de lo anterior, estas formas de escritura, corta y significativa, permiten acercar al estudiante a dimensiones estéticas del lenguaje, en las que ponga en uso los diferentes recursos y elementos discursivos y poéticos. Entonces, a partir de estas manifestaciones, el escolar muestra las vinculaciones entre las imágenes y la realidad, entre su imaginario y la naturaleza, donde logra generar un nuevo rincón para estar fuera del mundo; estas abscisas son el resultado del proceso de creación poética del haiku.

2.4 Didáctica de la literatura como representación digital

La didáctica se concibe como un espacio de intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que esta logra optimar los métodos, los instrumentos sumergidos en los procesos de educación. Así, la didáctica se constituye, a su vez, como un puente entre los distintos campos de acción educativa y los variados y amplios métodos de enseñanza.

En este sentido, la didáctica de la literatura aborda las conceptualizaciones, adaptaciones y selecciones de los saberes lingüísticos y literarios, dentro del desarrollo cognitivo, que se constituyen de sumo relieve en los espacios de enseñanza-aprendizaje. (Mendoza y Cantero, 2003). Así, esta didáctica de la literatura es un campo interdisciplinar en el que se exigen conocimientos amplios sobre las distintas áreas del saber, puesto que tiene por objeto de

desarrollo formar jóvenes competentes en los procesos de lectura, escritura y, del mismo modo, capaces de generar procesos de comunicación asertiva.

Asimismo, la didáctica de la literatura permite generar goces estéticos y literarios en los que se inmiscuyan los procesos de lectura y escritura literaria como un medio para la expresión intrínseca y extrínseca del sujeto. De este modo, el autor Reis (1996) acota: «La enseñanza de la literatura acepta una reformulación del concepto de lectura, en función de la utilización de auxiliares pedagógicos de naturaleza hipertextual.» (p. 115. Citado en Alzate, 2000, p. 6). Por lo tanto, la didáctica desde la literatura admite la asociación de nuevos elementos en los procesos de enseñanza, debido a que estos auxiliares pedagógicos reconocen la articulación con los distintos elementos sociales y culturales del estudiante.

Por consiguiente, desde la didáctica de la literatura, los procesos de enseñanza se suscita el placer textual, como una alternativa en la que se tiene en cuenta el punto de vista del estudiante respecto al texto, respecto a su creación y respecto a su relación contextual; en proximidad con lo expuesto *ut supra*, «Se trata, entonces, de instituir el valor pedagógico de la diferencia de gusto, de las diferencias, incluso conflictos, entre generaciones.» (Alzate, 2000, p. 7). De esta manera, se concibe la enseñanza literaria como un proceso que coadyuva a fortalecer las distintas competencias que posee el escolar.

En conclusión, la didáctica de la literatura se centra en los distintos procesos literarios que se suscitan dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje; a razón de ello, este proceso se centra en el estudiante y su capacidad intelectual, cultural y social. Por último, la inmersión del texto literario en los campos de educación genera, en el estudiante, un placer estético en el que se vislumbra una perspectiva centrada en los procesos de lectura, de recepción, de comprensión e interpretación de los mismos.

Secuencialmente, la didáctica de la literatura debe acceder a construirse desde los espacios de la digitalización, en los que el estudiante logre disponer de reestructuraciones en los distintos niveles del texto y, a su vez, sobre las concepciones que se tienen del mismo. En relación, el texto literario accede a transformarse y vincularse con relaciones «hipertextuales» en las que se dirijan a otros textos y construyan un marco de referencia semántica y pragmática amplia.

Por último, la didáctica literatura permite acceder a la reconfiguración de los textos y sus implicaciones dentro y fuera de los ambientes de aprendizaje, permite reestructurar la noción tradicional de la enseñanza del texto, puesto que permuta la forma en cómo se concibe el producto literario desde y para la virtualidad.

CAPÍTULO III

ESCRITURA DIGITAL: COALICIÓN ENTRE CREATIVIDAD Y VIRTUALIDAD

En este capítulo se aborda las concepciones de la escritura desde la virtualidad y su función dentro de los espacios de educación. Del mismo modo, se aprecia las vinculaciones de las distintas plataformas virtuales de aprendizaje con los procesos de expresión escrita creativa.

En relación, se construye el marco metodológico y su importancia dentro del desarrollo de la investigación; se distribuye las conceptualizaciones sobre el tipo de investigación y método de estudio, luego se postula las visiones sobre la población y muestra y, en similitud, la recolección de datos y los resultados pertinentes. Así, se visualiza la relación entre los procesos de escritura y las distintas plataformas virtuales de aprendizaje.

3.1 Escribir desde y para la virtualidad: manifestaciones creativas

En el marco de la pandemia que afronta el mundo los procesos de educación varían según la necesidad contextual; así, los espacios de enseñanza-aprendizaje se han vistos obligados a trasladarse a los campos de la virtualidad. En ese orden, todos los ambientes de aprendizaje, incluidos los procesos de escritura, mutaron su concepción desde y para la virtualidad.

Es por ello que generar textos en la educación, desde la virtualidad, conlleva un reto mayor, puesto que el estudiante genera sus producciones textuales con amplios niveles de información, en los que le lector puede remitirse y generar nuevos vínculos con el texto anterior y el texto nuevo.

De este modo, el proceso de escritura creativa amplía sus proximidades de aplicación, ya que genera textos desde los ambientes virtuales de aprendizaje y genera las uniones entre los procesos de creatividad, escritura y virtualidad. Asimismo, escribir en la virtualidad implica reconocer la flexibilidad del texto para adaptarse a cualquier contexto de comunicación.

En este sentido, en los procesos de creación textual el escolar «[...] tiene la oportunidad de escribir para un público real, y recibe un *feedback* también real sobre la propia escritura.» (Enríquez, 2011, p. 2). Es decir, que la escritura dentro de la virtualidad está dirigida a públicos específicos, ya sean docentes o compañeros de clase, de los cuales recibe continuidad en la retroalimentación sobre el texto y sus errores y correcciones. Así, desde la virtualidad, en los procesos de escritura, el discente distingue si sus productos literarios son aceptados, valorados y comprendidos por los lectores, puesto que estos últimos generan valoraciones sobre las manifestaciones literarias vistas; de este modo, se gesta un dialogismo constante entre el docente, el aprendiz, el texto y la comunidad a la que se dirige el producto textual.

Para continuar, los procesos de escritura amplían sus creaciones, ya que la virtualidad genera multiplicidad de herramientas, de recursos y de información que, consecuentemente, coadyuvan a ampliar el texto desde las concepciones pragmáticas y semánticas.

En relación con lo anterior, la escritura del texto se modifica y se convierte en una escritura denominada «hipertextual» en la que, posiblemente, generen «[...] nexos electrónicos entre múltiples textos paralelos [...] para elaborar un mapa de las alusiones y referencias del texto, tanto internas como externas –su inter e *intratextualidad*- y, así, las materializa.» (Landow, 2006, p. 106). Entonces, el texto se produce en función de lexías que en su convergencia crean la estructura total del hipertexto; a razón de ello, la lectura, y también la escritura, se transforma en un proceso multilínea y multisequencial en el que se construye todas las estructuras textuales y narrativas.

Por lo tanto, el estudiante genera textos desde la experiencia que, en el proceso de creación, se combina con la forma narrativa y, de este modo, con la lexía y el hipertexto, en general. Así, el estudiante fundamenta su proceso en una creación textual de voces indeterminadas en las que se hallan las relaciones con los distintos textos y productos literarios.

De esta forma, el texto, en su creación, procede a generar expansiones en sus procesos de significación, ya que no solo es un producto lineal sino, por el contrario, multidimensional que refiere a otras estructuras textuales o se sedimenta de ellas para su formación organizacional.

En conclusión, las inmersiones de la virtualidad en los espacios de educación generan un gran y amplio horizonte de posibilidades académicas, puesto que concibe una variabilidad de herramientas tecnológicas, como los foros educativos, las plataformas de entrega y devuelta de responsabilidades, las plataformas para crear formularios y cuestionarios, entre otras, que se usan en función de mejorar los espacios de enseñanza-aprendizaje. En similitud, la escritura varía sus campos de acción y se conciben nuevas visiones de los textos juntos con sus ampliaciones en las macroreferencias textuales.

3.1.1 Sobre la escritura digital

En este proceso de construcción escritural, desde la virtualidad, se produce la escritura digital como un eje en el que el aprendiz genera y produce textos en función de los procesos virtuales. En este sentido, crear textos implica tener en cuenta que se amplían las concepciones y usos de los aspectos como: la creatividad, el pensamiento abstracto, análisis, visiones críticas, razonamiento científico y lógico, puesto que es a partir de la escritura digital, como un medio en sí misma, que el escolar concibe una motivación para aprender y expresar su mundo interior.

Asimismo, estas prácticas escriturales están medidas por elementos digitales que se permiten recrear desde el uso de cualquier dispositivo electrónico o de plataformas que permitan manifestar, al aprendiz, las configuraciones que posee de la realidad. Del mismo modo, en los nuevos formatos de escritura¹² acrecientan la multidimensión semántica y pragmática del texto,

¹² Se conciben estos nuevos formatos de escritura, puesto que la escritura es un proceso variable y cambiante, en el que el sujeto está en la necesidad de variar sus códigos lingüísticos para producir textos. Así, la producción textual se genera desde la distinción de las distintas plataformas de comunicación virtual.

debido a que se generan escritos en función de la virtualidad y los distintos campos de aprendizaje. Es así que la escritura digital es un estímulo en el que el estudiante propende a estructurar sus textos en función a otros textos o a otros marcos contextuales.

En este sentido, la escritura digital permite que el estudiante amplíe sus concepciones y reconceptualizaciones sobre el texto y, a su vez, sobre la realidad contextual en la que el estudiante; del mismo modo, se permite entender que los procesos de escritura se reconfiguran sobre sí mismos, es decir, se reestructura la idea de escribir en formatos tradicionales y se traslada a campos de virtualidad y plataformas digitales.

En conclusión, la escritura digital concibe los procesos de producción textual en la actualidad como un medio para resignificar y generar nuevas concepciones sobre los ejes contextuales y culturales del estudiante. En este sentido, el texto se concibe desde las plataformas virtuales de aprendizaje en las que se muestra el escrito como hipertexto con carga social, cultural y contextual.

3.1.2 Breve aproximación al concepto de virtualidad

La virtualidad es un concepto que se presenta desde las ideas platónicas sobre el conocimiento, ya que este está constituido por imágenes e ideas que el hombre, en su naturaleza, adquiere del medio contextual en el que se encuentra. Así, la virtualidad, desde esta percepción, accede a reformular los procesos que constituyen la realidad y crear conocimiento sobre los distintos puntos de la realidad.

Asimismo, este proceso de virtualidad es comprendido como «[...] una apariencia de la realidad y está definida como un proceso imaginario [...]» (Martínez, 2014, p. 14). Es decir, las nuevas acepciones que se crean de la realidad, desde los imaginarios sociales y culturales,

postulan espacios de creatividad que convergen dentro de la virtualidad; de igual modo, este proceso permite estar fuera de sí, en otras realidades alternas.

Por consiguiente, se reconfigura el concepto de virtualidad, y adquiere un nuevo sentido de significación «[...] por la mediación de instrumentos informáticos como el aprendizaje, la cultura, la realidad o la sociedad.» (Siles, 2009, p. 59). Así, dentro de la virtualidad se generan procesos de interacción y comunicación entre partes que no comparten espacios físicos determinados. En este orden, los espacios de virtualidad median entre las distintas comunidades virtuales que existen en la red.

En relación, las concepciones de virtualidad propenden reconocer las vinculaciones existentes con las tecnologías de la comunicación y, junto con ellas, las nociones de espacio tiempo que estas manifiestan; por lo tanto, se gesta las organizaciones sociales de las comunidades virtuales.

Seguido a ello, «[...] lo virtual constituye así una categoría para pensar lo social y la comunicación [...]» (Siles, 2009, p. 60). Entonces, la virtualidad permite resignificar los procesos de comunicación y sus contextos, puesto que estos se formulan dentro de nuevos espacios sociales y culturales.

Para continuar, la virtualidad vinculada a la educación postula un nuevo marco de creación de conocimiento, debido a que los procesos de creación de herramientas didácticas se facilitan para el docente y, además, amplía las posibilidades del uso de nuevas estrategias que permitan generar procesos bilaterales entre el docente y el estudiante.

La virtualidad es un eje que complementa a la educación, ya que propone «La oportunidad de cambio de idea creativa de la educación, así como de sus mecanismos y dinámicas [...] es un factor claramente positivo con vistas a replantear, siempre de forma creativa, la educación [...]» (Duart, 2005, p. 69). Es decir, la virtualidad complementa a la

educación y ayuda a explicitar las dinámicas dentro del ambiente de aprendizaje; en sintonía, la educación y la virtualidad son ejes que se mezclan y que facilitan la creación de ambientes virtuales de aprendizaje.

En este orden de ideas, la educación sustenta sus procesos en la virtualidad y, de este modo, disfrutar de todas las posibilidades de creación y reestructuración que ofrece el marco de las tecnologías. Así, la educación, desde la virtualidad, promueve acciones que, en el camino al conocimiento, facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la virtualidad permite recrear y estipular nuevos procesos de educación; esta misma puede permitir que las acciones pedagógicas permitan construir bases de conocimiento sólidas y significativas. Además, logra facilitar la adquisición de saberes, ya que genera en el estudiante incentivos y autonomía para elegir sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Ambientes virtuales de aprendizaje: variabilidad en la concepción educativa

Los ambientes virtuales de aprendizaje (A.V.A) constituyen un grupo de herramientas tecnológicas que facilitan la comunicación e intercambio de información entre docentes y estudiantes que no comparten los mismos espacios geográficos. Asimismo, es indispensable reconocer que el A.V.A. es un mediador entre el conocimiento, el docente y el estudiante, puesto que condesciende a formular nuevas formas para la enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el A.V.A. ofrece al docente la posibilidad de instruir, de educar y desarrollar contenidos didácticos, en los que se formulan intercambios de información digital entre personas comprometidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, estos ambientes virtuales de aprendizaje facilitan que el estudiante genere autonomía respecto a lo que aprende y, a su vez, permite flexibilizar los objetos de aprendizaje que el docente postula.

Del mismo modo, es lícito afirmar que estas herramientas son guadoras en los procesos de aprendizaje, puesto que «[...] nos permite encaminar y controlar una forma de actividad externa, acción que depende de la forma en que tecnológica y pedagógicamente está constituida para operar durante el proceso de aprendizaje.» (Suárez, 2009, p. 3). Por lo tanto, a partir del uso de las herramientas tecnológicas se gesta, en su desarrollo, formas divergentes de pensar y de concebir los procesos de aprendizaje dentro del entorno virtual.

Así, por medio de los A.V.A. se ofrece al docente la posibilidad de manejar externamente, mientras se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, los contenidos temáticos, del mismo modo puede generar cambios internos dentro del desarrollo del tópico a desarrollar, para replantear nuevas formas de facilitar la aprehensión de conocimiento.

