



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Facultad de Educación

Pedagogía en Castellano

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL
LÉXICO DISPONIBLE POR MEDIO DE LA PRODUCCIÓN
ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS

SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACION Y PROFESOR DE EDUCACIÓN
MEDIA EN CASTELLANO

Fernanda Jesús Aros Gómez

Débora Paulina Castro Palma

Fernanda Valentina Donoso Maturana

Katherine Adriana Palacios Carreño

Cory Soledad Silva Baeza

PROFESOR GUÍA: Gabriel Valdés León

Profesor de Castellano

Grado académico Magíster en Lingüística

Santiago, Chile

2017

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia agradecer a la Universidad Católica Silva Henríquez y a los profesores que la conforman, por proporcionar y aportar con su conocimiento y experiencia a nuestra formación docente. De ellos, pudimos aprender y reflexionar sobre la importancia de ser educadores en la realidad actual chilena y del compromiso que se requiere al emprender este camino.

Asimismo, de manera especial hay que destacar a nuestro profesor director de tesis Gabriel Valdés León, quien creyó en nuestro trabajo y apoyó con su seguimiento, interés y preocupación el presente proyecto.

Por otro lado, agradecer a nuestras familias, que no solo nos apoyaron económicamente, sino que, fueron el sustento emocional que mantuvo en nosotras la convicción de realizar un trabajo con amor y entrega. Se valora su comprensión y la manera en que siempre ofrecen las palabras de aliento en momentos difíciles y las felicitaciones ante nuestros esfuerzos y aciertos. Así también, se honra a las personas que hoy no se encuentran con nosotras, pero que espiritualmente siempre lo estarán.

Ciertamente, este es el mayor logro personal que ofrecemos a nuestras familias, si bien cada integrante de este grupo posee una realidad distinta a la de la otra, nos supimos comprender y querer por sobre todo, manteniendo un clima ameno, optimista y lleno de risas. Cada una con su apoyo y fortalezas, tanto en el ámbito personal como académico, aportó para que hoy esta etapa culmine con el presente proyecto educativo, del que nosotras nos sentimos orgullosas, esperando que nuestras familias y formadores también lo estén.

A todo ello, muchas gracias.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	5
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.2. MOTIVACIONES PRELIMINARES	7
1.3. ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO.....	9
1.4. PROBLEMATIZACIÓN/ PREGUNTA	10
1.5. HIPÓTESIS/ SUPUESTO.....	11
1.6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	11
2. MARCO TEÓRICO	13
2.1. CONCEPTO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA.....	13
2.2. DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA	16
2.3. MODELOS NARRATIVOS	23
2.4. DIDÁCTICA DEL VOCABULARIO	29
3. METODOLOGÍA	33
3.1. MECANISMOS PARA DETERMINAR GRUPO DE CONTROL Y EXPERIMENTAL	34
3.2. SUJETOS DE MUESTRA.....	35
3.3. PRESENTACIÓN DE VARIABLES	36
3.4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS.....	37
3.5. TÉCNICAS DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN	38
3.6. MECANISMOS PARA TABULAR Y GRAFICAR LOS DATOS.....	40
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	41
4.1. MÓDELO DIDÁCTICO.....	41
4.2. PLANIFICACIONES.....	44
4.3. PRETEST	45
4.4. IMPLEMENTACIÓN	47
4.5. POSTEST	48
5. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	49
5.1. ANÁLISIS DE ÍNDICES CUANTITATIVOS DE RESULTADOS PRETEST.....	50
5.2. ANÁLISIS POR ÍNDICES DE DISPONIBILIDAD LÉXICA PRETEST	51
5.3. ANÁLISIS DE ÍNDICES CUANTITATIVOS DE RESULTADOS POSTEST.....	55
5.4. ANÁLISIS POR ÍNDICES DE DISPONIBILIDAD LÉXICA POSTEST	57

5.5. ANÁLISIS COMPARATIVO CUANTITATIVO ENTRE PRETEST Y POSTEST	61
5.6. ANÁLISIS COMPARATIVO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA ENTRE PRETEST Y POSTEST	65
5.7. ANÁLISIS DE VARIABLES	67
6. CONCLUSIONES	71
6.1. HALLAZGOS	73
6.2. PROYECCIONES.....	75
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
8. ANEXOS	80
8.1. COSENTIMIENTO.....	81
8.2. FICHA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	83
8.3. PRETEST Y POSTEST	85
8.4. MÓDULO DIDÁCTICO	89
8.5. PLANIFICACIONES.....	118
8.6. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	130
8.7. PPT	133
8.8. COMPENDIO	139
8.9. RESPUESTAS POR INFORMANTE PRETEST	171
8.10. RESPUESTAS POR INFORMANTE POSTEST	173

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es demostrar que por medio del uso del módulo didáctico que en esta investigación se desarrolla, la cual tiene cuatro clases diseñadas y sustentadas en el trabajo de vocabulario, los estudiantes de primero medio A del colegio Oratorio Don Bosco de Santiago aumentarán su disponibilidad léxica referidos al centro de interés *terror*. La investigación levantada es investigación – acción, ya que las investigadoras eran parte de la comunidad educativa antes de comenzar a aplicar dicha propuesta, la cual, se implementó en el colegio Oratorio Don Bosco emplazado en la comuna de Santiago Centro, Región Metropolitana. Esta propuesta estaba constituida por cuatro clases donde se trabajó el vocabulario por medio de la aplicación de un cuadernillo para cada una de ellas, siempre apoyado de material audiovisual. En estos, los estudiantes realizaban variadas actividades en que el trabajo de vocabulario era tratado de manera distinta a la que acostumbraban. Esto se debe a que, el aumento de vocabulario, el cual es el objetivo principal, ocupó como un medio la producción textual de textos narrativos. De esta manera, los estudiantes fueron motivados a través de la escritura y la creación narrativa, culminando el proceso educativo con un cuento individual y un radioteatro realizado de manera grupal. Cabe mencionar que, antes de implementado el diseño didáctico, se aplicó un test con función diagnóstica- en primera instancia- y evaluativa luego de terminada la unidad didáctica. Aplicado lo anteriormente mencionado, se pudo evidenciar que se obtuvieron resultados satisfactorios, puesto que, el léxico disponible de los educandos aumentó significativamente luego de aplicada la propuesta.

PALABRAS CLAVE:

Disponibilidad léxica, centro de interés, producción textual, diseño didáctico, léxico disponible

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la experiencia vivida en la práctica profesional docente dentro del contexto educativo Oratorio Don Bosco (ODB) en el curso primero medio “A”, se ha detectado que el incremento del vocabulario en los jóvenes es un tema tratado de manera auxiliar en las aulas. El tratamiento de este tipo de contenido muchas veces se encuentra relegado a un ítem obligatorio en las evaluaciones de la disciplina en los establecimientos educativos. Para cada contenido, independiente del que sea, se incluye un vocabulario, esperando que los estudiantes, mientras estudian un tema, por añadidura comprendan el léxico empleado.

Desde los primeros niveles de enseñanza básica, el dictado ha sobrevivido como la forma más efectiva para aumentar el vocabulario y pareciera ser la única modalidad que los educadores utilizan para abordar dicho contenido.

En las aulas de la actualidad, se puede evidenciar que los jóvenes de enseñanza media utilizan limitados vocablos. Esto es de profunda importancia, puesto que cuando un estudiante dispone de más vocabulario en una conversación o trabajo escrito, se incrementan las posibilidades de que su razonamiento crítico sea más variado.

En consideración a lo anterior, para los profesores es un desafío promover nuevas formas significativas de enseñanza-aprendizaje que potencien aquellas áreas relegadas hasta el momento. Relacionado a ello, la presente investigación se contextualiza durante el desarrollo de la Práctica Profesional II llevada a cabo en el segundo semestre del 2017, en el establecimiento educacional Oratorio Don Bosco (ODB), ubicado en la comuna de Santiago, instancia que permitió situarse en una realidad escolar durante dos meses previos a la aplicación de esta investigación, tiempo suficiente para analizar y considerar de mejor manera el escenario y sus particularidades.

De esta forma, que las investigadoras forman parte del contexto educativo, permitió llevar a cabo un estudio de tipo investigación-acción práctica, por cuanto, se observó la necesidad de innovar para abordar una unidad didáctica referida al trabajo de vocabulario.

A partir de lo anterior, se utilizaron los estudios de disponibilidad léxica para fundamentar la propuesta didáctica que diera respuesta a la necesidad surgida dentro del centro educacional.

De acuerdo con el concepto de disponibilidad léxica, estos estudios proponen 16 centros de interés, los que se pueden comprender como temáticas a partir de las cuales se mide los léxicos asociados disponibles para dicho tema. Asimismo, los presentes estudios proponen elegir otros centros de interés, es decir, otras temáticas que puedan servir para los fines propuestos en otras investigaciones. En consecuencia, el presente estudio elaboró el centro de interés terror para implementar una propuesta didáctica en base a los estudios de disponibilidad léxica.

Tomando en consideración el carácter pedagógico de la presente propuesta, el centro de interés elaborado *terror*, se trabajó en base a cuatro cuadernillos o módulos didácticos que se enfocaron en incrementar el vocabulario a través de la escritura de textos narrativos. Producción textual que fue guiada bajo los modelos didácticos de Camps (1995), modelo por proyectos que permitió planificar los escritos de los estudiantes y de Greimas (1990), modelo actancial en el que se basaron los estudiantes para escribir su historia empleando vocabulario referido al centro de interés antes mencionado.

Cabe destacar que parte de las investigadoras se mantuvieron trabajando dentro del establecimiento por un periodo de cinco meses, integrando el cuerpo docente, participando en las reuniones de departamento y en los planes de acción referidos al curso en que se implementó la propuesta tanto en la asignatura de Lengua y Literatura como en Consejo de Curso. Las actividades realizadas por parte de las investigadoras fueron desarrolladas antes, durante y después de la implementación del diseño didáctico.

El trabajo realizado por las investigadoras como docentes del establecimiento comenzaron dos meses antes, en actividades que no se relacionaban con la temática de vocabulario, sino con tareas propias del quehacer docente. Por tanto, el contexto educativo, era ya conocido por estas antes de elaborar la presente propuesta.

1.2. MOTIVACIONES PRELIMINARES

Las motivaciones que guían la presente propuesta didáctica se enmarcan en la necesidad de aumentar el repertorio léxico de un grupo curso de manera efectiva. Esto se

debe a que, durante el desarrollo de la investigación, se observó que los estudiantes de primer año medio A, del colegio Oratorio Don Bosco, obtuvieron puntajes insuficientes en las evaluaciones del ítem de vocabulario, lo que quiere decir que gran cantidad del curso no alcanzaba el puntaje mínimo en dicho ítem que aludía al trabajo de vocabulario aislado a partir de los textos elaborados por MINEDUC. En consecuencia, la memorización del glosario era la manera en que los estudiantes trabajaban vocabulario, siendo poco eficaz esta forma de tratamiento del contenido, ya que, en las evaluaciones no lograban resultados óptimos.

Debido a que los alumnos comúnmente dejaban este apartado en blanco, argumentando a que la gran cantidad de contenido y/o ítems de las evaluaciones no les dejaba tiempo de memorizar palabras aisladas. Así, el establecimiento permitió el trabajo a la par de los dos primeros medios para no trabajar con uno en omisión del otro. Sin embargo, producto de la gran diferencia numérica entre primerio medio A y B junto con la diferencia horaria entre estos, se concluyó estudiar solo a uno de ellos. Esta elección se fundamenta en la metodología en la que el grupo control es la misma que la experimental. En otras palabras, se mide el progreso que cada estudiante tuvo desde el comienzo del trabajo hasta su término y asimismo su progreso como curso.

Asimismo, se pudo observar que la metodología empleada por la docente titular para enseñar dicho contenido consistía en el estudio y memorización de un glosario. Su uso, según la profesora, es considerado la mejor manera de utilizar los textos de estudio proporcionados por el MINEDUC y, a la vez, de apropiarse del vocabulario utilizado.

De esta manera, se observó que los estudiantes no se apoderaban realmente del léxico empleado en los textos elaborador por el MINEDUC, más bien, los impulsaba a memorizar palabras aisladas que no habían aprendido significativamente.

En consideración a lo expuesto, se propuso la implementación de un trabajo en conjunto con el establecimiento, el que facilitó horarios para la aplicación de una propuesta didáctica (expuesta en esta investigación) que estuviese enfocado a la apropiación de vocabulario y no a la memorización.

Conforme a ello, durante las horas pedagógicas dispuestas para aplicar el material creado, se tuvo como foco principal promover que los estudiantes utilizaran, según sus intereses y posibilidades, nuevas unidades léxicas, es decir, llevarlos a comprender y aplicar en las actividades, nuevas palabras.

1.3. ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO

En cuanto a la inserción en el contexto educativo, se asume que el colegio presentaba falencias, como las que podrían manifestar cualquier otro establecimiento. Cabe señalar que, durante los dos meses que se ocuparon para las observaciones preliminares, se pudo atestiguar que la metodología empleada para el estudio de vocabulario funcionaba a corto plazo, logrando que los estudiantes fueran capaces de memorizar las definiciones para las pruebas, que posteriormente eran olvidadas. Del mismo modo, los alumnos evidenciaron un uso confuso y erróneo de palabras homófonas. Estas observaciones fueron de profunda importancia para poder idear una propuesta que fuese en ayuda a sus dificultades.

A raíz de lo anterior, la propuesta didáctica debía compensar el trabajo que los estudiantes no estaban haciendo, esto es, lograr la utilización de un léxico variado y situado, en vez de la mera repetición y memorización de un vocabulario acotado. Así, aunque el cambio fuese apresurado, debían empezar por hacerse conscientes de diversas metodologías y comprometerse con su propio aprendizaje. Ante ello, en todo momento, los educandos sabían que eran parte importante de la aplicación de una propuesta que iba en beneficio de su propio aprendizaje.

Por esta razón, se eligió el curso primer año medio A, en el que se pudieron evidenciar complicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario. Por tanto, el curso aludido demandaba la implementación de una propuesta didáctica para el trabajo del léxico.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, el trabajo con este curso partió meses antes de implementada la propuesta y en el desarrollo de las clases de Lengua y Literatura se observó la problemática que tenían los estudiantes al trabajar vocabulario. Esto quiere decir, que a lo largo del desarrollo de las unidades anteriores los estudiantes demostraron desconocimiento en el uso de diccionario, en vocabulario contextual y en el desarrollo del ítem de vocabulario contextual.

En consecuencia, al analizar esta problemática que demostraban los estudiantes, el establecimiento, la profesora titular y las investigadoras elaboraron un plan de acción que dio como resultado la propuesta didáctica que se postula.

Cabe destacar que el establecimiento brindó los recursos didácticos necesarios para la implementación de la investigación, por ejemplo, proyector, impresiones, sala de clases y audio. De esta forma, la elección del curso y establecimiento fueron coherentes con los objetivos perseguidos por la presente investigación.

Es pertinente mencionar, que no existe una elección del establecimiento propiamente tal, sino que, a través del trabajo efectuado con los estudiantes se observó un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que demostraba debilidades y se quiso aportar a ello a través de esta propuesta. Esta forma metodológica se circunscribe a la de investigación- acción práctica, que se caracteriza por estar insertas en un contexto y luego dar solución a una problemática, tal como se realizó en el curso primer año medio “A”.

En resumen, el objeto de estudio de la presente investigación corresponde a los estudiantes del curso primero medio A, pues se analizaron los datos obtenidos en los instrumentos creados para la recopilación de información (ficha de recolección de datos, pretest y postest), que una vez conseguidos sirvieran para la elaboración de una propuesta cuyo foco es la disponibilidad léxica de los estudiantes.

1.4. PROBLEMATIZACIÓN/ PREGUNTA

En relación con lo expuesto, el problema que surge y que será abordado en esta investigación, es el poco manejo léxico por parte de los estudiantes de primer año medio A respecto al trabajo de vocabulario aislado como contextual, las estrategias metodológicas y didácticas que se utilizan para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de vocabulario.

Es pertinente señalar que la elección del centro de interés es totalmente arbitraria y se relaciona a la necesidad de motivar a los estudiantes al trabajo en aula, esto se debe, a que la implementación requería ser llevada a cabo en octubre, siendo pertinente relacionarla a las festividades de Halloween. Por ello, la propuesta promueve la elección de un centro de interés y trabajar la escritura de textos narrativos en función de aplicar nuevo léxico por parte de los estudiantes. Asimismo, se podría elegir otro centro de interés y en base a ello trabajar otro tipo de vocabulario y relacionado a otra festividad o temática.

Por consiguiente, la problematización de este estudio guarda relación con cómo aumentar la disponibilidad léxica de los estudiantes de primer año medio A, aplicando un

modelo didáctico cuyo foco principal es el centro de interés *terror* por medio de la escritura de textos narrativos. Para esto, se implementará una propuesta didáctica que se sustenta en trabajar el vocabulario y su aumento a través de la escritura de cuentos de terror para incrementar la disponibilidad léxica de los estudiantes.

De esta manera, la pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿De qué modo se puede aumentar la disponibilidad léxica en estudiantes en relación con el centro de interés *terror* a través de una estrategia didáctica enfocada en la producción escrita de textos narrativos?

1.5. HIPÓTESIS/ SUPUESTO

La hipótesis de trabajo del presente estudio es la siguiente: la propuesta didáctica diseñada basada en cuatro clases de vocabulario por medio de módulos didácticos, aumenta la disponibilidad léxica del centro de interés *terror* de estudiantes de primer año medio “A” por medio de la escritura de textos narrativos.

1.6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

-Demostrar que por medio del uso del módulo didáctico que en esta tesis se desarrolla, la cual tiene cuatro clases diseñadas y sustentadas en el trabajo de vocabulario, los estudiantes de primero medio “A” del colegio Oratorio Don Bosco de Santiago aumentarán su disponibilidad léxica referidos al centro de interés *terror*.

Objetivos específicos:

-Levantar una propuesta conforme a un informe de necesidades y requerimientos solicitados por el establecimiento Oratorio Don Bosco para el tratamiento del contenido vocabulario destinado al curso primero medio A.

-Emplear la producción textual de textos narrativos como medio para aumentar la disponibilidad léxica de los estudiantes de primer año medio A respecto al centro de interés *terror*.

-Aplicar la disponibilidad léxica como herramienta de producción textual de textos narrativos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPTO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

El concepto de disponibilidad léxica corresponde al eje central en el que radicó el diseño e implementación de la propuesta didáctica que consta de cuatro clases secuenciales, que se analiza en los siguientes apartados. Por ello, es relevante conocer los diversos estudios que abarcan esta temática, junto a la exposición de los principales postulados que son coherentes con los requerimientos de la presente investigación. Es importante realizar una recopilación cronológica del concepto, para considerar el avance y las diversas ópticas desde las cuales ha sido abordado.

Conviene subrayar que los estudios en torno a la disponibilidad léxica cuentan con más de cincuenta años. Se iniciaron con los miembros de *Français Fondamental*, quienes tenían como objetivo determinar el léxico fundamental del idioma francés y, para ello, prepararon vocabularios para la enseñanza de esta lengua a los extranjeros. En estas investigaciones, René Michéa en 1953 contribuye a los franceses Georges Gougenheim (1990-1972), Paul Rivenc (1925) y Aurélien Sauvageot (1897-1988) al deslindar los conceptos de *palabras frecuentes* y *palabras disponibles*. En la actualidad, el profesor Humberto López Morales, considera la disponibilidad léxica como “... el campo de investigación que tiene como objeto la recogida y el posterior análisis del léxico disponible de una determinada comunidad de habla” (Cruz, 2016, p. 11).

En el presente, existen asociaciones dispuestas a trabajar la disponibilidad léxica. Una de ellas es la agrupación DispoLex, encargada del Proyecto Panhispánico cuyo objetivo se basa en “... elaborar diccionarios de Disponibilidad Léxica para las diversas zonas del mundo hispánico. La homogeneidad de criterios permitirá establecer comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, dibujar áreas de difusión y, en general, servirá de punto de partida para análisis posteriores” (Grupo de Investigación DispoLex, 2013).

Con respecto a sus orígenes, la finalidad de los estudios de disponibilidad léxica se han relacionado con la educación. En efecto, a partir de los noventa, han aparecido equipos de trabajo en América Latina que sitúan las investigaciones en alumnos de primaria, secundaria y universidades. Entre estos estudios, destacan los aportes que surgen desde Venezuela, Colombia, Costa Rica, Guatemala y Chile.

Siguiendo un orden cronológico, en Venezuela, se presenta la investigación realizada por Rui Carvajal, publicada en el 2005, denominada *Disponibilidad léxica en alumnos de la carrera de Castellano y Literatura de la ULA Táchira*, que tenía como objetivo identificar y analizar la disponibilidad léxica de los estudiantes universitarios de Castellano y Literatura de la Universidad de los Andes.

En Colombia, destaca la investigación a cargo de Matéus Ferro y Santiago Galvis durante el 2006, titulada *Disponibilidad léxica en estudiantes bogotanos*, en la que se buscó realizar un diagnóstico de la disponibilidad léxica de los estudiantes bogotanos de quinto de primaria y once de bachillerato en una muestra de instituciones educativas de Bogotá.

En Chile, en el año 2006, se publica la investigación *Disponibilidad léxica matemática. Análisis cuantitativo y cualitativo*, por Urzúa, Sáez y Echeverría en la Universidad de Concepción, donde se buscó conocer cuál es el léxico disponible que poseen los profesores y alumnos en el área de matemáticas.

En Costa Rica, durante el 2007, se presenta *Diferencias léxicas entre el hombre y la mujer en tres centros de interés: saludos, temas de conversación y despedidas*, el que buscaba identificar qué diferencias en la disponibilidad léxica se podrían encontrar entre hombres y mujeres, encuestando a 512 estudiantes costarricenses (207 hombres y 305 mujeres) de último año de colegio.

Por último, en Guatemala, durante el 2010, se publica la investigación *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de tercero y sexto de primaria de escuelas públicas del departamento de Guatemala*, llevada a cabo por el profesor Montenegro, quien buscó crear un corpus léxico disponible en estudiantes de tercer y sexto grado, a través de una muestra de 200 alumnos pertenecientes a ocho centros educativos (cuatro rurales y cuatro urbanos).

Con respecto a lo expuesto, es pertinente definir algunos conceptos que corresponden a la disponibilidad léxica, tales como: *léxico disponible* y *léxico básico*. El léxico disponible es entendido como uno de los más importantes. Es definido como “... el conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación” (Cruz, 2016, p. 11); es decir, el vocabulario específico que posee un hablante en diferentes temas de comunicación (denominado *centro de interés*), asumiendo que dicho hablante forma parte de una comunidad discursiva en particular.

Por otro lado, el grupo de investigación *DispoLex* postula que el léxico básico está elaborado “... en su mayoría por palabras gramaticales y las que no lo son pertenecen, en orden decreciente de frecuencia, a verbos, adjetivos y sustantivos de significado general, mientras que en el léxico disponible abundan los sustantivos que aluden a realidades concretas” (Grupo de Investigación DispoLex, 2013).

El léxico disponible se configura a partir de determinados centros de interés que funcionan como:

Núcleos generadores de relaciones asociativas. Estas asociaciones, sin embargo, no se basan únicamente en el significado de las palabras, entendido este en el sentido estricto de contenido semántico intralingüísticamente formalizado, sino en el signo en su totalidad y, por tanto, con una perspectiva semiológica que abarca tanto al significante y al significado como a la realidad extralingüística designada. Así, los centros de interés se configurarán como agrupaciones de *conceptos* asociados, entendiendo *concepto* como la imagen mental que se forma el individuo a partir de los objetos reales, la primera de las abstracciones en las que se basa la capacidad del lenguaje, y no como campos léxicos o semánticos, es decir, como estructuras formadas por significados. (Sánchez, 2011, p. 110)

En otras palabras, los centros de interés actúan como estímulos para que los sujetos produzcan una lista de determinadas unidades léxicas que tienen disponibles ante él.

Según las investigaciones de Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández 2003; Samper Padilla y Samper Hernández 2006; Paredes 2014, los centros utilizados son 16: cuerpo humano, ropa, partes de la casa sin muebles, los muebles de la casa, comidas y bebidas, objetos colocados en la mesa para la comida, la cocina y sus utensilios, la escuela, muebles y materiales, calefacción e iluminación, la ciudad, el campo, medios de transporte, trabajos del campo y del jardín, los animales, juegos y distracciones y profesiones. No obstante, los investigadores señalan que se pueden añadir otras áreas temáticas según los intereses de estudio.

Con respecto a esta investigación, cabe señalar que se establecieron nuevos parámetros, alejándose de los centros de interés examinados. En la propuesta, se planteó únicamente el área de interés *terror*, dado que, permite a los estudiantes asociar diversas palabras a ese núcleo temático en particular, lo que incide en un análisis más preciso de las palabras escritas por parte del grupo curso. La creación de un nuevo centro de interés se sustenta en otras investigaciones que han establecido objetivos similares, destacando entre ellas la de Urzúa, Sáez y Echeverría en 2006, *Disponibilidad léxica matemática. Análisis cuantitativo y cualitativo*.

2.2. DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

Según la Propuesta Didáctica de cuatro clases secuenciales que se presenta en esta investigación, es necesario dar cuenta de las estrategias que han sustentado la enseñanza de la escritura. Para esto, se presentarán cuatro de estas de posible aplicación: *texto libre* de Freinet (1974), que consiste en la redacción de textos de forma autónoma por parte de los estudiantes; *modelos textuales* de Trujillo (2002), que radica en la redacción de textos utilizando modelos textuales para la estructuración de estos; *modelo procesual* de Hayes y Flower (1980), que corresponde a la redacción de textos basados en la planificación; y *el trabajo por proyectos* de Camps (1995), que trata la composición de textos a partir de una secuencia didáctica. Esta última será la que emplearemos, pues es aquella cuyas características aportan con la elaboración de la propuesta didáctica.

La escritura ha sido, en el contexto escolar, una habilidad que los alumnos deben desarrollar de forma integral; para la cual existen diversos modelos didácticos enfocados en su enseñanza y adquisición. Sin embargo, existen patrones que no han sido pensados en función del contexto escolar, por lo que su aplicación en ese escenario se torna más complejo¹. Dicho lo anterior, los modelos que se presentan a continuación tienen características que permiten su aplicación en establecimientos educacionales, es decir, con estudiantes y dentro de una sala de clases.

En primer lugar, existe una técnica denominada texto libre, la cual fue postulada por Freinet (1974). Respecto a esta técnica, el autor menciona que el texto libre "... ha de ser escrito cuando se tiene algo que decir, cuando se experimenta la necesidad de expresar por medio de la pluma o el dibujo algo que bulle en nuestro interior" (citado en Rodríguez, 1999, p.188).

De esta manera, la primera técnica promueve que los estudiantes redacten textos de forma autónoma, partiendo de una temática interesante y original para ellos, generando instancias de redacción espontáneas, donde los educandos tengan oportunidades para expresarse, a nivel emocional e intelectual, mediante la escritura y la redacción de textos.

Del mismo modo, Freinet explica cómo esta técnica debiese aplicarse en el contexto escolar y, específicamente, dentro del aula.

¹Como por ejemplo el modelo de producción de textos propuesto por Beaugrande y Dressler (1981), basado en el *modelo de solución de problemas* de Newell y Simón (1972).

La técnica del *texto libre*² consiste en que los escolares preparen libremente sus textos para ser leídos por sus compañeros si así lo desean los autores. Una vez que éstos han accedido a dar a conocer sus textos, se copian en la pizarra los nombres de los autores y los títulos de sus textos para que, una vez conocidos éstos, se pueda proceder a la elección democrática del mejor texto. Una vez elegido el mejor texto, se fotocopia y comienza la corrección colectiva del mismo mediante las observaciones que los escolares y el maestro/a estimen oportunas. Cuando el texto se ha corregido en su expresión de forma colectiva, se fotocopia y se entrega un ejemplar a cada uno de los miembros de la clase y se dejan otros para el álbum, el periódico escolar y la correspondencia interescolar. (Freinet, 1974, p.41)

Esta técnica es adecuada para ser aplicada en las instancias finales de la propuesta didáctica, tomando en consideración que en ella existen momentos de coevaluación por parte de los propios estudiantes y profesores a cargo. Por otro lado, se propicia la recopilación de los textos narrativos, lo cuales serán incluidos en un compendio final.

Sin embargo, no podría ser aplicada de forma progresiva en la propuesta didáctica, ya que no se explican de forma exhaustiva otras modalidades o actividades que contribuyan a la redacción de textos. En pocas palabras, la técnica texto libre es en sí misma una actividad y no puede ser empleada de manera fragmentada en el aula escolar.

En segundo lugar, se encuentra la redacción de textos mediante los modelos textuales³. Sobre esta base, Trujillo realiza una propuesta de enseñanza de la escritura utilizando estos para la planificación y estructuración de los textos. Al respecto, señala que es cada vez "... más importante renovar la metodología de enseñanza de la escritura adaptándola a visiones más funcionalistas y comunicativas del texto escrito" (2002, p.2), cuestión que se genera tomando en consideración que la escritura es un acto comunicativo.

De la misma manera, el autor da cuenta de una definición de modelos textuales. Plantea este concepto como "... unos esquemas cognitivos y textuales, definidos culturalmente, que se aplican dentro de los procesos de escritura y lectura de un texto concreto como respuesta a una intención comunicativa" (Ibid., p.3).

En relación con la cita expuesta, los modelos textuales serían aplicables en la enseñanza de la escritura en la medida en que los estudiantes sigan esquemas textuales y cognitivos para la redacción de los textos, es decir, partiendo de un modelo o esquema definido previamente, en función de facilitar la estructuración de la escritura. Por ello se vincula el concepto de modelo con el de superestructura de T. A. Van Dijk, el cual se define como "... la estructura formal que representa las partes en que se organiza el

² La cursiva pertenece al texto original.

³ Tales como el descriptivo, expositivo, argumentativo y narrativo.

contenido de un texto. [...] representa la forma que adopta el discurso” (Van Dijk, 1980, p. 55).

Por otra parte, Trujillo destaca que “... el escritor utiliza los modelos textuales en la fase de planificación de la escritura en interacción con la información que almacena en su memoria” (Ibid., p.3). Por esta razón, los modelos textuales facilitan la redacción de los textos escritos considerando que existe un esquema que se debe respetar y así no desviar la escritura o la estructuración de la información. Concretamente, en la propuesta didáctica que en esta investigación se postula, el modelo textual que esquematizará la redacción de los textos será la narración, teniendo en cuenta que los educandos deben escribir cuentos de terror.

De esta manera, para Cassany (1996) los modelos textuales en la fase de planificación de la escritura facilitan el trabajo de los escritores en este caso, al proveer a los estudiantes de una estructura estandarizada se orienta la elaboración de un modelo de texto.

Cabe destacar que el planteamiento de Trujillo solo está basado en la etapa de planificación de la redacción de los textos por lo que carece de una prolongación en las siguientes etapas que conlleva su producción, lo que dificultaría el término de la producción textual de los estudiantes. Esta propuesta servirá solo en las primeras fases del diseño didáctico de este estudio, considerando que los estudiantes deben planificar sus textos en función de una temática y modelo textual.

Así, esta propuesta didáctica diseñada en cuatro clases por las investigadoras está elaborada de manera secuenciada, por lo que este modelo de enseñanza propuesto del autor carece de un orden para las etapas siguientes en la redacción de un texto lo que no guarda relación con el propósito de la propuesta diseñada. Del mismo modo, no da cuenta de actividades o estrategias de cómo se deben aplicar los modelos textuales, puesto que solo se explican de forma general e hipotética, faltando una explicación concreta de la manera en que la escritura se debe enseñar. Si bien este modelo no está situado en el contexto educativo escolar, puede resultar muy útil para establecer parámetros sobre la estructura que los textos deben tomar al momento de escribirse, siempre y cuando se enmarque en una perspectiva procesual de la escritura.

En tercer lugar, Hayes y Flower postulan un modelo procesual para la escritura, el que “... supone la participación de tres grandes unidades en el proceso de producción

escrita: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos (planificar, traducir y revisar)” (1980, citado en Arias, p.35).

De esta forma, su propuesta da cuenta de que la escritura debe basarse en un modelo procesual, lo que significa que los estudiantes deben configurar la redacción de sus textos a partir de una planificación, para luego continuar con la escritura y revisión de los textos creados.

Por otra parte, la novedad del modelo propuesto por estos autores radica en “... que considera a estos procesos como recursivos y no lineales, es decir, que no son pasos jerarquizados, sino procesos que se utilizarán una y otra vez según sea necesario y serán controlados por un mecanismo monitor” (Arias, 2013, p.36).

Al relacionar lo anterior con la propuesta didáctica, el modelo de Hayes y Flower facilita que los educandos utilicen estos procesos las veces que sea necesario; en otras palabras, los alumnos pueden acceder a la planificación, redacción y revisión según las necesidades escriturales del momento, lo que genera oportunidades de corrección de sus escritos para alcanzar los objetivos propuestos de forma óptima.

En cuarto y último lugar, existe un trabajo denominado *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela*, que fue publicado por Anna Camps en 1995. Este señala la enseñanza de la escritura a partir de la secuencia didáctica, la cual tiene como punto de referencia el desarrollo de proyectos.

Camps propone un modelo de enseñanza de la composición escrita basado en el *trabajo por proyectos*. El punto de partida de este método son los “... objetivos de aprendizaje que se conseguirán sólo si las actividades de escritura cumplen las funciones reales” (Camps, 1995, p.2). De acuerdo con esto, “... la programación partiría de la especificación de los objetivos articulados en torno a tipos de discurso, que podrían dar lugar a proyectos de trabajo diversos que deberían fundamentarse en la realidad de la escuela, de la clase, de los alumnos” (Ibid., p.2).

Según lo anterior, y haciendo una alusión al módulo didáctico, los objetivos articulados serán los textos finales que los estudiantes deben crear como parte de un compendio literario que recogerá los cuentos que por ellos fueron redactados y que, además, están relacionados con las actividades de Halloween, dado el centro de interés en el cual está basada la propuesta; sobre esta base, los proyectos de trabajo serán desarrollados en función de la realización de estos escritos. En pocas palabras, los

estudiantes, desde el inicio hasta el final del módulo, desarrollarán actividades de planificación, organización y redacción de los textos.

A partir de lo expuesto anteriormente, la autora configura su proyecto como una secuencia didáctica, donde se "... articulan tanto las actividades de producción global, como las de enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos" (Ibid., p.2). Para Camps, la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza que se formula "... como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga" (Ibid., p.3).

De esta forma, las actividades que los estudiantes realizarán están diseñadas en función de la producción textual y de los contenidos estipulados en el programa de estudio correspondiente al nivel. También, el proyecto de trabajo será siempre la producción de un texto narrativo final, por lo que se deberá desarrollar en períodos de tiempo específico.

Por consiguiente, se plantean ciertos objetivos explícitos para los estudiantes. Estos "... se convertirán en los criterios de evaluación" (Ibid., p.3). Con esto, los objetivos explícitos propuestos son aquellos relacionados con los textos que ellos produzcan en función de aumentar la disponibilidad léxica respecto a estos escritos (considerando que el foco de la producción de los textos se orienta hacia el aumento del vocabulario respecto a cierto campo de interés). Por esta razón, las composiciones finales que ellos produzcan serán el medio de evaluación de la producción escritural, estructura textual y disponibilidad léxica.

A partir de lo anterior, la autora propone tres fases para el desarrollo de la secuencia: Preparación, Producción y Evaluación. La primera fase es la Preparación, la cual consiste en el momento en que se formula el proyecto:

... se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tiene lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. (Ibid., p.3)

En la propuesta didáctica implementada, esta primera fase de preparación comprende actividades para adquirir los contenidos referidos a la producción textual y la temática en la cual deben basarse los textos. Por ello, los estudiantes tendrán que leer, revisar material audiovisual y realizar ejercicios de vocabulario, entre otras.

La segunda fase es la de Producción, la cual consiste en aquel momento donde los alumnos inician la escritura del texto, esta puede:

... tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc.: se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la tarea, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación (Ibid., p.3).

En la propuesta didáctica desarrollada, esta fase comprende la redacción del texto, es decir, los educandos comenzarán con el proceso de escritura del texto final, donde aplicarán los contenidos adquiridos en la primera fase. También existirá dentro de ella, momentos de trabajo grupal e individual, para generar diversas oportunidades de evaluación.

Finalmente, la tercera fase de Evaluación se basa en la adquisición de los objetivos planteados, "... que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa" (Ibid., p.3). En esta, también se debe dar el proceso de revisión del texto producido en las fases anteriores.

Dentro de la propuesta didáctica, la última fase está en función de la revisión y reescritura del texto producido por los estudiantes. En esta etapa, los educandos tendrán instancias para retroalimentar los conocimientos referidos a la producción textual y al vocabulario utilizado.

En consideración a lo mencionado anteriormente, el método genera una "... interrelación entre el proceso de producción de texto y el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Rodríguez, 1999, p.185). De esta manera, el modelo facilita que los saberes se vinculen de forma directa con los procesos de escritura en los estudiantes.

