



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El desarrollo de la escritura creativa a partir del uso de la leyenda mexicana

AUTOR: Alan Jair García Galaviz

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Escritura creativa, Leyendas mexicanas, Tradición oral, Secundaria, Narrativas propias

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN



2022

2026

**EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA A PARTIR DEL
USO DE LA LEYENDA MEXICANA**

TESIS DE LICENCIATURA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN SECUNDARIA**

PRESENTA:

ALAN JAIR GARCIA GALAVIZ

ASESOR:

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTÍZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MAYO, 2026



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Alan Jair Garcia Galaviz autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

**EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA A PARTIR DEL USO DE LA LEYENDA
MEXICANA**

en la modalidad de: Tesis

para obtener el

Título en ☒ Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria ☐

en la generación 2022 - 2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 07 días del mes de julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Alan Jair Garcia Galaviz

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 22 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. GARCIA GALAVIZ ALAN JAIR
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA A PARTIR DEL USO DE LA LEYENDA MEXICANA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

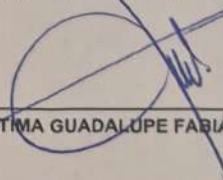
DIRECTORA ACADÉMICA


MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

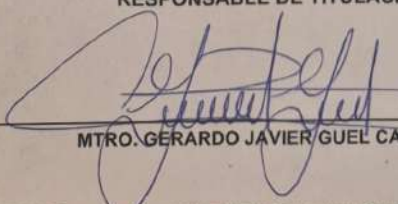


SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

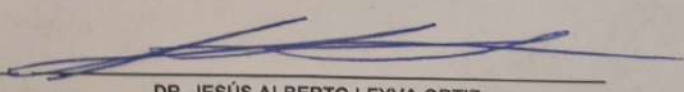
DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS


MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN


MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL


DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ



Agradecimientos

Llegar hasta este momento representa el cierre de una etapa llena de aprendizajes, retos, esfuerzo y crecimiento personal y profesional. Esta tesis no solo refleja un proceso académico, sino también el acompañamiento, el apoyo y la presencia de personas importantes que formaron parte de este camino. Por ello, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a quienes estuvieron conmigo durante esta etapa tan significativa.

A mis papás, por ser el pilar más importante en mi vida y en mi formación. Gracias por su amor, apoyo, paciencia y por estar presentes en cada etapa de este camino. Su esfuerzo, consejos y confianza en mí han sido fundamentales para llegar hasta este momento. Además, les agradezco porque fueron ustedes quienes hicieron que amara la docencia, ya que, al ser maestros, me enseñaron con su ejemplo el valor, la responsabilidad y la importancia de esta profesión. Este logro también es de ustedes, porque sin su acompañamiento nada de esto habría sido posible.

A mis hermanos, Alex, Luis y Will, gracias por ser los mejores hermanos. Siempre hacen que aprenda algo nuevo y han estado presentes en esta etapa tan importante de mi vida. Cada consejo, palabra y enseñanza que me han dado hizo que pudiera llegar hasta aquí. Ustedes son, sin duda, los maestros de mi vida, porque de cada uno he aprendido cosas que me han formado como persona. Gracias por los momentos compartidos, por su apoyo y por ser parte importante de mi historia personal y familiar.

A mi asesor, el maestro Jesús Alberto Leyva Ortiz, por su orientación, tiempo y acompañamiento durante la elaboración de esta tesis. Gracias por sus observaciones, consejos y por guiarme en este proceso de investigación, ayudándome a fortalecer mi trabajo y mi formación como futuro docente. De manera especial, quiero expresar la admiración que siento por usted, tanto como persona como por el trabajo que realiza. Sus clases fueron un pilar importante para la construcción de esta tesis, pues me brindaron aprendizajes, reflexiones y herramientas que marcaron mi manera de comprender la docencia y la investigación educativa.

Al grupo de 2° “B”, por permitirme aprender junto a ellos y por ser parte esencial de esta investigación. Gracias por su participación, creatividad y disposición durante las actividades realizadas. Cada una de sus producciones y experiencias contribuyó de manera significativa a este trabajo. De igual manera, agradezco a la maestra titular María José, por abrirme las puertas de su aula, por su apoyo y por permitirme desarrollar mi práctica docente en un espacio de aprendizaje y confianza.

A la maestra Sofía, mi maestra de prácticas, por guiarme durante este proceso formativo. Gracias por su acompañamiento, sus consejos y por orientarme en cada etapa de mis prácticas profesionales. Su apoyo fue importante para fortalecer mi seguridad, mi vocación y mi crecimiento como docente.

También quiero hacer una mención especial a Twenty One Pilots, cuya música me acompañó durante muchos momentos de este proceso. Sus canciones estuvieron presentes en días de trabajo, cansancio, inspiración y reflexión, convirtiéndose en una compañía constante a lo largo de este camino.

Finalmente, agradezco de manera muy especial a mi novia, Ivonne, a quien dedico esta tesis. Gracias por apoyarme, escucharme y estar conmigo en cada momento de este proceso. Gracias por tu paciencia, por tus palabras de ánimo, por creer en mí y por acompañarme incluso en los días más difíciles. Esta tesis también lleva una parte de ti, porque has sido mi inspiración para querer ser mejor persona y el mejor maestro que puedo llegar a ser. Gracias, Ivonne, por ser mi apoyo, mi motivación y una de las razones más importantes para seguir adelante.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1 “PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA”	8
1.1 ANTECEDENTES.....	8
1.2 JUSTIFICACIÓN	14
1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	17
1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	18
1.5 OBJETIVOS	19
1.5.1 OBJETIVO GENERAL.....	19
1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	19
1.6 SUPUESTO	20
CAPÍTULO 2. “MARCO TEÓRICO”.....	21
LA LITERATURA.....	21
FUNCIONES DE LA LITERATURA	22
GÉNEROS LITERARIOS	24
LITERATURA Y EDUCACIÓN.....	25
LA TRADICIÓN ORAL.....	26
CARACTERÍSTICAS Y RASGOS DE LA TRADICIÓN ORAL.....	30
a) ORALIDAD Y COMUNICACIÓN DIRECTA	30
b) VARIABILIDAD Y FLEXIBILIDAD.....	30
c) MEMORIA Y FÓRMULAS REPETITIVAS.....	31
d) FUNCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA.....	31
e) AUTORÍA COLECTIVA	31
f) DIMENSIÓN ESTÉTICA Y EMOTIVA	32
CUALIDADES DE LA TRADICIÓN ORAL	32
LA TRADICIÓN ORAL EN MÉXICO.....	33
LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL.....	34
CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS	34
GÉNEROS Y FORMAS DE LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL.....	35
LA TRANSICIÓN DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA.....	36
LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL EN MÉXICO.....	37
FUNCIONES DE LA ESCRITURA.....	38
DIFERENCIAS Y RELACIONES ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA.....	39

LA ESCRITURA EN LA CULTURA MEXICANA.....	40
ESCRITURA DE LEYENDAS MEXICANAS.....	40
FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA ESCRITURA DE LEYENDAS.....	41
CAPÍTULO 3. “ESTADO DE LA CUESTIÓN”.....	43
REFLEXIÓN COMPARATIVA.....	47
CAPÍTULO 4. “METODOLOGÍA”	49
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	49
ENFOQUES METODOLÓGICOS.....	52
ENFOQUE CUALITATIVO.....	52
ENFOQUE CUANTITATIVO.....	53
ENFOQUE MIXTO	54
PROCESO DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL.....	55
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	56
FUENTES DE INFORMACIÓN	57
APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LAS LEYENDAS.....	57
CICLO REFLEXIVO DE SMYTH.....	58
FASE 1: DESCRIPCIÓN – ¿QUÉ ES LO QUE HAGO?	59
FASE 2: INSPIRACIÓN – ¿CUÁL ES EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA QUE IMPARTO?	60
FASE 3: CONFRONTACIÓN – ¿CÓMO LLEGUÉ A SER DE ESTA FORMA?.....	61
FASE 4: RECONSTRUCCIÓN – ¿CÓMO PODRÍA HACER LAS COSAS DE OTRA MANERA?	62
ASPECTOS DIDÁCTICOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	65
SELECCIÓN DE CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS.....	65
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA.....	66
1. FASE DE PLANIFICACIÓN	67
2. FASE DE ACCIÓN:	67
3. FASE DE OBSERVACIÓN:	67
4. FASE DE REFLEXIÓN:	68
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	68
CONTEXTO.....	70
ESCUELA	70
DATOS HISTÓRICOS.....	71
CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO.	71
CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN.....	74

ORGANIZACIÓN ESCOLAR	75
INFRAESTRUCTURA	76
GRUPO 2ºB	79
COMPOSICIÓN DEL GRUPO.....	79
DIAGNÓSTICO.....	80
RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO SOBRE LA ESCRITURA CREATIVA.....	80
DISTRIBUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN EL DIAGNÓSTICO (N = 30).....	81
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (DEFINICIÓN Y NIVELES)	82
INTERPRETACIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS.....	87
LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	88
OBSERVACIONES CUALITATIVAS Y EJEMPLOS	88
CAPÍTULO 5. “INTERVENCIONES”.....	90
INTERVENCIÓN 1: DIFERENCIA DE MITO, FÁBULA, CUENTO Y LEYENDA	90
RESULTADOS.....	95
INTERVENCIÓN 2: ORIGEN DE LAS LEYENDAS.	97
RESULTADOS.....	101
INTERVENCIÓN 3: CUESTIONARIO EVALUATIVO.....	103
RESULTADOS.....	104
INTERVENCIÓN 4: ESTRUCTURA DE LA LEYENDA	109
INTERVENCIÓN 5, 6 Y 7	118
CASO 1: “LAS JULIAS.....	120
FASE 1: DESCRIPCIÓN DEL PERSONAJE	120
EVALUACIÓN DE LA FASE 1	123
FASE 2: BORRADOR DE LA LEYENDA	126
EVALUACIÓN DE LA FASE 2.....	129
RESULTADOS DE LA FASE 2.....	130
FASE 3: PRODUCTO FINAL (LEYENDA EN LIMPIO)	132
EVALUACIÓN DE LA FASE 3.....	135
RESULTADOS DE LA FASE 3 (COLORIMETRÍA COMPARATIVA FINAL)	136
FASE 1: DESCRIPCIÓN DEL PERSONAJE	138
EVALUACIÓN DE LA FASE 1.....	140
RESULTADOS DE LA FASE 1.....	142
FASE 2: BORRADOR DE LEYENDA.....	143

EVALUACIÓN DE LA FASE 2.....	146
RESULTADOS DE LA FASE 2 (COLORIMETRÍA COMPARATIVA)	148
FASE 3: PRODUCTO FINAL (LEYENDA EN LIMPIO)	149
EVALUACIÓN DE LA FASE 3.....	152
RESULTADOS DE LA FASE 3 (COLORIMETRÍA COMPARATIVA FINAL)	153
CASO 3: “LA NIÑA DEL RÍO DE SAN MIGUELITO”	155
FASE 1: DESCRIPCIÓN DEL PERSONAJE	155
EVALUACIÓN DE LA FASE 1	158
RESULTADOS DE LA FASE 1 (COLORIMETRÍA)	159
FASE 2: BORRADOR DE LA LEYENDA	160
EVALUACIÓN DE LA FASE 2.....	163
RESULTADOS DE LA FASE 2.....	164
EVALUACIÓN DE LA FASE 3.....	168
RESULTADOS DE LA FASE 3.....	170
CONCLUSIONES	175
REFERENCIAS	190

INTRODUCCIÓN

La escritura constituye una de las habilidades comunicativas más importantes dentro de la formación académica y personal de los estudiantes, debido a que permite expresar ideas, emociones, conocimientos y experiencias mediante el lenguaje. Más allá de representar un conjunto de reglas gramaticales u ortográficas, escribir implica organizar el pensamiento, construir significados y desarrollar la creatividad. En el ámbito educativo, esta perspectiva resulta fundamental, ya que muchos estudiantes perciben la escritura como una actividad mecánica y obligatoria, limitada a tareas escolares que pocas veces permiten desarrollar la imaginación o la creación literaria.

Actualmente, organismos internacionales como la UNESCO (2021) han destacado la importancia de fomentar la creatividad dentro de los procesos educativos, señalando que habilidades como la innovación, la resolución de problemas y la expresión artística son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, distintos estudios y evaluaciones educativas evidencian que una gran cantidad de alumnos presentan dificultades en comprensión lectora y producción escrita. Los resultados de PISA y PLANEA muestran que muchos estudiantes de secundaria tienen problemas para redactar textos coherentes, estructurados y creativos, situación que limita no solo su desempeño académico, sino también su capacidad para comunicar ideas y participar activamente dentro de la sociedad.

En México, esta problemática se refleja de manera significativa en el nivel secundaria, donde las actividades de escritura suelen enfocarse principalmente en ejercicios académicos tradicionales como resúmenes, cuestionarios o respuestas breves. La Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce la importancia de fortalecer las prácticas sociales del lenguaje dentro de la educación básica, promoviendo que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas que les permitan expresarse de manera crítica, reflexiva y creativa. Desde esta perspectiva,

resulta necesario implementar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes relacionarse con la escritura de manera más significativa, creativa y cercana a sus intereses culturales y sociales.

Dentro de este contexto, la literatura se presenta como un recurso pedagógico capaz de fortalecer las habilidades lingüísticas y creativas de los alumnos. Trabajar con textos literarios dentro del aula no solo favorece la comprensión lectora, sino también la imaginación, la interpretación y la producción de nuevas narrativas. En este sentido, la literatura de tradición oral adquiere una relevancia especial, debido a que conecta la cultura, la memoria colectiva y la creatividad con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las leyendas mexicanas representan una de las manifestaciones más importantes de la tradición oral del país. Estas narraciones conservan elementos históricos, fantásticos y culturales que forman parte de la identidad colectiva de las comunidades. De esta manera, las leyendas mexicanas no solo funcionan como relatos tradicionales, sino también como expresiones culturales capaces de estimular la imaginación, fortalecer la identidad y promover la creación de nuevas historias.

A partir de esta problemática y de la importancia educativa de la literatura de tradición oral, surge la presente investigación, la cual tiene como propósito analizar de qué manera la literatura de leyendas mexicanas en el aula genera la invención de narrativas propias en estudiantes de segundo grado de secundaria. Para ello, se plantearon interrogantes relacionadas con las condiciones de escritura de los estudiantes, las estrategias didácticas que pueden implementarse mediante el uso de leyendas mexicanas y la percepción de los alumnos respecto a estos relatos como fuente de inspiración para crear historias propias.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, apoyado en la investigación-acción y en el ciclo reflexivo de Smyth, permitiendo observar, analizar e intervenir dentro del aula

para fortalecer las competencias narrativas y creativas de los estudiantes. A través de diversas intervenciones didácticas centradas en la lectura, análisis y producción de leyendas, se buscó que los alumnos reconocieran las características estructurales del género narrativo y fueran capaces de reinterpretarlas desde sus propias experiencias y contextos culturales.

La estructura de esta tesis se organiza en distintos capítulos que abordan el planteamiento del problema, los antecedentes teóricos relacionados con la literatura, la tradición oral y la escritura, el estado de la cuestión, la metodología empleada y el análisis de las intervenciones realizadas en el aula. Asimismo, se presentan las evidencias obtenidas durante el proceso de investigación y la reflexión sobre los resultados alcanzados.

De esta manera, el presente trabajo busca demostrar que las leyendas mexicanas pueden convertirse en una herramienta pedagógica significativa para estimular la escritura creativa, fortalecer la identidad cultural y favorecer la construcción de narrativas propias en estudiantes de secundaria.

CAPÍTULO 1 “PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA”

1.1 ANTECEDENTES

La escritura es una de las habilidades cognitivas y comunicativas más complejas que ha desarrollado el ser humano. Desde una perspectiva histórica, ha sido el medio por excelencia para preservar el conocimiento, transmitir tradiciones culturales y expresar la creatividad en sus más diversas formas. Sin embargo, a pesar de su centralidad en la cultura y la vida cotidiana, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura presentan importantes desafíos en la actualidad.

Uno de los principales problemas que se identifican a nivel global es que los sistemas educativos tienden a privilegiar la enseñanza de la escritura en su dimensión funcional y académica, dejando en segundo plano el desarrollo de la escritura creativa. Según la UNESCO (2019), la escuela suele centrar su atención en los estudiantes aprendan a redactar de manera correcta y coherente textos formales, resúmenes, ensayos e informes, pero no necesariamente fomenta que utilicen la escritura como medio para la expresión creativa, la innovación o la creación literaria. Esto genera que los alumnos asocien la escritura con una tarea mecánica y obligatoria, más que una práctica significativa y placentera.

La OCDE, a través de sus evaluaciones PISA, también ha puesto de manifiesto estas dificultades. En un informe del 2018 sobre competencias lectora y escrita, señala que muchos estudiantes en el mundo pueden escribir oraciones gramaticales correctas y responder preguntas literales, pero presentan obstáculos al momento de elaborar textos más complejos que requieran cohesión, argumentación y creatividad (OCDE, 2019). El problema no es únicamente de alfabetización básica, sino de una alfabetización profunda que permita a usar el lenguaje como herramienta de pensamiento crítico y creativo.

Por otra parte, la escritura enfrenta un reto adicional en el contexto actual: la transformación digital. Las nuevas tecnologías han modificado los modos en que se escribe y se comunica, con la proliferación de mensajes cortos en redes sociales, chat y plataformas digitales. Aunque esto ha generado un incremento en la cantidad de escritura cotidiana, estudios como los de Cassany (2006) advierten que no siempre implica una mejora en la calidad, pues en muchos de los casos se privilegia la inmediatez sobre la elaboración. Ante ello, la escuela se enfrenta al reto de recuperar la escritura como proceso reflexivo, capaz de trascender los límites de la comunicación instantánea.

En este sentido, la escritura se coloca como un componente clave para el desarrollo integral de las competencias del siglo XXI. De acuerdo con la UNESCO (2021), fomentar la creatividad en la escritura no solo favorece la expresión estética y literaria, sino que potencia habilidades transversales como la innovación, la resolución de problemas, la empatía y el pensamiento crítico.

Sin embargo, el panorama global muestra que existe una brecha importante entre lo que los sistemas educativos promueven y lo que realmente se necesita para que los estudiantes encuentren en la escritura un medio de creación personal y social. Este déficit se refleja en los resultados de evaluaciones internacionales y los diagnósticos de organismos multilaterales, lo que convierte la escritura creativa en una problemática que trasciende fronteras y requiere estrategias pedagógicas más integrales.