Por consiguiente, estos ambientes de formación permiten que el docente interactúe en distintos momentos con sus aprendices, puesto que se formulan procesos de comunicación sincrónica y asincrónica en las que los escolares pueden generar cuestionamientos y el docente, en la inmediatez o en el transcurso del tiempo, puede dar respuesta.

Igualmente, estas herramientas virtuales permiten al escolar ingresar a contenidos diversos, dentro del aula virtual, en los que se generan estructuras de acciones específicas y determinadas para aprender y, en este proceso, donde cada participante propone nuevas particularidades estratégicas para adquirir nuevos aprendizajes.

En analogía, los A.V.A. genera nuevas aulas virtuales en las que las tecnologías que interviene en el proceso educativo pueden «[...] considerarse, como sistemas de actuación (acción externa), pero también, como fuente para la generación de nuevos modelos cognitivos o marcos de pensamiento (representación interna).» (Suárez, 2009, p. 3). En otros términos, estas aulas virtuales reconfiguran, por medio de su quehacer pedagógico, las concepciones educativas, puesto que posee un sistema de acciones con los que orienta el docente, en el marco de la

virtualidad, los procesos de aprehensión cognoscitiva y, además, permite que el docente guíe, desde la acción externa, los contenidos y las cápsulas de aprendizaje.

En conclusión, los ambientes virtuales de aprendizaje (A.V.A) facilitan los procesos educativos, puesto que permite generar flexibilidad en las maneras y formas en las que se enseña. Asimismo, los A.V.A. generan conexiones hipertextuales que acrecientan los contenidos y sus posturas didácticas y pedagógicas, ya que son vinculaciones que permiten mostrar el desarrollo de los temas desde distintos puntos de vista y, también, desde distintos formatos.

3.2.1 Google Meet: vinculación de los estudiantes y la literatura

Google Meet es una plataforma digital que permite el encuentro, interacción y comunicación entre los docentes y estudiantes; esta plataforma de reuniones virtuales condesciende a crear un aula virtual en la que los estudiantes interactúan, en tiempo real, con el docente, compañeros y procesos de adquisición de conocimiento. Del mismo modo, esta plataforma accede a que todos estudiantes participen y sean entes activos en la adquisición y procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, esta plataforma digital permite al grupo participante del proyecto reuniones y vinculaciones con el docente y, asimismo, con las distintas muestras literarias, el microcuento y el haiku, que ellos mismos crean en el avance de la investigación. Así, permite que los escolares reconozcan cuáles son las incidencias de la literatura con los procesos de escritura creativa.

3.2.2 Jamboard: tablero digital para la exposición literaria

Jamboard es un tablero digital en línea en el que el docente puede planear su clase de forma interactiva, dinámica y creativa, puesto que esta herramienta permite la colaboración,

tanto de estudiantes como de docentes, en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se estipulan en el marco de la virtualidad.

En este mismo orden, Jamboard ofrece herramientas como: notas adhesivas, resaltadores de texto, escritura avanzada, insertar imágenes, hipervínculos, formas geométricas, entre otras; de este modo, este tablero digital permite facilitar la exposición de temas a tratar, de ideas por parte de los estudiantes, puesto que pueden interactuar y modificar el desarrollo de los tópicos. Asimismo, ameniza los procesos de aprehensión de conocimiento, ya que permite al docente construir un espacio en el que el escolar interactúe de forma directa con los contenidos temáticos y con todos los hipertextos que se proponga en la clase.

En relación, el tablero digital permite acercar a la población objeto de estudio a la literatura, sus análisis, sus implicaciones en el contexto y las manifestaciones literarias en función de la invención y creación de nuevos procesos de escritura de microcuentos y haikus.

3.2.3 Google Classroom: cenáculo del arte literaria

Esta plataforma virtual educativa permite al docente y al estudiante interactuar con todas las actividades que se estipulan para el desarrollo de la clase, puesto que se crea un aula virtual en la que se permite acceder a textos —de cualquier formato—, imágenes, enlaces a otras plataformas web, vídeos y, al mismo tiempo, la asignación de tareas, foros, encuestas, formularios de Google, entre otros.

En este sentido, esta aula virtual permite la interacción, asincrónica y sincrónica, constante entre docente y estudiante, porque accede a instalar cualquier tipo de información multimedia o documental para el desarrollo del área de conocimiento. Así, para este desarrollo el aula virtual posee una variabilidad de viñetas que permite al docente facilitar sus procesos de enseñanza; la primera es el tablón de anuncios en el que el aprendiz visualiza las tareas asignadas

por parte del docente; la segunda es el trabajo en clase en el que el docente postula los materias para el desarrollo de su área; la tercera equivale a las personas que se encuentran dentro del aula y virtual, es decir: docentes y estudiantes; el último ícono es la calificación en la que se muestra el resultado cuantificado de los procesos desarrollados. De este modo, esta aula virtual condesciende recolectar las actividades, agruparlas por temas y, asimismo, generar comentarios personales o grupales acerca del desarrollo de las mismas.

En analogía con lo anterior, el aula virtual permite que la población objeto de estudio cargue, a la plataforma, sus manifestaciones y sus composiciones literarias que tienen como sustento las lecturas previas de obras narrativas. En este sentido, esta plataforma permite compilar y reunir todas las invenciones que los estudiantes producen según su óptica del contexto social y cultural.

3.2.4 FlippingBook: creación de la antología digital de microcuentos y haikus

Este recurso virtual permite crear revistas y libros digitales, ya que procede a transformar cualquier formato de documento — documentos Pdf, documentos Word, documentos Power Point— en un formato flash con aspecto de revista o libro digital. Por lo tanto, este recurso informático el docente puede compartir todo tipo de documentos, en cualquier medio virtual, visto o presentado en la clase; asimismo, permite editar y personalizar nuestro producto digital para facilitar su visualización en cualquier espacio virtual.

Así, esta herramienta virtual permite fomentar la invención de la antología de cuentos y haikus que los escolares formulen dentro del desarrollo de las actividades; por lo tanto, permite la proliferación de las obras narrativas y líricas que construyen los estudiantes.

3.2.5 Artsteps: exposición de obras narrativas y líricas

Artsteps es una plataforma virtual que permite generar exposiciones interactivas de arte, música, historia, filosofía, entre otras; de este modo, accede a proliferar todas las invenciones que los estudiantes realizan dentro del aula, ya que crea un espacio de realidad virtual en el que se vislumbra, como piezas de un museo, los productos o resultados de las actividades que se proponen en clase.

Para continuar, esta herramienta digital se vincula con los procesos de escritura, ya que permite mostrar y generar conocimientos de los procesos de escritura que realizan los estudiantes dentro de los espacios educativos virtuales. Así, es posible crear una forma dinámica y didáctica de reconocer las distintas muestras de escritura creativa que realizan los estudiantes.

3.3 Relaciones de la narrativa y la lírica con los ambientes virtuales de aprendizaje: una mirada al proceso de creación literaria

Los ambientes virtuales de aprendizaje coadyuvan en los procesos de enseñanza, puesto que facilita al docente la creación de materiales digitales para la construcción de saberes en los escolares. De este modo, crea la posibilidad de transformar y mejorar el quehacer docente dentro y fuera del espacio de educación.

Así, genera una alteración didáctica, debido a que propende a formular clases y encuentros educativos interactivos en los que el estudiante sea consciente del proceso de enseñanza y aprendizaje del que es participe. En similitud, estas herramientas fecundan redes de interacción académicas en las cuales se crean procesos de comunicación educativa.

En este sentido, estos ambientes de virtuales de aprendizaje son vinculantes con los procesos de creación narrativa y lírica, ya que se permite reconceptualizar la forma en la que se

escribe dentro del ambiente de educación; es decir, los procesos de invención literaria — microcuentos y haikus— se redefinen en procesos de creación o narrativa digital.

Análogamente, la narrativa digital es concebida como una forma de representación escrita en el que el sujeto escribe en formatos que reorganizan el texto de manera no lineal, es decir, los textos están constituidos por conexiones que refieren a otros textos, esto acude a la creación de hipertextos que unen el contenido literario, la imaginación y la creatividad, con la virtualidad.

En este orden, las convergencias entre los A.V.A. y la producción de narrativa y lírica brindan las concepciones de narrativa digital como formatos de expresión alternos con fines estéticos y de proliferación escritural. En este orden, se aprovecha todos los medios digitales para la escritura y la expresión del hombre en el mundo.

Asimismo, la narrativa digital es entendida como un amplio proceso de comunicación en el que se unen los formatos digitales, electrónicos y, a su vez, las formas literarias como la lírica y la narrativa; en otras palabras, «[...] cualquier intento de utilizar los medios digitales en función de la narración y de la expresión cotidiana debe ser considerada como una forma de narrativa digital [...]» (Echeverri, 2011, p. 15). En este sentido, es comprensible entender que la escritura digital formula estos procesos de la narrativa digital y se considera, así, la creación de hipertextos que poseen relaciones significativas de mayor nivel.

Para concluir, las relaciones entre los A.V.A. y los procesos de escritura y de invención narrativa acaece a crear formatos de narrativa digital y, en este sentido, las relaciones hipertextuales que fundamentan la visión del mundo y de la reconfiguración de la realidad que posee el estudiante.

3.3.1 Creaciones desde la virtualidad: el microcuento y el haiku en el aula

Las invenciones narrativas y líricas, desde la virtualidad, permiten estipular los procesos de inventiva dentro del aula, ya que se reconocen las visiones que poseen los estudiantes respecto a los distintos postulados temáticos que coadyuvan al desarrollo del proyecto de investigación.

Así, las manifestaciones dentro del aula postulan convergencias desde los contextos sociales, las estructuras del microcuento y haiku y la visión del estudiante individual y grupal respecto a varias formas textuales o hipertextuales; la creación virtual, además, accede, dentro del aula, a crear conexiones entre los distintos procesos de formulación escritural.

3.3.2 La creación literaria en el aula: un proceso desde la virtualidad

La creación literaria en el aula implica reconocer todas las perspectivas que poseen los estudiantes respecto a la realidad y al modo de concebir, también, los mismos procesos de lectura literaria. A su vez, conlleva crear espacios en la virtualidad que modifiquen las formas de escribir, de contar, de crear, de manifestar, por medio de la escritura, dentro de los espacios de educación.

Por lo tanto, la virtualidad genera esos lugares alternos en los que los escolares pueden crear, desde distintas formas textuales —microcuento, cuento, haiku, poesía—, su forma de concebir el contexto social y cultural. Es por ello que esto admite crear nuevas maneras, también, de percibir el texto dentro del aula como propulsor de cultural y conocimiento.

3.4 Sobre las concepciones metodológicas

El proyecto se desarrolla en ocho encuentros académicos, los cuales se dividen en un encuentro de presentación sobre el taller; seguido, tres reuniones de construcción de microcuentos, tres de construcción del haiku y un encuentro de organización de la antología *Palabra viva: realidad, creación e individuo. Antología de microcuentos y haikus: una*

perspectiva de reinención literaria; de este modo, se estipulan, en la primera reunión, una breve reseña del micro cuento y su visión de significación, luego se da paso al primer acercamiento de cimentación narrativa; como segunda clase, se genera un proceso en el que se dan las concepciones de los niveles sintácticos, semánticos y pragmáticos del texto, luego se procede a construir visiones narrativa corta; como tercer encuentro se visualiza la amplificación de los distintos niveles particulares de la lengua y se procede a estudiar y crear perspectivas narrativas.

Así, se procede a estudiar las visiones del haikus y sus procesos de significación: como primer encuentro se estipula el análisis del haiku y su representación simbólica; en el segundo, se descende a vislumbrar elementos de obras de arte en las construcciones poéticas y luego generar una simbiosis entre ambos aspectos; como tercer encuentro, se crean las visiones líricas desde elementos musicales; como cuarto punto se distingue el estudio crítico de varios componentes dentro de las distintas construcciones de los discentes; por último, se gestan representaciones sobre la cultura samaria.

En concordancia, en los siguientes apartados se profundizan en las concepciones sobre los procesos metodológicos como: el tipo de investigación cualitativo, los aspectos de enfoque de estudio analítico; por lo tanto, se busca corroborar las hipótesis desde los procesos de construcción literarias, la realidad contextual y educacional, y cómo estas muestras literarias sirven para generar mejoras en sus aspectos creativos y, a su vez, en los distintos elementos de la lengua. Así, estos procesos metodológicos que sirven para el desarrollo investigativo del presente proyecto.

3.4.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación, en el que se sustenta la pesquisa, es cualitativo, puesto que se busca concebir e interpretar las bases de la realidad; por lo tanto, este tipo de investigación, como

lo afirma Roberto Sampieri (2014), consiste en reconstruir la realidad «[...] tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente.» (p. 9). De este modo, se entiende que este tipo de investigación se sustenta y se centra en el entendimiento de las acciones de los seres vivos sobre las concepciones de la realidad y los procesos culturales.

Así, el proceso de investigación propone que la realidad se concibe y define por medio de las interpretaciones de los sujetos participantes en el proceso de investigación; en este sentido, «[...] convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores.» (Sampieri, 2014, p. 9). A razón de ello, es posible afirmar que estos procesos de construcción de «realidad» se erigen y se modifican según se desarrolla el estudio investigativo.

Para continuar, se comprende que el investigador se inmiscuye desde su propia experiencia y, sumado a ello, las experiencias de los escolares para construir conocimiento sobre el fenómeno estudiado. En este sentido, este tipo de investigación es, a su vez, un grupo de prácticas interpretativas que hacen visibles el mundo y las concepciones del mismo dentro del proceso investigativo.

Por lo tanto, el tipo de investigación cualitativo considera la realidad, y la reconfiguración del mismo, como un proceso dinámico en el que convergen todas las posturas de conceptualizaciones y experiencias en función de las reconstrucciones de la realidad. De este modo, el proceso de investigación toma como base los procesos cualitativos, ya que permite descubrir, construir e interpretar la realidad desde las posturas de los estudiantes que participan en el desarrollo de la investigación.

3.4.2 Enfoque de investigación

El enfoque de estudio en el que se fundamenta el proceso de investigación equivale al enfoque analítico, el cual se encarga de estipular relaciones internas entre las categorías de estudio; ídem, se busca analizar y comprender las distintas perspectivas que se obtienen dentro del fenómeno de estudio.

En este orden de ideas, este tipo de enfoque es considerado, por la investigadora Jacqueline Hurtado de Barrera (2000), como un proceso en el que analizar «[...] consiste en identificar y reorganizar las sinergias de un evento en base a patrones de relación implícitos o menos evidentes, a fin de llegar a una comprensión más profunda del evento [...]» (p. 269). Por lo tanto, este proceso accede a encontrar patrones de relaciones que permite reconfigurar las concepciones sobre los fenómenos estudiados; esto, a su vez, condesciende a postular aspectos en los que se desintegra todas las partes y luego se une para producir comprensiones e interpretaciones, sobre el evento estudiado, con mayor amplitud a fin de entender la naturaleza del mismo.