Por este motivo, el tercer y el último modelo propuesto son los más factibles para el diseño de la propuesta didáctica, dada las fundamentaciones ya antes mencionadas, a saber, del primer, segundo y tercer modelo. Por otra parte, el método se generó en función y adecuación al contexto escolar, es decir, no se aleja de la realidad de los estudiantes y de cómo ellos trabajan al momento de producir un texto.

Otra razón por la cual el modelo de Camps es factible de aplicar, es porque está descrito y definido de manera exhaustiva y con una orientación didáctica hacia la enseñanza de la lengua, motivo por el que se puede implementar en el aula de forma práctica y sencilla. Este modelo se construyó como una secuencia didáctica, por lo que las fases se pueden emplear respetándolas paso a paso y siguiendo dichas secuencias.

Por otro lado, el trabajo de proyectos proporcionará diversas herramientas para alcanzar el objetivo final de la propuesta didáctica, que consiste en la redacción de un texto narrativo que favorezca el desarrollo de disponibilidad léxica de los estudiantes para la producción de este tipo de texto específico. Así, los escritos serán el producto final de este trabajo de proyecto a nivel escritural.

Finalmente, se destaca que este modelo se construyó en función del estudiante, donde él es el protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje; lo que concuerda con una perspectiva de tipo constructivista. De esta forma, las actividades que se generan en la propuesta postulada, han sido diseñadas para que el estudiante tenga instancias de adquisición de conocimiento, lectura y producción textual.

Así, este modelo es el más factible para el sustento del diseño didáctico, haciendo un nexo entre la producción textual y el aumento del léxico por parte de los estudiantes.

Cabe destacar que Camps se basa en el tercer modelo para proponer como estrategia didáctica de la escritura a través de proyectos, lo que permite relevar también la importancia de la motivación y de la escritura con objetivos reales. Esto posibilita que las actividades desarrolladas se ajusten a objetivos adecuados y reales, por lo que los procesos de escritura serán realizados siempre en función de alcanzar los objetivos establecidos. Por ende, el proceso de escritura radica en la motivación por alcanzar ciertos objetivos y no otros.

Realizando un vínculo entre los modelos de Freinet, Trujillo, Hayes y Flower y Camps, es posible destacar lo siguiente:

- En los modelos de Freinet y Camps, el proceso de escritura se basa en la realidad educativa, esto es, que los estudiantes son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, los modelos de Trujillo y Hayes y Flower no están contextualizados en la realidad educativa, es decir, no asumen las demandas particulares que tienen los estudiantes al momento de escribir, ya que generalizan el proceso de escritura para todas las personas que deseen redactar un texto y bajo cualquier contexto.

- El modelo de Freinet radica en la libertad que los escritores tienen para redactar sus textos, en este caso, los estudiantes que deben escribir los cuentos. Esto configura la autonomía que los educandos tendrán para llevar a cabo el proceso escritural. Por otro lado, el modelo de Trujillo se basa en el seguimiento de ciertos tipos de modelos textuales, por lo que la libertad escritural no se encuentra presente. Por esta razón, ambos se contraponen en la medida que uno postula el proceso de escritura a partir de preparación

libre de los textos, mientras que el otro propone seguir parámetros específicos para la redacción de estos.

- El modelo de Hayes y Flower se enfoca en llevar a cabo la escritura a través de procesos, es decir, partir con la planificación de un texto para luego llevar a cabo su redacción y futura revisión. Por otro lado, el modelo de Camps también radica en establecer el proceso de escritura mediante secuencias (preparación, producción y evaluación). Así, ambos modelos se sustentan en un proceso como base escritural. Sin embargo, el modelo de Hayes y Flower no se ajusta bajo objetivos específicos, mientras que el modelo de Camps sí sustenta el proceso escritural en objetivos reales que deben ser alcanzados una vez finalizado el proceso de redacción de textos.

- Los modelos de Freinet, Trujillo y Hayes y Flower están diseñados bajo la lógica de conseguir un producto final, que es un texto redactado de manera óptima. Por el contrario, en estos modelos no se especifican las actividades que se deben llevar a cabo para conseguir esta meta. Por otro lado, el modelo de Camps (el cual sustenta la propuesta didáctica), explica paso a paso cómo se debe ejecutar el modelo escritural bajo las secuencias y trabajo de proyectos. Por esta razón, este último modelo es más apropiado, considerando que está diseñado para ser aplicado en un contexto de aula y bajo las necesidades que tienen los estudiantes para escribir un texto.

2.3. MODELOS NARRATIVOS

Con el fin de exponer las bases en las cuales se sustentó la propuesta didáctica, resulta necesario explicar los modelos narrativos surgidos al momento de seleccionar uno que fuera del todo coherente con dicho módulo.

La narrativa posee variadas aristas desde donde se pueden estudiar, de modo que, con ello, se han intentado establecer criterios que permiten delimitar diferencias entre los discursos narrativos existentes, el socio-cultural, funcional y estructural (Álvarez, 2001).

a) El criterio socio-cultural: surge a partir de los hábitos discursivos presentes dentro de una sociedad, por lo que se encuentra dotado de riqueza y versatilidad, según declara Bajtin:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada

esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma (Citado en Álvarez, 2001. p 145)

Al tomar en cuenta lo anterior, es posible observar la complejidad sobre la que se encuentran construidas las secuencias narrativas socio-culturales, dado que comprende la actividad humana, la que contiene discursos infantiles, militares dictatoriales, entre otros.

Se concluye que el criterio anterior no es compatible con la construcción de la propuesta ya mencionada producto de su carácter dinámico, pues el reconocimiento de estas secuencias recae en un ejercicio intuitivo-aproximativo respecto a disposiciones estereotipadas sobre textos comunes, lo que complejiza el objetivo perseguido por el módulo. Bajo el enfoque socio-cultural no se establece una estructura determinada desde donde los estudiantes comiencen con sus proyectos escriturales.

Por otro lado, el criterio socio-cultural, como ya se ha mencionado, abarca discursos propios de la actividad humana que transmiten de manera tanto explícita como implícita ciertas cargas ideológicas, cuyo estudio es valioso. No obstante, no es lo que busca la propuesta diseñada, pues al tener como base la construcción de un cuento de terror, por parte del estudiantado, su finalidad no radica en transmitir cargas ideológicas propias del criterio aludido.

En definitiva, el criterio socio-cultural posee riqueza por sí mismo que lo transforma en un blanco de estudios numerosos⁴. Su correlación con el aula de clases también es relevante, al ser implementada en el análisis de textos cotidianos o ficcionales que abarquen temáticas habituales a la sociedad. Sin embargo, desde la perspectiva que se construyó la propuesta, no son compatibles.

b) El criterio funcional: nace a partir del objetivo que el interlocutor persigue cuando trasmite el mensaje, es decir, alude a los discursos que cumplen una determinada función dentro de un contexto comunicativo específico.

Dentro de él se destacan los discursos informativos, explicativos, iniciativos y expresivos. Cada uno de ellos posee un fin distinto: el primero busca informar al interlocutor de algo, el segundo explica un determinado fenómeno, el tercero incita a los

⁴ Entre ellos: Estudio de tres variables sociolingüísticas en Rancagua: problemas preliminares (Bobadilla, F. & Bobadilla, G. 1981); Los estudios de género sociolingüístico (Castañeda, H. & Soler, S. 2000); Perspectivas de la sociolingüística urbana contemporánea en México (Butragueño, P. 2007), entre otros.

lectores a realizar alguna acción y, por último, el cuarto busca expresar la subjetividad del emisor.

Previamente, Grosse había comenzado a ahondar acerca de la funcionalidad de los textos, pues "... utiliza el concepto de función textual que parte del modo en que el hablante (o productor textual) desea que se interprete su texto por parte del lector u oyente" (1976, citado por Amaya, 2011, p. 85). Del mismo modo, el autor plantea siete categorías tales como: normativas (leyes, estatutos, etc.), de contacto (saludos, felicitaciones, etc.), de indicación de grupo (himnos religiosos, lemas, etc.), poética (poemas, novelas, etc.), de automanifestación (biografías, diarios de vida, etc.), exhortativa (solicitud, pregunta, etc.) y de transferencia de información (noticias, informes meteorológicos, etc.) (Ibid., p.86).

Producto de lo anterior, es pertinente señalar que este criterio no es coherente con las necesidades surgidas dentro de la propuesta, puesto que en su implementación se refiere a la creación de un cuento narrativo con determinadas características y que bajo un criterio funcional tenderían a ser confundidas por el estudiante. La tensión entre la superestructura y la macroestructura provocarían un obstáculo cognoscitivo que condicionaría el proyecto escritural de los estudiantes.

En resumen, el criterio funcional de igual manera puede ser empleado en el aula para actividades cuya finalidad sea comprender la intención del emisor. Un ejemplo de ello corresponde a los contenidos de publicidad y propaganda en donde los estudiantes deben entender cómo se compone el mensaje construido por un emisor y qué es lo que quiere lograr. No obstante, escapa de la propuesta implementada al no considerar aspectos estructurales de los textos.

c) El criterio estructural: clasifica a los textos, según su manera organizacional, en tres tipos: narrativo, argumentativo y descriptivo. Es posible observar que los textos están compuestos por estas tres secuencias. No obstante, hay una que predomina lo que provoca que el texto sea catalogado según la secuencia que prevalece. Este criterio alude a la organización macro y microestructural. Lo que proporciona los datos suficientes para identificar una determinada secuencia.

Se puede determinar que, el criterio anterior concuerda con la implementación de la propuesta tras establecer un sistema organizacional concreto que permite a los estudiantes comprender cómo se forman y construyen los textos narrativos de una manera formal. La preocupación por la micro y la macroestructura permite a los estudiantes

impulsar a que redacten un cuento que tenga características narrativas específicas, asimismo la incorporación del centro de interés escogido para así aumentar el vocabulario del estudiantado.

Desde la perspectiva estructural, es posible identificar modelos narrativos que establecen ordenamientos acabados respecto a la macro y microestructura, planteando diferentes modos organizacionales, *Superestructuras Narrativas* de Van Dijk (1980), *Modelo Quinario* de Álvarez (2001) y *Modelo Actancial* de Greimas (1990).

En primer lugar, Van Dijk (1978), plantea la *superestructura narrativa*, es decir, determina una estructura global para esta clase de textos. Conforme a esto, Marincovich señala que:

Esta descripción estructural proporciona un esquema jerárquico de una categoría llamada **narración** que se realiza a través de una **historia** que va a ocurrir, lo que se racionaliza en la existencia al menos de una **complicación** y su **resolución**. Ambas categorías constituyen un **suceso** que ocurre en un **marco**. Todas estas relaciones categoriales conforman un **episodio** simple. Tanto el **suceso** como el **episodio** son categorías recursivas⁵ (Marincovich, 1999, p. 121).

Van Dijk propone las categorías anteriores al comprender las características recurrentes de los textos narrativos, puesto que, como esta es una forma básica de comunicación, resulta reiterativa la manera en que se relata un suceso que sea de interés, ya sea de manera oral o escrita. Además, el autor "... plantea que algunas categorías, por ejemplo, el **marco**, la **evaluación** y la **moraleja** pueden quedar implícitas" (Ibid., p.121).

El modelo aludido posee las características suficientes para ser aplicado en el contexto educacional al brindar una macroestructura desde donde se pueden trabajar los textos narrativos, guiando al estudiantado a través de pasos previamente establecidos, de manera que se esquematice la información que conforma el texto.

Un ejemplo de ello corresponde a la enseñanza de la fábula. Al considerar esta composición literaria, es posible vislumbrar que es totalmente coherente con lo planteado por Van Dijk, al tomar en cuenta que el objetivo perseguido por este tipo de texto narrativo es dejar una enseñanza a partir del relato de un suceso que tenga ciertas complicaciones y posteriores resoluciones. Lo anterior significa que la superestructura narrativa corresponde a la determinación de un esquema básico narrativo.

⁵ Las negritas pertenecen al texto original.

En segundo lugar, Álvarez (2001) plantea el *modelo quinario*, en el que propone cinco estados que constituyen el texto narrativo: "... estado inicial, complicación, desarrollo, resolución y estado final, bajo esta lógica se logra establecer que los relatos se configuran según el transcurso de un proceso situacional, originado por la dinámica del texto" (Jara y Méndez, 2010, p.43).

Lo anterior, es propuesto al tomar en cuenta que cada situación narrativa se compone según Marguerat y Bourquin "... a partir de dos lindes narrativas (situación inicial y situación final), entre las cuales se establece una relación de transformación" (2000, p. 72).

El modelo diseñado por Álvarez cumple con las mismas características que las Superestructuras de Van Dijk, dado que responden a las propiedades recurrentes de las formas narrativas. Al brindar las etapas de estado inicial, complicación, desarrollo, resolución y estado final, consiguen ser un sustento efectivo para ser aplicado en el aula tanto en niveles de enseñanza básica como de media, es decir, son útiles para el comienzo de clases que inicien con la enseñanza de las estructuras narrativas, siendo este tipo de secuencia la más usada.

Al analizar los Planes y Programas impulsados por el MINEDUC (2013), se identifica que los estudiantes de segundo año básico comienzan a tener sus primeros acercamientos con las tipologías textuales, estableciendo en la Unidad 4 que los estudiantes desarrollen el gusto por la lectura y la comprensión al leer una variedad de narraciones, poemas y textos no literarios. Debido a esto, la enseñanza de la narrativa permite formular conocimientos concretos en los estudiantes a partir de los modos organizacionales aludidos.

Además, al ser esquemas narrativos estructurados de manera concreta, son coherentes con las necesidades cognitivas de los cursos de enseñanza básica. Estos, según Piaget, se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, es decir, aún no pueden desarrollar el pensamiento abstracto, por ende, las estimulaciones de la creación narrativa por medio de esquemas preestablecidos responden al estadio en el que se encuentran.

Estos modelos son considerados en el desarrollo e implementación de la propuesta, pero solo es visible en la clase N°2 donde, a modo de recordatorio, se expone un esquema básico de acciones que ayudan a la construcción y desarrollo de una secuencia narrativa. Esto, con el fin de que los estudiantes activen los conocimientos previos de cursos

anteriores, y generen un anclaje entre el conocimiento ya aprehendido con la actividad a realizar.

Por último, se encuentra el *modelo actancial* propuesto por Greimas (1990), el que nace a partir de los planteamientos de Tesnière (1959). Respecto a esto, Álvarez señala “... en el *sujeto*, el *objeto*, y el *destinatario* de este modelo de Greimas reconocemos los tres actantes de Tesnière; en el *ayudante* y el *oponente*, los circunstanciales del mismo; el *destinador* aparece como par estructural del *beneficiario* o *destinatario*” (1983, p. 23).

Por su lado, Greimas propone que los textos narrativos se construyen a partir de un sujeto, objetivo, destinador, destinatario, ayudante y oponente. Al considerar “... que el verbo encabeza el árbol o estema constituido por los actores o circunstanciales, algunos de ellos obligatorios, otros facultativos y otros opcionales en la puesta en escena del sentido” (López y Martínez, 2011, p. 211).

El aporte del autor radica en que los personajes (actantes) son determinados por las acciones que surgen dentro del relato y a la vez estos se determinan unos a otros. En relación a esto se señala que:

El modelo de Greimas es más complejo que el de Tesnière; este hablaba de una jerarquía entre los actantes [...] Greimas también establece una jerarquía, pero distinta: el eje *sujeto-objeto* (deseo), domina sobre la relación *destinatario-destinador* (comunicación) y sobre el par *ayudante-oponente* (ayuda) (Álvarez, 1983, p. 23)

Esto influye en que los actantes sean considerados unidades semánticas del texto, puesto que las acciones y sus diferentes relaciones van determinando a los personajes, siendo cada acción parte fundamental del desarrollo de la historia.

El modelo anterior es considerado en el diseño de la propuesta, específicamente implementado a partir de la clase N° 3 en adelante, por lo que resulta ser el más adecuado como sustento por las siguientes razones:

- Al tomar en cuenta que la propuesta está destinada a estudiantes de primer año medio (NM1), se hace fundamental revisar los Planes y Programas de Lengua y Literatura recientemente publicados, que plantean Objetivos de Aprendizaje tales como: “Describen personajes importantes de la obra; Relacionan personajes tipo de una obra, con otra diferente y; Comparan obras literarias con otras obras, estableciendo relaciones entre personajes, temas, acontecimientos y ambientes” (MINEDUC, 2017, p.80).

En ellos se vislumbra la importancia del análisis de los personajes para comprender una obra narrativa, ejercicio que el esquema actancial permite realizar, puesto que es un modelo orientado en los actantes (personajes), dado que cada uno posee una función u objetivo dentro del relato.

- El esquema actancial responde a las necesidades cognitivas de los estudiantes, al comprender que estos se encuentran en la etapa de operaciones formales. Tomando en cuenta que la propuesta está destinada a estudiantes que tengan un rango de edad de 12 años en adelante, se puede considerar que son capaces de razonar a partir de los hechos, estableciendo relaciones de causa y efecto, operaciones que son requeridas en la aplicación del esquema a un texto narrativo determinado.

- El esquema actancial fue creado para el tipo de organización narrativa al plasmar la relevancia de los actantes dentro de los acontecimientos de la historia, por ende, complementa los modelos aludidos anteriormente, otorgando responsables (actantes) a los sucesos que se van desarrollando dentro de la trama.

- Por último, permite la fácil incorporación del centro de interés elegido, al establecer que en las narraciones debe presentarse un sujeto y un oponente, contrariando dos fuerzas dentro de la historia, tal como sucede en las narraciones, en donde se presentan héroes o villanos, fuerzas malignas y víctimas. Dicha característica, contribuye a la construcción de un relato terrorífico por parte de los estudiantes de Primero Medio A, pues permite la planificación correcta del cuento de terror.

2.4. DIDÁCTICA DEL VOCABULARIO

Como se ha señalado a lo largo de esta fundamentación teórica, tanto la disponibilidad léxica, la didáctica de la escritura y los modelos narrativos han sido fundamentales para diseñar y crear la propuesta didáctica que en esta investigación se postula, teniendo así mismo una base teórica al respecto.

Por otro lado, cabe destacar también la importancia y relevancia de la didáctica del vocabulario o léxico, considerando que esta propuesta didáctica tiene como objetivo aumentar la disponibilidad léxica de los estudiantes de primer año medio respecto al centro de interés *terror*. Por esta razón, es necesario vislumbrar algunas de las estrategias

metodológicas y didácticas que se han aplicado en las aulas para generar los procesos de enseñanza-aprendizaje del léxico.

Las primeras estrategias metodológicas para el tratamiento del vocabulario guardan relación con trabajar el léxico de forma aislada y descontextualizada. Estas actividades de vocabulario son las más tradicionales dentro de las aulas de los diversos establecimientos educacionales. Lo que quiere decir, según Moreno Ramos (2004), que “... con tal designación agrupamos aquellos ejercicios de vocabulario más socorridos por la tradición escolar. [...] Suelen ser ejercicios de resolución individual, poco contextualizados y algo mecánicos” (2004, p.164).

Algunos ejemplos de actividades enmarcadas en este formato son aquellas relacionadas con trabajar el léxico de forma descontextualizada. Entre ellas se encuentran:

Clasificar el vocabulario según la clase de palabras o partes de la oración; relacionar las palabras con su definición; ordenar esa lista de vocablos por orden alfabético; establecer derivaciones (familias léxicas); indicar sinónimo y antónimos por cada palabra; escribir frases u oraciones aisladas por cada palabra, entre otras (Ibid., 2004, p.164)

En relación con la cita anterior, estas actividades dan cuenta del tratamiento que se le da a la enseñanza del léxico de forma apartada y sin un establecimiento del uso de las palabras como medio para desarrollar ciertas habilidades en los educandos, especialmente las de producción textual y comprensión lectora.

Por otra parte, se ha observado durante la práctica profesional docente, en distintos establecimientos, que estas son las formas en que habitualmente se trabaja el léxico, tomando en consideración que los profesores de enseñanza básica y enseñanza media aún siguen replicando estas prácticas.

En segundo lugar, las estrategias que se utilizan para trabajar el vocabulario dentro de las aulas son aquellas referidas al enfoque gramatical. Este tipo de enseñanza del léxico se basa en considerar el vocabulario o las palabras para ser utilizadas y analizadas gramaticalmente. Esta perspectiva también cae en tratar la enseñanza del vocabulario de forma aislada, ya que, si bien el aspecto gramatical es importante, no tendrá mayor relevancia si no se trabaja dentro un contexto comunicativo oral o escrito. Respecto a este enfoque, se puede destacar que “... el punto de vista gramatical considera los derivados y los compuestos (base léxica más afijos y lexema más lexema, respectivamente)” (Alarcón, 1987, p.13). (Dice que hay referentes más actualizadas)

En cuanto a un ejemplo de actividad enmarcada en el enfoque gramatical sería, que "... se le pidiera al alumno que forme derivados a partir de un radical y que reconozca las formas compuestas en una lista de palabras confeccionada por ellos (o con la intervención del maestro)" (Ibid., 1987, p.13).

De esta forma, la enseñanza desde el enfoque gramatical se sustenta en tratar el vocabulario a partir de sus derivaciones, compuestos, base léxica, entre otras. Sin embargo, trabajar de esta forma el léxico no garantiza el desarrollo de habilidades escriturales o lectoras.

En tercer lugar, las estrategias que se usan para trabajar la enseñanza del léxico son las referidas al trabajo con el juego o actividades lúdicas. Estas se basan en utilizar el mecanismo lúdico como elemento central en la enseñanza del vocabulario: "... estos ejercicios presentan también poca contextualización, pero cuentan a favor en muchos casos el juego y el componente cooperativo" (Moreno Ramos, 2004, p.165).

Este tipo de actividades también caen en trabajar el léxico de forma aislada, a saber, sin un contexto comunicativo oral o escrito (es decir, como un texto). Sin embargo, este tipo de estrategias didácticas destacan esencialmente por integrar el juego como mecanismo didáctico dentro del aula y hacer más atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos ejemplos de actividades lúdicas centradas en el elemento *juego* como estrategia didáctica son las siguientes:

Seleccionar diez palabras y componer una sopa de letras; inventar un crucigrama; crear frases publicitarias y coloréalas; formar otras palabras con las letras de una palabra; escuchar sólo como respuesta sí o no, adivinando cuál es la palabra oculta; construir un acróstico; plasmar con un dibujo una de las palabras (pictograma) (Ibid., 2004, p.165)

De esta forma, las actividades de tipo lúdicas siguen trabajando el vocabulario dentro del aula de forma aislada, pero agregan el juego como aspecto atractivo para generar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aplicando el juego como estrategia metodológica, el docente facilitará la motivación por parte de los estudiantes y un trabajo óptimo dentro del aula.

Por último, las estrategias para enseñar el léxico dentro de un contexto se basan en situar el vocabulario como parte de una situación particular, sea esta un texto escrito u oral. Respecto a este tipo de enfoque se destaca que:

... en las actividades contextualizadas se presenta como novedad el que todas las palabras estén dentro de un contexto; el texto, ya sea oral, escrito o iconoverbal. De esta forma las palabras se encuentran en su rica realidad, y los alumnos han de captar tanto el significado como el sentido, es decir, la semántica y la pragmática del vocablo presentado (Pérez Daza, 2010, p.4)

Algunos ejemplos de actividades pertenecientes a este enfoque son: "... lectura y comprensión a partir de un texto escrito; trabajar con prensa; discursos; trabajar con palabras poco comprensibles extraídas de un texto" (Ibid., 2010, p.5). Este enfoque es, hasta el momento, el más apropiado para implementar dentro de las aulas escolares, considerando que se pueden trabajar textos específicos con temáticas cercanas a los intereses de los jóvenes, puesto que pueden recurrir a su experiencia vivencial, literaria o cultural.

Finalmente, cabe destacar que estas estrategias se trabajan en los colegios dependiendo del enfoque que estos tengan (academicista, constructivista, etc.). Por lo tanto, va a depender del contexto la estrategia didáctica que se utilice para enseñar vocabulario.

En el caso de nuestra propuesta didáctica se elaboró en base a un enfoque constructivista dada la importancia de generar saberes significativos en los estudiantes y que estos sean el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, otorgando a los docentes un rol mediador.

3. METODOLOGÍA

La investigación a que aquí se presenta, contribuye a un mejoramiento de las metodologías de aprendizaje enfocadas a la adquisición de nuevas palabras, siendo un aporte al escenario social educativo.

Por esto, el presente estudio tiene como base la investigación-acción práctica, en la medida en que se implementó la propuesta didáctica de la enseñanza y producción de cuentos de terror dentro de un contexto educacional determinado (Oratorio Don Bosco), cuya finalidad fue obtener un aumento del vocabulario por parte del estudiantado. Por otra parte, esta es de tipo mixta, dado que se utilizaron características pertenecientes al enfoque cuantitativo y cualitativo.

Cabe destacar que la investigación-acción pretende resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas:

Las etapas o ciclos para efectuar una investigación-acción son: detectar el problema de investigación, formular un plan o programa para resolver la problemática o introducir el cambio, implementar el plan y evaluar resultados, además de generar realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción. (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p.536).

Aludiendo a lo anterior, la investigación aquí propuesta busca mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del grupo curso en función de aumentar el vocabulario contribuyendo a poner en práctica nuevas líneas de acción metodológicas y didácticas, lo que se lograron con la propuesta didáctica diseñada. Del mismo modo, se pretende también resolver un problema cotidiano, correspondiente al poco vocabulario que manejan los educandos respecto al centro de interés estudiado, dado que también se da en otros centros de interés.

Por esta razón, el presente estudio se clasifica como una investigación-acción práctica, la que caracteriza porque:

...confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un «amigo crítico». Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. [...] La investigación -acción práctica implica transformación de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas sociales. (Rodríguez et al, 2010, p.10).

De esta manera, la presente investigación da cuenta de las características anteriormente y también de una participación activa y autónoma de las investigadoras en cuestión, quienes llevaron a cabo la aplicación de la propuesta didáctica.

3.1. MECANISMOS PARA DETERMINAR GRUPO DE CONTROL Y EXPERIMENTAL

Dado el carácter de la investigación, se considera un grupo de control y otro grupo experimental, ambos correspondientes al curso primero medio A.

Respecto al grupo control y al grupo experimental, Hernández Sampieri, Fernández y Baptista señalan que “a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006, p.187).

Por esta razón, el grupo curso primero medio A corresponde al grupo control antes de aplicar el módulo didáctico. Luego de la implementación de este, el curso pasa a ser el grupo experimental. De esta manera, la misma corresponde al grupo control y al grupo experimental.

En cuanto a lo anterior, producto que la enseñanza del vocabulario en el establecimiento educacional respecto al curso primero medio A elegido posee un carácter académico que apela a las habilidades memorísticas de los educandos, dotó a este para ser elegido como grupo control. Una vez implementada la propuesta que se diseñó, el curso escogido pasó a ser el grupo experimental, ya que fue sometido a una variable nueva, que consiste en el módulo didáctico diseñado. Seguido a ello se realizó un análisis de los datos obtenidos en el pretest con función diagnóstica y posttest con función evaluativa; para su posterior comparación, con la finalidad de obtener información respecto a la disponibilidad léxica de los estudiantes.

3.2. SUJETOS DE MUESTRA

La muestra seleccionada corresponde al curso primero medio A del establecimiento educacional Oratorio Don Bosco. La elección se sustenta al considerar las características de los estudiantes y las demandas del grupo curso en relación con la especialidad, dado que la docente titular solicitó a las investigadoras impulsar una propuesta didáctica para aumentar el vocabulario. De esta manera, el establecimiento, desde un comienzo se dispuso a la implementación facilitando sus instalaciones y recursos.

El grupo curso fue seleccionado por la cantidad de integrantes que lo componía, pues el otro (Primero medio B) constaba de menos estudiantes. Además, se consideró para la implementación de la propuesta el carácter participativo de estos, ya que se conocía su forma de trabajo posterior a las experiencias de las investigadoras dentro de ese curso. Se destaca que las características del primero medio A recaen en ser participativos, autónomos, conscientes y preocupados de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que la propuesta diseñada fomentaría y ayudaría en estos.

El curso primero medio A se tomó como muestra al considerar la asistencia regular propia de los estudiantes que componen el curso y la cantidad de horas de la disciplina en cuestión, junto con su distribución durante la semana, dado que se brindaron tres horas pedagógicas de Lengua y Literatura para la implementación de nuestro módulo didáctico lo que facilitó su óptima aplicación.

De la totalidad de estudiantes que asisten al establecimiento educacional Oratorio Don Bosco, se tomó en cuenta una muestra de 35 estudiantes del primero medio A. En su mayoría pertenecen al género masculino, siendo 28 hombres y 7 mujeres. La edad de los estudiantes fluctúa entre los 13 a 16 años, estando en el rango de 13-14 años un total de 15 estudiantes y 21 de ellos entre los 15 y 16 años. En función de la investigación, se decidió tomar la muestra completa de estudiantes, siendo estos un total de 35 alumnos.

3.3. PRESENTACIÓN DE VARIABLES

Para el desarrollo de la investigación se consideraron algunos antecedentes que pudieron incidir en el análisis de los datos, tales como sexo, edad, educación de los padres y establecimiento de egreso de enseñanza básica de los estudiantes. Los elementos anteriores fueron considerados al tomar en cuenta el contexto educacional, pues resultó pertinente estudiarlos al considerar que podían incidir en el léxico disponible por parte de los educandos.

El sexo formó parte de la ficha de recolección, puesto que, hace años atrás, el colegio era solo de hombres, integrando mujeres recién en el año 2015, por lo que resultó interesante estudiar las diferencias que podrían surgir referente a esta variable al considerar que las mujeres en los niveles anteriores no recibieron el mismo tipo de educación que los hombres.

La edad como variable se tomó en consideración producto del carácter heterogéneo de la muestra, dado que no todos los integrantes del curso tienen la misma. La diversidad etaria surge a partir del año de nacimiento de los estudiantes y de la repitencia de algunos. Por ello, resulta pertinente incorporar dicha variable, ya que puede ser un factor que índice en el manejo de un determinado léxico

La educación de los padres resultó relevante para el análisis de los datos obtenidos en la investigación, esto bajo el alero de que la familia es un factor importante en la crianza y educación de los estudiantes, siendo su manera de hablar determinante en el vocabulario que llegan a desarrollar.

Por último, el tipo de establecimiento de egreso de octavo básico desde donde provienen los estudiantes se tomó en cuenta por el nivel seleccionado, puesto que como es el primer año perteneciente a enseñanza media, se producen cambios de colegios, integrando estudiantes nuevos al grupo curso. Esto, sin considerar la incorporación del género femenino al contexto educacional.

3.4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS

Esta investigación posee estrategias destinadas a la realización del presente estudio y al diseño de la propuesta, en otras palabras, se aplicaron diversas metodologías para el desarrollo de ambas.

La investigación posee un enfoque mixto, dado que incluye características tanto cuantitativas como cualitativas. Se entiende este enfoque como “...un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Ibid., 2006, p.755).

En cuanto a las características cuantitativas, se evidencian a partir del estudio de los datos de cada estudiante y las palabras escritas en el pretest y postest (técnicas de recolección de datos) respectivamente, como también en el análisis de estos, realizados a partir de la plataforma de Microsoft Excel para observar la relación con el perfil cognitivo de cada estudiante, la metodología implementada a través del módulo didáctico y la viabilidad de la propuesta, lo que refiere a la comparación de los resultados obtenidos por el pretest diagnóstico y postest evaluativo.

Por otra parte, las características cualitativas se reflejan en el análisis realizado de los datos en relación con las variables escogidas las que son: sexo, edad, educación de los padres y establecimiento de egreso de octavo básico, llevando a cabo una reflexión de la influencia de estas en los resultados del pre y postest después la implementación de la propuesta. El análisis de las variables se llevó a cabo bajo la relación existente entre ellas y los resultados de ambos test transcritos a la plantilla Excel.

En cuanto a la recopilación de la información, se optó por la plataforma Excel (técnica de recolección de información, al igual que el pretest y postest) al considerar que el centro de interés que guio la investigación se redujo a uno solo, no haciendo necesaria la participación del programa computacional Dispolex más propio para el análisis. Cabe mencionar que, si bien la página web señalada en los estudios consultados indican que la plataforma aludida es de acceso y uso gratuito, no fue posible hallarlo.

Por otro lado, el diseño de la propuesta, que consta de cuatro clases explicitadas en los cuadernillos correspondientes, se sustentó en estrategias pedagógicas constructivistas. Las actividades que integraron el módulo fueron destinadas a desarrollar

las habilidades escriturales de los estudiantes, es decir, en todo momento ellos fueron responsables de la composición escritural y el docente solo actuó como mediador.

La distribución de contenidos insertos en el módulo didáctico, tales como: concepto de terror, campo semántico, características, estructura y composición narrativa, constó de 4 clases, donde estos fueron evolucionando procesualmente, puesto que, en primera instancia, los estudiantes recordaron conceptos de narrativa incorporando nuevos conceptos de terror, para luego comenzar a planificar y escribir sus textos de manera evolutiva.

Así también, el módulo se diseñó bajo sustento teórico significativo porque las actividades elaboradas junto con los contenidos se encuentran adscritos al modelo escritural por proyectos de Camps y el modelo actancial de Greimas.

3.5. TÉCNICAS DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La información analizada se consiguió a partir de tres modalidades: la ficha de recolección de datos, el pretest y postest.

El primer instrumento (ficha de recolección de datos) aspira a conocer el nivel de escolaridad tanto del estudiante como de los padres y/o apoderados, por ende, este documento fue entregado en la reunión de apoderados de la muestra y también fue adjuntado en la libreta de comunicaciones para aquellos apoderados que estuvieron ausentes en la repartición de dicho documento. Esta ficha tuvo la función de recopilar la información necesaria para analizar las variables escogidas y presentadas anteriormente en el apartado 3.4.

En cuanto a la implementación del pretest en el curso Primero Medio A, que contó con una duración de dos minutos, tiempo en que los estudiantes respondieron las preguntas solicitadas en dos hojas separadas. La primera, en blanco, donde escribieron las palabras que ellos asociaban de forma inmediata al centro de interés *terror* y, la restante, con preguntas concretas, de manera que el estudiantado respondiera lo que realmente sabía sin mayores estímulos por parte de la profesora a cargo de la actividad. Asimismo las instrucciones fueron entregadas de manera oral, con el fin de que el instrumento recopile datos fidedignos y refuerce la comprensión de la actividad.

Por último, el postest consistió en los mismos procedimientos descritos en el pretest, con la diferencia de que estos fueron tomados posterior a la implementación de la propuesta didáctica, la que se desarrolló en un periodo de cuatro clases. La elaboración del postest tuvo como finalidad vislumbrar la viabilidad del módulo diseñado.

Cabe señalar que los instrumentos de recolección de información consisten en el pretest, postest y plataforma Excel. El primero de ellos se utilizó para recolectar la información respecto al repertorio léxico que manejaban los estudiantes antes de la implementación del módulo didáctico. El postest se realizó con el fin de recolectar información respecto al repertorio de vocabulario de los educandos después de implementado el módulo. La plataforma Excel se utilizó para analizar los datos recogidos por medio del pretest y postest.

Cabe destacar que los instrumentos elaborados fueron construidos por el grupo investigador inspirados en estudios de disponibilidad léxica habidos⁶, los que fueron revisados y aprobados por el profesor director de esta tesis

Todos los datos fueron recibidos de manera física con la escritura oficial de los estudiantes y apoderados, vale decir, fueron ellos quienes proporcionaron los datos que se traspasaron a una plantilla de Excel.

Para la validación de esta propuesta didáctica se asumen los criterios propuestos por Álvarez de Zayas (2007) el cual plantea que:

... las investigaciones pedagógicas tienen dos formas de validación: la primera se puede realizar mediante la aplicación de la misma en la práctica pedagógica o enseñanza experimental y en la segunda se puede emplear el criterio de especialistas o expertos, en la que se efectúa una valoración crítica a partir de sus respuestas a cuestionarios sobre la temática tratada. (Citado en Diadenys, 2010, p.69)

Para efecto de esta investigación, se optó por la validación empírica o enseñanza experimental, ya que el módulo didáctico se aplicó en un contexto real educativo, lo que permitió beneficiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con la disponibilidad léxica de los estudiantes.

⁶Específicamente el de *Disponibilidad léxica en matemáticas* (2006) Urzúa, P., Sáez, K., & Echeverría, M. S.

3.6. MECANISMOS PARA TABULAR Y GRAFICAR LOS DATOS

La información obtenida tras la ficha de recolección de datos, pretest y postest fueron incorporados a una plantilla de Excel, la que se encuentra dividida en cinco tablas. En esta, la organización de los datos presenta un ordenamiento gráfico que permite un análisis expedito y confiable.