En el contexto latinoamericano, la problemática de la escritura adquiere características particulares que responden a las condiciones históricas, sociales y educativas de la región.

A lo largo del siglo XX, los países latinoamericanos han enfrentado grandes desafíos en materia educativa, marcados por la desigualdad, la falta de recursos y la tensión entre la educación tradicional de memorizar y las pedagogías que buscan promover el pensamiento crítico y creativo.

La escritura ha sido uno de los ámbitos donde estas tensiones son más evidentes según Carlino (2005), especialista en alfabetización académica en América Latina, muchas instituciones educativas continúan priorizando la reproducción de contenidos antes que la construcción de conocimientos a través de la escritura. En este sentido, los estudiantes suelen ver la escritura como una obligación escolar centrada en repetir lo que enseña, sin que se genere un espacio para la exploración personal o la innovación literaria.

UNESCO (2016), en su informe regional sobre educación en América Latina y el caribe, advierte que, a pesar de los avances en la cobertura educativa, persisten graves deficiencias en el desarrollo de competencias comunicativas. Señala que la funcional, y aún menos de escritura creativa. Esto refleja la necesidad de replantear las metodologías de enseñanza, incorporando estrategias que hagan de la escritura un medio de aprendizaje autónomo y creativo.

En varios países latinoamericanos se han impulsado iniciativas para fomentar la escritura creativa, generalmente vinculadas a programas de fomento a la lectura y la literatura juvenil. Ejemplos de ello son los concursos literarios escolares, los talleres de escritura promovidos por ministerios de cultura y los proyectos comunitarios de narración y escrita. Sin embargo, como señala Bambini (2012), estas acciones suelen ser marginales al currículo oficial, lo que limita su impacto en la formación de los estudiantes.

El problema de la escritura creativa también está vinculado a las desigualdades sociales. En contextos de pobreza y marginación, los estudiantes enfrentan condiciones adversas para el aprendizaje: falta de materiales, escaso acceso a la biblioteca u limitadas oportunidades de interacciones de la cultura escrita. Esto agrava la brecha entre quienes logran desarrollar una escritura expresiva y quienes apenas alcanzan niveles básicos de redacción.

De este modo, la situación en Latinoamérica refleja que la escritura creativa es aún un desafío pendiente. Los informes de la OCDE (2018) muestran que los países de la región obtienen, en promedio, resultados por debajo de la OCDE en competencias de lectura y escritura, lo que confirma la necesidad de políticas públicas más sólidas en este ámbito.

En México no es lejano esta problemática. A pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas por mejorar la calidad educativa, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que los niveles de escritura siguen siendo insuficientes.

De acuerdo con los resultados del Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, 2018), México se ubica por debajo del promedio de la OCDE en competencia lectora y escrita. Muchos estudiantes tienen dificultades para redactar textos coherentes, argumentativos y creativos, lo que limita su capacidad de comunicación y su participación en la vida académica y social.

A nivel nacional, la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) aplicada por la SEP y el INEE en 2017 y 2019, muestra que una gran parte de los estudiantes de secundaria no alcanza los niveles esperados en la comprensión lectora ni en producción de textos. En 2017, por ejemplo, en lenguaje y comunicación, aproximadamente el 79.39% de los

alumnos se ubicó en los niveles I y II (insuficiente y básico), mientras que solo el 8.3% alcanzó nivel IV (más alto). Para 2019, los datos muestran tendencias similares: cerca del 63% de los estudiantes obtuvo un desempeño insuficiente o básico, apenas el 23.2% alcanzó un nivel satisfactorio y solo el 13.7% llegó al nivel sobresaliente. Estos resultados ponen en evidencia una carencia significativa en los procesos de enseñanza de escritura, la cual como sostiene Cassany (2006), no puede reducirse únicamente a cuestiones normativas como la ortografía que vincule la escritura con la construcción de pensamiento, la reflexión crítica y la creatividad. La SEP ha impulsado diversos programas para fomentar la lectura y la escritura, como el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), que busca integrar estas competencias en todas las asignaturas. Sin embargo, como lo señalan Rincón-Gallardo y Fullan (2016), los programas de mejora educativa suelen enfrentarse a la falta de continuidad en las políticas y a la resistencia de prácticas pedagógicas arraigadas.

En cuanto a la escritura creativa, se han desarrollado experiencias valiosas en talleres literarios, concursos de cuentos y poesía, así como en programas de fomento a la lectura. No obstante, estas iniciativas no siempre logran permear el sistema escolar en su conjunto, por lo que el acceso de los estudiantes a espacios formales de escritura creativa sigue siendo reducido.

A ello se suma la necesidad de representar el papel del docente, investigadores como Ferreiro (1999) han señalado que los maestros deben concebir la escritura no solo como una técnica, sino como un proceso de construcción de sentido en el que la creatividad ocupa un lugar fundamental. Formar docentes capaces de guiar a sus alumnos hacia una escritura reflexiva y creativa es un desafío que sigue vigente en México.

Cuando se visualizan los antecedentes en un nivel más local, se observa que San Luis Potosí enfrenta problemáticas similares a los del resto del país, aunque con particularidades que merecen destacarse.

De acuerdo con datos del INEGI (2020) y de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE), en San Luis Potosí existen brechas significativas en el desempeño académico entre zonas urbanas y rurales. En muchas comunidades, los estudiantes carecen de bibliotecas escolares, materiales didácticos y espacios que promuevan la escritura más allá de lo académico.

La SEGE ha implementado programas de fomento a la lectura y escritura, como la participación en el Programa Nacional de Lectura y Escritura, además de concursos estatales de cuento, poesía y narrativa corta. Sin embargo, los informes de supervisión escolar muestran que estas actividades no logran llegar a todas las escuelas y que, en muchos casos, se desarrollan de manera aislada.

En el nivel de secundaria, que es el ámbito central de esta investigación, los docentes enfrentan dificultades para motivar a los estudiantes en la producción de textos creativos. La escritura suele reducirse a la elaboración de tareas, resúmenes y respuestas de examen, sin que se generen espacios sistemáticos para la escritura creativa. Según datos de la Prueba PLANEA estatal (2019), una gran producción de los estudiantes en San Luis Potosí se ubica en los niveles de logro más bajos en producción escrita lo que refleja la urgencia de atender esta problemática. Por otra parte, existen esfuerzos comunitarios y culturales que han buscado abrir espacios a la escritura creativa, como los talleres literarios organizados en la Casa de la Cultura en San Luis

Potosí, así como concursos de narrativa impulsados por universidades y organizaciones civiles. Estos Proyectos han demostrado que los jóvenes potosinos tienen un gran potencial creativo cuando cuentan con el acompañamiento adecuado.

La situación de San Luis Potosí pone de relieve que, aunque existen avances en el reconocimiento de la importancia de la escritura, todavía falta consolidar estrategias pedagógicas que integren la escritura creativa en la vida escolar cotidiana.

1.2 JUSTIFICACIÓN.

La escritura creativa constituye una competencia esencial en la formación académica de los estudiantes, pues va más allá del dominio de la ortografía y la gramática, integrando la capacidad de pensar, expresar ideas, argumentar y crear de manera original (Cassany, 2006). La evidencia internacional, nacional y regional muestra que muchos estudiantes de secundaria presentan diferencias significativas en comprensión lectora y producción de textos. En primer lugar, Ferreiro (1999) señala que las dificultades en el dominio de la lengua escrita representan un obstáculo para la adquisición de aprendizajes posteriores. Asimismo, el informe de la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (SEP & INEE, 2017) señala que las deficiencias en comprensión lectora y producción escrita constituyen un obstáculo significativo para el logro de los aprendizajes esperados en secundaria, mientras que el reporte posterior (SEP & INEE 2019) enfatiza que estas limitaciones no solo afectan el rendimiento académico de los adolescentes, sino que también repercuten en su permanencia y conclusión de nivel secundaria.

En México, los resultados de PLANEA 2017 y 2019 confirman esta problemática, evidenciando que la mayoría de los estudiantes de secundaria se ubica en niveles insuficiente

y básico de desempeño en comprensión lectora y producción de textos (SEP & INEE, 2017, 2019). Estas cifras reflejan no solo la necesidad de fortalecer la enseñanza de la lectura y escritura sino también de integrar la creatividad como un elemento central en la formación de los estudiantes. La escritura creativa permite que los alumnos expresen ideas, emociones y experiencias mediante el lenguaje escrito. Además, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la capacidad para construir narraciones propias con sentido comunicativo (Cassany, 2006)

El Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) implementado por la SEP en 2013 representa un esfuerzo por fomentar la escritura y la lectura en el contexto escolar, promoviendo el uso de estrategias pedagógicas innovadoras y actividades de creación literaria. Sin embargo, los resultados indican que aún existe un amplio margen de mejora, especialmente en la promoción de la escritura creativa como medio de desarrollar competencias cognitivas superiores y habilidades expresivas (SEP, 2013). Por ello, la presente investigación busca generar propuestas pedagógicas fundamentadas en evidencia teórica y práctica, que fortalezcan la creatividad, la producción textual y la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria.

A nivel secundaria, en San Luis Potosí, se ha identificado que la implementación de estrategias para desarrollar la escritura creativa es limitada, y que los docentes requieren de mayores herramientas, formación y recursos para potenciar la creatividad y la competencia comunicativa de sus estudiantes. La investigación contribuirá a identificar prácticas pedagógicas efectivas y a generar propuestas que puedan aplicarse en las aulas de secundaria, promoviendo la construcción de textos significativos, la reflexión crítica y la innovación en la escritura (SEP, 2013).

La relevancia social de esta investigación es significativa, ya que la escritura creativa no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino que también promueve la participación, la expresión individual y colectiva de los estudiantes. Al fomentar la creatividad y el pensamiento crítico, los alumnos pueden construir narrativas y textos que reflejen sus experiencias, su cultura y su contexto, lo que fortalece su identidad y sentido de pertenencia dentro del aula (Ferreiro, 1999).

La OCDE y PISA han señalado que el desarrollo de competencias lectoras y de escritura es un indicador clave del desempeño académico y del potencial de los estudiantes, para enfrentar los retos del siglo XXI (OCDE, 2019). La escritura creativa permite que los estudiantes desarrollen no sólo la habilidad de comunicar ideas, sino también reflexionar, argumentar y generar conocimiento propio, competencias altamente valoradas en la educación contemporánea y en los estándares internacionales de aprendizaje.

Desde una perspectiva académica, esta investigación aporta a la literatura sobre pedagogía de la escritura, alfabetización crítica y desarrollo de competencias comunicativas. Integra teorías sobre la alfabetización académica y la enseñanza de la escritura creativa, tomando como base autores reconocidos como Cassany (2006), Carlino (2005), Ferreiro (1999), Bambini (2012) y Rincón-Gallardo y Fullan (2016). Al vincular la teoría con la práctica educativa, se espera que los resultados puedan ser utilizados para mejorar las estrategias docentes, diseñar actividades más efectivas y desarrollar programas de formación docente que potencien la creatividad y la expresión de los estudiantes. Finalmente, esta tesis se justifica por la necesidad de generar un impacto duradero en los estudiantes de secundaria, tanto en su desempeño académico como en su desarrollo personal y social. Al fortalecer la escritura creativa, se contribuye al desarrollo integral de los alumnos, promoviendo la capacidad de expresar de manera clara y efectiva, de analizar críticamente la información y de participar activamente en su entorno educativo y social.

1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

La enseñanza de la literatura representa una oportunidad única para desarrollar la creatividad, la imaginación y la capacidad narrativas de los estudiantes (Díaz, 2015). Las leyendas mexicanas, como parte del acervo cultural e histórico del país constituyen un recurso literario que permite a los alumnos aproximarse a su identidad cultural, comprender valores y tradiciones y explorar múltiples formas de expresión escrita (Flores, 2017). La lectura y análisis de estos textos no solo fortalecen la comprensión lectora, sino que también motiva a los estudiantes a crear sus propias historias, adaptando y los relatos en función a sus experiencias y contextos (Gutiérrez, 2014).

Investigaciones en educación literaria destacan que el trabajo de narrativas tradicionales y populares favorece el desarrollo de la imaginación narrativa y la competencia escrita, al involucrar procesos cognitivos como la interpretación, la inferencia y la construcción de ideas (Kumon, 2012; Smith & Wilhelm, 2006). En este sentido, las leyendas mexicanas ofrecen un marco de referencia rico en personajes, escenarios y conflictos que los estudiantes pueden transformar, reinterpretar y recrear en sus propios textos. Además, estas prácticas promueven la aportación cultural y el sentido de pertenencia, al conectar la literatura con la experiencia cotidiana y el contexto social de los alumnos (Rojas, 2018).

La invención de narrativas propias a partir de la literatura de leyendas no solo potencia la creatividad, sino que también contribuye a fortalecer la competencia comunicativa, la capacidad de estructurar historia coherentes y la confianza en la expresión escrita (Vigotsky, 1978; Bruner, 1996). Este proceso implica que los estudiantes analicen los elementos narrativos de los textos leídos, identifiquen patrones y estructuras, y apliquen estas herramientas para generar producciones originales que reflejen tanto la herencia cultural como su voz personal (Martínez, 2013).

Dado que las competencias narrativas y la creatividad son esenciales para el desarrollo integral del estudiante, resulta pertinente investigar cómo la literatura de leyendas mexicanas en el aula pueden ser un motor de invención narrativa. Comprender este fenómeno permitirá diseñar estrategias pedagógicas que no solo fomenten la lectura y escritura, sino que también fortalezcan la imaginación, la autonomía y la expresión cultural de los estudiantes, contribuyendo a una educación más significativa y centrada en el aprendizaje activo (Díaz, 2015).

En consecuencia, la presente investigación se centra en explorar la relación entre la estructura de leyendas mexicanas y la creación de narrativas propias por parte de los estudiantes, con el propósito de identificar como los textos tradicionales pueden inspirar la producción escrita creativa y el desarrollo de competencias literarias y expresivas en el aula.

1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para lograr el camino hacia esta investigación, se debe plantear una serie de preguntas que ayudarán a guiar y conocer los diferentes aspectos importantes para poder realizar esta tesis.

Presentando la pregunta central para la investigación:

- ¿De qué manera la literatura de leyendas mexicanas en el aula genera la invención de narrativas propias en los estudiantes?

Gracias a este cuestionamiento se han desarrollado las siguientes preguntas específicas al tema:

- ¿En qué condiciones se encuentra la escritura de los alumnos de segundo año de secundaria?
- ¿Qué estrategias se pueden llevar a cabo teniendo como herramienta leyendas mexicanas?
- ¿Cómo perciben los estudiantes la lectura de leyendas mexicanas como fuente de inspiración para sus propias historias?

1.5 OBJETIVOS.

Los objetivos de investigación representan las metas que se plantean a partir del problema de estudio. Al mismo tiempo, cumplen con la función de guiar el desarrollo del trabajo, tanto en el ámbito teórico como en la parte práctica de su ejecución.

1.5.1 OBJETIVO GENERAL.

1.5.2 Establecer la relación entre la lectura de leyendas mexicanas en el aula y la invención de narrativas propias en estudiantes de segundo año de secundaria.

1.5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Identificar en qué condiciones de escritura se encuentran los alumnos de segundo año de secundaria.
- Diseñar e implementar una estrategia didáctica basada en la lectura de leyendas mexicanas que fomente la creación de narrativas propias.

- Evaluar el impacto de dicha estrategia en la originalidad, coherencia y estructura de narraciones escritas por alumnos de segundo año de secundaria.

1.6 SUPUESTO

La lectura de leyendas mexicanas en el aula estimula la creatividad, desarrollo y la competencia narrativa y la apropiación de estructuras tradicionales del relato, lo cual favorece la invención de narrativas propias en estudiantes de secundaria.

CAPÍTULO 2. “MARCO TEÓRICO”

LA LITERATURA

La literatura es una de las expresiones culturales más universales y complejas de la humanidad. Se define como el conjunto de manifestaciones escritas o narradas que utilizan el lenguaje de manera artística para comunicar ideas, emociones, experiencias y visiones del mundo. A través de la literatura, las sociedades no solo transmiten conocimientos, sino que también reflejan sus valores, conflictos y percepciones de la realidad. La literatura, por tanto, cumple una función estética, educativa y social que convierte en un recurso central para la formación cultural de las personas.

CONCEPTO DE LITERATURA.

Desde una perspectiva clásica, Tzvetan Todorov (1981) plantea que la literatura se distingue de otros usos del lenguaje por su intención estética y por la conciencia de que el texto es un artefacto cultural. Según Todorov, leer literatura implica no sólo entender el contenido, sino también apreciar la forma, la escritura y los recursos expresivos, empleados por el autor. En palabras simples, la literatura no se limita a contar hechos, sino que transforma en experiencias que conmueven, enseñan o provocan reflexión.

Por su parte, Mikhail Bajtín (1984) destaca la dimensión dialogal de la literatura. Afirma que todo texto literario interactúa con otros textos, con la cultura de su tiempo y con la interpretación del lector. De este modo, la literatura no es un fenómeno aislado; se encuentra en constante diálogo con la sociedad, la historia y la tradición oral y escrita. Esta visión resulta especialmente útil al estudiar la relación entre leyendas orales y literatura escrita, ya que muchas narraciones populares se han transformado en obras literarias a lo largo del tiempo.

Rosa María Pérez (2017) considera que la literatura constituye un vehículo privilegiado para la educación, puesto que permite desarrollar habilidades cognitivas y emocionales. La lectura literaria fomenta la comprensión de diferentes perspectivas, estimula la imaginación y fortalece la capacidad de análisis crítico. Por ejemplo, al leer un cuento o una leyenda, los estudiantes no solo siguen la historia, sino que interpretan motivos, emociones de los personajes y relaciones causales, habilidades esenciales para la escritura creativa.

