

UNA AVENTURA ENTRE LAS LETRAS DE CANCIONES Y LA ESCRITURA DE  
CUENTOS

IVÁN DAVID CALY MEJÍA

ASESOR:

GI SELA PATRICIA MOLINA CÁCERES

PROYECTO EN LA LÍNEA INVESTIGATIVA DE LITERATURA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN ESPAÑOL E INGLÉS  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
BOGOTÁ D.C

2023

**PÁGINA DE ACEPTACIÓN**

**NOTA DE ACEPTACIÓN:**

---

---

---

**JURADO**

---

---

**JURADO**

---

---

**Tema**

Las letras de canciones como herramienta didáctica para promover la mejora de la competencia escritural de cuentos en los estudiantes de grado 701, posteriormente 801, del Colegio CEDID Guillermo Cano Isaza.

**Resumen ejecutivo**

La presente investigación acción participativa fue desarrollada en la institución Educativa Guillermo Cano Isaza durante tres semestres. Con este trabajo se buscaba fortalecer la competencia escritural de cuento en los estudiantes mediante el uso de las letras de canciones como herramienta didáctica. Con el fin de lograrlo se trabajó con planteamientos hechos por diversos autores tales como: Daniel Cassany, Enrique Imbert, Juan Bosch, Julio Cortázar, Julia Kristeva y Carmenza Botero. En este sentido, dicha investigación estuvo guiada por los conceptos de coherencia, cohesión, corrección gramatical, intertextualidad, estructura y técnica del cuento, los cuales fueron incluidos y analizados en una matriz categorial.

De esta forma, con el fin de darle solución al problema, la investigación se realizó en un total de cinco fases: exploración, activación de conocimientos previos, ajuste, producción y evaluación. En dichas etapas se da cuenta de los resultados obtenidos durante todo el proceso investigativo. Por último, se muestran las conclusiones a las que se llegó a cabo en este trabajo.

**Palabras claves**

Competencia escritural, cuento, intertextualidad, letras de canciones, herramienta didáctica.

**Abstract**

This participatory action research was developed at the Guillermo Cano Isaza Educational Institution for three semesters. This work sought to strengthen the short story writing competence of students by using song lyrics as a didactic tool. In order to achieve this, we worked with approaches made by various authors such as Daniel Cassanny, Enrique Imbert, Juan Bosch, Julio Cortázar, Julia Kristeva, and Carmenza Botero. In this sense, this research was guided by the concepts of coherence, cohesion, grammatical correctness, intertextuality, story structure and technique, which were included and analyzed in a categorical matrix.

In this way, in order to solve the problem, the investigation was carried out in a total of five phases. Which were: exploration, activation of previous knowledge, adjustment, production, and evaluation. In these stages, the results obtained during the entire investigative process are reported. Finally, the conclusions reached in this work were shown.

### **Keywords**

Writing competence, short story, intertextuality, song lyrics, didactic tool.

## **Agradecimientos**

Dedico este trabajo a mi familia, en especial a mi hermana Yesenia Caly, a mi madre Nayibe Mejía y a mi padre Adalberto Caly por su apoyo incondicional y por apostarle a mis sueños de culminar mis estudios superiores. Así como a mis sobrinos, quienes me motivan a ser un modelo de ser humano y ejemplo para ellos.

Le agradezco a la profesora Gisela Molina por todos los conocimientos que me aportó como docente y porque con su experiencia y asesoría me ayudó y direccionó de la mejor manera para poder llevar a buen término este trabajo. Quiero darle gracias también al profesor Tito Pérez y a Adriana Chacón, porque, aunque quizás ellos no lo sepan inculcaron en mí el amor por la literatura y la lengua española.

## Tabla de contenido

Tabla de contenido .....	VI
Capítulo I: planteamiento del problema .....	1
1.1 Caracterización .....	1
1.2 Diagnóstico .....	3
1.3 Justificación .....	6
1.4 Delimitación del problema .....	10
1.5 Pregunta problema .....	11
1.6 Objetivos.....	12
1.6.1 Objetivo general.....	12
1.6.2 Objetivos específicos.....	12
Capítulo II: contexto conceptual .....	12
2.0 Antecedentes del problema.....	12
2.1 Referentes teóricos .....	16
2.1.2 La escritura desde aspectos generales .....	18
2.1.3 El cuento en términos generales: su significación, intensidad y tensión.....	22
2.2.1 Estructura y características del cuento .....	26
2.2.3 Narrador protagonista y omnisciente .....	28

2.2.4 Personajes en el cuento.....	30
2.3 Intertextualidad un diálogo entre las letras de las canciones y la creación de cuentos .....	31
Capitulo III: diseño metodológico.....	36
3.1 Investigación acción participativa.....	36
3.2 Enfoque de investigación.....	38
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección .....	38
3.4 Matriz categorial .....	41
Capítulo IV: trabajo de campo .....	43
4.1 Propuesta de intervención pedagógica .....	43
4.1.1 Fase 1 exploración.....	44
4.1.2 Fase 2 activación de conocimientos previos.....	45
4.1.3 Fase 3 ajustes .....	47
4.1.4 Fase 4: producción .....	47
4.1.5 Fase 5 evaluación .....	48
Capítulo V: organización y análisis de resultados.....	48
5.1 Resultados.....	48
5.1.1 Fase 1: exploración .....	49
5.1.2 Resultados fase 2: activación de conocimientos previos.....	54
5.1.3 Fase 3 Ajuste.....	59

5.1.4 Fase 4: Producción .....	60
5.1.5 Fase 5: evaluación .....	66
Capítulo VI.....	70
6.1 Conclusiones .....	70
6.2 Lista de referencias.....	71
6.3 Anexos .....	74
6.3.1 Anexo 1 .....	74
6.3.2 Anexo 2 .....	75
6.3.3 Anexo 3 .....	77
6.3.4 Anexo 4 .....	79
6.3.5 Anexo 5 .....	83



## **Capítulo I: planteamiento del problema**

### **1.1 Caracterización**

En el siguiente apartado se abordaron aspectos relacionados con el contexto de la institución educativa Guillermo Cano Isaza desde distintas perspectivas. Por ende, se mencionan características del sector, del colegio y del curso con el cual se está trabajando. Dicha información fue recolectada mediante el uso de una encuesta de caracterización, con la cual se obtuvieron unos datos que se hace importante analizarlos a continuación.

Así pues, el colegio CEDID Guillermo Cano Isaza fue fundado en el año 1989, es de carácter mixto y se encuentra ubicado al sur de la ciudad de Bogotá, en la localidad Ciudad Bolívar. Mediante el proceso de observación se pudo notar que alrededor de la institución hay presencia de comercio y transporte público, tales como tiendas de barrio, farmacias, restaurantes, papelerías, paraderos de buses del SITP y Transmilenio, entre otros.

No obstante, su ubicación también la hace estar inserta en un contexto con distintas problemáticas sociales. En efecto, según datos de la Personería de Bogotá, en la localidad de Ciudad Bolívar durante el 2018 se reportaron 180 homicidios representando una tasa de 26,35 por cada 100.000 habitantes. Adicional a esto, en la localidad se hace evidente el hurto de celulares y otros bienes, así como la venta, compra y consumo de drogas alucinógenas lo que trae consigo problemas de pandillas, barras bravas, delincuencia común y prostitución.

Otra gran desventaja que tienen las personas de la localidad, y en especial los padres de familia y estudiantes, es el hecho de pertenecer en mayor medida a estratos económicos bajos. Según información compilada en el Proyecto Educativo Institucional del año 2016, se mostró que

de 610 estudiantes de la jornada diurna 45.5% pertenecía al estrato 1 y 51.2% al estrato 2. Lo cual redonda en falta de oportunidades de empleo, educación de los padres de familia, viviendas con infraestructura óptima y estabilidad económica de las familias.

En cuanto a los grados y cursos de formación presentes en la institución, se ofrece una educación integral que incluye no solo los grados de 0 hasta 11, sino también otros tipos de cursos. En este orden de ideas, en el colegio se ofertan los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria en las jornadas mañana, tarde y noche. Además, el plantel educativo, en convenio con el Sena, brinda a sus estudiantes programas técnicos tales como contabilización, productos metalmeccánicos y tecnólogos en contabilidad y finanzas, entre otros.

Por otro lado, el curso 701 (posteriormente 801), con el cual se inició este proyecto de investigación, estaba conformado por 31 alumnos, donde un 48% eran hombres y un 52 % eran mujeres. Así se encontró que las realidades de ellos no distaban de las características propias de su contexto pues, según datos obtenidos en la encuesta, se tuvo que los estudiantes se ubicaban en edades entre los 11 y los 14 años. De este total, el 16% de ellos vivían en hogares estrato 3, 10% en hogares estrato 1 y el 74% en hogares estrato 2. Sus familias eran de tipo nuclear y, de acuerdo con lo expresado por los estudiantes, el 61% de ellas estaban conformadas por personas que tienen estudios superiores, mientras que el 39% afirmaron no tenerlos.

En cuanto a las relaciones interpersonales y de disciplina dentro del aula de clase, mediante la observación consignada en los diarios de campo (ver anexo 3), se pudo notar que existían conflictos y problemas de convivencia entre los estudiantes. En este orden de ideas se pudieron registrar casos de violencia verbal y física lo que de cierta manera podría entorpecer los procesos

académicos llevados en el aula. Adicional se evidencian comportamientos de indisciplina como uso del celular, conversación entre compañeros de temas que no están relacionados con la clase, entre otros.

Ahora bien, durante la etapa de observación se pudo evidenciar que existe una serie de problemáticas que pueden entorpecer los procesos académicos. Por esta razón, los factores con respecto al contexto de violencia en la localidad, las manifestaciones de agresión en el salón y la falta de participación por parte de los estudiantes demostró que se podían presentar una serie de retos que debían ser enfrentados y superados. No obstante, dicha problemática también se configuró como una gran oportunidad de aprendizaje en aras de impactar positivamente en los procesos académicos de los alumnos con el fin de incentivar su participación y buen rendimiento en las actividades que se llevaron a cabo el presente proyecto investigativo.

## **1.2 Diagnóstico**

Para la elaboración del diagnóstico se tuvieron en cuenta distintas herramientas. Primeramente, las observaciones llevadas a cabo en el salón de clase con los estudiantes del grado 701, lo cual corresponde a los diarios de campo y un *pretest*. En ellos se pudo evidenciar distintas problemáticas en cuanto a la disciplina de los estudiantes y el desempeño en la clase de español y lengua castellana.

De esta manera, en el diario de campo (ver anexo 2) se registró que en ocasiones los estudiantes de 701 preferían usar su dispositivo móvil, hablar con los compañeros o hacer otra cosa distinta a lo que se estaba enseñando en la clase. Además de ello, también se pudo observar que existían problemas en cuanto a las relaciones interpersonales, pues durante la observación se

presentaron conflictos que en algunas ocasiones se manifestaron en violencia verbal y física, lo cual entorpecía enormemente los procesos educativos (ver anexo 3).

En efecto, esta falta de interés y compromiso hizo evidente el bajo rendimiento de los alumnos en las actividades y propuestas llevadas a cabo en el aula de clase. Así pues, para la prueba diagnóstica que se aplicó, se requería que los treinta y un (31) estudiantes escribieran un cuento con el fin de reconocer las falencias en cuanto a la coherencia, la cohesión, la estructura, la inclusión de personajes, la presencia de un narrador, la tensión y por último la significación (los resultados de esta prueba pueden verse graficados en el anexo 5). Para ello se propuso una rúbrica de evaluación con una calificación de 1 a 4, siendo 1 malo, 2 regular, 3 bueno y 4 excelente. Ante esto, los resultados que arrojaron teniendo en cuenta lo planteado en los conceptos que le dan bases al presente proyecto fueron los siguientes:

Se evidenció que, de todos los estudiantes, tan solo el 26% fue consiente de escribirle un título a su cuento, mientras que el restante 74% no lo hizo, por lo cual se debe trabajar con el fin de que reconozcan sus partes. En cuanto al indicador donde se evaluaba la coherencia y en el que se buscaba evidenciar la construcción correcta de párrafos, es decir, con inicio, nudo y desenlace se concluyó que ningún alumno obtuvo un buen desempeño. Por consiguiente, nadie obtuvo un puntaje de 4, solo el 26% obtuvo un puntaje de 3, en contraste el 22% una calificación de 2 y el 52% de ellos obtuvo 1. Así pues, el resultado un promedio de 1,6 entre todos los estudiantes.

De manera similar, el indicador de cohesión donde se buscaba una concordancia y enlace en la frases y oraciones del párrafo marcó un promedio similar de 2.0. Esto se debió a errores de puntuación, repetición de palabras especialmente de sustantivos que volvían redundante y poco entendible el párrafo. Como resultado, un 58% de los estudiantes obtuvo 1, el 16% tuvo un

rendimiento de 2, el 26% destacó con un desempeño de 3 y ninguno de ellos obtuvo un puntaje alto.

Por su parte, el indicador de gramática no fue la excepción si se tiene en cuenta que se evidenciaron una serie de errores, tales como la presencia de mayúsculas y minúsculas en las mismas palabras y frases, y confusión de letras con el mismo sonido como la “v” y la “b” y en el uso de tildes. Ante este escenario, el 16% de los estudiantes obtuvieron un desempeño nada satisfactorio, pues el 61% tuvo un desempeño regular, el 23% de ellos mostró un buen resultado en este indicador y ninguno de ellos pudo obtener un rendimiento excelente.

El indicador que evalúa la identificación de personajes y narradores en los textos revela que se pueden realizar mejoras. Los resultados mostraron que el 16% tuvo un desempeño nada satisfactorio, el 62% un rendimiento más o menos satisfactorio, el 23% obtuvo un buen puntaje y ninguno obtuvo un puntaje de 4. Ante ello el promedio entre todos los alumnos fue de 2.0. En cuanto al indicador de narrador se notó un uso generalizado del narrador omnisciente que divagaba en los cuentos y hacia perder al lector, por lo cual, el promedio fue de 2.1, ya que el 10%, 64%, 26%, 0% obtuvo resultados de 1, 2, 3, 4 puntos respectivamente.

Por otro lado, en lo que respecta a la creación de tensión en los cuentos con el fin de impactar al lector y generar expectativas, los resultados obtenidos no fueron satisfactorios. En promedio, los estudiantes obtuvieron una calificación de 2.0, siendo el 36% de ellos evaluados con una nota de 1 o 2, el 25% con una nota de 3 y solamente el 3% logró obtener una calificación de 4.

En cuanto al indicador de significación, que busca otorgarle una importancia más allá de un simple relato cotidiano, los estudiantes obtuvieron una puntuación de 1,9. Esta puntuación se

desglosa en un 32% de los estudiantes que obtuvieron una puntuación baja de 1 punto, un 42% que obtuvo una puntuación regular de 2 puntos, y un 26% que logró un puntaje bueno. Sin embargo, ninguno de los estudiantes alcanzó un desempeño excelente. Este resultado puede explicarse en gran medida debido a que los estudiantes narraron anécdotas poco elaboradas.

Después de realizar un análisis exhaustivo de los ítems, se ha determinado que el desempeño general de los estudiantes es de 1.6, lo cual indica un bajo nivel de rendimiento. En vista de esto, se llegó a la conclusión de que se deben idear diversas estrategias, actividades y talleres que capten el interés de los estudiantes y los involucren en el universo de la escritura de cuentos. Esto teniendo en cuenta que la finalidad es lograr mejores resultados en la prueba de postest y así cumplir con los objetivos establecidos en esta investigación.

### **1.3 Justificación**

La innovación en los procesos de enseñanza en el aula implica implementar herramientas didácticas que sean apropiadas para el contexto actual. Estas herramientas incluyen medios, materiales y recursos que son utilizados durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de lograr una mayor efectividad y dinamismo en el aula. En la actualidad, las nuevas tecnologías y los intereses de los niños y adolescentes pueden servir como referentes para ser más amena la forma en la que se enseña. Es por esto, por lo que es importante utilizar elementos innovadores que los estudiantes disfrutaran en sus tiempos libres, tales como las redes sociales, la tecnología, los videojuegos, la lúdica y otros recursos similares.

Efectivamente, esta investigación sostiene que la música, especialmente las letras de canciones de diversos géneros y temáticas, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades de escritura de cuentos en los estudiantes. Esto se debe a la amplia gama de recursos

lingüísticos que presentan las letras de las canciones, así como a su naturaleza literaria, sobre todo en aquellas que relatan historias. Por lo tanto, se plantea que el uso de los textos musicales en el aula puede ser una herramienta valiosa para desarrollar habilidades narrativas y de escritura en los estudiantes. En este sentido y para sustentar lo antes mencionado, la autora López (2013) expresa que

La literatura utiliza la música como coartada: el texto de las canciones necesita de ella, la lírica comparte con la música uno de sus elementos esenciales como es el ritmo, en el género dramático la presencia de la música es constante (para crear la ambientación, la caracterización de personajes, señalar las partes de la acción), el texto literario reflexiona sobre la música y la teoría musical, etc. (López, 2013, p. 122)

Teniendo en cuenta los planteamientos de López, se puede decir que la inclusión de las letras de las canciones como una herramienta puede impactar positivamente el proceso de creación de cuento, en la medida que son dos recursos que se complementan. Ahora bien, es importante destacar que el uso de esta herramienta no reemplazaría ni contradiría una serie de procesos de lectoescritura que han demostrado resultados positivos y que han sido implementados durante años.

Además, existe otra razón para justificar el uso de canciones en la escritura de cuentos, y es que esta fusión entre ambas manifestaciones literarias ha existido desde tiempos remotos. Un ejemplo clave de ello está relacionado con los juglares de en la Edad Media quienes eran artistas ambulantes conocidos por sus habilidades para contar historia y entretener a su público con la música y la poesía. No en vano, los juglares eran capaces de transmitir tradiciones y leyendas populares de su época, a través de melodías y versos. Esto los convertía en maestros en el arte de

narrar, ya que, por ejemplo, las melodías y los ritmos ayudaban a enfatizar los momentos clave de la historia, acentuar las emociones y crear una atmósfera adecuada.

Los juglares poseían la habilidad de crear ambientes evocadores mediante sus melodías y ritmos, lo que enriquecía enormemente sus relatos. Así, estos artistas no solo eran cuentacuentos, sino que también eran músicos creativos capaces de utilizar la música como una herramienta para transmitir emociones y mensajes más allá de las palabras escritas. De esta manera, los juglares adquirieron un papel fundamental en la interrelación entre la música y la narrativa, fusionando ambos medios artísticos para generar experiencias culturales y literarias únicas y memorables.

No obstante, a pesar de todas las evidencias claras que relacionan las canciones y la escritura de cuentos, en la actualidad aún se sigue considerando que el uso de la música en el aula puede afectar el compartimiento de los estudiantes y el desempeño de las labores académicas, todo ello bajo la creencia de que perjudica la atención y la seriedad en los procesos formativos. Sin embargo, Botero (2008) señala que “la música está indisolublemente contenida en la actividad literaria, tanto en la palabra misma y en la poesía, como en los álbumes, cuentos y libros informativos.” (p. 3) Por lo tanto, es necesario reconsiderar el valor de esta herramienta para el aprendizaje, ya que puede ser útil para crear un ambiente de trabajo positivo y fomentar la creatividad y la motivación de los estudiantes.

En este sentido, la presente investigación consideró la música, especialmente las letras de canciones, como una estrategia didáctica pertinente para motivar y captar el interés de los estudiantes. Todo ello con el propósito de dar cumplimiento a políticas planteadas por el gobierno nacional, relacionadas con algunos estándares en literatura y escritura. Entre ellas se encuentran una serie de Leyes y Decretos hechos por el Congreso de la República (1994). En primera



instancia, la Ley 115 de febrero 8 de 1994, que en un fragmento del Artículo 21 Enciso C promulga que unos de los objetivos en los 5 primeros grados tienen que ver con “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna” (p.6). Por ello, los maestros deben cumplir con dicha reglamentación, pero ayudando a que los procesos, para alcanzar dichas metas, sean enriquecedores.

Consecuentemente, para el grado séptimo, posteriormente octavo, el MEN (2006) le apunta, entre otras cosas, a que estos estudiantes logren ser competentes en producción textual. Por esta razón, se plantea que para ese nivel académico los alumnos “produzcan textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezcan nexos intertextuales y extratextuales” (p. 36). Ese dialogismo o nexo podría ser usado por los maestros mediante la música, lo que favorecería los procesos de enseñanza.

Para abordar de manera más efectiva el área de la Lengua Castellana en el Colegio Guillermo Cano Isaza, es fundamental enfocarse en diversas dimensiones, como la lectura y escritura. En los últimos años, los resultados de las pruebas ICFES realizadas en 2020 y 2021 no han cumplido con las expectativas, ya que apenas rozan los 200 puntos en esta área. Por lo tanto, sería beneficioso implementar en la institución herramientas didácticas, como las letras de canciones, para promover el aprendizaje entre los estudiantes de todos los grados.