La primera tabla incorpora los datos de cada estudiante respecto a las variables requeridas en la ficha aludida; la segunda y tercera presentan información referente al pretest, exponiendo en una, el total de palabras escritas por los estudiantes con respecto al centro de interés y, en la otra, las primeras cinco palabras que cada alumno anotó. De la misma forma, la cuarta y quinta tabla exhiben la información señalada anteriormente, pero a partir del postest.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. MÓDELO DIDÁCTICO

Respecto del módulo didáctico es pertinente recalcar que se aplicó en el mes de octubre en el colegio Oratorio Don Bosco a estudiantes de primer año medio “A” las que estaban constituidas por cuatro clases de tres horas pedagógicas, tiempo que puede estar sujeto a cambios considerando las horas pedagógicas de especialidad brindadas por el establecimiento y a las situaciones imprevistas que pueden surgir en su implementación. En este caso, se implementó cada una de las clases los días jueves de la semana. Por ello, el establecimiento recomendó utilizar este día en este bloque, ya que, se hace muy complicado realizar una clase convencional en estas condiciones.

En concordancia con ello, se les presentó a los estudiantes el proyecto al cual se les invitaba a participar y de igual forma las actividades que la componían. Por ello, se realizó el pretest (con finalidad diagnóstica) útil para determinar el nivel que cada estudiante demostraba antes de comenzar con la unidad. Luego de ello, se implementó el módulo didáctico que constó de cuatro clases de tres horas pedagógicas cada una, es decir, cuatro cuadernillos. Asimismo, cada cuadernillo cumplió una función dentro de un objetivo determinado, los que se explicaran más adelante. Por último, se aplicó el postest (con finalidad evaluativa) para comparar los resultados obtenidos en el diagnóstico y comprobar la viabilidad de la propuesta.

En concordancia con lo anterior, los estudiantes tenían como objetivo realizar pequeños avances en su escritura en tanto avanzaran en la resolución de los cuadernillos. Siendo el objetivo final que los estudiantes escribieran cuentos de terror utilizando gradualmente e incorporando vocabulario variado.

Es pertinente señalar que, en primera instancia, la construcción de la propuesta fue destinada al nivel de primero medio, lo que surgió al tomar en cuenta que los Planes y Programas demandan competencias analíticas que son logradas tras la disposición de un vocabulario amplio. Sin embargo, el destino puede ser modificable tanto a niveles más bajos como altos con las modificaciones necesarias, entre ellas, cambiar el centro de interés y/o el contenido vinculado.

Finalmente, estos cuentos tenían el destino de ser insertas en un compendio, que no tenía finalidad competitiva, por tanto, todos fueron incluidos en dicho compendio. De igual forma, el proceso culminaría con la grabación de un radioteatro evaluado de manera formativa y realizado fuera del horario de clase.

Es por ello, que la propuesta diseñada se preocupó por establecer un vínculo entre el contenido sobre género narrativo y el aumento de vocabulario en cada estudiante, lo que dotó a la producción textual como medio para el aumento de disponibilidad léxica, al considerar que, mientras el estudiante escribe varios textos narrativos basados en el trabajo por proyectos de Camps y el modelo actancial de Greimas, dominará mayor cantidad de palabras y aumentará su disponibilidad léxica.

El centro de interés seleccionado corresponde al *terror*, es decir, los estudiantes deben crear un cuento cuya temática central sea este incorporando palabras que estén adscritas al campo semántico ya mencionado. Su elección radicó en el carácter lúdico que presenta, ya que los estudiantes demuestran interés por historias que provoquen miedo y se encuentren repletas de suspenso, es un contenido provechoso que fue abordado a través de recursos audiovisuales y vinculantes con las preferencias del grupo curso junto al contexto de festividad.

Por otro lado, la relación del terror con el género narrativo se da de manera natural y la demanda de crear un cuento con aquella temática dota la actividad de dinamismo. Además, en este caso, es amparada bajo el *modelo actancial* de Greimas que se enfoca en los personajes y cómo estos condicionan las acciones que se van desarrollando, configurando un escenario de fuerzas opuestas, características que coinciden con las exigencias de un cuento de terror en donde existe una víctima y un victimario (sujeto-oponente).

En la clase uno cuya temática central es el concepto de terror, se trabajan las palabras relacionadas con este centro de interés, mediante adjetivos y sustantivos dándole énfasis a estas categorías gramaticales. La actividad principal que debieron realizar los estudiantes consistió en redactar un final alternativo a partir de la muestra de un cortometraje, aplicando las nuevas palabras vistas.

La segunda clase se enfoca en el concepto de suspenso, trabajando los verbos y adverbios como categoría principal de esta. La actividad central que se desarrolló fue el empleo de verbos y adverbios para la planificación de su escrito, dando énfasis a las acciones de sus personajes y el empleo del nuevo léxico.

La tercera clase se enfocó en aplicar las cuatro categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos) estudiadas en las clases anteriores. La actividad central fue la realización de un radioteatro y el comienzo de la redacción del texto final, aplicando los términos aprendidos hasta el momento.

Por último, la cuarta clase tiene como objetivo el término del escrito ideado y planificado por los estudiantes, el que debe ser redactado para su posterior corrección, evaluación y retroalimentación. Es pertinente destacar que para la edición del texto se repasan los contenidos de ortografía literal, puntual y acentual como también elementos de redacción (conectores), con el fin de que los estudiantes al momento de escribir tengan las herramientas necesarias e incorporen las palabras que recuerdan y hayan adquirido en el proceso de la implementación del módulo.

Cabe señalar que, todas las clases cuentan con un cuadernillo, los que en su realización procesual tienen como objetivo final la creación de un cuento de terror. Para lograr la producción escritural por parte de los estudiantes, las clases cuentan con objetivos específicos ordenados de manera secuencial, puesto que, en la primera clase, deben anotar ideas sobre las temáticas que van a tratar en su cuento; durante la segunda, idear una portada para este, en la tercera, comenzar la redacción; y la cuarta, revisar ortografía. Todo ello, adscrito al *modelo por proyectos* planteado por Camps.

En cuanto a los cuadernillos, estos fueron diseñados en la plataforma Microsoft Word y tienen una extensión de 8 a 9 páginas aproximadamente cada uno. Las figuras presentes se encuentran en blanco y negro para reducir costos, además de relacionarse directamente con la temática de terror. Existen dentro de ellos figuras que tienen la función de recordar contenidos o de brindar instrucciones a los estudiantes. El carácter secuencial que los caracteriza radica en que comienzan con preguntas introductorias, luego actividades y, por último, evaluaciones (de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación respectivamente). Las actividades apelan a la ejercitación de las competencias escriturales de los estudiantes, pues predominan ítems cuyo fin es la escritura de textos breves utilizando vocabulario ligado a la temática de terror. Cabe destacar que cada estudiante debe contar con el cuadernillo correspondiente a la clase cursada.

Es pertinente señalar que, el núcleo central de la propuesta didáctica se basó en la realización de los cuadernillos por parte de los estudiantes, sin embargo, estas fueron apoyadas por Power Point donde se adjuntaron diversos textos multimodales, tales como:

videos, cortometrajes, canciones, imágenes, entre otras que permitieron la generar una atmosfera amena para los estudiantes.

Al tomar en cuenta las características del diseño pedagógico, resulta adecuado establecer que se atiene a una metodología constructivista, entendiendo que el rol del docente es solo un guía del proyecto que se quiere lograr (la escritura de un cuento de terror). Los estudiantes pasan a ser un componente activo del módulo didáctico desde la primera clase, pues en todo momento se encuentran planificando su proceso de escritura. De la misma manera, ellos mismos son los responsables de las correcciones de redacción y ortografía de los cuentos, siempre asistidos por las docentes a cargo.

En cuanto a las modalidades evaluativas diseñadas para la calificación de las labores del estudiante, se reducen a tres rúbricas (Ver anexo 8.6) que tienen como foco evaluar el desempeño escritural de los alumnos, incorporando el vocabulario estudiado en dichas actividades, pertenecientes a los cuadernillos respectivos.

4.2. PLANIFICACIONES

La organización de las modalidades evaluativas y el contenido abordado por el módulo diseñado fueron plasmadas en cuatro planificaciones clase a clase, basadas en el formato entregado por el establecimiento Oratorio Don Bosco. Estas tuvieron como eje central los contenidos presentados por los Planes y Programas de estudio, pertenecientes a la asignatura de Lengua y Literatura de primer año medio.

El Objetivo de Aprendizaje (OA) que guio las clases diseñadas fue el OA12, que se encuentra en la Unidad 1 *La libertad como tema literario*, y consiste en “Aplicar flexible y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros” (MINEDUC, 2017, p. 67). La selección de este radicó en el objetivo de la presente investigación, pues el OA pertenece al eje de escritura, aludiendo a la composición escritural del estudiantado.

Por otro lado, a partir de la clase número dos, se adhirió el OA3 que consiste en Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

> El o los conflictos de la historia.

- > La relación de un fragmento de la obra con el total.
- > El efecto producido por el orden en que se presentan los acontecimientos.
- > Cómo influye en el relato la narración en primera o tercera persona” (Ibid., p. 66)

Por cuanto, los estudiantes al momento de crear textos narrativos de terror, releen sus composiciones escriturales, pudiéndose desarrollar los puntos destacados.

Los recursos empleados en las planificaciones de cada clase son: empleo del cuadernillo, pizarra, plumón y proyector de Power Point. Por otro lado, dentro de ellas, se señaló que las modalidades evaluativas fueron, en su generalidad, formativas, ya que las rúbricas antes mencionadas, fueron de proceso y orientaron la nota final.

En cuanto a la estructura de las clases, estas se diseñaron bajo la organización de inicio, desarrollo y cierre correspondientes, teniendo en el desarrollo, una actividad central y varias secundarias, que permitieron ejercitar el vocabulario de los estudiantes. Cabe destacar, que cada clase cuenta con un título creativo que cumplió la función de motivar el aprendizaje de los estudiantes.

4.3. PRETEST

A partir de las diversas investigaciones que abarcan la temática de la disponibilidad léxica⁷, se han seleccionado determinadas directrices respecto a la formulación y aplicación del pretest diagnóstico, las que radican en seguir los parámetros planteados en los proyectos cuyo objetivo es recopilar el vocabulario que poseen los individuos dentro de un contexto determinado a partir de una muestra particular, en este caso el curso primero medio A del colegio Oratorio Don Bosco.

Tomando en cuenta lo anterior, se destinó para la realización del diagnóstico tres hojas, las que se encontraban en blanco. Cada una de ellas significaron los segmentos que tuvo este procedimiento, opción que se fundamentó en dos aspectos: el primero, considerando que las evaluaciones cuyo fin sea recopilar datos cuantitativos, deben tener

⁷ Estudios sobre la historia de la disponibilidad léxica (Bartol, J., 2010), Disponibilidad léxica en Chile (Echeverría, M., 1991) Costa Rica (Murillo, M., 1993), España (Benítez, P., 1992), Uruguay (Jones, C., 1987), México (López, J., 1991), entre otros.

un carácter homogéneo, esto es, que las pautas permitan obtener resultados que sean contrastables entre sí; mientras que, el segundo, radica en que la hoja en blanco facilita la recolección de datos verídicos y la expresión asociativa de los estudiantes, puesto que, al establecer cualquier tipo de enunciado en él, se condiciona la respuesta del estudiantado, limitándola o provocando la pérdida del objetivo que se instaura en el punto de partida, el que radica en aumentar el léxico disponible de los estudiantes por medio de la producción textual.

Como ya se planteó, el diagnóstico constó de tres partes: la primera, corresponde a la identificación en donde los estudiantes deberán escribir su nombre completo, curso y edad, con el fin de considerar estas variables en el análisis próximo a realizar; la segunda, se centra en escribir los sustantivos, adjetivos y/o verbos que conozcan o asocien a partir del centro de interés seleccionado, en este caso, *terror*; en la tercera hoja, el estudiantado deberá responder preguntas de carácter conceptual relacionadas con los cuentos de terror, tales como: “¿Qué cuentos de terror conoces?” “¿Has sufrido alguna experiencia terrorífica? Relátala”, “¿Conoces historias o hechos paranormales surgidos dentro de tu establecimiento educacional?”, y “¿Has visto videos sobre hechos paranormales en la web? ¿Cuáles?”

Cabe destacar que, las instrucciones que demanda la aplicación del diagnóstico serán desarrolladas de manera oral, con el fin de que ningún enunciado se transforme en una barrera conceptual que impida obtener los datos reales de la muestra seleccionada. También, se destinará en la sección del centro de interés un tiempo cronometrado de dos minutos para responder, lo que apela al grado de conocimiento previo que poseen los estudiantes, es decir, a las palabras que emplean de manera cotidiana y espontánea, sin que realicen procesos de meditación generando respuestas artificiosas.

En síntesis, el pretest corresponde al diagnóstico de la investigación, es decir, la primera recogida de datos entregada por los encuestados los que fueron 35, por cuanto este ayudó a visibilizar el estado real de la muestra (primero medio A) en relación al léxico disponible que poseen.

4.4. IMPLEMENTACIÓN

La aplicación de la propuesta antes descrita que consta de cuatro clases consecutivas respaldadas con los cuadernillos se realizó de manera procesual. El establecimiento educacional Oratorio Don Bosco, ubicado en la comuna de Santiago, particular subvencionado y de un nivel socioeconómico medio, facilitó las clases pertenecientes a la asignatura de Lengua y Literatura del nivel primero medio A. Curso que tiene siete horas pedagógicas distribuidas dentro de la semana, de manera que los tiempos estimados preliminarmente para las actividades de los cuadernillos debieron ser modificados, apelando a un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, lo que significó un número de cuatro clases desarrolladas de manera secuencial.

La secuencia seguida dentro de las clases de Lengua y Literatura facilitadas por el centro educativo comenzó con la aplicación del pretest para diagnosticar el nivel de vocabulario que tenían los estudiantes. Después, se desarrollaron las clases con los cuadernillos correspondientes, indicando desde un principio que el taller apelaba a un resultado final: la realización de un cuento de terror. Para que posterior a su implementación, la aplicación del postest pudiera verificar la factibilidad del diseño pedagógico, demostrando si los estudiantes incrementaron o no el vocabulario relacionado con el centro de interés.

Cabe destacar que durante la aplicación de la propuesta, los estudiantes del curso primero medio A, debido a la motivación por crear sus composiciones escriturales, propusieron la realización de un radioteatro a partir de los cuentos creados, el que fue evaluado de manera formativa y como parte de las actividades que componen el módulo didáctico diseñado.

Ya finalizada la implementación del módulo, se procedió a elaborar un compendio con los escritos de los estudiantes, el que fue dejado en biblioteca, de fácil acceso por cualquier miembro de la comunidad escolar. La actividad anterior, se realizó con la finalidad de culminar la propuesta didáctica con un ejercicio grupal, en donde todos los estudiantes democráticamente pudieran optar a publicar sus cuentos, contribuyendo así, a la motivación constante durante el desarrollo de la propuesta.

4.5 POSTEST

Como el objetivo del pretest fue delimitar en qué nivel se encuentra el vocabulario de los estudiantes, para advertir el funcionamiento de la propuesta elaborada se optó por aplicar el mismo instrumentos, ya mencionado en el apartado 4.3 pretest, al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta vez como postest. Si bien, el pretest pertenece a la modalidad evaluativa diagnóstica, la aplicación de este, al término de la propuesta, permite visibilizar el logro o fracaso del módulo implementado.

Para la aplicación del postest se siguieron las mismas instrucciones realizadas en el pretest, es decir, se otorgó el mismo tiempo de espera para las respuestas de los 35 estudiantes, solicitando que escriban palabras referidas al centro de interés *terror* y posteriormente responder una serie de preguntas que guardan relación con el mismo.

En resumen, el postest permitió contrastar los datos iniciales de la investigación, en otras palabras, corresponde a la recogida de datos una vez aplicada la propuesta, por lo tanto, este contribuyó a comprobar la viabilidad del módulo implementado, observando los resultados obtenidos al comparar el pretest y postest una vez desarrollado el módulo didáctico.

5. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para empezar, es necesario conocer las principales características de la población encuestada, las que se muestran en la Tabla 1: el número total de estudiantes es de 35, siendo 7 mujeres y 28 hombres; las edades de los participantes fluctúan entre los 13 a 16 años; la mayoría de estudiantes egresó de octavo básico de colegios Particulares Subvencionados (P.S.) (33 estudiantes, es decir, el 94,2%) y una minoría de establecimientos de tipo Municipal (Mun.) (2 estudiantes, es decir, el 5,7%); la mayoría de los progenitores de los encuestados poseen estudios Superiores Incompletos (S.I.) (14 padres y 14 madres, es decir, el 40% respectivamente) y Superiores Completos (S.C.) (12 padres y 12 madres, es decir, el 34,2% respectivamente). Y solo una minoría posee escolaridad Media Completa (M.C.) (9 padres y 9 madres, es decir, el 25,7% respectivamente).

Variable	Frecuencia		
Sexo	Mujeres:7	Hombres: 28	
	Total: 35 participantes		
Edad	13 a 14 años: 14	15 a 16 años: 21	
Tipo de centro de egreso de Enseñanza Básica	Mun.: 2	P.S.: 33	P.P.: 0
Nivel de escolaridad del padre	B.I.:0	M.I.:0	S.I.:14
	B.C.:0	M.C.:9	S.C.:12
Nivel de escolaridad de la madre	B.I.:0	M.I.:0	S.I.: 14
	B.C.:0	M.C.: 9	S.C.: 12

Tabla 1. Caracterización de los encuestados

En los siguientes apartados, se presentará el tipo de análisis cuantitativo, por índices de disponibilidad, tanto del pretest y postest, con el fin de comparar los resultados y determinar si hubo diferencia en las respuestas de la muestra encuestada. Por otra parte, se expondrá si hay correlación entre las variables (sexo, edad, educación de los padres, procedencia de enseñanza básica de los estudiantes) que se han tenido en cuenta para el desarrollo de la investigación.

5.1. ANÁLISIS DE ÍNDICES CUANTITATIVOS DE RESULTADOS PRETEST

Los índices cuantitativos que se analizan a través del programa Microsoft Excel corresponden a palabras totales, palabras únicas, palabras repetidas y palabras por informante, en relación con el instrumento diagnóstico aplicado.

La Tabla 2 da cuenta del número total de palabras dada por cada informante respecto al pretest, dejando un corpus final de 302 palabras, lo que promedia 8,6 palabras escritas sobre el centro de interés (de 1 a 17 palabras).

Informante	Número de palabras	Informante	Número de palabras
1.	11	19.	1
2.	11	20.	5
3.	1	21.	8
4.	11	22.	7
5.	9	23.	5
6.	5	24.	11
7.	4	25.	10
8.	11	26.	3
9.	7	27.	6
10.	4	28.	11
11.	14	29.	11
12.	7	30.	10
13.	15	31.	17
14.	15	32.	8
15.	8	33.	11
16.	15	34.	7
17.	3	35.	11
18.	9		

Tabla 2. Número de palabras por hablante

Es conveniente explicar que el índice de palabras totales (PT) se refiere al total de palabras del centro de interés obtenidas en el diagnóstico. En este sentido, se cuenta cada palabra individualmente, sin importar si es repetida. El índice de palabras diferentes (PD) da cuenta del total de palabras obtenidas sin considerar su repetición, es decir, cada palabra diferente se cuenta una sola vez, obteniendo las palabras más conocidas por la muestra. El índice de palabras únicas (PU), corresponde al total de palabras que se mencionan una sola vez. El índice de palabras repetidas (PR), representa el total de palabras que han sido nombradas más de una vez. El índice de palabras por informante (PI), expresa el promedio de palabras por estudiante, es decir, se obtiene dividiendo PT entre la cantidad total del grupo muestral (35 estudiantes).

La Tabla 3 establece los índices cuantitativos del pretest, cifras obtenidas de las palabras escritas por la población estudiada. Como resultado, el índice de Palabras Diferentes es de 122 palabras; el índice de Palabras Únicas es de 80 palabras; el índice de Palabras Repetidas es de 42 palabras, incluyendo los datos previamente establecidos, Palabras Totales y Promedio por Informante.

302	122	80	42	8.6
PT	PD	PU	PR	PI

Tabla 3. Índices cuantitativos

A partir de estos índices cuantitativos se concluye que, del total de palabras diferentes, el 65,57% corresponde a palabras únicas, es decir, que el porcentaje de palabras únicas no es proporcional a la cantidad de palabras repetidas, ya que estas corresponden a un 34,42%. Se desprende de estos porcentajes, que es mayor la cantidad de palabras únicas en comparación con las palabras repetidas, aunque en relación al total de palabras obtenidas en el diagnóstico, las palabras únicas solo son el 26,49%.

5.2. ANÁLISIS POR ÍNDICES DE DISPONIBILIDAD LÉXICA PRETEST

A partir de los resultados del análisis por índices cuantitativos, es fundamental realizar el análisis por índices de disponibilidad léxica, lo que permite conocer las

respuestas sobre el centro de interés propuesto (*terror*). El índice de disponibilidad léxica se mide a partir de la frecuencia de la palabra entre las primeras cinco posiciones de cada encuestado, de ahí que la Tabla 4 indica las respuestas de los hablantes en estos lugares, es decir, exhibe la secuencia y orden de las palabras emitidas por cada informante, permitiendo un análisis que va más allá de su frecuencia, pues considera su lugar de aparición.

Informante	D1	D2	D3	D4	D5
1.	Horror	Susto	Miedo	Fobia	Terror
2.	Miedo	Desconocido	Alien	Demonio	Muñeca
3.	Susto	-	-	-	-
4.	Miedo	Araña	Muñeca	Payaso	Oscuridad
5.	Miedo	Pieza	Boca	Espíritu	Muerte
6.	Miedo	Fobia	Suspense	Feo	Horror
7.	It	Ovni	Grito	Fantasma	-
8.	Miedo	Miedoso	Terrorífico	Asombro	Desesperación
9.	Miedo	Terrorífico	Suspense	Feo	Horror
10.	Miedo	Horror	Monstruo	Espíritu	-
11.	Terror	Terrorífico	Oscuridad	Monstruo	Susto
12.	Miedo	Suspense	Terrorífico	Chungo	Feo
13.	Miedo	Escalofrío	Susto	Tenebroso	Horror
14.	Miedo	Pánico	Escalofrío	Halloween	Sangre
15.	Miedo	Suspense	Brígido	Terrorífico	Asustar
16.	Terror	Miedo	Oscuridad	Halloween	Horror
17.	It	Anabelle	Mamá	-	-
18.	Miedo	Fantasma	Suspense	Zombi	Oscuridad
19.	Minecraft	-	-	-	-
20.	Susto	Temor	Escalofriante	Miedo	Angustia
21.	Susto	Miedo	Araña	Oscuridad	Suspense
22.	Miedo	Temor	Payaso	Araña	Fantasma
23.	Miedo	Mamá	It	Paranormal	Chancla
24.	Horror	Miedo	Lúgubre	Masacre	Asesinato
25.	Suspense	Aterrador	Miedo	Horror	Fantasma

26.	Horror	Espanto	Susto	-	-
27.	Fobia	Miedo	Susto	It	Horroroso
28.	Miedo	Tío	Fobia	Millaray	Susto
29.	Perturbador	Terror	Miedo	Trauma	Fobia
30.	Miedo	Suspense	Gritar	Pavor	Susto
31.	Sangre	Insecto	Trauma	Payaso	Fobia
32.	Miedo	Inseguridad	It	Terrorífico	Cine
33.	Miedo	Escalofrío	Ansiedad	Monstruoso	Terrorífico
34.	Espanto	Miedo	Grito	Fantasma	Embrujo
35.	Miedo	Suspense	Muerte	Investigación	Grito

Tabla 4. Palabras con mayor disponibilidad por informante

Se puede decir que las cinco palabras más disponibles son *miedo*, *susto*, *horror*, *terror* y *suspense*. En la Tabla 5 se registra la disponibilidad de estas palabras en las primeras cinco posiciones, dando cuenta de las respuestas inmediatas que tienen los informantes ante el estímulo temático. Las palabras se ordenan en función de su frecuencia en la primera posición y, al respecto, cabe señalar que ante igualdades numéricas se debieron considerar las posiciones siguientes.

Palabras	D1	D2	D3	D4	D5	Total
Miedo	19	5	3	1	0	28
Susto	3	1	3	0	3	10
Horror	3	1	0	1	4	9
Terror	2	1	0	0	1	4
Suspense	1	4	3	0	1	9

Tabla 5. Palabras con mayor índice de disponibilidad léxica

Los datos revelan que la palabra *miedo* es la que posee mayor disponibilidad en el pretest, debido a que de 35 estudiantes, 19 acudieron a la palabra de manera instantánea

en su mente. De acuerdo a esta información, se establece que su aparición en primera posición corresponde al 67,85% en relación al total de las demás cinco palabras.

Del mismo modo, al analizar las frecuencias de estas palabras en las cinco primeras posiciones, la palabra *miedo* sigue siendo la más frecuente, puesto que, al realizar una comparación entre los totales expuestos, su resultado equivale al 46,66% de la suma total. Por otro lado, al comparar el total de la frecuencia de la palabra (28) con el total de su repetición en todas las demás posiciones (29), se establece que su disponibilidad en las primeras cinco posiciones es significativa, ya que corresponde al 96,55% de su total de repeticiones en el test.

Al considerar el número de palabras totales evocadas por los estudiantes en la encuesta, la palabra *miedo* en primera posición equivale al 6,29%, y considerando el total de repeticiones en las cinco primeras posiciones, esta corresponde al 9,27%, determinando que es la más repetida entre todas las unidades léxicas escritas, es decir, entre un universo de 302 palabras. Así pues, se puede concluir que esta palabra es la con mayor repetición en primera posición, entre las cinco primeras posiciones y en el total de respuestas obtenidas por la muestra.

Por otra parte, el análisis indica que la palabra *susto* es la segunda con mayor disponibilidad, debido a que su frecuencia de aparición equivale al 10,71% del total de las palabras en primera posición. Esto revela una asimetría considerable entre el número de repeticiones de las dos palabras más disponibles por los encuestados, por tanto que las respuestas del segundo lugar equivalen tan solo al 15,78% del total de la palabra *miedo*.

Cabe señalar que la palabra *horror* también posee una frecuencia del 10,71% en primera posición, sin embargo, queda en tercer lugar al considerar su número inferior en su tercera posición, ya que en la segunda también son equivalentes. Con esta correlación se concluye que ambas palabras fueron actualizadas de manera expedita sobre el centro de interés por 3 estudiantes, respectivamente, lo que permite determinar que una y otra son las segundas más conocidas. En otro sentido, la frecuencia de ambas en primera posición, individualmente, solo equivalen al 0,99% del corpus total de palabras.

Al mismo tiempo, al analizar el total de frecuencias en las cinco primeras posiciones, la palabra *susto* se categoriza en segundo lugar, puesto que su valor equivale al 16,66% de la suma de los totales expuestos. Al tomar en cuenta esta cifra (10 repeticiones), y compararla con el total de su repetición en el test (16), se establece que es mayor su disponibilidad en las primeras cinco posiciones (es decir, al 62,5%).

Como se ha revelado, la tercera palabra con mayor disponibilidad es *horror*, y en relación a su total de frecuencia entre las primeras cinco posiciones, este es equivalente al 15% de la suma de los totales. En relación a la frecuencia analizada (9 repeticiones) y su comparación con el total de respuestas en el pretest (11 repeticiones), se establece que concentra su mayor repetición en los primeros cinco lugares, ya que su disponibilidad corresponde al 81,81% del total.

Los datos revelan que la cuarta palabra con mayor disponibilidad es *terror*, puesto que su frecuencia en primera posición corresponde al 7,14% en relación a la suma de las frecuencias en este lugar. De acuerdo a la repetición en esta posición, se indica que solo equivale al 0,66% del universo total de palabras. En cuanto al análisis del total de su frecuencia entre las primeras cinco posiciones, se asienta que es equivalente al 6,66% de la suma de los totales expuestos. Al comparar el total de la frecuencia en estas posiciones con el total de repeticiones en el pretest completo, se señala que el 100% está presente en las primeras cinco posiciones.

Finalmente, la quinta palabra con mayor disponibilidad es *suspense*, puesto que, su frecuencia equivale a un 3,57% del total de las cinco palabras más frecuentes en primera posición. Ciertamente es que la palabra en esta posición solo tiene una repetición, sin embargo, el análisis realizado la dispuso como una de mayor actualización al considerar los resultados en segunda posición. Al comparar el total de su frecuencia entre las primeras cinco posiciones (9 repeticiones) con su total de evocación en el test completo (17 repeticiones), se determina que son parcialmente equitativas, ya que su repetición en las posiciones primeras es solamente del 52,94%.

5.3. ANÁLISIS DE ÍNDICES CUANTITATIVOS DE RESULTADOS POSTEST

Al igual que en el análisis del pretest, los índices cuantitativos del posttest aplicado posterior a la implementación del módulo, se analizan a través del programa Microsoft Excel.

Cabe destacar que el pretest fue aplicado en el mes de septiembre, antes de la implementación del módulo; y el posttest fue aplicado la primera semana de noviembre, una vez finalizada la implementación del módulo.

La Tabla 6 da cuenta del número total de palabras dadas por cada informante, dejando un corpus final de 745 palabras, lo que promedia 22 palabras escritas sobre el centro de interés (de 6 a 47 palabras).

Informante	Número de palabras	Informante	Número de palabras
1.	47	19.	18
2.	10	20.	22
3.	6	21.	11
4.	30	22.	12
5.	15	23.	34
6.	21	24.	44
7.	31	25.	12
8.	20	26.	22
9.	23	27.	29
10.	11	28.	18
11.	20	29.	44
12.	31	30.	29
13.	11	31.	19
14.	8	32.	12
15.	20	33.	22
16.	25	34.	32
17.	13	35.	12
18.	11		

Tabla 6. Número de palabras por hablante en el pos-test

La Tabla 7 establece los índices cuantitativos del posttest, cifras obtenidas de las palabras escritas por la población estudiada. Como resultado, el índice de Palabras Diferentes es de 263 palabras; el índice de Palabras Únicas es de 141 palabras; el índice de Palabras Repetidas es de 122 palabras, incluyendo los datos previamente analizados, Palabras Totales (745) y Promedio por Informante (22).

745	263	141	122	22
PT	PD	PU	PR	PI

Tabla 7. Índices cuantitativos

A partir de estos índices cuantitativos se concluye que del total de palabras diferentes el 53,61% corresponde a palabras únicas, es decir, que el porcentaje de palabras únicas es parcialmente proporcional a la cantidad de palabras repetidas, porque estas corresponden a un 46,38%. Se establece de estos porcentajes, que es mayor levemente la cantidad de palabras únicas en comparación con las palabras repetidas, ya que las segundas equivalen a un 86,52% de las primeras. No obstante, en relación al total de palabras obtenidas en el postest, las palabras únicas sólo son el 18,92%.

5.4. ANÁLISIS POR ÍNDICES DE DISPONIBILIDAD LÉXICA POSTEST

A partir de los resultados del análisis cuantitativo se realiza el análisis por índices de disponibilidad léxica, lo que permite conocer las respuestas sobre el centro de interés propuesto. El índice de disponibilidad léxica se mide a partir de la frecuencia de la palabra entre las primeras cinco posiciones de cada encuestado en el postest, de ahí que la Tabla 8 indica las respuestas de los estudiantes en estos lugares, permitiendo un análisis que va más allá de su frecuencia, sino que considera su lugar de aparición.

Informante	D1	D2	D3	D4	D5
1.	Lengua	Diente	Putrefacto	Escalofrío	Noche
2.	Sangre	Fantasma	Féretro	Grito	Sepulcro
3.	Terror	Sombra	Monstruo	Luna	Noche
4.	Miedo	Suspense	Sangre	Rojo	Lluvia
5.	Suspense	Sangre	Lucifer	Satanás	Fantasma
6.	Suspense	Temor	Terror	Terrorífico	Tenebroso
7.	Fantasma	Pesadilla	Desesperar	Macabro	Acosar
8.	Horror	Miedo	Temor	Pavor	Pánico

9.	Fantasma	Diablo	Sangre	Bosque	Cuchillo
10.	Garra	Sangre	Oscuridad	Diente	Cuchillo
11.	Murciélago	Oscuridad	Desconocido	Demonio	Fantasma
12.	Fantasma	Cuerno	Garra	Escalofriante	Frío
13.	Miedo	Terror	Suspense	Escalofrío	Diente
14.	Asesinato	Desaparición	Degollación	Decapitación	Desmembración
15.	Oscuridad	Negro	Sangre	Nariz	Garra
16.	Noche	Oscuridad	Payaso	Garra	Sangre
17.	Sangre	Arañar	Fantasma	Garra	Kast
18.	Garra	Sangre	Oscuridad	Suspense	Afilado
19.	Terror	Miedo	Sangre	Escalofrío	Susto
20.	Horror	Temor	Tembloroso	Oscuridad	Desconocido
21.	Garra	Sangre	Bruja	Pistola	Oscuridad
22.	Psicosis	Miedo	Terror	Payaso	Suspense
23.	Terror	Miedo	Garra	Alma	Filo
24.	Ventana	Ojo	Mano	Garra	Demonio
25.	Cuchillo	Sangre	Garra	Mano	Silencio
26.	Oscuridad	Sangre	Miedo	Lágrimas	Tétrico
27.	Fantasma	Garra	Solo	Campo	Noche
28.	Asombro	Angustia	Miedo	Sangre	Pistola
29.	Terrorífico	Espeluznante	Horror	Monstruo	Desconocido
30.	Terror	Suspense	Miedo	Garra	Terrorífico
31.	Miedo	Horror	Desmembración	Arañar	Sangre
32.	Sangre	Inseguridad	Miedo	Muñeco	Hospital
33.	Tumba	Garra	Féretro	Sangre	Escalofrío
34.	Terror	Fantasma	Miedo	Grito	Sangre
35.	Psicosis	Suspense	Paranormal	Vulnerable	Sangre

Tabla 8. Palabras con mayor disponibilidad por informante

Se puede decir que las cinco palabras más disponibles son *terror*, *fantasma*, *sangre*, *miedo* y *garra*. En la Tabla 9 se indica la disponibilidad de estas palabras en las primeras cinco posiciones, dando cuenta de las respuestas inmediatas de los estudiantes.

Las palabras se ordenan en función de su frecuencia en la primera posición, cabe señalar que ante igualdades numéricas, también, se consideraron las posiciones siguientes.

Palabras	D1	D2	D3	D4	D5	Total
Terror	5	1	2	0	0	8
Fantasma	4	2	1	0	2	9
Sangre	3	6	4	2	4	19
Garra	3	2	3	4	1	13
Miedo	3	4	5	0	0	12

Tabla 9. Palabras con mayor índice de disponibilidad léxica

La información detallada da cuenta de que la palabra *terror* es la que posee mayor disponibilidad en el postest, debido a que, de 35 estudiantes, 5 escribieron esta palabra de manera expedita. De acuerdo a esta información, se establece que su frecuencia en primera posición corresponde al 27,77% en relación al total de las demás cinco palabras.

Por otro lado, al comparar los totales de frecuencias de las palabras en las cinco primeras posiciones, la palabra *terrores* la menos frecuente entre los totales, puesto que su resultado equivale al 13,79% de la suma total. Asimismo, al comparar el total de la frecuencia de la palabra (8) con el total de su repetición en todas las demás posiciones (9), se establece que su disponibilidad en las primeras cinco posiciones es significativo, ya que corresponde al 88,88% del total de su repetición en la encuesta.

Al considerar el número de palabras totales evocadas por los estudiantes, la palabra *terror* en primera posición equivale al 0,67% y, considerando el total de repetición en las cinco primeras posiciones, esta corresponde al 1,07%. Con lo anterior, se puede concluir que 5 estudiantes repitieron el centro de interés tras escucharlo, lo que ocasionó que esta palabra sea la más disponible en este test. Sin embargo, esta respuesta no es la más repetida entre todas las unidades léxicas escritas.

Por otra parte, el análisis indica que la palabra *fantasma* es la segunda con mayor disponibilidad, debido a que su frecuencia de aparición equivale al 22,22% del total de las palabras más frecuentes en primera posición. En relación a la comparación entre su total

de frecuencia en las primeras cinco posiciones con los demás totales, el análisis determina que está en cuarto lugar, puesto que corresponde al 15,51%. Al comparar este total (9) con el número de repeticiones en posttest (23), se concluye que el 39,13% de las evocaciones están en las primeras cinco posiciones, lo que permite establecer que fue escrita mayoritariamente por los estudiantes en los demás lugares.

La tercera palabra más frecuente es *sangre*, la cuarta *miedo* y la quinta *garra*, las tres frecuencias en primera posición equivalen al 16,66% respectivamente, y en relación al total de palabras obtenidas en la muestra, esta frecuencia corresponde solo al 0,4% en esta posición.

En cuanto a la palabra *sangre*, se determina su lugar por tener el 40% del total de frecuencias en la segunda posición. Por otro lado, se determina que esta palabra es la más frecuente entre el total de los primeros cinco lugares, puesto que su valor equivale al 32,75% del total. No obstante, al comparar este total de frecuencia (19) con el total de repetición en todo el test (32), se determina que su repetición se concentra levemente en las primeras cinco posiciones, lo que corresponde al 59,37% del total de evocaciones.