FUNCIONES DE LA LITERATURA

La literatura cumple varias funciones que la hacen indispensable tanto en la cultura como en la educación:

a) Función estética

La función estética se centra en la belleza del lenguaje y en la creación de experiencias sensoriales o emocionales en el lector. Gérard Genette (1992) explica que el efecto literario no depende únicamente de la historia contada, sino de cómo se cuenta: el ritmo, las imágenes, los símbolos y la estructura narrativa. Por ejemplo, un poema sobre un río puede transmitir la sensación de movimiento, calma o fuerza, dependiendo de los recursos expresivos empleados por el autor. En la escuela, esto enseña a los estudiantes a valorar la forma además del contenido y a explorar la creatividad en sus propios textos.

b) Función cognitiva y educativa

La literatura también tiene una función cognitiva y educativa, porque permite conocer la realidad social, histórica y cultural a través de la experiencia narrativa. Según Wolfgang Iser (1978), la interacción entre el lector y el texto literario genera un proceso de interpretación activo, en el que el lector completa significados y construye sentido. Esto se traduce en la capacidad de analizar problemas, comprender contextos y desarrollar pensamiento crítico. Por ejemplo, al leer la leyenda de La Llorona, los alumnos pueden discutir los aspectos morales, las consecuencias de las acciones de los personajes y la relación con la historia social de México.

c) Función social y ética

La literatura también cumple una función social y ética, al transmitir valores, conflictos y modelos de conducta. Según García Canclini (2001), las obras literarias reflejan los problemas de la sociedad y ofrecen modelos para la interpretación y resolución de conflictos. Por ejemplo, un cuento sobre injusticias sociales puede sensibilizar a los estudiantes frente a la discriminación o la desigualdad, mientras que una novela histórica permite entender decisiones humanas en contextos específicos. En este sentido, la literatura sirve como herramienta de reflexión ética y ciudadana.

d) Función comunicativa

Finalmente, la literatura tiene una función comunicativa, ya que establece un diálogo entre autor y lector, pasado y presente, realidad y ficción. Rosenblatt (1994) afirma que la lectura literaria es un acto interactivo: el significado no reside únicamente en el texto, sino en la experiencia que genera en el lector. Por ejemplo, dos alumnos pueden leer la misma leyenda y

construir interpretaciones distintas, enriqueciendo la comprensión de la narrativa y de la cultura que representa.

Géneros literarios

La literatura se organiza en géneros, que permiten clasificar y comprender los diferentes tipos de textos:

- a. **Narrativa:** incluye novelas, cuentos y leyendas. Se caracteriza por la presencia de personajes, tiempo, espacio y una secuencia de acciones. La narrativa permite recrear mundos imaginarios o representar la realidad de manera simbólica.
- b. **Poesía:** se centra en la expresión de emociones, ideas y sensaciones mediante el ritmo, la métrica y la imagen poética.
- c. **Teatro:** combina diálogo, acción y puesta en escena para representar situaciones humanas ante un público.
- d. **Ensayo:** expone ideas, reflexiones o argumentos desde una perspectiva personal o crítica.

Dentro de la narrativa, la leyenda ocupa un lugar especial, ya que conecta directamente con la tradición oral. Según Paredes (2008), muchas leyendas mexicanas derivan de relatos orales que han sido transformados en textos literarios, conservando elementos fantásticos, históricos o culturales. Por ello, la literatura no sólo documenta la experiencia humana, sino que también sirve como instrumento de transmisión cultural.

LITERATURA Y EDUCACIÓN

La literatura es un recurso educativo fundamental porque desarrolla habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales. Según Cassany (2006), trabajar con textos literarios permite mejorar la comprensión lectora, la expresión escrita y la creatividad. Al analizar cuentos, leyendas o novelas, los estudiantes aprenden a estructurar ideas, utilizar vocabulario variado y construir argumentos. Además, la literatura estimula la empatía, al permitir que los alumnos se pongan en el lugar de personajes con experiencias distintas a las suyas.

Bruner (1997) explica que la narrativa es una forma natural de organizar la experiencia y construir sentido. Contar y leer historias ayuda a los estudiantes a estructurar el pensamiento, comprender relaciones causales y explorar la subjetividad. Por ejemplo, al trabajar con la leyenda del Charro Negro, los estudiantes pueden reflexionar sobre la justicia, el miedo y la responsabilidad, mientras desarrollan la capacidad de recrear la historia con sus propias palabras.

En la práctica educativa, la literatura permite recrear, interpretar y producir textos. Las actividades de lectura y escritura creativa fomentan que los estudiantes inventen relatos propios a partir de modelos literarios existentes, fortaleciendo tanto la comprensión del lenguaje como la imaginación. Esto establece un vínculo directo con el uso pedagógico de la tradición oral: las historias escuchadas o leídas se convierten en materia prima para la creación de nuevas narraciones.

CARACTERÍSTICAS, RASGOS Y CUALIDADES DE LA TRADICIÓN ORAL Y LA TRADICIÓN ORAL EN MÉXICO.

La tradición oral, como forma fundamental de transmisión cultural, se distingue por una serie de características y rasgos específicos que la diferencian de la comunicación escrita y de otros sistemas de transmisión de conocimiento. Estas propiedades no solo explican su funcionamiento, sino que también permiten comprender por qué ha permanecido vigente a lo largo de los siglos y por qué constituye un recurso invaluable para la educación y la creación de narrativas.

LA TRADICIÓN ORAL

La tradición oral constituye uno de los pilares más antiguos y esenciales de la comunicación humana. Antes de que existiera la escritura, las sociedades dependían completamente de la palabra hablada para transmitir conocimientos, valores, creencias, normas y costumbres. A través de los relatos, canciones, proverbios, mitos y leyendas, las comunidades lograron conservar su identidad y su memoria colectiva. En otras palabras, la oralidad fue el primer medio mediante el cual el ser humano dio sentido al mundo y lo compartió con los demás.

Según Walter J. Ong (1982), la oralidad es “la tecnología primaria del pensamiento humano”, ya que el lenguaje hablado precede a cualquier forma de escritura. El autor explica que, en las culturas orales, la palabra no es un simple vehículo de información, sino una fuerza viva que actúa dentro del contexto social. En este sentido, hablar es un acto que no solo comunica, sino que también crea comunidad y refuerza lazos culturales.

Por su parte, Paul Zumthor (1983) señala que la tradición oral no puede entenderse únicamente como un medio de comunicación, sino como un fenómeno cultural y estético. Para él, los textos orales se mantienen en constante transformación, porque cada narrador imprime su estilo, su memoria y su contexto. En consecuencia, la oralidad no busca la exactitud, sino la vitalidad. Cada versión de un relato se renueva con la voz del hablante, lo que convierte a la tradición oral en un proceso dinámico de recreación colectiva.

Jack Goody (1987) agrega que la oralidad es la base sobre la cual se construyen las formas escritas posteriores. La escritura, en sus palabras, “no reemplaza a la palabra hablada, sino que la fija”. Esto significa que lo escrito surge como una extensión de la memoria oral, pero la dependencia de la voz y la presencia humana sigue siendo esencial para que el mensaje adquiera significado. Así, la tradición oral y la escritura no son opuestas, sino complementarias.

En el contexto latinoamericano, la tradición oral ha tenido un papel fundamental en la transmisión cultural de los pueblos originarios. Según Paredes (2008), las comunidades indígenas conservan sus saberes mediante la narración de mitos, cuentos y leyendas que explican el origen del mundo, la naturaleza y la vida social. Estas historias, además de tener una función educativa, refuerzan la identidad colectiva y la continuidad histórica de los pueblos. La oralidad, en este sentido, actúa como una “escuela de la memoria” donde cada generación aprende a partir de la palabra compartida.

Para Bajtín (1982), la palabra es un fenómeno social y dialógico. Esto quiere decir que no existe palabra aislada, sino que cada una responde a otra y anticipa una respuesta. En la tradición oral, este principio se hace evidente: los relatos se mantienen vivos porque son escuchados, respondidos y reinterpretados por la comunidad. Así, la oralidad es una práctica comunicativa que se renueva constantemente en el intercambio entre hablante y oyente.

María del Carmen Castañeda (2014) explica que la tradición oral no solo conserva el pasado, sino que también lo actualiza. Cada narrador adapta la historia a su tiempo y a su audiencia, lo que convierte a la oralidad en un medio de renovación cultural. La autora señala que este proceso permite mantener vivas las leyendas, los mitos y los cuentos populares, pues su esencia no reside en la literalidad del texto, sino en la experiencia compartida del relato.

Desde la antropología, Claude Lévi-Strauss (1964) subraya que los mitos y relatos orales reflejan la estructura del pensamiento humano. Al analizar las narraciones indígenas americanas, concluyó que las historias transmitidas oralmente ayudan a organizar la experiencia y a dar sentido a la realidad social. En este marco, la tradición oral cumple una función simbólica y cognitiva: no solo entretiene, sino que explica el mundo y orienta la conducta colectiva.

En el ámbito educativo, la oralidad adquiere una importancia renovada. Cassany (2006) afirma que la palabra oral es la base de la competencia comunicativa y del aprendizaje lingüístico. Escuchar y narrar son habilidades que permiten desarrollar la imaginación, la memoria y la capacidad de expresión. Por ello, incorporar la tradición oral en la escuela no significa volver al pasado, sino reconocer un modo de aprender a través de la voz y del diálogo.

De acuerdo con Calame-Griaule (2009), las tradiciones orales son “archivos vivos” de la humanidad. A diferencia de los documentos escritos, las palabras transmitidas de generación en generación están impregnadas de emoción, tono, ritmo y gestos. Esto les otorga una dimensión humana única. En la transmisión oral, el conocimiento no se limita a la información, sino que involucra sentimientos y valores.

Desde una mirada contemporánea, Havelock (2011) considera que las sociedades actuales no han perdido la oralidad, sino que la han transformado a través de los medios digitales. Los videos, podcasts y redes sociales reproducen, de una manera moderna, el mismo principio de

la narración compartida. Por tanto, la tradición oral sigue vigente como forma de comunicación cultural, aunque adopte nuevas plataformas.

En el contexto mexicano, la tradición oral tiene raíces profundas. Las culturas prehispánicas, como la mexica, la maya y la zapoteca, transmitían su cosmovisión mediante cantos, poemas y relatos. Tras la colonización, muchas de estas historias se mezclaron con elementos europeos, dando origen a nuevas expresiones narrativas como las leyendas coloniales y los relatos populares. Según Garibay (1998), esta fusión cultural dio lugar a una riqueza literaria que aún perdura en las comunidades rurales y en la memoria colectiva del país.

Autores contemporáneos como Broda y Báez (2010) destacan que la oralidad mexicana es una forma de resistencia cultural. Frente a la homogeneización global, las narraciones orales mantienen vivos los símbolos, los personajes y los valores locales. Escuchar una leyenda o contar una historia no es solo un acto artístico, sino también una manera de afirmar la identidad de un pueblo.

Finalmente, la tradición oral se vincula directamente con la enseñanza de la literatura y la escritura creativa. Según Mendoza Fillola (2008), escuchar y recrear historias orales permite a los estudiantes reconocer la estructura narrativa, el ritmo del lenguaje y la función de los personajes. Esto no solo fortalece sus habilidades lingüísticas, sino que estimula la imaginación y la capacidad de crear sus propias narrativas. En este sentido, la tradición oral no es una reliquia del pasado, sino una herramienta pedagógica viva que contribuye al desarrollo integral del estudiante.

Características y rasgos de la tradición oral

a) Oralidad y comunicación directa

Una característica esencial de la tradición oral es que la transmisión se realiza mediante la palabra hablada, en presencia de un emisor y un receptor. Según Vansina (1985), esta oralidad implica que el mensaje se construye y se adapta en tiempo real, atendiendo a las reacciones y al contexto de los oyentes. En otras palabras, la narración oral no es un acto estático: se ajusta, se interpreta y se recrea durante la interacción.

Ruth Finnegan (1992) señala que la oralidad también involucra elementos extra verbales: la entonación, el ritmo, los gestos y las pausas forman parte integral del mensaje. Por ejemplo, al narrar una leyenda de miedo, el narrador puede bajar la voz, hacer silencios estratégicos o acompañar la historia con gestos dramáticos para intensificar la experiencia del oyente.

b) Variabilidad y flexibilidad

Otro rasgo central de la tradición oral es su capacidad de adaptarse y transformarse con el tiempo y según el narrador. Cada versión de un relato puede incorporar nuevos detalles, personajes o escenarios, sin perder la esencia del mensaje original. Esto permite que las historias se mantengan vivas y relevantes para distintas generaciones.

Albert Lord (1960) explica que esta variabilidad no disminuye el valor de la tradición, sino que refleja la creatividad y la participación activa de la comunidad en la preservación de sus narrativas. Por ejemplo, la leyenda de La Llorona presenta múltiples versiones en diferentes regiones de México, pero en todas se mantiene el núcleo de la historia: la mujer que llora por sus hijos.

c) Memoria y fórmulas repetitivas

Las narraciones orales suelen apoyarse en estructuras y fórmulas mnemotécnicas, como frases repetitivas, refranes o secuencias narrativas conocidas, que facilitan la memorización y transmisión de los relatos. Según Lord (1960), los cantores y narradores utilizaban frases recurrentes para construir historias extensas, permitiendo improvisar sin perder coherencia. Por ejemplo, expresiones como “Había una vez” o “Y colorín colorado, este cuento se ha acabado” no solo señalan el inicio y el final de la narración, sino que sirven como anclas que guían la memoria y la comprensión del oyente.

d) Función social y educativa

La tradición oral cumple funciones sociales, pedagógicas y éticas. Transmite valores, normas y enseñanzas a los miembros de la comunidad, contribuyendo a la cohesión social. Paul Thompson (2017) sostiene que la narrativa oral ayuda a conservar la memoria colectiva y a transmitir lecciones morales, históricas o culturales.

Por ejemplo, las leyendas pueden advertir sobre peligros, enseñar respeto hacia la naturaleza o fomentar la solidaridad y la justicia. En este sentido, la oralidad no solo entretiene, sino que educa y forma identidad.

e) Autoría colectiva

En la tradición oral, la autoría es colectiva. Los relatos no pertenecen a un individuo, sino a la comunidad que los crea, los transmite y los recrea. Según Millán (1998), esta característica permite que las historias se mantienen dinámicas, incorporando la voz de cada narrador y adaptándose a las necesidades culturales del grupo.

f) Dimensión estética y emotiva

La narración oral no solo comunica información; también busca producir efectos estéticos y emocionales en el oyente. Según Finnegan (1992), la forma en que se cuenta un relato —el ritmo, la entonación, la selección de palabras— contribuye a generar sensaciones, imágenes mentales y emociones. Este rasgo diferencia la tradición oral de la comunicación cotidiana y subraya su valor artístico y cultural.

CUALIDADES DE LA TRADICIÓN ORAL

Además de las características mencionadas, la tradición oral posee cualidades que la hacen

resistente, significativa y educativa:

1. **Dinámica:** Se transforma con cada narración, adaptándose al contexto, al público y al tiempo.
2. **Participativa:** Implica la interacción entre narrador y oyentes, quienes pueden comentar, preguntar o añadir detalles.
3. **Memorable:** El uso de fórmulas repetitivas, rimas y ritmos facilita la conservación de la información.
4. **Transversal:** Integra conocimiento histórico, cultural, ético y estético en una sola experiencia narrativa.
5. **Identitaria:** Refuerza la identidad colectiva y la pertenencia cultural de la comunidad.

Estas cualidades explican por qué la tradición oral ha perdurado incluso frente a la expansión de la escritura y los medios digitales, y por qué sigue siendo una herramienta valiosa para la educación y la creatividad literaria.

LA TRADICIÓN ORAL EN MÉXICO.

México posee una rica tradición oral que se ha desarrollado desde épocas prehispánicas hasta la actualidad. Los pueblos originarios, como los mexicas, mayas, zapotecas y otomíes, transmitían su cosmovisión, historia y normas mediante relatos orales, cantos, rituales y narraciones míticas. Según Paredes (2008), estas narraciones tenían un doble propósito: preservar la memoria histórica y transmitir valores sociales y culturales.

Tras la colonización, la tradición oral mexicana se mezcló con elementos europeos, dando lugar a nuevas formas de narración, como las leyendas coloniales y los cuentos populares mestizos. Esta fusión produjo una riqueza narrativa única, en la que se combinan elementos fantásticos, históricos y morales, reflejando la diversidad cultural del país.

Entre las leyendas más conocidas de México destacan La Llorona, El Charro Negro, El Nahual, El Callejón del Beso y muchas otras, que varían según la región. Cada relato refleja la identidad local y transmite enseñanzas o advertencias a la comunidad. Según Broda y Báez (2010), la tradición oral mexicana no solo mantiene vivas las historias del pasado, sino que también funciona como resistencia cultural, preservando símbolos, valores y expresiones propias frente a la globalización.

Además, la tradición oral mexicana tiene un papel educativo y creativo. En la escuela, escuchar y recrear estas leyendas permite a los estudiantes conectar con su cultura, desarrollar la imaginación y producir narrativas propias. Por ejemplo, al analizar la leyenda de La Mulata de

Córdoba, los alumnos pueden explorar la historia, los personajes y los conflictos, y luego inventar versiones modernas, cambiando escenarios, personajes o desenlaces.

La oralidad en México también se manifiesta en festividades, rituales, cantos populares y relatos familiares. Estos espacios de transmisión son fundamentales, ya que permiten que cada generación recibe y transforme las historias, manteniendo la memoria cultural activa. Según Calame-Griaule (2009), la oralidad es un “archivo vivo” que conserva la historia, los valores y la creatividad de las comunidades.

LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL.

La literatura de tradición oral constituye un puente entre la oralidad y la escritura, combinando la creatividad, la memoria y la identidad cultural. Se trata de relatos, poemas, cuentos y leyendas que, aunque inicialmente transmitidos de forma hablada, han llegado a fijarse parcialmente en textos escritos sin perder su esencia oral. Esta literatura refleja no solo la imaginación y la creatividad de los narradores, sino también las prácticas, valores y saberes de las comunidades que la producen y recrean.

Concepto y características

Según Vansina (1985), la literatura de tradición oral es “la expresión literaria que nace de la transmisión verbal de generación en generación, conservando estructuras narrativas, fórmulas mnemotécnicas y una fuerte dimensión comunitaria”. Es decir, estos textos no son invenciones aisladas, sino productos colectivos que reflejan la experiencia y el pensamiento de un grupo social. Cada narración posee características específicas:

1. **Oralidad e interpretación:** aunque puede escribirse, su esencia sigue siendo la palabra hablada, acompañada de gestos, entonación y ritmo. Como señala Finnegan

(1992), estas historias no se limitan a comunicar hechos; buscan producir una experiencia estética y emocional en el oyente.