Para finalizar, el enfoque analítico permite comprender y analizar las relaciones entre las categorías: escritura, literatura y virtualidad, y comprender los procesos de la realidad que se gestan a partir de la sinergia entre estas mismas en la enseñanza-aprendizaje.

3.4.3 Paradigma pedagógico

El paradigma pedagógico en el que se sustenta el proceso de investigación es el constructivista, ya que este mismo permite conocer los procesos de construcciones de la realidad y de conocimiento desde los ejes dialógicos entre el estudiante, el texto y el docente. Por lo tanto, las nociones del constructivismo permiten entender que la formulación del conocimiento, dentro del espacio educativo, es una estructura que está dispuesta a transformar y reestructurarse las veces necesarias para crear nuevas formas del aprendizaje.

En relación, el constructivismo permite que el percibir la enseñanza y aprendizaje como un proceso que «[...] no es lineal, sino que en él se avanza y se retrocede permanentemente.» (Ordóñez, 2004, s.p.). Dicho de otra manera, se comprende que se gestan relaciones significativas entre lo que conoce o saber, las experiencias previas, los nuevos conceptos y experiencias que le permiten reestructurar su armazón de conocimiento y generar nuevas estructuras cognoscitivas.

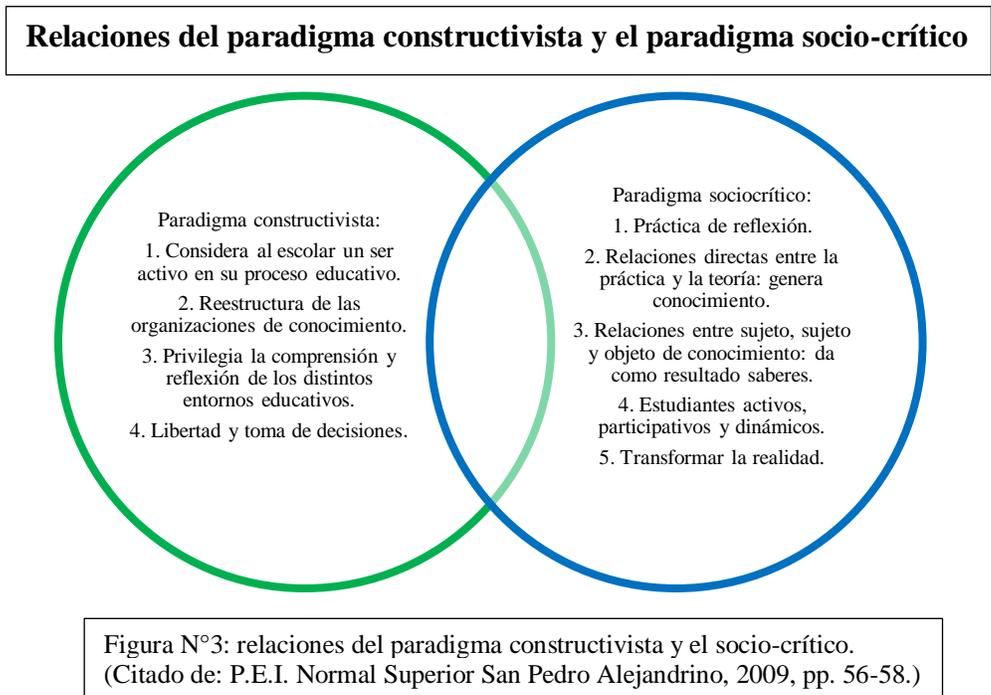
En analogía, la institución educativa permite visualizar, desde el proyecto educativo institucional —P.E.I—, las conexiones directas entre el constructivismo y, como paradigma pedagógico, el socio-crítico. Por lo tanto, se comprende, desde este último, las relaciones entre sujeto y sujeto y lo que a partir de aquí se construye como saber.

En esta linealidad, el paradigma socio-crítico «[...] se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autoreflexivo [...]» (Alvarado y García, 2008, p. 189). Así, este paradigma supone que el conocimiento y los saberes que adquieren los escolares parten de las necesidades de los grupos o comunidades sociales. Se pretende que los escolares logren ir más allá de sus propias realidades y puedan, además, construir soluciones integrales a los distintos problemas suscitados; por lo tanto, se entiende que este paradigma educativo se producen transformaciones en los niveles cognoscitivos y sociales.

Asimismo, ambos paradigmas —constructivista y socio-crítico— abordan los procesos educativos y al escolar como un ente activo que aporta saberes desde sus propias experiencias, al ser creador y multiplicador de conocimientos significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; de mismo modo, estos paradigmas permiten la reflexión, la elaboración epistémica, las relaciones directas entre la praxis y la teoría y la comprensión e interpretación de todos los campos sociales y educativos.

Así, las relaciones entre el paradigma constructivismo y el paradigma socio-crítico posee vinculaciones con el proyecto de investigación, debido a que se coadyuva al estudiante a formular y reformular sus armazones de conocimiento, generar reflexiones críticas sobre los distintos contextos educativos y sociales, para generar nuevas visiones de las particularidades contextuales. (Ver figura N°3: relaciones del paradigma constructivista y el socio-crítico).

En este orden, se posibilita construir, reflexionar y encontrar amplias relaciones entre la praxis y la teoría, el conocimiento y saberes amplios desde los procesos de escritura creativa, ya que esta permite concebir la realidad y los textos —desde cualquier forma y estructura del texto— desde sus múltiples convergencias simbólicas, estructurales, y pragmáticas.



3.5 Sobre la ubicación contextual

La Institución Educativa Normal Superior San Pedro Alejandrino de carácter público que se encuentra ubicada en los terrenos aledaños de la quinta de San Pedro Alejandrino en Santa

Marta, distrito de Magdalena. Esta institución cuenta con una población de jóvenes estratos bajo y medio —1, 2 y 3—; en relación, el plantel educativo es considerado un formador de formadores. Asimismo, dentro del establecimiento educativo existe un porcentaje significativo que ingresa a los niveles de educación complementaria para optar al título de: normalistas superiores.

En este sentido, la planta física cuenta, en secundaria, con 29 salones de clase, una biblioteca, tres salas de informática, una cafetería, una enfermería, dos aulas de psicorientación, una sala de docentes, una sala de juntas, una papelería, un salón de actuación y artes, cuatro canchas de fútbol, un kiosco, seis salones del área de preescolar, un bloque de cuatro salones para el programa de normalista superior; así, se puede concebir la planta física de la institución educativa.

3.5.1 Población objeto

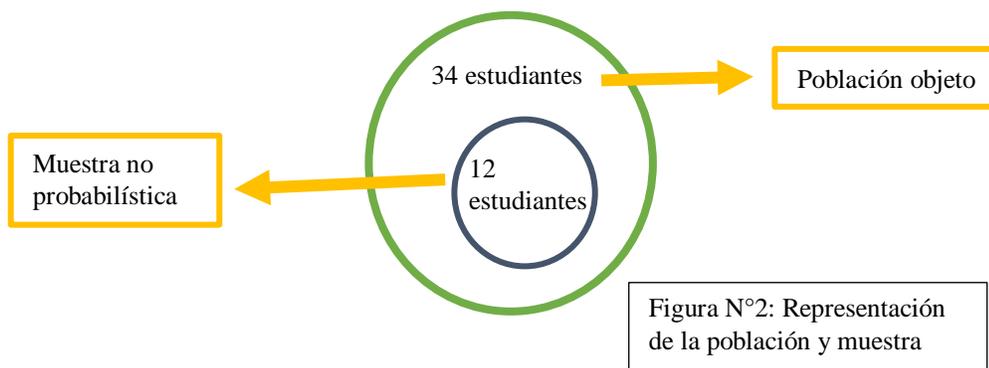
Para el desarrollo consecuente de la investigación es importante reconocer la población de estudio, ya que esta conforma los sujetos participantes en el proceso. Así, la población se compone de 34 estudiantes que están, en promedio, en edades entre los 16 a 18 años de edad; el grupo de escolares está subdividido por 16 féminas y 18 varones. Del mismo modo, todos los escolares comparten el mismo espacio sociocultural y académico.

3.5.2 Muestra

Para la selección de la muestra se permite desarrollar un proceso de muestreo no probabilístico por convivencia en el que no existen criterios para la distinción de la muestra. Así, cada sujeto participante puede ser parte de la muestra o puede solo componer la población objeto de estudio.

Por lo tanto, se comprende que este tipo de muestreo se denomina como una «[...] muestra de voluntarios, y se utiliza si el investigador necesita que los posibles participantes se presenten por sí mismos.» (Monje, 2011, p. 129). De este modo, se comprende que los participantes de la investigación son voluntarios en la población y, en este orden, en la muestra; así, todas las posibilidades de la muestra están desarrolladas por los casos disponibles a los que el investigador tiene acceso total.

En este sentido, se obtiene una muestra total de 12 escolares que oscilan entre los 16 a 17 años de edad; además, están constituidos por 5 mujeres y 7 hombres; todos los participantes de la muestra comparten los mismos espacios académicos y culturales.



3.6 Del proceso de recolección de datos

En este apartado de investigación se esclarecen la técnica e instrumento que se utiliza para la recolección de datos e información del proceso de investigación.

3.6.1 Técnicas de recolección de datos

La recolección de datos es indispensable en el desarrollo de la investigación, ya que permite reconocer los procesos de evolución por parte de los escolares. En esta estructura, las

técnicas de recolección de datos son aquellos mecanismos que el investigador utiliza para recolectar y registrar la información.

Así, la técnica que se utiliza para la recolección de datos es el grupo focal que es considerado como un grupo reducido que expresa, debate y argumenta sobre temáticas propuestas por el guía o el investigador. Por lo tanto, el grupo focal se define, desde la perspectiva de Carlos Monje (2011), como aquel grupo que «[...] focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir [...]» (p. 152). Entonces, este grupo focal centra sus procesos de discusión en la interacción discursiva y las distintas opiniones de los miembros de participación.

Así, el grupo focal postula una reunión de modalidad de entrevista grupal y no estructurada o libre, en las cuales los participantes del grupo discutan o elaboran, desde sus propias experiencias, hechos o temáticas que se postulan para el desarrollo de la investigación. Así, el grupo focal busca descubrir una estructura de sentido que, en el desarrollo de las discusiones, comparten los sujetos.

En este orden, las actividades que se desarrollan en el proyecto, «Palabra viva: realidad, creación e individuo», se basan, pues, en lecturas de imágenes, comprensión e interpretación de textos, discusión y análisis de obras literarias, análisis y relaciones sobre música, discusión y estudio de obras de arte que se desarrollan en las vanguardias, procesos de creación de microcuentos y haiku; por lo tanto, todas estas actividades permiten reconocer los distintos puntos de vista que los participantes tienen sobre los temas propuestos dentro del desarrollo de la investigación educativa. (Ver cuadro N°2: secuencia de actividades de desarrollo).

PALABRA VIVA: REALIDAD, CREACIÓN E INDIVIDUO			
N° de Sesión	Fecha	Horario	Nombre de la actividad y descripción
1	17 de septiembre	2 pm – 4 pm	Presentación del taller y de la dinámica del trabajo, reconocimiento de la población.
2	24 de septiembre	2 pm – 4 pm	Acercamiento al cuento: generalidades del cuento, análisis y discusiones sobre la obra de Nicolás Maquiavelo, reconocimiento de las estructuras internas de argumentación, creación escrita.
3	01 de octubre	2 pm – 4 pm	Expresión del microcuento: relaciones entre la obra de Nicolás Maquiavelo y el contexto actual internacional, nacional y local, estructuras oracionales, escritura de microcuentos.
4	15 de octubre	2 pm – 4 pm	Recursos estilísticos: análisis de diferentes tipos de textos (caricaturas, pinturas, poemas y canciones), debate sobre la obra de Tomás Moro, expresión escrita a partir de la pregunta guía ¿Qué pasaría si...?
5	22 de octubre	2 pm – 4 pm	Descripción como recurso narrativo: análisis y relaciones de obras de arte, escritura de cuentos cortos desde la libertad del estudiante.
6	29 de octubre	2 pm – 4 pm	Aproximación a la poesía: generalidades de la poesía, análisis de imágenes y expresión de sentimientos. Creación de poemas de temática libre.
7	05 de noviembre	2 pm – 4 pm	Creación de haikus: análisis de poemas, reconocimiento de los símbolos e imágenes dentro del haiku, relaciones entre las estructuras del poema, creación de haikus desde la perspectiva de la naturaleza y la relación directa con el hombre.
8	12 de noviembre	2 pm – 4 pm	Manifestación del haiku: relaciones de imágenes con la música, análisis de poemas y reescritura de los mismos, escritura y creación de haikus. Construcción de la antología de microcuentos y haikus.

Cuadro N°3: secuencia de actividades de desarrollo

En conclusión, el grupo focal permite, dentro de la investigación, reunir y percibir las distintas posturas que poseen los escolares respecto a los temas que se postulan dentro de los encuentros académicos. Además, construir, desde las distintas percepciones de los textos, de las imágenes, de los productos presentados, microcuentos y haikus con un amplio campo de significación.

3.6.2 Instrumentos de recolección de datos

Como instrumentos para la recolección de datos se utiliza la lista de chequeo como una estructura que permite reconocer las categorías y su desarrollo dentro del proceso de investigación. Así, la lista de chequeo es definida, desde la perspectiva de Cecilia Cardona y Astrid Restrepo (2016), como: «[...] herramienta metodológica está compuesta por una serie de ítems, factores, propiedades, aspectos, componentes, criterios, dimensiones o comportamientos, necesarios de tomarse en cuenta, para realizar una tarea, controlar y evaluar detalladamente el desarrollo de un proyecto, evento, producto o actividad.» (p. 1). Entonces, estos componentes se estructuran de forma organizada que permite evaluar y reconocer la efectividad del desarrollo de forma individual y particular de la propuesta de investigación.

En este sentido, la lista de chequeo se aplica al desarrollo de la clase desde los componentes de lectura, escritura y uso de recursos virtuales. Asimismo, la lista de chequeo sirve para delimitar las particularidades de evaluación cualitativa que se desarrollan en la clase. (Ver anexo A.1).

En relación con lo anterior, se utiliza una rúbrica para analizar los componentes de escritura en los niveles: semánticos, sintácticos, morfológicos y pragmáticos; de este modo, se comprende que la rúbrica es definida como:

Rasgo o conjunto de rasgos de forma determinada, que como parte de la firma pone cada cual después de su nombre o título, y que a veces va sola, esto es, no precedida del nombre o título de la persona que rubrica. (Cano, 2015, p. 267).

Por lo tanto, se comprende que la rúbrica es un instrumento que sirve para particularizar y analizar, cualitativamente, los productos literarios de los estudiantes participantes del proceso de investigación. (Ver anexo A.2).

3.7 Resultados

El desarrollo de los encuentros académico, desde los entornos virtuales de aprendizaje, permiten generar acercamientos notorios con la población de investigación; de este modo, se posibilita gestar variabilidades dentro del proceso de educación, ya que se permite formular entornos de aprendizaje flexibles en los que prima el estudiante como ente consciente de su proceso de aprehensión de conocimiento.