La cuarta palabra más frecuente es *miedo*, puesto que su aparición en la segunda posición es del 26,66%. Además, al realizar un análisis de su total de su frecuencia en las cinco primeras posiciones, se determina que está en segundo lugar en comparación a la repetición de aparición, ya que su total de frecuencias equivale al 20,68% de la suma de los totales expuestos. Con respecto a la comparación de este total (12) con el de su repetición en todo el posttest (18), se determina que un 66,66% de su frecuencia está en los primeros cinco lugares.

La quinta palabra más frecuente del posttest es *garra*, puesto que del total de su repetición en la segunda posición equivale al 13,33%. Al comparar su total de frecuencia en las primeras posiciones con las demás palabras, se determina que tiene el tercer lugar de disponibilidad, ya que su valor corresponde al 17,24% de la suma de los totales. Por otro lado, al comparar este total con el número de repeticiones que tiene esta palabra en el test, se establece que su distribución es equivalente, ya que en estas primeras cinco posiciones solo se concentra un 37,03% del total de evocaciones.

5.5. ANÁLISIS COMPARATIVO CUANTITATIVO ENTRE PRETEST Y POSTEST

A continuación, es importante precisar la importancia de la comparación de los datos para esta investigación, por ello, se interpretan los resultados tabulados del pretest y posttest en el programa Microsoft Excel de las cifras de las respuestas escritas por los informantes.

La Tabla 10 da cuenta del número total de palabras dada por cada estudiante, tanto en el pretest como en el posttest. Al comparar las palabras totales, permite observar un aumento superior al 100% en el posttest frente al pretest, esto es, de un promedio de 8,7 palabras a 22 palabras.

Informante	Pretest	Posttest
1.	11	47
2.	11	10
3.	1	6
4.	11	30
5.	9	15
6.	5	21
7.	4	31
8.	11	20
9.	7	23
10.	4	11
11.	14	20
12.	7	31
13.	15	11
14.	15	8
15.	8	20
16.	15	25
17.	3	13
18.	9	11
19.	1	18

20.	5	22
21.	8	11
22.	7	12
23.	5	34
24.	11	44
25.	10	12
26.	3	22
27.	6	29
28.	11	18
29.	11	44
30.	10	29
31.	17	19
32.	8	12
33.	11	22
34.	7	32
35.	1	12

Tabla 10. Número de palabras por hablante en el pretest y postest

En el Gráfico 1, se exponen comparativamente los índices cuantitativos del pretest (color verde) contra los del postest (color azul), cifras obtenidas en los análisis previos. En este se evidencia el aumento en los índices de Palabras Totales, pues de 302 (pretest) se incrementó a 745 (postest); en el índice de Palabras Diferentes, que paso de 122 (pretest) a 263 (postest); en el índice de Palabras Únicas, que aumentó de 80 (pretest) a 141 (postest); y en el índice de Palabras Repetidas, que se incrementó de 42 (pretest) a 122 (postest).

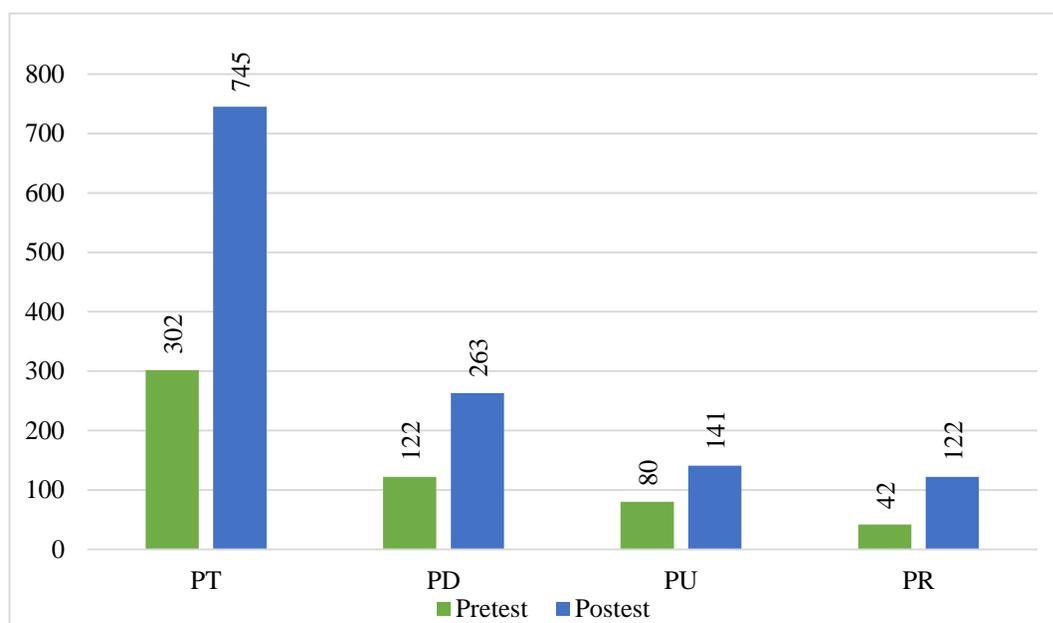


Gráfico1. Índices cuantitativos de pretest y postest

Estos datos dan cuenta de las divergencias que existen entre la productividad del centro de interés, en relación al número total de palabras. Por otro lado, si nos referimos a riqueza léxica, en vinculación al número de palabras diferentes, se concluye que el postest es más productivo y rico a nivel léxico.

A continuación, se observan en los Gráficos 2 y 3 los porcentajes que tienen las Palabras Únicas (color azul) y las Palabras Repetidas (color naranja) en el total de Palabras Diferentes recogidas del pretest y postest, respectivamente.

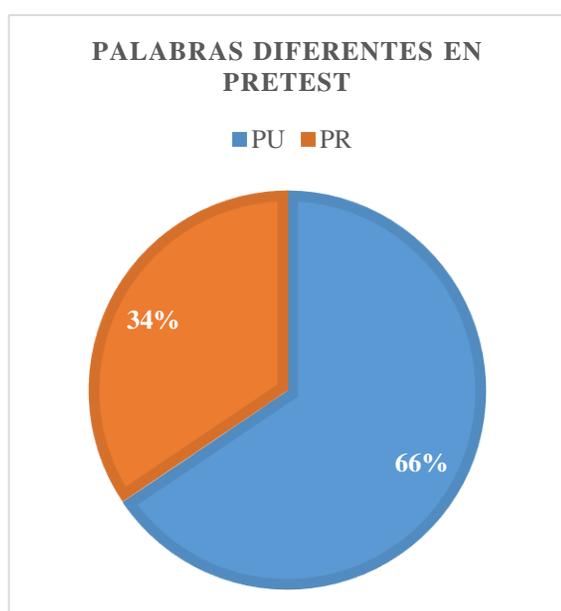


Gráfico 2. PD pretest

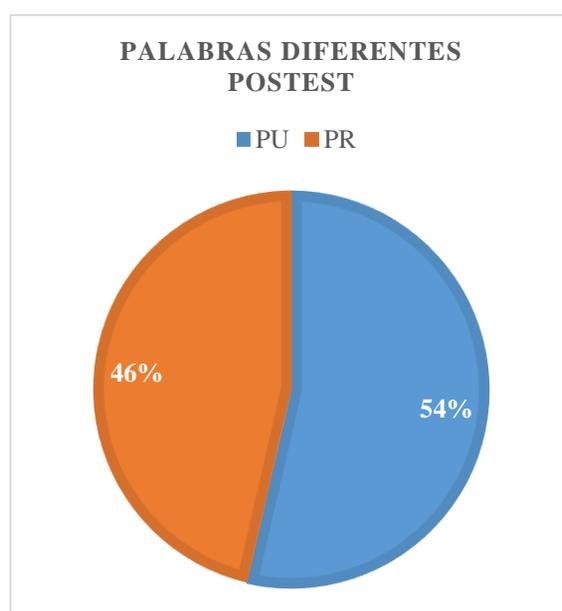


Gráfico 3. PD postest

Queda de manifiesto que aunque los estudiantes escriban un número superior en el post-test de palabras distintas, esto no es necesariamente determinante para una mayor disponibilidad de Palabras Únicas, puesto que su porcentaje en el pretest es superior al 12% frente al del posttest.

Por otro lado el Gráfico 4 representa la evolución de cada estudiante, en relación a las respuestas recogidas en el test de diagnóstico (color verde) y en el post-test (color azul). Esto evidencia el aumento y disminución en las palabras evocadas. Además, al señalar la media (color amarillo) se muestra la distinción entre los resultados.

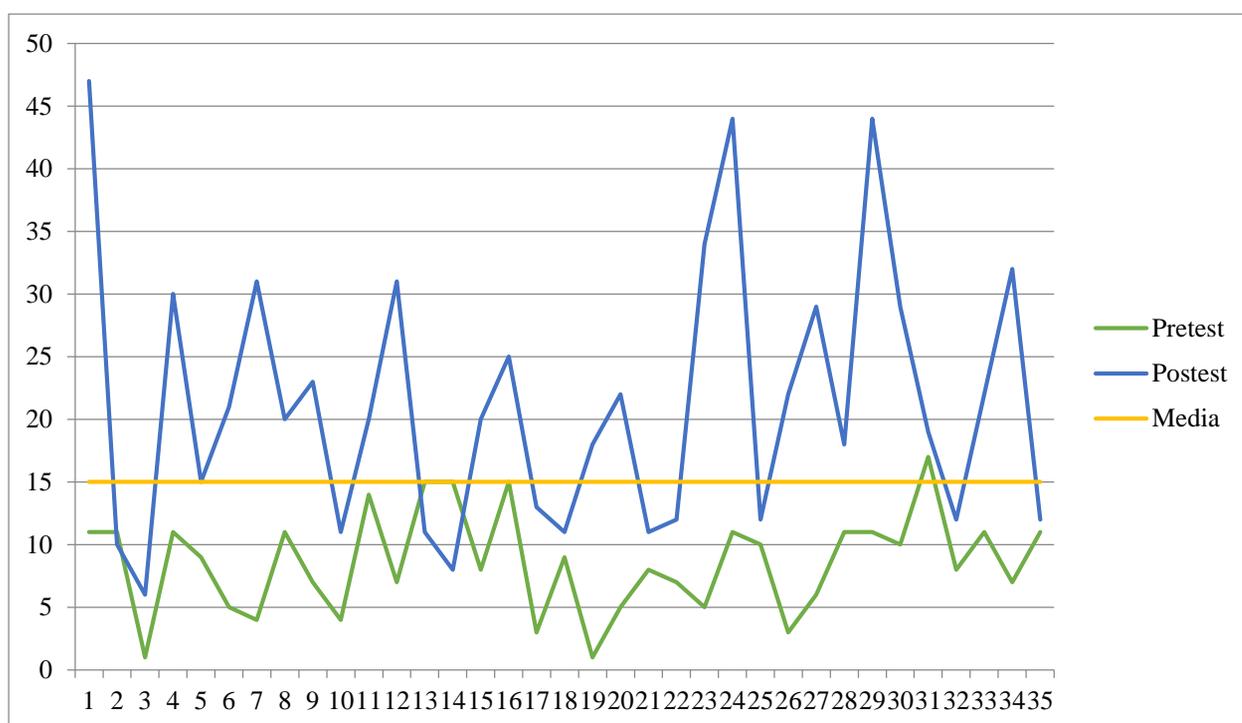


Gráfico 4. Comparación entre índices cuantitativos

Respecto a la media obtenida en el pretest y posttest, se determina que esta fluctúa entre las 15 palabras por estudiante, dando cuenta de las diferencias significativas en las unidades léxicas escritas. Esto permite concluir que, de 35 estudiantes, solo 3 disminuyeron en el número de palabras sobre el centro de interés; por el contrario, 32 informantes lo aumentaron considerablemente.

5.6. ANÁLISIS COMPARATIVO DE DISPONIBILIDAD LÉXICA ENTRE PRETEST Y POSTEST

Para este estudio, es indispensable realizar la comparación entre las palabras escritas por los estudiantes sobre el centro de interés, en relación al análisis de frecuencia y lugar de las unidades léxicas expuesto anteriormente.

El Gráfico 5 y 6 evidencian la distribución las respuestas inmediatas de los hablantes ante el estímulo temático. La primera palabra disponible está representada en color celeste, la segunda más disponible en color naranja, la tercera más disponible en gris, la cuarta más disponible en amarillo y la quinta más disponible en azul.

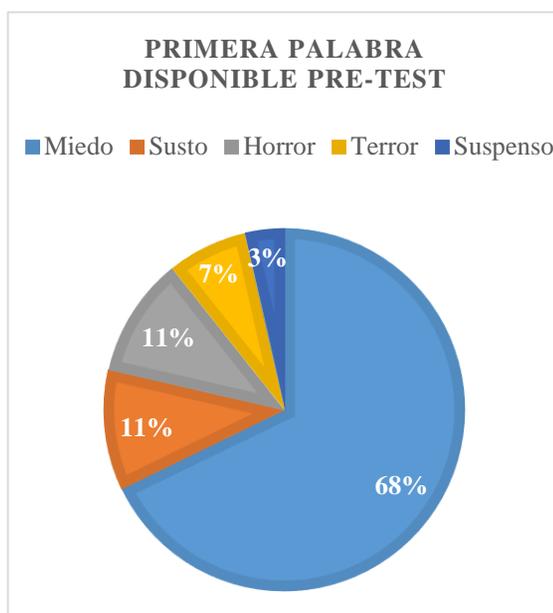


Gráfico 5. D1 pretest

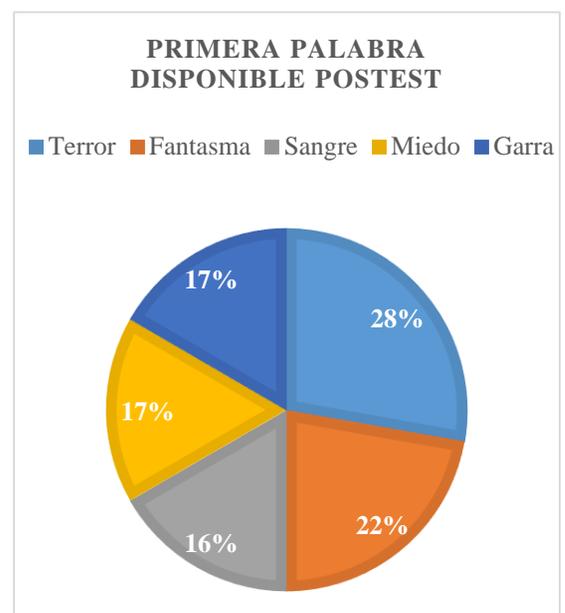


Gráfico 6. D1 posttest

En cuanto a la comparación entre las primeras cinco palabras más disponibles de la muestra, se observa una disparidad entre los porcentajes de frecuencia entre el pretest y posttest.

En primer lugar, se evidencia que en el pretest las proporciones son desiguales, ya que la frecuencia de la palabra *miedo* es significativamente superior al resto de palabras más disponibles. En cambio, en el posttest los porcentajes de las cinco palabras más disponibles son más equitativos, lo que permite interpretar que los estudiantes ampliaron su repertorio léxico y no se concentraron en una opción.

En los Gráficos 7 y 8 se evidencian los porcentajes del total de frecuencias de las cinco palabras más disponibles en las primeras cinco posiciones.

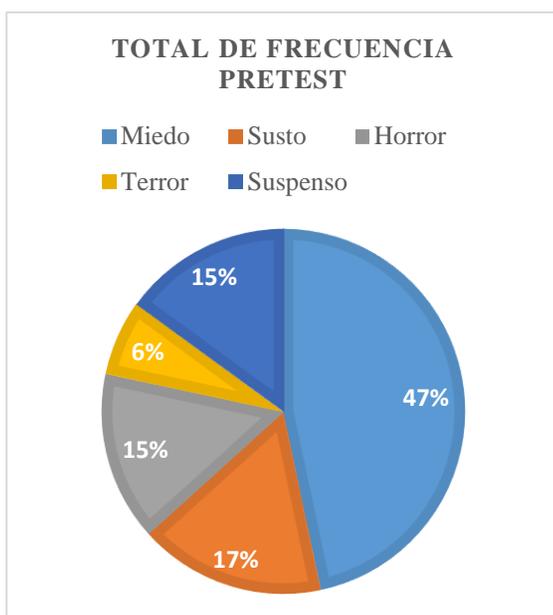


Gráfico 7. Frecuencia pretest

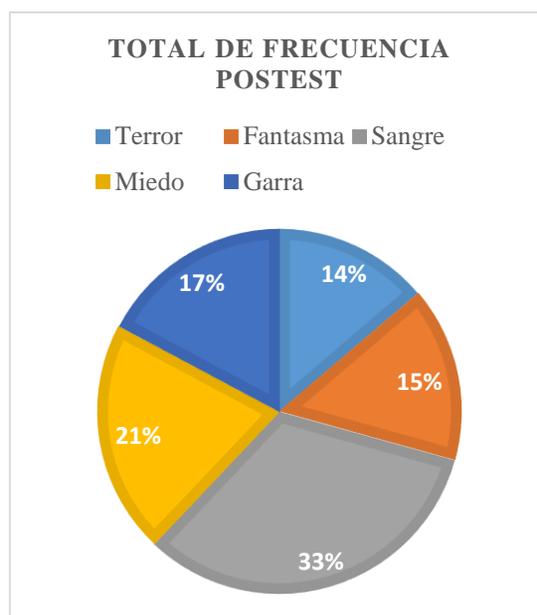


Gráfico 8. Frecuencia postest

Al observar los gráficos de los totales, se puede decir que la supremacía de frecuencias en las primeras cinco posiciones la sigue manteniendo la palabra *miedo* en el pretest, a pesar de la disminución en su porcentaje. Las demás unidades léxicas registran un aumento, excepto de la palabra *terror* que disminuyó en la suma un 1%.

En cambio, en el postest, la palabra *sangre* es la palabra más frecuente al considerar las cinco primeras posiciones, siendo la tercera de las palabras más conocidas. Por otro lado, la palabra *terror* es la más disponible en primera posición, pero al sumar su frecuencia entre las demás posiciones queda en quinto lugar, disminuyendo significativamente su frecuencia. Esto permite concluir que la palabra más frecuente en primera posición no determina su frecuencia total de la suma de las demás posiciones.

Cabe señalar que la única palabra escrita por los informantes en los dos test en las primeras cinco posiciones es la palabra *terror*, siendo a la vez el centro de interés de esta investigación. Su lugar en ambas pruebas es dispar, ya que es superior su porcentaje de frecuencia en relación a la suma de repeticiones en las cinco primeras posiciones del postest.

5.7. ANÁLISIS DE VARIABLES

Una vez estudiados los resultados cuantitativos del centro de interés, se dispone en este apartado a observar qué variación existe entre los promedios de los informantes en los resultados de pretest y posttest. Cabe mencionar que las comparaciones realizadas son de carácter descriptivo, por ello se utilizaron los datos cuantitativos tabulados en el programa Microsoft Excel.

La Tabla 11 expone las variables que se han tenido en cuenta en esta investigación: sexo, edad, establecimiento de egreso de enseñanza básica y nivel de escolaridad del padre y madre.

Hablante	Sexo	Edad	Estudios Básicos	Nivel de escolaridad padre	Nivel de escolaridad madre
1.	M	15-16	P.S.	Sup.C.	Sup.I.
2.	M	13-14	P.S.	Med.C.	Sup.I.
3.	M	15-16	P.S.	Sup.C.	Sup.I.
4.	M	15-16	P.S.	Sup.C.	Sup.I.
5.	M	15-16	P.S.	Sup.C.	Sup.I.
6.	M	13-14	P.S.	Sup.I.	Sup.I.
7.	M	13-14	P.S.	Sup.I.	Sup.I.
8.	M	13-14	P.S.	Med.C.	Med.C.
9.	M	13-14	P.S.	Med.C.	Med.C.
10.	F	15-16	P.S.	Sup.C.	Sup.C.
11.	M	13-14	P.S.	Sup.I.	Sup.I.
12.	M	13-14	P.S.	Sup.C.	Sup.C.
13.	M	15-16	P.S.	Sup.I.	Sup.C.
14.	M	13-14	P.S.	Sup.I.	Med.C.
15.	M	13-14	P.S.	Sup.C.	Sup.C.
16.	M	15-16	P.S.	Sup.C.	Med.C.
17.	M	15-16	P.S.	Sup.I.	Sup.C.
18.	M	15-16	P.S.	Med.C.	Sup.C.
19.	M	13-14	P.S.	Sup.I.	Sup.I.
20.	F	15-16	Mun.	Med.C.	Med.C.
21.	M	15-16	P.S.	Med.C.	Med.C.
22.	F	15-16	P.S.	Sup.C.	Sup.C.
23.	M	15-16	P.S.	Med.C.	Med.C.
24.	M	15-16	P.S.	Sup.I.	Sup.C.
25.	M	13-14	P.S.	Sup.I.	Med.C.
26.	F	13-14	P.S.	Sup.I.	Med.C.
27.	M	13-14	P.S.	Sup.I.	Sup.I.
28.	M	15-16	P.S.	Sup.I.	Sup.C.
29.	M	15-16	P.S.	Sup.C.	Sup.C.
30.	F	15-16	P.S.	Med.C.	Sup.I.
31.	M	15-16	P.S.	Sup.I.	Sup.C.
32.	M	15-16	P.S.	Sup.I.	Sup.I.

33.	M	13-14	P.S.	Sup.C.	Sup.I.
34.	F	15-16	Mun.	Med.C.	Sup.I.
35.	F	15-16	P.S.	Sup.C.	Sup.C

Tabla 11. Descripción de variables

De acuerdo a los datos, se estudia la correlación que existe entre las variables sexo y las respuestas de los estudiantes. En este sentido, se registra un aumento significativo del repertorio léxico en el género femenino, puesto que promedió un 6.71 palabras en el pretest contra un promedio de 20 palabras en el postest, lo que da cuenta de un incremento de 13.29 palabras en este sexo.

Por otro lado, los hombres respondieron un promedio de 9,10 palabras en el pretest frente a un promedio de 20,5 en el postest, lo que da cuenta de un aumento de un 11,4 palabras por participante. Se concluye que ambos sexos aumentaron las palabras disponibles ante el centro de interés, sin embargo, el sexo femenino demostró un ascenso superior al comparar los promedios expuestos.

Al fijarse en la variable edad, se observa una relación de igualdad en el aumento de las palabras, puesto que en el rango etario de 13-14 años obtuvieron una media de 8.07 palabras en el pretest y un 20,5 en el postest, potenciando un rango de 12,43 palabras por alumno.

Asimismo, los hablantes entre los rangos etarios de 15-16 años obtuvieron un promedio de 9 palabras en el pretest y un 21,8 en el postest, lo que da un total de 12,8 palabras por participante. Con esto se establece que la variable edad no es determinante en el incremento de repertorio léxico al comparar los resultados recogidos de las muestras.

En cuanto a la variable de egreso de enseñanza básica, se comprueba un aumento de palabras de los estudiantes provenientes de colegios Municipales, ya que obtuvieron una media de 6 palabras en el pretest y un 27 en el postest, ampliándose en 21 palabras por alumno.

En cambio, los hablantes egresados de colegios Particulares Subvencionados obtuvieron un promedio de 8,78 palabras en el pretest y un 20,93 en el postest, manifestando un crecimiento de 12,22 palabras en cada muestra. Estos índices permiten concluir que los alumnos provenientes de colegios de tipo Municipal aumentaron considerablemente las palabras disponibles. No obstante, los alumnos procedentes de

colegios Particulares Subvencionados disponían en el pretest 2,78 palabras más que los estudiantes originarios de colegios Municipales.

Al comparar los niveles de escolaridad entre los padres de los informantes se observan las siguientes diferencias entre los resultados recogidos.

En primer lugar, los padres encuestados con Enseñanza Media Completa manifestaron un promedio de 8,11 palabras en el pretest y un 21,33 en el postest, lo que da cuenta de un incremento de 13,22 palabras por informante.

Por otro lado, los resultados de padres con estudios Superiores Incompletos, escribieron un promedio de 8,78 palabras en el pretest y un 19,85 en el postest, aumentando un promedio de 11,07 palabras. En cuanto a los de Estudios Superiores Completos, obtuvieron una media de 8.83 palabras en el pretest y un 21,91 en el postest, dando cuenta de un incremento de 13,08 palabras por participante.

Al considerar lo expuesto, se evidencia una inexistente diferencia entre las respuestas de informantes cuyos padres con Enseñanza Media Completa frente a los de Estudios Superiores Completos, pero en los padres con Estudios Superiores Incompletos se observa un inferior aumento en comparación a los otros.

En segundo lugar, al referirse a la variable nivel de escolaridad de las madres de los encuestados, se observa una diferencia significativa en los resultados de las progenitoras con Estudios Medios Completos en comparación al resto, puesto que estas promedian un 8,77 palabras en el pretest y un 19,66 en el postest, con un crecimiento de 9,89 palabras.

En cambio, las madres con Estudios Superiores Incompletos, revelan un promedio de 7,78 palabras en el pretest, frente a un 23 en el postest, lo que evidencia un incremento de 15,22 palabras.

Por otro lado, en los resultados de las madres con Estudios Superiores Completos, se devela un promedio de 9,5 palabras en el pretest y un 20,25 en el postest, lo que da cuenta de un aumento de 10,75 palabras. En definitiva, se concluye que esta variable no es determinante en el número de unidades léxicas que escribieron los informantes en los test.

A modo de síntesis, es posible afirmar que las variables consideradas no repercuten en el número de respuestas del grupo muestral, es decir, en su repertorio léxico. No

obstante, la variable sexo es la que demostró diferencias circunstanciales, sin embargo, es importante señalar que la cantidad de mujeres en el estudio es menor a la masculina, por ende, no es determinante en esta investigación.

6. CONCLUSIONES

Finalmente, cabe destacar que la presente investigación comenzó a partir de una necesidad educativa observada en un contexto áulico real, es decir, a través de dos meses de observación en el establecimiento educacional Oratorio Don Bosco, se tuvo la oportunidad de evidenciar falencias en el sistema de enseñanza-aprendizaje respecto al vocabulario en el curso primero medio A. El tratamiento del contenido referente al léxico que poseen los estudiantes es clave para que estos adquieran y se desenvuelvan en diversas situaciones comunicativas reales. Así, incrementar el vocabulario se convierte en un foco primordial para la enseñanza de Lengua y Literatura en los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Conforme a ello, la propuesta didáctica que se creó e implementó que constó de cuatro clases donde cada una tenía un cuadernillo respectivo, se orientó en función de potenciar el estudio del vocabulario de una manera más dinámica del que los estudiantes estaban acostumbrados. Por ello, considerando el nivel de enseñanza medio (primer año medio), intereses y festividad, se decidió implementar en el mes de octubre un módulo didáctico tematizado en el *terror*. De esta manera, se tuvo como foco principal promover que los estudiantes comprendieran el vocabulario en uso mediante actividades que les resultaran significativas.

A raíz de lo anteriormente mencionado, las actividades se enfocaron en la aplicación de vocabulario mediante la escritura y creación de cuentos. Con ello, se pretendía que cada estudiante planificara los momentos de la narración ayudándose por los modelos por proyectos de Camps y Actancial de Greimas, para facilitar la tarea de discernir qué palabra era la más adecuada para implementar en su historia.

A través de diversas metodologías, se estructuraron actividades donde los estudiantes evitaran la memorización y utilizaran el vocabulario de manera más espontánea, comprendiendo que las palabras cumplen funciones importantes dentro de la narración y que existen, por cierto, palabras (adjetivos, adverbios, verbos o sustantivos) más adecuadas que otras dependiendo de la situación. Este aspecto se relaciona con el trabajo del vocabulario en contextos reales (textos cotidianos).

Por esta razón, en la presente investigación, se elaboraron actividades para que los estudiantes de primero medio A incrementaran la disponibilidad léxica respecto de un centro de interés, que en este caso fue *terror*, a partir de la escritura de textos narrativos.

Respecto a la pregunta de investigación postulada en las primeras páginas, que señala ¿De qué modo se puede aumentar la disponibilidad léxica en estudiantes en relación al centro de interés *terror* a través de una estrategia didáctica enfocada en la producción escrita de textos narrativos? Es factible señalar, que sí se logró el aumento del repertorio léxico por parte de los educandos pertenecientes a enseñanza media a través de herramientas pedagógicas, tales como actividades de tipo grupal e individual insertas dentro del módulo para trabajar el léxico, diseñadas en función de la producción textual. Por otra parte, el centro de interés *terror* logró motivar al grupo curso para la realización de la propuesta y el aumento del vocabulario. Esto se puede apreciar en los resultados cuantitativos expuestos, al observar el notable progreso de los estudiantes respecto de su léxico disponible, dado que incrementaron el uso de sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios (Ver anexo 8.9 y 8.10).

Referente a la hipótesis planteada, para efectos de esta investigación, fue “la propuesta didáctica diseñada basada en cuatro clases de vocabulario por medio de módulos didácticos, aumenta la disponibilidad léxica del centro de interés *terror* de estudiantes de primer año medio A por medio de la escritura de textos narrativos.” A partir de los resultados expuestos, la hipótesis fue comprobada, ya que los estudiantes incrementaron sustancialmente el repertorio léxico disponible de acuerdo con el centro de interés *terror* al comparar los resultados obtenidos del pretest y postest. En otras palabras, estudiantes que manejaban escaso repertorio de vocabulario en relación con el centro de interés mencionado, luego de aplicar la propuesta didáctica se evidenció un aumento de palabras tales como sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios al producir textos narrativos. Asimismo, los textos creados por los estudiantes demostraron un aumento y un manejo de nuevas palabras adquiridas durante el proceso modular.

Por otra parte, es preciso señalar que los objetivos de esta investigación han sido alcanzados. Respecto al objetivo general que corresponde a “demostrar que por medio del uso del módulo didáctico que en esta tesis se desarrolla, la cual tiene cuatro clases diseñadas y sustentadas en el trabajo de vocabulario, los estudiantes de primero medio A del colegio Oratorio Don Bosco de Santiago aumentaran su disponibilidad léxica referidos al centro de interés *terror*”, se puede evidenciar que este ha sido logrado, gracias a que hubo un aumento al observar los análisis efectuados.

Los tres objetivos específicos establecidos ayudaron a lograr el objetivo general. El primero de ellos corresponde a “levantar una propuesta conforme a un informe de necesidades y requerimientos solicitados por el establecimiento Oratorio Don Bosco para

el tratamiento del contenido vocabulario destinado al curso primero medio A”. Este fue logrado a través de un módulo didáctico de cuatro clases secuenciadas.

El segundo, constó de “emplear la producción textual de textos narrativos como medio para aumentar la disponibilidad léxica de los estudiantes de primer año medio A respecto al centro de interés *terror*.” Este fue exitosamente alcanzado, ya que, la propuesta didáctica en todo momento instó a la producción textual como una forma de ejercitar el nuevo vocabulario adquirido.

El tercer objetivo de la investigación refiere a “aplicar la disponibilidad léxica como herramienta de producción textual de textos narrativos”. Al igual que los objetivos anteriores, fue alcanzado a través del módulo didáctico que tuvo como foco principal adquirir nuevo vocabulario a través de la ejercitación de la producción textual en la creación de textos narrativos. Con este, se tenía como primordial objetivo evitar la memorización y la comprensión de que las palabras tenían funciones específicas de acuerdo con el contexto en que se ocupan, es decir, no tienen solo una definición.

En definitiva, la presente propuesta didáctica fue implementada con éxito y obtuvo los resultados que se esperaban.

6.1. HALLAZGOS

Dentro del desarrollo de la investigación surgieron diversos descubrimientos que contribuyeron a la realización integral del presente estudio y al logro de los objetivos expuestos, los que serán detallados a continuación.

El primero corresponde a la utilización de textos multimodales, pues el diseño de la propuesta empleó diversos recursos didácticos, tales como fragmentos de películas, cortometrajes, textos narrativos escritos, imágenes, música, entre otros, vinculados con el centro de interés y los gustos de los estudiantes, aspecto que facilitó la motivación y la buena aceptación por parte del estudiantado, dotando al material pedagógico relevante para el quehacer docente, pues es de importancia el vínculo de este con el contexto de los estudiantes. De esta manera, resulta destacable la importancia de mantenerse actualizados en relación a los intereses y al escenario sociocultural de los estudiantes para utilizar estos elementos al momento de diseñar materiales didácticos nuevos.

Por otro lado, el segundo hallazgo que surgió corresponde al carácter flexible de la propuesta a nivel temático y de tiempo pedagógico, que permitió la realización de un radioteatro lo que contribuye al aprendizaje significativo en los estudiantes, al apelar a los ejes de escritura, lectura y oralidad, además, de implicar diversas modalidades evaluativas, tanto individuales como grupales. Cabe destacar, que la realización de esta actividad nació como iniciativa de los estudiantes al estar comprometidos con su proyecto escritural.

El tercer descubrimiento pertenece al carácter autónomo que los estudiantes tuvieron tras la implementación de la propuesta, pues estos se comprometieron con sus proyectos escriturales, dado el carácter lúdico de esta, pues se encontraba vinculada con sus intereses, lo que resultó positivo para el logro de los objetivos instaurados anteriormente. Este elemento alude a la importancia que posee motivar a los estudiantes para realizar proyectos novedosos, haciendo que ellos se responsabilicen de su propio aprendizaje. Esto, logrado tras la figura de la docente como una mediadora y no con un rol expositivo-academicista.

Por último, la propuesta contribuyó al aprendizaje de nuevos conocimientos de la especialidad de Lengua y Literatura por parte de los estudiantes, que corresponden al contenido de vocabulario contextual, es decir, la aplicación del léxico en textos cotidianos. Por otra parte, el estudiantado comprendió el concepto de campo semántico, el que era desconocido para ellos hasta el inicio de la propuesta, lo que dota a esta de un carácter multifuncional, porque no solo ayuda a aumentar el vocabulario, sino que también proporciona herramientas para entender otros contenidos de la especialidad.

A raíz de esto, los estudiantes comprendieron que las palabras se relacionan a nivel semántico, es decir, que estas se vinculan a nivel de significado, contribuyendo aún más en el aumento del repertorio léxico. Asimismo, el vocabulario fue aumentado por el centro de interés *terror*, y los estudiantes pudieron ampliar y conocer otros, tras entender el concepto de *campo semántico*.

En la misma línea, el grupo curso logró inferir y comprender el concepto de categoría gramatical, ya que realizaron de manera innata derivaciones de palabras a partir de sus raíces, por ejemplo: asesino, asesinar, asesinato. En estas situaciones, se les explicó que una misma palabra podía pertenecer a diversas categorías gramaticales según su función, ampliando el aprendizaje lingüístico de los estudiantes reflejado en las respuestas del posttest.

6.2. PROYECCIONES

En relación a las proyecciones generadas en la presente investigación, se pueden plantear las siguientes:

La primera de estas, guarda relación con generar nuevas instancias investigativas e innovadoras respecto a la temática de disponibilidad léxica, enfocadas al ámbito educativo para contribuir a la mejora y diseño de nuevas estrategias didácticas y metodológicas.

Por otro lado, la propuesta diseñada e implementada que consta de cuatro clases secuenciales apoyadas por la construcción de cuadernillos construidos por las investigadoras y desarrolladas por los estudiantes, se configura como una herramienta pedagógica que se encuentra con total acceso para los docentes que quieran trabajar el contenido de vocabulario y/o el léxico de los estudiantes.

Por otra parte, la presente investigación en el futuro puede seguir ampliándose, puesto que los estudios de este tipo no solo proporcionan una base de datos léxica, si no que pueden ser considerados para un análisis lingüístico general.

En consideración de lo anterior, se pretende que esta investigación motive a la realización de trabajos interdisciplinarios (con otras asignaturas en el contexto escolar) para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en otras áreas. Entendiendo que la adquisición de vocabulario conforma parte trascendental para el proceso cognoscitivo que realizan los estudiantes, puesto que, al poseer un mayor léxico la tarea de comprender diversas disciplinas resulta sencilla, al considerar que el lenguaje es un elemento troncal para la comprensión.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (1983). Lingüística y narrativa: los modelos actanciales. *Revista de la Facultad de Filología*, (33), 19-28. Recuperado el 18 de octubre de 2017 de <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/RFF/article/view/1920/1791>
- Álvarez, G. (2001). Los tipos de texto. En *Texto y Discurso*. (143-155). Recuperado el 18 de octubre de 2017 de <https://es.scribd.com/document/306236352/Texto-y-Discurso-Capitulo-5-Los-tipos-de-texto-Gerardo-Alvarez>
- Amaya, M. (2011). Tipologías textuales: de Aristóteles a la clasificación múltiple. *Revista de Literatura y Lingüística*, 22, 79-91. Recuperado el 18 de octubre de 2017 de <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000200006>
- Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico: tareas pendientes. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (19), 33-46. Recuperado el 15 de octubre de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736534>
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de didáctica de la lengua y de la escritura*, (5), 152-160. Recuperado el 15 de octubre de 2017 de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita/haciaunmodelodeensenanzadelacomposicionescrita.pdf>
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Cruz Alonso, R. (2016). *El léxico disponible de Castilla y León*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Diadenys, J. (2010). *Estrategia didáctica para desarrollar la interdisciplinariedad en la carrera de psicología*. Cuba: Ediciones Sede Universitaria Municipal de Abreus. Recuperado el 18 de diciembre de 2017 de [file:///C:/Users/18480650/AppData/Local/Temp/Rar\\$DI00.079/1009.pdf](file:///C:/Users/18480650/AppData/Local/Temp/Rar$DI00.079/1009.pdf)
- Freinet, C. (1974). *El diario escolar*. Barcelona, España: Editorial Laia.