2. **Variabilidad:** cada narración puede adaptarse al narrador, al público y al contexto.

Las versiones de un mismo relato pueden diferir en detalles, pero mantienen su núcleo simbólico. Esta característica asegura que la literatura oral permanezca viva y vigente

3. **Memorización mediante fórmulas:** los cuentos y poemas orales utilizan estructuras repetitivas y fórmulas mnemotécnicas para facilitar su retención y transmisión. Por ejemplo, refranes, epítetos o frases de apertura y cierre marcan el inicio y el final de las historias.

4. **Función social y educativa:** estas narraciones transmiten valores, normas y saberes.

Según Thompson (2017), son herramientas de cohesión social, ya que enseñan lecciones morales, transmiten historia y refuerzan la identidad colectiva.

5. **Autoría colectiva y adaptativa:** las historias de tradición oral no pertenecen a un autor individual. Como apunta Millán (1998), son productos de la comunidad, que evoluciona con cada narrador y cada audiencia.

Géneros y formas de la literatura de tradición oral

La literatura oral se manifiesta en diversos géneros, todos ellos con características propias que facilitan su transmisión y permanencia:

1. **Cuentos populares:** relatos breves o extensos que combinan realidad y fantasía para transmitir enseñanzas, advertencias o moralejas. Ejemplos típicos son las leyendas de fantasmas, héroes o animales antropomorfizados.
2. **Mitos y cosmogonías:** narraciones que explican los orígenes del mundo, los dioses y los fenómenos naturales. Estos textos permiten comprender la visión del mundo de una comunidad, su religiosidad y sus valores.

3. **Canciones y romances:** composiciones rítmicas que relatan historias de amor, heroísmo o tragedia. Su carácter musical facilita la memorización y la transmisión oral.
4. **Proverbios y refranes:** frases breves que condensan conocimientos prácticos y valores morales. Su simplicidad y repetición los hacen fáciles de recordar y transmitir.
5. **Leyendas:** historias que combinan hechos históricos, elementos fantásticos y lecciones morales. Las leyendas mexicanas son un ejemplo vivo de cómo la literatura de tradición oral refleja la cultura, la historia y la identidad de una comunidad.

LA TRANSICIÓN DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA

Aunque la literatura de tradición oral surge en la palabra hablada, muchas narraciones han sido registradas en textos escritos. Este proceso permite la conservación y difusión de los relatos, pero también transforma su naturaleza. Según Goody (1987), la escritura fija la historia, limitando la variabilidad que caracteriza a la oralidad, aunque facilita el acceso a nuevas audiencias y su estudio académico.

Sin embargo, la literatura de tradición oral escrita conserva elementos de la oralidad, como la repetición, los epítetos y el ritmo narrativo. Por ello, incluso en versión escrita, estas narraciones mantienen su fuerza expresiva y su capacidad de enseñanza, además de servir como modelo para la invención de nuevas narrativas en contextos educativos.

Literatura de tradición oral en México

En México, la literatura de tradición oral tiene raíces profundas. Los pueblos originarios desarrollaron relatos orales que explicaban la cosmogonía, la historia y las normas de convivencia. Tras la colonización, estas narraciones se fusionaron con elementos europeos, generando un acervo cultural diverso que abarca leyendas, cuentos, romances y mitos.

Según Paredes (2008), las leyendas mexicanas son un ejemplo paradigmático de literatura de tradición oral. Estas historias combinan elementos fantásticos, históricos y éticos, y se transmiten de manera oral en familias, comunidades y festividades. Ejemplos incluyen La Llorona, El Callejón del Beso, El Nahual y La Mulata de Córdoba. Cada relato refleja la identidad regional y contiene lecciones morales o sociales.

Broda y Báez (2010) destacan que la literatura de tradición oral mexicana es también un instrumento de resistencia cultural, que mantiene vivos símbolos, valores y tradiciones frente a la influencia de la globalización. Al mismo tiempo, esta literatura es un recurso educativo invaluable, ya que permite a los estudiantes escuchar, interpretar y recrear historias, conectando la memoria colectiva con la creatividad personal.

La escritura.

La escritura es uno de los logros más significativos de la humanidad, ya que permite registrar, conservar y transmitir información de manera permanente. A diferencia de la tradición oral, que depende de la memoria y la interacción en tiempo real, la escritura fija el lenguaje y lo hace accesible a audiencias más amplias, trascendiendo el espacio y el tiempo. Su aparición transformó profundamente la cultura, la educación y la comunicación, dando lugar a sociedades más complejas y con sistemas de conocimiento acumulativos.

Según Goody (1987), la escritura puede definirse como “un sistema de signos gráficos que representa el lenguaje hablado y permite almacenar información para ser leída y comprendida posteriormente”. En otras palabras, la escritura materializa la palabra, convirtiéndola en un objeto que puede conservarse, replicarse y estudiar en el futuro. Esto contrasta con la oralidad, donde la palabra desaparece tras ser pronunciada y solo sobrevive mediante la memoria y la repetición.

Ong (1982) agrega que la escritura no solo sirve para comunicar información, sino que también transforma el pensamiento humano. Al registrar ideas, los individuos pueden reflexionar con mayor profundidad, analizar relaciones complejas y construir conceptos abstractos. Por ello, la escritura se convierte en una herramienta cognitiva y cultural que amplía la capacidad de las sociedades para transmitir conocimientos.

Desde la perspectiva educativa, la escritura permite desarrollar competencias lingüísticas, cognitivas y creativas. Según Cassany (2006), escribir implica organizar ideas, estructurar argumentos y seleccionar vocabulario adecuado, habilidades que fortalecen el aprendizaje y fomentan la expresión individual.

Funciones de la escritura

La escritura cumple diversas funciones que la hacen indispensable en la cultura y la educación:

1. **Función de registro y conservación:** Permite almacenar información histórica, científica, literaria y legal, asegurando que el conocimiento sobreviva a lo largo del tiempo. Por ejemplo, los códices prehispánicos y los archivos coloniales son evidencia de cómo la escritura preserva la memoria colectiva.

2. **Función comunicativa:** Facilita la transmisión de ideas a audiencias que no están presentes físicamente, eliminando las limitaciones de espacio y tiempo propias de la oralidad.
3. **Función cognitiva:** La escritura organiza el pensamiento y permite el análisis crítico, la comparación y la síntesis de información, contribuyendo al desarrollo intelectual.
4. **Función estética y literaria:** Además de comunicar información, la escritura puede ser un arte. La literatura escrita transforma la palabra en un objeto estético, creando mundos imaginarios, personajes y experiencias que trascienden la realidad inmediata. Por ejemplo, los cuentos, novelas y leyendas escritas desarrollan estructuras narrativas complejas y enriquecen la cultura.

Diferencias y relaciones entre oralidad y escritura

Aunque la escritura y la oralidad son sistemas distintos, no son opuestos, sino complementarios. Según Lord (1960), la oralidad ofrece flexibilidad, interacción y vivacidad, mientras que la escritura brinda permanencia, precisión y acceso a nuevas audiencias. Ambos sistemas se influyen mutuamente: muchas narraciones orales se fijan en textos escritos, y la literatura escrita a menudo conserva elementos propios de la oralidad, como repetición, fórmulas y ritmo narrativo.

Paredes (2008) señala que las leyendas mexicanas constituyen un ejemplo de esta relación. Originalmente transmitidas de manera oral, muchas de ellas fueron registradas por cronistas y autores, conservando la esencia de la narración pero incorporando estructura, coherencia y detalle propios de la escritura. Esto permite que los relatos puedan ser leídos, estudiados y recreados por generaciones posteriores.

LA ESCRITURA EN LA CULTURA MEXICANA

La escritura en México tiene raíces que combinan la tradición indígena y la influencia europea. Los pueblos prehispánicos, como los mexicas y mayas, desarrollaron sistemas de escritura pictográfica y jeroglífica que registraban historia, genealogía y mitología. Según Cooperrider (2002), estos registros no eran solo informativos, sino también rituales y educativos, reflejando la cosmovisión y los valores de las comunidades.

Tras la llegada de los españoles, la escritura se transformó, integrando el alfabeto latino y los registros coloniales. Esta fusión permitió documentar la historia, las tradiciones y las narraciones orales de manera más sistemática. Así, la escritura se convirtió en un puente entre la tradición oral indígena y la literatura escrita que conocemos hoy.

Escritura de leyendas mexicanas

Las leyendas mexicanas representan un ejemplo claro de la transición de la oralidad a la escritura. Según Broda y Báez (2010), muchas leyendas populares, originalmente narradas de forma oral, fueron recogidas y adaptadas por escritores y folkloristas, preservando la identidad cultural y los elementos fantásticos que las caracterizan.

Entre las características de las leyendas mexicanas escritas se encuentran:

1. **Fidelidad al relato original:** Aunque se registran por escrito, conservan la estructura básica, los personajes centrales y los elementos fantásticos de la versión oral.
2. **Claridad y coherencia narrativa:** La escritura permite organizar los hechos de manera lineal o cronológica, facilitando la comprensión del lector.

3. **Preservación de la cultura y valores:** Las leyendas escritas mantienen los mensajes morales, las tradiciones y la visión del mundo de la comunidad.
4. **Posibilidad de reinterpretación y recreación:** Los textos escritos pueden servir como modelos para que nuevos narradores y estudiantes inventan versiones propias, adaptando la historia a contextos modernos o personales.

Por ejemplo, la leyenda de La Llorona ha sido escrita en múltiples versiones, pero cada una conserva el núcleo del relato: la mujer que llora por sus hijos y la enseñanza moral que conlleva. Estas versiones escritas permiten estudiar el fenómeno literario y cultural, y al mismo tiempo, ofrecer materia prima para la creación de nuevas narrativas en el ámbito educativo.

Función educativa de la escritura de leyendas

La escritura de leyendas mexicanas tiene un valor pedagógico importante. Según Cassany (2006), trabajar con estos textos permite a los estudiantes:

- Comprender la estructura narrativa (inicio, desarrollo, desenlace).
- Analizar personajes, conflictos y contextos históricos o culturales.
- Desarrollar habilidades de escritura creativa, inventando finales alternativos o nuevas versiones del relato.
- Conectar la tradición oral con la literatura escrita, fortaleciendo la identidad cultural.

En síntesis, la escritura no solo conserva la memoria cultural, sino que también activa la creatividad y la comprensión crítica de los estudiantes, convirtiéndose en un instrumento educativo fundamental.

CAPÍTULO 3. “ESTADO DE LA CUESTIÓN”

El estado de la cuestión constituye una sección esencial dentro de cualquier investigación académica, pues permite ubicar el estudio dentro de un contexto más amplio, revisar investigaciones previas, identificar vacíos de conocimiento y establecer la relevancia del tema a abordar. Esta sección no solo recopila información existente, sino que analiza críticamente los hallazgos de trabajos anteriores, estableciendo conexiones entre los enfoques utilizados y los resultados obtenidos, lo que proporciona una base sólida para la investigación actual.

En el ámbito educativo, el desarrollo de habilidades de escritura ha sido objeto de estudio durante décadas, reconociéndose que la escritura creativa va más allá de la correcta aplicación de normas ortográficas o gramaticales. Esta implica la capacidad de generar ideas originales, construir narrativas coherentes, desarrollar personajes y utilizar recursos literarios con intención comunicativa. Analizar investigaciones previas sobre escritura creativa permite comprender cómo distintos enfoques pedagógicos y recursos didácticos han influido en la producción textual de los estudiantes, su motivación y su creatividad

Finalmente, el estado de la cuestión cumple un papel estratégico, ya que ayuda a estructurar objetivos claros, fundamentar hipótesis y proyectar resultados esperados. También permite al investigador reflexionar sobre la pertinencia de los recursos y métodos a utilizar, garantizando que la propuesta de investigación aporte valor académico y práctico al área de estudio.

La investigación de Silva Moreno se centra en el uso de proyectos comunitarios como estrategia para fortalecer la escritura creativa en estudiantes de sexto grado de primaria. La autora sostiene que la escritura creativa no solo se trata de la corrección formal, sino de promover la expresión personal, creatividad y construcción literaria (Silva Moreno, 2024, p. 7).

Metodológicamente, se emplea la investigación-acción combinada con el ciclo reflexivo de Smyth, permitiendo a los alumnos participar activamente en la creación de textos, reflexionar

sobre su proceso de escritura y mejorar sus habilidades literarias mediante proyectos vinculados con la comunidad (Silva Moreno, 2024, p. 60).

Aunque no trabaja directamente con leyendas mexicanas, los hallazgos son relevantes, ya que demuestran que la integración de relatos culturales locales en la escritura creativa incrementa la motivación, la originalidad y la calidad narrativa de los estudiantes, principios aplicables a la invención de leyendas (Silva Moreno, 2024, p. 106).

Sánchez Rojas aborda la escritura creativa en primer grado de secundaria mediante estrategias centradas en la lectura y análisis de textos literarios narrativos. El estudio surge a partir de un diagnóstico que evidenció dificultades en la producción de textos, especialmente en originalidad, construcción de personajes y coherencia narrativa. Se diseñó una intervención educativa de siete sesiones basada en la metodología de investigación-acción, fomentando lectura significativa, análisis de estructuras narrativas, planificación creativa y socialización de textos. Los resultados evidenciaron mejoras importantes en creatividad, claridad expresiva y apropiación de recursos narrativos, medidos mediante rúbricas y comparativos de resultados (Sánchez Rojas, 2025, p. 179). Este estudio respalda la idea de que los estudiantes pueden reinterpretar relatos tradicionales y generar narrativas propias, aplicable al uso de leyendas mexicanas como fuente de creación literaria (Sánchez Rojas, 2025)

Ibarra Arreguín centró su investigación en mejorar la producción textual de segundo grado de secundaria utilizando la escritura creativa como herramienta pedagógica. Se identificó apatía por escribir, textos fragmentados y falta de creatividad (Ibarra Arreguín, 2024, p. 8). Se aplicó una metodología cualitativa y de investigación-acción, comenzando con un diagnóstico inicial, seguido de actividades diseñadas para motivar la escritura y fomentar la creatividad. Al final, se aplicó un diagnóstico de cierre para medir avances, utilizando rúbricas de evaluación de coherencia, cohesión y originalidad (Ibarra Arreguín, 2024, p. 40-41). Los hallazgos muestran

que actividades motivadoras basadas en contenidos literarios incrementan la creatividad y la calidad narrativa, aplicable a la invención de leyendas mexicanas como recurso de escritura (Ibarra Arreguín, 2024, p. 44).

Gallegos Ramírez señala que “transformar una historia tradicional en algo completamente diferente es una actividad que va más allá de la simple recreación literaria, es un ejercicio profundo de escritura creativa que puede desarrollar múltiples habilidades en los alumnos” (Ibarra Arreguín, 2024, p. 63).

Una de las actividades más representativas de la intervención se llevó a cabo el jueves 2 de mayo de 2024, en el grupo de segundo grado D, con el propósito de que los alumnos escucharan la narración de una historia, identificaran su idea central y, posteriormente, elaboraran un final alternativo. Esta dinámica buscó despertar la imaginación y fomentar la producción creativa a partir de la comprensión de un relato tradicional. Para ello, el autor utilizó la leyenda campechana “La novia del mar”, la cual fue narrada mediante el uso de títeres como recurso creativo y didáctico. Esta estrategia permitió captar la atención del alumnado y hacer más significativa la experiencia de escucha y recreación narrativa. Como señala Zeinali (2017), “Los títeres son capaces de atraer nuestra atención, nos perdemos en el mundo de magia que crean, y de esta forma, captamos y entendemos el mensaje sin ni siquiera darnos cuenta de lo que estamos aprendiendo”.

El uso de títeres no se limitó a un elemento escénico, sino que funcionó como un medio pedagógico para favorecer la comprensión narrativa y el desarrollo de la imaginación. Gracias a ello, los alumnos permanecieron atentos a la historia, lograron reconocer los elementos estructurales y simbólicos del relato y pudieron producir finales originales que reflejaban su comprensión e interpretación personal del texto. En conjunto, esta experiencia demuestra que la integración de leyendas tradicionales y recursos expresivos como los títeres puede potenciar

la creatividad narrativa, aumentar la motivación y fortalecer las habilidades de escritura en los adolescentes (Ibarra Arreguín, 2024, p. 64-65).

Vázquez González investigó la literatura infantil como recurso pedagógico para fortalecer la lecto-escritura en estudiantes de primaria. Se realizaron cinco intervenciones utilizando cuentos y fábulas, evaluadas mediante el ciclo de Smyth, observando mejoras significativas en lectura y escritura (Vázquez González, 2023).

Aunque no se centra en leyendas, evidencia que trabajar con textos narrativos estructurados potencia la creación de relatos propios, la comprensión de estructuras narrativas y la motivación para escribir. Esto se traduce directamente a esta investigación, mostrando cómo modelos narrativos pueden inspirar la invención de leyendas mexicanas (Vázquez González, 2023).

Gallegos Ramírez estudió la integración de la literatura de tradición oral, específicamente leyendas locales, como herramienta pedagógica en la enseñanza del español en secundaria. La investigación señala que la inclusión de estos relatos permite un aprendizaje más dinámico y participativo, conectando a los estudiantes con su cultura y entorno (Gallegos Ramírez, 2024, p. 60). Se enfatiza la experiencia sensorial de la narración: voz, entonación y ritmo del narrador, estimulando la imaginación y creatividad, y desarrollando habilidades de reflexión y pensamiento crítico (Gallegos Ramírez, 2024, p. 63).

La autora argumenta que las leyendas resultan particularmente atractivas para los estudiantes de secundaria, ya que suelen incluir misterio, elementos sobrenaturales, escenarios inusuales y personajes fascinantes, los cuales despiertan la curiosidad y la imaginación. Además, estos relatos estimulan la empatía y la conexión emocional de los alumnos con su entorno cultural, generando un aprendizaje significativo a partir del asombro y la exploración narrativa. La exposición de ilustraciones y narraciones orales surgió como una estrategia creativa para integrar las artes visuales con la expresión lingüística.

Durante la actividad, los alumnos elaboraron ilustraciones inspiradas en leyendas mexicanas y narraron brevemente las historias que dieron origen a sus obras. Esta dinámica generó un ambiente de confianza y colaboración dentro del aula, permitiendo a los estudiantes compartir sus conocimientos, experiencias y sentimientos de forma cercana y participativa (Gallegos Ramírez, 2024, p. 71).