Así, se postula el constructivismo como un paradigma que permite al estudiante construir y reconstruir su proceso de enseñanza-aprendizaje; a su vez, el docente posee el papel de guía, de puente que conecta al escolar con el aprendizaje. En este orden, el aprendiz es el sujeto principal que se transforma en un ente autónomo capaz de formular y reformular su propia estructura de conocimiento.

En lo relación con lo expuesto *a priori*, el desarrollo de los acercamientos académicos con los estudiantes, de la Institución Educativa Normal Superior San Pedro Alejandrino, se logra percibir que se crea texto desde las interpretaciones constantes de las distintas muestras artísticas (imágenes, grafitis, obras de arte, caricaturas, canciones, microcuentos, haikus, novelas) y culturales que se exponen en el desarrollo de los encuentros. Esto implica que, dentro de los espacios educativos, se permite al estudiante construir texto al atender a una superestructura (microcuento y haiku) y, además de ello, la modificación y acomodación de su lenguaje para estipular intenciones comunicativas claras.

En este mismo sentido, y desde los encuentros académicos, los procesos de escritura, como constante, se vincula desde los procesos contextuales del escolar y, a su vez, del texto; esto quiere decir que el discente en el momento de crear y de manifestar procesos textuales genera relaciones desde los distintos contextos del texto (desde cualquier formato) y su producto literario.

Para continuar, el aprendiz, desde las implicaciones de la lectura, logra comprender y diferenciar las implicaciones de los contextos sociales, políticos e históricos en las obras narrativas leídas. Por lo tanto, en el desarrollo de las actividades, desde los entornos virtuales de aprendizaje, se mantiene, como una constante, los procesos dialógicos entre los estudiantes, el texto y el docente.

En este orden, los ambientes virtuales de aprendizaje facilitan las creaciones y exposiciones de las actividades, ya que estas dinamizan los procesos enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el remitirse a otras plataformas acrecienta la visión del tema a desarrollar y permite concebirlo desde distintas ópticas y perspectivas.

Por tanto, se comprende que las categorías de escritura, lectura y entornos virtuales de aprendizaje son vinculantes, puesto que las dos primeras están relacionadas como procesos de construcción de conocimiento y la última, A.V.A., logra la proliferación de estos procesos y permite el acercamiento de los escolares de Institución Educativa Normal Superior San Pedro Alejandrino con el docente en formación, además, accede a amenizar la reestructuración del conocimiento y, así, dinamiza el entorno de enseñanza y aprendizaje.

En relación con lo anterior, los tres procesos de unen desde la literatura como eje principal del proyecto de investigación y de los de construcción literaria: el haiku y el microcuento. Por tanto, se intuye que la literatura es aquella que permite, desde los A.V.A., el proceso dialógico entre el estudiante y docente, es decir, desde la literatura, con el proceso de lectura, escritura y A.V.A., se permite generar el constante diálogo, análisis y estudio de las expresiones narrativas expuestas en clase y, asimismo, esta permite postular los hipertextos que crean los escolares desde sus implicaciones culturales y sociales.

Desde otra perspectiva, los procesos de creación literaria, de microcuento y haikus, dentro de los espacios de educación permiten entender que los estudiantes escriben en función de

expresar, de contar, de manifestar su visión de la realidad; además, tratan de generar relaciones en las que entrevén sus posturas críticas frente a cualquier tipo de temas literarios, sociales, históricos o culturales.

En este orden de ideas, desde los criterios semánticos, sintáctico-morfológicos y pragmáticos se muestra cómo los escolares abordan los procesos de escritura con amplias relaciones contextual e hipertextuales en las que reconfiguran su lenguaje para determinar su visión comunicativa sobre algún tópico a desarrollar.

Así, desde el primer componente —componente semántico— se entiende que lo escolares, de forma general, generan textos con amplios campos de significación y, a su vez, con amplias relaciones entre las imágenes verbales y las visiones que estos poseen de la realidad o, desde otro punto, desde la visión de los textos leídos.

De este modo, se muestra cómo los estudiantes logran conjugar y reconfigurar la percepción que poseen de la realidad y de sus contextos sociales y culturales en escritos narrativos y líricos que vinculan procesos contextuales con elementos escriturales.

En este mismo orden, algunos textos condescienden a formular concepciones amplias de lo que, en su medida, los aprendices procesan dentro de sus contextos; entonces, se comprende que la escritura, desde una noción de creatividad, es un medio por el cual el escolar busca repensar sus propias acepciones de todos aquellos elementos que son surtidos por sus espacios de interacción social.

Así, la escritura ofrece amplios campos en los que el escolar busca una forma de contar y mostrar cómo concibe los procesos sociales que, en su amplio aspecto, son vinculantes con los procesos de literatura; lo siguiente se vislumbra en el siguiente microcuento «¿Debe darse el poder por el miedo?» en el que relaciona la obra de Nicolás Maquiavelo, *El príncipe*, y las concepciones de los escolares sobre la idea de poder, sociedad y cultura:

¿DEBE DARSE EL PODER POR EL MIEDO?

En mi mundo nadie quiere un reinado basado en esto, pero cumplen todo lo que mandan por el terror. Hace poco murió el rey ping, odiado por todos, pero tenía el dominio del miedo, ahora el reino depende de la elección; Louis, candidato de la corte, que por herencia tiene el poder del miedo en sus manos o Arthur, quién no tiene más que su inteligencia y su amor por el pueblo. El día de la elección, Louis perdió el poder del miedo y como nunca se dio a la tarea de hacer lazos con el pueblo, sin el poder, el reinado perdió.

Por lo tanto, se concibe que los estudiantes logran crear sinergia entre la visión, interpretación y análisis de las obras: *El príncipe* de Nicolás Maquiavelo y *Utopía* de Tomás Moro y sus procesos de creación literaria como medio para la expresión de sí; en este orden, se muestra cómo comprende, desde el proceso de lectura, aquellos símbolos ocultos entre las estructuras del texto.

En este sentido, se comprende que la escritura es el medio por el cual el escolar, desde sus creaciones literarias, formula, en las estructuras internas del texto, amplios campos de significación que condensan toda una mirada crítica de la realidad.

En relación, desde la perspectiva del haiku, se comprende que el escolar logra profundizar en esa visión del mundo en relación al hombre con la naturaleza y, del mismo modo, con el mismo hombre. Así, el haiku es una estructura que permite al estudiante construir imágenes con amplios campos de significación.

Por lo tanto, los escolares postulan aquellas formas en las que su lenguaje muestra aquel continuo movimiento del verbo por la expresión; esto implica que sus construcciones poéticas muestran amplios lazos de relación entre su comprensión de la realidad y su «yo» poético. Lo anterior se vislumbra en el siguiente haiku: «Un beso carmesí, // explorando aquel panteón, // un

tifón pasó». De este modo, se observa cómo logran conjugar las concepciones de la realidad social y, además de esto, las relaciones del hombre con la naturaleza.

Concomitante, desde el segundo criterio —componente sintáctico-morfológico— se comprende que los escolares generan relaciones acordes entre los elementos microestructurales y macroestructurales que condesciende a formular estructuras particulares de cohesión dentro de las organizaciones internas del texto.

En analogía, se muestra que los escolares forman, dentro de sus textos, cadenas proposicionales que gestan amplias relaciones entre la micro y macroestructura del texto; a razón de ello, se conciben avances exponenciales en los aspectos de escritura y nexos cohesivos que permiten organizar el texto desde perspectivas de causalidad.

Entonces, lo anterior se puede vislumbrar en el fragmento de la minificción «por el bien de Israel» en la que el escolar no postula correctas formas de la utilización de elementos gramaticales:

POR EL BIEN DE SAN ISRAEL

La luz del sol brotaba sobre mi cara por la ventana de mi habitación, Salí con mucha emoción a ver a mi padre trabaja como vendedor y le pregunte que como le iba, me respondió frio y sombrío con un “no lo sé” me preocupe al ver que todo se nublo y el día cayo. [...]

De este modo, se observa la carencia de elementos gramaticales y, a su vez, la desarticulación proposicional del texto; sin embargo, este mismo sujeto muestra avances amplios de escritura, ya que condesciende, desde la comprensión y conciencia de su propio proceso de escritura, a formular textos con amplias y correctas relaciones estructurales que, a su vez, apoyan la creación de la superestructura y visión comunicativa clara y precisa; por lo tanto, la minificción «sin título» muestra un texto más estructurado y mejor construido:

SIN TÍTULO

Corría y corría con todas mis fuerzas, sin mirar atrás, pero el temor que sentí cuando escuché su voz, me heló la sangre como este clima tan frío, y no me pude mover más. Sus pasos llegaron poco a poco a mí, su aliento pútrido sentí en la cara; aunque ojos no tenía, él oía mi terror, y cuando quise gritar, la luz se desvaneció.

— ¿Qué pasó después?

— Heme aquí hijo.

Asimismo, desde la noción del haiku se entrevé que los aprendices muestran estructuras acordes a las generalidades de esta forma poética, puesto que generan relaciones entre las microestructuras y, en concordancia, con la macroestructura; esto se muestra en el siguiente haiku: «Vuelan antofilos en las flores.// El mundo ahora tiene mucho más color.// Realmente vuelve a brillar sol». Por tanto, se logra percibir las relaciones acordes entre cada verso en función de la estructura global, es decir, se percibe relaciones precisas entre la parte y el todo: «flores» en relación «al mundo» y, a su vez, al universo «sol».

En este sentido, los escolares logran estipular haikus con amplias relaciones estructurales acordes y precisas que permiten mostrar las concepciones amplias de todos aquellos elementos sociales que los rodean.

Por lo tanto, se comprende que la escritura creativa, desde los procesos del microcuento y el haiku, permite mejorar y potenciar, no solo aspectos creativos, sino, también, elementos estructurales, gramaticales, simbólicos y escriturales de los que el aprendiz se sule para manifestar sus posturas y amplias concepciones de la realidad.

Desde el tercer criterio — componente pragmático— se comprende que el estudiante escribe en función de determinadas estructuras textuales que permiten comprender la globalidad,

las relaciones hipertextuales y la intención comunicativa que el escolar posee en los procesos de escritura.

Por consiguiente, todos los aspectos pragmáticos dentro del texto condescienden a comprender que el texto posee una función comunicativa determinada por el autor; así, todos los escritos mostrados y desarrollados poseen una amplia determinación comunicativa, en la que todos los escolares buscan mostrar su perspectiva y configuración desde y para realidad.

En este sentido, el haiku, como poema de brevedad, postula relaciones precisas entre la superestructura y las intenciones comunicativas que poseen los estudiantes. Entonces, se comprende que muestran, de forma clara, las configuraciones que hacen al mundo por medio del lenguaje y como este es un medio para lograr explayar aquellas visiones de la realidad y del universo.

En conclusión, los espacios de creación literaria permiten a los escolares expresar todos sus sentimientos y sensaciones que adquieren de la realidad; del mismo modo, generan espacios en los que el aprendiz es consciente de su proceso de aprendizaje y, junto con este, de su proceso de escritura.

En similitud, la escritura es una herramienta que accede a enseñar nuevas formas de concebir el mundo, de analizar los procesos sociales, históricos y culturales por lo que ha pasado la sociedad; entonces, esta es un medio que lleva al estudiante a campos allende de la imaginación verbal para concebir procesos de enseñanza y aprendizaje.

En analogía, la escritura da resultados amplios en las formas en la que los estudiantes expresan, ya que estos son conscientes de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, reconocen las formas estructurales en las que se debe organizar textos desde aspectos internos y externos.

En relación con lo anterior, y desde unos resultados globales, los procesos de escritura creativa coadyuvan, dentro de los espacios de interacción académica, a mejorar todos los procesos de escritura y su convergencia desde la interpretación y comprensión de la realidad, de los textos, de los elementos, también, culturales y sociales.

Por lo tanto, esta es una herramienta que permite flexibilizar todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que se generan procesos dialógicos constantes entre el docente y estudiante desde, y relacionado, para el texto literario.

En simultaneidad, la escritura creativa y la literatura, desde la virtualidad, genera una simbiosis en los procesos de creación literaria, ya que el escolar puede jugar con la flexibilidad de la palabra y lograr ir a aquello que, como ya se ha afirmado, lo indefinible.

Para terminar, la escritura creativa arroja buenos y amplios resultado de los procesos de invención literaria, porque permite entender que los procesos de educación se pueden flexibilizar en la inclusión de herramientas tecnológicas que, no solo amplíe la información, sino que dinamice los procesos de interacción docente-estudiante en el marco de la pandemia surgida por el Covid-19.

Asimismo, la escritura creativa permite que el estudiante fundamente sus procesos de creación literaria desde circuitos inacabados de la realidad y la ficción, desde lo particular y lo general, desde las relaciones de causalidad, desde la capacidad para digerir el mundo y crear, en sus procesos de escritura, una arista para estar fuera del mismo.

La escritura creativa, en este proceso de investigación, es una convergencia de la virtualidad, la literatura y desde las instituciones de escritura —microcuento y haiku—, en los que el estudiante busca ampliar y, también, observar la realidad y su contextos histórico, social y cultural desde perspectiva divergente.

CONCLUSIONES

Todos los procesos de educación permiten entender las correlaciones que se estipulan entre los docentes, conocimiento y estudiantes para generar amplios campos de saber. Así, se comprende que los entornos de aprendizaje ameritan flexibilidades constantes en los contenidos temáticos. Es decir, incluir nuevas herramientas pedagógicas y didácticas que dinamicen todas aquellas formas de aprehender y de conciliar el proceso de aprendizaje por parte de los aprendices.

Por ello, en el marco de la presente problemática de salud mundial: Covid-19 se exige que los procesos educativos se trasladen a espacios virtuales en los que se modifica y permuta la concepción y la forma en la que se lleva a cabo los espacios de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el proyecto de investigación se desarrolla, dentro de los márgenes de la virtualidad, en la Institución Educativa Normal Superior San Pedro Alejandrino de Santa Marta con los escolares de 11^o-04, donde se implementa los procesos de creación narrativa y lírica desde las concepciones de la escritura creativa y digital. En analogía con lo anterior, se permite estipular relaciones precisas de la creación de textos creativos con las visiones de la literatura; así, las construcciones literarias poseen un amplio significado entre las visiones vinculantes de la realidad y la ficción.

Por lo tanto, se desarrolla el primer objetivo que, en su amplia comprensión, es vinculante con el primer capítulo, en este se abordan las concepciones didácticas, pedagógicas y epistémicas de todos los procesos escriturales dentro del aula. A razón de ello, se admite visualizar todas las perspectivas de la manifestación escritural que amplían el campo del saber dentro del proyecto de investigación; así, se tiene en cuenta las distintas posturas de teóricos e investigadores del tema en cuestión.

El desarrollo de este primer capítulo permite entender que los procesos de escritura dentro del aula acceden a que el estudiante formule nuevas posibilidades de ver y sentir el mundo, ya que es por medio del signo escrito que el escolar explaya su perspectiva y su relación con el mundo.