- Garzón Segura, A. M., y Penagos López, L. A. (2016). Disponibilidad léxica en estudiantes de primer semestre de pregrado de una institución universitaria de Villavicencio, Colombia. *Forma y Función*, 29 (2).
- Grupo de Investigación DispoLex. (2013). *DispoLex investigación léxica*. Recuperado el 10 de octubre de 2017 de <http://www.dispolex.com/info/la-disponibilidad-lexica>
- Jara, J. y Méndez, M. (2010). *Aplicación del modelo quinario de Larivaille como estrategia estructural para la comprensión lectora del texto escrito y audiovisual* (Tesis de grado). Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile. Recuperado el 18 de octubre de 2017 de http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1365/1/Jara_Gonzalez_Juan.pdf.
- Lewandosky, T. (1992). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra.
- López, R. y Martínez, A. (2011). La teoría actancial en una gramática funcional para la producción periodística. *Quorum Académico*, 8, 209-222. Recuperado el 18 de octubre de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3865181>
- Marguerat, D. y Bourquin, Y. (2000). *Cómo leer los relatos bíblicos. Iniciación al análisis narrativo*. Cantabria, España: Editorial Salterrae. Recuperado el 14 de octubre de 2017 de https://books.google.cl/books?id=DK-RxnBFz5MC&pg=PA71&dq=modelo+quinario&hl=es&ei=bJf6TMv8HY-t8AaVs7jjCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCoQ6AEwAQ#v=onepage&q=modelo%20quinario&f=false
- Marincovich, J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Revista Signos*, 32, 121-128. Recuperado el 18 de octubre de 2017 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100012
- Ministerio de Educación. (2017). *Lengua y Literatura Programa de Estudio Primer Año Medio*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2013). *Lenguaje y Comunicación Programa de Estudio Segundo año Básico*. Santiago, Chile: MINEDUC.

- Molina, J. y Devís, M. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: estudio de estratificación sociolingüística*. Valencia, España: Editorial Universidad de Valencia.
- Montenegro, R. (2010). Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de tercero y sexto primaria de escuelas públicas del departamento de Guatemala. *USAID Informes breves de investigación, 1*. Recuperado el 27 de noviembre de 2017 de <http://www.reaula.org/administrador/files/Infor.%20breves%20de%20investiga%20No.1%20fc.pdf>
- Moreno Ramos, J. (2004). Enseñar lengua desde un enfoque léxico. *Glosas didácticas revista electrónica internacional*, 11, 162-168. Recuperado el 27 de noviembre de 2017 de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/13moreno.pdf>
- Paredes García, F. (2014). A vueltas con la selección de "centros de interés" en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (16). Recuperado el 27 de noviembre de 2017 de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/a-vueltas-con-la-seleccion-de-centros-de-interes-en-los-estudios-de-disponibilidad-lexica-para-una-propuesta-renovadora-a-proposito-de-la-disponibilidad-lexica-en-ele>
- Pérez Daza, M. (2010). Estrategias y actividades para la enseñanza del vocablo en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 36, 1-9. Recuperado el 27 de noviembre de 2017 de https://scholar.google.cl/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=estrategias+y+actividades+para+la+enseñanza+del+vocabulario+en+el+aula&btnG
- Rodríguez, S., Herraiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I. y Bernal, S. (2010). Investigación Acción 3. Métodos de investigación en Educación Especial. *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado el 27 de noviembre de 2017 de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Rodríguez, J. (1999). *Didáctica de la narración escrita: enseñanza del discurso narrativo en educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado el 15 de octubre de 2017 de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/25989/1/Jose_A_Rodriguez_Polo.pdf

- Rui, G., & Carvajal, J. (2005). *Disponibilidad léxica en alumnos de la carrera de Castellano y Literatura de la ULA Táchira*. Táchira, Venezuela: Universidad de Los Andes. Recuperado el 10 de octubre de 2017 de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/sil/ruiycarvajarinformefinal.pdf
- Samper Padilla, J. y Samper Hernández, M. (2006). Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *LynX, Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 5, 5-95.
- Samper Padilla, J., Bellón, J. y Samper Hernández, M. (2003). El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En Gerd Worjak, Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano). *Iberoamericana, Vervuert*, 27-140.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México D.F: Mc Graw Hill Education. Recuperado el 28 de noviembre de 2017 de file:///lab_aplic/Usuarios/17069107/Escritorio/metodologc3a3c2ada_de_la_investigac3a3c2b3n_-sampieri-_6ta_edicion1.pdf
- Sampieri, R., Fernández, C. y Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta Edición. México D.F: Mc Graw Hill Education. Recuperado el 30 de noviembre de 2017 de <http://www.academia.edu/5867941/65460991-Metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-Hernandez-Sampieri-et-al>
- Trujillo, F. (2002). Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura. *Euphoros*, 4, 11-22. Recuperado el 15 de octubre de 2017 de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/modesclec.pdf>
- Urzúa, P., Sáez, K., y Echeverría, M. S. (2006). Disponibilidad léxica matemática: análisis cuantitativo y cualitativo. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44 (2), 59-76.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, España: Editorial Siglo 21.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

8. ANEXOS

8.1. COSENTIMIENTO



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimados apoderados:

Por motivos del desarrollo de la tesis de pregrado titulada ***“Propuesta didáctica para el desarrollo del léxico disponible por medio de la producción de textos narrativos”***, de la cual son responsables las docentes en formación Fernanda Aros, Débora Castro, Fernanda Donoso, Katherine Palacios y Cory Silva; se les solicita el consentimiento para que sus pupilos participen como muestra de investigación para dicha tesis. Esta se desarrollará en el periodo del mes de octubre del presente año, en el colegio Oratorio Don Bosco.

Esta consiste en la recolección de datos sobre disponibilidad léxica que poseen los estudiantes de 1° año de Enseñanza Media, con el propósito de mejorar las habilidades escriturales de los alumnos.

Por esta razón, se les solicita que complete la siguiente autorización:

Yo _____, Rut _____, autorizo a mi pupilo (a) _____, del curso _____, del colegio Oratorio Don Bosco para participar en la investigación ***“Propuesta didáctica para el desarrollo del léxico disponible por medio de la producción de textos narrativos”***.

Estoy de acuerdo que los datos adquiridos en la investigación, solo serán utilizados en función de esta, y no para otros fines.

Firma

En _____ a _____ de _____.

Gracias.

8.2. FICHA DE RECOLECCIÓN DE DATOS



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

FICHA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Estimados apoderados:

A continuación, se solicita que complete la siguiente ficha de recolección de datos, en función de la investigación *“Propuesta didáctica: la disponibilidad léxica como una herramienta para la producción de textos narrativos”*.

Yo _____, apoderado (a) del alumno (a) _____, del curso _____, del colegio Oratorio Don Bosco, residentes en la ciudad _____ de la comuna de _____; doy fe que la información entregada en este documento, es real y fidedigna.

Instrucciones: Marque con una “X” en la casilla según corresponda.

Sexo del alumno		Edad del alumno		
Femenino: <input type="checkbox"/>	Masculino: <input type="checkbox"/>	13 a 14: <input type="checkbox"/>	15 a 16: <input type="checkbox"/>	Otro: <input type="checkbox"/>
Tipo de establecimiento donde el alumno cursó enseñanza básica previa				
Municipal: <input type="checkbox"/>	Particular Subvencionado: <input type="checkbox"/>	Particular Pagado: <input type="checkbox"/>		

Nivel de escolaridad de la Madre		Nivel de escolaridad del Padre	
Enseñanza Básica Incompleta: <input type="checkbox"/>		Enseñanza Básica Incompleta: <input type="checkbox"/>	
Enseñanza Básica Completa: <input type="checkbox"/>		Enseñanza Básica Completa: <input type="checkbox"/>	
Enseñanza Media Incompleta: <input type="checkbox"/>		Enseñanza Media Incompleta: <input type="checkbox"/>	
Enseñanza Media Completa: <input type="checkbox"/>		Enseñanza Media Completa: <input type="checkbox"/>	
Enseñanza Superior Incompleta: <input type="checkbox"/>		Enseñanza Superior Incompleta: <input type="checkbox"/>	
Enseñanza Superior Completa: <input type="checkbox"/>		Enseñanza Superior Completa: <input type="checkbox"/>	

8.3. PRETEST Y POSTEST

Instrucciones para aplicar el diagnóstico 1° año medio. Material para el docente

Instrucciones generales:

-Saludar a los estudiantes.

-Explicar el objetivo del Diagnóstico: recolectar datos sobre el número de palabras que conocen.

-Explicar en qué consiste el Diagnóstico: que cuenta con dos partes para su realización; y que cada parte tiene un tiempo estimado para llevarlo a cabo.

Instrucciones Diagnóstico:

a) Primera parte

- 1.- Entregar una hoja en blanco por estudiante, donde deben escribir su nombre y curso.
- 2.- Explicar que cuentan con 2 minutos para realizar la primera parte.
- 3.- Explicar a los estudiantes que deben escribir en la hoja blanca palabras que conocen sobre el centro de interés: terror.
- 4.- Retirar las hojas al terminar los 2 minutos cronometrados.

b) Segunda Parte

- 1.- Entregar una hoja con preguntas por estudiante, donde deben escribir su nombre y curso.
- 2.- Explicar que cuentan con 15 minutos para realizar la segunda parte de este.
- 3.- Explicar que deben responder las preguntas en el espacio asignado.
- 4.- Retirar las hojas al terminar los 15 minutos cronometrados.

Nombre:

Curso:

Nombre:	Curso:
----------------	---------------

¿Qué cuentos de terror conoces?

¿Has sufrido alguna experiencia terrorífica? Relátala.

¿Conoces historias o hechos paranormales surgidos dentro de tu establecimiento educacional?

¿Has visto videos sobre hechos paranormales en la web? ¿Cuáles?

8.4. MÓDULO DIDÁCTICO

Primera clase:

Escribir cuentos de terror no da miedo



¡Bienvenidos jóvenes estudiantes!

En las clases siguientes serán parte de un mundo misterioso con relatos y personajes que pondrán su piel de gallina.

Pero, ¿Qué es lo que más les asusta?
¿La oscuridad? ¿Lo desconocido?
¿La soledad?

Paciencia, durante las clases descubriremos sus miedos y cómo se construyen las historias terroríficas que los provocan.

Al final de las clases, ustedes causarán escalofríos con sus propios relatos.

Les aconsejamos que no confíen en nadie y realicen todas las actividades si quieren sobrevivir.

Nos vemos más pronto de lo que creen...

<i>Nombre:</i>			
<i>Curso:</i>		<i>Fecha:</i>	





¿Conoces realmente lo terrorífico?

Para comenzar, responde:

Objetivo de la clase:

Escribir un final alternativo para una escena de terror utilizando léxico a elección.

1. ¿Qué te provoca miedo?

2. ¿Cuál es tu película de terror favorita? ¿Por qué?

3. ¿Qué cuentos o novelas de terror has leído?

∇ Luego, lee el siguiente fragmento de la leyenda “El Caleuche” y subraya las palabras u oraciones que vincules con la temática de terror.

SABÍAS QUE...



El Caleuche

Su nombre deriva de los términos mapuzungun Kalewtun que significa "transformar" y che, "gente"; es decir "gente transformada". Es un barco fantasma de la mitología de Chiloé, que se deja percibir en sus costas los días de neblina. Desaparece adoptando formas diferentes y alcanzando velocidades extraordinarias bajo el mar.

“Este buque endemoniado se nutre de tripulación con los muertos y desaparecidos de naufragios, cuando estos ocurren, aparece el Caleuche para subirlos a su cubierta y mantenerlos a su servicio durante un siglo mediante un pacto infernal. A algunos de estos obligados marinos, al transcurrir de un año, se les deja visitar una noche a su familia a quienes le dejan una bolsa con monedas de oro, plata, anillos y collares, que es el pago por los servicios que cumplirá el desdichado, se dice que su aspecto es siempre el mismo de aquel día en que naufragaron, aunque se presentan como zombis, seres sin voluntad, muertos en vida. A bordo del barco son tontos y desmemoriados, pues a los que controlan a la tripulación no les interesa que se sepa de qué sumergidas ciudades maravillosas obtienen sus tesoros, aun así, si alguno que hubiere visto tales maravillas tiene el desatino de hablar de ello es severamente castigado y perdido para siempre”.

Leyenda popular, versión de Miguel Moreno.

∇ Considerando lo que subrayaste ¿Qué otra leyenda de terror parecida conoces? Resúmela utilizando tres de las palabras seleccionadas.



¡Atentos al Power Point!
Luego, completa el siguiente cuadro con el contenido tratado.

	es:	ha influenciado:	ejemplo:
<p>El Terror</p>	<div style="border: 1px solid black; height: 150px; width: 100%;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>
		<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>
		<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>
		<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>
		<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>
		<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>	<div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 100%;"></div>

Debes tener presente que para escribir cualquier tipo de texto, sin duda el manejo de vocabulario es esencial, pero se hace aún más necesario cuando lo que quieren construir a través de la palabra es un mundo literario.

Encontrar la palabra precisa para describir personajes, ambientes, sentimientos y sensaciones de una forma más objetiva y literaria, es una habilidad que solo se logra escribiendo, por ello debes estar muy atento.



Recuerda que...

Campo semántico es el término utilizado para designar a un conjunto de palabras que están interrelacionadas por su significado.

Dichas palabras deben poseer un **rasgo semántico** o un **punto de referencia en común**.

Deben pertenecer a la misma categoría gramatical.

Ejemplo: el campo semántico de la palabra sentimiento es: amor, felicidad, tristeza, odio, arrepentimiento, etc.

Recuerda que...

Los **sinónimos** son palabras similares que pueden reemplazarse la una por la otra, porque tienen **significado semejante**.

Dichas palabras deben pertenecer al mismo campo semántico.

Deben pertenecer a la misma categoría gramatical.

Deben tener significados parecidos.

Ejemplo: muerto/ difunto/ fallecido/cadáver.

II. Completa el siguiente cuadro

Palabra seleccionada	Sinónimo	Definición de la palabra seleccionada

III. Para finalizar, responde:

1. ¿Convives con el terror? ¿En cuáles circunstancias basas tu respuesta?

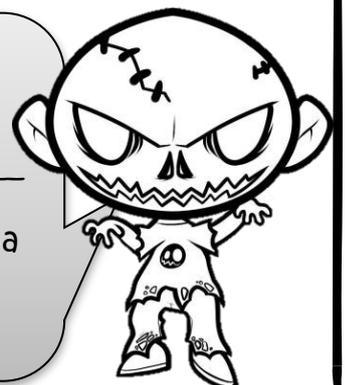
❖ ¿Qué palabras nuevas aprendiste? Nombra mínimo tres.

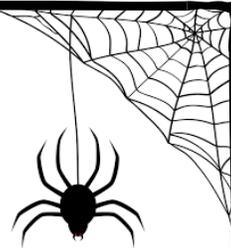
¿De qué temas te gustaría escribir un cuento terror?
Menciona tres ideas que se te ocurran:

_____ / _____ / _____

Tienes una semana para escoger uno, porque la próxima
clase comenzarás a planificar tu escritura.

¡Nos vemos en tus pesadillas!





Segunda Clase:

Escribir cuentos de terror no da miedo

¡Bienvenidos a la segunda clase queridos estudiantes!

El día de hoy comenzaremos con nuestro proceso de escritura.

Seguirás explorando tus miedos y sabrás construir historias realmente misteriosas.

Te aconsejo que no te fíes de nosotros y preocúpate de realizar tus actividades si quieres continuar con esta aventura.

Empecemos con esta aventura jóvenes escritores.



<i>Nombre:</i>			
<i>Curso:</i>		<i>Fecha:</i>	





El suspenso para una psicosis

Para comenzar, responde:

Objetivo de la clase:

Planificar el proceso de escritura de un cuento de terror.

1. ¿Qué palabras terroríficas recuerdas de la clase anterior?

2. Luego de escuchar a tus compañeros y de observar la pizarra, responde ¿Qué palabras habías olvidado? ¿Cuáles otras escogerías para tu creación?

3. ¿Qué entiendes por suspenso? ¿Cómo puedes identificarlo en una película o en un cuento de terror?

¿Sabías que son varios los elementos que se combinan para crear un clima de suspenso?

Para saber qué es el suspenso y sus componentes pon atención al Power Point que te mostrará la profesora.





Continuemos, para escribir un cuento de terror lleno de suspenso, debes recordar que toda narración se compone de una secuencia de acciones realizadas por los distintos personajes. Generalmente, esta serie de acciones se organiza en los siguientes momentos.

 Se presentan los personajes, el tiempo y el contexto en el que transcurre la historia.

Situación inicial

 Situación que produce un quiebre en el orden inicial, el que provoca distintas reacciones de los personajes, desencadenando las principales acciones de la historia.

Nudo o conflicto

 Se narran las reacciones de los personajes y nuestras situaciones que se dan a partir del nudo o conflicto.

Desarrollo

 Se resuelven el conflicto y se establece un nuevo orden.

Desenlace o final

Recuerda que las acciones que realicen los personajes tienen distinto grado de importancia a lo largo de la historia.

Estas pueden dividirse en **acciones principales** y **acciones secundarias**. Observa el siguiente esquema.



Acciones principales

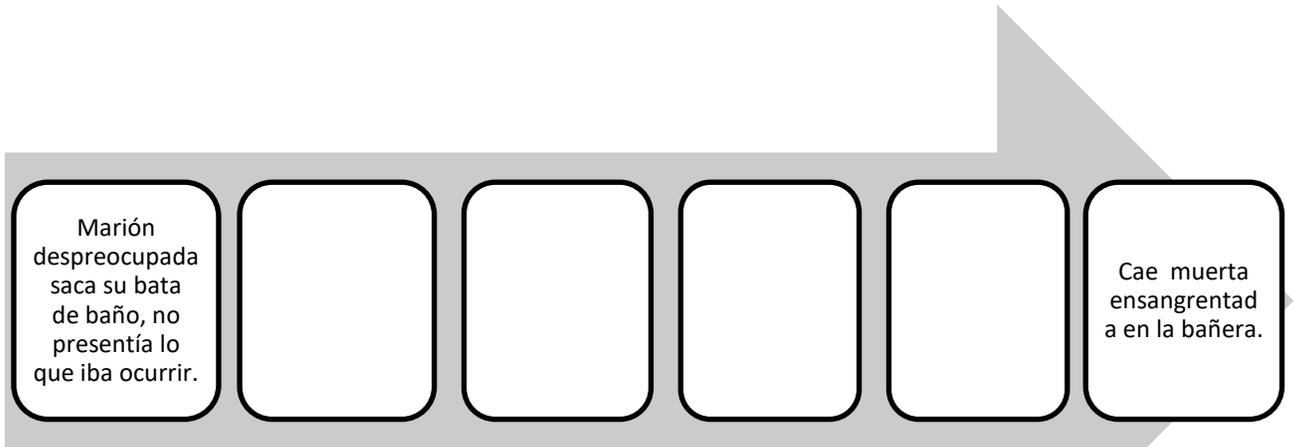
Estas acciones **mueven las historias** y son realizadas por los **personajes principales**.

Acciones secundarias

Estas acciones **pueden cumplir diversas funciones**, como **servir de nexos** entre las acciones principales, **mostrar el carácter** de los personajes, **dar indicios** de lo que sucederá después, etc.



Actividad: A partir de la escena vista de *Psicosis* completa esta línea de tiempo con nuevas acciones principales y secundarias, puedes inventar el nudo del conflicto y desarrollo que desees, pero debes considerar en cada momento uno de los verbos y adjetivos de las listas posteriores.



- | | | | |
|-------------------|-------------------|---------------------|--------------------|
| <i>Respirar</i> | <i>Desconocer</i> | <i>Fuerte</i> | <i>Pálido</i> |
| <i>Gritar</i> | <i>Disparar</i> | <i>Misterioso</i> | <i>Oculto</i> |
| <i>Aturdir</i> | <i>Envenenar</i> | <i>Recóndito</i> | <i>Triste</i> |
| <i>Olvidar</i> | <i>Despreciar</i> | <i>Podrido</i> | <i>Apasionado</i> |
| <i>Morir</i> | <i>Reducir</i> | <i>Desconocido</i> | <i>Violento</i> |
| <i>Sangrar</i> | <i>Intuir</i> | <i>Tétrico</i> | <i>Peligroso</i> |
| <i>Repetir</i> | <i>Alterar</i> | <i>Lento</i> | <i>Desolado</i> |
| <i>Delirar</i> | <i>Reír</i> | <i>Grave</i> | <i>Putrefacto</i> |
| <i>Enterrar</i> | <i>Traicionar</i> | <i>Astuto</i> | <i>Hediondo</i> |
| <i>Temblar</i> | <i>Exagerar</i> | <i>Despreciable</i> | <i>Asqueroso</i> |
| <i>Engañar</i> | <i>Forzar</i> | <i>Repentino</i> | <i>Sucio</i> |
| <i>Embrujar</i> | <i>Dramatizar</i> | <i>Torpe</i> | <i>Serio</i> |
| <i>Atormentar</i> | <i>Insultar</i> | <i>Delirante</i> | <i>Agitado</i> |
| <i>Maldecir</i> | <i>Confundir</i> | <i>Desabrido</i> | <i>Salvaje</i> |
| <i>Despreciar</i> | <i>Colgar</i> | <i>Frenético</i> | <i>fantástico</i> |
| <i>Arrinconar</i> | <i>Desvanecer</i> | <i>Agitado</i> | <i>Áspero</i> |
| <i>Ocultar</i> | <i>Golpear</i> | <i>Nervioso</i> | <i>Peligroso</i> |
| <i>Llamar</i> | <i>Enterrar</i> | <i>Desahuciado</i> | <i>Sorprendido</i> |
| <i>Defender</i> | <i>Silenciar</i> | <i>Indigno</i> | <i>Rápido</i> |

Recuerda que el **adjetivo** acompaña al sustantivo, y su función principal es **precisar o ampliar su significado.**

RECURRE AL DICCIONARIO SI NO CONOCES EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA.

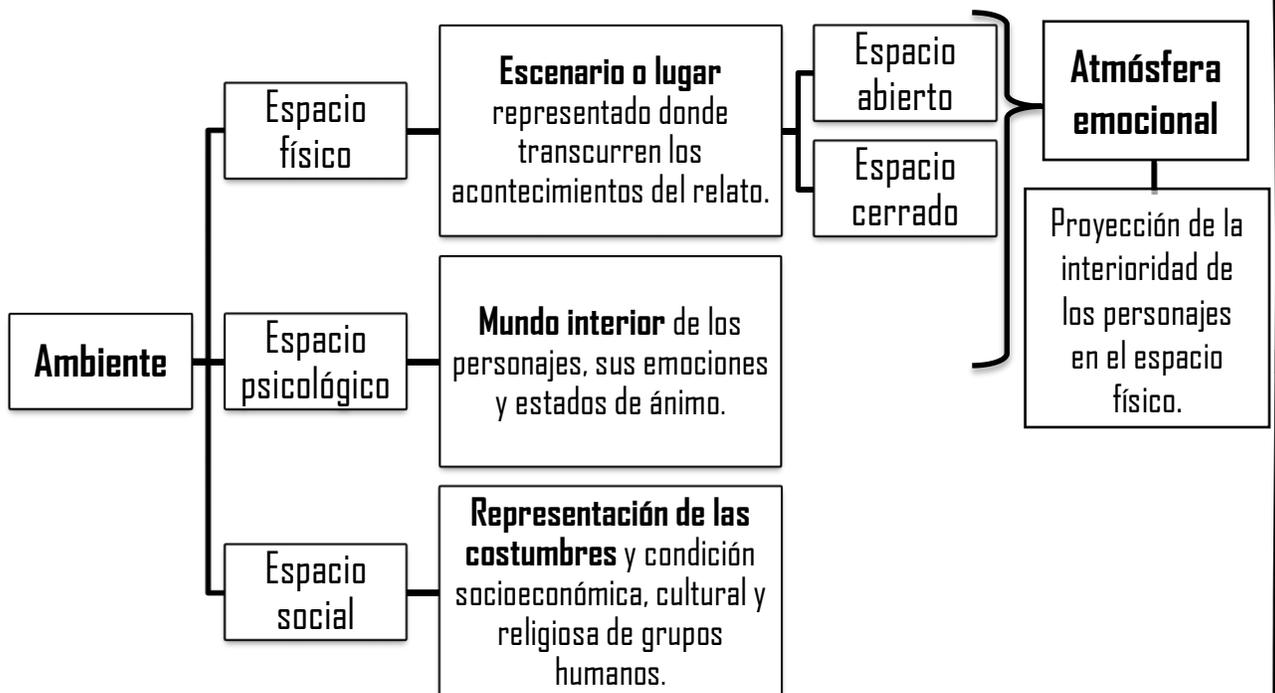


Debes tener presente que, gran parte de las acciones que dan vida a la historias de terror suceden en lugares que asociamos con el miedo, como una calle solitaria, un cementerio o un castillo antiguo, pero también pueden ocurrir sucesos inexplicables en lugares cotidianos, como lo es nuestra misma casa.

En estas situaciones suele hacer frío, haber neblina o ser de noche, la idea es que nos sintamos vulnerables y no distingamos las formas y los ruidos.

Entonces, ¿cómo afectaría a la historia el espacio donde ocurren las acciones?

Para responder, debes recordar los tipos de ambientes para crear la atmósfera precisa para tu cuento de terror.





Actividad: Lee el siguiente cuento, marca con un color las acciones principales y con otro color las secundarias.

El tapiz

Entré en la tienda del anticuario Espinosa para mirar el tapiz del que tanto me habían hablado. Estaba colgado en una pared, entre una armadura japonesa y una muñeca de porcelana.

La escena parecía vista a través de la lluvia o de la niebla.

Contra un cielo gris, una mujer de cabellos dorados sostenía una rama de olivo. Hubiera dado cualquier cosa por conocer a la mujer que había inspirado aquel tapiz.

—Es hermoso —dije. Lamenté de inmediato haberlo alabado, lo que aumentaría el precio—. ¿Cuánto cuesta?

—No está en venta —respondió Espinosa—. Pero... ¿cómo sabe si es hermoso si lo está mirando al revés? Lo dejo así para que no se llene de polvo.

Espinosa dio vuelta la tela. Del otro lado de la trama la mujer era un cadáver de ojos hundidos y piel amarillenta.

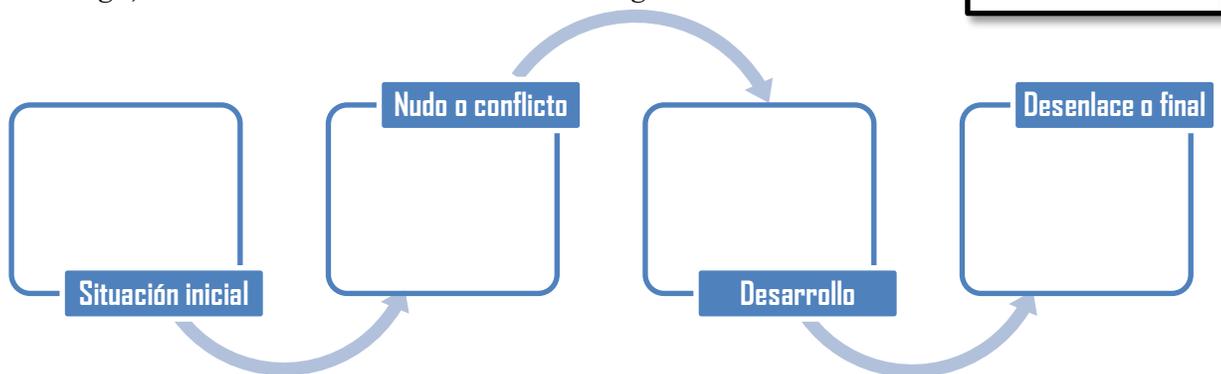
Sostenía una vara retorcida llena de espinas que goteaban sangre y su cabello era un manojo de serpientes.

Pablo De Santis.

Pablo de Santis

Nació en Buenos Aires en 1963. Es Licenciado en Letras, periodista, escritor de novelas, cuentos y guiones para historietas. Sus relatos se centran en la aventura y el misterio. Comenzó a escribir libros para jóvenes cuando dejó de hacer historietas. Su primera novela para adolescentes fue Desde el ojo del pez (1991). Recibió diversos y variados premios por su obra literaria.

∇ Luego, ordena las acciones del cuento según el momento.



∇ Completa con información del cuento el siguiente cuadro y luego responde.

Espacio físico	
Espacio psicológico	

∇ ¿Cuál es la atmósfera emocional que se logra a partir de los espacios señalados?



Ahora estás listo para planificar la primera parte de la escritura de tu cuento de terror.

Debes tener escogida la temática de que tratará.

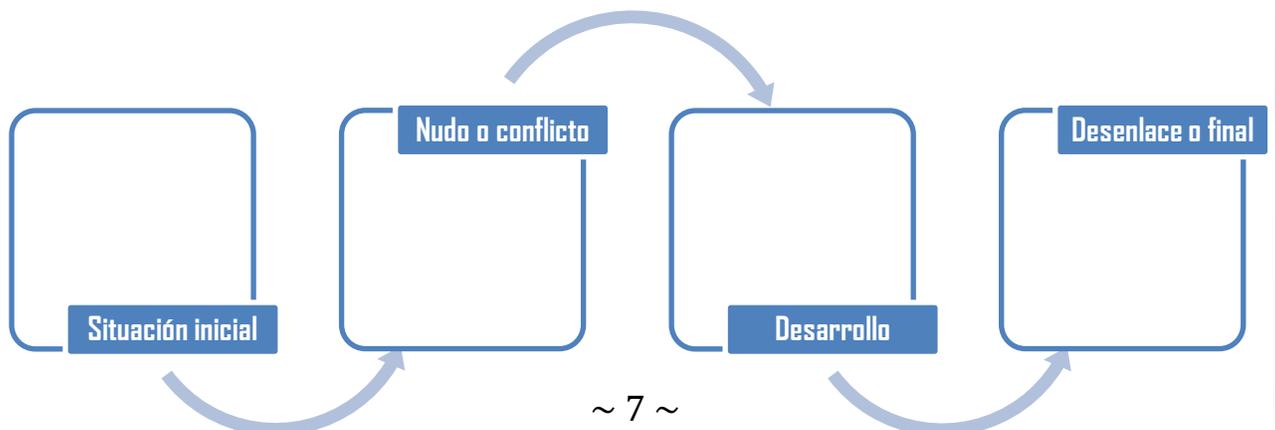
Planifiquemos la escritura.

- ▽ Escribe un título tentativo para tu cuento. Recuerda que debe generar ganas de leer la historia, pero que no cuente su final.

- ▽ Delimita brevemente:

Tema central	
Personaje principal	
Espacio físico	
Espacio psicológico	
Espacio social	
Atmósfera emocional	

- ▽ Delimita una acción principal para cada momento.

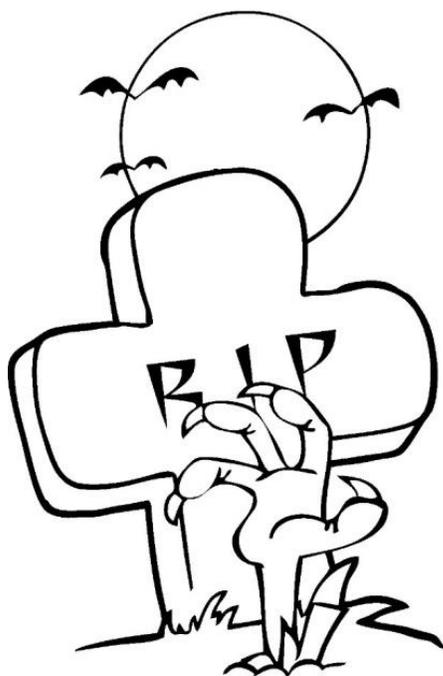


∇ Dibuja la portada de tu cuento de terror.

∇ Evalúa tu desempeño.

Criterios	L	ML	PL
El título es creativo y pertinente al tema, incita el interés del lector.			
El tema está relacionado con el terror.			
El personaje creado es pertinente con la historia y las acciones principales.			
El espacio está delimitado de manera clara.			
El espacio crea la atmósfera pertinente con una historia de terror.			
La ortografía literal, acentual y puntual se emplea adecuadamente.			

*L: Logrado; ML: Medianamente logrado; PL: Por lograr.



¿Sobreviviste?

¡Me parece bien!

Antes de irte a recreo, responde:

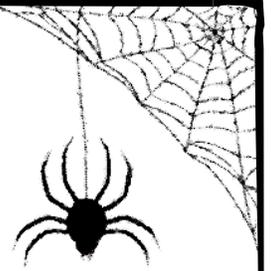
¿Qué palabras nuevas de terror aprendiste?

Especifica cuáles son verbos y cuáles son adjetivos.

Anota mínimo diez de cada uno.

La próxima clase escribirás tu cuento de terror.

¡Descansa, nos vemos muy pronto!



Tercera Clase:

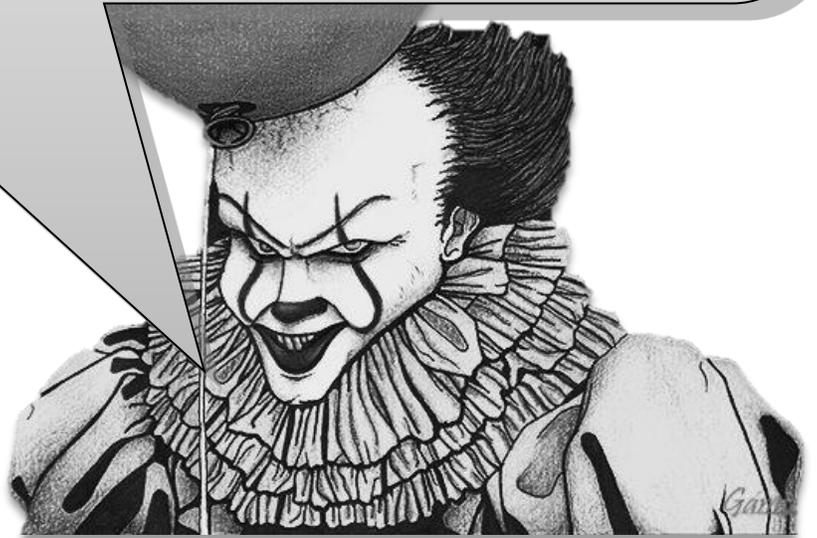
Escribir cuentos de terror no da miedo

¡Bienvenidos a la tercera clase!

El día de hoy continuarás con tu proceso de escritura. Como escritor de un cuento de terror, debes considerar que el propósito de tu relato es provocar miedo al lector, por ello utilizas un vocabulario muy aterrador para crear una atmósfera inquietante.

Te aconsejo que sigas las instrucciones para que tu historia dé escalofríos.

¿Quieres un globo? Todos flotan... y tú también flotarás.



<i>Nombre:</i>			
<i>Curso:</i>		<i>Fecha:</i>	





Voces que estremecen

Objetivo de la clase:
Escribir el borrador de un cuento de terror considerando las elecciones previas.

Para comenzar, responde:

1. ¿Qué palabras terroríficas recuerdas de la clase anterior?

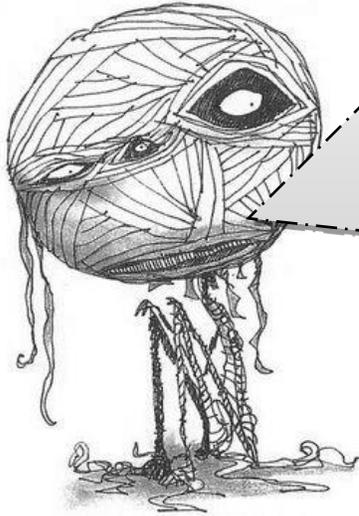
Sustantivos	Adjetivos	Verbos

2. Luego de escuchar a tus compañeros ¿Qué palabras habías olvidado?

3. ¿Qué características debe tener un ambiente de terror y suspenso?



Antes de seguir con la planificación y escritura de tu cuento de terror, debes considerar el siguiente contenido de narrativa.



Para escribir un cuento de terror debes considerar los tipos de narradores, ya que es la voz ficticia que cuenta la historia.

Gracias a él, el lector conoce a los personajes, el espacio, ambiente, tipo de mundo, etc.

Un narrador puede participar o no de la acción, por lo tanto, debes determinar si en tu relato el narrador se situará dentro o fuera de la historia.