En síntesis, la investigación de Gallegos Ramírez demuestra que la literatura de tradición oral, en especial las leyendas, no solo favorece la comprensión y producción narrativa, sino que también promueve la creatividad artística, la reflexión cultural y la cohesión grupal. De esta forma, su trabajo refuerza la idea de que los relatos tradicionales constituyen una herramienta educativa valiosa para el desarrollo integral de los adolescentes en el ámbito escolar.

REFLEXIÓN COMPARATIVA

Al revisar las cinco investigaciones, se observan tendencias comunes:

- La creatividad y motivación son fundamentales para mejorar la producción de textos.
- La lectura y análisis de textos (literarios, relatos locales o infantiles) facilitan la creación de nuevas narrativas.
- La investigación-acción y ciclos reflexivos permiten adaptar la enseñanza y evaluar avances en creatividad y expresión.
- La conexión con cultura y contexto refuerza la identidad cultural y el interés por escribir.

Tabla comparativa

Autor (año)	Nivel educativo	Objetivo principal	Material / recurso	Metodología	Resultados clave	Relevancia para invención de leyendas mexicanas
Silva Moreno	6° primaria	Fortalecer escritura creativa	Proyectos comunitarios y	Investigación-acción	Mayor creatividad y expresión	Relatos culturales muestran cómo integrar contexto y creatividad para inventar leyendas

(2024)			relatos locales	n y ciclo refle xivo	ón persona l	
Sánchez Rojas (2025)	1° secundaria	Fomentar escritura creativa	Cuentos y minificciones	Investigación-acción	Mejora en originalidad, coherencia y personajes	Permite reinterpretar historias tradicionales y generar nuevas leyendas
Ibarra Arreguín (2024)	2° secundaria	Mejorar producción textual	Actividades creativas basadas en textos	Investigación-acción	Incremento en creatividad, coherencia y cohesión	Actividades motivadoras basadas en textos culturales fomentan inventar relatos propios
Gallagos Ramírez (2024)	Secundaria	Integrar literatura de tradición oral	Leyendas locales	Observación y análisis cualitativo	Mayor creatividad y reflexión crítica	Directamente aplicable: leyendas mexicanas como base para nuevas narrativas
Vázquez González (2023)	1° primaria	Fortalecer lecto-escritura	Cuentos y fábulas	Ciclo de Smyth	Mejora significativa en lectura y escritura	Modelos narrativos enseñan estructuras y fomentan creación de leyendas

Nota: Se muestra las fuentes que dan sustento a esta investigación (FIGURA 1)

CAPÍTULO 4. “METODOLOGÍA”

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción se reconoce como una metodología fundamental en el ámbito educativo debido a su capacidad para integrar la acción con la reflexión. Esta metodología no solo permite al docente intervenir en su práctica, sino también investigar y analizar sistemáticamente los efectos de sus acciones en el aprendizaje de los alumnos (Latorre, 2005).

En el caso específico de la enseñanza de las leyendas mexicanas, la investigación-acción posibilita que cada actividad didáctica, desde la narración oral hasta la realización de dramatizaciones o ejercicios de escritura creativa, se planifique y evalúe considerando los logros, dificultades y aprendizajes de los estudiantes.

Uno de los principios esenciales de la investigación-acción es que el docente se convierte en investigador de su propia práctica, observando y registrando lo que sucede en el aula. Este proceso permite que la enseñanza no se limite a la transmisión de contenidos, sino que se transforme en un espacio donde se puedan probar estrategias, evaluar su efectividad y realizar ajustes continuos (Kemmis & McTaggart, 1988). Por ejemplo, al trabajar con la leyenda de “El Nahual”, el docente puede implementar primero la lectura en voz alta, luego realizar un debate sobre los valores y costumbres presentes en la historia, y finalmente evaluar mediante una actividad escrita la comprensión y la interpretación que los alumnos tienen sobre el mito. Cada uno de estos pasos permite reflexionar sobre la pertinencia de la estrategia, la participación del grupo y la adecuación de los recursos utilizados.

Según Latorre (2005), la investigación-acción también fomenta el autodesarrollo profesional, ya que obliga al docente a evaluar continuamente sus decisiones, analizar los resultados y plantear mejoras en su práctica. En el contexto de las leyendas mexicanas, esto puede reflejarse en la revisión de los materiales utilizados (libros, videos, recursos digitales), en la organización de actividades colaborativas, y en la selección de estrategias que favorezcan la comprensión lectora, la expresión oral y la apreciación cultural. Por ejemplo, al observar que algunos alumnos presentan dificultades para identificar los elementos tradicionales de una leyenda, el docente puede planificar actividades adicionales de discusión grupal o dramatización para reforzar dichos conceptos.

La investigación-acción se caracteriza también por ser participativa y reflexiva, es decir, no solo se centra en la acción del docente, sino también en la interacción con los estudiantes, quienes participan activamente en las actividades y ofrecen retroalimentación. Esta interacción permite evaluar de manera inmediata la eficacia de las estrategias y ajustar el diseño pedagógico según las necesidades y características del grupo. Por ejemplo, en una actividad de escritura sobre la leyenda de “La llorona”, los alumnos pueden redactar sus versiones del relato; el docente observa errores de comprensión o dificultades en la estructura narrativa y, a partir de estas observaciones, adapta la siguiente actividad para mejorar la comprensión y expresión escrita.

Otro aspecto importante de la investigación-acción es que favorece la toma de decisiones informada, basada en la evidencia obtenida directamente de la práctica docente. La reflexión sistemática permite identificar qué estrategias funcionan mejor, cuáles necesitan ajustes y cuáles podrían eliminarse para lograr un aprendizaje más efectivo (Carr & Kemmis, 1988). En el aula de leyendas mexicanas, esto implica analizar cómo la narrativa, el análisis crítico y la

dramatización contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas y culturales, así como al fortalecimiento del lenguaje oral y escrito.

Además, la investigación-acción se realiza mediante ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, lo que garantiza que la práctica docente sea un proceso continuo de mejora. Cada ciclo permite documentar los resultados, reflexionar sobre los aciertos y errores, y rediseñar las actividades según las necesidades detectadas. Por ejemplo, un ciclo puede consistir en planificar la lectura de la leyenda de “El Charro Negro”, realizar la lectura en clase, observar la participación de los alumnos y reflexionar sobre su comprensión y capacidad de relacionar el mito con la cultura local. A partir de esta reflexión, se pueden ajustar las estrategias para el siguiente ciclo, tal vez incorporando un video educativo, un juego de roles o un debate grupal.

La relevancia de la investigación-acción en el ámbito educativo radica en que no se limita a generar conocimientos teóricos, sino que busca mejorar la práctica de manera tangible y medible. En el caso de las leyendas mexicanas, permite que el docente pueda integrar contenidos culturales con estrategias de aprendizaje significativas, promoviendo el desarrollo integral de los alumnos: desde el fortalecimiento del lenguaje y la expresión oral, hasta la apreciación de la riqueza cultural y los valores presentes en las leyendas.

En síntesis, la investigación-acción se constituye como una herramienta estratégica para el docente, ya que combina acción y reflexión, posibilita la adaptación continua de la enseñanza, fomenta el autodesarrollo profesional y contribuye a la mejora de los aprendizajes. Su aplicación en la enseñanza de las leyendas mexicanas permite, además, que los alumnos

desarrollen habilidades comunicativas, pensamiento crítico y sensibilidad cultural, convirtiendo el aula en un espacio dinámico de aprendizaje significativo.

ENFOQUES METODOLÓGICOS

La investigación educativa puede abordarse desde diferentes enfoques, los cuales determinan cómo se recopila, analiza e interpreta la información. Para esta tesis se consideran los enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto, cada uno con aplicaciones específicas en la enseñanza de las leyendas mexicanas.

Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo busca comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados, considerando sus experiencias, significados y percepciones. Hernández Sampieri (2014) señala que este enfoque se centra en la comprensión profunda de los fenómenos, más que en la generalización de resultados estadísticos.

González (2012) explica que la investigación cualitativa permite al docente reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y ajustar las estrategias según las necesidades del grupo. Por ejemplo, al trabajar la leyenda de “La Llorona”, el docente puede observar las reacciones emocionales de los estudiantes, sus comentarios sobre los valores del relato y cómo estos afectan su participación y comprensión.

Creswell (2013) añade que el enfoque cualitativo favorece la flexibilidad del docente, ya que permite responder a necesidades emergentes y adaptar las actividades. En el caso de las leyendas mexicanas, esto podría incluir dramatizaciones, ilustraciones o debates grupales, fortaleciendo el aprendizaje significativo y la comprensión de los elementos culturales del relato.

Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo se basa en la medición de variables y el análisis estadístico para establecer relaciones y patrones. Muñoz (2010) señala que este enfoque permite evaluar de manera objetiva el desempeño de los alumnos, proporcionando información que respalda la toma de decisiones educativas.

Por ejemplo, se pueden diseñar cuestionarios para evaluar la identificación de elementos narrativos en la leyenda de “El Charro Negro” o rúbricas para calificar la participación en debates sobre “El Nahual”. Estos datos cuantitativos permiten al docente detectar fortalezas y áreas de mejora, así como evaluar la eficacia de las estrategias aplicadas.

Sampieri (2014) explica que el enfoque cuantitativo ofrece datos precisos y comparables, facilitando el análisis de la efectividad de la enseñanza y la toma de decisiones basada en evidencia. Esto es útil para ajustar actividades y mejorar los resultados de aprendizaje en la enseñanza de las leyendas mexicanas.

Enfoque mixto

El enfoque mixto combina la riqueza del análisis cualitativo con la objetividad del análisis cuantitativo, ofreciendo una visión más integral del proceso educativo. Ortega (2018) indica que el enfoque mixto permite triangular información, contrastando datos numéricos con percepciones y experiencias de los alumnos.

Por ejemplo, en la leyenda de “La llorona”, el docente puede observar cómo los estudiantes interpretan la historia mediante entrevistas y diarios reflexivos (cualitativo), mientras evalúa su desempeño con rúbricas de expresión oral y escrita (cuantitativo). De esta forma, se obtiene un panorama completo sobre la eficacia de las estrategias y la comprensión del alumnado.

Hernández (2010) resalta que el enfoque mixto facilita la reflexión crítica del docente, ya que permite analizar tanto los resultados de aprendizaje como los procesos que los generan, fortaleciendo la práctica educativa.

Castañeda (2015) señala que este enfoque permite tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, combinando la observación y el análisis de datos para mejorar la enseñanza y adaptarla a las necesidades específicas de los alumnos. En la enseñanza de las leyendas mexicanas, esto se traduce en actividades ajustadas a los intereses, habilidades y nivel de comprensión de los estudiantes.

Investigación documental

La investigación documental es un proceso fundamental en el ámbito educativo, ya que permite recopilar, organizar y analizar información proveniente de diversas fuentes para

sustentar y fundamentar un trabajo académico (Chong de la Cruz, 2007). Este tipo de investigación se caracteriza por ser sistemática y metódica, facilitando la comprensión de un fenómeno sin necesidad de intervención directa sobre los sujetos de estudio.

En el contexto de la enseñanza de las leyendas mexicanas, la investigación documental permite al docente obtener información histórica, cultural y literaria sobre los relatos tradicionales, identificar las versiones más reconocidas y seleccionar aquellas que resulten más pertinentes para el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, para trabajar la leyenda de “El Charro Negro”, se pueden consultar libros de historia y literatura mexicana, artículos académicos sobre narrativas populares y medios digitales que recopilen distintas versiones del relato.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

El proceso de investigación documental, según Chong de la Cruz (2007), se desarrolla en varias etapas:

- 1. Definición del tema: Se establece el objeto de estudio, en este caso, las leyendas mexicanas y su potencial educativo.
- 2. Selección de fuentes: Se identifican libros, artículos académicos, videos, archivos históricos y recursos digitales que contengan información relevante sobre las leyendas.
- 3. Recolección de información: Se recopilan los datos de manera sistemática, registrando las referencias bibliográficas y los aspectos clave de cada fuente.
- 4. Análisis y síntesis: Se examina la información para organizarla de manera coherente y pertinente a los objetivos de la investigación.

- 5. Interpretación crítica: Se evalúa la relevancia y confiabilidad de cada fuente, considerando su aportación al aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Prieto (2010), la investigación documental facilita la comprensión profunda del contexto histórico y cultural de los relatos, lo que permite diseñar estrategias didácticas más acertadas y significativas. Por ejemplo, al analizar la leyenda de “La Mulata de Córdoba”, se puede estudiar el contexto colonial y las creencias populares que dieron origen a la historia, permitiendo a los alumnos relacionar los valores culturales con su propia realidad.

Objetivos de la investigación documental

Chong de la Cruz (2007) plantea que los objetivos principales de la investigación documental son:

- * Ahorrar tiempo y esfuerzo en la obtención de información confiable.
- * Facilitar la organización, comparación y clasificación de datos.
- * Incrementar la comprensión del tema a partir de fuentes confiables.
- * Permitir que las conclusiones sean verificables y sustentadas en evidencia.

En la práctica educativa, estos objetivos se traducen en la posibilidad de seleccionar leyendas que promuevan competencias lingüísticas y culturales, asegurando que cada actividad tenga un respaldo teórico y contextual sólido. Por ejemplo, al diseñar un proyecto de lectura sobre leyendas prehispánicas como “El Popocatepetl y el Iztaccíhuatl”, la investigación documental permite al docente contextualizar la historia y vincularla con aspectos geográficos, históricos y simbólicos.

Fuentes de información

Para esta investigación, se emplearon distintas fuentes documentales:

- 1. Libros especializados en literatura mexicana y leyendas: Proporcionan información sobre la estructura narrativa, los personajes y los valores culturales de cada relato (Salinas, 2012).
- 2. Artículos académicos: Permiten conocer investigaciones previas sobre la enseñanza de leyendas y estrategias didácticas efectivas (Gutiérrez, 2015).
- 3. Recursos digitales y multimedia: Incluyen videos, portales educativos y archivos de instituciones culturales, que ayudan a visualizar los relatos y enriquecer las actividades en el aula (SEP, 2020).
- 4. Archivos históricos y documentales: Ofrecen información sobre el origen de las leyendas y su evolución a lo largo del tiempo (Torres, 2011).

La diversidad de fuentes permite al docente triangular información y garantizar que las actividades sean coherentes con los contenidos culturales y lingüísticos de los planes de estudio.

Aplicación a la enseñanza de las leyendas

La investigación documental se vincula directamente con la práctica docente al proporcionar el sustento teórico y contextual necesario para diseñar actividades significativas. Por ejemplo, para fortalecer el lenguaje oral de los alumnos, el docente puede seleccionar

leyendas cortas y adaptadas a su nivel, organizando actividades de lectura en voz alta, dramatización y análisis de los personajes.

Prieto (2010) enfatiza que la investigación documental facilita la planificación educativa, ya que permite al docente anticipar dificultades, seleccionar recursos adecuados y vincular los contenidos con los intereses y características de los alumnos. Además, al contar con información confiable, se pueden elaborar guías de actividades, fichas de comprensión lectora y ejercicios de escritura creativa basados en las leyendas.

Chong de la Cruz (2007) también señala que la investigación documental favorece la autorreflexión del docente, al ofrecer información que respalda decisiones pedagógicas y permite evaluar la pertinencia de las estrategias utilizadas. Por ejemplo, al revisar distintas versiones de “La Llorona”, el docente puede decidir cuál es más adecuada para la edad de los estudiantes y diseñar actividades de escritura creativa que refuercen la comprensión y la expresión oral.

CICLO REFLEXIVO DE SMYTH

El ciclo reflexivo de Smyth (1991) constituye una herramienta metodológica fundamental dentro de la investigación-acción, pues permite al docente analizar su práctica educativa de manera sistemática y crítica, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y fortalecer su propio desarrollo profesional. A diferencia de otras estrategias, el ciclo reflexivo no solo se centra en la evaluación de los resultados, sino que considera todo el proceso docente, desde la planificación hasta la intervención en el aula y la posterior reconstrucción de las actividades.

El ciclo reflexivo está compuesto por cuatro fases interdependientes: Descripción, Inspiración, Confrontación y Reconstrucción, que conforman una espiral de mejora continua. Cada fase se basa en la reflexión crítica, la observación sistemática y la autorregulación del docente, permitiendo que las intervenciones educativas se ajusten a las necesidades de los alumnos y al contexto del aula.

Fase 1: Descripción – ¿Qué es lo que hago?

La Descripción constituye la primera etapa del ciclo reflexivo. Smyth (1991) señala que esta fase consiste en registrar de manera detallada lo que sucede en el aula, incluyendo acciones del docente, reacciones de los alumnos, materiales utilizados y aspectos del contexto educativo. Se trata de observar y documentar sin emitir juicios inmediatos, construyendo un relato fiel de la práctica docente.

En el contexto del trabajo con leyendas mexicanas, la fase de Descripción puede incluir:

- La selección de la leyenda a trabajar, considerando el nivel de los alumnos y su interés.

Por ejemplo, la leyenda de *La llorona* se puede elegir por su riqueza cultural y la posibilidad de trabajar expresiones orales y dramatización.

- La narración en voz alta de la leyenda, utilizando recursos expresivos como cambios de tono, pausas dramáticas y gestos, para favorecer la comprensión y mantener la atención de los estudiantes.

- Actividades de dramatización en las que los alumnos representen personajes o escenas de la leyenda, fomentando la creatividad, la colaboración y la expresión corporal.
- Ejercicios de escritura creativa, donde los estudiantes continúen la historia, inventen finales alternativos o describan a los personajes desde su perspectiva.
- Observación de la participación, atención y reacciones de los alumnos, registrando posibles dificultades de comprensión, actitudes de desinterés o elementos positivos que favorezcan el aprendizaje.

Este registro detallado se realiza a través de un diario de campo o bitácora docente, herramienta que permite almacenar información significativa sobre la práctica y establecer patrones de comportamiento y aprendizaje en los alumnos. La Descripción es la base para todas las fases siguientes, ya que proporciona datos objetivos que guían la reflexión y la toma de decisiones.

Fase 2: Inspiración – ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?

La fase de Inspiración se centra en analizar el propósito y la intención educativa de las acciones docentes. Smyth (1991) explica que el docente debe preguntarse por la relevancia de las actividades y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes, conectando la práctica con los objetivos pedagógicos establecidos.