Por último, con todo lo dicho anteriormente, y lo propuesto en este proyecto, no se pretende sugerir que el uso del libro y textos clásicos en la escuela deban ser reemplazados por completo. Pero sí es necesario que los maestros nos reconciliemos con esas herramientas que hoy en día son

usadas por los niños y adolescentes en su cotidianidad y llevarlas a las aulas de clase. Esto implica que se haga una implementación correcta de las mismas, con el fin de hacer de la enseñanza de la lecto-escritura un proceso de goce, donde los estudiantes despierten su potencial y creatividad a la vez que aprenden. De esta manera, estaremos dando cumplimiento a las finalidades formativas que ha esbozado el Ministerio de Educación Nacional.

#### **1.4 Delimitación del problema**

De acuerdo con lo observado en los diarios de campo se pudo evidenciar que los estudiantes que cursan el grado 701 en el colegio Guillermo Cano Isaza presentaban falencias en el área de lenguaje, particularmente en lo que respecta a la escritura de textos narrativos. Esto se explica, porque al momento de desarrollar actividades que incluyeran ejercicios escriturales los alumnos no escribían de manera clara, cometían errores de redundancia, secuencialidad y en la inclusión de narradores, etc. Al respecto, en el ejercicio de observación se registró de manera literal que “los estudiantes empiezan nuevamente con la lectura del segundo capítulo del libro *Una ciudad flotante (1871)* de Julio Verne, el cual no fue leído en su totalidad. Posteriormente, la profesora les da aproximadamente 10 minutos para que propongan un final. Luego de ello, los estudiantes hicieron lectura en voz alta de sus escritos donde se evidenciaban errores de coherencia y cohesión, transgresión de la estructura final del cuento, faltas en la inclusión de personajes y un narrador distinto al que estaba propuesto en la historia de Verne”. (ver anexo 2)

En consecuencia, esto muestra indicio de unas debilidades presentes en dicho curso a las cuales se le debe brindar una solución urgente. Por ende, se empieza a delimitar el problema de la presente investigación. Otro elemento importante que delimitó aún más la problemática a investigar fue la prueba diagnóstica aplicada a los alumnos, la cual arrojó resultados que mostraron

de manera más clara y específica las falencias de los estudiantes con respecto a la escritura de cuentos. Por lo tanto, se registraron errores en cuanto su estructura y componentes, problemas de coherencia, cohesión y gramática. Además, que sus textos se asemejaban más a anécdotas cotidianas que a un texto narrativo mejor elaborado (profundización en la sesión análisis de resultados).

Además, este proyecto toma también como referencia los requerimientos del MEN del grado séptimo (2006), los cuales instan a los maestros a cumplir los indicadores en el área de la literatura. Donde se requiere que los estudiantes puedan llevar a cabo procesos que les de la habilidad de indagar y recolectar información de los textos narrativos que vayan a crear. De igual forma, que los alumnos sean capaces de elaborar un plan textual y crear cuentos considerando su estructura, tiempo, personajes y otros elementos teniendo en cuenta las reglas de coherencia, cohesión y gramática.

Por ello, en este proyecto y con aras de aportar a resolver las falencias de los estudiantes en la creación de textos narrativos, más exactamente del cuento y buscando impactar otros escenarios se propuso darle solución a la siguiente pregunta de investigación y objetivos:

### **1.5 Pregunta problema**

¿Cómo fortalecer la competencia escritural de cuentos en los estudiantes de grado 701, posteriormente 801, de la institución educativa Guillermo Cano Isaza mediante el uso de las letras de canciones como herramienta didáctica?

## **1.6 Objetivos**

### ***1.6.1 Objetivo general***

Fortalecer la competencia escritural de cuentos en los estudiantes de grado 701 de la institución educativa Guillermo Cano Isaza mediante el uso de las letras de canciones como herramienta didáctica.

### ***1.6.2 Objetivos específicos***

Describir los procesos escriturales que llevan a cabo los estudiantes del grado 701 del colegio CEDID Guillermo Cano Isaza.

Establecer una relación intertextual entre las letras de las canciones de distintos géneros musicales con la estructura narrativa del cuento.

Identificar el impacto de la intertextualidad entre las letras de las canciones y su estructura narrativa en el mejoramiento de la competencia escritural de cuentos.

## **Capítulo II: contexto conceptual**

### **2.0 Antecedentes del problema**

La finalidad del siguiente apartado es traer a colación algunos trabajos investigativos que han demostrado la eficacia de la música y las letras de las canciones en los procesos educativos y de creación de textos narrativos, así como la influencia de los cuentos para mejorar la escritura. Por tal motivo, se hace necesario abordar cuatro antecedentes, uno de ellos inserto en el contexto internacional, otro en el nacional y dos en el contexto local de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ahora bien, el primer antecedente fue desarrollado en Ecuador por Curay Pérez María Fernanda y Mena Hidalgo Bélgica Catherine de la Universidad Técnica de Cotopaxi titulado *La música en la educación inicial (2016)*. Este trabajo está enmarcado en la metodología cualitativa

y está basado en la psicología del cognoscitivismo, por ello, las dos autoras toman elementos de la teoría de Gardner relacionados con las inteligencias múltiples, ya que consideran que por medio de esta herramienta didáctica se pueden llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Su problema de investigación parte del hecho de que en Ecuador el uso de la música ha contribuido significativamente al desarrollo de habilidades afectivas, sociales, del lenguaje y motoras. No obstante, en la provincia de Cotopaxi son pocas las escuelas que usan las canciones como herramientas dentro de los salones de clases. Por esta razón, el objetivo general de las estudiantes fue promover la música como fuente de aprendizaje mediante la utilización de diversas canciones didácticas para establecer destreza en los niños. Así llegaron a la conclusión de que al usarse canciones en el aula los alumnos tendrían impactos positivos en la seguridad, creatividad, autoestima, dinamismo y adquisición del conocimiento.

Haciendo un contraste y comparación, es válido decir que este trabajo investigativo se diferencia de la presente investigación en la medida que no se enfoca en el desarrollo de habilidades escriturales, sino en el aprendizaje musical para desarrollar conocimientos en el área intelectual, social y afectivo en los niños. No obstante, el antecedente es de gran ayuda, ya que permite establecer relaciones tácitas entre la música y los procesos de enseñanza al momento de despertar la creatividad e interés de quien aprende.

El segundo trabajo investigativo titulado *Canciones infantiles para fortalecer los procesos de escritura en estudiantes de ciclo II del Colegio Marco Tulio Fernández I.E.D, Sede B* fue llevado a cabo en los grados tercero y cuarto por Oscar Javier Flórez Vergara para optar a su título de maestría en educación de la universidad Libertadores con sede en Bogotá. Es una investigación acción educativa con un enfoque metodológico cualitativo de tipo interactivo.

Como el título lo sugiere, esta investigación hace uso de tres canciones infantiles como estrategia didáctica con el principal objetivo de mejorar los procesos de escritura de la población elegida. Es decir, estudiantes de tercer y cuarto grado de la institución ya mencionada, trabajan de manera paralela habilidades comunicativas y creatividad.

En el trabajo en cuestión, el investigador hace el abordaje teniendo en cuenta las teorías constructivistas del aprendizaje por lo que toma en cuenta los planteamientos de Jean Piaget desde la teoría psicogenética y los de Lev Vygotsky desde una visión sociocultural. Asimismo, propone el aprendizaje significativo planteado por David Ausubel y reconoce las inteligencias múltiples de Howard Gardner, especialmente la musical. También como referencia tres métodos que son: el de *Dalcroze* quien relaciona el sonido y el movimiento con la finalidad de la expresión corporal y la construcción de imágenes; *el método de Kodaly* usado en para enseñar habilidades lectoescritura y otros componentes musicales a partir de la música folclórica y, por último, *el método Willem*s el cual relaciona la música y la influencia en la psicología de las personas.

Los resultados de esta investigación revelaron deficiencias en los procesos educativos, así como una falta de aprovechamiento de la música como recurso didáctico por parte de los maestros. Aunque los docentes incorporan otras formas de expresión artística, la escritura se aborda de manera convencional, lo cual genera un desinterés por parte de los estudiantes hacia dicho proceso.

Por lo dicho anteriormente, se puede afirmar que el trabajo investigativo llevado a cabo por Flórez Vergara se diferencia de la presente investigación en la medida que el autor se enfoca en la escritura de manera general. Pero, en esta se busca que los estudiantes logren desarrollar habilidades escriturales de cuentos por medio de letras de canciones. Sin embargo, esta investigación contribuye para el presente trabajo, ya que coinciden al usar la música como una herramienta didáctica.

El tercer proyecto de investigación, *un diálogo intertextual entre el signo musical y el fenómeno literario* (2020) fue llevado a cabo por el estudiante Santiago Enciso Herrera de la Universidad Pedagógica Nacional en el Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento. Con este se buscaba que los procesos literarios se dieran desde la interacción la reflexión y el debate estipulando una propuesta didáctica que tome en cuenta elementos como el lenguaje literario y la música con el fin de motivar la escritura literaria.

En esta investigación, se dividió la categoría de análisis en tres fases: intertextualidad, dialogismo y recepción estética. Lamentablemente, la última fase no pudo llevarse a cabo debido a la emergencia sanitaria de COVID-19. Además, se tomaron como referencia tres autores: Mijaíl Bajtín, quien se enfoca en el dialogismo; Julia Kristeva (1997), quien aborda la intertextualidad; y el filólogo Hans-Robert Jauss, quien se centra en la teoría de la recepción en relación con el ejercicio de la escritura literaria. Como resultado final, en este trabajo se logró comprobar que, en la aplicación de los ejercicios, la intertextualidad fue una herramienta de gran ayuda para que los estudiantes lograran evidenciar esa relación dual existente entre la narración escrita y las canciones.

En este sentido, el concepto de intertextualidad es el que más le aportó al presente trabajo de investigación, pues al ahondar en este término sirvió como guía para establecer relación entre las letras de las canciones y la escritura de cuentos. Sin embargo, existe una gran diferencia entre ambos, ya que el trabajo de Enciso abordó la literatura en un término amplio y este se concentró solo en la escritura de cuentos.

Como último, es importante traer a colación el trabajo de grado realizado por Jiseth Fernanda Álvarez García, de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado *Los Cuentos Clásicos*

*para el Mejoramiento de la Escritura (2019)*. En este se indaga sobre las falencias escriturales que tienen los estudiantes del grado 701 de la institución Prado Veraniego.

En este sentido, se busca establecer una solución a dicho problema mediante tres etapas, las cuales son: sensibilización, aplicación y evaluación. Por tal motivo se traza como objetivo, fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes mediante la creación de cuentos clásicos teniendo en cuenta aspectos como la coherencia, la cohesión, adecuación y estructura de estos con el fin de que se vean reflejados en otros tipos de textos escritos.

Por ello, dicho proyecto sirvió como faro al presente trabajo de investigación debido a que en ambos se trabaja con el cuento. No obstante, hay una diferencia notoria, ya que para el trabajo que se trajo a colación se usa el cuento como un medio para desarrollar habilidades escriturales, mientras que, en el presente proyecto, es considerado como el principal objetivo de creación que deben lograr los estudiantes.

En términos generales, con estos cuatro proyectos de investigación usados como antecedentes se logró evidenciar el impacto positivo que tienen la música y las canciones como herramienta pedagógica. Todo ello, por su potencial lingüístico y narrativo que hacen que desempeñen un papel importante en el trabajo de creación literaria, ya que despierta el interés, entusiasmo y la creatividad de los estudiantes ofreciendo a su vez la posibilidad para que esos procesos de creación se den de manera más interesante.

## **2.1 Referentes teóricos**

En esta sección se muestran los referentes teóricos que le dan soporte al presente trabajo investigativo, el cual tiene como eje central el fortalecimiento de la competencia escritural de cuentos. Para ello se hace uso de una herramienta didáctica que apela a la implementación de letras de canciones de diversos géneros musicales, con el ánimo de señalar que estas comparten una



estructura narrativa común con los cuentos. Por tal razón, se describirán las categorías conceptuales que nutren la presente investigación y posteriormente en cada uno de los apartados serán definidas a profundidad.

En primer lugar, resulta relevante traer a colación el concepto general de escritura, el de coherencia, cohesión y corrección gramatical, planteados por Daniel Cassany en sus libros *Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito* (1994) y *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir* (1987). Si bien es cierto, dichos conceptos no se centran específicamente en la creación de cuento, nacieron como categorías emergentes en aras de atender a errores de redacción que se evidenciaron durante la prueba diagnóstica llevada a cabo por los estudiantes.

El segundo concepto alude al cuento, sus características y estructura. Para ello, se pondrán en diálogo tres autores: el primero, Juan Bosch, con su obra *Apuntes sobre el arte de escribir cuentos* (1960) aunándolo con los planteamientos de Julio Cortázar, en su texto *Algunos aspectos del cuento* (1971) y la propuesta del escritor y crítico Enrique Anderson Imbert en su libro *Teoría y técnica del cuento* (1979).

Durante la exposición de los referentes, también se discutió el concepto de intertextualidad y dialogismo propuestos por Julia Kristeva en su documento "*Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela*" (1969), y se tomaron en cuenta los planteamientos de Mijaíl Bajtín en su obra "*Problemas de la poética de Dostoievski*" (1979), así como las ideas desarrolladas por José Enrique Martínez Fernández en su libro "*La intertextualidad literaria*" (2001). Para complementar estos conceptos, se consideró la propuesta de Carmen Botero en su trabajo titulado "*¿Cómo y por qué se educa en música?*" (2008). Todo esto con el objetivo de demostrar que es posible establecer un diálogo entre la escritura de cuentos y otros tipos de textos, como las letras de canciones.

Todos los planteamientos de los autores antes mencionados tuvieron la finalidad de darle un soporte al presente trabajo. Adicionalmente, estos conceptos fueron usados con el fin de establecer unos indicadores de evaluación para analizar los resultados de las distintas actividades que se llevaron a cabo, haciendo la salvedad que el concepto de *dialogismo* se tomó desde la postura teórica de Kristeva. Dicho esto, se hizo importante desarrollarlos a continuación.

### ***2.1.2 La escritura desde aspectos generales***

En primera instancia, es válido decir que la escritura es una de las manifestaciones del lenguaje que se inserta en la comunicación no verbal y sirve para expresar ideas, conceptos, planteamientos, sentimientos, entre otras utilidades. Si bien el escribir no es una habilidad innata o que se aprenda directamente al momento de empezar a hablar sí requiere de una formación que se da de manera simultánea al aprendizaje de la lectura; por lo general, estos son procesos impartidos por alguien mayor al aprendiz, quien se encuentra en sus primeros años de vida.

Así, por ejemplo, en la década de los 70, la correcta escritura, de acuerdo con Ferreiro & Teberosky (1979), exigía en primera instancia que el niño pasara por cinco etapas: la etapa primitiva, presilábica, silábica, silábica-alfabética y alfabética. Estas etapas van desde los garabatos, tales como los trazos ondulados continuos o redondeles continuos y líneas; dibujos correspondientes a la forma del objeto requerido; la sílaba hasta la escritura de palabras sin conocimientos ortográficos fuertes. Las ideas planteadas por estas dos autoras pueden servir como una guía útil para la presente investigación, ya que sugieren que es fundamental que los niños superen estas etapas para poder escribir textos con sentido.

Ahora bien, en consonancia con lo mencionado en el párrafo anterior, después de que las personas adquieren el código, la escritura debe empezarse a entender como una competencia que va más allá de la producción de palabras sueltas, frases descolocadas o párrafos y textos poco

elaborados. Por el contrario, cada palabra u oración que se escriba deben ir aunada la otra, estableciendo diálogo y dándole sentido al escrito. En efecto, este otro nivel también requiere una preparación, por lo general dirigida por maestros, que implica procesos de lectura y escritura constante. En esa misma línea, en aras de asumir un rol pedagógico en este trabajo, es importante que quien guíe los procesos de enseñanza de la escritura de textos tenga la capacidad de formar escritores eficientes y autónomos.

Así pues, en primera medida se hace importante que se rechace cualquier tipo de imposición, dictaduras y ridiculización dentro de los ambientes de formación. De tal manera, Cassany (1993) señala que el hecho de presentarse roles en la enseñanza de la escritura afecta de tajo la creatividad, la expresión y la autocorrección para convertirse en una tarea dependiente y supervisada por una autoridad. Por ello, el maestro debe ofrecer herramientas, conocimientos, que le permitan actuar como mediador más que como autoritario.

En este orden de ideas, es importante evocar la siguiente pregunta: ¿cómo hacer que el método de calificación de los escritos en la escuela no se convierta en un instrumento para provocar el pánico y la frustración de los estudiantes, teniendo en cuenta que esto puede afectar el rendimiento de los mismos? Ante ello es válido cambiar la palabra calificación por proceso, ya que una juzga y la otra es una manifestación implícita de acompañamiento que a la postre les brinda más seguridad a los aprendices. Ante esto Cassany afirma que (1994):

Los alumnos saben que serán juzgados de este modo y escriben con temor; saben que no se les otorga ninguna confianza: escriben una hoja justa y basta, buscan palabras fáciles para no cometer errores, repiten las mismas ideas, no se arriesgan a discutirle a la autoridad (p. 17).

La escritura mirada desde esta perspectiva no debe verse como un método impositivo y coercitivo que limite las capacidades expresivas y creativas de los estudiantes, por lo contrario, debe ser considerada una herramienta que vea los errores como una oportunidad de mejora. Para esto Cassany (1987) rescata el planteamiento de Krashen (1987) y Dulay (1982) correspondiente al filtro afectivo donde se debe tener en cuenta la disposición emocional del aprendiz para recibir un input, y se establecen factores motivacionales tales como: motivación integrativa, motivación instrumental, confianza en sí mismo, seguridad, empatía y buena actitud respecto a la clase del profesor.

No obstante, antes de continuar es importante hacer una aclaración que gira en torno a la calificación del proceso de escritura que atañe a la presente investigación. Esta se implementó en algunas etapas, con el fin de dar cuenta de las mejoras o falencias que se presentaron y poder ejecutar otras estrategias y soluciones, nunca se hizo con la finalidad de crear complejos y generar frustraciones en los estudiantes.

En cuanto a la estructura y componentes más formales de párrafos y formación de textos, Cassany (1987) manifiesta que el ejercicio de escritura se torna complejo por las convenciones que esta exige. Dichas convenciones destacadas por el autor son la ortografía, el uso de mayúsculas, puntuación, registro (coloquiales, convencionales), la estructura y las formas de cohesión del tipo de texto. Bajo esta afirmación se hace necesario explorar en tres de los cuatro grupos de conocimiento que un escritor debe dominar propuestos por dicho autor (excluyendo el grupo de la adecuación, ya que no es de gran aporte para el presente trabajo).

En primer lugar, el autor menciona el concepto de coherencia; el cual alude a la información valiosa que debe contener un escrito y que permite que este sea leído sin causar confusiones en el lector. En otras palabras, “la coherencia es la propiedad del texto que selecciona

la información (relevante / irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada” (Cassany, 1987, p. 20). En el cuento, por ejemplo, puede estar determinado por sus partes de inicio, nudo y desenlace y la relación que las tres guardan entre sí.

En segundo lugar, se trae a colación el término de cohesión, la cual, a grandes rasgos garantiza la conexión de frases en el texto para darle solidez al mismo. Por tanto, se debe evitar el anacoluto, las repeticiones innecesarias, faltas en los signos de puntuación y conectores erróneos al enlazar ideas similares o diferentes. Por esto, según Cassany, (1987) las estrategias para lograr dicha solidez son: “repeticiones o anáforas (la aparición recurrente de un mismo elemento en el texto, a través de la sinonimia, la pronominalización o la elipsis), relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hiponimia), enlaces o conectores (entonación, puntuación, conjunciones), etc.” (p.20). Dentro de un cuento, por ejemplo, se pueden usar apelativos diferentes o sinónimos para referirse a los personajes, lugares, acciones, etc. al igual que conectores que marquen una secuencialidad y cronología correcta de la narración.

Por último, el autor rescata la noción de corrección gramatical. Con esta, se hace referencia a la modificación de los escritos en cuanto a reglas fonéticas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas. En este caso se tiene en cuenta el orden, el correcto sonido y la escritura de las palabras, al igual que el adecuado uso de las mismas dentro de un texto.