Para elegir considera lo siguiente.

Narradores fuera de la historia

(En tercera persona)

Omnisciente

Tiene conocimiento total del mundo narrado, ya que conoce el presente, el pasado y el futuro de la historia. Además, conoce la interioridad de los personajes.

De conocimiento relativo

Tiene un conocimiento limitado del mundo narrado. Por ejemplo, no tiene acceso a la interioridad de algunos personajes importantes o desconoce algunos hechos.

Narradores dentro de la historia

(En primera o segunda persona)

Protagonista

Es el personaje principal de la historia. Narra sus propias vivencias. No tiene acceso a la interioridad de los demás personajes, sólo la propia.

Testigo

Es un personaje de la historia, pero no el principal. Su conocimiento de la historia también es limitado. La participación de este narrador se remite a dar a conocer solo lo que ha visto o escuchado.



El estilo narrativo es la técnica que mediante la cual el narrador **presenta las palabras o el pensamiento de los personajes.**

Para que el lector sepa cuándo habla un personaje en el texto, se utilizan verbos de expresión como decir, pensar, afirmar, preguntar, indicar, contar, entre otros.

A continuación, te presentamos dos de los estilos narrativos más frecuentes:

Estilo directo

El narrador reproduce literalmente el habla de los personajes.

Se reconoce por marcas textuales como los dos puntos después del verbo, *las comillas* o *las rayas*.

Estilo indirecto

El narrador cuenta con sus propias palabras lo que dicen o piensan otros personajes.

Se reconoce por el recurrente uso de la conjunción *que* después del verbo.



Actividad: A partir de lo leído, identifica en los siguientes microcuentos el tipo de narrador (omnisciente, de conocimiento relativo, protagonista o testigo) y el estilo (directo o indirecto).

Me desperté por el golpe de un vidrio. Primero pensé que era la ventana, hasta que oí que venía del espejo otra vez.

Narrador: _____

Estilo: _____

Una mujer está sentada sola en una casa. Ella sabe que está sola en todo el mundo. Cualquier otra cosa viviente está muerta. Toca a la puerta.

Narrador: _____

Estilo: _____

La cara me miraba con una sonrisa por la ventana, desde la oscuridad afuera de mi habitación. Yo vivo en el piso 14.

Narrador: _____

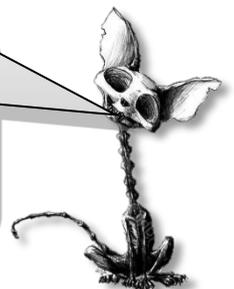
Estilo: _____

Mientras la arropa para dormir le dice: "papi, revisa que no haya monstruos bajo la cama" Cuando se asombra bajo la cama lo ve a él -otro él-, bajo la cama viéndole y susurrando: "Papi, hay alguien en mi cama".

Narrador: _____

Estilo: _____

Debes tener presente que, el autor del texto, en este caso tú, puedes optar por utilizar el tipo de narrador que mejor responda a tus propósitos comunicativos e incluso puedes usar varios narradores si prefieres.



Recuerda que, los personajes son seres ficticios que, en los relatos, llevan a cabo las acciones y, con ello, hacen avanzar la historia.

Sus creencias, deseos y motivaciones son el motor de sus actos y, por lo tanto, determinan lo que ocurre en la historia.

Para que el lector comprenda la narración, debe conocer las características de los personajes, cómo se relacionan y los motivos que guían sus acciones.



En una narración los distintos **personajes** realizan **acciones que los relacionan entre sí**. Por ejemplo, las acciones que ejecuta un detective para esclarecer un crimen se enfrenta con el propósito de un criminal de no ser descubierto, por lo que entre el detective y el criminal se establece una relación de oposición.

Deben entender que las acciones que realicen los personajes corresponden a un rol, donde cumplen funciones básicas, ya sea **desear** algo, **transferirlo**, **recibirlo**, **ayudar** u **oponerse** para que alguien lo consiga. A continuación, te propondré un esquema para saber qué hace cada personaje, no como es física ni emocionalmente, sino cuál o cuáles serán sus objetivos y cómo se relacionan según ese objetivo.

Se llama “**esquema actancial**” porque analiza a cada personaje como un **actante**, alguien que realiza una acción, moviendo los sucesos en el relato. En este sentido, denominaremos actante a cualquier componente (ser o cosa) que participa en su desarrollo y desempeña alguna de las funciones mencionadas. Por ello, la categoría de actante supera a la de personaje, por lo que en el relato pueden existir muchos personajes, pero sólo seis actantes.

¡Observa con atención lo siguiente!



Actantes

Sujeto	<ul style="list-style-type: none"> • Es el personaje central del esquema. • Realiza una acción para cumplir con algún objetivo, deseo o proyecto..
Objeto u objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Es lo que el sujeto busca o quiere conseguir. • Mueve el actuar del personaje central.
Destinador	<ul style="list-style-type: none"> • Es el motivo o fuerza externa o interna. • Es lo que mueve al sujeto a querer conseguir el objeto.
Destinatario	<ul style="list-style-type: none"> • Es quien se beneficia si el sujeto consigue el objeto. • Puede ser el mismo sujeto, otro personaje, o ambos.
Ayudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Son los que colaboran con el sujeto a conseguir el objeto. • Son los aliados.
Oponentes	<ul style="list-style-type: none"> • Son quienes obstaculizan o se oponen a que el sujeto consiga el objeto.

∇ Ejemplo del **esquema actancial** en el cuento *La caperucita roja*:



∇ Ejemplo del **esquema actancial** en la novela *El señor de los anillos*:



∇ Evalúa tu desempeño

Criterios	L	ML	PL
El título es creativo y pertinente al tema, incita el interés del lector.			
El tema está relacionado con el terror.			
El personaje principal es pertinente con la historia y las acciones principales.			
El narrador cumple la función de cautivar al lector.			
Las acciones principales corresponden al actuar del personaje principal.			
El espacio es pertinente a una historia de terror.			
La orografía literal, acentual y puntual se emplea adecuadamente.			

L:logrado; ML: Medianamente logrado; PL: por lograr.

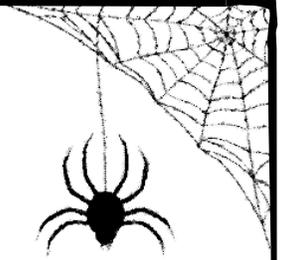


¿Sobreviviste?

¡Muy bien!

La próxima clase le daremos las últimas retocadas a tu cuento de terror.

¡Falta poquito para que termines tu creación!



Cuarta Clase:

Escribir cuentos de terror no da miedo

¡Bienvenidos a la cuarta clase!

El día de hoy terminarás definitivamente tu cuento de terror.
Espero que tu relato nos ponga la piel de gallina a todos.

Te aconsejo que sigas las recomendaciones para que tu historia dé
escalofríos.

¡Éxito!



<i>Nombre:</i>			
<i>Curso:</i>		<i>Fecha:</i>	





Causando escalofríos

Objetivo de la clase:
Corregir la escritura del
cuento de terror.

Para comenzar, responde:

1. ¿Qué palabras terroríficas has utilizado en tu cuento?

Sustantivos	Adjetivos	Verbos

2. Luego de escuchar a tus compañeros ¿Cuál agregarías a tu cuento?

3. ¿Qué características tiene el ambiente de terror de tu cuento?



Antes de la revisión de la escritura de tu cuento de terror, debes considerar que un compañero leerá tu cuento y pondrá sus apreciaciones.



Antes de comenzar la coevaluación, consideren el siguiente contenido, para que su cuento sea coherente y cohesionado.

Conectores temporales y espaciales

Conectores temporales

De anterioridad:

para hechos que ocurrieron en el pasado.

De simultaneidad:

para hechos que ocurrieron al mismo tiempo.

De posterioridad:

para hechos que ocurren después del presente enunciado.

Ejemplos:

antes de (que),
tiempo atrás,
al principio,
al inicio,
hace tiempo,
al comienzo.

Ejemplos:

mientras,
simultáneamente
, al mismo
tiempo, en ese
instante, justo
cuando, a un
tiempo, hoy,
ahora.

Ejemplos:

después (de
que),
posteriormente,
más tarde,
luego de,
tiempo después.

Conectores espaciales o locativos

Ejemplos:

donde,
junto a,
al lado de,
en medio de,
encima de,
atrás de,
por arriba de,
por debajo de.

Signos de puntuación

El punto seguido (.)

Indica una pausa larga y separa enunciados que componen un párrafo. Se utiliza para organizar la información.

Ejemplo:

- Tome el bus a las siete de la mañana. Nadie me esperaba en el terminal

La coma (,)

Indica una pausa breve dentro de un enunciado. Se usa para:

- Intercalar frases, oraciones o palabras que complementan parte del enunciado principal.

Ejemplo:

- José, mi hermano mayor, lee mi cuento de terror.
- Separar vocativos del resto de la oración

Ejemplo:

- Oye, amigo, juntémonos a las ocho en mi casa.
- Compañera, ¿puedes cerrar la ventana?
- Separar el adverbio del resto de la oración

Ejemplo:

- Tristemente, me tengo que retirar.





¡Finalmente lograste sobrevivir!

¡Felicitaciones!

Ahora junto con tu profesora
y compañeros realizarán una
síntesis de la unidad trabajada.

¡Participa!

8.5. PLANIFICACIONES

Planificación de clase

Nivel: NM1		Asignatura: Lengua y Literatura			Unidad 1: La libertad como tema literario (Narrativa y Lírica)	
Profesor Responsable:						
Nº clase	Aprendizaje Esperado	Contenidos Clave	Actividades	Recursos	Indicadores de evaluación	Instrumento de evaluación
1	OA 12 Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros.	Terror, campo semántico, sinónimos, temáticas.	<p>Inicio: Los estudiantes conocen el proyecto de tesis del cual participarán. Se les motiva a través del propósito final de las actividades que constan en elaborar un cuento que será parte de un compendio y, con ello, realizar un radioteatro.</p> <p>Desarrollo: Título de la clase: ¿Conoces realmente lo terrorífico? Mediante preguntas abiertas los estudiantes manifiestan sus concepciones previas referentes a la temática.</p> <p>Actividad uno: Los alumnos identifican y destacan en un cuento las palabras u oraciones que relacionen con la temática. La finalidad de la tarea es que reconozcan nuevos léxicos relacionados además de expresiones, que en este contexto, van configurando el relato para la creación del ambiente necesario en este tipo de</p>	Cuadernillo Data show Power Point	<p>-Utilizan pertinentemente léxico en sus propias producciones.</p> <p>-Aplican características de los cuentos de terror.</p>	Formativa: heteroevaluación

		<p>texto.</p> <p>Se responderá la pregunta “¿qué es el terror?”, identificando la influencia del género en la literatura, la moda, el cine, la música, la entretención, videojuegos, etc. De esta manera, vincularán los rasgos del terror a diversos ámbitos de la cultura, asociando diversos léxicos a la temática.</p> <p><u>Actividad principal:</u> Los alumnos observan el clímax de un cortometraje de terror, sin mostrar el final de la escena. A partir del inconcluso desenlace, los estudiantes individualmente deberán escribir un final alternativo, debiendo elegir diez de treinta palabras del campo semántico del terror. Luego, deberán buscar sus respectivas definiciones en el diccionario y justificar cada elección considerando su importancia en el relato.</p> <p>Cierre: Los alumnos responden preguntas abiertas acerca de la apreciación que tienen del terror luego del contenido visto, interrogante como: ¿Se habían dado cuenta que conviven con el terror? Además de otras respecto a la actividad ¿Qué palabras nuevas aprendieron? Y ¿Qué les pareció la actividad y qué dificultades</p>			
--	--	---	--	--	--

			presentaron? Deben reflexionar para la próxima clase acerca de qué temática utilizarían para la creación de su cuento de terror.			
--	--	--	---	--	--	--

Planificación de clase

Nivel: NM1		Asignatura: Lengua y literatura			Unidad 1: La libertad como tema literario (Narrativa y lírica)	
Profesor Responsable:						
Nº clase	Aprendizaje Esperado	Contenidos Clave	Actividades	Recursos	Indicadores de evaluación	Instrumento de evaluación
2	<p>OA 12 Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros.</p> <p>OA 3 Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión,</p>	Suspense, acciones, verbos, descripciones, adjetivos, clímax.	<p>Inicio: Los estudiantes recuerdan el contenido visto en la sesión anterior y repasan brevemente el léxico trabajado y sus respectivas definiciones- se anotan en la pizarra para que visualicen las palabras en conjunto-. Luego, responden a la pregunta abierta ¿Qué entienden por suspense? ¿Cómo lo identifican?</p> <p>Título de la clase: “El suspense para una psicosis”</p> <p>Desarrollo: Mediante el uso del Power Point, los estudiantes leen y observan contenido acerca del suspense, destacando su importancia en la creación del ambiente propicio para el generarlo y desencadenar</p>	Pizarra Data show Power Point Cuadernillo	<p>- Identifican el suspense como elemento importante en la literatura de terror.</p> <p>- Aplican nuevo léxico en las actividades.</p> <p>- Planifican escritura de cuento de terror.</p>	<p>Formativa: Heteroevaluación</p>

	<p>considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> > El o los conflictos de la historia. > La relación de un fragmento de la obra con el total. > Cómo influye en el relato la narración en primera o tercera persona. > El efecto producido por el orden en que se presentan los acontecimientos. 		<p>del clímax. Para mayor apropiación del tema observaran escenas de películas y cortos en los que el suspenso es la clave para producir terror.</p> <p><u>Actividad uno:</u> Observan una escena de la película Psicosis y señalan las acciones que configuran el suspenso en el fragmento. Luego, seleccionan cinco verbos de quince para aumentar el suspenso de la escena analizada considerando el desenlace expuesto en la obra. Reescriben la escena utilizando las acciones seleccionadas y el nuevo léxico que se estudia en la clase.</p> <p>- Posteriormente, responden: ¿Qué características le dieron a las acciones para darle el sentido de terror a lo que escribieron?</p> <p><u>Actividad principal:</u> Los estudiantes identifican el suspenso en un texto literario y subrayan las acciones y descripciones que configuran y apoyan el suspenso durante la lectura. A través de esta actividad se busca evidenciar la selección léxica y sintaxis de un escritor para producir el suspenso en la producción textual. Terminado lo anterior,</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>comienzan con su proceso de escritura, planificando el relato a través de un esquema.</p> <p>Señalan la temática a través de un título tentativo, Delimitan y caracterizan el espacio (físico, social, psicológico), personajes (principal (es) y secundarios) y acciones en un orden cronológico. Culminan graficando la portada de su cuento.</p> <p>Cierre: Los estudiantes responden preguntas abiertas acerca del contenido y proceso de escritura, por ejemplo: ¿Qué palabras nuevas utilizaran en sus cuentos? y ¿Qué les pareció la actividad y qué dificultades presentaron?</p>			
--	--	--	---	--	--	--

Planificación de clase

Nivel: NM1		Asignatura: Lengua y literatura			Unidad 1: La libertad como tema literario (Narrativa y Lírica)	
Profesor Responsable:						
Nº clase	Aprendizaje Esperado	Contenidos Clave	Actividades	Recursos	Indicadores de evaluación	Instrumento de evaluación
3	<p>OA 12 Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros.</p> <p>OA 3 Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión,</p>	Tipos de Narrador, impostación de la voz, temple anímico	<p>Inicio: Los estudiantes recuerdan las definiciones y características de campo semántico, terror y suspenso. Además, las palabras nuevas, vinculadas a la temática, tratadas en las clases anteriores -se anotan en la pizarra para que visualicen las palabras en conjunto, diferenciando los sustantivos, adjetivos y verbos-. Comentan lo avanzado en la planificación de su cuento.</p> <p>Título de la clase: “El radioteatro del terror”</p> <p>Desarrollo: Los estudiantes escuchan diversos espacios dedicados al terror en el radioteatro. A través de esta propuesta, se evidencia la importancia de impostación de la voz y temple anímico con que el narrador</p>	Pizarra Data show Power Point Cuadernillo	<p>- Comprenden la importancia de la impostación de la voz.</p> <p>- Aplican nuevo léxico en las actividades.</p> <p>- Comienzan proceso de escritura.</p>	Formativa: Autoevaluación

	<p>considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> > El o los conflictos de la historia. > La relación de un fragmento de la obra con el total. > Cómo influye en el relato la narración en primera o tercera persona. > El efecto producido por el orden en que se presentan los acontecimientos. 		<p>cuenta la historia.</p> <p><u>Actividad uno:</u> El grupo curso se divide en tres grupos de acuerdo a la distribución de las mesas, formando equipos, luego cada integrante debe sacar al azar del interior de una bolsa un papel con una palabra vinculada al terror. Por turno, cada grupo debe improvisar una historia, partiendo en orden del último estudiante hasta el primero y cada estudiante debe hacer uso de la palabra elegida sumando expresiones al relato, considerando que debe quedar la historia lo más coherente posible y utilizando distinciones en el tono de voz para crear el clima. Finalmente, los alumnos observarán en una diapositiva las diferentes palabras utilizadas en sus creaciones.</p> <p><u>Actividad principal:</u> De la lista de palabras ocupadas en la actividad anterior, los estudiantes de manera individual deben elegir al menos cinco para incluir en su propio cuento. Los alumnos siguen con el proceso de escritura de sus cuentos, considerando la planificación anterior, seleccionan tipo de narrador y escriben el relato.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>Cierre: Para culminar la clase, se interroga a los estudiantes acerca de la apreciación que tienen de su creación. Asimismo, conversan acerca de las palabras nuevas que aprendieron, qué les pareció y qué dificultades encontraron al desarrollar las tareas.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

Planificación de clase

Nivel: NM1		Asignatura: Lengua y literatura			Unidad 1: La libertad como tema literario (Narrativa y Lírica)	
Profesor Responsable:						
N° clase	Aprendizaje Esperado	Contenidos Clave	Actividades	Recursos	Indicadores de evaluación	Instrumento de evaluación
4	<p>OA 12 Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros.</p> <p>OA 3 Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión,</p>	<p>Ortografía acentual y puntual, cohesión, coherencia.</p>	<p>Inicio: Los estudiantes recuerdan las palabras que aprendieron durante la unidad y las que han utilizado en sus creaciones.</p> <p>Título de la clase: “Vamos a comer niños o vamos a comer, niños”</p> <p>Desarrollo: A raíz del título se observa la importancia de la coma y de qué manera en el caso anterior se cambia el sentido completamente. Se entrega contenido acerca de la puntuación, las marcas discursivas y el orden secuencial.</p> <p>Actividad uno: Terminan de escribir su cuento y realizan las correcciones correspondientes.</p>	<p>Pizarra Data show Power Point Cuadernillo</p>	<p>- Comprenden la importancia de la impostación de la voz.</p> <p>- Terminan proceso de escritura.</p>	<p>Formativa: Coevaluación</p>

	<p>considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> > El o los conflictos de la historia. > La relación de un fragmento de la obra con el total. > Cómo influye en el relato la narración en primera o tercera persona. > El efecto producido por el orden en que se presentan los acontecimientos. 		<p><u>Actividad dos:</u> Realizan una coevaluación (o correvisión) entre compañeros de puesto, es decir, cada estudiante intercambia su creación con otro. Durante la lectura, deben indicar al costado correcciones y sugerencias estilísticas que estimen conveniente para el sentido del texto y el relato.</p> <p><u>Actividad tres:</u> Evalúan consideraciones del compañero y reescriben su cuento para ser finalmente entregado.</p> <p><u>Cierre:</u> Los estudiantes se organizan para la grabación del radioteatro. Finalmente, se da espacio para que los estudiantes expresen cómo se sintieron durante la unidad.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

8.6. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

Rúbrica de evaluación módulo didáctico: Disponibilidad léxica.

Nombre: _____ Curso: _____

Puntaje total: **72**

Puntaje obtenido:

--

Módulo clase 1

Criterios clase 1	Logrado (3)	Medianamente logrado (2)	No logrado (1)	Puntaje
Presenta módulo con identificación, fecha y curso	El módulo presenta identificación, fecha y curso correspondiente.	Módulo incorpora solo dos elementos de la identificación.	Módulo no presenta elementos de identificación.	
Actividad de conocimientos previos	Responde tres de las actividades.	Responde dos de las actividades.	Responde solo una de las actividades.	
Actividad "El Caleuche"	Reconoce nueve conceptos.	Reconoce cinco conceptos	Reconoce menos de cinco conceptos.	
Cuadro de apuntes PPT	Completa la totalidad del cuadro de información.	Completa parte del cuadro de información.	No completa el cuadro de información.	
Actividad cortometraje	Utiliza diez palabras en la historia.	Utiliza cinco palabras en la historia.	Utiliza menos de cinco palabras en la historia.	
Cuadro de sinónimos	Completa con diez palabras.	Completa con cinco palabras.	Completa menos de cinco.	
Actividad de cierre	Responde dos preguntas.	Responde una pregunta.	No responde.	
Anteproyecto de cuento	Menciona tres ideas para su cuento.	Menciona dos ideas para su cuento.	Menciona una idea para su cuento.	
Total:				

Módulo clase 2

Criterios Clase 2	Logrado (3)	Medianamente logrado (2)	No logrado (1)	Puntaje
Presenta módulo con identificación, fecha y curso	El módulo presenta identificación, fecha y curso correspondiente.	Módulo incorpora solo dos elementos de la identificación.	Módulo no presenta elementos de identificación.	
Actividad de conocimientos previos	Responde tres de las actividades.	Responde dos de las actividades.	Responde solo una de las actividades.	
Actividad psicosis	Completa cuatro escenas.	Completa dos escenas.	Completa una escena.	
	Incluye cuatro palabras a las escenas.	Incluye dos palabras a las escenas.	Incluye una palabra en las escenas.	
Actividad "El tapiz"	Destaca acciones principales y secundarias.	Destaca una de las dos acciones.	No destaca.	

	Ordena cuatro acciones del cuento.	Ordenas tres de las acciones.	Ordena una acción.	
	Completa los tres espacios en el cuento.	Completa dos de los espacios en el cuento.	Completa uno de los espacios	
Planificación de cuento	Planifica seis partes del esquema.	Planifica tres partes del esquema.	Planifica una parte del esquema.	
	Planifica cuatro de los momentos del cuento.	Planifica dos momentos del cuento.	Planifica solo un momento del cuento.	
Crea portada para cuento	Crea portada coherente con el cuento.	Crea portada medianamente coherente con el cuento.	No crea portada.	
Autoevaluación	Completa seis criterios de evaluación.	Completa tres criterios de evaluación.	Completa un criterio de evaluación.	
	Escribe diez palabras nuevas.	Escribe cinco palabras nuevas.	Escribe menos de cinco palabras nuevas.	
Total:				

Módulo clase 3

Criterios clase 3	Logrado (3)	Medianamente logrado (2)	No logrado (1)	Puntaje
Presenta módulo con identificación, fecha y curso	El módulo presenta identificación, fecha y curso correspondiente.	Módulo incorpora solo dos elementos de la identificación.	Módulo no presenta elementos de identificación.	
Actividad de conocimientos previos	Responde tres de las actividades.	Responde dos de las actividades.	Responde solo una de las actividades.	
Actividad de microcuento	Responde correctamente cuatro.	Responde correctamente tres.	Responde correctamente dos o una.	
Autoevaluación	Completa siete criterios.	Completa tres criterios.	Completa un criterio.	
Total:				

8.7. PPT

¿Conoces realmente lo terrorífico?



¿Qué es el terror?

El terror es la sensación de miedo intenso que experimenta una persona ante situaciones desconocidas o inexplicables; que pueden ser reales o imaginarias.

Éste se basa en el juego casi exclusivamente de la dimensión psicológica del individuo, ya que deja de pensar racionalmente al sentirlo.

El **término terror** trasciende diversas esferas, porque es vinculado a acepciones en diferentes **ámbitos de lo real**.

Ejemplo de ello, es lo realizado por el pueblo de los Shuar o Jíbaros, quienes reducían las cabezas de sus enemigos para infundir miedo y terror luego de las batallas.



Asimismo, el **término terror** se encuentra presente en el **ámbito de los ficticio** de manera estética.

Ejemplo en la pintura:

Saturno devorando a su hijo, pintado en 1820 por Francisco de Goya.



- **Ejemplo en la música:**
- La música funciona a nivel mental, por ello es utilizada en películas del género.



- **Ejemplo en el cine:**
- El cine de terror va más allá de lo visual y lo estético, porque el terror psicológico es el que funciona para infundir miedo.

◦ Ejemplo en la moda:

- Subcultura gótica: estética proveniente principalmente de las influencias de la literatura y el cine de terror.



◦ *Ejemplo en los videojuegos:*



◦ ¿Qué otros conoces?

◦ *En la literatura:*

¿Qué es el relato de terror?

El terror tuvo su origen bajo el término terror gótico que proliferó en su mayoría entre los años 1765 y 1820 a partir del trabajo realizado de los intelectuales británicos.

Este tipo de relato tiene como característica ser sensacionalista, melodramática, exagera a los personajes y las situaciones, se mueve en un marco sobrenatural que facilita el terror, el misterio y el horror.

En este abundan los vastos bosques oscuros de vegetación excesiva, los personajes y paisajes melancólicos, los lugares solitarios y espantosos que subrayan así los aspectos más grotescos y macabros.

◦ *En la literatura:*

Temáticas utilizadas para el tratamiento del terror

Las temáticas observables en la literatura de terror refieren a una lucha entre la racionalidad y la irracionalidad, es decir, demuestran el miedo de los seres humanos ante lo desconocido e inexplicable.

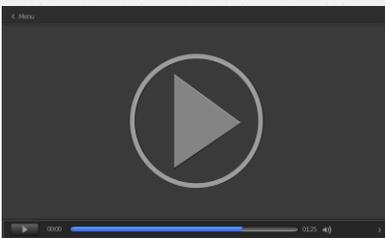
Así, el hombre se puede ver enfrentado a diversas situaciones donde el ambiente, los personajes, etc, que transitan entre lo real y lo ficticio.

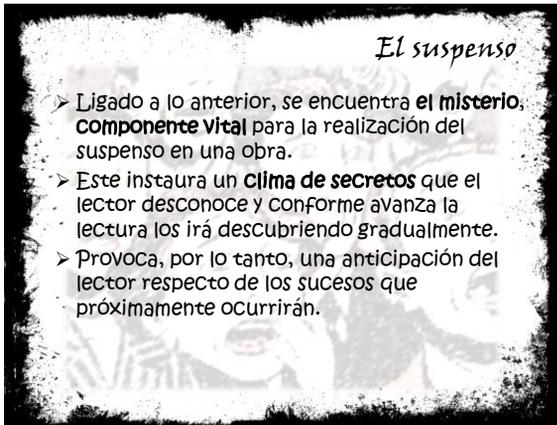
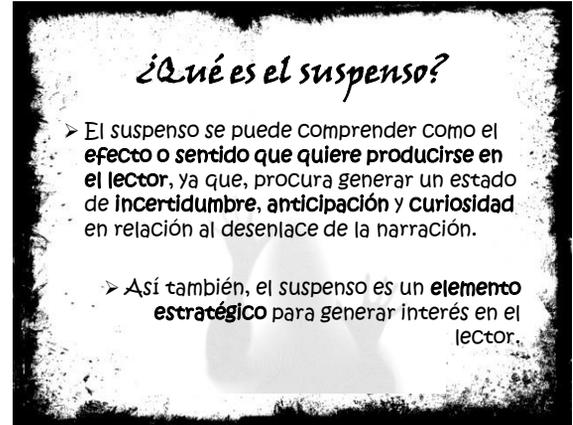
De esta manera, es común observar elementos como: húmedas criptas, paisajes escabrosos y castillos prohibidos habitados por heroínas perseguidas, villanos satánicos, hombres locos, vampiros y hombres lobo.

Ejemplos



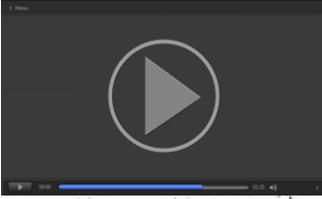
Actividad





Actividad

- Observa el siguiente fragmento y realiza la actividad del taller.





La impostación de la voz

¿Qué es la voz?

Es el sonido que se produce cuando una persona expulsa el aire de los pulmones, el que al salir de la laringe hace vibrar las cuerdas vocales, con tono, con timbre y con intensidad específicos.

Considerando que deberán leer sus cuentos de terror, tomen atención a lo siguiente.



- El **tono** es el aspecto que define una voz como grave o como aguda, es la inflexión o modo particular de expresar algo, de acuerdo con el estado de ánimo o la intención de una persona.
- El **timbre** es la característica individual, modo propio o característico de producir la voz, es decir, lo que hace que se pueda diferenciar una voz de otra.
- La **Intensidad** es el volumen o la propiedad que tiene que ver con la mayor o menor amplitud de las ondas sonoras. Por ejemplo, si una persona levanta la voz en una fiesta o si la baja al hablar en secreto.



Al leer en voz alta se debe considerar

- **La respiración** → El respirar bien es importante para articular la voz, pues esto ayudará al comunicador no sólo a disminuir o eliminar el nivel de tensión nerviosa que manifieste, sino que también le permitirá **manejar su voz, convenientemente, en cuanto a intensidad, a expresión y a entonación; le facilitará graduar los ritmos y las pausas, aspectos importantes en la comunicación oral.**
- **La dicción** → Es la manera como una persona pronuncia cada fonema (sonido) que forma una palabra.



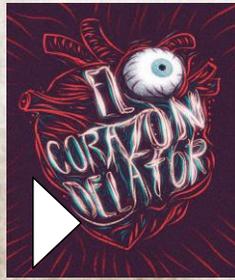
Reflexionemos

- ¿Cuál creen que es el significado de la siguiente afirmación?

Contar un cuento es jugar, es compartir, es viajar.



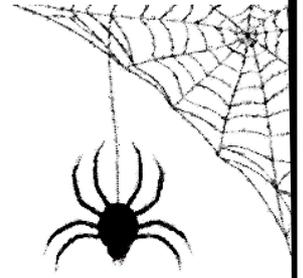
Escuchen atentamente el siguiente radio-teatro



- Fíjate en las particularidades de la voz del narrador y en cómo las utiliza para ambientar el cuento.
- Luego, respondan: ¿Influye en la interpretación del cuento la voz del narrador?



8.8. COMPENDIO



Compendio de cuentos de terror

Primero medio A

2017



PRESENTACIÓN

El siguiente compendio contiene los cuentos escritos por los estudiantes del curso Primero Medio A, pertenecientes al establecimiento educacional Oratorio Don Bosco.

En estos, se expresa la creatividad, talento y habilidad escritural por parte de los estudiantes que fueron reforzadas a partir de módulos didácticos confeccionados por las tesistas Fernanda Aros, Fernanda Donoso, Débora Castro, Katherine Palacios y Cory Silva. Propuesta enfocada en la narrativa de cuentos de terror, implementados en la asignatura de Lengua y Literatura.

Cada cuento tiene como autor a un estudiante del curso aludido, quien diseñó y dibujó la portada de su obra narrativa.

Te invitamos a leer y empaparte del ingenio de los estudiantes ¿Sobrevivirás?

ABC-401 (RBC-401)

Base científica Subterra, California 17 de Julio de 2005:

Despierto en una sala completamente vacía, blancas paredes, el suelo y techo de color gris, estoy con dos compañeros más, SDP-3 Y SDP-4, junto a un experimento nuevo, los tres nos teníamos que meter en cápsulas dentro de este ¿Para qué? ¡Qué sé yo!, no nos cuentan nada. Bueno, yo no alcancé a meterme cuando escuché desde fuera ¡Peligro total! Fallas energéticas en todo el edificio. ¡Evacúen!, luego de eso se abrieron las puertas gigantes de todos los experimentos, incluyendo el nuestro, lo malo fue que las cápsulas se cerraron y quedaron sin oxígeno, por lo que ambos sujetos de prueba murieron, menos yo.

Salí de mi sala, vi a todos los científicos y sujetos de prueba muertos dentro del laboratorio, yo pensé “debieron ser los experimentos de clasificación C” pero luego descubrí que también estaban muertos, “sería que habría escapado”.

Leí en un sobre, que dentro contenía un archivo “RBC-401”... Este contaba sobre una criatura clasificación P, un ser capaz de quitar la vida a todo ser vivo que respirase el mismo aire que él. Cabe resaltar que según esto yo me salvé, ya que me mantuve en una sala con oxígeno artificial, uno que era diferente al del laboratorio y al de la superficie, pero ahora no estaba respirando el mismo aire que él, pues al parecer luego de 3 horas de buscar una salida, vi que una puerta estaba abierta, en efecto, el RBC-401 salió a la superficie y esa criatura luminosa pero sin forma visible extinguió a la raza humana, pesando en que no tenía una salida. Esperé morir de hambre, pero a mi suerte, escuché un sonido irritable, inhalé el aire del laboratorio y mis pulmones explotaron.

Al parecer RBC-401, cumplió su objetivo y volvió a su hogar.

Rafael Rebeco



APARICIONES SOBRENATURALES

Mi principal motivación para realizar este recorrido es conocer fenómenos que ocurren en un orfanato que al parecer se encuentra desalojado y según cuenta el vigilante del sector, han descubierto apariciones de niños y jóvenes en una hora determinada que siempre es a las 3:33 AM "La hora maldita".

Hoy 19 de octubre del 2017 me encuentro en el gran orfanato, siento un aire bastante frío, la piel se me coloca como gallina, escucho sonidos de llanto y lamentos. Cuando camino por los pasillos, me dan mareos y se me pone un dolor de cabeza indescriptible, mientras espero la hora en donde ocurren los sucesos paranormales.

Llega la hora, son las 3:33 AM, no sucedía nada... estaba decepcionado, en eso un niño pasa veloz con un auto en su mano y me dice: - Sígueme y nos verás- Yo aterrado, accedí a tal petición, lo seguí durante 15 minutos aproximadamente, cuando de la nada se detuvo y una puerta se comienza a abrir lentamente, seguido de esto escucho:

-Nunca debiste seguirme hasta acá porque ahora lo verás-

El niño desapareció, pero empezaron a aparecer un motón de jóvenes ensangrentados, me dijeron: - O te quedas con nosotros para seguir perturbando a la gente o te marchas y le cuentas la verdad al mundo. Yo decidí por la segunda y escribí un extenso guion para expresarle al mundo la angustia y desesperación que viven estos niños y jóvenes que se encuentran atrapados en aquel tenebroso lugar.



Renato Hidalgo

EL SÓTANO

Una tarde normal después de la escuela, Alonso se dirigía a su casa. Era un chico independiente, ya que su padre había sido asesinado y su madre trabajaba mucho.

Alonso necesitaba estudiar para una prueba, dispuesto a eso, ruidos extraños se escucharon en las profundidades de la casa. El joven decidió ignorar aquellos sonidos desconocidos, pese a eso, los ruidos no se detenían. La curiosidad del estudiante hizo que fuera a investigar su sótano, rápidamente bajó al oscuro lugar, con una linterna comenzó la búsqueda. Ya en el sótano, sintió arañazos y pasos detrás de un mueble, lentamente Alonso se acercó a ese mueble descuidado, miro detrás de él...pero solo había un ratón.

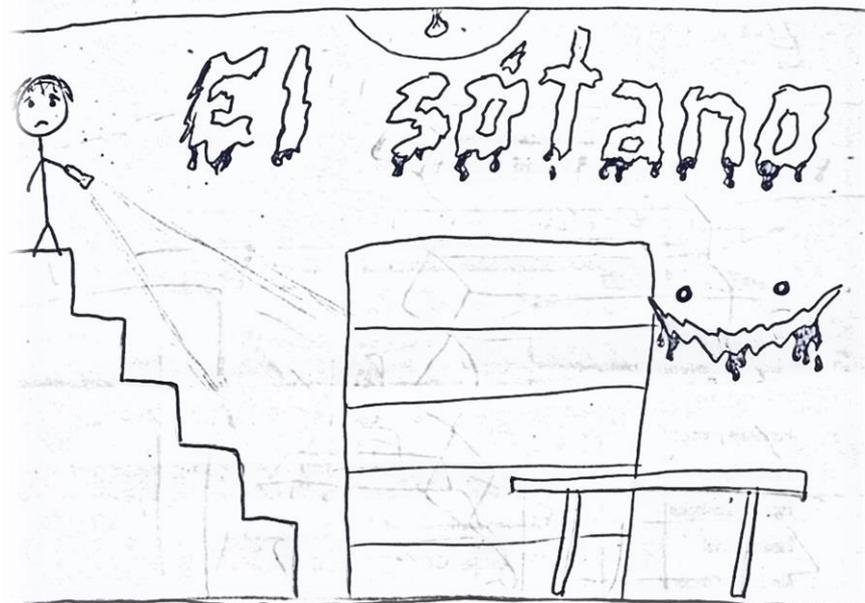
Enojado subió a su habitación y prosiguió sus estudios, aun así, los raros sonidos seguían asustándolo, Alonso se dirigió al piso inferior, aunque ahora presentía algo terrible.