En el contexto de las leyendas mexicanas, la Inspiración permite al docente reflexionar sobre:

- El desarrollo de la expresión oral y la fluidez lingüística, al narrar y dramatizar las leyendas.

- La comprensión de la estructura narrativa, identificando personajes, trama, conflicto y desenlace.
- La adquisición de valores culturales y sociales, promoviendo la empatía, la valoración del patrimonio cultural y la reflexión ética.
- La estimulación de la creatividad y la imaginación, a través de la escritura y dramatización de historias alternativas.

Por ejemplo, al trabajar la leyenda de “La Llorona”, la Inspiración implicaría preguntarse: ¿Qué competencias comunicativas quiero desarrollar? ¿Cómo relaciono la actividad con la comprensión de la narrativa y la reflexión sobre valores culturales? ¿Estoy promoviendo un aprendizaje significativo que permita a los alumnos expresar sus ideas con claridad y respetar las opiniones de sus compañeros? Esta fase conecta la práctica con los objetivos curriculares y los planes de estudio vigentes, asegurando que cada acción tenga un sentido pedagógico claro y responda a las necesidades de los estudiantes.

Fase 3: Confrontación – ¿Cómo llegué a ser de esta forma?

La fase de Confrontación consiste en un proceso de autorreflexión crítica, donde el docente analiza sus propias prácticas, creencias y hábitos de enseñanza. Smyth (1991) enfatiza que esta etapa permite al profesorado identificar los factores internos y externos que influyen en su práctica y determinar cómo estos pueden estar limitando o potenciando el aprendizaje de los alumnos.

En la enseñanza de las leyendas mexicanas, la Confrontación puede incluir:

- Analizar si los métodos utilizados, como la narración oral o la dramatización, fomentan la participación activa de todos los alumnos.
- Revisar si los recursos y materiales empleados son adecuados, suficientes y culturalmente pertinentes.
- Evaluar la organización del tiempo y la secuencia de actividades para asegurar un aprendizaje progresivo y significativo.
- Identificar sesgos, hábitos o rutinas docentes que podrían estar afectando la comprensión y motivación de los alumnos.

Por ejemplo, al trabajar la leyenda de “El Charro Negro”, el docente puede reflexionar sobre si su enfoque se centra demasiado en la lectura o si las actividades prácticas son suficientes para que todos los alumnos participen activamente. Esta fase permite reconocer fortalezas y debilidades en la propia práctica y proporciona información valiosa para la fase de reconstrucción.

Fase 4: Reconstrucción – ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

La fase de reconstrucción implica diseñar y aplicar mejoras en la práctica docente, basándose en la información obtenida en las fases anteriores. Smyth (1991) señala que esta etapa permite generar cambios efectivos que optimicen el aprendizaje y la participación de los alumnos, promoviendo una práctica más reflexiva y flexible.

Algunas estrategias de mejora pueden incluir:

- Integrar material audiovisual, como cortometrajes o adaptaciones cinematográficas de la leyenda, para reforzar la comprensión y motivación.
- Implementar grupos de discusión y debate sobre los valores y enseñanzas de la leyenda.

- Diseñar actividades de escritura creativa con niveles diferenciados, para atender la diversidad de competencias lingüísticas en el aula.
- Aplicar evaluaciones formativas y autoevaluaciones, donde los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje y participación.

Aplicación práctica en el aula

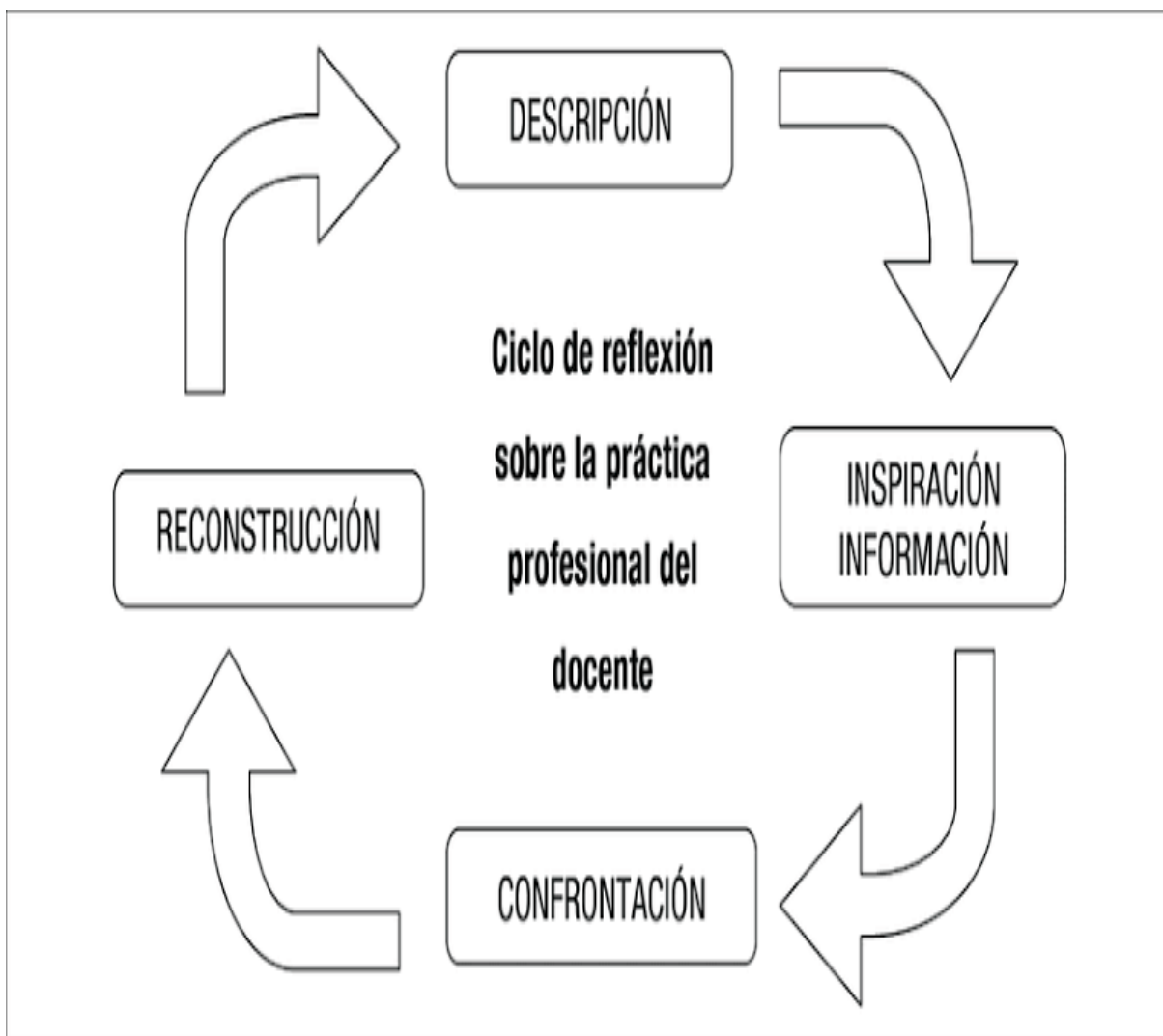
La implementación del ciclo reflexivo de Smyth en el aula permite al docente analizar de manera sistemática su práctica pedagógica y, a partir de ello, adaptar y enriquecer la enseñanza de las leyendas mexicanas conforme a las características específicas del grupo, sus intereses, conocimientos previos y ritmos de aprendizaje, así como a los objetivos curriculares establecidos.

A través de las etapas del ciclo —descripción, interpretación, confrontación y reconstrucción— el docente puede reflexionar sobre cómo se desarrollan las actividades en el aula, qué estrategias resultan más efectivas para fomentar la comprensión lectora y el pensamiento crítico, y de qué manera los estudiantes se involucran activamente en el análisis de los elementos culturales, históricos y simbólicos presentes en las leyendas mexicanas.

Esta reflexión continua favorece la toma de decisiones informadas para ajustar las actividades didácticas, por ejemplo, incorporando dinámicas de lectura colaborativa, debates guiados, análisis comparativo de versiones de una misma leyenda o actividades creativas como la reinterpretación de los relatos desde una perspectiva contemporánea. Asimismo, permite identificar áreas de oportunidad en la evaluación del aprendizaje, asegurando que los instrumentos utilizados valoren no solo la memorización de contenidos, sino también la capacidad de los alumnos para interpretar, argumentar y reflexionar críticamente.

En consecuencia, el uso del ciclo reflexivo de Smyth contribuye a una enseñanza más consciente, flexible y contextualizada, fortaleciendo el aprendizaje significativo de las leyendas mexicanas y promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas y socioculturales en los estudiantes.

Gráfico explicativo del ciclo reflexivo de Smyth



Nota: Ciclo de reflexión docente: Una adaptación del modelo de Smyth (1987) para la creación de textos basados en leyendas. Se ilustran las etapas del ciclo de reflexión.

(FIGURA 2)

ASPECTOS DIDÁCTICOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El diseño de la investigación y los aspectos didácticos son fundamentales para asegurar que las actividades educativas sean efectivas y pertinentes. En el contexto del fortalecimiento del lenguaje oral y escrito de los alumnos a través de leyendas mexicanas, se plantea un enfoque práctico, reflexivo y activo que permita combinar la enseñanza, la evaluación y la investigación en un solo proceso integrado.

La planificación de actividades didácticas debe considerar tres elementos clave: objetivos de aprendizaje, características de los estudiantes y recursos disponibles. Según Monroy (2014), la planeación es un espacio privilegiado para valorar y transformar la actuación docente, ya que permite anticipar situaciones, prever dificultades y organizar estrategias pedagógicas que fomenten un aprendizaje significativo.

SELECCIÓN DE CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS.

Los contenidos seleccionados para este trabajo corresponden a leyendas mexicanas, con énfasis en aquellas que permitan explorar aspectos culturales, valores, personajes y estructuras narrativas. Entre los contenidos se incluyen:

- Leyendas prehispánicas, como La Leyenda de los Volcanes (Popocatepetl e Iztaccíhuatl).
- Leyendas coloniales, como charro negro.
- Leyendas urbanas o modernas, como La Llorona.

Las estrategias didácticas elegidas buscan promover la participación activa, la expresión oral, la creatividad narrativa y la reflexión crítica. Entre estas estrategias se incluyen:

1. Dramatización de leyendas: Los alumnos recrean la historia en grupos, asignando roles, diseñando diálogos y representando situaciones. Esto fortalece la expresión oral, la comprensión de la estructura narrativa y la colaboración.
2. Lectura guiada y compartida: Se leen las leyendas en voz alta, con pausas para explicar vocabulario, discutir personajes y analizar la secuencia de eventos. Esto promueve la comprensión lectora y el desarrollo del lenguaje oral.
3. Escritura creativa: Después de la lectura o dramatización, los alumnos redactan sus propias versiones de la leyenda o crean finales alternativos, fomentando la creatividad y la expresión escrita.
4. Proyección de películas o cortometrajes sobre leyendas: El uso de recursos audiovisuales complementa la comprensión de la narrativa, permite identificar elementos culturales y facilita la motivación del alumnado.
5. Debates y discusiones grupales: Los estudiantes intercambian opiniones sobre los valores, decisiones de los personajes y moralejas de las leyendas, desarrollando pensamiento crítico y habilidades comunicativas.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA.

El diseño de la investigación sigue la metodología de investigación-acción combinada con el ciclo reflexivo de Smyth. El proceso se organiza en fases, cada una con objetivos claros y estrategias didácticas específicas:

1. Fase de planificación:

- El docente identifica las áreas de oportunidad, como debilidades en el lenguaje oral o la creatividad narrativa de los alumnos.
- Se seleccionan las leyendas a trabajar y se determinan los recursos didácticos: libros, videos, material audiovisual, guiones para dramatización, hojas de trabajo y herramientas digitales.
- Se definen los objetivos de aprendizaje de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio vigentes, considerando aspectos como expresión oral, comprensión lectora y producción escrita (SEP, 2022).

2. Fase de acción:

- Los alumnos participan en las actividades planificadas: dramatizaciones, lectura compartida, escritura creativa y proyección de recursos audiovisuales.
- El docente observa de manera directa el desempeño de los alumnos, registrando actitudes, participación y dificultades.

3. Fase de observación:

- Se utilizan instrumentos de recolección de datos, como rúbricas, listas de cotejo y diarios de aula.

- Se registran tanto aspectos cualitativos (creatividad, participación, comprensión) como cuantitativos (puntajes de rúbrica, número de intervenciones, cumplimiento de objetivos).

4. Fase de reflexión:

- Con base en la observación, el docente analiza los resultados y determina si las estrategias fueron efectivas.
- Se identifican áreas de mejora, ajustando futuras actividades o materiales.
- La reflexión se apoya en el ciclo de Smyth para cuestionar: ¿qué se hizo?, ¿por qué se hizo así?, ¿cómo se puede mejorar?

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación se concibe como un proceso integral y continuo, donde la observación, la reflexión y la retroalimentación permiten ajustar la práctica educativa. Se aplican diferentes tipos de evaluación:

- Inicial: Para identificar el nivel de los alumnos antes de la actividad.
- Formativa: Para monitorear el aprendizaje durante las actividades y ajustar estrategias.
- Sumativa: Para valorar los resultados al finalizar la actividad.

Se prioriza la evaluación cualitativa, mediante la observación directa y los diarios de aula, complementada con instrumentos cuantitativos, como rúbricas y listas de cotejo, integrando el enfoque mixto de manera coherente con la metodología genera.

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque metodológico que responde a la necesidad de comprender y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora y la producción escrita en el nivel de educación secundaria, específicamente a partir del trabajo con el género narrativo de la leyenda. En este sentido, la metodología adoptada no solo busca describir una realidad educativa, sino intervenir de manera sistemática en ella, con la finalidad de generar mejoras en las prácticas pedagógicas y en los aprendizajes de los estudiantes.

El estudio se inscribe dentro de un enfoque cualitativo, ya que se centra en el análisis de procesos, significados y producciones textuales, más que en la medición de variables cuantificables. Desde esta perspectiva, se pretende interpretar cómo los alumnos comprenden las características del género de la leyenda y cómo dichas comprensiones se manifiestan en la creación de textos narrativos propios. El interés principal radica en observar la evolución de las habilidades lectoras y escritoras de los estudiantes, así como las estrategias que emplean durante el proceso de lectura, análisis y escritura de leyendas.

En este marco, la propuesta metodológica se apoya en el ciclo reflexivo de Smyth, el cual constituye una herramienta fundamental para el análisis crítico de la práctica educativa. Dicho ciclo se compone de cuatro momentos interrelacionados: describir, informar, confrontar y reconstruir, los cuales orientan la reflexión docente a lo largo de la intervención didáctica.

De igual manera la investigación se orienta en la investigación-acción, dado que el docente asume un doble rol como investigador y agente de cambio dentro del aula. Este enfoque permite planear, implementar, observar y reflexionar sobre una intervención didáctica diseñada específicamente para atender una problemática detectada en el grupo, relacionada con las dificultades en la comprensión de textos narrativos y en la producción escrita coherente y creativa. La metodología, por tanto, se concibe como un proceso cíclico y reflexivo que articula

la teoría con la práctica educativa.. A través de la lectura de leyendas tradicionales y del reconocimiento de sus elementos estructurales y temáticos, los alumnos son guiados progresivamente hacia la creación de leyendas propias, vinculadas a su contexto sociocultural. Este proceso metodológico favorece no solo el desarrollo de la competencia comunicativa, sino también la creatividad, la reflexión sobre el lenguaje y la apropiación de los rasgos del género narrativo.

CONTEXTO

Escuela.

La Escuela Secundaria Técnica No.65, CCT 24DST0072L, es una institución de educación básica ubicada en la calle 2do. Paseo de Jacarandas, El Saucito, San Luis Potosí, S.L.P., cp 78110, es un ámbito urbano. Ofrece educación en secundaria técnica e industria. Esta institución labora 2 turnos el matutino y vespertino. Por su parte el turno matutino labora de 7:00am a 1:10pm.



Escuela Secundaria Técnica N° 65 (FIGURA 3)

Fuente: Google fotos

Datos Históricos.

La escuela Secundaria Técnica No. 65 fue establecida en 1987 como respuesta a la creciente demanda de educación secundaria en el municipio de San Luis Potosí. Su creación se enmarca dentro de un periodo de expansión poblacional en la zona poniente de la ciudad, lo que hizo necesaria la construcción de instituciones educativas que garantizaran la formación básica de los adolescentes que habitan las colonias cercanas.

Inicialmente, las clases se impartían de manera provisional en el mercado de las piedras, atendiendo a estudiantes de los alrededores. No fue sino hasta 1988 que adquirió oficialmente el terreno donde actualmente se encuentra la escuela, gracias a un proyecto de planificación desarrollado en coordinación con el comité administrador del programa federal creado en 1944 con la misión de planificar, diseñar, construir y mantener las escuelas en todo el país.

Durante casi cuatro décadas, la institución ha experimentado distintos procesos de transformación tanto en su organización como en los modelos pedagógicos que ha implementado. La escuela ha transitado desde métodos tradicionales que ha implementado. La escuela ha transitado desde métodos tradicionales de enseñanza hacía enfoques más modernos, como los promovidos para la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que buscan desarrollar integralmente a los estudiantes, fomentar su participación activa y promover aprendizajes significativos.

Características del entorno.

De acuerdo con información presentada por INEGI (2020) el total de viviendas particulares habitadas asciende a 1,446, en donde residen aproximadamente 4,974 personas, lo que representa un promedio de 3.3 ocupantes por vivienda. Asimismo, reportan 178 viviendas deshabilitadas (10.4%) y 19 de uso temporal (1.1%). En cuanto a la infraestructura, predominan

las viviendas con dos dormitorios (17.6%) y la mayoría de las casas cuenta con servicios básicos (99.9). Esto refleja condiciones de habitabilidad relativamente adecuada

Tabla 1.