Ahora bien, la corrección de la escritura de un texto no debe ser reducida solo a aspectos del contenido superficial, es decir, de aquellos relacionados con la gramática, como las tildes o los errores ortográficos en general. Si no que debe tener en cuenta también otras competencias, tales como la claridad y originalidad de los textos; por ello Cassany (1993) expresa que “el alumno que solamente reciba incorrecciones gramaticales se dedicará exclusivamente a trabajar la forma y olvidará el significado del texto: se despreocupará de desarrollar las ideas, de valorar si lo que dice

es original y claro, etc.” (p. 32). Entonces se podría preguntar ¿cómo aplicar esto a textos narrativos, especialmente en el cuento?

Para responder esta pregunta, se puede afirmar que, en un texto narrativo, en este caso el cuento, más allá de las faltas gramaticales de los estudiantes, resulta también importante valorar otros aspectos. Entre ellos se puede destacar, un buen desarrollo de la trama, el enfoque en un solo tema, concordancia entre la estructura de la historia (inicio, nudo, desenlace), desarrollo de los personajes, manifestación clara del tipo de narración, originalidad en el estilo de escritura y habilidades para atrapar la atención del lector.

Tras tratar aspectos generales de la competencia escritural, es relevante explorar conceptos específicos vinculados a la escritura y creación de cuentos. Estos conceptos abarcan la técnica, estructura narrativa y la intertextualidad.

### ***2.1.3 El cuento en términos generales: su significación, intensidad y tensión.***

Por lo general, el cuento es una narración oral o escrita en prosa que narra un solo hecho de suma importancia y donde los personajes que pueden ser primarios, secundarios o terciarios se ven envueltos en una trama puntual. En este sentido, es posible recurrir a las palabras de Bosch (1958), quien define el cuento como un género antiguo que relata un hecho de indudable importancia, sin importar su extensión. Esta perspectiva ha sido acogida tanto por escritores de épocas pasadas como por contemporáneos, lo que demuestra la persistencia de su influencia en la literatura.

Ahora bien, habrá que cuestionarse ¿cuál es la extensión del cuento? Ante esto Bosch opina que el número de páginas no es relevante para definir un cuento, expresando que no importa que esté escrito en cuarenta páginas, en sesenta, en ciento diez; siempre conservará sus características

si es el relato de un solo acontecimiento (Bosch, 1958, p. 14), No obstante, Cortázar (1971), manifiesta que:

El cuento parte de la noción de límite, y en primer término de límite físico, al punto que, en Francia, cuando un cuento excede las veinte páginas, toma ya el nombre de *nouvelle*, género a caballo entre el cuento y la novela propiamente dicha (p. 406).

A pesar de ello, el punto de vista más acertado para definir el cuento en este trabajo es aquel que lo considera como un solo suceso, interrelacionado con su tema. En este sentido, la extensión no es tan relevante como la significación, tensión e intensidad que se transmiten en la narración.

Dicho esto, es necesario mencionar que el tema es aquello de lo que se trata un escrito, que puede ser variado dependiendo del propósito del escritor y lo que desee manifestar. Adicional a ello “el tema requiere un peso específico que lo haga universal. Puede ser muy local en su apariencia, pero debe ser universal en su valor intrínseco” (Bosch, 1958, p. 9). Lo anterior debido al hecho de que pueda manifestarse en cualquier ser humano independiente de su posición socioeconómica, raza o sexo.

Así entonces, Es válido afirmar que un cuento puede abordar una gran variedad de temas sociales y universales, tales como el amor, la traición, la amistad, la muerte, la guerra, entre otros. En este sentido, el tópico que el escritor elige dependerá de sus gustos, pensamientos y emociones, así como también de sus intenciones al momento de escribir la historia. Ahora bien, es pertinente destacar que, en el ejercicio de escritura de cuentos, todos los temas son aceptados. No obstante, el escritor debe ser consciente de saber abordarlos para, como expresa Cortázar, volverlos significativos. Pero ¿qué es lo que hace a un tema significativo?

### 2.1.3.1 Lo significativo del tema en el cuento

Tomando como referencia el término *significativo* se puede decir que es aquello que hace trascendental o intrascendental al cuento. Cortázar (1971) afirma que “un cuento es significativo cuando quiebra sus propios límites con esa explosión de energía espiritual que ilumina bruscamente algo que va mucho más allá de la pequeña y a veces miserable anécdota que cuenta” (p. 407). En consecuencia, Para que un cuento tenga un impacto verdaderamente significativo, es crucial que trascienda los relatos cotidianos y las experiencias personales narradas de forma simplista, sin estructura ni límites en cuanto a sucesos. Por el contrario, la complejidad narrativa debe estar presente en cada uno de sus aspectos, capturando y cautivando al lector, y despertando su creatividad y sentimientos. Solo de esta manera, el cuento podrá ser considerado como una obra que provoca una impresión profunda en quienes lo leen.

En tal sentido, Cortázar (1971) aborda lo significativo del cuento, expresando que:

Por eso, cuando decimos que un tema es significativo (...) esa significación se ve determinada en cierta medida por algo que está fuera del tema en sí, por algo que está antes y después del tema. Lo que está antes es el escritor, con su carga de valores humanos y literarios, con su voluntad de hacer una obra que tenga un sentido; lo que está después es el tratamiento literario del tema, la forma en que el cuentista, frente a su tema, lo ataca y sitúa verbal y estilísticamente, lo estructura en forma de cuento, y lo proyecta en último término hacia algo que excede el cuento mismo (p.410).

Eso indica que, para encontrar una significación en el tópico del cuento, es necesario establecer una relación de complementariedad entre lo que antecede y sucede al tema. Esto implica considerar la sensibilidad humana, los valores y conocimientos del autor para poder enfrentar el tema que elija y dotarlo de un valor estilístico buscando superar la simple anécdota. En la música,



por ejemplo, un tema se vuelve significativo cuando el autor de la letra de una canción toma una vivencia de él o de otra persona y la convierte en una creación que logra trascender más allá de un hecho cotidiano debido a su carga narrativa.

### **2.1.3.2 Intensidad y tensión en el cuento**

Otros dos aspectos importantes en la escritura de cuento para Bosch y Cortázar tienen que ver con la intensidad y tensión. Pero ¿cuál es el significado de estos términos según estos autores? y ¿cómo se evidencian en la escritura de un texto narrativo? Primeramente, Cortázar (1971) manifiesta que la intensidad en un cuento consiste en la eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias, de todos los rellenos o fases de transición que la novela permite e incluso exige (p. 411). Llevando esto a un ejemplo, podríamos tomar como referencia el cuento conocido, *Caperucita Roja*, el cual se centra en el hecho del peligro que corre una niña y una abuela enferma de ser devoradas por un lobo para luego ser salvadas por un cazador. En este caso, el autor no desvía la atención del lector abordando, por ejemplo, aspectos de la vida de la protagonista o acerca de la vida de la madre de caperucita.

En cuanto a la relación de los dos términos de intensidad y tensión, Cortázar (1971) vuelve a explicar que “la intensidad es de otro orden, y yo prefiero darle el nombre de tensión. Es una intensidad que se ejerce en la manera con que el autor nos va acercando lentamente a lo contado” (p. 411). Por tal motivo, Es válido afirmar que los conceptos de intensidad y tensión en un cuento son muy similares, aunque una sea efecto de la otra. La intensidad del cuento influye en que la trama no tome otras vertientes, mientras que la tensión mantiene al lector en el camino principal de la historia y evita que se desvíe.

En consonancia con lo dicho por Bosch (1958) “la intensidad de un cuento no es producto obligado, como ha dicho alguien, de su corta extensión; es el fruto de la voluntad sostenida con

que el cuentista trabaja su obra” (p.3). Bajo estas afirmaciones se puede aseverar que el cuentista es amo y controlador de su obra y que por lo tanto al usar la tensión y la intensidad en su escrito logra atrapar al lector causándole expectativa mediante sucesos intensos y tensionantes.

Hasta aquí se ha abordado, en términos generales, el concepto de cuento. De otro lado está la definición de significación, la cual hace que una narración sea más que un simple relato cotidiano pues implica intensidad y tensión, que se encargan de no desviar la historia. Es necesario traer a colación los planteamientos de Imbert en cuanto a la estructura y características del cuento.

### ***2.2.1 Estructura y características del cuento***

Comúnmente se ha escuchado que un cuento es aquella narración que relata un suceso central con una estructura organizada cronológicamente. Se puede decir entonces que el cuento comprende un comienzo, que por lo general introduce la ya reconocida frase “había una vez”, seguida de un único evento intermedio de vital importancia y un final que se manifiesta por lo general con la resolución de un conflicto. Estos tres componentes formalmente se conocen como el inicio, nudo y desenlace y, aunados, evidencian su trama que, en palabras de Imbert, (1992) se explica que:

La fisiología del cuento clásico es aún más significativa. La función del principio es presentar una situación. No sólo el narrador nos la describe, sino que también nos indica en qué consiste el problema que está preocupando al personaje. La función del medio es presentar los intentos del personaje para resolver ese problema que ha surgido de la situación y crece en sucesivos encontronazos con otras voluntades o con fuerzas de la sociedad o de la naturaleza. La función del fin es presentar la solución del problema con un hecho que vinculado directa o indirectamente al personaje satisface la expectativa, para bien o para mal, de un modo inesperado (p 100).

Por ende, en un primer momento, el escritor de cuento debe presentar una situación y el problema al que se debe ver enfrentado el personaje principal de la historia. Luego de ello, es decir en el nudo o mitad del cuento se muestra el conflicto central, o sea, el enfrentamiento del personaje para resolver un problema y al final la solución que el protagonista le da al conflicto ya sea de manera directa o indirecta.

En ese sentido, el cuento dentro de su estructura de principio, medio y final debe dar cuenta de una trama que, según la *Real Academia Española* (2021) es un conjunto de hilos que, cruzados y enlazados con los de la urdimbre, forman una tela” (p. s/p). Por ende, análogamente es válido afirmar que los hilos harían referencia a cada una de las oraciones del cuento las cuales se conectan y le dan una coherencia y la tela sería el cuento en su totalidad. En palabras de Imbert (1979):

La trama es la marcha de la acción, desde su comienzo hasta su final; marcha a lo largo de la cual los elementos del cuento se interrelacionan y componen una unidad que puede ser muy compleja pero que es singular en su autonomía. La trama organiza los incidentes y episodios de manera que satisfagan estéticamente la expectativa del lector. Evita digresiones, cabos sueltos, flojeras y vaguedades. Es una hábil selección de detalles significativos. (...). La trama es dinámica. Tiene un propósito porque el personaje que está entramado en ella se encamina a un fin. Ese personaje, sea que luche con otro personaje o consigo mismo, con las fuerzas de la naturaleza o de la sociedad, con el azar o con la fatalidad, nos interesa porque queremos saber cómo su lucha ha de terminar (p. 94-95).

Esto explica en efecto que la trama propuesta por el escritor debe estar inserta en una estructura definida por las reglas del cuento. Por tal motivo debe proponer un conflicto, evitar que la historia quede inconclusa o que tenga cambios abruptos en su narración. En pocas palabras, la estructura debe quedar bien definida y fácil de inferir, es decir, con coherencia, para que haya

conexión entre los párrafos del texto y los elementos que la componen, tales como unidad temática y ordenación lógica. También debe tener en cuenta la cohesión para establecer conexión y organización en sus enunciados.

Aunada a esta estructura, Imbert en su libro *Teoría y crítica del cuento (1992)* aborda cuatro tipos de narradores. Dos de ellos en primera persona (protagonista y testigo) y dos en tercera (omnisciente y cuasi omnisciente) de los cuales, en este proyecto se retoman dos (omnisciente y protagonista). Primeramente, por la complejidad que implica trabajar tal temática con estudiantes de grado séptimo, en segundo lugar, por el tiempo que se tiene para trabajar de manera efectiva todos los conceptos y, por último, porque estos dos tipos de narradores son los más comunes en las letras de las canciones elegidas para el trabajo en el aula.

De igual manera, en su libro Imbert expone diez tipos de personajes que pueden ser usados en la escritura de cuento: principales y secundarios, característicos y típicos, estáticos y dinámicos, simples y complejos, chatos y rotundos. No obstante, por las mismas razones mencionadas en el párrafo anterior, es necesario centrarse en los personajes según su trascendencia en la historia y cambios de personalidad durante la trama. Por ello, se abordarán los personajes primarios (también calificados por Imbert como mayores o dominantes), entre los que se destacan protagonistas y antagonistas, y simples y complejos. Con esto no se quiere decir que los cuentos que se construyeron en esta investigación no tengan presencia de personajes secundarios o con características de todos los mencionados por Imbert. Hecha esta aclaración, es necesario abordar los conceptos de personajes y narradores a continuación:

### ***2.2.3 Narrador protagonista y omnisciente***

Son aquellos narradores que cuentan la historia desde la mirada del protagonista u otro personaje envuelto en la trama, por lo tanto, pertenecen al mundo ficticio del cuento. En este tipo

de relatores se cuentan los hechos desde el punto de vista del *yo* en singular y el *nosotros* en el plural. Imbert (1979) expresa que “el narrador en primera persona desde dentro de la acción que cuenta habla de sí, y entonces él es el protagonista y los demás personajes son menores; o su «yo»” (p. 58). En pocas palabras, él está dentro de la historia y ve lo que en ella sucede.

En ese sentido, dentro de los narradores en primera persona se tiene al protagonista, el cual se caracteriza por ser el personaje principal de la historia que a su vez cuenta lo que sucede en ella, es capaz de ver lo que sienten, piensan y viven los otros personajes solo si ellos se lo dan a conocer; por lo tanto, puede llegar a ser subjetivo. Además, el narrador siempre habla en la primera persona del singular “yo”, ejemplo personal: “a lo lejos pude ver a una mujer que se acercaba a mí de manera lenta, aunque todo estaba oscuro, pude verla porque su larga cabellera brillaba” (Caly, 2022). De allí que Imbert (1979) mencione que “el protagonista cuenta en sus propias palabras lo que siente, piensa, hace; nos cuenta qué es lo que observa y a quién observa”. (p. 58)

En cuanto a los narradores en tercera persona, en este caso el omnisciente, se caracterizan por contar desde afuera los hechos que llevan a cabo los personajes de la historia. En este sentido es un “yo” que le da voz a un “él”, “ella”, “ellos” ellas”; ejemplo personal: “llegaron a casa y vieron un cuerpo pendiendo de una cuerda, ya era demasiado tarde y no pudieron salvarle” (Caly, 2022). En este sentido, quien cuenta la historia es un “yo” que habla de lo que evidenciaron unos “ellos”. Si miramos atentamente, notamos que este narrador no está dentro de la historia, pero cuenta lo que allí ocurre.

En resumen, el narrador-omnisciente es aquel que está por fuera de la historia y conoce todo lo que en ella sucede, ve lo que los personajes hacen y piensan, lo caracteriza la tercera persona. Es como un Dios omnipresente que todo lo sabe, incluso lo más profundos pensamientos de los personajes.

#### ***2.2.4 Personajes en el cuento***

Aunque parezca una verdad axiomática se hace importante mencionar que todos los cuentos, independientemente de su género o clasificación cuentan con una serie de personajes. Así pues, como se había dicho anteriormente Imbert menciona una decena; pero esta investigación se centrará en los personajes principales (protagonistas y antagonistas), simples y complejos.

En primer lugar, tenemos que los personajes principales son aquellos que ocupan un lugar y rol importante en la trama del cuento. Por consiguiente, son esos personajes centrales en el conflicto de la historia, pudiendo ser víctimas o victimarios, según sus actos o acciones. Imbert (1979) manifiesta que “principales son los personajes que cumplen funciones decisivas en el desenvolvimiento de la acción. (...) son dominantes, se yerguen como individuos interesantes, aunque su conducta no sea heroica” (p. 214). En este sentido según su rol pueden ser los protagonistas y antagonistas o villanos de la historia, ya que estos dos son los que más aportan e intervienen en la trama.

En cuanto a los personajes simples y complejos están definidos por su idiosincrasia y rasgo de carácter durante la historia. Los personajes simples suelen mantener una personalidad estable y no experimentan cambios significativos que los lleven a entrar en conflicto consigo mismos o con los demás personajes de la trama. En cambio, los personajes complejos cuentan con una serie de cualidades que los llevan a verse envueltos en situaciones tensas con ellos y con los otros a lo largo de la historia. Al respecto Imbert (1992) dice que:

Reconocemos al personaje simple por un rasgo de carácter que no cambia a lo largo del cuento. Aunque no sea el único rasgo que le vemos, es el que resalta. Si es el protagonista —o sea, el mayor, el principal, el dominante— el cuento suele narrarnos sus

esfuerzos para lograr un propósito. Puede que no lo logre, que lo abandone o que fracase, pero en la consecución de su fin se da a conocer el rasgo de su carácter.

El personaje complejo ofrece varios rasgos de carácter, rasgos contradictorios, conflictivos y de igual fuerza. Si el protagonista es complejo, el cuento suele ser psicológico y uno de sus temas frecuentes es el de tener que decidirse entre dos (p. 217).

Un ejemplo común de estos personajes puede verse en las telenovelas, series o películas; donde si bien es cierto hay personajes buenos o malvados que tienen ese comportamiento desde el principio hasta al fin, hay otros que pasan de ser enemigos del o la protagonista a convertirse en compañeros de batalla. Así también, en la música tenemos varios ejemplos al respecto, entre ellos la narración contada en el vallenato *Desenlace* compuesto por Rafael Manjarrez que narra el amor entre un hombre y una mujer la cual se convierte en su enemiga debido a una infidelidad lo que la lleva a quitarle la vida.

Habiendo abordado aspectos relacionados con el cuento, en cuanto a su estructura guiada por una trama, así como sus narradores y personajes, es vital ahora abordar el tema de la intertextualidad. Al hacerlo, se puede fortalecer la idea de que las letras de las canciones juegan un papel crucial en la creación de cuentos y, al mismo tiempo, profundizar en la relación que existe entre ambos elementos.

### ***2.3 Intertextualidad un diálogo entre las letras de las canciones y la creación de cuentos***

Dado que el objetivo del presente trabajo investigativo en términos generales es llegar a una adecuada creación de cuentos mediante el uso de letras de canciones, se hace necesario entonces establecer relaciones entre estos dos elementos. Es importante entonces traer a colación los planteamientos de Julia Kristeva (1997) en cuanto al concepto de intertextualidad y dialogismo

expuestos en el libro, *Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela*, usando también como apoyo la obra de Mijaíl Bajtín (1979), "*Problemas de la poética de Dostoievski*" con el fin de reforzar más los planteamientos de Kristeva.

Además, se tomaron en cuenta las ideas del autor José Martínez Fernández en su libro *La intertextualidad literaria* (2001). Así como los aportes expuestos por la pedagoga Carmenza Botero en su documento *¿Qué, por qué y cómo se educa en la música y en la literatura?* (2008) escrito para los Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana.

En este sentido, cuando hablamos de textos u obras narrativas y literarias se debe saber que por mucho tiempo han establecido una relación dialógica y de sincretismo ya sea de manera solapada o evidente. De allí que es común que algunos compositores tomen fragmentos o ideas de poemas, cuentos, relatos, etc. para volverlas canciones. Tal es el caso del poema de Gustavo Adolfo Bécquer quien en su rima XXXVIII escribió “los suspiros son aire y van al aire, las lágrimas son agua y van al mar”, la cual muchos años más tardes fue usada por el músico puertorriqueño Willie Colón en su canción *Gitana*, donde se canta “las palabras son aire, y van al aire, las lágrimas son agua y van al mar” (Colón, 1984 2m46s). En estas dos creaciones se pueden evidenciar solo una pequeña variación de sustantivos (suspiros-aires), pero es innegable la influencia que la primera tuvo sobre la segunda.

Por lo mencionado anteriormente, se puede afirmar el diálogo que puede existir entre un texto y otro, conocido como *intertextualidad*. Palabra conformada por el prefijo *inter* que puede ser entendido como conexión, dentro de, reciprocidad, etc. y *texto* que se refiere a cualquier tipo de discurso escrito o hablado. De allí que puede ser entendido como conexión de dos o más textos.

Partiendo entonces de esa idea, Kristeva (1997) explica el concepto de *intertextualidad* afirmando que “todo texto es absorción y transformación de otro texto. En el lugar de la noción de



intersubjetividad se instala la de *intertextualidad*, y el lenguaje poético se lee por lo menos como *dobles*” (p.3). Esto debido a la relación que puede tener dicho lenguaje, es decir aquellas creaciones narrativas, poéticas y/o artísticas con otras.

Además, según la interpretación de Martínez (2001), la intertextualidad no se limita únicamente a la relación o sincretismo entre dos textos literarios. Esto significa que puede estar presente en cualquier tipo de texto, ya sea literario o no, y se refiere a la influencia de otros textos en la creación de uno nuevo. En este sentido, la intertextualidad puede ser entendida como un fenómeno más amplio y complejo. De allí la necesidad del presente proyecto de investigación en usar las letras de canciones como herramienta didáctica, con el fin de mejorar la competencia escritural de cuento.