Bajó la escalera dirigiéndose a su destino de manera cautelosa, nervioso por lo que pudiera haberse metido ahí. En ese momento, un escalofrío recorrió su espalda, una helada brisa atravesó la habitación y una horrible presencia sintió, se dio la vuelta totalmente atemorizado. Para su sorpresa justo detrás había un horripilante monstruo enorme, tenía una macabra sonrisa, unas garras largas y afiladas. El chico estaba desesperado, jamás pensó que vería a su padre muerto.

Alonso despertó en su escritorio y se dio cuenta que solo fue un sueño, más bien un recuerdo.

Su padre el día anterior había sido asesinado por su madre en el sótano, la policía de forma veloz llegó a la casa y arrestó a su madre.

Felipe Muñoz



CASA SOLA

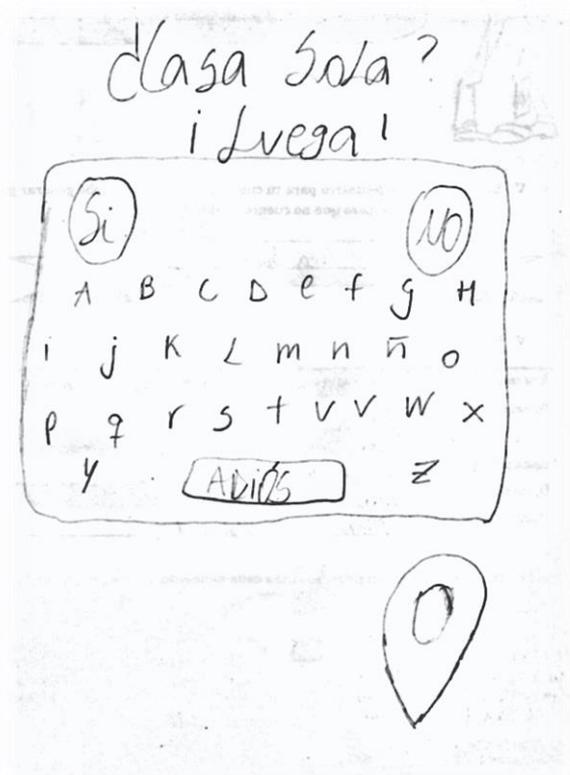
Eran las 7 AM y mis padres iban saliendo, llamé a Camila para que viniera a ver Netflix; sonó el timbre, fui a ver quién era; ¡Sorpresa mía! era la loquilla de mi mejor amiga. Nos abrazamos... ¡Te extrañaba! dice Camila...también yo, respondí riendo. Paso el rato casi nos vimos una temporada entera de la serie Flash, miramos la hora eran las 12 de la noche.

Apagamos las luces y nos pusimos a dormir, estábamos acostadas cuando suena la puerta de la casa....preguntó calmadamente Camila ¿Llegaron tus padres? ... ¡Que raro, es muy temprano! Dije extrañada, fui a ver y no había nadie, la puerta estaba cerrada, me di vuelta y sonó de nuevo, asustada miré y nada, salí corriendo hacia mi pieza... ¡Amiga grité, me acordé de la película que vimos, donde penaban....Camila respondió ¡Debe ser el viento!

Intentemos dormir nuevamente dijimos ambas. Sentía pasos, quise ignorarlo, pero no pude, en ese mismo instante me tiraron la frazada, miré asustada a mi lado y Camila no estaba... ¡Para de molestarte boba! Dije, en ese momento sentí una risa muy peculiar, luego de unos segundos entró Camila a la pieza. ¿Dónde estabas? dije con miedo, ella me respondió que estaba en el baño... ¡Dios mío dije! Rápidamente me cubrí con el cobertor, ¡Nos están penando! grité.

Las ventanas se abrían y cerraban, mi amiga gritó y cayó al suelo, fue cuando comenzaron a jalarla. Salté a darle mi mano; en ese entonces dejó de moverse, nos abrazamos, de la nada me miró, esbozó una sonrisa y me enterró un cuchillo en el estómago. Sentí el timbre de la casa. Desperté sudando, fui a abrir y era Camila, me reí abrazándola. ¡No sabes lo que soñé! Le conté mientras íbamos entrando a la casa.

Isadora Saavedra



CHAINED DEMON

La historia comienza con una expedición urbana realizada por cuatro jóvenes en una fábrica supuestamente embrujada por un demonio desde 1890. Estos, muy curiosos deciden ir y comprobar si hay presencia demoníaca.

Deciden separarse todos, ya que, la búsqueda no progresaba. Cada uno de los cuatro buscando frenéticamente. Uno de los chicos, Andy Scrooge encontró un gran agujero completamente oscuro, después de quedarse pensando un momento sobre este, siente que algo lo observa desde el hoyo, no sabe que es hasta que le habla:

- Oye, ¿No te gustaría hacer un trato?
- ¿Qué? Dice Andy
- Mira, yo te dejo vivir si me das de comer
- ¿Qué tipo de comida? Dice Andy
- Tus amigos...

Andy se niega rotundamente a las peticiones de este hasta que lo piensa por un momento y dice "Ok".

La cosa lanza un cuchillo desde el pozo para que pueda Andy asesinar a sus amigos. Andy va a un punto de la fábrica en donde todos se juntarían y en eso, el acuchilla en la garganta a uno de sus amigos, los otros dos se quedan asombrados ante ese acto tan macabro. Andy se les lanza a los dos restantes acuchillándolos también, a uno en el estómago y a otro en el corazón.

Después de ese acto poco honorífico, lleva los cuerpos con el demonio y este le dice:

- Buenísimo
- ¿Me dejas ir? Pregunta Andy

El demonio sale del pozo y se convierte en una bestia con largas orejas y nariz de duende. Dice:

- Los seres humanos son repugnantes...

Este golpea a Andy tan fuerte que lo noquea, revive a sus tres amigos y los deja libre como si nada hubiera pasado. El monstruo se transforma en un humano mientras que Andy se convierte en lo que era antes, un demonio, mientras es encadenado.

El demonio ya siendo un humano sale del sitio pensando: "El ser humano siempre busca el bien propio, no les interesan los demás, ellos harían todo lo posible por ganar..."



EL BOSQUE Y EL ASESINO

Era una tarde soleada en el bosque, Felipe y yo estábamos buscando una casa para acampar, era de noche cuando había mucho silencio. Encontramos una casa, entramos y ordenamos un poco, nos fuimos a acostar, pero golpean la puerta estando todo en completo silencio. Felipe abre la puerta pero no hay nadie, cierra la puerta y se acuesta nuevamente. Posterior a ello, la puerta se abre y cierra sola, en eso aparece una persona de identidad desconocida y descuartiza a Felipe con un machete.

Vi a Felipe muerto, vi a la persona con el machete ensangrentado, vi todo... por eso salí corriendo y él venía detrás de mí, me caí pero había un palo cerca, lo recogí y se lo enterré, el murió y yo sigo aquí.

Gustavo Ortíz



EL BOSQUE DE KARADIMA

Una chica estaba en el colegio y en la sala vio a una profesora que estaba robando algo de un alumno, ella se dio cuenta que la estaba observando alguien, así que agarró a la chica y le enterró un lápiz Bic en la espalda.

Alexandra Cabrera

EL CHOKKYBB

El Chokky es un niño que nace en Tegucigalpa (Honduras), era hijo único. Cuando nació el médico le dijo a su madre que su hijo tendría una deformidad en el rostro. La madre aceptó este hecho con mucha desilusión.

Al pasar los años, el Chokky tuvo un accidente en el que su rostro quedó marcado y deforme tal como lo había dicho el doctor ,al entrar al colegio veía muchos niños que se burlaban de él por tener aquella deformidad, lo que lo ponía muy triste. Cada día llegaba llorando a su casa por ser diferente al resto.

Le contó a su madre todo lo que estaba viviendo, entonces decidió dejar a su hijo en casa y enseñarle ella todo lo que debía aprender, Esto perduró hasta su juventud, pues tuvo que salir a trabajar y así pagar su universidad, lamentablemente volvió a vivir las mismas experiencias traumáticas de niño, es decir, las burlas y miradas extrañas volvieron a repetirse.

No pudo sobrellevar del todo las relaciones sociales, lleno de resentimiento y odio siguió sobreviviendo como podía, en eso alguien asaltó a su madre y la asesinó. El joven logró ver al asaltante, pero no pudo detenerlo; sin poder creer lo que le había ocurrido a su madre decidió buscar a tal asaltante para ocasionarle la muerte, con tanto sufrir se volvió una persona despiadada y mala. Empezó a matar a todos los que algún día se burlaron de él, pero su objetivo final era quien había matado a su madre.

Hasta el día de hoy no logra encontrar al asesino...

Benjamín Arroyo



EL FANTASMA ASECHA

Eran las cinco de la mañana y me despierto con un sonido fuera de mi casa, me levanto y veo por el ojo mágico, no logro ver nada, por lo que me dirijo a mi habitación, de pronto tocan el timbre repetidas veces, voy a mirar quien es, pero no logro ver nada, ya asustada voy corriendo a la cocina, agarro un cuchillo y me voy directo a mi dormitorio a esconderme al armario, ya escondida y en silencio escucho que abren la puerta, una risa malvada se va acercando. Escucho a alguien que viene más cerca de mi habitación, destruyendo todo a su paso, cuando de pronto abren el armario y yo lista para atacar, cierro los ojos y ya no escucho nada, al abrirlos veo todo normal, entonces me doy cuenta que era solo un sueño, un mal sueño.

Elian Letelier

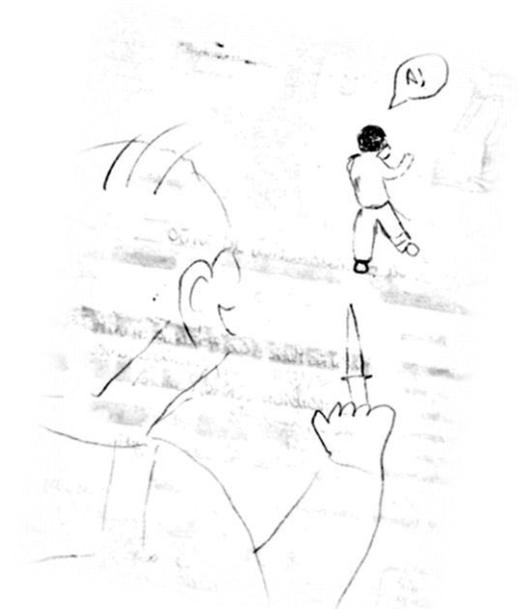


EL JUEGO SE HIZO VERDADERO

En la tranquila laguna nada hacía presagiar la tragedia: El juego se hizo verdadero.

Con mis hermanos salíamos a jugar “Ahogados”, el que consistía en contener la respiración por segundos o incluso minutos. Era el turno de uno de mis hermanos, nos preocupamos, ya que el llevaba mucho tiempo en el agua. Con la desesperación entramos a por su ayuda, pero no se encontraba por ningún lado y el miedo de su muerte entró en mí. Mi hermano fue absorbido por algo desconocido.

Años más tarde, yo muy dolido y con mucha pena iba todas las tardes de todos los días a aguantar la respiración y en busca de mi hermano, el cual nunca apareció. Un día me ocurrió exactamente lo mismo, no era mi hermano el que se ahogó esta vez... era yo.



EL MIEDO DE AMAR

Estaba sentada preparando las cosas para mi boda, estaba nerviosa porque me llegó una llamada de un número desconocido que lo hacía sin parar y contesté, me dijo: -No te cases porque sufrirás por toda la vida y te arrepentirás-

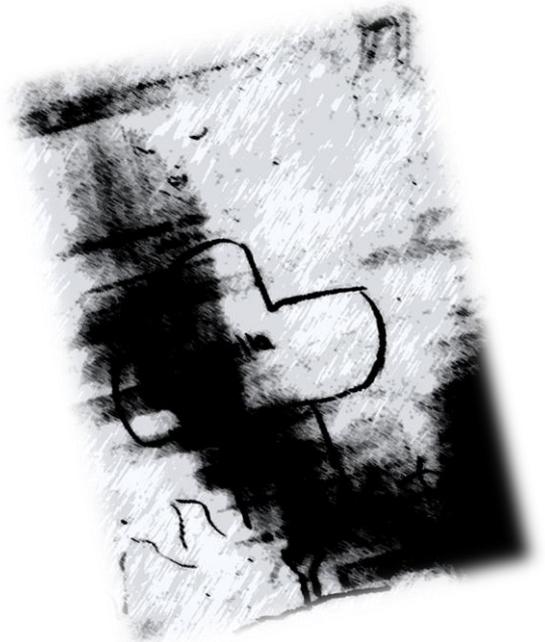
Corté porque me dio miedo, primero pensé que era una broma, pero me volvió a llamar diciendo lo mismo. Llame a Ignacio contándole lo que me paso, le dije que tenía mucho miedo y él me dijo que perdiera cuidado, que me iba a proteger con su vida. Después de eso me senté a ver tele, preparé el agua de la bañera y sentí que alguien me estaba mirando, por lo que me bañé rápido y me fui a dormir.

Paso el tiempo tras ese acontecimiento, llegó el día de mi boda, estaba contenta por supuesto, porque estaría con el hombre que tanto amo. Pero me volvió a llamar un número desconocido, diciéndome: - Si te casas te vas a arrepentir. Asustada rápidamente llamé a Ignacio, pero él dijo que todo eran mentiras, que lo inventaba yo para llamar la atención. Entonces, subí al auto en dirección a la iglesia, saludé al chofer y me dispuse a mirar el paisaje por la ventana del automóvil, estaba en esto cuando oí disparos, miro hacia delante y el chofer estaba muerto. Comencé a gritar, el automóvil se cerró, no estaban las llaves para salir. Me llamó el número diciendo – Te advertí que ibas a sufrir- y de repente se acerca un joven con una risa escalofriante, intenté salirme del auto, pero las puertas no se abrían, llamé a Ignacio desesperada pero no contestaba. En ese momento me llegó un mensaje con una imagen de mi hermana pequeña y debajo de esta decía: “Que pena que no lo verás más”

Desesperada moví el cadáver del chofer para buscar las llaves, las encontré, salí corriendo a mi casa, cuando llegué no había nadie en el primer piso, me dirigí a las escaleras y esta se encontraba repleta de sangre en los peldaños. Subí corriendo, entré a la pieza de mis padres y me encontré con mi papá tendido en la cama inmóvil, cubierto de sangre. Busqué a mi mamá, la encontré en otra habitación muerta y al lado de ella un frasco de pastillas. Corrí para llamar a la policía, pero antes de ello me volvió a llamar el número, ahí esta vez hablé, le dije que porque había matado a mis padres.

Luego de eso, llamé a Ignacio y me dijo que el asesino no existía, que todo lo había hecho yo, que estaba enferma y loca. Ahora no sé porque estoy en una habitación blanca y apenas me puedo mover.

Esthefanya Monsalve

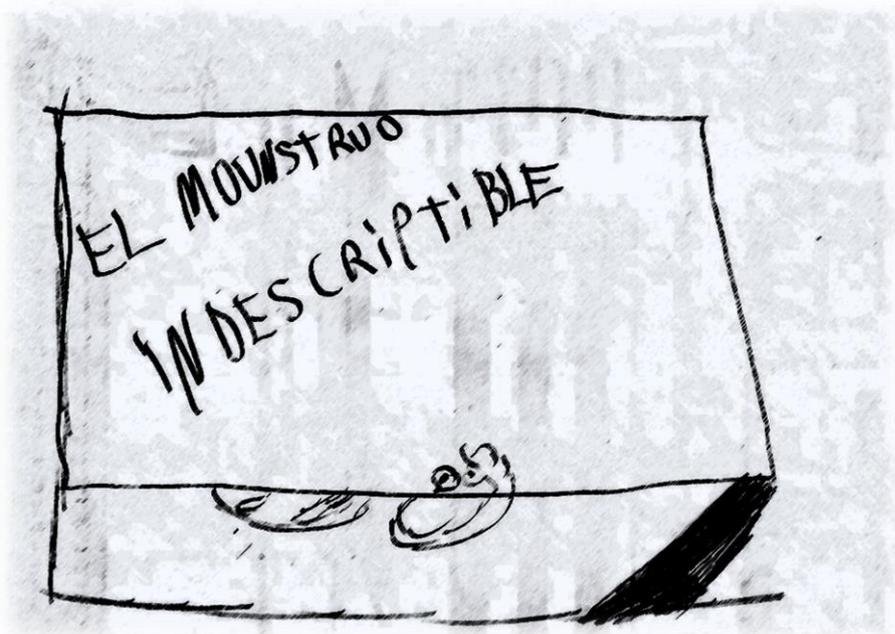


EL MONSTRUO INDESCRIPTIBLE

Era de mañana, como de costumbre mi padre se despedía para ir a su trabajo, pero ese día fue distinto, él se despidió y yo quedando completamente sola, oí un ruido fuerte y luego de eso, se cerró la puerta principal fuertemente.

No hice caso, me fui a acostar a mi habitación para intentar dormir, pero escuché un goteo que provenía de la cocina, este cambiaba de velocidad. Fui a cerrar la llave, pero un miedo profundo se hizo parte de mí. No era un miedo de ver un monstruo porque ¡Por favor! Tengo 15 años, ellos no existen, era miedo de ver a un despiadado asesino. Cuando llegué a la cocina estaba completamente oscura, prendí la luz y no había nada.

Vuelvo a mi cama y para mi sorpresa veo un monstruo acostado en mi cama, se parecía a mí, era idéntico. El monstruo era yo.



Alan Bertini

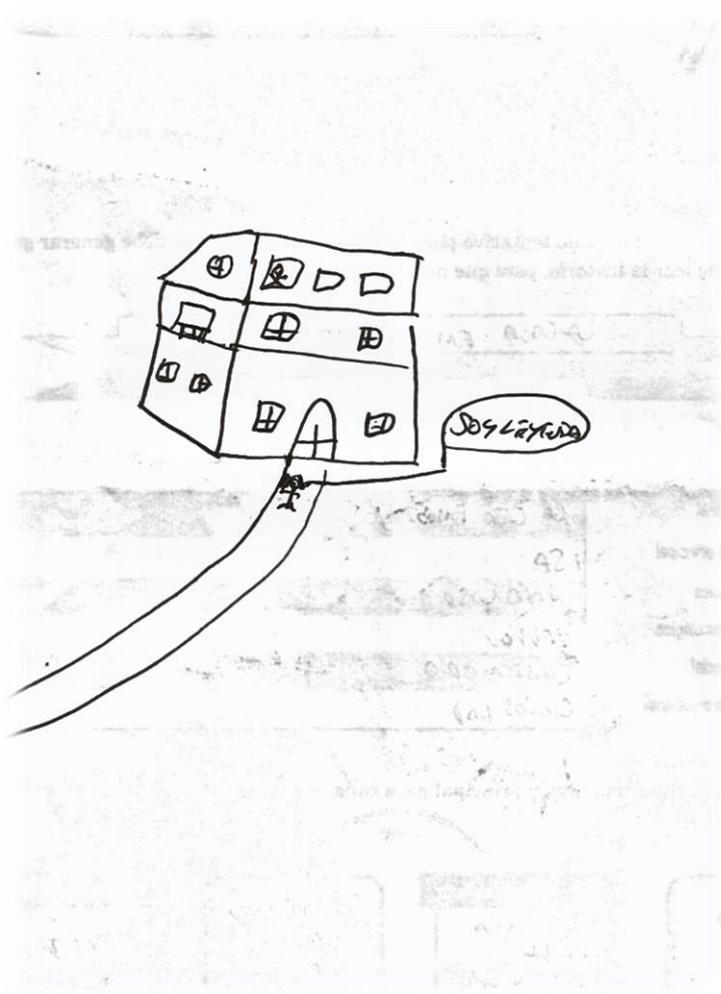
EL NIÑO

Estaba Roberto en la calle con mucho frío, tapado con cartones. Habían ambulancias y policías a su alrededor, sus padres habían sido asesinados brutalmente, por esto Roberto fue enviado a un orfanato pues no tenía a nadie más que lo cuidara. No pasó mucho tiempo y fue adoptado por María y Julio, cuando Roberto ya tenía cinco años de edad.

Pasó el tiempo y el chico ya adolescente comenzó a tener alucinaciones donde aparecían demonios que le decían: mata, mata y mata. Al mismo tiempo, sus padres adoptivos comenzaron a escuchar ruidos y golpes muy fuertes en la pieza del joven. Un día eran tan fuerte los ruidos que Julio entró a la pieza... Roberto estaba pálido y hablaba un idioma extraño, Julio preguntó: ¿Qué te pasa Roberto? Él contestó con una voz macabra: - No soy Roberto, luego entró María choqueada diciéndole a Julio... ¡Julio el baño tiene huellas con sangre! Decían: "Roberto mató a sus padres". Julio fue a ver el descubrimiento de María.

En eso apareció Roberto con un cuchillo, corrió a apuñalar a sus padres adoptivos, pero no era el chico quien realmente cometió el asesinato, sino que los demonios que lo atormentaban. Fue ahí cuando despertó de sus alucinaciones, confundido al ver la terrible escena de los asesinatos, llamó a la policía; en eso vuelven aparecer los demonios diciéndole: ¡Estas destinado a matar a tus padres! En una tremenda desesperación Roberto toma el cuchillo y se mata.

Vicente Cuellas



EL PAYASO PASTELITO

Esta historia está basada en una real y muy vieja sobre una persona que solo quería hacer realidad su sueño de niño; hacer reír a los demás con sus trucos y habilidades de un payaso, uno muy carismático, pero no se le hizo fácil. Su papá su único pilar no lo apoyaba, quería que se dedicara a lo mismo que él, ser dentista.

¿Un dentista? Cuando solo quería ser un payaso que alegrara los días de los niños. Él empezó de a poco, aprendió a construir él mismo los juguetes o utensilios que ocuparía para hacerles trucos a los niños, luego se compró su traje para animar. Era verde como sus ojos y blanco como su pálida piel, cuando ya tenía todo preparado se dio cuenta que le faltaba un nombre para que fuera reconocido por los niños y adultos, pero ¿Cómo se podría llamar? Un día mientras iba a comprar sus materiales para preparar sus juguetes conoció un niño, un pequeño y dulce niño al cual le hizo un globo con la forma de un elefante, este muy feliz con el simple globo le regala un pastelito en forma de agradecimiento. Desde ese día nuestro payaso se llama “Pastelito”.

Ya sintiéndose preparado para el trabajo fue en busca de circos por el poblado. En el área donde él vivía, era un pueblo bastante pequeño y alejado de la ciudad principal por lo cual solo existía la posibilidad de ver uno o dos circos. Pastelito pudo entrar al circo más conocido del lugar porque tenía tanto entusiasmo por lo que hacía que se le hacía fácil destacar.

Los niños lo adoraban, todos ellos esperaban el día domingo para ver a su payaso favorito, pero esto provocó que sus compañeros que estaban hace mucho más en el circo lo envidiaran, un payaso llamado “Incy Wincy” creó un plan con los demás. Mientras Pastelito se maquillaba para su show apareció Incy Wincy con su sequito e intentaron sorprenderlo por detrás. Con un cuchillo quisieron apuñalarlo pero no se dejó, luchó por salvar su vida y tan solo lograron dañar su rostro, tuvo que abandonar tristemente el circo porque a los niños les causaba temor su cara, se desfiguró su sonrisa tras el corte de la piel alrededor de su boca, sus dientes parecían colmillos, se los habían quebrados todos y que decir de la sangre que le salía de esa enorme herida de su mejilla derecha.

Tiempo más tarde, la policía comenzó a notar que varios jóvenes desaparecían por las noches oscuras y tenebrosas. Las autoridades encontraron un rostro de sangre que los llevó a una casa abandonada donde Pastelito secuestraba a niños inocentes y los obligaba a ver sus shows.

Millaray Mena



EL SUEÑO Y EL PELUCHE

Un niño fue a ver a su amigo a la casa, tocó el timbre dos veces y esperó, luego se dio cuenta que la puerta estaba abierta, entonces entró a la casa para ver si había alguien, caminó por toda la casa y escuchó un golpe parecido al cierre de un cajón de un ropero, fue a mirar qué sucedía y no halló nada ni nadie, al final se dirigió al dormitorio de su amigo, pero no lo encontraba, buscó por toda la casa sin encontrar a nadie, llegó al patio llamando a su amigo. Fue cuando escuchó un celular, el sonido venía de la habitación de su amigo... regresó a ese lugar, para su sorpresa encontró a su amigo muerto debajo de su cama.

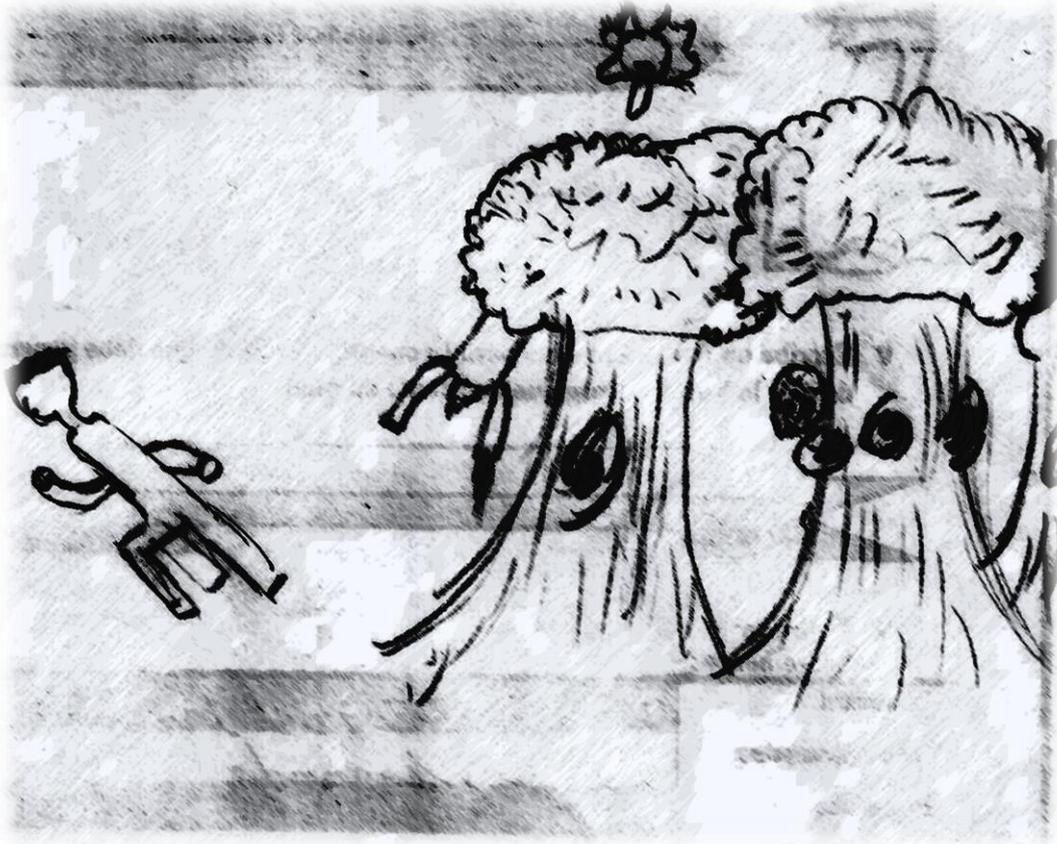
En ese instante, se sintió como se cerraron todas las puertas de la casa, desesperado intentó arrancar por una ventana, pero se dio cuenta que estaba a una altura tremenda, desistió de esta idea, por lo que, decidió forzar la puerta hasta que logró salir, corrió a buscar su celular que se le había quedado en el patio, no lo encontró por lo que buscó otro teléfono, no logró hablar mucho pues se cortaba la señal. En eso miró a su alrededor y vio como un peluche se le abalanzó con un cuchillo matándolo.

Finalmente despertó, le dio susto porque se dio cuenta que su peluche favorito era igual que el del sueño.



Valentina Soto

HACE MUCHO TIEMPO



La historia que te contaré es algo que pasó hace mucho...

Eran dos chicos los que decidieron meterse en un bosque alejado del pueblo, uno era Charlie, un niño pequeño de apariencia tierna y su hermano Dante que era más bien serio. En el camino empezaron a sentir que algo los seguía. Charlie miró hacia atrás y vio una sombra, él asustado le dijo a su hermano que quería irse.

Su hermano no lo tomó en cuenta y siguió hasta que un momento él se detuvo. Charlie lo miró y vio que su cabeza estaba llena de sangre, por ello corrió rápidamente hacia la salida del bosque, pero de un momento a otro apareció un hombre con garras, lleno de sangre la que era de su hermano. Al ver todo esto, Charlie vomitó pero este no era algo normal, sino que había vomitado sangre, garras y uñas.

Luego Charlie despertó...

David Torres

INMOVIL

Despertó a las 7:45 Am, hacía frío, estaba oscuro, solo en casa no se podía mover, lo intentaba y nada, nada de nada... ¡Mi cuerpo ¿Qué le pasa? pensó, abren la puerta, escuchó pasos, dejan las llaves en las mesas. ¡Es mamá! se dijo a sí mismo con un aire alegre, "su madre" subió las escaleras, abrió la puerta y ¡Oh! no era su madre, ¿Quién era? Rostro desconocido, facciones desconocidas ¿Qué o quién era?... Entró y le dijo ¡Solo aquí no puedes moverte! ¿Qué puedo hacer? Tomó un martillo y una tabla de madera, la puso entre sus tobillos, con el martillo la pegó enchuecando sus pies, hasta dejarlos ensangrentados e inútiles. Saco un cuchillo y le apuñaló en un segundo. ¡Ah! Gritó. Despertó inmóvil, miró la hora 7.45 pm, hacía frío, estaba oscuro y solo en casa.

Tiare Becerra

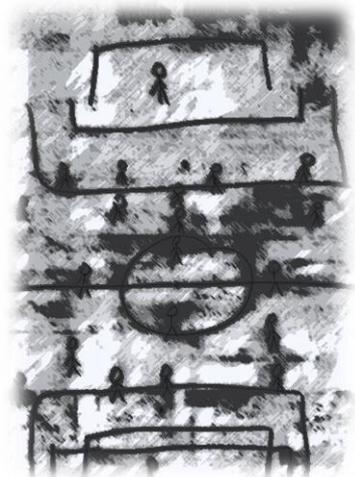


LA CASA DE TERROR

Un grupo de amigos se juntaron para ir a la casa abandonada de la esquina, cuando iban llegando a la casa, un señor se les cruzó y les dijo: - No entren a la casa, ya que, el que entra ahí no vuelve a salir.

Todos asustados, estaban confundidos por ver si entraban o no, hasta que el más osado de ellos ingresó a la casa, ya caminaban por los pasillos de la casa cuando de la nada desaparece uno de los integrantes y como iba de los últimos nadie se dio cuenta, avanzaron un gran tiempo cuando se percataron de lo sucedido. Instantáneamente desapareció el que iba primero en la fila, todos gritaron y escaparon corriendo.

Eithan Avendaño



LA CASA EMBRUJADA

Eran las 8:00 pm y me encontré con mi amigo Elian, nos dispusimos a ir a una casa donde se rumoreaba que estaba embrujada.

Tomamos el auto que maneja mi amigo y nos fuimos a la casa, luego de eso empezamos a grabar. La puerta principal estaba con candado, así que entramos por la ventana y notamos un frío abrasador y sentíamos que algo nos vigilaba.

Luego de subir al segundo piso de la casa, sentimos un leve sonido atrás de nosotros y cuando nos giramos no se imaginan lo que vimos.... Había un hombre colgado de una soga y nos dijo: -Salgan de aquí- Sentimos mucho miedo, salimos corriendo y procuramos nunca volver a ese lugar.

Nelson Rubio



LA LLAMADA Y EL HOMBRE

Había una vez un niño de 14 años que se quedó solo en su casa porque sus padres salieron a cenar fuera de casa. Él estaba muy asustado porque al mirar por la ventana de su pieza, veía que un hombre muy misterioso lo miraba siniestramente.

El niño llamado Roberto salió por un instante al baño, al volver a su habitación miró por la ventana para ver si aún seguía aquel hombre, justo en ese momento escuchó el sonido de su puerta. Era tanto el miedo que llamó a los carabineros, los que le dijeron que rompiera la ventana y tirara sus zapatillas, que corriera a esconderse en el armario, justo en eso se corta la llamada, en eso momento el hombre misterioso decide buscar a Roberto pero en ese instante carabineros lo vuelven a llamar. Fue cuando el hombre misterioso encuentra a Roberto y lo mata.

Roberto despierta demasiado asustado, casi con un infarto, luego se dio cuenta que todo fue un sueño.

Vicente Pinto



LA CAZA

Tom fue al bosque *Taiga* para tratar de cazar un oso en honor a su padre, fue solo al lugar, comenzó a instalar trampas de osos por toda un área en especial. Pasó dos días en el bosque sin poder capturar un oso, pensó que se acercaba el invierno, en esa época los osos empiezan a hibernar.

Decidió marcharse al siguiente día por la mañana. Durmió por varias horas, eran aproximadamente las 8 de la mañana, Tom se despertó con el sonido de unos pasos que se aproximaba a la carpa. Hubo un silencio incomodo, Tom se movió para agarrar la escopeta, cuando algo empezó atacar la carpa, era un oso negro, Tom asustado agarró la escopeta, pero recibió un fuerte rasguño por la espalda, le salía mucha sangre, por suerte Tom alcanzó a salir de la carpa mientras que el oso lo seguía destrozando la carpa.

Tom apuntó con su escopeta al oso pero lamentablemente no tenía bala, el oso lo vio y comenzó a perseguirlo, Tom corrió con el gran dolor en la espalda manchada de sangre, gemía el pobre hombre mientras corría, Tom recordó que tenía munición en su chaleco, se detuvo, recargó la escopeta, pero el oso se acercaba más, así que siguió corriendo, ganando más distancia, pero por desgracia pisó una trampa de oso y quedo atorado con un gran dolor. Le salía mucha sangre, mientras que el oso se acercaba más y más. Tom giró y apuntó al oso, el animal estaba encima de él, disparó y le destrozó toda la cara, cayó encima de su cuerpo, doblándole la pierna que había quedado atorada en la trampa. Tom gritó de dolor, pero lamentablemente se desangraba, no sentía su pierna, el cuerpo del oso pesaba mucho, no se podía mover, gritó por ayuda, todo era inútil. No sabía qué hacer, se acercaba la noche, Tom atorado lleno de sangre, seguía gritando, de pronto comenzó a nevar, gimió y lloró, cada vez caía más nieve.

Obviamente en Rusia cuando cae la nieve es muy peligroso, intentó moverse pero la pierna atrapada no lo dejaba, giró su cabeza y vio cómo se acercaba una tormenta, en ese momento veía como se aproximaba una sombra, Tom le gritó, teniendo esperanza de salir de esta situación, parpadeó y la sombra desapareció. Quedo confundido, volteó y vio la sombra parada a su lado. Tom gritó de miedo, no podía hacer nada, la sombra lo miraba fijamente.

Lucas Donoso



LA FLOR

La historia que te contaré sucedió o quizás no, pero solo te diré una cosa, la próxima vez que viajes en una carretera, llena de neblina, con solo un matorral en el trayecto y acompañado únicamente por una botella de vodka, recuerda siempre mirar hacia dónde vas.

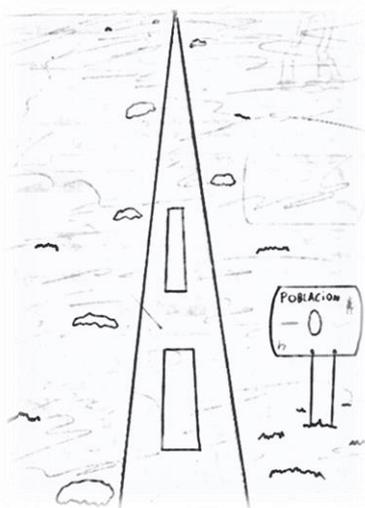
Un camionero vive de su camión y trayectoria, así como un marinero vive del mar o un poeta de las palabras o al menos eso era lo que creía Lorenzo. Él recorría todo el país en su camión, desde los 20 años. Conocía cada paso, cada carretera abandonada, cada desvío secreto, conocía todo lo perteneciente al oficio de un camionero. Sin embargo, esta vez el viaje sería diferente, Lorenzo recibió una llamada el jueves por la tarde, cuando ya había terminado su turno de día. Él no sabía qué pasaba, pues nunca recibía llamadas a tales horas, pero por mera curiosidad contestó.

Una voz fúnebre le respondió, era áspera, grave y extraña. Esta le dijo: - Quiero una flor, es todo lo que pido- seguido de esto, la voz le dio su dirección y aunque el turno de Lorenzo ya había acabado, este nunca dejaba su trabajo, por lo que accedió a tal petición. Lorenzo recogió una flor, metió las llaves, encendió el motor y partió. Durante el camino, saludó a personas que veía por la ventana. Pasada la hora de viaje, notó que la carretera se separó en dos, en una había flores y animales, mientras que en la otra una mujer desnuda. Siguiendo los instintos hormonales de cualquier hombre, tomó el camino en donde se encontraba dicha mujer. Este al acercarse a ella, bajó la ventana y le dijo: - Linda, quieres que te dé un poco de ropa- pero al llegar al lugar, algo raro pasó, no había nada.