Condiciones de la vivienda

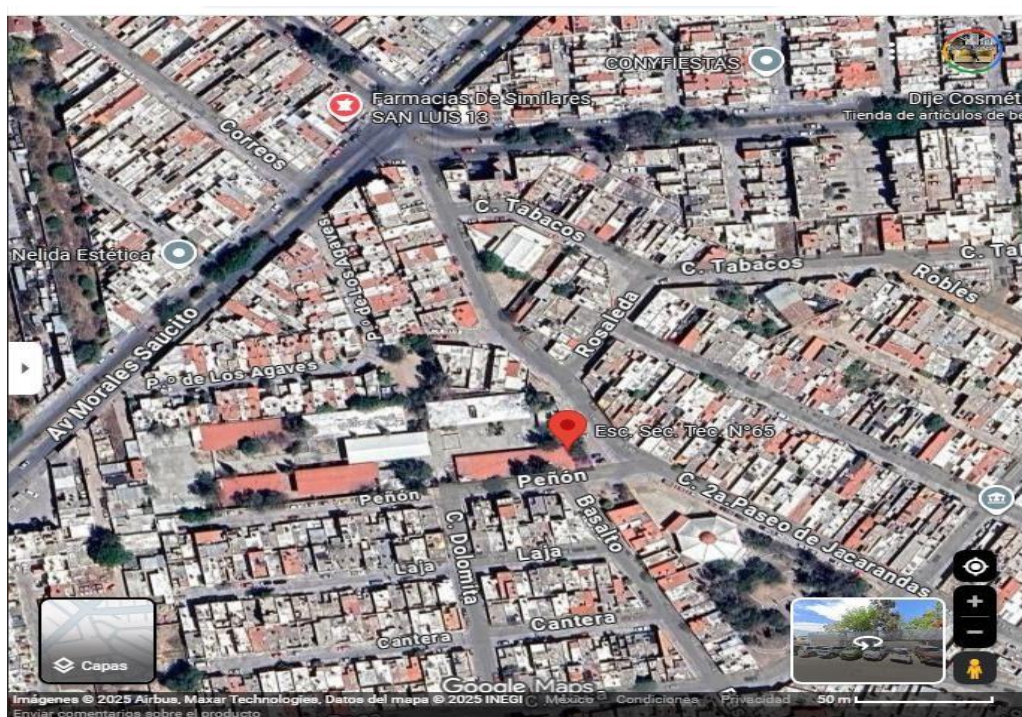
Indicador	absolutos	relativos (%)
viviendas particulares habitadas	1,446	65.4
ocupantes en viviendas habitadas	4,974	99.9
viviendas deshabilitadas	178	10.4
Viviendas de uso temporal	19	1.1
Viviendas con un dormitorio	267	17.6

Nota: Se muestra las condiciones de vivienda en el contexto de la Escuela Secundaria

Técnica No. 65 (FIGURA 4)

Fuente: INEGI, AGEB urbana 2020

En cuanto el entorno geográfico y urbano de la Escuela Secundaria Técnica No.65, esta se ubica en Segundo Paseo de Jacarandas y Peñón, en la colonia Bahía de Jacarandas, primera sección en la zona poniente de la capital del estado de San Luis Potosí, se considera una urbe urbana. Existen diversas rutas que conectan la colonia con el centro histórico de San Luis Potosí. En automóvil, el trayecto más corto toma alrededor de 25 minutos; en transporte público, el desplazamiento generalmente requiere entre 30 a 35 minutos. Las rutas que sirven el área incluyen la ruta 21 (Jacarandas/av. Juárez) y la ruta 4.



Nota: Vista satelital Esc. Sec. Técnica N°65 (FIGURA 5)

Fuente: Google Maps

Esta ubicación influye de manera significativa en la dinámica educativa de la institución, ya que la población de los alrededores enfrenta dificultades económicas, en las vías de acceso y, en algunos casos, problemáticas relacionadas con la drogadicción que pueden involucrar a determinados estudiantes, según datos obtenidos con encuestas y preguntas hacia los maestros durante la jornada de observación/práctica.

En este contexto la escuela también ofrece elementos que favorecen la interacción comunitaria. Destacan establecimientos como papelerías y comercio local, que proporcionan recursos útiles tanto para alumnos como el personal docente, así como la capilla de la divina misericordia y un pequeño parque, que se encuentran junto al plantel y promueven la integración social y cultural de la comunidad.

Características de la población.

En la comunidad presenta un ligero promedio de mujeres, quienes constituyen el 52.8% de los habitantes, frente al 47.2% de hombres. La población infantil y adolescente (0 a 17 años) alcanza el 24.2%, mientras que el grupo de 12 años y más representa la gran mayoría con 85.3%, lo que refleja una población principalmente joven-adulta (INEGI, 2020, AGEB 2020).

Tabla 2. Distribución de la población.

Indicador	Absolutos	Relativos (%)
Población femenina	2,629	52.8
Población masculina	2,351	47.2
Población de 0 a 14 años	954	19.2
Población de 15 a 17	248	5.0
Población de 12 año y más	4,246	85.3

Nota: Muestra a la población en un rango de edad de acuerdo a la educación secundaria

(FIGURA 6)

Fuente: INEGI, AGEB urbana 2020

La distribución demográfica de la zona refleja una población con base predominante juvenil, pero también con una significativa concentración en edades productivas, lo que genera demandas concretas en términos de empleo, educación superior y servicios de salud orientados a adultos. Esa configuración poblacional sugiere la necesidad de contar con infraestructura educativa que abarque desde la educación básica hasta niveles técnicos y profesionales, así como oportunidades de capacitación laboral y desarrollo económico local.

Además, la zona presenta un crecimiento urbano sostenido, con predominancia de colonias residenciales de reciente formación y un desarrollo comercial y de servicios en expansión. La cercanía a vialidades principales y al centro histórico de San Luis Potosí facilita la movilidad.

La población muestra diversidad socioeconómica, con grupos que requieren atención en servicios de salud, recreación y espacios culturales, lo que hace que la zona no solo sea un lugar de residencia, sino también un punto estratégico para que respondan las necesidades de jóvenes, adultos y familias en general.

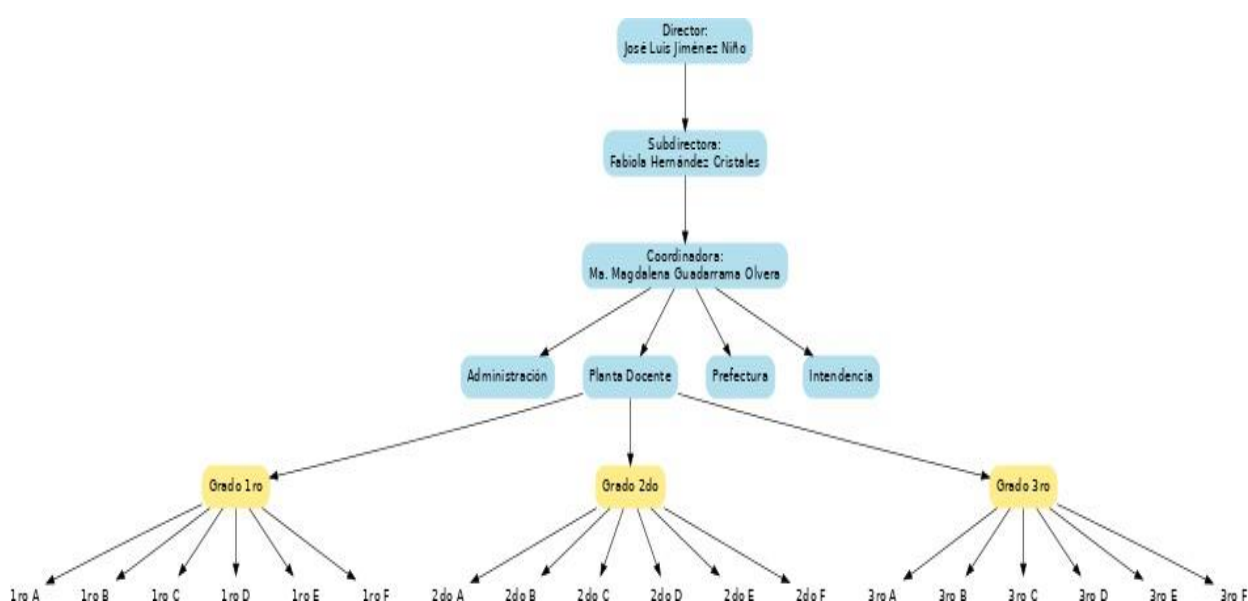
Organización escolar.

La Escuela Secundaria Técnica N°65 constituye una institución educativa que ofrece el nivel de educación secundaria en la modalidad técnica. La organización interna de este centro se estructura a partir de su matrícula, planta docente y personal de apoyo, lo que permite un adecuado desarrollo de las actividades académicas y administrativas.

En cuanto a su matrícula, la institución atiende a 491 estudiantes, de los cuales 268 son mujeres y 223 hombres. Estos alumnos se distribuyen en 18 grados, organizados de manera equilibrada en seis grupos por cada grado escolar (A,B,C,D, E y F). De este modo, el primer grado cuenta con 177 alumnos, el segundo con 180 alumnos y el tercero con 134 alumnos. La escuela dispone de 18 aulas destinadas a la impartición de clases, lo que asegura que cada grupo cuente con un espacio propio para el desarrollo de actividades pedagógicas. Asimismo, se cuenta con un total de 92 computadoras, recurso que fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje al incorporar herramientas tecnológicas que enriquecen la práctica docente.

En lo que respecta a la planta docente, la institución cuenta con 35 maestros encargados de la formación académica, de los cuales 19 aparecen en el registro oficial (10 mujeres y 9 hombres) y que se complementan con personal adicional según las necesidades escolares. Este cuerpo docente se distribuye entre diferentes áreas del conocimiento, cumpliendo la función de guiar, orientar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes. La labor del profesorado se ve reforzada

por el trabajo de los perfectos responsables de la disciplina y el control escolar así como por una coordinación interna de la enseñanza, la cual se desglosa en el siguiente organigrama.



Nota: Muestra la organización interna de la institución. (FIGURA 7)

La estructura administrativa incluye un equipo que se encarga de la gestión institucional, garantizando el cumplimiento de lineamientos normativos y organizativos. A este se suman servicios complementarios como el personal de limpieza y la cooperativa escolar que contribuyen a mantener un entorno adecuado para la comunidad educativa. Por otra parte, la escuela cuenta con Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), encargado de apoyar en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, favoreciendo la inclusión y la equidad del entorno formativo.

Infraestructura.

En la zona de acceso principal se localiza el portón, la fachada y la caseta de vigilancia, lo que brinda seguridad y control de entrada al plantel. Frente a estas áreas se encuentra la plaza cívica, espacio destinado a ceremonias oficiales y actividades escolares colectivas, además incluye el asta bandera como elemento central de identidad institucional.

Dentro de los espacios destinados a actividades académicas y de apoyo al aprendizaje, la escuela dispone de una biblioteca que facilita el acceso a materiales de consulta, una sala de cómputo y un taller de igual manera de cómputo ubicados en el módulo 3, enfocados en el uso de herramientas tecnológicas; así como un salón de medios y un laboratorio de ciencias, diseñados para el desarrollo de actividades experimentales y reforzamiento de contenidos en distintas áreas del conocimiento. Asimismo, se cuenta con un taller de electrónica y de área específica utilizada como bodega.

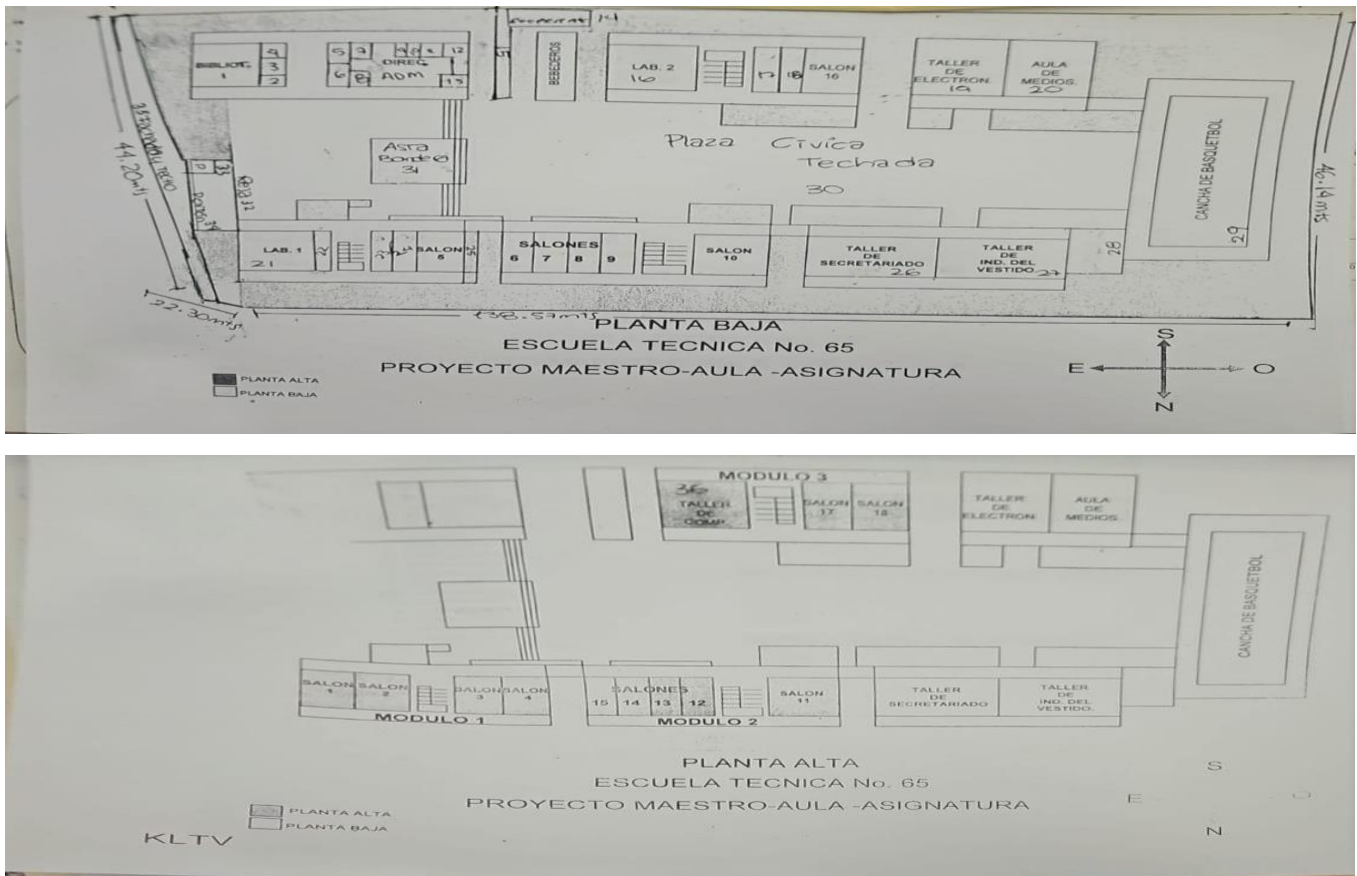
En cuanto a la organización administrativa, el plantel incluye oficinas destinadas a la dirección, subdirección y sala de maestros. También se dispone de prefectura, espacio que cumple funciones de control escolar y disciplina. A estas áreas se suma la cooperativa escolar, de construcción reciente, que presta servicio de alimentación a la comunidad estudiantil.

Respecto a los servicios básicos, la institución cuenta con sanitarios para hombres y mujeres, de igual manera baños para maestros, además de instalaciones específicas para el personal. La intendencia dispone de una área propia para resguardar materiales de limpieza (escobas, trapeadores, cubetas, trapos) y garantizar el mantenimiento del plantel.

En lo que corresponde a las aulas, estas se encuentran distribuidas en 3 módulos: el primero abarca del 1 al 6; el segundo comprende del salón 7 al 13; mientras que el tercero integra los salones del 14 al 18, además del taller de cómputo. Cada módulo se encuentra dispuesto de manera estratégica para facilitar la organización escolar y la ubicación de estudiantes en sus respectivos grupos.

En el área deportiva y recreativa, la escuela dispone de una cancha de basquetbol y una cancha de voleibol, utilizadas tanto para clases de educación física como para actividades

extracurriculares. Finalmente, todo el perímetro del plantel está delimitado por una barda, lo que proporciona seguridad y define de manera clara los límites del espacio escolar.



Plano de la escuela Sec. Técnica No. 65 Nota: Muestra la distribución de aulas, canchas, salidas y medidas de la institución en planta baja y alta respectivamente. (FIGURA 8)

2ºB.

El grupo de segundo grado grupo “B”, se encuentra ubicado en el salón número 2, dentro del primer edificio denominado módulo 1. El aula se localiza en la planta alta, cerca de la entrada principal y frente al edificio de dirección y administración. En cuanto al mobiliario, el espacio dispone de un pizarrón, un escritorio para el docente y mesa-bancos para los estudiantes.

Se trata de un salón amplio, considerando uno de los más grandes del plantel, lo que permite que haya una adecuada distribución de los 30 alumnos que lo conforman. La ventilación y la iluminación natural se favorecen gracias a la presencia de cuatro ventanas, las cuales contribuyen a un ambiente propicio para la visualización y el desarrollo de las actividades escolares.

El aula colinda con la prefectura de segundo año, lo que facilita la supervisión y el acompañamiento disciplinario. Sin embargo, al encontrarse en el módulo 1, el espacio presenta cierta limitación en relación con su ubicación, ya que se encuentra distante de los baños, la cooperativa y otras áreas comunes. Esta situación implica que, en ocasiones, los estudiantes inviertan tiempo considerable en los traslados, lo que traduce en pérdida de minutos efectivos.

GRUPO 2ºB.

Composición del grupo.

El grupo de segundo año grupo “B” está conformado por 30 estudiantes, de los cuales 18 son mujeres y 12 hombres, con edades que oscilan entre los 13 y 14 años. En el salón se observa que los alumnos suelen dividirse en pequeños grupos de amigos, lo que en ocasiones dificulta el trabajo colaborativo; sin embargo, cuando se trata de participar en clase, la mayoría lo hace de manera colectiva, mostrando disposición al diálogo en torno a los temas abordado

DIAGNÓSTICO

Resultados del diagnóstico sobre la escritura creativa

El diagnóstico aplicado a los 30 estudiantes tuvo como propósito identificar su nivel de dominio en la escritura creativa, considerando tanto su capacidad para producir un texto guiado (la leyenda de La Llorona) como un texto libre. Para ello se analizaron aspectos como la extensión, coherencia narrativa, descripción, ortografía, redacción y creatividad.