Asimismo, se vislumbra las relaciones entre las construcciones del texto, la imaginación, el signo escrito y los procesos educativos; en similitud, se comprende las estructuras internas que el texto posee y de las que el escolar se vale para hacer visible todas las aristas de la realidad.

En este orden de ideas, la construcción del texto posee implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque accede a que el escrito sea un transporte de expresión en el que se postulan ópticas críticas y sociales de los distintos contextos en los que se encuentran inmersos.

Desde lo anterior, se puede evidenciar que los procesos de escritura, dentro de todos los espacios de educación, permiten al aprendiz forjar una actitud reflexiva que busca transformar los contextos académicos, textuales y sociales en los que se encuentran los estudiantes; todo ello implica saber que la escritura motiva a los estudiantes a crear posturas críticas frente a temas que, en su amplio desarrollo, exigen organizar ideas, conceptualizaciones o esquemas desde distintas apreciaciones. Entonces, en este desarrollo textual todos los estudiantes generan textos literarios desde la posibilidad de reconfiguración de la realidad y la ficción.

Para continuar con el desarrollo del proyecto, se desarrolla un segundo objetivo en el que se muestra las nociones de la literatura y su relación con los procesos de escritura creativa. Así, se observa que la literatura es un medio por el cual los escolares buscan entender y comprender la realidad y los distintos procesos históricos y culturales que se muestran en los ejes de la literatura.

En consecuencia, la escritura creativa es un medio por el cual se cambia la forma en la que se aprehende el proceso de expresión textual dentro del aula; es por ello que la escritura creativa forja en el estudiante la capacidad para que permute su realidad y amplíe sus nociones críticas y argumentativas sobre la misma.

Igualmente, se postulan las vinculaciones de las creaciones de los escolares, desde los ejes de la creatividad, con la literatura y su formato de manifestación: lírico y narrativo; por tanto, se observa cómo la literatura permite al estudiante acercarse al microcuento y al haiku desde los procesos de escritura creativa.

Asimismo, se logra concebir las nociones del microcuento y su amplia vinculación con los procesos de escritura creativa, puesto que este primero exige que se transforme y explye el mundo desde la brevedad e inmediatez de la palabra. En similitud, el haiku permite ser un dinamizador, un eje transversal, en el que el estudiante hace notorias las relaciones del hombre con la naturaleza y su visión del mundo y del contexto. Por tanto, las relaciones que se postulan entre los ejes de literatura y escritura creativa conciben amplios procesos, puesto que ambos permiten dinamizar la creación de imágenes verbales dentro del constructo narrativo o lírico.

Concomitante, se reconoce que la escritura creativa se vale de los procesos de ficcionalización en los que los escolares producen otros mundos que, en su medida, inmiscuyen condiciones desde la realidad y la no realidad; entonces, este proceso accede a comprender todas las resignificaciones que realiza el estudiante desde su proceso de escritura.

Del mismo modo, la simbiosis de la escritura creativa y la literatura genera amplios campos de significación en los que el estudiante cambia su perspectiva cognoscitiva sobre los aspectos contextuales y sociales. Es por ello que la escritura creativa es el campo en el que se permite la flexibilidad en la expresión, es el medio por el cual se resignifica lo que el estudiante

siente y vive; así, este formato de escritura aprueba entender el proceso como un juego indeterminado entre el mundo de las palabras, la creatividad y el sujeto creador.

Por consiguiente, se desarrolla el tercer objetivo en el que se muestra todas las vinculaciones de la escritura creativa con los ambientes virtuales de aprendizaje —A.V.A. —; se cimienta todas las relaciones en las que se percibe cómo la digitalización ayuda al proceso de escritura y, a su vez, permite dinamizar el ejercicio de creación literaria.

En secuencialidad, los entornos virtuales de aprendizaje permiten generar procesos dialógicos entre los docentes y estudiantes en los que se incentiva la retroalimentación constante para forjar cambios amplios en la concepción de la escritura como facilitadora de expresión. Por lo tanto, los entornos virtuales de aprendizaje logran construir espacios en los que se intercambia información de forma asincrónica y sincrónica; desde otra perspectiva, estos procesos permiten entender que hay formas divergentes de concebir el aprendizaje dentro del entorno virtual.

De esta manera, se entiende que el proceso de escritura creativa se transforma y traslada a la digitalización, por lo cual el texto amplía sus concepciones y se remiten, a su vez, a hipertextos que acrecientan sus ejes de significación.

Por lo tanto, la virtualidad, dentro de los procesos educativos, es una herramienta que logra intensificar todo proceso de adquisición de conocimiento, ya que concibe generar mediaciones constantes entre el estudiante y el conocimiento; en este sentido, el escolar logra crear y manifestar su producción escrita desde y para la virtualidad.

A razón de ello, todas las herramientas utilizadas permiten crear nuevas visiones sobre la forma de entender la educación y sus nuevos procesos; así, es lícito afirmar que la virtualidad, en su marco de desarrollo, genera convergencias didácticas y pedagógicas en las que conlleva establecer áreas en la virtualidad que modifiquen las formas de escribir, de contar, de crear, de manifestar, por medio de la escritura, dentro de los espacios de educación.

En analogía con lo anterior, todos los encuentros académicos muestran, en su amplio desarrollo, la sinergia constante entre los axiales de virtualidad, literatura y escritura creativa, puesto que es por este medio en el que se postula la vinculación y el acercamiento del docente con el estudiante y, este último, con el aprendizaje.

Por ende, la creación de microcuentos y haikus dentro del aula virtual muestra cómo los estudiantes entienden y aprehenden la realidad contextual y textual; también, muestra cómo los escolares logran transfigurar la forma en la que conciben los procesos de escritura y de lectura como componentes necesarios para la ampliación significativa del texto.

En correspondencia, la escritura creativa señala la distribución de los elementos estructurales del texto y, a su vez, admite que se comprenda la escritura desde una nueva perspectiva en la que se acepta la libertad de la palabra como punto inicial del proceso.

En tal sentido, al postular microcuentos, dentro de los espacios de educación, y en relación a la escritura creativa, permite que los escolares den a conocer su interpretación de los distintos formatos del texto y, a su vez, lo vinculen con sus espacios de interacción social. Del mismo modo, al generar la creación de haikus, dentro del aula, accede a que el estudiante muestre las relaciones latentes del hombre con la naturaleza.

Por lo tanto, se comprende que, desde la hipótesis, el desarrollo de la escritura creativa a partir de la comprensión y análisis de obras literarias en sus dimensiones: semánticas, pragmáticas, sintácticas y morfológica, por medio de los A.V.A., accede a formar nuevas concepciones sobre los procesos de escritura dentro del aula. Es decir, se permite entender que la escritura creativa no solo es trazar secuencias proposicionales, sino, por el contrario, este proceso muestra y da conocer la percepción que el individuo posee sobre los aspectos de la realidad.

Asimismo, el proceso de escritura creativa en el aula es de vital importancia, porque permite al estudiante reflexionar sobre su proceso de escritura y, además, flexibilizar el proceso

de construcción textual; puesto que esta permite que el estudiante genere nuevas miradas a la realidad desde sus elementos de escritura.

Para finalizar, la escritura creativa es una intersección que conecta el mundo de las ideas con el de las palabras y crea, en su desarrollo, multivariadas formas para que el escolar exprese lo que siente, lo que ve, y lo que le produce el mundo. De igual manera, es una herramienta que admite flexibilizar y dinamizar la invención narrativa y lírica, puesto que el estudiante puede reconfigurar la realidad, rehacerla y postular una nueva por medio de la creación literaria.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Amorós, A. (1988) *Introducción a la literatura*. Barcelona, España. Ed. Castala.
- Aristóteles. (2004). *La poética*. Madrid, España. Ed. Alianza.
- Álvarez, M. (2008). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, vol. 13, pp. 83-87. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571010>
- Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas*. España. Ed. Universidad de Cantabria. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7821/ArroyoGutierrezRaquel.pdf;sequence=1>
- Alonso, F. (2017). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya*, 28, pp. 51-66. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237790>
- Alzate, M. (2000) Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Ciencias Humanas*, 23, pp. 1 – 9. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/212996282/ALZATE-Dos-perspectivas-en-la-didactica-de-la-literatura>
- Alvarado, L., García, M. (2008). Características relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de educación del instituto Pedagógico de Caracas. En *Revista Universitaria de Investigación*, 2, pp. 187-202. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Cardona, C. y Restrepo, A. (2016). Herramientas de control Lista de Chequeo. En *Puntos de Encuentro*, pp. 1-11. Recuperado de: http://puntosdeencuentro.weebly.com/uploads/2/2/3/6/22361874/listas_de_chequeo.pdf
- Cassany, D. (2002). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Ed.

Paidós.

Cassany, D. (1999) Los procesos de escritura en el aula E/LE. *Carabela*, 46, pp. 5-22.

Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_005.pdf

Cassany, D. (1993). *La cocina del escribir*. España. Ed. Anagrama.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España. Ed. Graó.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España. Ed. Paidós.

Cabo, F. y Rábade, M. (2006). *Manual de Teoría de la Literatura*. Madrid, España. Ed. Castila.

Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao, España. Ed. Mensajero.

Cortázar, J. (1986). Algunos aspectos del cuento. *Casa de las Américas*, 60, pp. 1 – 12.

Recuperado de:

https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_C/CORTAZAR/ALGUNOS.pdf

Camps, A. (2006). Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad. *Consultado*, 18, pp. 29 – 44. Recuperado de:

<https://mega.nz/folder/kF01zbRI#f0K0sGla0SaXYwxYBxRjXQ/folder/9QNBnCPc>

Camps, A. (2003) «Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir» en *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España. Ed. Graó.

Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Barcelona, España. Ed. Cardo.

Carrera, J. (2015). *Hermenéutica Analógica, Poética del Haiku y Didáctica de la Creatividad*. Salamanca, España. Ed. Universidad de Salamanca.

- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? En *Profesorado*, 19, pp. 265- 280. Recuperado de:
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf>
- Duart, J. (2005). «Educar en valores por medio de la web» en Duart, J. y Sangrà, A. (2005). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, España. Ed. Gedisa.
- De Hauwere, K. (2008). *El microrrelato en américa latina: el canon argentino*. Gante, Bélgica. Ed. Universiteit Gent. Recuperado de:
https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/414/375/RUG01-001414375_2010_0001_AC.pdf
- De la Varga, R. (2018). La frontera entre géneros en la ficción hiperbreve de Antonio Pereira. *Microtextualidad*, 5, pp. 106 – 115. Recuperado de:
<https://revistas.uspceu.com/index.php/microtextualidades/article/view/152/117>
- De Aguilar, V. (1972) *Teoría de la Literatura*. Madrid, España. Ed. Gredas.
- Eagleton, T. (1998) *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Enríquez, S. (2011). La enseñanza de la escritura en entornos virtuales. *Puertas abiertas*, 7, pp. 1-6. Recuperado de: <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/la-ensenanza-de-la-escritura-en-entornos-virtuales>
- Echeverri, A. (2011). *Narrativas digitales: el arte de la narración en la cibercultura*. Bogotá, Colombia. Ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- Fraile, P. (2018). Textos sobre escritura creativa. El origen de una disciplina. *Tropelías*, 29, pp. 381-401. Recuperado de: https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2018292584
- García, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, 33, pp. 49-59. Recuperado de:

http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/escritura_creativa_y_competencia_literaria_garcia_p.pdf

Galvan B., C., Pellizzari G., A y Nuñez F., M. (2009). *La escritura creativa en E/LE*. España:

Ed. Secretaria General Técnica. Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/brasil/dam/jcr:6867040e-e41e-457f-8736-e881ea4c357c/escritura09.pdf>

Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22, pp. 39-58. Recuperado de:

<https://doi.org/10.30854/anf.v22.n38.2015.25>

Guzmán, B. y Bermúdez, J. (2018) Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes*, 18 (1), pp. 80-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992022>

Glowinski, M. (1993). «Los géneros literarios» en Angenot, M., Bessiere, J., Fokkema, D.

Kushner, E. (1993). *Teoría Literaria*. México. Ed. Siglo XXI.

Gómez, F. (1983). El concepto de «dialogismo» en Bajtín: la otra forma del dialogo renacentista.

Historia y crítica, 5, pp. 47-54. Recupera de:

<http://data.cervantesvirtual.com/manifestation/229517>

Gómez, D. y Vergara, M. (2017). «La esquemática como estrategia creativa para la enseñanza de

escritura de textos descriptivos en el ciclo II de la Institución San Pedro Claver IED» en

López, R. (2017). *Estrategias de enseñanza creativa: investigaciones sobre la*

creatividad en el aula. Bogotá, Colombia. Ed. Universidad de la Salle.

García, G. (2010). Introducción a la poesía tradicional japonesa: el haiku. *Temas para la*

educación, 6, pp. 1 – 5. Recuperado de:

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6800.pdf>

- Gallardo, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10, pp. 1 – 28. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910014.pdf>
- Gamboa, A. , Muñoz, A. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12, pp. 53-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742004.pdf>
- Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. España. Ed. Gedisa.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Investigación Holística*. Caracas, Venezuela. Ed. Sypal.
- Hernández, S. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec*, 21, pp. 11-32. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/281/28122683002.pdf>
- Iser, W. (1997). « La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literaria» en Garrido, A. (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid, España. Ed. Arco.
- Jurado, F. (1992). La escritura: Proceso semiótico reestructurador de la conciencia. En *Ponencia, XVIII Congreso de Lingüística, Literatura y Semiología*. Recuperado de:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/20718/1/16910-53071-1-PB.pdf>
- Kraus, W. (1971) Apuntes sobre la teoría de los géneros literarios. En *Actas del Cuarto Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Recuperado de:
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/apuntes-sobre-la-teoria-de-los-generos-literarios/>
- Landow, G. (2006). *Hipertexto 3.0 La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona, España. Ed. Paidós.
- Labarthé, T. y Vásquez, L. (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. *Papeles de Trabajo*, 31, pp. 19-37. Recuperado de:
<https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/12783/Potenciando%20la%20creatividad>

[%20humana.%20Taller%20de%20escritura%20creativa.pdf?sequence=2&isAllowed=y](#)

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá, Colombia. Ed. M.E.N. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- Malgaldi, B. (2011). *Estrategias Discursivas de Interacción en el Aula*. España. Ed. Universidad de Alcalá.
- Martínez, L. (2014). *Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales*. México. Ed. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Martínez, F. (1997). «El acto de escribir ficciones» en Garrido, A. (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid, España. Ed. Arco.
- Mendoza, A. y Cantero, J. (2003). «Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos» en Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. España. Ed. Pearson Educación.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*. Neiva, Colombia. Ed. Universidad Surcolombiana.
- Ong, W. (1982), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México. Ed. Fondo de Cultura y Economía.
- Ordóñez, C. (2014). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. En *Revista de estudios sociales*, 19, pp. (s.p.). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000300001
- Paz, O. (1981). *Matsuo Basho. Sendas de Oku*. Barcelona, España. Ed. Seix Barral.
- Paz, O. (1967). *El Arco y la Lira*. México D. F., México. Ed. Fondo de Cultural.

- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 pp. 65-97. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086003.pdf>
- Pollman, L. (1982). Función del cuento latinoamericano. *Revista Iberoamericana*, 119, pp. 207-215. Recuperado de: <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/3692/3863>
- P.E.I. Normal Superior San Pedro Alejandrino. (2009). Santa Marta, Colombia. Ed. I. E. Normal Superior San Pedro Alejandrino. Recuperado de: <https://pdfslide.net/education/pei-normal-san-pedro-alejandrino.html>
- Quintanilla, R. (1999). Lenguaje y competencia comunicativa escrita. *Escritura y pensamiento*, 3, pp. 73-84. Recupero de:
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/6397>
- Relata. (2010). *Guía para talleres de escritura creativa*. Bogotá, Colombia. Ed. Rocca.
- Reyzábal, V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Reice*, 10, pp. 64-77. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55124841006.pdf>
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía, Introducción al arte de las historias*. España. Ed. Juvenil.
- Rozo, J. (2020). La Influencia del Aprendizaje Significativo de Ausubel en el Desarrollo de las Técnicas de Escritura Creativa de Rodari. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9, pp. 88-94. Recuperado de: <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.149>
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Losada.
- Shua, A. (2017). *Cómo escribir un microrrelato*. España. Ed. Alba.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México. Ed. Interamericana

- Siles, I. (2005). Internet, virtualidad y comunidad. En *Revista de Ciencias Sociales*, 108, pp. 55-69. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310805.pdf>
- Suárez, C. (2009). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. En *Revista Electrónica*, 4, pp. 1-8. Recuperado de: https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/56462/TEE2003_V4_entornosvirtualespdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Todorov, T. (1966). «El origen de los géneros literarios» en Garrido, M. (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid, España. Ed. Arco.
- Toledo, P. (2005). *El cuento: concepto, tipología y criterios para su selección*. Sevilla, España. Ed. Universidad de Sevilla.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del Texto*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Wallek, R. y Warren, A. (1985). *Teoría Literaria*. Madrid, España. Ed. Gredos.
- Woolf, V. (1967). *Una habitación propia*. Barcelona, España. Ed. Six Barral.

ANEXOS

Anexos A: sobre los instrumentos de recolección de datos

En el siguiente apartado se exponen los instrumentos que se utilizan para la recolección de datos dentro del proceso de investigación.

Anexo A.1: Lista de chequeo

COMPONENTES	Sí	No	OBSERVACIONES
Se generan procesos de lectura desde las distintas manifestaciones artísticas: imágenes, grafitis, obras de arte, caricaturas, canciones, microcuentos, haikus, novelas.			
Desde los procesos de lectura se comprenden las relaciones entre los contextos culturales, sociales, políticos e históricos de las obras narrativas expuestas.			
Se generan debates sobre las distintas concepciones que se tienen de las manifestaciones artísticas, así, se muestra los procesos de comprensión e interpretación de estas.			
Se desarrollan procesos de escritura desde las interpretaciones de los distintos formatos del texto.			
Se produce textos narrativos y líricos que atienden a una estructura textual (micorcuento y haiku) y a una intención comunicativa clara.			
Dentro de los procesos de construcción textual los estudiantes vinculan su percepción del contexto real con la percepción del contexto del texto.			
Se remiten a plataforma virtuales que permiten la construcción de textos (haikus y microcuentos) dentro del aula.			
Los ambientes virtuales de aprendizaje permiten que el docente y estudiante establezcan relaciones dialógicas para la construcción de debates y manifestación literaria.			
Las herramientas virtuales utilizadas permiten facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro de la clase.			
Se remiten a plataformas virtuales para ampliar la información temática.			

Anexo A.2: Rúbrica

	Superior	Alto	Básico	Bajo	Valoración (cuali)
Componente semántico	<p>El texto narrativo posee campos semánticos que aluden a universos coherentes de significado y representan la comprensión de la realidad desde una perspectiva individual. El estudiante genera, en sus escritos, relaciones intertextuales de causa-efecto, condición-consecuencia, medio-fin, general-particular, parte-todo, entre otros.</p>	<p>Muestra relaciones coherentes entre las imágenes verbales y los campos de significación; del mismo modo, postula analogías poco claras entre causa-efecto, medio-fin, general-particular, parte-todo, entre otros. Se recomienda revisar el texto y esclarecer las relaciones.</p>	<p>El texto posee pocas relaciones lógicas que permiten construir el campo de significación del texto y las relaciones entre la parte-todo, causa-efecto, condición-consecuencia, medio-fin, general-particular, entre otros, son pocas, pero acordes. Se recomienda reescribir el texto.</p>	<p>Las relaciones lógicas en las construcciones narrativas y líricas son nulas. Por lo tanto, las manifestaciones escritas son confusas, contradictorias, ambiguas e incompletas. Se recomienda empezar, de nuevo, con la construcción del relato a partir de la ejercitación de la comprensión lectora.</p>	
Componente sintáctico-morfológico	<p>Establece relaciones coherentes entre la micro, macro y superestructura del texto construido, a través del uso correcto de género, número y persona, el manejo adecuado de las normas de acentuación y puntuación y la utilización cohesiva de las diferentes categorías gramaticales dentro de las</p>	<p>Se postulan vinculaciones claras entre las estructuras del texto (micro, macro y superestructura) construido y se muestra el uso adecuado de las diferentes categorías gramaticales dentro de las manifestaciones narrativas y líricas.</p>	<p>Muestra usos acordes de los elementos gramaticales que permiten la concordancia entre las estructuras micro, macro y superestructura dentro del texto. Se sugiere estructurar el texto utilizando elementos gramaticales que permitan mostrar concordancia entre la</p>	<p>Las relaciones entre las categorías sintácticas globales que contribuyen a la cohesión gramatical del texto son insuficientes. Se recomienda reestructurar el texto desde la práctica de la escritura.</p>	

	construcciones narrativas y líricas.		micro, macro y superestructura.		
Componente pragmático	Los estudiantes escriben en función de la superestructura del texto (microcuento y haiku) ligado a los distintos contextos, de las obras leídas (interno, externo, histórico, sociocultural, etc.) y las intenciones comunicativas en las que se emiten los textos, tanto propios como referenciados.	Se muestran las superestructuras del texto (microcuento y haiku) ligado a contextos de las obras leídas, las intenciones comunicativas de las manifestaciones escritas son claras.	Las estructuras del microcuento y el haiku son acordes; los contextos, del texto y sociocultural, ligados a las construcciones literarias son poco claros. Se aconseja reescribir el texto y hacer más claras las relaciones entre la superestructura y los contextos del texto (interno, externo, histórico, sociocultural, entre otros).	Las superestructuras del texto (microcuento y haiku) están incompletas y las intenciones comunicativas son deficientes. Se sugiere que reestructure el texto y determine un plan textual para generar concordancia en función de la superestructura textual (microcuento y haiku).	

Anexos B: Evidencias del proceso de inmersión: acercamientos virtuales, pedagógicos y didácticos

En el siguiente apartado se visualizan las planeaciones de los encuentros académicos realizados en el transcurso del proceso de investigación; del mismo modo, se vislumbra evidencias fotográficas de las actividades desarrolladas por parte de los escolares y, en similitud, evidencias sobre los encuentros realizados.

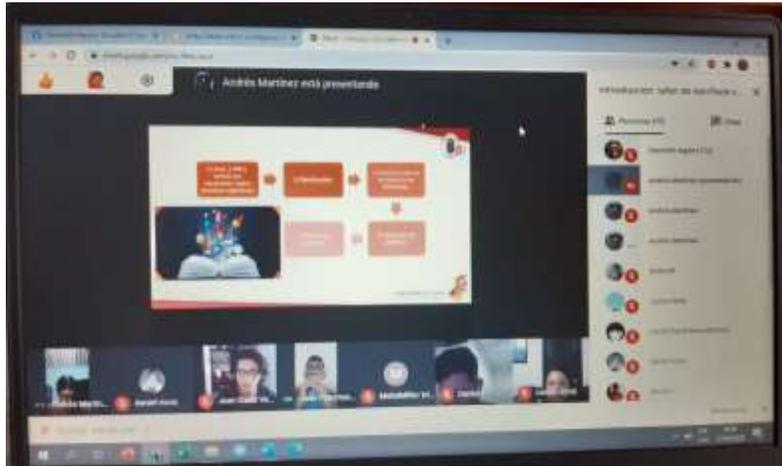
Anexo B.1: Presentación

PLANEADOR ACTIVIDAD 1 PRESENTACIÓN				
Asignatura: Español				
Curso: Undécimo				
Propósito de aprendizaje: presentación con los estudiantes sobre las temáticas a desarrollar.				
Relación con los Estándares básicos y los DBA:				
Fases	Actividades	Recursos	Desempeños	Tiempo
Inicio	Se realizará el ingreso de los estudiantes a la plataforma virtual Google Meet y se dará inicio al encuentro de presentación por parte del docente en formación y, además, por parte de los estudiantes. De la misma forma, se iniciará con el apartado introductorio sobre los temas y talleres a desarrollar en los encuentros posteriores.	Google Meet	Los estudiantes reconocen las actividades prontas a desarrollar.	30 minutos

Desarrollo	<p>Se expondrá diapositivas, por Google Meet, en las que se explique todos los puntos que se desarrollaran en el transcurso de los encuentros académicos. Además, se mostrará la división temática de los encuentros por la plataforma de trabajo.</p> <p>En el mismo sentido, se mostrarán, por padlet, ciertos ejemplos de cuento corto y haiku, en suma, se le solicitará realizar un breve análisis.</p> <p>A su vez, se hará un corto ejercicio sobre lo que ellos creen de escritura creativa.</p>	<p>Diapositivas.</p> <p>Presentación en Menti Meter.</p> <p>Presentación por padlet.</p>		60 minutos
Final	<p>Se dará cierre a la clase explorando ejemplos de cuentos cortos y lirica oriental y lo que causa en ellos.</p> <p>Así, se solicitará que investiguen sobre los mismos para próximos encuentros.</p>	<p>Cuento corto y Haiku expuestos la plataforma virtual Padlet.</p>		30 minutos

Anexo B.1.1: Evidencia fotográfica del primer encuentro

Evidencia del encuentro



Evidencia del taller



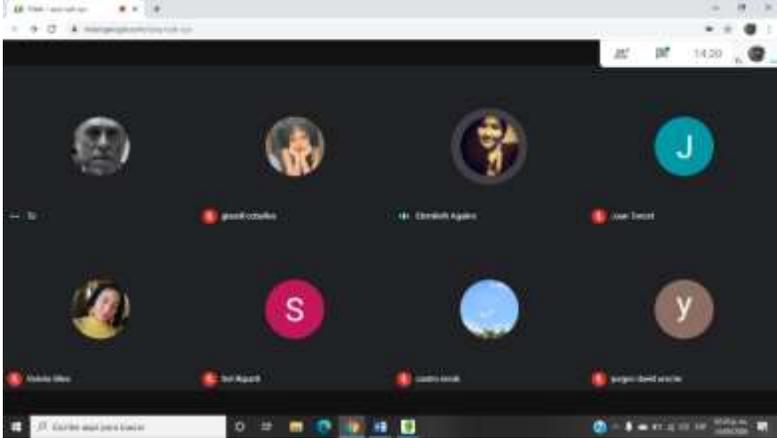
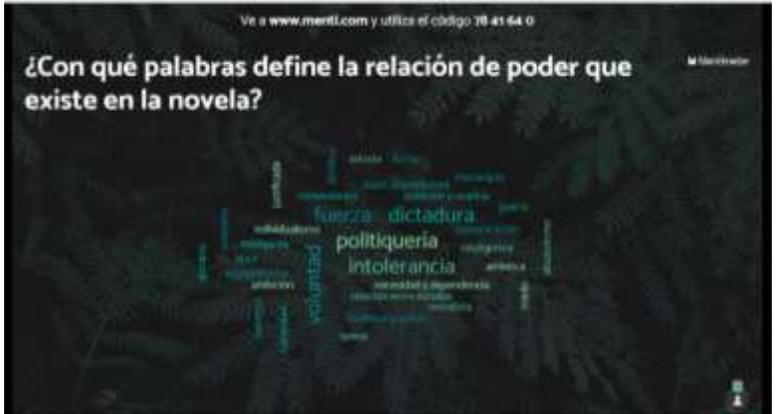


Anexo B.2: Relaciones de poder: acercamiento al cuento

PLANEADOR ACTIVIDAD 2 RELACIONES DE PODER: ACERCAMIENTO AL CUENTO				
Asignatura: Español				
Curso: Undécimo				
Propósito de aprendizaje: los estudiantes reconocerán los procesos de construcción cuentística en un breve recorrido histórico.				
Relación con los Estándares básicos y los DBA: E.B.C: Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos. DBA 6: Relaciona el significado del texto con los contextos sociales, culturales y políticos en los que fue producido y plantea su posición al respecto. E.B.C: Análisis crítico y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal. DBA 3: Determina en los textos literarios las expresiones que pueden incidir tanto en las concepciones políticas, religiosas y culturales, como en la construcción de ciudadanía.				
Fases	Actividades	Recursos	Desempeños	Tiempo

Inicio	Se inicia la clase contextualizando sobre el recorrido del cuento y lo importante dentro de las distintas expresiones literarias. Seguido, se exponen dos vídeos en los que se explica, en brevedad, la historia del microcuento y su función de significación.	Vídeo #1: https://www.youtube.com/watch?v=N0Qh8TC1yE8 Vídeo #2: https://www.youtube.com/watch?v=aXlZxmaOq7Q	Los estudiantes reconocen los componentes que poseen las producciones de narraciones cortas.	30 minutos
Desarrollo	Después de haber realizado la lectura previa de la obra literaria: El Príncipe, de Nicolás Maquiavelo, y, además, de haber debatido las ideas que se estipulan en tal novela; se solicita a los estudiantes que ingresen al enlace: www.menti.com , registren el código especificado en la clase y respondan las dos preguntas que allí se estipulan. Para continuar, se invita a los estudiantes a dirigirse a la plataforma virtual: Google Classroom y publiquen un cuento creado por ellos, a partir de la concepción que ellos tienen de la novela como resultado del proceso de reflexión. .	Plataformas virtuales: Mimenter y Google Classroom	Los estudiantes utilizan sus técnicas de producción narrativa desde la libertad de su conciencia creativa. Los estudiantes fortalecen sus procesos de producción escrita.	60 minutos
Final	Se realiza la lectura de algún o algunos cuentos hechos por los estudiantes y, en ese orden, se realiza un proceso de análisis y debate sobre estos.		Los estudiantes fortalecen sus procesos de producción discursiva. Los estudiantes analizan las producciones escritas de sus compañeros y generan diálogos dirigidos a partir de los mismos.	30 minutos

Anexo B.2.1: Evidencia fotográfica del segundo encuentro

Evidencia del encuentro	Evidencia del taller
 A screenshot of a Zoom meeting interface. It shows a grid of eight participants. The participants are arranged in two rows of four. The top row includes a profile picture of a man, a woman, a man, and a blue circle with the letter 'J'. The bottom row includes a woman, a pink circle with the letter 'S', a blue circle, and a brown circle with the letter 'y'. The interface includes a search bar at the top, a toolbar at the bottom, and a system tray at the very bottom showing the time as 14:20.	 A screenshot of a Menti quiz slide. The slide has a dark background with a word cloud. The text on the slide reads: "¿Con qué palabras define la relación de poder que existe en la novela?". Below the question is a word cloud containing words such as "fuerza", "dictadura", "politiquería", "intolerancia", and "voluntad". At the top of the slide, it says "Ve a www.menti.com y utiliza el código 78 41 64 0".