Dicho esto, es necesario traer a colación que para Kristeva la intertextualidad se genera a partir de tres dimensiones del espacio: el sujeto de la escritura, el destinatario y los textos exteriores que ellos dialogan. Estos tres componentes se ubican a su vez en dos ejes; uno *vertical* y el otro *horizontal*; parafraseando a Kristeva (2001) en el *plano Horizontal* se halla la palabra (considerada unidad mínima) la cual se ubica en el texto y pertenece tanto al sujeto que la escribe como a su destinatario, mientras que en el *plano vertical* la palabra en el texto que guarda relación con otro anterior o actual en el tiempo. Es por esto que todo lector debe ser consciente que al leer un texto, en realidad está leyendo otros tantos que influenciaron a ese.

Es importante también destacar en este apartado el concepto de *dialogismo*. Aunque Julia Kristeva acuñó el término en su obra, fue el filósofo y teórico literario ruso Mijaíl Bajtín (1929) quien lo utilizó por primera vez en su libro "*Problemas de la poética de Dostoievski*" en 1929. En esta obra, Bajtín (1979) señala que el dialogismo es un intercambio de significados que se dan en distintas direcciones. Por tal motivo, en cualquier tipo de discursos o textos se pueden rescatar

múltiples voces y perspectivas y los significados que se produzcan dependerán de factores sociales e históricos de los contextos donde se generen.

El lingüista ruso Mijaíl Bajtín ya había expresado su preocupación acerca de estas conexiones en el pasado y propuso el término "*dialogismo*" para describir no solo las conexiones en el ámbito literario, sino también en el ámbito semiótico, cultural e ideológico. Su concepto de dialogismo destaca la naturaleza social y comunicativa de la literatura, donde diversas voces y manifestaciones convergen para crear una obra. En esta línea de pensamiento, Bajtín se centraba en la importancia de las conexiones subyacentes en un texto, señalando que existen otros textos que establecen una serie de relaciones interdependientes. Antes lo antes mencionado, el dialogismo de Bajtín se convirtió en un concepto clave para entender cómo los textos están relacionados y se comunican entre sí.

Ahora bien, como ya se había mencionado, Kristeva (1997) toma como referente el concepto bajtiniano con el fin de reforzar más sus planteamientos con respecto a la intertextualidad literaria, por tal motivo la autora manifiesta que:

Bajtín es uno de los primeros en sustituir la segmentación estática de textos por un modelo en que la estructura literaria *no es*, sino que se elabora con respecto a otra estructura. Esta dinamización del estructuralismo sólo es posible a partir de una concepción según la cual la "palabra literaria" no es un punto (un sentido fijo), sino un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural actual o anterior. (p. 2)

Por tanto, es importante rechazar el monologismo que limita las obras a su propio mundo de creación, impidiendo que establezcan conexiones y relaciones con otras. Lo que a la postre sería imposible, pues, aunque lo quieran evitar por diferentes motivos siempre habrá un puente que las

comunique, ya sea porque el lector encuentre similitudes, o debido a que el escritor se deje inspirar por alguna creación que le sirva como modelo en su trabajo literario. En este sentido, fue el concepto de dialogismo replanteado por Kristeva el que se usó con el fin de establecer el indicador en los análisis de resultados.

En consonancia a los planteamientos de Kristeva, también se puede hablar de una *intertextualidad restringida* propuesta por Martínez (2001). La cual se hace presente y más evidente en los textos, porque existe un calco más claro de algún pasaje o palabras de un autor previo. Martínez (2001) explica que “la intertextualidad restringida habla de citas, préstamos y alusiones concretas, marcadas o no marcadas, es decir de un ejercicio de lectura y escritura que implica la presencia de fragmentos textuales insertos” (p. 63). En resumen, la *intertextualidad restringida* se refiere al uso y referencia específica que un texto hace o tiene de otro.

Dicho esto, hay unas justificaciones que inmiscuyen el término intertextualidad, desde la música y la creación de textos narrativos en el ámbito educativo, en un artículo expuesto por la pedagoga Carmenza Botero que lleva por título *¿Qué, por qué y cómo se educa en la música y en la literatura?(2008)* escrito para los Cuadernos de *Literatura Infantil Colombiana*. En él, la autora manifiesta que ha sentido desde siempre un gusto por la música al punto que cantaba comerciales, canciones de modas, canciones para niños, entre otras. Según Botero (2008), la música tiene un impacto positivo en la enseñanza literaria, lo que la ha llevado a estudiar la relación que existe entre ambas disciplinas. De esta manera, la música puede tener un impacto positivo en el aprendizaje y en el quehacer pedagógico ya que es una herramienta que ofrece no solo ritmo, acordes, melodías, sino también letra con las cuales se pueden establecer nexos para creaciones literarias.

En ese mismo sentido, Botero (2008) afirmó que la actividad literaria, ya sea en forma de poesía, álbumes, cuentos o libros informativos está intrínsecamente relacionada con la música. Asimismo, la música, la literatura y el cuerpo son herramientas para descubrirnos a nosotros mismos y para comunicarnos con los demás. Esto se acoge a los conceptos de Julia Kristeva quien nos remite a la intertextualidad y dialogismo desde la mirada de Mijaíl Bajtín. Por tal razón estos planteamientos serán claves para el presente trabajo de investigación, pues alimenta la idea de que sería posible crear cuentos a partir de letras de canciones teniendo en cuenta que ambos nos ofrecen una trama, unos personajes, unos espacios y unos narradores. Dichas conexiones también como lo menciona Botero impactaron de manera positiva en las emociones de los estudiantes al momento de educar en música y en literatura.

### **Capítulo III: diseño metodológico**

#### **3.1 Investigación acción participativa**

Teniendo en cuenta que el presente trabajo de investigación busca mejorar la competencia escritural de cuentos en los estudiantes del grado 701 del colegio CEDID Guillermo Cano Isaza, se hace necesario un trabajo de indagación dentro del aula de clase. Esto con el fin de detectar las falencias que la población elegida presenta al momento de escribir este tipo de textos narrativos. Por esta razón, se procura encontrar las causas del problema para así plantear y ejecutar una serie de soluciones, las cuales exigen la elección de un modelo investigativo, un enfoque, instrumentos y técnicas de recolección de información, al igual que unas actividades y trabajos que se llevarán a cabo durante el proceso.

Así entonces, en este proyecto se hizo uso de la investigación acción participativa (IAP) porque permite detectar problemas, indagar causas, proponer soluciones y ejecutar acciones dentro del contexto estudiado. A la vez hay una participación por parte del investigador, quien en el

ámbito educativo por lo general es el maestro, el cual establece una relación directa dentro del aula con los sujetos activos, es decir, los estudiantes. Por ello Durtson & Miranda (2002) manifiestan que:

La Investigación Acción Participativa concede un carácter protagónico a la comunidad en la transformación social que necesita, y el problema a investigar es delimitado, atendido, analizado y confrontado por los propios afectados. El rol del investigador vendría a ser el de dinamizador y orientador del proceso, con lo que se tendería a revertir la dicotomía sujeto-objeto (p. 12).

Por ello, en este trabajo el investigador no se percibe como el único poseedor de la verdad, distante tanto del problema a resolver como de los sujetos de estudio. Además, se evita considerar los procesos como una secuencia vertical, optando por una perspectiva horizontal donde todos contribuyen en la búsqueda de soluciones al problema.

En ese mismo sentido, la IAP ve en la colectividad una estrategia que permite o brinda un camino para encontrar la solución de un problema. Por lo cual Sirvent & Rigal (2012) manifiestan que “este tipo de investigación es una modalidad de investigación científica en ciencias sociales que nos habla de una construcción colectiva del conocimiento” (p. 5). Esto implica una retroalimentación constante entre los implicados que interactúan constantemente entre sí, y quienes además deben estar regidos por una serie de procesos mientras participan en la investigación.

Por consiguiente, todo esto implica que se propongan una serie de etapas para llevar a cabo la IAP. Según López (1998) propone que haya en primera instancia un conocimiento del medio que permita elegir un tema de investigación acción y su posterior estructuración, para de esta

manera elaborar y aplicar los instrumentos necesarios con el fin de totalizar y analizar los resultados que deben ser codificados y difundidos.

### **3.2 Enfoque de investigación**

El enfoque más adecuado para este trabajo de investigación fue el mixto de diseño exploratorio, ya que mezcla dos métodos distintos para la recolección de datos. En primer lugar, se hizo uso del método cualitativo, el cual tiene que ver con el carácter naturalista, debido al estudio que hace de los fenómenos y de lo sujetos en su entorno. Así como de su rasgo descriptivo de resultados subjetivos que se hacen durante el proceso. En segundo lugar, se emplearon aspectos cuantitativos enfocados en mostrar datos más objetivos y medibles en términos numéricos.

De allí que, Hernández Sampieri y Mendoza (2010) afirmen que “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (p. 546). Esto, además, se complementa con lo manifestado por Otero (2018) que anuncia el uso de la triangulación en el diseño exploratorio, ya que “una primera fase cualitativa, brindará los datos para una segunda fase cuantitativa” (p. 24). Esto a grandes rasgos brinda un abordaje más holístico y completo de esta investigación, lo que ayudará no solo a describir una serie de información recolectada, sino a presentar datos numéricos que le dan mucha más credibilidad a la consecución de resultados.

### **3.3 Técnicas e instrumentos de recolección**

En primer momento, se empieza a aplicar la técnica de la observación. Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, (2010) afirman que esta “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de

categorías y subcategorías” (p. 260). Esta técnica fue aplicada con el fin de detectar las falencias que tenían los estudiantes del grado 701 del Colegio Guillermo Cano Isaza, en la competencia de escritura de cuentos. Puesto que, dentro de la clase se trabajaba con narraciones e historias, entre los ejercicios que proponía la maestra del curso involucraba la parte de la escritura.

Aunado a ello, el instrumento que se usó para la técnica de la observación fueron los diarios de campo. En estos se consignaba la descripción de lo observado, se delimitaba un tema, concepto y categoría; para luego establecer un análisis de causas y consecuencias en el proyecto, para formular preguntas y tomar decisiones al respecto. Martínez (2007) manifiesta que “el *Diario de Campo*, es el principal instrumento de registro de procesos de observación etnográfica porque esté va acompañado de un análisis con base en la cartografía social del contexto donde la acción, problema o estudio se desarrolla” (p. 76). Por lo cual, el diario no solo debe tomar en cuenta los procesos académicos, sino también aspectos como las relaciones interpersonales, la falta de recursos educativos que impidan el buen desarrollo de la investigación, entre otras para así proponer una serie de soluciones.

En cuanto a la técnica usada para recolectar información de la población de estudio y poder caracterizarla fue la encuesta, con la cual se plantearon distintas preguntas con el ánimo de tener una información completa de los estudiantes y su contexto. Así entonces, para Niño (2011) una encuesta es una técnica que recolecta datos de individuos para identificar actitudes, opiniones, diferencias, intereses, etc. Con dicha técnica, en esta investigación, se buscaba conocer información como el género, el estrato social, los hábitos de lectura y escritura de los estudiantes, al igual que características de su entorno familiar, para de esta manera buscar una solución al problema planteado.

En consecuencia, el instrumento que se usó fue el cuestionario con distintos tipos de preguntas, con las que se buscaba saber las dificultades que tenían los estudiantes en su entorno, carencias de materiales tecnológicos, pasatiempos, estratos sociales, hábitos lecto-escriturales, conformación del núcleo familiar, entre otras. En este sentido, se plantearon preguntas cerradas de selección múltiple, dicotómicas con opciones de sí y no que requerían respuestas puntuales y concisas, así como preguntas abiertas, semiabiertas y semicerradas en las cuales se podían dar explicaciones u otras respuestas que no fueron incluidas dentro de las opciones. Niño (2011) define los cuestionarios como “un conjunto de preguntas técnicamente estructuradas y ordenadas, que se presentan escritas e impresas, para ser respondidas igualmente por escrito o a veces de manera oral” (p. 89).

No obstante, antes de aplicar esta encuesta a los estudiantes del grado 701, se realizó una prueba piloto, con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Según Hernández Sampieri, Fernández & Baptista (2010) “esta fase consiste en administrar el instrumento a una pequeña muestra para probar su pertinencia y eficacia (incluyendo instrucciones), así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados” (p 210). Con ella se llegó a la conclusión de que algunas preguntas no aportan al trabajo de investigación, por lo que deben ser excluidas.

Adicionalmente, se aplicó una prueba diagnóstica que tenía como finalidad reconocer y medir los conocimientos que poseían los estudiantes con respecto a la escritura de cuentos, para de esta manera saber qué estrategias aplicar y sobre cuáles aspectos trabajar con el fin de lograr una mejora. Para ello, en un primer momento se hizo uso de la herramienta de *pretest* con la que se buscaba conocer los conocimientos y falencias que poseían los estudiantes en la escritura de



cuentos, y luego se realizó una prueba de postest con el fin de evidenciar el conocimiento que adquirieron los sujetos durante el proceso de la IAP.

Por último, los elementos de aplicación en esta investigación fueron los talleres que buscaban en primera medida corregir las falencias presentes en la prueba diagnóstica para luego acercar a los estudiantes a establecer conexiones entre las letras de las canciones y la escritura de cuentos. Por ello se toma como referencia el concepto de Ghiso (1999), quien manifiesta que el taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes. Por consiguiente, los talleres deben responder a las necesidades de la población con la que se está trabajando, para con ellos detectar y corregir errores.

### 3.4 Matriz categorial

Para la presente matriz categorial se hizo uso de los conceptos desarrollados en el presente trabajo de investigación con base a los autores que le dieron soporte a los mismos.

Unidad de análisis	Categoría	Subcategoría	Indicadores	Autores
Escritura	Elementos de la escritura	Coherencia	1) Estructura el cuento de manera que el lector pueda inferir la idea principal o el tema del mismo. 2) Usa conectores correctos para enlazar, contrastar, agregar ideas con el fin de darle solidez a los párrafos del cuento.	Daniel Cassany
		Cohesión	1) Evita repeticiones innecesarias entre las oraciones del texto haciendo uso de procedimientos tales como referencia, elipsis, sustitución, sinónimos, hiperónimos, hipónimos, conjunciones, conectores. 2) Establece relaciones de concordancia entre los sustantivos y sus artículos, entre los pronombres y adjetivos y entre el sujeto y el verbo.	

		Corrección gramatical	1)Cumple las reglas ortográficas de los acentos, consonantismo, concordancia, orden de las palabras y léxicas 2)Hace uso correcto de las grafías en el texto usando las vocales y consonantes adecuadas en las palabras.	
Técnica del cuento	Elementos del Cuento	Significación	Crea cuentos con temas significativos quebrando los propios límites de este y evitando caer en la mera anécdota y experiencias personales	Juan Bosch Julio Cortázar
		Intensidad Tensión	Evita situaciones intermedias, inconsistencias en el escrito de todos los rellenos o fases de transición que hagan perder al lector Crea tensión en el cuento que pone al lector en la expectativa de lo que va a pasar mediante situaciones amenazantes, tensas y expectantes.	
Estructura del cuento	Estructura y componentes del cuento	Inicio, nudo, desenlace	Redacta el texto narrativo mostrando una progresión en los elementos de inicio, nudo y desenlace y las relaciones entre ellos, reflejando una trama que va guiando al lector sin dejar cabos sueltos ni vaguedades	Enrique Anderson Imbert
		Personajes (actores en el cuento)	Introduce personajes en el cuento y le asigna roles claros a cada uno de ellos.	
		Narradores	Escribe el texto narrativo desde el punto de vista de al menos un autor evitando confusiones en el lector del escrito.	
Intertextualidad literaria	Intertextualidad	Dialogismo (música y escritura)	1) Incluye elementos dados en las letras de las canciones tales como el espacio, el tiempo y sentimientos. 2)Establece diálogo entre las letras de las canciones modelos y los cuentos que a partir de estas producen mostrando originalidad	Julia Kristeva Carmen Botero José Enrique Martínez Fernández

## Capítulo IV: trabajo de campo

### 4.1 Propuesta de intervención pedagógica

Abordar la escritura en términos pedagógicos implica una serie de reflexiones y planteamientos de autores, con el fin de tener una guía que trace una ruta de enseñanza permitiéndole al maestro obtener los resultados esperados. Por tal razón, en este proyecto se tomó como referentes dos autores. Primeramente, Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que el escribir requiere una serie de procesos que los estudiantes van llevando a cabo desde sus primeros años de vida. Ante ello Ferreiro y Teberosky (1979), proponen cinco etapas: la etapa primitiva, presilábica, silábica, silábica-alfabética y alfabética. Las cuales van desde los garabatos, tales como los trazos ondulados continuos o redondeles continuos y líneas; dibujos correspondientes a la forma del objeto requerido; la sílaba hasta la escritura de palabras sin conocimientos ortográficos fuertes. De lo cual se puede inferir que los procesos escriturales en la escuela se verán permeados por una serie de errores, tales como ortográficos, de coherencia o cohesión. No obstante, se necesita la intervención del maestro para que con la implementación de sus conocimientos, herramientas y propuestas ayuden a que los estudiantes presenten mejorías.

En segundo lugar y en aras de ir formando escritores más autónomos y eficientes, se tomó en cuenta lo dicho por Daniel Cassany (1993) en su libro *Describir el escribir*. En su obra, Cassany (1993) señala que el hecho de presentarse roles en la enseñanza de escritura afecta de tajo la creatividad, la expresión y la autocorrección para convertirse en una tarea dependiente y supervisada por una autoridad. En este sentido, durante la fase de intervención se buscaba que los alumnos vieran en el maestro alguien que asumía el rol de mediador más que el de una autoridad, lo cual implicaba roles horizontales que toman en cuenta los conocimientos de los estudiantes. No

sobra decir, que la naturaleza de este proyecto está cobijada en la investigación acción participativa, por lo cual el trabajo se llevó a cabo con los sujetos dentro del aula de clase.

Así pues, es importante volver a mencionar que la propuesta de intervención pedagógica de este proyecto de investigación fue llevada a cabo con los estudiantes del grado 701, posteriormente 801, del colegio Guillermo Cano Isaza. Con ellos se buscaba mejorar la competencia escritural de cuentos mediante el uso de las letras de las canciones como herramienta didáctica. Por ello, a lo largo de este trabajo se tomaron en cuenta los componentes abordados en el contexto conceptual y consignados en la matriz categorial a manera de unidad de análisis, categorías, subcategorías y unos indicadores que buscaban medir los conocimientos adquiridos por los alumnos producto de las fases de intervención.

En cuanto a la herramienta didáctica usada se implementó un total de 7 talleres, un pretest y un postest, los cuales fueron desarrollados en las cinco fases de intervención que fueron abordadas durante todo el proceso. Estas fases fueron las siguientes: fase de exploración, activación de conocimientos previos, ajustes, producción, y evaluación. Dicho esto, a continuación, es necesario hacer la explicación de lo que se desarrolló en cada una de ellas a la luz de los autores que le dan sustento a esta investigación para posteriormente presentar los resultados obtenidos.

#### ***4.1.1 Fase 1 exploración***

En esta fase se usó la herramienta de pretest, con el fin de saber qué conocimientos tenían los estudiantes del grado 701 en materia de la escritura de cuentos. Para ello, se les da un espacio de cuarenta y cinco minutos y se les entrega una hoja en la cual deben realizar su escrito (para profundizar más en cómo se llevó a cabo la actividad, ver anexo 2).

Durante esta fase se buscaba hacer un paneo, con el fin de identificar las falencias y fortalezas que tenían los estudiantes al momento de escribir cuentos. Todo ello, bajo los componentes de escritura propuestos por Cassany (1993), el concepto de cuento de Imbert (1979) y elementos de la técnica abordados por Bosch (1958) y Cortázar (1971), todos estos pueden ser vistos en la matriz categorial. No obstante, es importante hacer la aclaración que durante esta fase no se le iba a exigir a los estudiantes escribir con claridad, bajo el entendido que se estaba haciendo una indagación de cómo estaban ellos en materia de escritura.

En línea con lo anterior, se observaron numerosas deficiencias y debilidades que el lector puede explorar en detalle consultando la sección de diagnóstico. Sin embargo, los desafíos que enfrentaban los estudiantes al escribir impulsaron la planificación de estrategias, actividades e implementación de una herramienta educativa, como las letras de las canciones, con el objetivo de lograr resultados positivos al finalizar este proyecto en términos de escritura de cuentos.