Lorenzo se dio cuenta de su estúpida alucinación y decidió volver para irse por otro camino, así que dio vuelta el camión. Llevaba una hora recorriendo y el día se nubló, poco a poco, una neblina se apoderó del camino y cada vez vio menos vegetación. Lorenzo no sabía que estaba pasando, mientras la carretera se tornaba cada vez más fúnebre, él miraba para todos lados y por más que intentaba no encontraba ningún camino alternativo. La carretera pareció no tener fin y el camino floreado había desaparecido. Lorenzo perfectamente se pudo haber bajado del camión pero este al ser un hombre apasionado por su trabajo no quería sacar las manos del volante hasta entregar la flor. Cada vez, el camino se tornaba caluroso. Lorenzo solo se decía: - ¡Cuando va a acabar esto!- Era lo único que pensaba, confiando en que iba a llegar a su hogar, pero no fue así, ya era lunes por la mañana, Lorenzo no había dormido, ni bebido absolutamente nada. Cansado, finalmente se rindió ante el sueño y cayó.

Horas después, despertó en el mismo lugar solo que ahora el camino estaba repleto de autos, los que se dirigían a una choza. Lorenzo llegó a aquel lugar y escuchó una voz que le dijo: -Dame la flor- se la entregó y el hombre de la voz al recibirla respondió: - Esta flor es tu vida- seguido de ello, el hombre misterioso rompió la flor y le dijo a Lorenzo que siguiera su camino. Lorenzo en su mente pensaba si aquel hombre era el mismo que le había solicitado la flor.

Juan Yáñez



LA MANCHA

Esta historia comienza en una tarde de sábado, una casa cerca de un lago y un pequeño bosque, sin olvidar que detrás de esta, había un par de montañas nevadas, tan bellas que no podían ser descritas, la vida cercana no existía, por lo cual el silencio, es absoluto, pero claro, esto estaba por cambiar.

Sin saberlo, nuestro personaje llamado Jorsh se acercaba poco a poco, el peor día de su pobre y limitada existencia, claramente un hombre de pocos recursos que no tenía nadie más que su propia conciencia.

Es un día común supondré yo, donde Jorsh, como acostumbraba, se adentraba en el bosque para intentar cazar algo, para tener alimento pero no contaba con una pequeña variante en su día tan común, un invitado, un ser...con el que no contaba encontrarse... un abominable y terrible escorpión, el cual aplastó, para continuar su camino, regresó a casa con abundante piel de zorro y codornices que cocinaría más tarde, pero para su sorpresa esta vez, su casa se encontraba con un vidrio roto; unos osos o tal vez algún pájaro se acercaron contra la ventana y se aproximó a entrar pero su puerta estaba semi abierta, tomó su escopeta y gritó ¿Quién eres? ¿Qué haces en mi casa?, ¿Qué buscas?... se aproximó a mirar al suelo y vio unas huellas extrañas, parecía nunca haberlas visto antes.

La noche caía, los pájaros se aproximaban a sus nidos y murciélagos emprendían el vuelo. El hombre salió de su casa a tomar aire, al ver el bosque, bueno realmente no lo veía, ya que solo veía una mancha oscura y negra que se movía, corrió dentro de su casa. Era la mancha, al acercarse se dio cuenta de que unos osos lo observaban, eso era más que una mancha...

Días más tarde, un expedicionista, encontró un lago lleno de sangre y una casa totalmente destrozada con partes desmembradas de un viejo hombre, luego de eso una piedra en su ojo producía que viera una mancha o eso creía él.

Milovan Carrasco



LA MAÑANA

Todavía recuerdo ese momento... Fue horrible...

Una mañana como cualquier otra, bastante fría y gris. Desperté siendo como soy, una persona solitaria que ya está acostumbrada a ello. Pero había algo diferente, no sé si fue coincidencia o un terrorífico error. En la casa que vivo ubicada en la calle Brown, debía tener seguridad y ese día maldito vi algo... Era una maldita criatura amorfa que se me había quedado mirando mi maldita cara.

Esta acción se repitió durante muchos días hasta que desperté en la noche por el miedo que tenía, escuché un golpe en la puerta y era yo solo que desfigurado. La masa amorfa estaba mirándome, era real... superando la realidad a la ficción.

Thomas Cerda



NO A ESTA HORA POR FAVOR

Eran las 7:00 AM estaba a punto de irme al trabajo, les había dado comida a mis mascotas cuando de un momento a otro escuché un sonido y caí desmayada contra el piso. Al paso de las horas desperté con un fuerte dolor de cabeza y en mi espalda tenía unos mordiscos, junto a rasguños, sentía que tenía algo en la sangre eran las 11:00 AM, me sentía un poco mareada. Comencé a ver cosas horribles y espeluznantes nunca había visto algo similar.

Valentina Pavez



NOCHE OSCURA

Era una noche oscura y desolada, cuando un caballero andaba por las calles; yo estaba viendo la televisión y se cortó la luz, estuve muy asustado, me tomé mi cabeza ¡Tenía mucho miedo!, corrí hacia una casa abandonada, el lugar era tétrico y embrujado, en las paredes había sangre y ocho cadáveres, el olor era putrefacto, algunos cadáveres cobraron vida y me persiguieron hasta un cementerio. Había mucha niebla y estaba aterrado, me tropecé con una piedra y caí en una tumba, una mano me agarró, me resistí y logré salir de ahí.

Estaba rodeado de zombies, me iba a escapar por otro lugar, pero justo en el momento que pensaba hacerlo, comenzó a aparecer el sol; los zombies empezaron a desaparecer y volver donde estaban enterrados, el olor que dejaron era podrido.

Mis padres me despertaron y al final me di cuenta que estaba delirando, que todo había sido un sueño.

Ignacio Meléndez



TERROR EN LA CALLE 89

Un día en la noche, en plena guerra mundial el pequeño Tim pasaba por la calle 89 camino a su casa. El niño de 10 años empezó a escuchar un zumbido, en ese momento miró hacia arriba y le cayó una bomba desde un helicóptero.

80 años después un niño llamado Timoteo se mudó a esa calle que ya estaba reconstruida. Un día el salió a conocer amigos y conoció a un niño de su edad, se hicieron amigos durante un año y desde ese tiempo el niño desapareció.

Timoteo salió a buscarlo, de alguna manera se enteró que el niño se llamaba Tim. Desesperado salió corriendo a buscarlo, gritando su nombre, de la nada Timoteo muere por el fantasma de Tim, le cortó la cabeza y la dejó en la puerta de su casa para que sus padres la vieran.

André Arias



1:05 AM

Ya eran las 1:05 AM y me decidí ir a dormir, ya tenía mucho sueño, apagué las luces dejé el celular en el escritorio. Cerré los ojos y pareció que hubieran pasado 5 segundos y los abrí, quería mirar la hora en el celular, no podía, me era imposible, decidí calmarme e intentar dormir, cerré los ojos y sentí como golpeaban la puerta, esta vez pude moverme, me pare y abrí la puerta, no había nadie, era muy extraño y empecé a asustarme, no había nadie, parecía abandonado, tenía mucho miedo, no sabía qué hacer. Decidí acostarme de nuevo. Cerré los ojos. Al abrirlos no había nada todo estaba en la normalidad, tomé mi celular y todavía eran las 1:05 AM.

Vicente Lillo



EL EXTRAÑO

Todo empezó con la muerte de sus padres, aún tiene 18 años y ya los perdió, esto sin duda la macaría, ahora no tendría el apoyo que siempre tenía de parte de su madre, ni los consejos de su padre, el accidente se lo arrebató todo. Tuvo que empezar desde cero viviendo solo en casa de sus difuntos padres, sería una larga semana para ella. A duras penas podía dormir por las noches pues el vacío que sentía, no se llenaría con dormir. Una noche, en medio de la calle se encontraba la figura de un hombre con un poleron negro, solo se distinguía la ropa, ya que estaba con la casaca puesta. No tuvo más remedio que llamar a la policía, aquella figura solo estaba ahí, observándola.

Cuando la policía llegó al lugar, no había nada y la historia no parecía convincente. Los antecedentes psicológicos de la joven hacían dudar a la policía sobre su "visita", probablemente estaba alucinando por la falta de sueño.

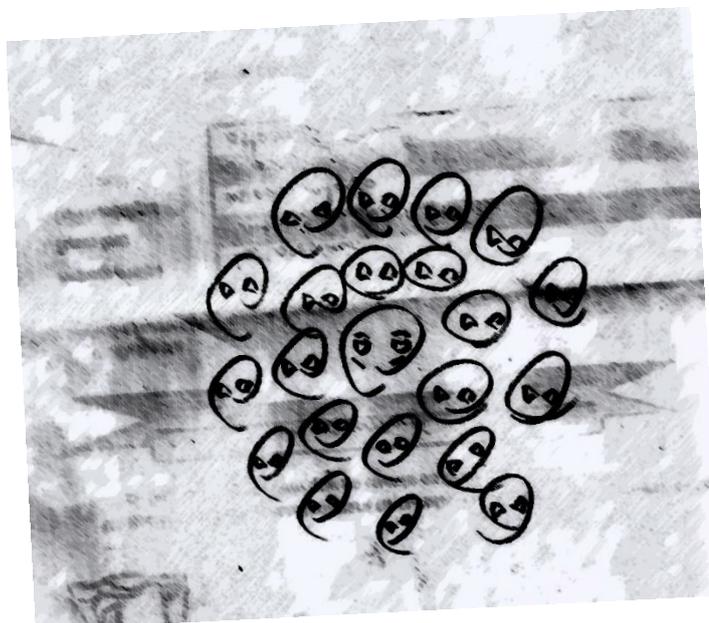
La joven se fue a dormir intranquila, la policía no logró nada, ella no estaba loca, pero se empezó a expandir el rumor de que si lo estaba. La figura seguía apareciendo, en la noche sintió ruidos en el piso de abajo, empezó a encontrar marcas de sangre que la conducían a una casa abandonada, ella no lo pensó dos veces, él estaba allí pero no entraría, no era suficientemente tonta. Quemó la casa sin pensarlo dos veces. Cuando volvía a su casa, se sentía aliviada, pero todavía le faltaba algo.

Al llegar a su casa, vio la puerta abierta siendo que ella la había cerrado. Fue entrando de a poco con miedo, recorriendo todos los cuartos de su casa, sin dejar muebles sin mover, armada con un cuchillo en la mano. Al parecer su casa estaba sola, ella fue a dormir pero al cerrar los ojos se percató de algo. Ella no tenía que encontrar al sujeto, el sujeto tenía que encontrarla a ella.

La joven despertó, ya que sentía frío sobre su pecho, al despertar por completo se percató que aquella sensación correspondía a un cuchillo abriendo su torso. Cuando levantó la mirada, vio al sujeto comiéndose sus viseras, la joven solo reaccionó a gritar mientras sentía las mordidas del sujeto sobre su intestino.

Ella había perdido la voz de tanto gritar, sus ojos estaban blancos y sentía mucho sueño, talvez tendría que dormir, pronto estaría con sus padres. Los vecinos se percataron de los gritos y llamaron a la policía, pero cuando llegaron la casa de la joven estaba en llamas, los policías lo declararon como suicidio. Su vecino, estaba tan horrorizado con esto, que no pudo dormir, cuando de repente notó la figura de un hombre mirando su casa desde la calle.

Lorenzo Anziani



HIDE AND SEEK



Estaba con mi padre y el psicólogo en un día jueves por la tarde interrogándome por un suceso que no recuerdo muy bien. Decía:

- Emilie tienes que tratar de recordar lo que paso ese día en el parque de diversiones, solo así te puedo ayudar.
- No puedo recordarlo, tal vez necesito más tiempo- dije preocupada.

Después del psicólogo mi padre me compró un helado y una caja musical para relajarme y poder dormir, al llegar a la casa jugué con mis muñecas y mi padre me dijo:

- Hija, esta noche tienes que estar tranquila y no dejar que el miedo te controle ¿Bueno?
- Bueno, papá – y me abrazó.

En la noche me desperté a las 23:34 y solo había silencio, trate de dormir hasta que escuché unos pasos que provenían del pasillo y llegaron a la habitación. Debe ser mi padre pensé y me levante de mi cama a verlo, abrí la puerta pero no había nadie. Aterrada, me devolví a mi cama y entonces se escuchó un golpe en mi closet. Fui a ver, me acerqué, abrí el closet y me encontré con un sujeto disfrazado de payaso, sonriéndome, tenía muchos colmillos y en la sonrisa tenía sangre. Cerré el closet asustada, encerrándolo con llave, encendí la luz de mi pieza. Me encontré con una nota que decía “Nosotros te recordamos ¿Y tú?”. Retrocedí no sabía qué hacer y entonces miré toda mi habitación, me fije que el closet estaba abierto, lentamente apareció una mano que salía de él. Me escondí debajo de la cama. El payaso sacó la cabeza y abrió sus ojos que se iluminaban de color rojo, se desvaneció. Aproveché para salirme del escondite, me fui a la cama y me dormí perturbada. Soñé que estaba en un parque de diversiones que me parecía familiar. Habían niños jugando, entonces lo vi, el payaso estaba ahí, el mismo de mi habitación. Me acerqué con un grupo de cinco niños y nos dijo:

- ¿Juguemos a las escondidas?
- Sí sí – dijeron los niños con alegría
- Yo contaré hasta cien y saldré a pillarlos- dijo

Todos se fueron a esconder y yo seguí a dos de los niños que estaban conmigo, llegamos a una casa de juegos que estaba en el parque. Me escondí dentro de una base de los resbaladizos, luego de un tiempo vi al payaso entrando a la casa. Fue cuando me vio y rápidamente se dirigió hacia mí y Daniel (que era uno de los niños que conocí en el colegio) me dice: - Emilie, vámonos por aquí – y fuimos a escondernos a una caja de regalo. Ahí vi a un títere con su titiritero, un oso haciendo show y cuando entró el payaso me di cuenta que el titiritero lo miraba enojado. El payaso no nos encontró.

Desperté del sueño, eran las 7:00 am y me preparé para ir al colegio. Cuando estaba en él, le conté a Daniel sobre mi sueño y me dijo:

- ¿No te acordabas? Bueno yo tampoco recordaba es aparte del día, pero si recuerdo que el payaso en esos tres días nunca nos encontró, lo malo es que el parque cerró.
- ¿En serio? ¿Por qué?- dije
- Creo que los sujetos que estaban disfrazados murieron-

Cuando llegué a mi casa pensé en lo que dijo Daniel y entonces recordé que estaba en un cuarto con un títere dado vuelta, diciéndome:

- Todo esto es culpa tuya, si tu no hubieras hecho eso ellos no estarían muertos, toda la culpa es tuya.

Era de noche, me desperté a la misma hora de la anterior y escuché pasos en el pasillo, fui a encender mi linterna, se me ocurrió prender la luz de mi pieza pero cuando lo intenté no encendía. Ahí fue cuando sentí un ruido detrás de mí, vi por el espejo y había una máscara en donde solo podía distinguir unos ojos blancos que brillaban. Asustada me escondí debajo de la cama, pero observé unos zapatos de payasos que se acercaban cada vez más a donde estaba, estaban cubiertos de sangre. Yo no podía más del sustos, de repente siento una mano que toca mi hombro, grité muy fuerte, le vi la cara, su boca mostrando sus colmillos y sus garras. Por instinto lo golpeé con mi linterna en la cabeza. Salgo desesperada gritando, entré al baño y cerré la puerta. Adentro sentí una voz que decía: - No te ocultes, tú no podrás superarlo- En ese momento, pensé en lo que dijo la voz y salí del baño sigilosamente hacia mi habitación. Revise mi habitación, no había nada pero sentía las mismas pasas de las noches anteriores... alguien dijo de la nada: Buen juego, nos vemos mañana a la noche. Y me dormí.

Otra vez me puse a soñar con el mismo parque y mismos compañeros con los que jugué a las escondidas, pero faltaba uno; suponiendo que no había venido, fuimos con el sujeto de la máscara que había aparecido días antes en mi pieza. Fui con mi grupo de pedirle jugar a las escondidas.

- Está bien niños, contaré hasta cien- Dijo

Me fui con Daniel a escondernos detrás de una especie de pared de madera grande pero escuché un sonido especial.

- Daniel ¿Escuchas eso?- dije
- Sí, iré a ver – Cuando fue a ver se devolvió

- ¡Emilie! Es el show-

Después de un rato fuimos a ver dónde estaba el sujeto de la máscara, cuando lo vimos nos fuimos a esconder debajo del juego del carrusel, habían mecanismos extraños y de repente sentí un olor extraño.

- Daniel, ¿Hueles eso? Es como olor a podrido- dije tapándome la nariz
- Sí, ¿Qué será eso? Mejor salgamos

Pero no aguanté la curiosidad y revisé qué era el mal olor. De repente vi manchas de sangre y marcas de manos con sangre. Cuando me adentré vi a una niña muerta en el suelo con cortes en todo el cuerpo, era la niña que no estaba jugando a las escondidas, se encontraba con una pierna arrancada, grité pero fui a la salida pero Daniel me tomó la mano y me dijo:

- Escóndete

Me escondí y entonces se escuchó al sujeto de la máscara diciendo:

- ¡Puaj! Qué es ese mal olor, los niños no deben estar aquí- Se fue

Desperté y pensé en el sueño y llegué a creer que los sujetos disfrazados mataron a la niña.

- Aun no entiendo por qué tengo la culpa- dije angustiada y lloré

En el colegio le conté a Daniel sobre mi sueño y me dijo:

- Emilie, tienes que dejar eso en el pasado y apreciar lo que tienes ahora-

Cuando llegué a mi casa, pensé mucho en lo que me dijo Daniel y me decidí a dejar en el pasado a esos asesinos. En la noche estaba con mi linterna lista y mi caja de música para enfrentarme a la noche. Lo primero que escuché fueron pasos y golpes fuertes de puertas. Mi lámpara se encendía y apagaba, finalmente quedo todo oscuro. Prendí mi linterna, entonces vi al payaso mirándome con sus ojos rojos y su sonrisa sangrando. Me asusté y caí al piso. El payaso sacó uno de los niños que estaban muertos en mis sueños, lo tiró hacia mí. Traté de quitármelo de encima, el niño me agarró el brazo y me miró. Grité y lo empujé lejos de mí. El payaso reía desde el comedor, estaba el sujeto de la máscara mirándome con cara de psicópata, él andaba con un cuchillo. Con mucho miedo me acorralé en un rincón, había un cuchillo y me abalancé sobre el hombre enterrándoselo. No supe específicamente donde, pero corrí desesperada a mi habitación, ahí estaban tres niños mirándome, tenían los ojos negros, me dijeron: “escóndete”, desaparecieron de la habitación, solo quedo un títere que se reía incontrolablemente. Me dijo:

- ¿Dónde estás pequeñita? Eres la única que no he encontrado- con voz malévola

Me arrastré hacia mi cama, pero él me sorprendió

- ¡Sorpresa! – dijo

Estaba asustada, sentí que algo me ardía en la mano, era un mensaje que decía: “No fuiste tú” y el payaso me agarró, cuando lo vi no sentí miedo, ya que, yo no era culpable.

Con tranquilidad me acosté y dormí. En el sueño estaba en el mismo parque con Daniel y estaba el show del títere, fuimos a verlo, Daniel me dijo:

- Mi personaje favorito es el títere nunca me canso de verlo- dijo
- A mí me gustan todos los personajes- dije alegre
- ¿Qué tal si jugamos a las escondidas?-

Fuimos a jugar a las escondidas con el payaso y nos dijo:

- Está bien, nos vemos...

Corrí hasta una sala y me metí en un armario con disfraces. Luego de un rato apareció el payaso buscándome, dijo:

- ¿Dónde estás? – dijo el titiritero
- Buscando a unos niños con los que jugaba a las escondidas
- Te estás robando mi fama, este es mi show... vete
- No estés celoso, ellos me pidieron jugar y además no eres nadie como para echarme de aquí, sino quieres que le cuenta a la policía quien mató a esos tres niños

En ese momento me sorprendí, el verdadero asesino era el titiritero. Ambos pelean a golpes, el titiritero empujó al payaso, este cae, se golpea en la cabeza y cae muerto.

- ¡Oye compañero! ¿Estás bien? No es gracioso- dijo el titiritero

Pensé “realmente lo mató”, en ese momento entró el de la máscara y dijo:

- ¿Qué está pasando aquí?
- Cierra la puerta- contesto el titiritero- Fue un accidente, estábamos peleando, lo empujé y chocó con la mesa.
- ¡Está bien! Te creo pero hay que llamar a la ambulancia y también a la policía- dijo la máscara con desesperación.
- ¡No! Digamos que él estaba aquí y murió por causas desconocidas- dijo el titiritero con temor
- No, hay que ser honestos, además ¿Estás diciendo la verdad o no?
- Sí, pero... - dijo el titiritero con duda

De pronto vi al titiritero acercándose a la máscara y lo ahorca. Me tape la boca para no meter ruido. Es...pe...ra... qué... es...tás... ha...cien...do... dijo la máscara con mucha dificultad y muere. El titiritero lo posiciona en frente del payaso y se va dejando la puerta abierta.

En ese momento, salí del armario y observe el cuerpo del payaso todo golpeado. Me fui corriendo.

Al despertar eran las 11:13 am y me tocaba ir al psicólogo, era el momento de decir mi trauma, cuando llegué, me interrogaron pero lo detuve diciendo todo lo que me pasó. Terminé y el psicólogo me dijo:

- Felicidades Emilie, superaste tu trauma, ahora puedes vivir tranquila- Y me regaló una muñeca- Estoy orgulloso de ti, siempre me sorprendes-

Me sentí feliz, llegué a la casa Daniel me invito a jugar, mi padre aceptó... todo estaba bien. Luego al llegar a mi casa, me dormí y soñé que el títere estaba dando vueltas y me hablaba

- ¿Por qué has vuelto aquí? - Dijo con seguridad
- Ya no me engañas, sé que fuiste tú... ya avisé a la policía-
- Supongo que quería confrontar el problema, de todas formas me disculpo, fui egoísta y te hice culpable, ya nada será como antes, mi vida terminó, lo tenía todo- dijo con pena

Se da vuelta y me mira con ojos blancos que brillaban en la oscuridad, por un momento le temí. Me dijo:

- Hasta que tú me lo arrebataste ¿Por qué hablaste? Estaba todo bien antes de eso, pero ahora me aseguraré que nunca vuelvas a dormir, dijo furioso...

Continuará...

Christoffer Baeza

8.9. RESPUESTAS POR INFORMANTE PRETEST

Hablante	Palabras escritas sobre el centro de interés en el pretest				
1.	Horror	Susto	Miedo	Fobia	Terror
	Perturbación	Ausencia	Soledad	Tristeza	Presión
	Inseguridad				
2.	Miedo	Desconocid o	Alién	Demonio	Muñeca
	Shock	Satán	Ritual	Cucaracha	Huracán
	Fracaso				
3.	Susto				
4.	Miedo	Araña	Muñeca	Payaso	Oscuridad
	Soledad	Fantasma	Suspense	Sangre	Bibliotecaria
	Inesperado				
5.	Miedo	Pieza	Boca	Espíritu	Muerte
	Atropello	Sonido	Grito	Loco	
6.	Miedo	Fobia	Suspense	Feo	Horror
7.	It	Ovni	Grito	Fantasma	
8.	Miedo	Miedoso	Terrorífico	Asombro	Desesperación
	Susto	Asustado	Aterrado	Aterrador	Enterrado
	Cementerio				
9.	Miedo	Terrorífico	Suspense	Feo	Horror
	Asustado	Brígido			
10.	Miedo	Horror	Monstruo	Espíritu	
11.	Terror	Terrorífico	Oscuridad	Monstruo	Susto
	Asustar	Asustarse	Suspense	Xenomorphs	Marciano
	Screamer	Tensión	Araña	Fracaso	
12.	Miedo	Suspense	Terrorífico	Chungo	Feo
	Brígido	It			
13.	Miedo	Escalofrío	Susto	Tenebroso	Horror
	Violación	Asquerosidad	Repugnante	Tiniebla	Fantasma
	Muerte	Payaso	Monstruo	Trauma	Misterio
14.	Miedo	Pánico	Escalofrío	Halloween	Sangre
	Hombrelobo	Cuchillo	Embrujado	Paranormal	Telaraña
	Muerte	Monstruo	Frankenstein	Suspense	Desmembración
15.	Miedo	Suspense	Brígido	Terrorífico	Asustar
	Asustado	Horror	Feo		
16.	Terror	Miedo	Oscuridad	Halloween	Horror
	Payaso	Araña	Polilla	Fobia	Pánico
	Susto	Monstruo	Tensión	Sangre	Suspense
17.	It	Anabelle	Mamá		
18.	Miedo	Fantasma	Suspense	Zombi	Oscuridad
	Horror	Susto	Asustado	Aterrador	
19.	Minecraft				
20.					
21.	Susto	Temor	Escalofriante	Miedo	Angustia

22.	Susto Payaso	Miedo Fantasma	Araña Monstruo	Oscuridad	Suspenso
23.	Miedo Muñeca	Temor Paranormal	Payaso	Araña	Fantasma
24.	Miedo	Mamá	It	Paranormal	Chancla
25.	Horror Pesadilla Psicópata	Miedo Oscuro	Lúgubre Siniestro	Masacre Matanza	Asesinato Ejecución
26.	Suspenso Susto	Aterrador Monstruo	Miedo Penar	Horror Zombi	Fantasma Asustado
27.	Horror	Espanto	Susto		
28.	Fobia Diablo	Miedo	Susto	It	Horroroso
29.	Miedo Asustado Suspenso	Tío Terrorismo	Fobia Angustia	Millaray Profecía	Susto Terror
30.	Perturbador Muerte Oscuridad	Terror Susto	Miedo Aterrador	Trauma Fantasma	Fobia Payaso
31.	Miedo Fantasma	Suspenso Demonio	Gritar Paranormal	Pavor Terrorífico	Susto Dolor
32.	Sangre Horror Soledad Fantasma	Insecto Murciélago Shock Suspenso	Trauma Miedo Momia	Payaso Zombi Intestino	Fobia Asesinato Hueso
33.	Miedo Incertidumbre	Inseguridad Fantasma	It Mamá	Terrorífico	Cine
34.	Miedo Impotencia Temor	Escalofrío Grito	Ansiedad Perturbador	Monstruoso Traumante	Terrorífico Fobia
35.	Espanto Muerte	Miedo Suspenso	Grito	Fantasma	Embrujo
36.	Miedo Secreto Salto	Suspenso Susto	Muerte Bestia	Investigación Bosque	Grito Reunión

8.10. RESPUESTAS POR INFORMANTE POSTEST

Hablante	Palabras escritas sobre el centro de interés en el postest				
1.	Lengua	Diente	Putrefacto	Escalofrío	Noche
	Oscuro	Miedo	Chirrido	Grito	Desgarrar
	Crujido	Sonrisa	Locura	Soledad	Cuchillo
	Sangre	Viscera	Monstruo	Demonio	Garra
	Colmillo	Apuñalar	Muerte	Cementerio	Cadáver
	Suicidio	Asesinato	Masacre	Fantasma	Tumba
	Enfermedad	Angustia	Alma	Jaquica	Mano
	Susto	Zombi	Bosque	Pantano	Silencio
	Tensión	Desconocido	Extraño	Perturbador	Peligro
	Desaparecer	Chillar			
2.	Sangre	Fantasma	Féretro	Grito	Sepulcro
	Frío	Noche	Cráneo	Visera	Cuchillo
3.	Terror	Sombra	Monstruo	Luna	Noche
	Muerte				
4.	Miedo	Suspense	Sangre	Rojo	Lluvia
	Tormenta	Terrorífico	Garra	Diente	Oscuridad
	Tiniebla	Nubosidad	Casa	Abandonada	Cuchillo
	Asesino	Horror	Espeluznante	Muerte	Silencio
	Paranormal	Fantasma	Araña	Ataúd	Cementerio
	Esqueleto	Bruja	Sicario	Seis	Diablo
5.	Suspense	Sangre	Lucifer	Satanás	Fantasma
	Paranormal	Guasón	Chucky	Siniestro	Miedo
	Garra	Timbre	Zombi	Tsunami	Feo
6.	Suspense	Temor	Terror	Terrorífico	Tenebroso
	Ladrillo	Pálido	Monstruo	Oscuridad	Timbre
	Garra	Escalofrío	Miedo	Zombi	Halloween
	Tormenta	Ventana	Puerta	Colmillo	Mano
	Espeluznante				
7.	Fantasma	Pesadilla	Desesperar	Acosar	Macabro
	Misterio	Sombra	Mano	Asustar	Aterrador
	Demonio	Rayo	Sangre	Luz	Grito
	Golpe	Tormenta	Diente	Asesinar	Cuchillo
	Endemoniar	Garra	Nervio	Morder	Matar
	Tiniebla	Suspense	Curiosidad	Payaso	Monstruo
	Linterna				
8.	Horror	Miedo	Temor	Pavor	Pánico
	Fobia	Recelo	Respeto	Odiosidad	Monstruosidad
	Asombro	Sangre	Demonio	Espectro	Espíritu
	Tumba	Misterio	Catacumba	Necrópolis	Frío
9.	Fantasma	Diablo	Sangre	Bosque	Cuchillo
	Chucky	Garra	Lluvia	Trueno	Tormenta
	Muñeca	Esqueleto	Endemoniado	Hospital	Zombi
	Horror	Temor	Suspense	Escalofriante	Desconocido
	Asesino	Tembloroso	Lucifer		
10.	Garra	Sangre	Oscuridad	Diente	Cuchillo
	Arma	Silencio	Suspense	Pie	Araña

	Mano				
11.	Murciélago	Oscuridad	Desconocido	Demonio	Fantasma
	Asesinato	Invisible	Goth	Rojo	Sangre
	Muerte	Ojo	Derramar	Puerta	Oscuro
	Cadáver	Monstruo	Bosque	Feo	Trapecio
12.	Fantasma	Cuerno	Garra	Escalofriante	Frío
	Solo	Timbre	Puerta	Oscuridad	Ventana
	Campo	Columpio	Dientes	Negro	Blanco
	Hoja	Hediondo	Araña	Satanás	Lobo
	Pelusa	Murciélago	Casa	Bebes	Diablo
	Pálido	Asesinato	Cuchillo	Lejos	Halloween
	Comunista				
13.	Miedo	Terror	Suspense	Escalofrío	Diente
	Garra	Fantasma	Muerte	Sombra	Payaso
	Sangre				
14.	Asesinato	Desaparición	Degollación	Decapitación	Desmembración
	Hemorragia	Cuchillo	Ensangrentado		
15.	Oscuridad	Negro	Sangre	Nariz	Garra
	Silencio	Cuchillo	Diablo	Sombra	Demonio
	Demoniaco	Vidrio	Miedo	Diente	Caca
	Lluvia	Noche	Ruido	Llaves	Grito
16.	Noche	Oscuridad	Payaso	Garra	Sangre
	Rojo	Silencio	Espejo	Tormenta	Monstruo
	Fantasma	Espíritu	Demonio	Infierno	Locura
	Muerte	Suspense	Vela	Lluvia	Pantano
	Sótano	Drenaje	Casa	Abandonada	Puerta
17.	Sangre	Arañar	Fantasma	Garra	Kast
	Locura	Risa	Diente	Mirada	Sonrisa
	Susto	Payaso	Demencia		
18.	Garra	Sangre	Oscuridad	Suspense	Afilado
	Penumbra	Susto	Terror	Fantasma	Bruja
	Zombi				
19.	Terror	Miedo	Sangre	Escalofrío	Susto
	Garra	Cuchillo	Libro	Película	Leyenda
	Grito	Trueno	Alma	Filo	Puerta
	Oscuro	Noche	Desconocido		
20.	Horror	Temor	Tembloroso	Oscuridad	Desconocido
	Garra	Escalofriante	Féretro	Fúnebre	Fantasma
	Monstruo	Paranormal	Sangre	Esqueleto	Zombi
	Demonio	Cuchillo	Asesino	Suspense	Payaso
	Miedo	Violento			
21.	Garra	Sangre	Bruja	Pistola	Oscuridad
	Diente	Muerte	Cuchillo	Puerta	Noche
	Cadáver				
22.	Psicosis	Miedo	Terror	Payaso	Suspense
	Sangre	Garra	Silencio	Araña	Espejo
	Noche	Tormenta			
23.	Terror	Miedo	Garra	Alma	Filo
	Puerta	Oscuro	Noche	Desconocido	Vampiro
	Sangre	Monstruo	Cuchillo	Payaso	Fantasma

	Muerte	Lorenzo	Fuego	Zombi	Cementerio
	Huesos	Paranormal	Suicidio	Serpiente	Vidrio
	Irreconocible	Perturbador	Escalofriante	Abandonado	Peligro
	Desgarrar	Morder	Chillido	Gritar	
24.	Ventana	Ojo	Mano	Garra	Demonio
	Delirante	Angustia	Peligro	Desahuciado	Psicosis
	Soledad	Oscuridad	Sangre	Puerta	Pasos
	Putrefacto	Retorcido	Cadáver	Cementerio	Fantasma
	Espíritu	Monstruo	Masacre	Asesino	Martirio
	Féretro	Lúgubre	Desgraciado	Salvaje	Forzar
	Cuchillo	Atacar	Apuñalar	Desangrar	Horripilante
	Horrible	Fúnebre	Augurio	Matanza	Tormenta
	Niebla	Desgaste	Hediondo	Podrido	
25.	Cuchillo	Sangre	Garra	Mano	Silencio
	Oscuridad	Descuartizar	Degollar	Matar	Fantasma
	Monstruo	Demonio			
26.	Oscuridad	Sangre	Miedo	Lágrimas	Tétrico
	Araña	Susurro	Fantasma	Muerte	Golpe
	Herida	Demonio	Monstruo	Presencia	Puerta
	Abierta	Madera	Crujiendo	Viento	Fuerte
	Luz	Mala			
27.	Fantasma	Garra	Solo	Campo	Noche
	Horror	Ataúd	Halloween	Pasillo	Vampiro
	Tormenta	Cuerno	Oscuridad	Colmillo	Zombi
	Susto	Asesinato	Demonio	Timbre	Capa
	Escalofrío	Frío	Ventana	Muerte	Espeluznante
	Terrorífico	Pálido	Sangre	Lluvia	
28.	Asombro	Angustia	Miedo	Sangre	Pistola
	Tumba	Herida	Cortadura	Sonido	Raro
	Tensión	Esqueleto	Hueso	Suspense	Monstruoso
	Noche	Oscuro	Loco		
29.	Terrorífico	Espeluznante	Horror	Monstruo	Desconocido
	Perturbador	Debilidad	Muerte	Sangre	Fantasma
	Garra	Esqueleto	Asesinato	Acorralamiento	Espectro
	Ectoplasma	Zombi	Fobia	Araña	Murciélago
	Colmillo	Vampiro	Crujido	Inexplicable	Susurro
	Locura	Impotencia	Alcantarilla	Payaso	Miedo
	Silbido	Viento	Oscuridad	Espejo	Angustia
	Alma	Noche	Bosque	Deformación	poder
	Silencio	Secta	Abandono	Alejado	
30.	Terror	Suspense	Miedo	Garra	Terrorífico
	Susto	Oscuridad	Demonio	Silencio	Perturbador
	Desconocido	diente	Diablo	Cementerio	Locura
	muerte	suicidio	Callejón	abandonado	sangre
	Cadáver	Orfanato	Grito	Tormenta	Frio
	Desaparición	Secuestro	Paranormal	Intenso	
31.	Miedo	Horror	Desmembración	Arañar	Sangre
	Fantasma	garra	Demonio	Zombi	Vampiro
	Suspensión	Tripas	Huesos	Brujas	Cuchillo
	306	Sicología	Lugar	Abandonado	

32.	Sangre	Inseguridad	Miedo	Muñeco	Hospital
	Paranormal	Fantasma	Terror	Suspenso	Puerta
	Payaso	Violento			
33.	Tumba	Garra	Féretro	Sangre	Escalofrío
	Sombra	Penumbra	Oscuridad	Cementerio	Diente
	Piel	Podrido	Muerte	Monstruo	demonio
	Infierno	Telaraña	Espeluznante	Araña	Colmillo
	Vampiro	Asqueroso			
34.	Terror	Fantasma	Miedo	Grito	Sangre
	Garra	Lluvia	Tormenta	Relámpago	Pasos
	Ruidos	Ventana	Puerta	niño	susto
	Oscuridad	Callejones	Humo	Soledad	Herida
	Violencia	Demonio	Presencia	Creeper	Colmillos
	Campo	Noche	Horror	Ataúd	Asesinato
	Capa	Zombi			
35.	Psicosis	Suspenso	Paranormal	Vulnerable	Sangre
	Grito	Desagrado	Oscuridad	Desconocido	Cadáver
	Putrefacto	Retorcido			