Ve a www.mestl.com y utiliza el código 38 41 64 0

¿Cómo resumiría las posturas de relación entre sociedad y poder que se estipula en el texto?

La sociedad se establece con el objeto que es organizado con el fin de obtener poder, el último mencionado no es más que una forma que de repente se ve anulada por una voluntad política o en su defensa comparten, más solo se busca poder.	el ejercicio real de la política engloba a situaciones vivas con hombres y pueblos reales, cuyos conductas, decisiones y acciones, generalmente no responden necesariamente a lo que se dice a los fines del poder.	Una guerra no se evita, se difiere para beneficiar a alguien. Como que con una frase del libro resume una relación de interés, individual por parte de quien tenga el poder, además en el libro se dice que hay que ser tanto hombre como animal por los poderes.
el individuo que está al mando debe pensar en cómo responderá la sociedad a sus actuaciones, ya que de todo dependerá el destino de su mandato y	En el aula de la sociedad está cumplida con aprobar o desaprobar de las medidas o acciones que decide tomar el responsable del poder, dentro y el poder adopta una postura de ser que	El poder busca poder controlar la sociedad todo el tiempo posible, pero el poder no necesariamente busca lo mejor para la Sociedad, el poder busca

**PLANEADOR
ACTIVIDAD 3**

ELEMENTOS GRAMATICALES Y LAS RELACIONES DE SOCIEDAD Y PODER

Asignatura: Lengua Castellana

Curso: undécimo

Propósito de aprendizaje: los estudiantes utilizarán los distintos elementos gramaticales para la construcción de muestras narrativas.

Relación con los Estándares básicos y los DBA:

E.B.C: Análisis crítico y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.

DBA 6: Relaciona el significado del texto con los contextos sociales, culturales y políticos en los que fue producido y plantea su posición al respecto.

E.B.C: Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

DBA 3: Determina en los textos literarios las expresiones que pueden incidir tanto en las concepciones políticas, religiosas y culturales, como en la construcción de ciudadanía.

Fases	Actividades	Recursos	Desempeños	Tiempo
Inicio	<p>Se expondrá en la plataforma Padlet algunos fragmentos de: <i>el príncipe</i> sin signos de puntuación, luego de que los estudiantes observen ello, se les pide que coloquen los distintos signos de puntuación donde ellos creen que van.</p> <p>Así, se les pregunta si son correctos los lugares donde pusieron los signos de puntuación y por qué lo creen. Además, los discentes explican el sentido que adquieren los textos con los distintos elementos</p>	<p>Recursos virtuales: Padlet Cmaptools</p>	<p>Los estudiantes conocerán y pondrán en práctica los usos de la coma y las formas correctas de utilizarlos.</p>	<p>30 minutos.</p>

	discursivos que utilizaron dentro del fragmento.			
Desarrollo	<p>Para continuar, se exponen varios vídeos que explican y ratifican los usos de los signos de puntuación.</p> <p>En seguida, se realiza un proceso de retroalimentación en el que se visualiza la concepción de los signos de puntuación.</p> <p>Luego, se retoma los cuentos que con anterioridad se construyeron y se pide transfigurarlos, y hacer más cortos, haciendo uso de los distintos elementos gramaticales.</p>	<p>Enlaces de los vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=NHZnrMXa-2g https://www.youtube.com/watch?v=7saE0jqjURI</p> <p>Plataformas virtuales: Google Meet Google Classroom.</p>	<p>Los estudiantes utilizan sus técnicas de producción narrativa desde la libertad de su conciencia creativa.</p> <p>Los estudiantes fortalecen sus procesos de producción escrita.</p>	60 minutos
Final	<p>Por último, se leen las creaciones de los estudiantes y se analizan los productos. Además, se discuten las construcciones narrativas y se generan posturas críticas respecto al mismo.</p>	<p>Plataformas virtuales: Google Meet Google Classroom.</p>	<p>Los estudiantes fortalecen sus procesos de producción discursiva.</p> <p>Los estudiantes analizan las producciones escritas de sus compañeros y generan diálogos dirigidos a partir de los mismos.</p>	30 minutos

Anexo B.3: Elementos gramaticales y las relaciones de sociedad y poder

Anexo B.3.1: Evidencia fotográfica del tercer encuentro

Evidencia del encuentro	Evidencia del taller
--------------------------------	-----------------------------

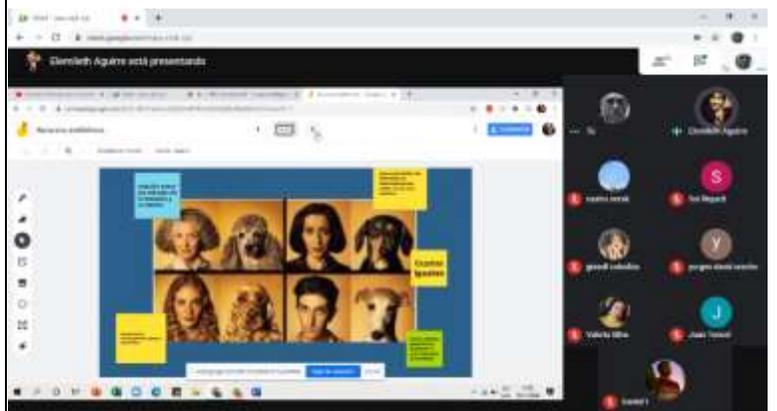
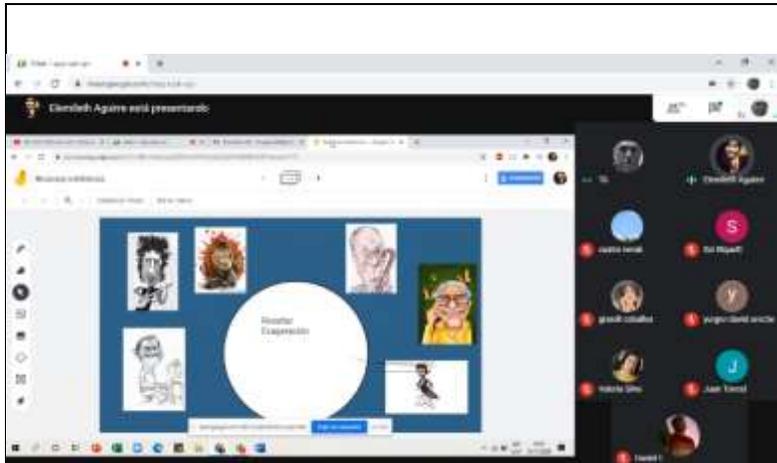
Anexo B.4: Figuras retóricas: recursos para la simetría entre *Utopía* y el contexto samario

PLANEADOR ACTIVIDAD 4				
FIGURAS RETÓRICAS: RECURSOS PARA LA SIMETRÍA ENTRE <i>UTOPIA</i> Y EL CONTEXTO SAMARIO				
Asignatura: Lengua Castellana				
Curso: undécimo				
Propósito de aprendizaje: Los discentes generan textos narrativos con base en elementos de la novela de Tomás Moro y el contexto samario.				
Relación con los Estándares básicos y los DBA:				
EBC: Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.				
DBA Crea textos literarios en los que articula lecturas previas e impresiones sobre un tema o situación.				
EBC: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.				
DBA: Produce textos literarios atendiendo a un género específico.				
Fases	Actividades	Recursos	Desempeños	Tiempo
Inicio	Se expone en el tablero digital Jamboard ejercicios desde la caricatura, la música y la literatura para que reconozcan los recursos estilísticos sin especificar sus nombres, basados en saberes previos.	Link del tablero digital: https://jamboard.google.com/d/1n-BEU7wy2vxeGZ2Q1uKfFPtoXqX0fZjKRwfBy0bVE4Y/viewer?f=0	Los estudiantes particularizan los elementos estilísticos dentro de las expresiones artísticas visualizadas en clase.	30 minutos.

Desarrollo	<p>Seguido a ello, se explica cada recurso estilístico que los estudiantes postulados desde los elementos establecidos en el ejercicio anterior. Luego, se les pide que generen ejemplos de los recursos estilísticos que se expliquen.</p> <p>Para continuar, se generan procesos de escritura desde la pregunta: “¿qué pasaría si...?” en la que estipulan una creación escrita con los elementos utilizados y, en relación, con la novela de Tomás Moro: Utopía. Por ejemplo:</p> <p>¿Qué pasaría si Utopía hubiera sido escrita contextualizada en Colombia?</p> <p>¿Qué pasaría si Tomás Moro hubiera sido colombiano?</p> <p>¿Qué pasaría si la obra Utopía expresara los ejes culturales de Santa Marta?</p> <p>¿Qué pasaría si lo que expresa Tomás Moro en su obra se hace real?</p>		<p>Los discentes aprehenden las conceptualizaciones sobre los recursos estilísticos.</p> <p>Los aprendices crean ejemplos de los recursos estilísticos aprehendidos.</p> <p>Los estudiantes dan respuestas a las preguntas desde sus capacidades para crear e imaginar nuevas posibilidades.</p>	60 minutos
Final	<p>Así, teniendo en cuenta los ejercicios y preguntas anteriores, los estudiantes generan escritos desde las visiones que tengan de la obra de Tomás Moro y el contexto samario. Luego, los cargan a la plataforma virtual de Google Classroom. Para finalizar la clase, se genera el boleto de salida en el que los estudiantes responden algunas preguntas o, en su medida, realizan los procesos de retroalimentación.</p>	Plataformas virtuales: Google Meet Google Classroom.	<p>Los aprendices estipulan, en sus escritos, las relaciones del escrito: Utopía de Tomás Moro y los contextos samarios.</p>	30 minutos

Anexo B.4.1: Evidencia fotográfica del cuarto encuentro

Evidencia del encuentro	Evidencia del taller
--------------------------------	-----------------------------



¿Qué pasaría si...?

¿Qué pasaría si Tomás Moro fuera presidente de un país?

¿Qué pasaría si Utopia se refiriera a Colombia?

¿Qué pasaría si lo que expresa Tomás Moro en su obra se hace real?

¿Qué pasaría si Tomás Moro hubiera estado en la actualidad?

¿Qué pasaría si Tomás Moro hubiera sido samaritano?

¿Qué pasaría si la obra Utopía expresara los deseos del mundo de Santa Marta?

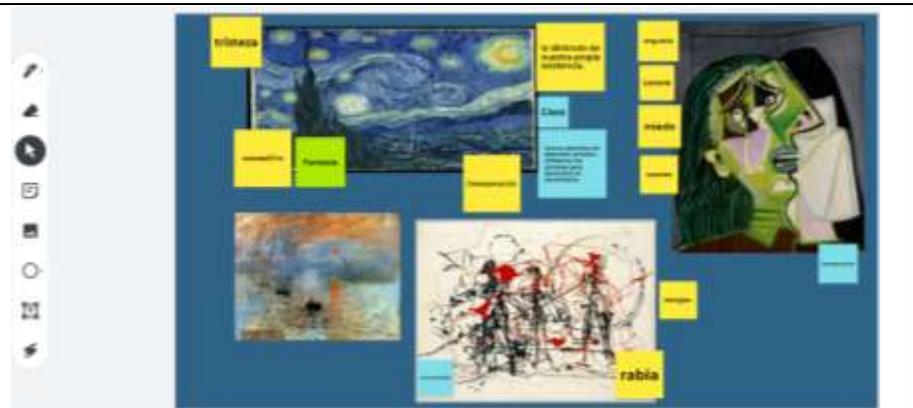
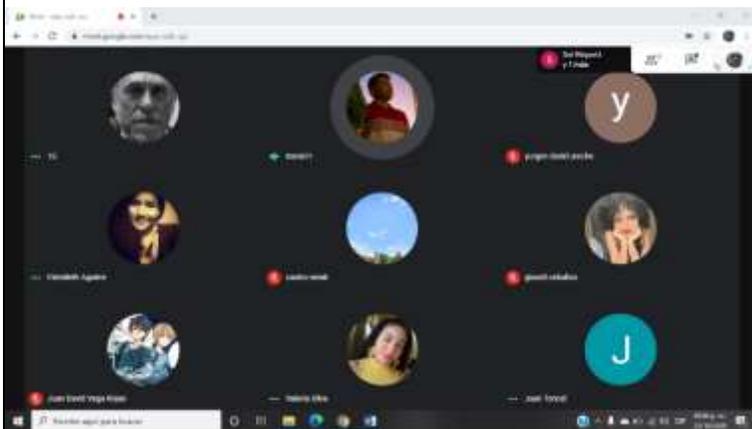
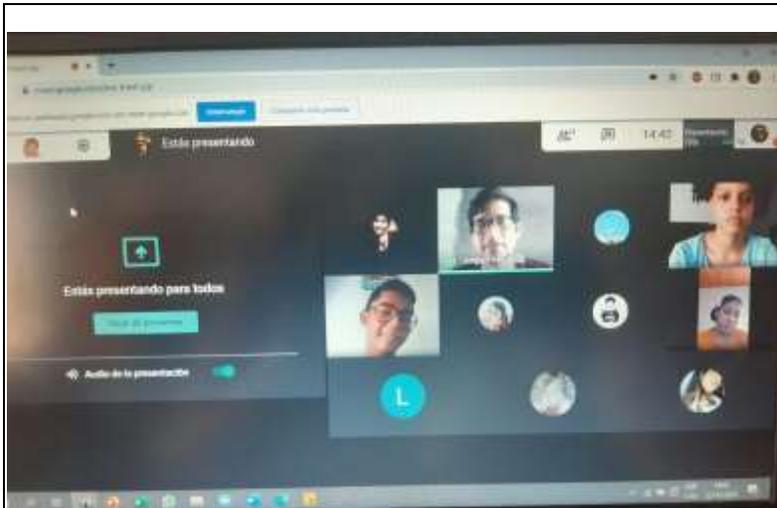
Anexo B.5: La descripción: un recurso para la escritura (obras de arte)

<p style="text-align: center;">PLANEADOR ACTIVIDAD 5 LA DESCRIPCIÓN: UN RECURSO PARA LA ESCRITURA (OBRAS DE ARTE)</p>				
Asignatura: Lengua Castellana				
Curso: undécimo				
Propósito de aprendizaje: Los estudiantes postulan creaciones narrativas desde obras de arte o pinturas postuladas por ellos; además, incluyen elementos culturales propios de su contexto.				
<p>Relación con los Estándares básicos y los DBA: EBC: Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos. DBA: Construye relaciones de contenido entre temas, categorías y conceptos.</p> <p>EBC: Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros. DBA: Expresa, con sentido crítico, cómo se articulan los códigos verbales y no verbales en diversas manifestaciones humanas y da cuenta de sus implicaciones culturales, sociales e ideológicas.</p>				
Fases	Actividades	Recursos	Desempeños	Tiempo
Inicio	Se muestran en el tablero digital Jamboard imágenes que guardan relación iconográfica entre sí, frente a las cuales se les pide a los estudiantes que las interpreten y las describan.	Link del tablero digital: https://jamboard.google.com/d/1f7iKKn7h0YRftijRuxYPGoo_JZ80AbbBO81WB4e4z5E/viewer?f=0	Los estudiantes muestran las relaciones entre las imágenes y generan procesos de descripción.	30 minutos.