#### ***4.1.2 Fase 2 activación de conocimientos previos***

Esta fase consistió en 5 sesiones en las cuales se llevaron a cabo un total de tres talleres debido a limitaciones de tiempo. El primer taller, titulado "Entre tildes y mayúsculas, al son que me toquen aprendo", tenía como objetivos identificar el uso correcto de las tildes en los verbos en pretérito perfecto simple en modo indicativo para la primera y tercera persona del singular, así como comprender el uso adecuado de las mayúsculas en nombres propios, al inicio de una oración y después de un punto. Ahora bien, con el fin de que el lector pueda revisar los talleres que se aplicaron no solo en esta fase es necesario consultar el siguiente enlace<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> <https://ivandavidc1995.wixsite.com/my-site>

Luego, se les propuso un segundo taller, llamado “Escucho, tildo y escribo”, que al igual que el primero, giraba en torno a la cohesión y corrección gramatical desde la mirada teórica de Cassany (1987). Básicamente a lo que este taller le apuntaba era a que los estudiantes distinguieran el uso de las tildes en distintos tipos de palabras mediante letras de canciones y trabajaran el componente de escritura a través de la construcción de oraciones cortas.

En este sentido, y con el fin de cerrar la fase de preparación, se les propone a los alumnos el taller número tres, “Tejiendo la trama”, en el entendido que se iban a empezar a abordar aspectos estructurales del cuento. Por tal razón, los objetivos del ya mencionado taller se centraban en que los estudiantes fueran capaces de reconocer la estructura de inicio, nudo y desenlace y que pudieran identificar la trama de un cuento mediante los sucesos, personajes y conflictos que en este suceden. Esto a la luz de lo planteado por Imbert (1979).

Para finalizar con la explicación de esta segunda fase, se debe reconocer que una de las objeciones hasta este punto debe girar en torno a la pregunta: ¿si el proyecto se centra en la escritura de cuentos mediante las letras de canciones, por qué no hacer que los estudiantes escriban cuentos desde un principio? Ante ello, es importante dejar claridad que en primera instancia esta investigación nunca dejó de ver en la lectura un importante potencial para mejorar la competencia escritural, pues se sobreentiende que para escribir es necesario leer. En segundo lugar, durante la prueba diagnóstica, se detectaron errores de escritura en general, por lo que era necesario corregirlos antes de continuar con la siguiente fase. Si bien no se espera que los estudiantes no cometieran ningún error, era importante eliminar la mayor cantidad posible.

### **4.1.3 Fase 3 ajustes**

Teniendo en cuenta que la investigación acción participativa, en la cual se acoge este proyecto, contempla la presencia de procesos cíclicos, es decir, procedimientos o tareas que se pueden repetir. Por lo cual, mediante el proceso de aplicación de actividades se pudo notar que aún se presentaban falencias en algunos estudiantes en cuanto a la escritura, específicamente en lo que respecta a la coherencia, cohesión y corrección gramatical.

Para abordar esta situación, se les propuso el taller número cuatro, “Mejorando mi escritura” que tenía como objetivo mejorar aspectos de redacción tomando en cuenta algunos elementos de coherencia y cohesión. Para el desarrollo del taller de esta fase, se propusieron siete preguntas, donde se volvieron a usar letras de canciones tomando como eje los planteamientos de Cassany (1987). Es por esto, que el taller se centró en el uso de sinónimo, hipónimo, hiperónimos, organización de párrafos coherentes y corrección de redundancias.

### **4.1.4 Fase 4: producción**

Después de haber abordado varios talleres, diseñados para impactar positivamente en la escritura de los estudiantes, en esta fase número cuatro se hizo introducción al objeto específico del proyecto que tiene que ver con la creación de cuentos a la vez que se establece un diálogo intertextual, como lo plantean Julia Kristeva (1997) y José Martínez Fernández (2007). Para esto se realizan tres talleres. Por un lado, el taller número cinco, titulado “Me sumerjo en el mundo de la canción y realizo mi propia creación”, tenía como objetivo establecer un diálogo intertextual entre la letra de una canción y la escritura de cuentos.

En cuanto al taller número seis, “Me sumerjo en la estructura del cuento”, realizado de manera individual con el objetivo de trabajar la intertextualidad como eje central. Con este taller

se volvió al reconocimiento de la estructura y la creación de cuentos trabajando la coherencia, cohesión y corrección gramatical como categorías emergentes.

Por último, en esta fase se llevó a cabo el taller número siete titulado “Me sumerjo en el mundo de la canción para realizar mi propia creación”. En este taller se buscó establecer un diálogo intertextual entre la letra de una canción y la escritura de un cuento.

#### ***4.1.5 Fase 5 evaluación***

En esta etapa final, se busca evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes en relación con la escritura de cuentos, tras haber completado satisfactoriamente las primeras cuatro etapas del proceso. Para ello, se administra una prueba de postest, en la cual se les solicita a los alumnos escribir un cuento que incorpore todos los elementos enseñados durante el proceso, así como las unidades de análisis como escrituras, cuento e intertextualidad, junto con sus respectivas categorías y subcategorías.

El postest fue sometido a evaluación tomando en cuenta los indicadores de la matriz categorial. Básicamente, se esperaba que en la medida de lo posible los estudiantes que escribieran cuentos con buena ortografía, coherencia, cohesión, estructura y elementos repitiendo el mismo ejercicio de la fase uno, con el fin de evidenciar los cambios que se dieron luego del proceso de intervención. Así pues, los resultados evidenciados en todas las cinco etapas fueron los siguientes:

## **Capítulo V: organización y análisis de resultados**

### **5.1 Resultados**

En el presente apartado, se presentarán los resultados obtenidos durante 14 intervenciones con el grado 701, posteriormente grado 801, las cuales tuvieron una duración promedio de una hora y cuarenta minutos y en las que se realizaron un total de 7 talleres, una prueba de pretest y



una de postest. El objetivo principal de este capítulo era mostrar los logros en cada una de las fases ya descritas, por lo que al final se dio cuenta de los resultados, entorno a los concomimientos y competencias adquiridas por los estudiantes en cuanto a la escritura de cuentos. Es necesario decir que la obtención de los resultados se llevó a cabo haciendo uso de la matriz categorial al igual que de cada una de sus unidades, categorías, subcategorías e indicadores que la componen.

Por ende, es pertinente mostrar los resultados de cada una de las fases a continuación:

### ***5.1.1 Fase 1: exploración***

Se fundamentó en la escritura de un cuento con el fin de conocer las fortalezas y debilidades del curso en este tipo de competencia. Así entonces, para poder medir los resultados se hizo uso de la escala de Likert en un rango de 1 a 4: siendo 1 malo, 2 regular, 3 bueno y 4 muy bueno. En esta fase, no se tomaron en cuenta todos los componentes de la matriz categorial, pero sí los más relevantes y urgentes teniendo en cuenta las competencias o conocimientos que debería tener un estudiante de grado séptimo. De otro lado, se abarcó la categoría textual de cuento y sus respectivas partes.

Un factor considerado fue la falta de títulos en la mayoría de los cuentos. Los resultados revelaron que solo ocho estudiantes, es decir, el 26% de los treinta y un cuentos creados, incluyeron títulos, mientras que el 74% restante no lo hizo. Como resultado, el promedio de puntuación del 1 al 4 fue de apenas 1.7.

Los resultados de la evaluación mostraron ciertas falencias en cuanto a la coherencia, la cual fue establecida como unidad de análisis. En términos generales, los escritos presentados, como se evidencia en el cuento ubicado en la parte inferior, carecían de una estructura clara en la que los párrafos estuvieran interconectados y guardaran relación entre ellos, además de seguir un

orden cronológico que permitiera inferir el tema y un desarrollo claro de la trama. Como resultado, ninguna persona obtuvo una puntuación de 4 puntos, lo que representa un 0% de los participantes. Un total de 7 alumnos, es decir, el 26%, destacaron con una puntuación de 3, mientras que un 16% (5 estudiantes) y un 58% (19 estudiantes) obtuvieron puntuaciones de 2 y 1, respectivamente. En consecuencia, al sumar y dividir los 31 puntajes, se obtuvo un promedio de 1,6 para este ítem, lo que indica que es necesario seguir trabajando en mejorar la coherencia en la escritura.

### Figura 1

#### Escrito Realizado por estudiante Número 9

1) En la siguiente hoja con base en sus conocimientos previos por favor escriba un cuento a su gusto.

Título?

Un día en una casa no muy lejana a Bogotá, existía un señor el señor que trabajaba en la ciencia ficción. El señor se llamaba Cristian Vargas además de la ciencia ficción era licenciado. Un día llegando a su casa le apareció un extraño mensaje en su celular se preguntó de qué lugar era el mensaje? ¿Quién lo había escrito? ¿Y cómo sabe el número telefónico de mi celular? Y muchas preguntas más. El se dijo yo soy licenciado en sociales puedo mentar una denuncia para decirlo sucedido después de salir de su trabajo se dirigió a la comisaría en la ciudad de Bogotá final mente el presunto delincuente hoy en día se encuentra en la cárcel.

En cuanto a la cohesión, se consideraron dos aspectos clave. El primero se centró en la concordancia y la evitación de redundancias en las oraciones. El segundo aspecto se relacionó con el uso adecuado de los signos de puntuación, siguiendo las directrices de la matriz categorial. Se emplearon técnicas como elipsis, sustitución, sinónimos, hipónimos e hiperónimos para lograr una mayor coherencia. Asimismo, se prestó atención a la correcta utilización de los signos de puntuación y la construcción adecuada de oraciones.

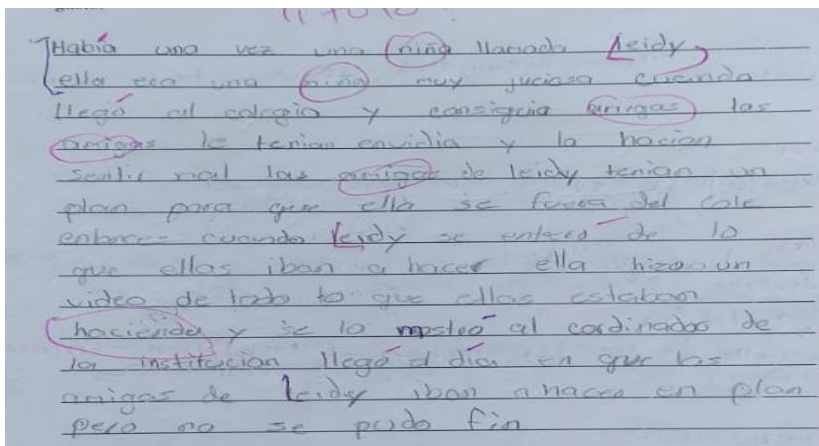
No obstante, en términos de números, los resultados arrojados mostraban que para las siguientes fases había muchos errores que corregir. En general, el promedio fue de 2 puntos sobre

4 en el ítem que evaluaba la concordancia adecuada en oraciones y frases, así como la sustitución adecuada de palabras para evitar repeticiones. Hubo una alta incidencia de redundancia y, en ocasiones, falta de concordancia en los textos. Específicamente, el 22% de los estudiantes obtuvo un puntaje de 1, el 52% obtuvo un puntaje de 2, mientras que el 26% (ocho estudiantes) destacó con un puntaje de 3, sin que ninguno de ellos lograra un puntaje de 4.

En consideración con la utilización de signos de puntuación se pudo apreciar el poco uso de estos dentro de los cuentos. En efecto, el promedio fue de 1,4. Esto explica que de los 31 estudiantes evaluados ninguno de ellos destacó con 4, en contraste veintiún estudiantes mostraron falencias, siendo calificados con un puntaje de 1. Mientras tanto, seis alumnos tuvieron un desempeño regular de 2 puntos y solo cuatro tuvieron en cuenta algunos signos de puntuación pudiendo así, alcanzar 3 puntos. La siguiente imagen muestra evidencia de lo mencionado en los párrafos anteriores. En el escrito no hay signos de puntuación y se repite la misma palabra varias veces, lo que hace que el texto sea difícil de seguir.

## Figura 2

Escrito Realizado por estudiante #11



Antes de continuar con el análisis de los resultados, es importante mencionar que las dos últimas imágenes sirven como evidencia para lo que se mencionará en las siguientes subcategorías. Por consiguiente, se insta al lector a examinar dichas pruebas con el objetivo de obtener una comprensión de los patrones erróneos que se manifestaron en los demás relatos.

Habiendo hecho esta recomendación, es importante destacar que los resultados seguían siendo bajos en lo que se refiere a la subcategoría de corrección gramatical. En términos generales, se evidenciaba un uso deficiente de las mayúsculas, consonantes y la regla de los acentos. Ahora, los indicadores de esta categoría buscaban que los estudiantes cumplieran las reglas ortográficas de los acentos, consonantismo, concordancia, orden de las palabras e hicieran uso correcto de las grafías en el texto usando las vocales y consonantes adecuadas. Sin embargo, el pretest mostró los siguientes resultados: el 16% de los estudiantes obtuvo 1 punto, el 61% de los estudiantes logró un puntaje de 2, el 23% logró una calificación de 3 y ningún alumno obtuvo un puntaje de 4.

En cuanto a la subcategoría de personajes y narradores el promedio fue de 2.0 y 2.1 respectivamente, esto básicamente se debió a la vaga descripción y profundización en los personajes y a las inconsistencias con las que abordaron al narrador de su cuento. En este sentido desglosando los resultados de la primera categoría en cuestión, se mostró que cinco estudiantes, equivalentes al 16%, obtuvieron un puntaje de 1, el 61%, es decir diecinueve alumnos tuvo desempeño regular de 2 puntos, siete de los treinta y un estudiantes obtuvieron 3 puntos equivalentes al 23% y ninguno de ellos logró un puntaje de 4.

En cuanto a los resultados de la subcategoría de narradores, se observó que la tendencia se mantenía constante. No se identificó ningún narrador que desempeñara un papel predominante en la historia y que pudiera explicar de manera clara al lector lo que estaba sucediendo. Los puntajes

otorgados fueron los siguientes: Tres estudiantes recibieron 1 punto (10%), veinte estudiantes recibieron 2 puntos (64%), ocho estudiantes obtuvieron 3 puntos (26%) y ninguno de ellos logró obtener 4 puntos (0%). En este sentido, se concluye que para esta categoría no se cumplió a cabalidad con los dos indicadores de la matriz categorial. Estos requerían que los estudiantes debían introducir personajes en el cuento, asignándoles roles claros, y redactar el relato desde el punto de vista de al menos un narrador evitando confusiones en el lector.

Finalmente, esta etapa concluye con el examen de dos elementos fundamentales en la escritura del cuento. Por un lado, se encuentra la importancia de trascender la narrativa cotidiana y superar los límites de la narración anecdótica. Sin embargo, en cuanto a los resultados numéricos, ninguno de ellos alcanzó una puntuación de 4. En contraste, ocho estudiantes lograron una puntuación de 3, mientras que trece estudiantes obtuvieron una puntuación de 2. Además, diez de los treinta y uno participantes obtuvieron una puntuación de 1.9 sobre 4. Estos resultados se deben principalmente a que la mayoría de los cuentos presentados se limitaron a ser simples anécdotas sin trascendencia ni interés.

Por otro lado, la tensión aunada a la intensidad las cuales le apuntan a generar expectativa en el lector de lo que va a pasar mediante situaciones amenazantes, tensas y expectantes. Este componente mostró que ocho estudiantes, es decir, el 25%, obtuvieron 1 punto, mientras que 13 estudiantes, equivalente al 41%, lograron 2 puntos. Además, nueve estudiantes alcanzaron 3 puntos, lo que representa un 29%, y solo uno de ellos obtuvo la puntuación máxima de 4, lo que corresponde al 3%. En general, el promedio global de todos los estudiantes, considerando todas las subcategorías, fue de 2.0.

En resumen, en esta etapa de exploración se evidencia la necesidad de un trabajo exhaustivo. Se han identificado numerosas deficiencias que no deberían existir en el séptimo grado, así como algunas que son aceptables para el nivel en el que se encuentran. Por tanto, es crucial proponer una herramienta didáctica, como las letras de canciones, para fortalecer los procesos de lectura y, especialmente, de escritura el cual es el pilar de esta investigación.

Se debe dejar claro que durante esta fase no se tomó en consideración la intertextualidad. Esto se debe al hecho de que en primera instancia solo se pretendía saber cómo estaban los estudiantes en la competencia escritural de cuentos sin aplicar aún la herramienta didáctica la cual era las letras de canciones.

### ***5.1.2 Resultados fase 2: activación de conocimientos previos.***

Para empezar, es necesario mencionar que los resultados de esta fase fueron analizados a la luz de tres talleres que fueron aplicados durante cinco sesiones. En ellos se hicieron abordaje de dos autores; en primer lugar, a Daniel Cassany (1993), con el fin de trabajar aspectos gramaticales y de cohesión en oraciones cortas. En segundo lugar, se problematizaron y aplicaron conceptos de Enrique Anderson Imbert (1979) en relación con la estructura del cuento. Adicionalmente, los resultados obtenidos en esta fase fueron presentados de manera global en cada uno de los talleres.

Para el taller 1 de esta fase, “Entre tildes y mayúsculas” se tomó como referencia los planteamientos de Cassany (1987) en cuanto a la corrección gramatical, en la cual el lector podrá ahondar más dirigiéndose al apartado del marco contextual. Por otro lado, el primer taller fue calificado en una escala de 1.0 a 5.0 y a comparación de la primera fase, en esta actividad se empezaron a notar ciertos cambios positivos. De los 27 estudiantes que se evaluaron ninguno obtuvo un puntaje de 1 punto, sin embargo 6 de ellos se ubicaron en la escala de 2.0 a 2.9,

igualmente seis alumnos lograron obtener puntajes en la escala de 3.0 a 3.9; mientras que los 15 restantes lograron ubicarse entre una escala de 4.0 a 4.9. Finalmente, ninguno logró un puntaje de 5.0. Ante este panorama, el resultado global de todo el curso fue de 3.8.

Así pues, con las siguientes imágenes se pudo notar el trabajo hecho por la mayoría de los estudiantes. Pues empezaron a identificar cuando usar mayúsculas y ser más conscientes del uso de tildes principalmente en algunos verbos

**Figura 3**

### Taller de Aplicación 1

**Taller # 1**

En los cuentos un verbo indica acción, un suceso o un evento; aprendamos con canciones y divirtámonos un momento.

1) En el siguiente fragmento de la canción encierran las palabras que pueden funcionar como verbo en cualquier contexto, luego en la casilla del verbo base escriban el verbo en infinitivo (es decir, terminado en ar, er o ir según corresponda) y luego conjúguenlo en pretérito perfecto simple en modo indicativo para los sujetos que se indican en el recuadro.

*De cero*  
Morat

Tú no querías creer que nos hacíamos daño  
yo no quería pensar que te podía perder, mami  
hoy duele pretender que somos dos extrños  
y solo está bien vista hablarse en tu cumpleaños  
pero tú y yo sabemos que es por nuestro bien.

Verbos		Sujetos	
Conjugado en la canción	Infinitivo	Yo	El-ella-usted
querías	querer	quería	quería
<u>pensar</u>	<u>pensar</u>	<u>pensé</u>	<u>pensó</u>
<u>perder</u>	<u>perder</u>	<u>perdí</u>	<u>perdió</u>
<u>pretender</u>	<u>pretender</u>	<u>pretendí</u>	<u>pretendió</u>
<u>Hablarse</u>	<u>Hablarse</u>	<u>Hablé</u>	<u>Habló</u>
<u>sabemos</u>	<u>saber</u>	<u>sé</u>	<u>sabe</u>
<u>quería</u>	<u>querer</u>	<u>quería</u>	<u>quería</u>
<u>hacíamos</u>	<u>hacer</u>	<u>hací</u>	<u>hacío</u>
<u>extrños</u>	<u>extrañar</u>	<u>extrañé</u>	<u>extrañó</u>

3) En los siguientes fragmentos de la canción identifiquen los nombres propios y corrijan con un color distinto los errores de mayúsculas que presenten.

*La gozadera*  
Alexander Delgado / Randy Malcolm / Arbié "motif" González

Miami me lo confirmó y del Caribe somos tú y yo (ponle)  
gente de zona y se fortó la gozadera, Miami me lo confirmó (¿qué me confirmó?)  
Puerto Rico me lo regaló y el arroz con habichuela, Puerto Rico me lo regaló.  
Marc Anthonny y la tambora merenguera, Dominicana ya repicó.  
Dominicana ya repicó y Jejele y Jejele ohh

y de Caribe somos tú y yo repicando.  
la cosa está bien dura, la cosa está divina  
perú con Honduras Chile con Argentina  
Panamá trae la zandunga, Ecuador Belurubina  
y Uraguay con Paraguay, hermano con Costa Rica

Bolivia viene llegando, Basil ya está en camino el mundo se está sumando, a la fiesta de los latinos (ponle)  
(...)  
vamos Guatemala, la fiesta te espera  
llama a Ncaragua, el Colvador se cueza  
yo canto desde Eiba y el mundo se entera  
si tú eres latino, saca tu bandera.

*Noelia*  
Antonio Guajarro Campoy / Augusto Alguero Disca  
Hice tiempo que sueño con ella  
y solo sé que se llama Noelia

Por otra parte, el taller número dos titulado, “Escucho, tildo y escribo”, buscaba que los estudiantes distinguieran el uso de las tildes en distintos tipos de palabras mediante la letra de una canción y que además trabajaran el componente escritural a través de la construcción de oraciones

cortas. Por lo tanto, volviendo a la matriz categorial, en este taller se buscaba trabajar el componente de la corrección gramatical y cohesión, más exactamente la subcategoría de ortografía, concordancia, orden de las palabras, así como el uso correcto de los pronombres, sustantivos, sujetos y verbos en las oraciones.

Antes de presentar los resultados del taller dos, es importante ilustrar algunas falencias cometidas por algunos estudiantes. Por ejemplo, en la figura 4 se pudo evidenciar que persisten errores gramaticales de tildes en hiatos verbos en pasado. es decir, los estudiantes escribían palabras como: “sono” en vez de “sonó”, “metio” en vez de “metió” u “oido” en vez de “oído”. también se notaron errores en la construcción de oraciones, pues en ocasiones no se usaba la estructura de sujeto y predicado donde se incluye a un sujeto, verbo y complemento, por lo que se veía la presencia más de frases y oraciones incompletas, por ejemplo, se puede notar, que en el punto dos, el estudiante escribe: “como le faltaba el sueño fue a buscarla” lo cual deja ver una oración con falta de sentido y descontextualizada. No obstante, este tipo de errores no fueron muy recurrentes.

#### **Figura 4**

Evidencia Taller 2



1) Escucha con mucha atención a la siguiente canción y en los espacios en blanco escribe las palabras restantes, entre los que se encuentran: verbos en pasados, hitos, nombres propios, entre otros.

Destino o casualidad 9/35

Ramón Melendi Espina

Ella iba caminando sola por la calle  
pensando, "Dios, qué complicado es esto del amor!" se preguntó a sí misma cuál había sido el detalle que seguro Cupido maximó.

2. El daba, como cada noche, vuelitas en la cama, bono, de pronto, una estación romántica en la radio. Quizás fue Michael Bolton quien metió el dedo en la llaga como le faltaba el sueño fue a buscarlo.

Los dos estaban involuntarios el uno no sentido. Y no hablo de la Quercón errata: de sus pavos. El la miró, ella brincó.

con un suspiro y el universo conspira para abrazarlos.

Dos extraños bailando bajo la luna. Se convierten en amantes al compás. De os extraña melodía que algunos llama destino. Y otro a preferir llamar casualidad. Y él le preguntó al oído, "mi amor, ¿dónde estás?" "Dios me todo el tiempo que yo tanto busco ella le contestó "Te siento, es que estuve ocupada" siempre, para ella sincera, ahora no entiendo en qué".


La noche se hizo oscura, pero no se fue la luna: se quedó a verlos, apoyada en el hombro del si, alumbra en fuerza, brilla todo el

3) A continuación, dibuja en el recuadro una de las personas mencionadas en la canción (el hombre o la mujer). Luego ponle un nombre a su dibujo y escribe 10 oraciones con algunas de las palabras que encuentren aludiendo al personaje.

Personaje: Nombre: Desyan Snyater

Oraciones

1. El daba, como cada noche, vuelitas.
2. Como le faltaba el sueño fue a buscarlo.
3. Con un suspiro y el universo conspira.
4. Se convierten en amantes al compás.
5. Te busqué, ella te contestó lo siento.
6. Para ser sincera, ahora no entiendo.
7. Dos extraños bailando bajo la luna.
8. Y la gente que les mira va creyendo en el amor.
9. Los dos estaban caminando en el mismo sentido.
10. Amor, ¿dónde estás?!



En tal sentido, al calificar los talleres en la escala de 1.0 a 5.0, se demostró que los veintiséis estudiantes quienes presentaron la actividad obtuvieron resultados que en términos generales empezaban a evidenciar mejoras y recuperación de conocimientos previos. Por consiguiente, de los veintiséis alumnos, 3 de ellos es decir el 11,54% lograron una calificación en una escala de 1.0 a 1.9. De igual manera, en la escala de 2 a 2.9 fueron ubicados tres estudiantes. Contrariamente a un 38,46% (10 estudiantes) mostraron mejorías ubicándose en una escala de entre 3 a 3.9. Mientras tanto, siete estudiantes, correspondiente al 26,92% lograron ubicarse en una escala de 4 a, 4.9 y por último, tres estudiantes destacaron entre todos obteniendo una calificación de 5.0, lo que equivale al 11,54% para un total del 100%. En términos generales, el promedio de este taller fue de 3.47.

Con lo que respecta al taller número tres de esta fase, se buscaba hacer una introducción al cuento y su estructura por lo cual se les propuso un ejercicio de comprensión lectora. Todo esto, con el fin de volver sobre los conocimientos previos de los estudiantes y prepararlos para el momento de escribir sus propias creaciones al final de la investigación. Por ello, se tomó como eje

lo planteado en la matriz categorial que en términos generales buscaba que los alumnos redactaran el cuento mostrando una progresión clara de inicio, nudo y desenlace; así como la introducción de personajes. Vale aclarar que, aunque este trabajo se enfocó en la escritura nunca echó de más los procesos de lectura.

Ahora bien, durante este trabajo, los estudiantes mostraron disposición, lo cual se reflejó en una notable mejora de los resultados. Al evaluar a los veintisiete estudiantes que participaron en el taller en una escala del 1 al 5, ninguno obtuvo una calificación entre 1 y 1.9, ni entre 2.0 y 2.9. Además, el 29,63% de los estudiantes, es decir, ocho en total, se ubicaron en la escala de 3.0 a 3.9, mientras que el 70,37% (diecinueve estudiantes) obtuvieron un promedio entre 4 y 4.9. Aunque ninguno alcanzó una calificación de 5.0 en esta ocasión, es evidente que el promedio mejoró, ya que los estudiantes obtuvieron una calificación global de 4.2.

Es así como la siguiente imagen muestra de manera general lo hecho por la gran mayoría de los estudiantes. Lo cual fue un buen trabajo, en el sentido que pudieron reconocer elementos de un cuento, tales como los personajes, la estructura, el tipo de conflicto y aspectos de la trama.

### **Figura 5**

Evidencia Taller Número 3

Taller #3  
Tejiendo la trama

(48)

Nombre: \_\_\_\_\_

Objetivos:  
Reconocer la estructura de inicio, nudo y desenlace del cuento.  
Identificar la trama de un cuento mediante los sucesos y conflictos que en este suceden.

1) Leamos juntos el cuento Hansel y Gretel (tomado de: Imaginación (Y.33) escrito por los Hermanos Grimm. Al terminar respondan las siguientes preguntas.

2) ¿Quiénes son los personajes mencionados al inicio de la historia?  
 • Hansel  
 • Gretel  
 • el leñador  
 • la madrastra  
 0.45

3) ¿Qué personaje nuevo nombra en el nudo de la historia y que rol cumple en el cuento?  
 • la bruja vilana  
 0.45

4) Nombra 7 sucesos que se narran al inicio del cuento.  
 • abandonan familia pobre  
 • la madrastra los envía a buscar pan a través del bosque  
 • los niños se pierden en el bosque  
 • la madrastra culpa a los niños por haberse perdido  
 • los niños se refugian en la casa de la bruja  
 • la bruja los prepara platos deliciosos y los hace dormir  
 • los niños se despiertan y se refugian en la casa de la bruja  
 0.45

5) Describe brevemente lo que ocurre en el nudo de la historia.  
 La bruja se da cuenta de que los niños se esconden en la casa de la bruja y los prepara platos deliciosos para atraerlos.  
 0.45

6) ¿Cómo fue el final del cuento y que hicieron los protagonistas para solucionar el problema central de la historia?  
 Gretel empuja a la bruja hacia el fuego. Ella podía cocinar los chulidos de la bruja pero la niña solo corriendo se iban a ir de la casa pero cada cual cogió una cosa de la casa para cada cual. Gretel dice el cuento y un palo de pedernales dice el cuento y un palo los  
 0.45

7) ¿Cuál personaje nuevo nombra al final de la historia y que función cumple en el cuento?  
 El pato saca a los niños del bosque  
 0.44

8) ¿Qué final crees que tuvo la madrastra? Prepon con para ella.  
 La madrastra se queda sola y sin nada por ser tan odiada y desagradada.  
 0.44

9) ¿Cuáles son los villanos del cuento y por qué?  
 La madrastra porque influenció al padre a que dejara a los niños solos.  
 La bruja porque secuestró a los niños.  
 0.44

10) ¿Qué tipos de conflictos se presentan en la historia y por qué? Puedes marcar más de una opción.  
 hombre vs hombre  
 hombre vs naturaleza  
 hombre vs el mismo  
 hombre vs tecnología  
 hombre vs sociedad  
 0.45

Explica tu(s) respuesta(s):  
 hombre vs hombre porque ellos pelearon con la madrastra y la bruja.  
 hombre vs naturaleza porque los niños se perdieron en el bosque y tuvieron que cruzar el río.  
 0.45

11) Describe brevemente la trama de la historia.  
 Los niños villanos con su papa los papá los abandonaron porque no tenían comida y los secuestró una bruja y después ellos se liberaron y quedaron bien.  
 0.43

### 5.1.3 Fase 3 Ajuste

Para la fase número tres era necesario hacer unos ajustes en materia de escritura, esto implicaba volver a las nociones de cohesión y coherencia. Así entonces, para el desarrollo de esta fase se realizó el cuarto taller con el fin corregir errores escriturales que se seguían presentando en los estudiantes y para prepararlos para la fase número cuatro, en la cual se les pediría que empezarán a producir sus propios escritos haciendo uso de las letras de las canciones como herramienta didáctica. Por ello, en la presente fase se trabajó con el uso de sinónimos, hipónimos, hiperónimos, pronominalización, redundancias, etc.

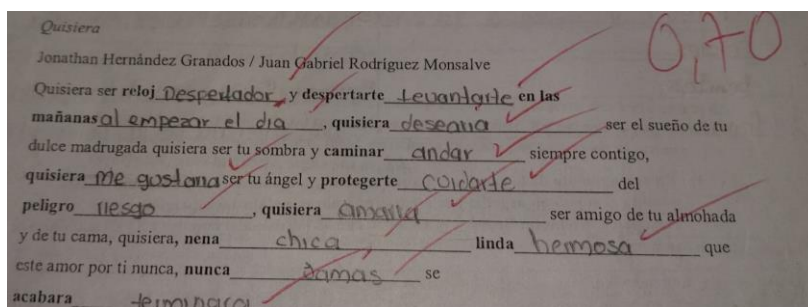
En esta fase, se utilizó nuevamente la escala de 1.0 a 5.0 para evaluar los resultados del taller. Se observaron cambios positivos continuos. Los estudiantes demostraron compromiso con el proceso, lo cual se reflejó en las calificaciones obtenidas. De los veintiséis estudiantes que participaron en el taller, ninguno obtuvo una calificación en la escala de 1.0 a 1.9 ni de 2.0 a 2.9.

Únicamente dos estudiantes, equivalente al 7,69%, obtuvieron una calificación de 3.6, ubicándose en la escala de 3.0 a 3.9.

El 92,31% de los estudiantes restantes, es decir, veinticinco en total, obtuvieron calificaciones en el rango de 4.0 a 4.9. Aunque ninguno de ellos alcanzó una puntuación de 5.0, lograron obtener un promedio de 4.38. Este puntaje, junto con el trabajo realizado hasta esta etapa, demostró la relevancia de abordar la producción de cuentos con la intertextualidad de letras de canciones. A continuación, se puede observar un ejemplo del taller, donde los estudiantes demostraron su habilidad para utilizar sinónimos o palabras similares en un fragmento de una canción.

## Figura 6

### Evidencia Taller 4



#### 5.1.4 Fase 4: Producción

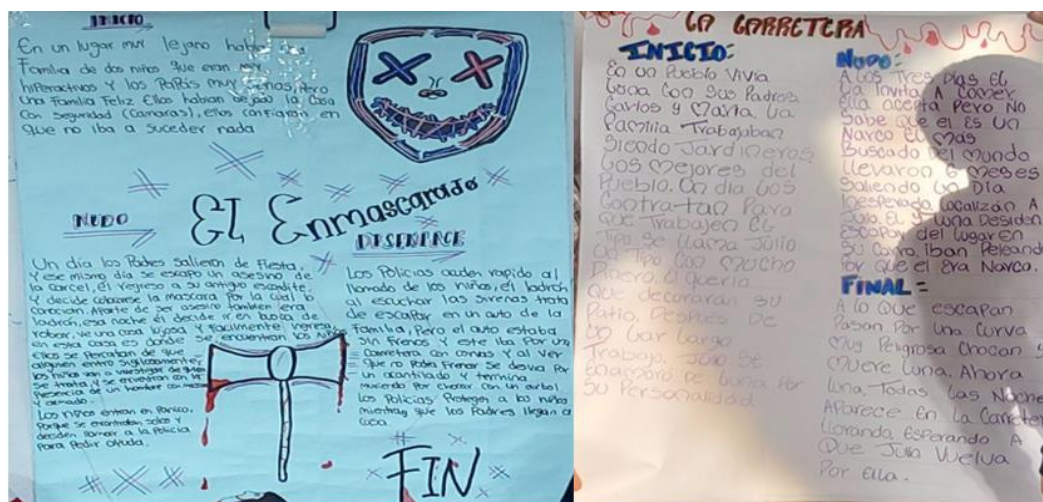
En esta fase se buscaba que los estudiantes empezaran con la creación de sus cuentos, estableciendo un diálogo intertextual con letras de canciones, por lo cual debieron desarrollar tres talleres. En primer lugar, el taller número cinco, titulado “Me sumerjo en el mundo de la canción para realizar mi propia creación”, los alumnos debían escribir un cuento usando la canción *La*

muerte y el troquero<sup>2</sup> como modelo. Luego, en el taller seis llamados “Me sumerjo en la estructura del cuento”, se trabajó haciendo uso de la canción vallenata *A una sirena*.<sup>3</sup> Por último, con el fin de abordar todos los dos conceptos restantes relacionados con personajes complejos y narrador protagonista se propone el taller siete donde se hace uso de la canción *Historia de taxi*<sup>4</sup> de Ricardo Arjona. Es importante mencionar que, los resultados de estos tres talleres serán presentado de manera descriptiva y cualitativa.

Ahora, en virtud de lo evidenciado en la escritura de los cuentos por parte de los estudiantes en el quinto taller, se empezó a notar correcciones en falencias que antes solían tener al momento de escribir. Tal y como se evidencia en la imagen siguiente:

**Figura 7**

### Cuentos e intertextualidad



<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=mBcr6-wvoBY>

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=WXcf53DBExI>

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=apU2sviHCM>

Pues, como se muestra en estos cuentos, las creaciones literarias que desarrollaron en las cartulinas mostraban una estructura marcada de inicio, nudo y desenlace. En dicha estructura denotaban la descripción de personajes y lugares; así como una presentación de un conflicto que le daba tensión e intensidad al cuento, al igual que una resolución del problema. Lo que en términos generales también mostraban una significación de las historias, puesto que iban más allá de la simple anécdota cotidiana.

Otros aspectos relevantes a destacar son la inclusión y el desarrollo de los personajes, así como el papel definido del narrador omnisciente. Aunque los estudiantes enfrentaron dificultades en este aspecto, comenzaron a superar este problema a partir de este punto. Las historias escritas por los alumnos mostraron un enfoque más elaborado de los personajes y de las acciones que llevaban a cabo en el cuento. Además, la inclusión del narrador omnisciente mostró cambios positivos, ya que este pudo guiar mejor al lector, lo que hizo que la historia fuera más clara que aquellas narradas por los estudiantes durante la prueba de pretest.

En cuanto a aspectos relacionados con la coherencia, cohesión y gramática, aunque aún los estudiantes seguían estando un poco endeble se notaron cambios interesantes, tal y como se muestra en las dos imágenes anteriores. Verbigracia, en la cohesión se notó el uso de una estructura y eje temático del cuento, se centraron en un solo suceso de importancia sin divagar por otros tópicos y a diferencia de la prueba diagnóstico, los estudiantes sí tomaron en cuenta la construcción de párrafos.

De la misma manera, aspectos de la coherencia, tales como sinonimia, pronominalización, hiponimia, hiperonimia, elisión, signos de puntuación fueron evidenciados en sus escritos. También se observó que comenzaban a escribir en mayúsculas los nombres propios y las palabras

después de cada punto como parte de la corrección gramatical. Aunque se notó el uso de tildes, aún había margen para mejorar en este aspecto.

Hasta este punto, es importante dejarle claro al lector que, debido al receso de las vacaciones de fin de año, fue importante tomar una clase completa de dos horas. Todo esto, con el fin de recordar términos y repasar el contenido que fue enseñado en el año anterior a los estudiantes. Es decir, estrategias como la gramática, la coherencia, elementos de cohesión, estructura, técnica del cuento, entre otros.

Posteriormente se retoma el taller número seis, con el cual se abordó el concepto de la intertextualidad. En este se trazó el objetivo de establecer un diálogo intertextual entre la letra de una canción y la creación de un cuento sin dejar de lado categorías como coherencia, cohesión y corrección gramatical.

Ahora bien, a la luz de la matriz categorial, la intertextualidad está compuesta por la subcategoría de dialogismo. En este sentido, la mayoría de los cuentos presentaron características que cumplían con este indicador. Los estudiantes lograron establecer un diálogo entre la letra de la canción "*A una sirena*" y sus propias escrituras, generando similitudes en aspectos como la personificación, elementos mitológicos, situaciones inverosímiles, amores imposibles, características físicas de los personajes, así como el espacio y el tiempo. A continuación, se muestra un ejemplo de esto:

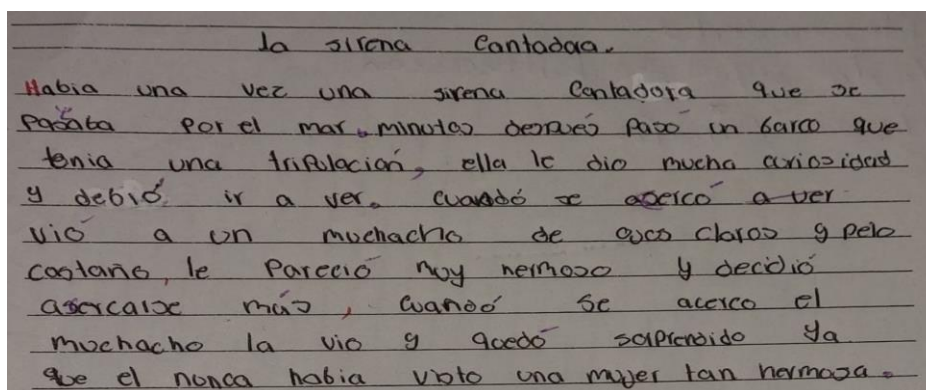
Aquí, el estudiante toma algunos aspectos de la canción. Entre ellos se destacan los personajes principales, el espacio narrado en la canción y aspectos de la trama. Esto se puede constatar en el fragmento del vallenato que dice



Cuentan que un barco viajero surcaba las aguas bajo las estrellas, dicen que los marineros cantaban alegres su nueva aventura y en un rincón un muchacho tocaba guitarra tan desprevenido, sus ojos no decían nada, tan sólo cantaba mirando la luna. Vio a una sirena morena de ojos tan lindos, era la mujer más bella que había mirado (Malo, 1989).

### Figura 8

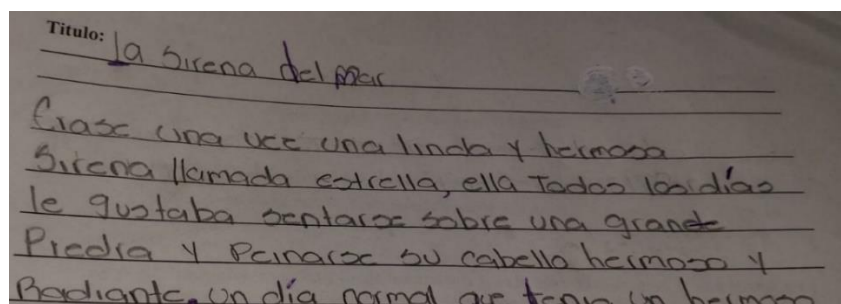
Escrito estudiante # 29



De manera muy similar, el diálogo intertextual se puede notar en el siguiente escrito. En ella, la estudiante menciona la belleza de la sirena tal y como se hace en la canción.