Desarrollo	<p>Seguido a ello, se solicita que postulen obras de arte que les guste y, de forma colectiva, se realizan descripciones de las obras mostradas.</p> <p>De este modo, las descripciones realizadas quedan guardadas en capsulas que se utilizaran más adelante.</p> <p>Para seguir, se conceptualiza sobre los procesos de descripción y su uso dentro de la narración.</p>		<p>Los discentes conciben ejercicios de descripción y los usos dentro de la narración</p> <p>Los estudiantes dan respuestas a las preguntas desde sus capacidades para crear e imaginar nuevas posibilidades escriturales.</p>	40 minutos
Final	<p>Así, teniendo en cuenta los ejercicios anteriores, los estudiantes formularan muestras narrativas relacionadas con las pinturas que mostraron y diversos elementos de la cultura samaria.</p> <p>Para finalizar la clase, se genera el boleta de salida en el que los estudiantes responden algunas preguntas o, en su medida, realizan los procesos de retroalimentación.</p>	Plataformas virtuales: Google Meet Google Classroom.	Los aprendices crean sus escritos con elementos descriptivos y estilísticos para ampliar sus campos de significación literaria.	30 minutos

Anexo B.5.1: Evidencia fotográfica del quinto encuentro

Evidencia del encuentro	Evidencia del taller
--------------------------------	-----------------------------

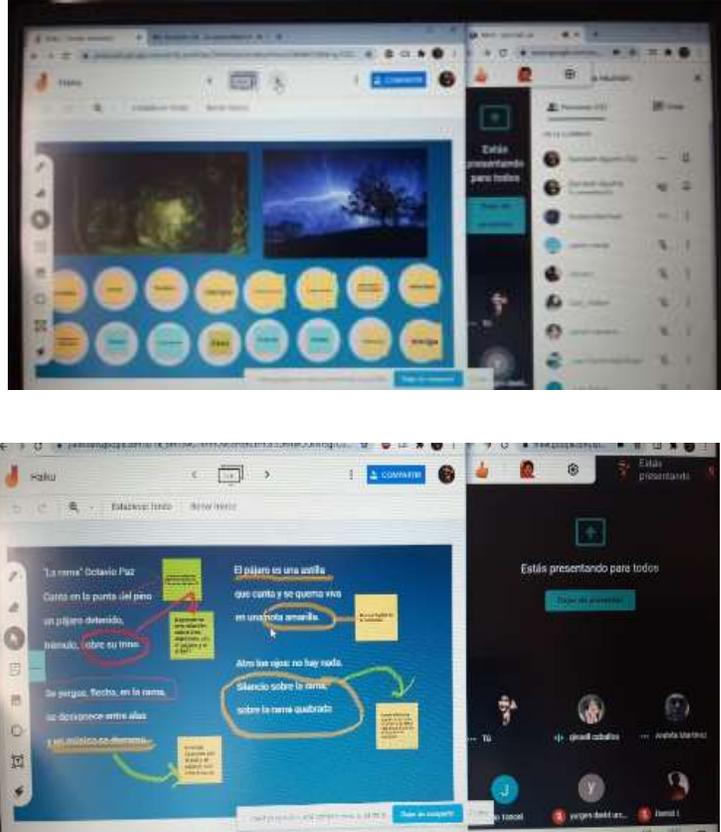


Anexo B.6: Aproximación a la poesía: una visión del haiku

<p style="text-align: center;">PLANEADOR ACTIVIDAD 6 APROXIMACIÓN A LA POESÍA: UNA VISIÓN DEL HAIKU</p>				
Asignatura: Lengua Castellana				
Curso: undécimo				
Propósito de aprendizaje: Los estudiantes generan interpretaciones sobre los poemas expuestos y reconocen las relaciones entre el «yo» poético y la imagen verbal.				
Relación con los Estándares básicos y los DBA:				
EBC: Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.				
DBA: Conjuga la lectura individual con la discusión grupal sobre los textos literarios.				
EBC: Análisis crítico y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.				
DBA: Comprende las temáticas, características, estilos, tonos, sentido local y global de las obras literarias que lee.				
Fases	Actividades	Recursos	Desempeños	Tiempo
Inicio	Se expone en el tablero digital Jamboard algunos poemas de las vanguardias literarias en los que los escolares encuentran las relaciones sociales, culturales, simbólicas y contextuales con el objetivo de generar amplias interpretaciones y relaciones entre el «yo» poético y la obra poética. Luego de ello, los escolares dan indicios de las relaciones que existen entre el «yo» poético con las imágenes verbales y cuál es la incidencia de ambas en los procesos de creación lírica		Los estudiantes reconocen la incidencia del «yo» poético en la construcción de poemas de las vanguardias literarias.	30 minutos.

Desarrollo	<p>Para continuar, se muestra una serie de imágenes en las que los escolares estipulan los sentimientos que estas les producen y, a su vez, proceden a explicarla.</p> <p>Después de ello, se les solicita que los escolares que escriban un poema de extensión libre en el que vinculen una de las imágenes expuestas con su sentimiento y el proceso de escritura.</p>		Los escolares muestran las vinculaciones entre el poema y las imágenes.	40 minutos
Final	Luego de haber terminado el escrito, los estudiantes proceden a leerlo y analizarlo de forma global, para reconocer las relaciones existentes entre su proceso de escritura y la exposición de imágenes.	Plataformas virtuales: Google Meet Jamboard	Los aprendices analizan sus propias creaciones y reconocen las implicaciones de las imágenes con sus escritos poéticos.	30 minutos

Anexo B.6.1: Evidencia fotográfica del sexto encuentro

Evidencia del encuentro	Evidencia del taller
 <p>The top screenshot shows a Zoom meeting interface. On the left, a presentation slide is visible with two images: a glowing green orb and a lightning bolt over a tree. Below the images are several circular icons. On the right, a chat window is open, showing a list of participants and a message input field. The bottom screenshot shows the same presentation slide, but with handwritten annotations in yellow and red. The annotations include phrases like 'El pájaro es una cacha', 'Alto los ojos: no hay nada', and 'Silencio sobre la rama'. The chat window on the right shows a list of participants and a message input field.</p>	 <p>The top screenshot shows a Zoom meeting interface. On the left, a presentation slide is visible with two images: a glowing green orb and a lightning bolt over a tree. Below the images are several circular icons. On the right, a chat window is open, showing a list of participants and a message input field. The bottom screenshot shows the same presentation slide, but with handwritten annotations in yellow and red. The annotations include phrases like 'La rama', 'El pájaro es una cacha', and 'Alto los ojos: no hay nada'. The chat window on the right shows a list of participants and a message input field.</p>

Anexo B.7: Creación del haiku, implicaciones indefinibles

PLANEADOR ACTIVIDAD 7 CREACIÓN DEL HAIKU, IMPLICACIONES INDEFINIBLES				
Asignatura: Lengua Castellana				
Curso: Undécimo				
Propósito de aprendizaje: Los estudiantes generan interpretaciones sobre los poemas expuestos y reconocen las relaciones entre el «yo» poético y la imagen verbal.				
Relación con los Estándares básicos y los DBA: EBC: Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa. DBA: Conjuga la lectura individual con la discusión grupal sobre los textos literarios. EBC: Análisis crítico y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal. DBA: Comprende las temáticas, características, estilos, tonos, sentido local y global de las obras literarias que lee.				
Fases	Actividades	Recursos	Desempeños	Tiempo
Inicio	Se expone en el tablero digital Jamboard algunos haikus de variados autores y los escolares proceden a analizar sus relaciones micro y macroestructurales. Luego de ello, determinan particularidades en los poemas y sus relaciones con el hombre, la naturaleza y el mundo.	Link del tablero digital:	Los estudiantes reconocen las características del haiku y su forma de escritura y de expresión.	30 minutos.
Desarrollo	Seguido a ello, desde uno de los haikus expuestos con anterioridad se conceptualiza sobre su estructura y sus imágenes verbales.	Link del vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=ARnc tpmsBBc	Los discentes conciben las conceptualizaciones sobre el haiku.	50

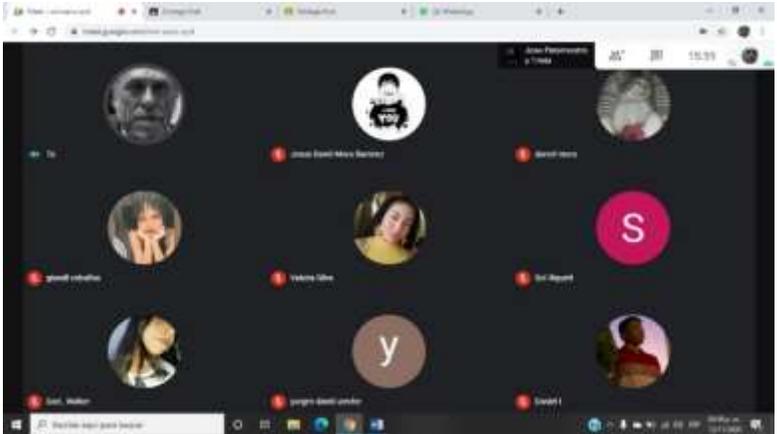
	<p>Luego, se visualiza el vídeo: «Haiku la poesía más corta del mundo», en el que explican el inicio y las relaciones del haiku con el hombre.</p> <p>Se retoman los poemas anteriores y se analiza las distintas imágenes verbales que crea el haiku.</p> <p>Luego, se muestran una serie de segmentos de la obra: <i>la letra escarlata</i> y <i>Madame Bovary</i> en las que los escolares encontraran relaciones entre segmentos oracionales y construirán, desde lo ya explicado, un ejemplo de haiku desde su capacidad de creación.</p>		<p>Los estudiantes analizan, estudias y reconocen las implicaciones de la naturaleza con el haiku.</p> <p>Los estudiantes proceden a crear un haiku desde las formas poéticas ya concebidas.</p>	
Final	<p>Así, como boleto de salida, luego de haber terminado la actividad anterior, se construye un haiku de temática a partir de imágenes que seleccionan y publican los estudiantes.</p>		<p>Los aprendices crean sus escritos poéticos desde la libertad temática, así utilizan relaciones entre las imágenes verbales y el yo poético.</p>	30

Anexo B.8: Construcción del haiku: la muestra del verbo

<p style="text-align: center;">PLANEADOR ACTIVIDAD 8 CONSTRUCCIÓN DEL HAIKU: LA MUESTRA DEL VERBO</p>				
Asignatura: Lengua Castellana				
Curso: Undécimo				
Propósito de aprendizaje: Los estudiantes crean manifestaciones poéticas en la que vislumbran las concepciones, y las relaciones, sobre la naturaleza, el hombre y el universo.				
Relación con los Estándares básicos y los DBA:				
EBC: Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.				
DBA: Construye relaciones de contenido entre temas, categorías y conceptos.				
EBC: Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.				
DBA: Contrasta textos, atendiendo a temáticas, características formales, estructura interna, léxico y estilo empleados, entre otros.				
Fases	Actividades	Recursos	Desempeños	Tiempo
Inicio	Se da inicio a la clase exponiendo algunos vídeos sobre las relaciones del haiku y el hombre. Luego de ello, se les pide que creen un haiku según lo que entendieron de sobre las proximidades del hombre y la naturaleza.	Link de vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=pHSaZ1E7-VU https://www.youtube.com/watch?v=IjFR LazMkEo	Los estudiantes reconocen las vinculaciones del haiku y el hombre.	30 minutos.

Desarrollo	<p>Luego de ello, se les muestra dos columnas de imágenes y una columna de frases con las que pueden relacionar las imágenes.</p> <p>Seguido, los estudiantes proceden a construir un haiku desde las interpretaciones de las imágenes y las oraciones propuestas. Luego de haber escrito los haikus se proceden a ser leídos y analizados de forma grupal.</p> <p>Para continuar, se les pide que observen algunos haikus y que realicen su re-escritura. Así, se les pide que recopilen todos sus escritos para dar inicio a la construcción de la antología de microcuentos y haikus.</p>		<p>Los estudiantes generan procesos de creación lírica con base en imágenes y relaciones entre imágenes y textos.</p>	50
Final	<p>Luego de lo anterior, se da inicio a la compilación de los escritos; cada escolar propone un título para su capítulo y un orden específico para sus textos.</p>		<p>Los estudiantes proceden a construir y compilar sus producciones narrativas y líricas con el objetivo de formular un capítulo en función de la antología de textos.</p>	30

Anexo B.8.1: Evidencia fotográfica del octavo encuentro

Evidencia del encuentro	Evidencia del taller
	

Anexos C: Recorrido por el museo: muestras de creación

En los siguientes enlaces, de Artseps y Youtube, se podrá dirigir a visualizar el recorrido por el museo:

Artseps: <https://www.artsteps.com/view/5fb2bc88ab3ee871e0f74be0?currentUser>

Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=U2GOL6-fWgs&feature=youtu.be>



Daniel Torres




EL DESPERTAR

Corría y corría con todas mis fuerzas, sin mirar atrás, pero el temor que sentí cuando escuché su voz me heló la sangre como este clima tan frío y no me pude mover más., sus pasos llegaron poco a poco a mí, su aliento pútrido sentí en la cara., aunque ojos no tenía El oía mi terror, y cu

Valeria Silva




LAS HOJAS DEL OTOÑO AL CAER

Encima de esta colina llena de césped, mirando hacia arriba admiro esta cantidad de estrellas y bajo esta infinita oscuridad te recuerdo, aún queda en mi memoria cuando solíamos correr sin parar en medio de los árboles en otoño, cuando las hojas secas caían y formaban pilas de hojas en las que solíamos

Glissell Lebatros




NO PUEDE SER DIFÍCIL

Estoy dividida en mi propia mente, una parte me dice que puedo, otra parte me grita que no lo voy a lograr, siento miedo, siento angustia, estoy nerviosa, ¿lo podré lograr? Tengo que pensarlo, no puede ser tan difícil me repito una y mil veces, tengo las herra

Anexos D: Palabra escrita: realidad, creación e individuo

En el siguiente enlace se podrá dirigir al libro digital:

<https://online.flippingbook.com/view/582898/>