### Figura 9

Fragmento Estudiante Número 2

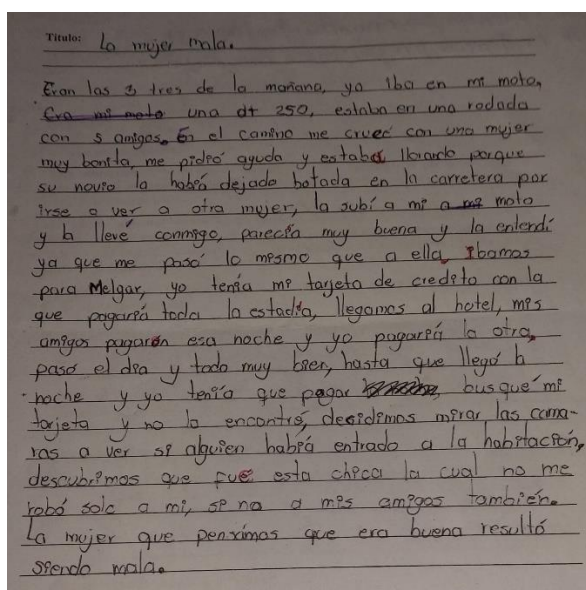




Para finalizar esta fase, se llevó a cabo el séptimo taller de investigación, que abordó los dos últimos conceptos relacionados con personajes complejos y narrador protagonista. En este taller, de los 18 estudiantes que participaron, únicamente once (61%) incorporaron al narrador protagonista y utilizaron el personaje complejo. Sin embargo, la mayoría no logró desarrollarlo de manera satisfactoria, ya que no mostraron cambios significativos. En este sentido, solo una estudiante destacó por ofrecer un buen ejemplo de personaje complejo en su narración.

### Figura 10

#### Cuento Estudiante Número 13



La imagen muestra el uso del narrador protagonista y un personaje complejo. La estudiante narra la historia desde su perspectiva ("yo") y sorprende al dar un giro inesperado a uno de los personajes.

El análisis previo revela que los estudiantes involucrados en esta investigación se enfrentaron a desafíos al abordar diferentes narradores y personajes. Los alumnos tuvieron un

mejor manejo de los personajes principales en comparación con los más complejos y el narrador omnisciente en contraste con el protagonista. Una posible explicación de esto radica en la dificultad que implica narrar desde la primera persona, ya que restringe al escritor y el uso de un personaje que evolucione a lo largo de la historia representa un desafío para aquellos menos experimentados en el arte de la narración.

En resumen, esta etapa reveló tanto aspectos positivos como áreas que requieren refuerzo. Se demostró que las letras de las canciones pueden ser una herramienta beneficiosa para impulsar la escritura de cuentos de mejor manera. No obstante, es necesario realizar un trabajo más exhaustivo o prolongado para lograr la adecuada inclusión de otros tipos de narradores y personajes que puedan presentar mayor complejidad para los alumnos.

#### ***5.1.5 Fase 5: evaluación***

Para el análisis y desarrollo de resultados, se llevó a cabo una prueba de postest con diecinueve estudiantes, lo cual representa una disminución de once participantes en comparación con la prueba de pretest. Se tomaron en consideración todos los indicadores de la matriz categorial, tal como se hizo en la fase inicial. Sin embargo, en esta ocasión se incorporó la unidad de intertextualidad, la cual será evaluada de manera cualitativa. Cabe mencionar que esta unidad no fue considerada inicialmente, dado que en la primera prueba no se utilizaron letras de canciones para la redacción de cuentos, mientras que en la última sí.

No obstante, es necesario manifestar que en esta fase no se mencionan los indicadores de evaluación como se hizo en la primera, pues no es imperante volverlos a traer a colación por cuestiones de resumen. Sin embargo, es necesario recordar que las categorías en las que se ampara esta investigación y las que sirvieron para analizar los resultados de la primera y la quinta fase son:

Coherencia, cohesión, corrección gramatical, estructura del cuento, técnica del cuento y componentes intertextuales. En cuanto a las subcategorías, se irán mencionando a medida que se analice más a profundidad la prueba de postest. Adicionalmente, al igual que en la prueba de pretest se hizo uso de la escala de Likert en una escala de 1 a 4.

Por otra parte, con el fin de que el lector ahonde más en los cambios que se evidenciaron en la prueba de pretest y la de postest se adjunta un link<sup>5</sup> a pie de página. En dicho adjunto puede ver las dos pruebas organizadas por cada estudiante. No obstante, a continuación, se adjunta la imagen 8 y 9 que muestra un paneo general de lo logrado por los estudiantes y que sustenta la explicación de los resultados que se dirán de ahora en adelante hasta el final de esta fase que se analizó. En estos dos cuentos escritos por la misma estudiante, se pueden ver cambios significativos en materia de las categorías y subcategorías que componen esta investigación.

### **Figura 11**

Cuento estudiante Número 16

---

<sup>5</sup> [https://docs.google.com/document/d/1vJOn1m9b4ArKtllEnsMp49eIK\\_zGpk25jh1Y8dOVEys/edit](https://docs.google.com/document/d/1vJOn1m9b4ArKtllEnsMp49eIK_zGpk25jh1Y8dOVEys/edit)

En la siguiente hoja con base en sus conocimientos previos por favor escriba un cuento a su gusto.

Título

había una vez una familia pobre que no tenían comida y un día sus familiares ricos se burlaban de ellos por no tener dinero, esa noche Tomás salió a caminar por el bosque y de la nada apareció un comerciante y le dijo una propuesta de que le hacía una casa grande a cambio de su casa y Tomás aceptó. Unos días la casa ya estaba lista, Tomás y su esposa Rose quedaron maravillados por la casa pero su hija Valery no le gustaba mucho, esa noche se llevó a su hermana Danna a ver más la casa pero encontraron una replica escala de su casa, durmieron un rato allí pero al subir por comida habían nuevas habitaciones, ellas asustadas se durmieron y al despertar vieron que sus padre era un sillón y su madre era una cortina, el comerciante era un hechicero, sus padres ayudaron a escapar a sus hijas porque la casa se estaba quemando, las niñas sobrevivieron pero sus padres murieron en el incendio.

Figura 12

Cuento estudiante Número 16

2) Escribe aquí tu cuento, puedes usar otra hoja si es necesario.

Título: Un amor no aceptado

Una tarde en la playa una preciosa turista caminaba hacia el mar pero chocó con un nativo del pueblo y el joven le entregó más que su amor a la chica. La joven fue a el pueblo para descansar ya que la carrera que este día era agotadora.

Cada que llegaban la vacaciones, la estudiante llegaba a la casa del joven, ya que los muchachos se amaban. Pasaban las años y la chica consiguió la carrera y el joven la esperó por 7 años, pero su familia no aceptaban la relación a distancia que tenía con la chica. La madre del joven le dijo: Termina la relación que tienes con esa muchachita, pero yo la amo, dijo el chico. No voy a pelear contigo, y tu nuevo amor está en la puerta. Una chica pasó por la puerta, ¡ES PERA QUE! ¡NO! no voy a amar a esa chica como amo a mi novia, replicó el muchacho.

Llegó el día en que la muchacha le pedía matrimonio a su novio, cuando llegó a la casa del chico, la madre de él salió y el dijo: Vale de aquí tú llamas eres bienvenida a mi casa. Mi hijo encontró una joven más hermosa que tú, la chica entre lagrimas le dijo: Comprendo su decisión pero ¿puedo hablar con él? Mi hijo no quiere verte, largate. Le replicó la señora.

La joven salió corriendo de ese lugar lo más rápido que pudo, pero a lo lejos el chico gritaba su nombre: ¡Camila, CAMILA! vuelve por favor.

El día que el chico se iba a casar le llegó una carta, que era de su amada y decía: Hola David espero que estes bien, se que el día de hoy es tu boda y te quiero desear que estes feliz con tu prometida, y futura esposa. Buena la, que te quiero decir es que te amo, te amaré y que siempre estaras en mi corazón. Cuando estas leyendo esto estaré muerta, adios mi amor.

Att: Camila.

Ese mismo día encontró a mi hermano en ese cuarto colgado de su misma corbata. Cuando lei la carta salté corriendo con lagrimas en los ojos hacia los invitados diciendo: la boda se cancela. No les dije el porque pero con solo verme se fueron.

Aun no supere la muerte de mi hermano pero se que está con Camila en el cielo felices. FIN.

Después de aclarar estos puntos, es importante destacar que se observaron mejoras significativas en los resultados de la prueba de postest en términos de aprendizaje. El promedio general en la primera prueba fue de 1.9, mientras que en la última prueba fue de 3.3 sobre 4. Al analizar la unidad de escritura, se observa un aumento en la cohesión de 1.6 a 3.0, así como una mejora en la coherencia, con un promedio de 2.0 en el pretest y 2.8 en el postest. Además, la corrección gramatical pasó de 2.0 a 3.6. En general, los estudiantes mostraron mayor atención al uso adecuado de tildes, signos de puntuación, coherencia temática y estructura de la historia, así como el uso correcto de mayúsculas y la sustitución de palabras para evitar repeticiones en los párrafos.

Con respecto a la unidad de cuento también hubo mejora. Puesto que en la prueba de pretest las categorías personajes y de narradores obtuvieron un promedio de 2.0 y de 2.1 respectivamente; mientras tanto en la prueba de postest ambas categorías lograron una calificación de 3.2. Esto se debe en que la última prueba los estudiantes hicieron mejores descripciones de los personajes y les asignaron roles y funciones mejor elaboradas en la historia. De igual forma, los narradores usados, en su mayoría omnisciente, contaba la historia de manera más clara evitándole confusiones al lector.

Por su lado, en cuestiones de técnica también se logró mejorar en gran parte. Pues la intensidad aunada a la tensión pasó de 2.0 a 3.1 en la prueba del postest; ya que en esta fase situaciones expectantes, tensas y amenazantes fueron usadas. Además, la significación experimentó un incremento considerable, pasando de 1.9 a 3.3. Esto se debe a que la mayoría de los estudiantes evitó caer en anécdotas cotidianas y relatos personales.

Por último, La intertextualidad resultó ser una herramienta invaluable para mejorar la construcción de cuentos por parte de los estudiantes en comparación con los que habían creado durante la prueba de pretest. De manera integral, se observaron mejoras significativas en diversas categorías como coherencia, cohesión, corrección gramatical, personajes, narradores, intensidad, tensión y significación. Estos avances se debieron en gran medida al uso de letras de canciones, las cuales brindaron a los estudiantes recursos como espacio, tiempo, estructura, personajes, conflicto, trama, nombres propios, tildes, sinonimias y otros elementos que fueron incorporados en sus escritos.

## **Capítulo VI**

### **6.1 Conclusiones**

A partir de los resultados arrojados en la presente investigación, realizada con los estudiantes del grado 701, posteriormente 801, del colegio Guillermo Cano Isaza; la cual tenía como objetivo principal, fortalecer la escritura de cuento usando como herramienta intertextual las letras de canciones, mostró aspectos importantes. En efecto, se pudo evidenciar que las letras de las canciones si pueden ser una herramienta pedagógica útil para abordar la temática de cuento. Esto se debe a la carga narrativa que tienen muchas composiciones musicales y que algunas de ellas fueron usadas durante el desarrollo de esta investigación.

Los estudiantes demostraron mejoría en diversas áreas de análisis. En primer lugar, aumentaron su conciencia en el uso correcto de las tildes en verbos en pasado y en el uso de mayúsculas en los nombres propios. Además, comenzaron a considerar las estrategias de cohesión para escribir narraciones más claras, evitando redundancias y mejorando la cohesión para lograr una unidad temática en sus cuentos.

En segundo lugar, con las letras de algunas canciones y cuentos de distintos autores que se usaron en el aula de clase, los estudiantes se pudieron familiarizar mejor con aspectos estructurales y de técnica. Por tal motivo, sus cuentos presentaban un buen desarrollo de inicio, nudo y desenlace, al igual que una inclusión clara de narradores y personajes. Además, los cuentos traspasaban la línea de la simple narración cotidiana, para convertirse en creaciones con una mayor carga dramática, de intensidad y tensión que podía crear interés en el lector.

Por último, la unidad de intertextualidad no solo mostró datos importantes en cuanto a la creación de textos, si no a la comprensión lectora. Esto debido a que, dentro del aula también se hizo lecturas de canciones, las cuales fueron analizadas por los estudiantes para tomar elementos de esta y realizar sus narraciones, los cuales iban mejorando a medida que la investigación avanzaba.

En resumen, como se destacó previamente en la justificación de esta investigación, es importante reconocer el valor pedagógico de las canciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de este proyecto evidencian el interés de los estudiantes, lo cual se refleja en una mejora de los indicadores de evaluación establecidos en la matriz categorial.

## **6.2 Lista de referencias**

Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

Bajtín, Mijaíl (1979) “*Problemas de la poética de Dostoievski algunas palabras*

*acerca de la vida y obra de M. M. Bajtín*. Traducción de Tatiana Bubnova. México:

Fondo de cultura Económica.

Bosch, J. (09 de 1958). Obtenido de <https://pdfcookie.com/download/bosch-juan-apuntes-sobre-el-arte-de-escribir-cuentos-1958-nvoge5k4gd28>

Botero, C. (2008). *¿Qué, por qué y cómo se educa en la música y en la literatura?* Obtenido de Documen.site: [https://documen.site/download/que-porque-y-como-se-educa-cbotero-globatcloudcom\\_pdf](https://documen.site/download/que-porque-y-como-se-educa-cbotero-globatcloudcom_pdf)

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir, Cómo se aprende a escribir*. Titivillus.

Cassany, D. (1994). *Reparar la escritura Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura, Didáctica de la corrección de lo escrito* (1.a ed.). Barcelona: Graó. Obtenido de [https://www.academia.edu/37771103/Reparar\\_la\\_escritura\\_Did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_correcci%C3%B3n\\_de\\_lo\\_escrito](https://www.academia.edu/37771103/Reparar_la_escritura_Did%C3%A1ctica_de_la_correcci%C3%B3n_de_lo_escrito)

Colón, W. (1984 [canción]). Gitana. De *Tiempo pa matar*. Fania Records.

Cortázar, J. (1971). *Algunos aspectos del cuento. Cuadernos Hispanoamericanos*. (F. Grande, Ed.) Madrid: Cuadernos Hispanoamericanos.

Durtson, J., & Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: CEPAL . Obtenido de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191_es.pdf)

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escrituras en el desarrollo del niño*. México D.F: Siglo Veintiuno.



Ghiso, A. (1999). *el taller en procesos de investigación interactivos*. México D.F.

GOV.CO. (27 de 09 de 2017). Obtenido de

<https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/leer-es-volar/nueva-biblioteca-comunitaria-en-ciudad-bolivar>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana.

Imbert, E. A. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel S.A.

Kristeva, J. (1997) *la palabra, el diálogo y la novela*. Cuba. UNEAC.

Kristeva, J. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.

López de Ceballos, P. (1998). *Un método para la investigación acción participativa*. Madrid: Popular.

López, E. (2013). *Literatura y música*. Editorial Brocar

Martínez Fernández, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Catedra.

Martínez, L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un tema de investigación*. Bogotá. Obtenido de <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Nacional, M. d. (2020). *Estándares básicos de competencia del lenguaje*. Bogota. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>

Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Bogota: Ediciones de la U.

Otero Ortega, A. (2018). *Enfoques De Investigación: Métodos Para El Diseño Urbano - Arquitectónico*. s.c. Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega/publication/326905435\\_ENFOQUES\\_DE\\_INVESTIGACION/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION.pdf)

Real Academia Española. (2021). *Trama*. En Diccionario de la Lengua Española (edición de tricentenario). Recuperado el 25 de 04 de 2022, de <https://dle.rae.es/trama>

Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Paramo Andino. Obtenido de <http://www.flacsoandes.edu.ec/>

## **6.3 Anexos**

### **6.3.1 Anexo 1**

En el siguiente link encontrará un Wix con la encuesta y los talleres que se usaron para esta investigación. Además, podrá ver los escritos de la prueba de pretest y postest hecha por los estudiantes, así como los promedios en unas plantillas de Excel de ambas pruebas.

<https://ivandavidc1995.wixsite.com/my-site>

### 6.3.2 Anexo 2

DIARIO DE CAMPO No 2

Fecha: 08 abril 2022

Propósito de la sesión: Observación

Estudiante Practicante: Iván David Caly Mejía

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema. Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Comienzan con el llamado a lista y se acercan a entregarme la hoja del consentimiento que los padres de familia debían firmar. Luego de eso se les entrega la prueba diagnóstica y se les da un espacio de 40 minutos para que hagan la escritura del cuento, cuando se les da esa indicación, algunos se muestran un poco molestos e incómodos, con la escritura de este. Formulan algunas preguntas. Como por ejemplo debo poner un título, puede ser de fantasía, puede hablar de mi propia experiencia, entre otras preguntas e intercambiaban por algunos segundos los cuentos, para tener referencias, aunque esto no hiciese parte de la actividad. Y aunque al principio no querían escribir. Se mostraron interesados y en silencio y tomaron más de media hora para describirlo.</p> <p>La persona que iban terminando guardaban disciplina, pero en ocasiones hablaban con sus compañeros cercanos Y quienes no habían terminado trataban con cierto temor mostrarle, lo que estaban escribiendo a sus otros compañeros al punto que una estudiante le pasa la hoja a otra compañera que estaba en la parte de atrás. En un momento uno de los estudiantes entrega un cuento demasiado corto que en él decía “Había una vez nada. Fin.” Al notar que yo leí eso se rio con otros de sus compañeros.</p> <p>Empieza nuevamente con la lectura del libro de novela de aventura y en un capítulo tenían que asignarle o terminar el final. La profesora les da aproximadamente 10 minutos para que desarrollen el ejercicio para posteriormente leerlos. Durante el proceso de lectura de dicho escrito, se</p>	<p>Novela de aventura .</p>	<p>además de las preguntas de base de texto, se debe traer a colación aquellas preguntas que despierten el espíritu crítico y reflexivo de los estudiantes con respecto a eso que leen.</p>	<p>Debido a que la clase se desarrolló en Grupo esta observación contribuía al proyecto en la medida que podría idear estrategias para que los estudiantes puedan trabajar de manera más eficiente y participativa dentro de los grupos mismos.</p> <p>Adicional a ello se podría traer a colación la música para este tipo de actividades con el fin de llamar la atención de los estudiantes y hacer la clase más participativa.</p> <p>Una de las preguntas que surgen es cómo hacer que los estudiantes puedan responder preguntas de tipo reflexivas o críticas más allá de las que se pueden proponer con base en el texto.</p> <p>Además ¿cómo hacer para que los estudiantes se interesen por procesos lectores que les haga adquirir buen conocimiento o habilidades en la parte</p>

evidenciaba errores de coherencia y cohesión, transgresión de la estructura final del cuento, faltas en la inclusión de los personajes e inclusión de un narrador distinto al que estaba narrando la historia. Adicionalmente algunos le asignaban un fin trágico. A lo que sucedió en ese momento. Pues, hablaba de una nave y algunos decían que la nave había chocado, otro que la nave había explotado y otro que la nave se movía muy fuerte. Pero un estudiante no hizo la actividad y la profesora le llamó la atención por la que éste se molestó con ella.

No había pasado mucho tiempo cuando la profesora también le llamó la atención a una estudiante por usar su celular.

Luego la explicación que dio la maestra fue que la novela de aventura no debe tener un final trágico, sino feliz.

Luego de ello, se les entrega un libro el cual lleva por nombre una ciudad flotante con el fin de que lo leas y los dividen en grupos de 3 personas, mientras arman los grupos se nota cierta incomodidad, ya que el espacio es muy reducido y las mesas ocupan demasiado espacio, durante la actividad, la profesora pasa por cada 1 de los puestos para aclarar las preguntas o las dudas que tengan los estudiantes. En ese momento llegó un estudiante y la profesora me indica que le entregué la hoja para que escriba que escriba el cuento de la prueba diagnóstico -Se nota que el estudiante no se le ocurre una idea en la actividad de la lectura- En un grupo solo una persona leía y en otros se rotaban la lectura. Al estudiante que estaba escribiendo el cuento, dos de ellos trataban de ayudarles con ideas, un estudiante puso en evidencia a dos de sus compañeros de lectura con la profesora y una de las chicas lo insultó diciéndole “sapo”. El mismo chico que puso en evidencia a sus compañeros, les explicó lo que había leído a petición de ellos. El niño que estaba escribiendo el cuento me preguntó, “¿toca ponerle nombre a esto”?, refiriéndose al nombre de él y luego me preguntó si había que ponerle también un título. La profesora anotó unas preguntas en el tablero para socializarlas en el cuento que estaban leyendo las preguntas eran como por ejemplo el título de la historia. ¿Cuál era el autor, cómo se llama el barco en donde estaba el barco y hacia dónde iba el autor? Que vivió el narrador en esa travesía entre otras preguntas

escritural, en especial de los cuentos clásicos?

Ante ellos, la decisión que se puede tomar es llevar. A la clase cuentos que puedan ser del interés de los estudiantes, así como también hacer que se vuelvan independientes y autosuficientes dentro de sus propios procesos.

<p>que nuevamente aluden a la base de texto y no eran preguntas reflexivas o crítica. El estudiante que hizo el cuento de último me dijo que no le gustaba leer y no quería leer, cuento, por lo que decidió usar el celular con otro compañero de la clase, es decir, ninguno de ellos dos trabajó. La actividad propuesta por la profesora. Los otros estudiantes sí lo hicieron y al terminar, socializaron lo que habían hecho en los Grupos.</p>			
---	--	--	--

### 6.3.3 Anexo 3

#### DIARIO DE CAMPO No 5

Fecha: 13 mayo 2022

Propósito de la sesión: Observación

Estudiante Practicante: Iván David Caly Mejía

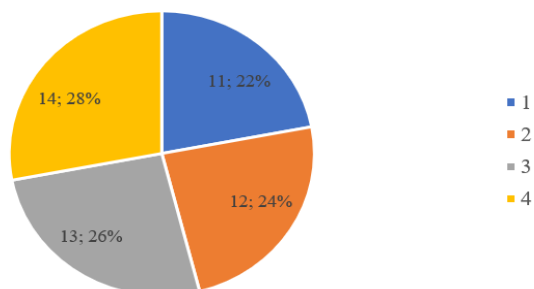
OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
-----------------------------------	---------------------------	---------------------------------	---

<p>Debido a que la profesora no pudo asistir ese día a clase. Llegó un reemplazo, la cual debía entregarle unos talleres para que los estudiantes trabajarán en parejas, hubo conflicto entre algunos estudiantes porque no querían trabajar con ciertas personas. Al no estar la profesora, los estudiantes hicieron desorden, jugaban con los celulares o hablaban entre ellos en presencia de la sustituta, los estudiantes mostraron mejor disciplina y además preguntaban para aclarar dudas.</p> <p>En medio de la clase hubo agresión verbal y física por parte de un estudiante a otro.</p> <p>En dicha clase debían de leer un texto narrativo, extraer las ideas principales, los personajes y responder preguntas con base de textos y otras más reflexivas. Adicional a eso, encontrar diptongos y hiatos dentro del texto.</p>	<p>El cuento</p>	<p>El hecho de que se presenten. Actos de indisciplina dentro del salón de clase. No teniendo la presencia de la maestra. Oficial. Obedece a que muchos estudiantes ven en los profesores Una imagen de autoridad. Y a la única que se le debe obedecer, respeto.</p>	<p>El hecho de que se aborde el cuento y la comprensión lectora del mismo es de gran ayuda para este proyecto de investigación, debido a que tiene como un objetivo principal la creación de cuentos clásicos, Saber que los estudiantes tienen un acercamiento a eso me da las bases para a partir de allí formular una serie de estrategias y proposiciones para que no solo lean cuentos, sino que también puedan crearlos.</p> <p>¿Ante ello, es válido preguntarnos cómo hacer para que los estudiantes, a partir de estrategias y herramientas como la música, puedan llegar a una creación de cuentos efectivas?</p> <p>Por lo tanto, la decisión que se toma para el proceso de aplicación de talleres Es en un primer momento corregir los errores que se han hecho presente en la prueba diagnóstico y que se han evidenciado en los diarios de campo.</p>
---	------------------	---	--

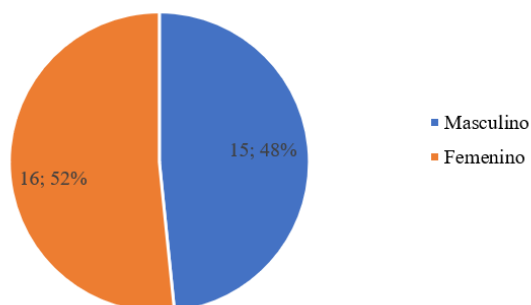
## 6.3.4 Anexo 4

## Gráficos Encuesta de Caracterización.

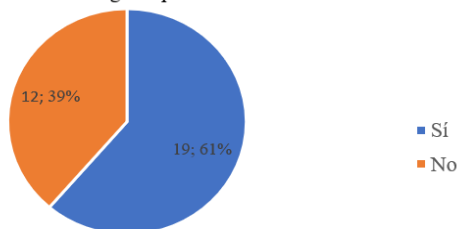
Edad



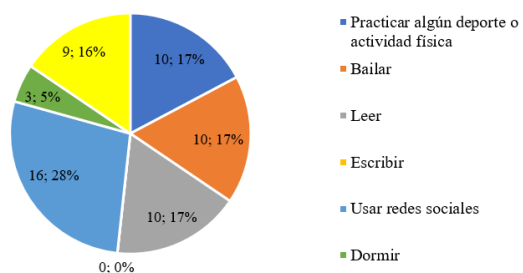
Sexo



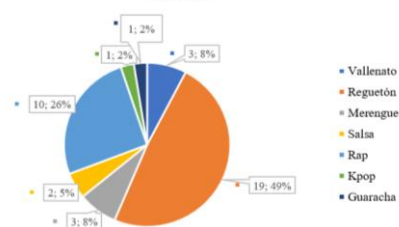
¿Las personas con las que vives tienen estudios superiores, ya sea tec. Tecnólogos o profesionales?



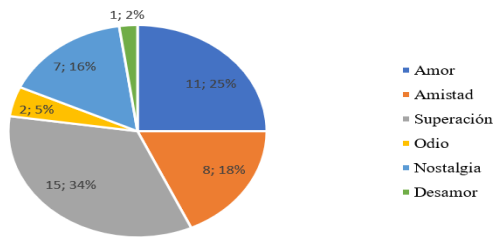
¿Qué te gusta hacer en tus tiempos libres? Marque más de una si es necesario.



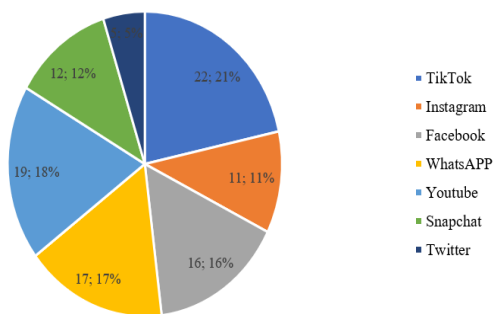
¿Cuál es tu género musical favorito? Marque más de una si es necesario.



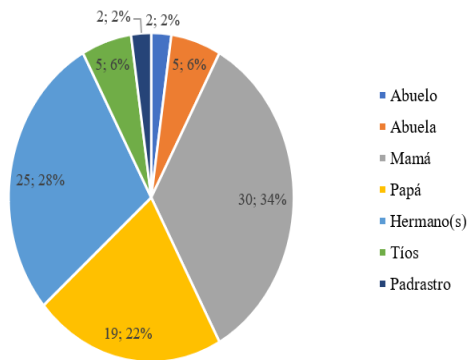
¿Qué tópicos o temas están presentes en tus canciones favoritas



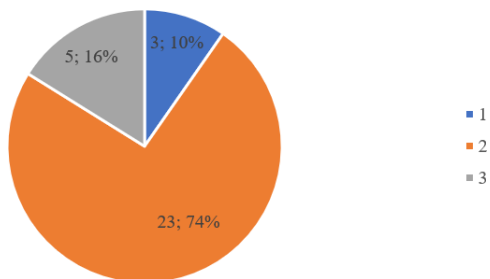
¿cuáles redes sociales usas más frecuentemente? Marque más de una si es necesario



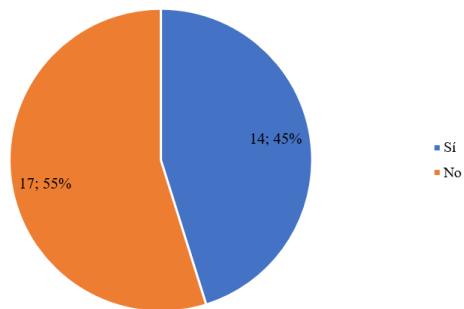
¿Con quién vives? Marque más de una si es necesario.



¿Cuál es el estrato social en tu barrio?

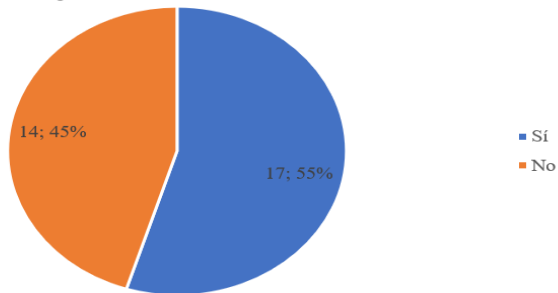


¿Puedes traer celular al colegio?

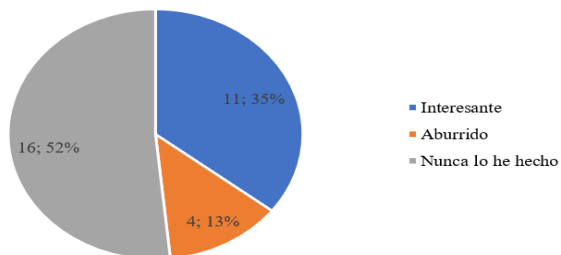




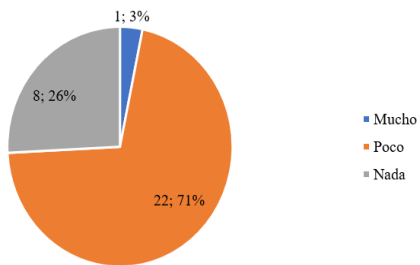
¿Tienes acceso a datos móviles?



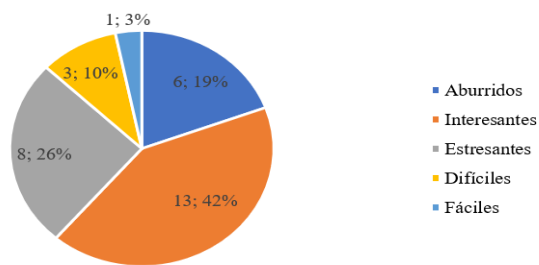
¿Cómo te parece el ejercicio de escribir cartas y diarios?



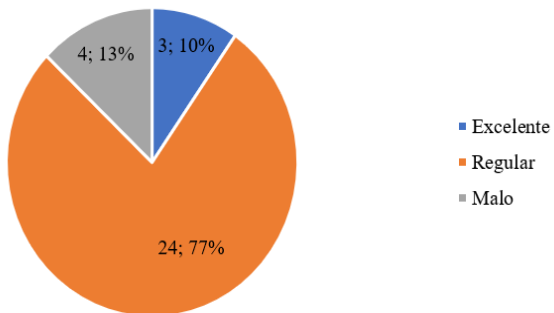
¿Qué tanto te gusta escribir cuentos, cartas y narraciones?



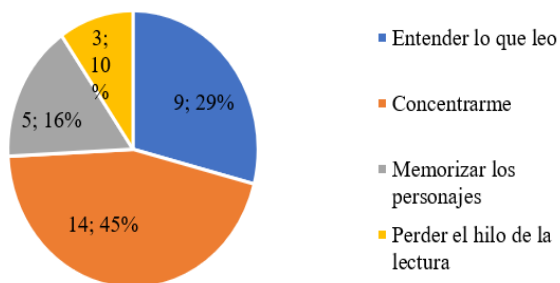
¿Cómo consideras los ejercicios escriturales a lo largo de tus estudios en la escuela?

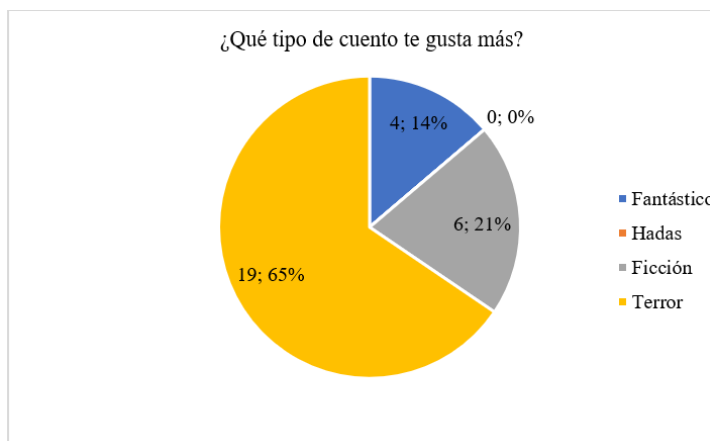
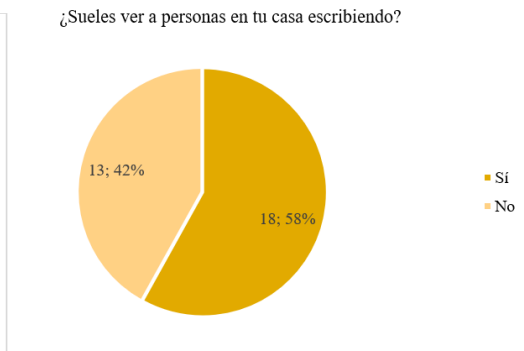
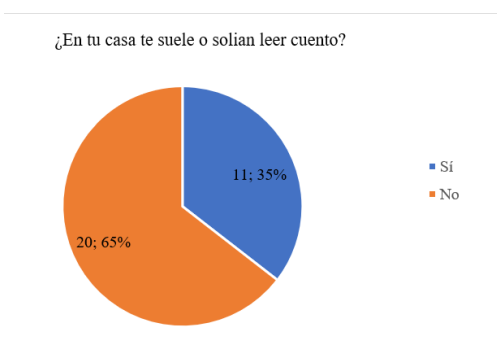
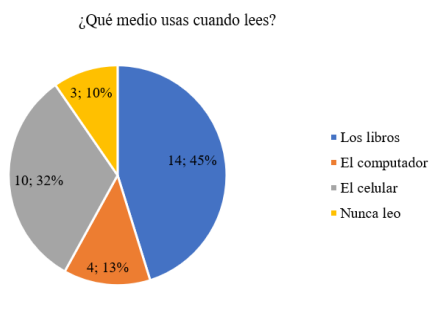
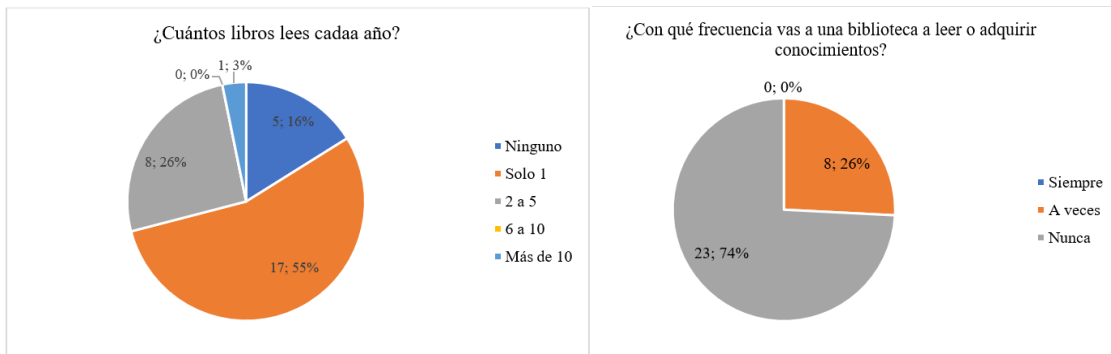


Para la comprensión lectora te consideras



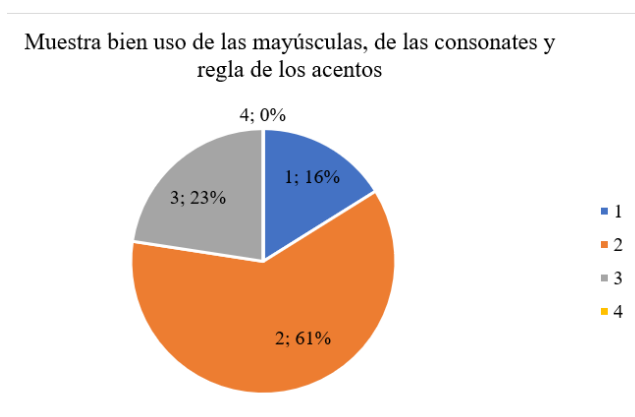
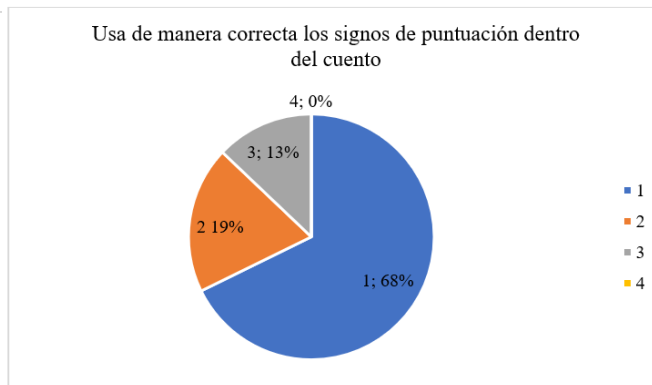
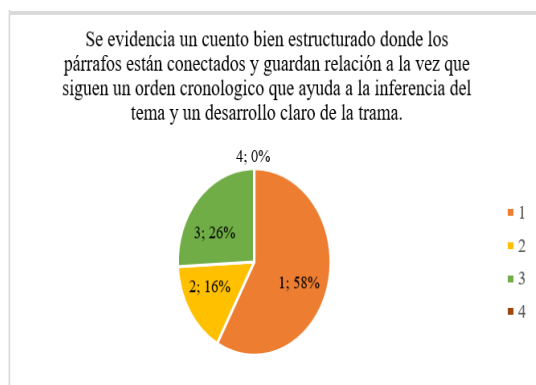
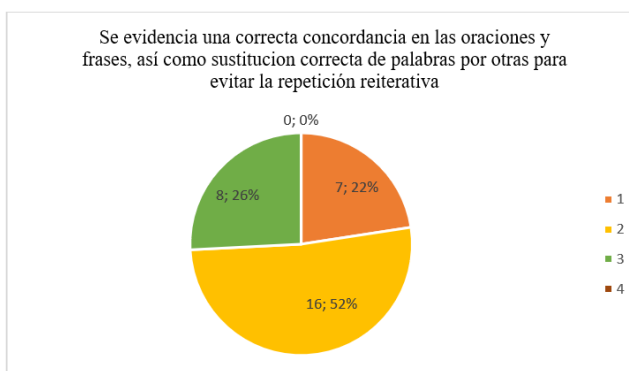
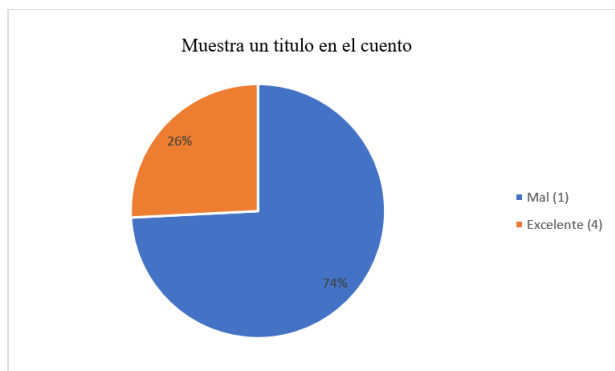
Cuándo lees ¿qué se te dificulta más?



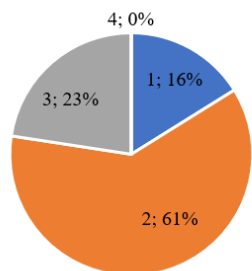


## 6.3.5 Anexo 5

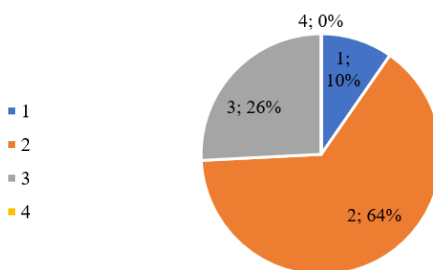
## Tabla de indicadores



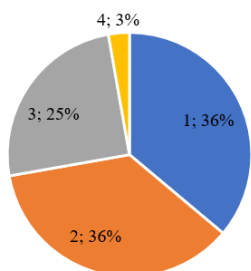
Da un buen desarrollo a los personajes del cuento, mediante la descripción de estos y la función que cumplen en la historia



Incluye a un narrador que cumpla un papel preponderante en la historia capaz de contarle de manera clara al lector lo que sucede en la historia



Crea tensión en el cuento mediante expectativas, situaciones tensas, amenazantes o expectantes



Escribe el cuento sobrepasando los límites de la anécdota o la narración cotidiana