Distribución porcentual del desempeño

En la Gráfica 1, titulada “Distribución porcentual del desempeño en la escritura creativa”, se observa que el 60% de los alumnos se ubica en un desempeño en proceso, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes presenta dificultades para cumplir con todos los criterios esperados en un texto guiado. Estos alumnos logran escribir, pero con limitaciones en la extensión, el uso adecuado del lenguaje y la coherencia entre las partes del texto.

El 17% alcanzó un desempeño destacado, mostrando dominio en la estructura narrativa, creatividad y cuidado ortográfico. Este grupo logró desarrollar la leyenda con un inicio, desarrollo y cierre claros, manteniendo la extensión de 150 palabras solicitadas.

Por otro lado, el 23% restante se encuentra en un desempeño inicial, al no entregar los textos o presentar producciones con múltiples errores, carentes de estructura o con lenguaje informal (uso de abreviaturas y emojis). Este resultado evidencia que una parte importante del grupo requiere apoyo en competencias básicas de redacción formal.

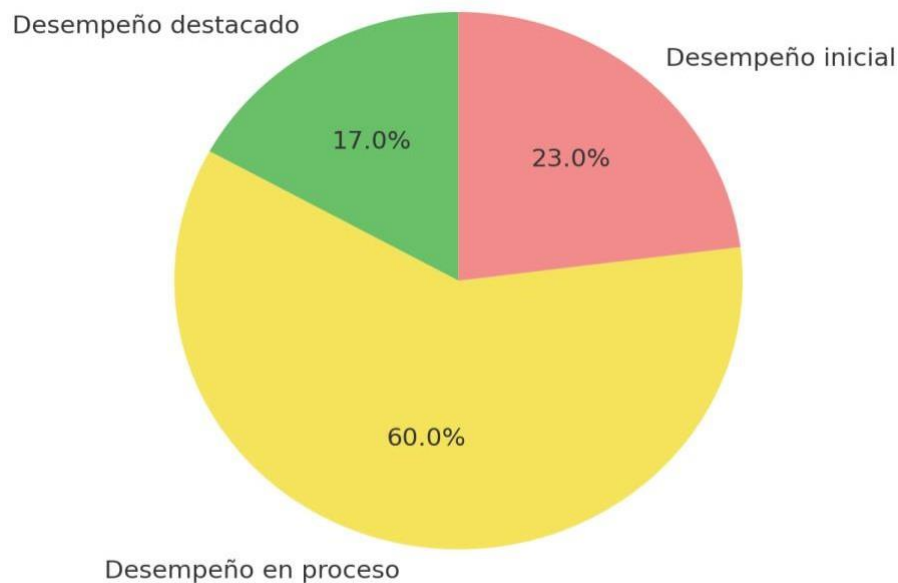
Distribución de la participación en el diagnóstico (n = 30)

Categoría	Cantidad (n)	Porcentaje (%)
Completaron todo (preguntas + 2 escritos)	5	16.7 %
Solo preguntas (sin textos)	4	13.3 %
Solo leyenda (solo primer escrito guiado)	10	33.3 %
Solo texto libre	8	26.7 %
No entregaron	3	10.0 %

Distribución porcentual del desempeño en la escritura creativa (niveles académicos).

(FIGURA 9)

Distribución porcentual del desempeño en la escritura creativa



Nota: colores asignados (verde = Desempeño destacado; amarillo = Desempeño en proceso; rojo = Desempeño inicial). (FIGURA 10)

Criterios de evaluación (definición y niveles):

Criterios evaluados (definición y niveles):

1. Extensión

- Desempeño destacado: Cumple con aproximadamente 150 palabras.
- Desempeño en proceso: Se acerca a las 150 palabras (por ejemplo 100-140 palabras).
- Desempeño inicial: Texto muy corto o demasiado largo sin control de extensión.

2. Coherencia narrativa

- Desempeño destacado: Presenta inicio, desarrollo y final claros.
- Desempeño en proceso: Partes incompletas o poco claras.
- Desempeño inicial: Texto confuso o sin estructura narrativa reconocible.

3. Descripción y ambiente

- Desempeño destacado: Usa descripciones que transmiten misterio y emoción adecuadas al género.

- Desempeño en proceso: Usa algunas descripciones, pero limitadas.
- Desempeño inicial: No hay descripciones o son insuficientes.

4. Ortografía y redacción

- Desempeño destacado: Muy pocas o ninguna falta ortográfica.
- Desempeño en proceso: Algunas faltas que no impiden la comprensión.
- Desempeño inicial: Muchas faltas que dificultan la lectura.

5. Creatividad

- Desempeño destacado: Retoma la leyenda con un estilo propio y recursos creativos.
- Desempeño en proceso: Narra la leyenda de manera básica sin mayor originalidad.
- Desempeño inicial: Copia la leyenda o no presenta aportes creativos.

Cuadro colorimétrico de niveles de desempeño

Nivel (etiqueta académica)	Porcentaje	Descripción breve
Desempeño destacado	17 %	Cumplen con la mayoría de los criterios (extensión, coherencia, ortografía y creatividad).
Desempeño en proceso	60 %	Comprensión parcial de los criterios o uso informal del lenguaje; requieren guía.
Desempeño inicial	23 %	Escasa evidencia escrita o textos con errores que impiden la lectura formal.

Nota: Desempeño en 3 etapas distintas (FIGURA 11)

2. Participación por tipo de evidencia de escritura

En la Gráfica 2, “Participación por tipo de evidencia de escritura creativa”, se distingue el nivel de participación de los estudiantes en cada parte del diagnóstico.

Solo el 17% de los alumnos completó todo el ejercicio (preguntas y dos escritos), lo que demuestra compromiso y comprensión del propósito de la actividad.

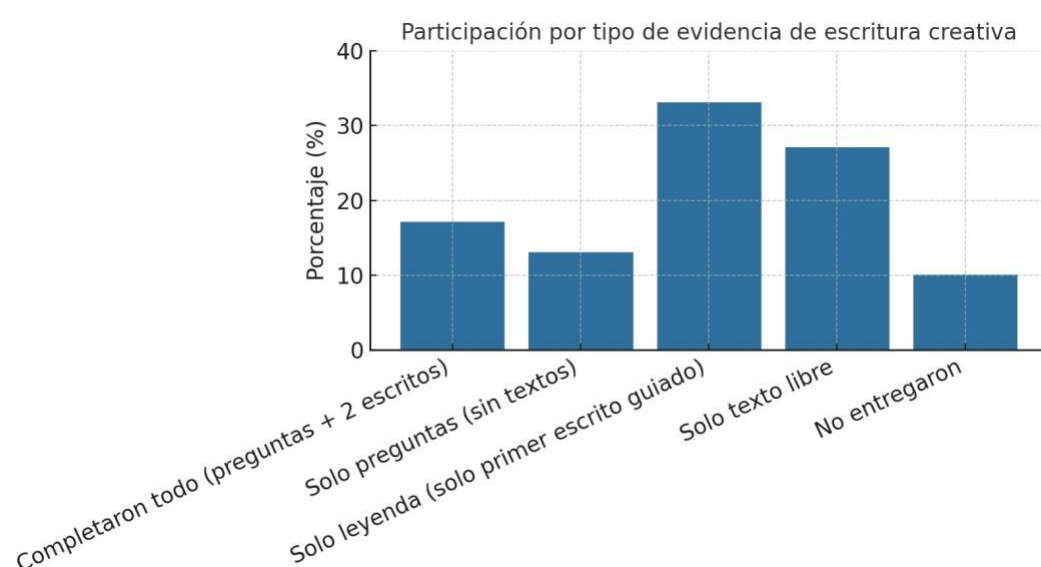
El 33% realizó únicamente la leyenda, de los cuales algunos cumplieron con la extensión, aunque con limitaciones narrativas; mientras que el 27% prefirió elaborar solo el texto libre,

optando por temas personales y expresiones coloquiales que no se ajustan al lenguaje académico.

El 13% respondió únicamente las preguntas de opción múltiple, sin producir textos, y el 10% no entregó ninguna evidencia.

Estos datos reflejan que el nivel de involucramiento en actividades de escritura con estructura guiada es bajo, lo que sugiere que los estudiantes se sienten más cómodos escribiendo de manera libre que siguiendo criterios formales.

Participación por tipo de evidencia de escritura creativa.



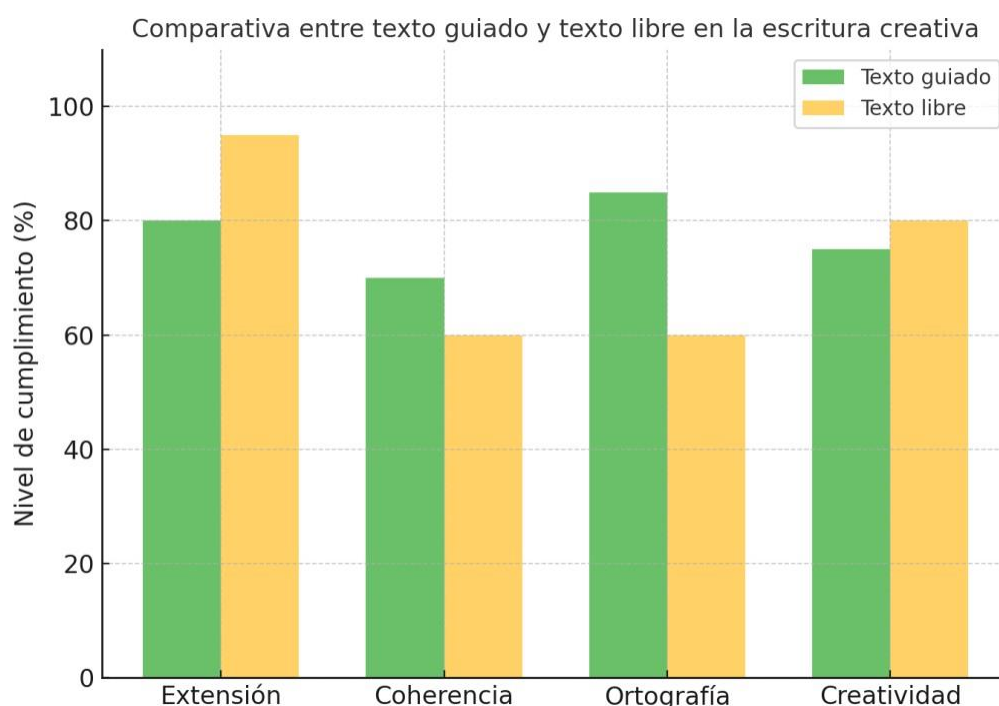
Nota:La gráfica muestra qué evidencias fue capaz de presentar cada estudiante según la consigna. Es relevante observar la baja proporción que completó todas las exigencias del diagnóstico. (FIGURA 12)

3. Comparativa entre texto guiado y texto libre

La **Gráfica 3**, “Comparativa entre texto guiado y texto libre en la escritura creativa”, muestra un contraste importante entre ambos tipos de producción. En el texto guiado (la leyenda), los estudiantes presentaron un mayor control en la ortografía (85%) y la extensión (80%), ya que contaban con un marco de referencia y una consigna precisa. Sin embargo, la coherencia narrativa (70%) y la creatividad (75%) fueron más limitadas, lo que indica que algunos alumnos se concentraron más en cumplir con la forma que en desarrollar el contenido con originalidad.

En el texto libre, los resultados cambian: la extensión (95%) aumenta porque los estudiantes escriben con más libertad, pero disminuye la ortografía (60%) y la coherencia (60%) debido al uso de expresiones informales, abreviaturas y emojis. La creatividad (80%) se mantiene alta, mostrando que el pensamiento creativo está presente, aunque aún sin canalizarse en una estructura formal.

Comparativa entre texto guiado y texto libre en la escritura creativa



Nota: Los valores de la gráfica comparativa son estimaciones descriptivas obtenidas a partir de la revisión de los textos creados por los alumnos a los textos escritos guiados con especificaciones sobre el número de palabras, escenario y personajes (FIGURA 13)

INTERPRETACIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS

En conjunto, los resultados evidencian que el grupo se encuentra en un nivel medio-bajo de escritura creativa, mostrando avances parciales pero todavía insuficientes en la elaboración de textos guiados.

La diferencia entre el texto con criterios específicos y el texto libre demuestra que la estructura y la orientación docente son factores clave para lograr una producción escrita más formal y coherente.

Asimismo, la escasa participación de algunos alumnos y el uso de lenguaje coloquial sugieren una falta de hábito en la escritura académica y literaria, lo cual debe atenderse desde estrategias didácticas que promuevan la práctica constante, la lectura de modelos narrativos y la retroalimentación personalizada.

Finalmente, el diagnóstico permitió identificar los principales retos del grupo: fortalecer la coherencia narrativa, mejorar la ortografía, ampliar el vocabulario y fomentar el interés por la escritura creativa mediante actividades significativas y progresivas.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

- La muestra fue de (30 alumnos y los porcentajes indicados para la comparativa texto guiado y texto libre son estimaciones descriptivas derivadas del análisis cualitativo de las producciones.
- No se contó con registros de las redacciones completas en todos los casos; por tanto ciertos juicios (por ejemplo, creatividad) fueron valoraciones del docente revisadas de manera cualitativa.
- El diagnóstico fue aplicado de forma única; para obtener conclusiones sólidas sería útil repetir la evaluación tras una intervención didáctica.

OBSERVACIONES CUALITATIVAS Y EJEMPLOS

- Casos detectados de uso de lenguaje coloquial en textos: 'jajaja', 'xq' (por 'porque'), 'k' (por 'que'), uso de emojis como '⇒'.
- En 2 casos se emplearon abreviaturas y expresiones de mensajería que afectan la formalidad del texto.
- Entre los que completaron todo, se observó mayor cuidado ortográfico e intentos de originalidad (4 mujeres, 1 hombre).

- Entre los que solo escribieron la leyenda, 3 alcanzaron las 150 palabras; 7 escribieron textos más cortos (70-90 palabras), mostrando dificultad para mantener la consigna de extensión.

Rúbrica sugerida por criterios (valores orientativos)

Criterio	Desempeño destacado (2 pts)	Desempeño en proceso (1 pt)	Desempeño inicial (0 pts)
Extensión	≈150 palabras	Se acerca a 150 palabras	Muy corto o demasiado largo
Coherencia	Inicio-desarrollo-clímax-cierre claros	Partes incompletas	Sin estructura
Descripción	Descripciones que transmiten ambiente	Descripciones limitadas	Sin descripciones
Ortografía	Muy pocas o ninguna falta	Algunas faltas	Muchas faltas
Creatividad	Estilo propio / aportes originales	Narración básica	Copia o sin originalidad

Nota: Criterios sugeridos para la evaluación de la construcción de la leyenda. (FIGURA 14)

CAPÍTULO 5. “INTERVENCIONES”

Intervención 1: diferencia de mito, fábula, cuento y leyenda

El día 10 de octubre se llevó a cabo la primera intervención con un grupo de 29 alumnos, con el propósito de que identificaran las características de la leyenda y la diferenciarán de otros géneros narrativos como el mito, el cuento y la fábula. La sesión se centró en promover la comprensión de este tipo de texto a partir de ejemplos cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes y actividades de análisis comparativo. La intervención formó parte de una secuencia didáctica orientada a fortalecer la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades para interpretar diversos tipos de textos.

– Docente en formación (DF): “¿Qué vamos a hacer hoy cada viernes? Vamos a tener una sesión especial sobre leyendas de aquí hasta que termine el ciclo.”

–DF: “Yo escogí este tema como parte de mi documento... se me hizo un tema muy interesante para ustedes.”

–DF: “La idea es que al final del ciclo ustedes escriban su propia leyenda, con características de su entorno, incluso de la escuela.”

–DF: “Esta primera clase la vamos a dedicar a separar el significado de leyenda de otros textos literarios, porque puede ser muy confuso con el mito, el cuento o la fábula.”

La sesión inició con una exploración de los conocimientos previos mediante preguntas detonadoras, lo que generó un ambiente de participación espontánea. Los alumnos mencionaron leyendas conocidas como “La Llorona”, “La planchada” y “Charlie Charlie”, lo cual permitió establecer un vínculo inmediato entre el contenido escolar y su contexto cultural. A partir de estas aportaciones, se condujo al grupo hacia la identificación de la leyenda como

un relato de origen oral que mezcla hechos reales con elementos fantásticos y que busca explicar fenómenos sociales o naturales.

–DF: “Antes de comenzar, me gustaría escucharlos: ¿cuál es su definición, con sus palabras, de una leyenda?”

– Alumno A: “Algo que pasó hace mucho tiempo y fue un hecho.”

– Alumno B: “No se sabe si es verdad o mentira.”

– Alumno C “¿Qué pasa de generación en generación?”

–DF: “¿Se acuerdan de Charlie Charlie? Ese tipo de juegos se pueden considerar leyendas urbanas actuales.”

–DF: “Aquí en San Luis Potosí hay diferentes tipos de leyendas, como La Llorona o La Planchada, que se relacionan con lugares reales.”

La explicación docente incluyó ejemplos, comparaciones y preguntas guiadas que favorecieron el análisis. Se trabajaron características distintivas para contrastar leyenda, mito, cuento y fábula, utilizando criterios como el origen, la intención comunicativa, los personajes y el tipo de acontecimientos narrados. Esta estrategia permitió que los alumnos construyeran significados de manera comparativa, facilitando la comprensión profunda del género.

– DF: “En esta primera clase la vamos a dedicar a separar el significado de leyenda de otros textos literarios, porque puede ser muy confuso con el mito, el cuento o la fábula.”

–DF: “La leyenda es un relato transmitido oralmente, con base en hechos reales o lugares reconocibles.”

–DF: “Contiene un elemento fantástico o sobrenatural.”

–DF: “También cumple una función social: explicar fenómenos, transmitir valores o advertir sobre conductas.”

–DF: “Por ejemplo, la Planchada ocurrió en un hospital real, pero lo sobrenatural es que aparece.”

–DF: “El mito suele estar protagonizado por dioses o héroes, el cuento es una narración de ficción y la fábula transmite una moraleja.”

La alta participación se relacionó con el uso de ejemplos significativos para los estudiantes. Como señala Fabela (2014), cuando el docente contextualiza los contenidos, incrementa el involucramiento y favorece aprendizajes con sentido. Además, la estrategia de comparación entre géneros literarios promovió habilidades de análisis y clasificación, consideradas por la OCDE (2019) como esenciales para el desarrollo de la alfabetización funcional.

–DF: “Si se dan cuenta, cuando mencionamos lugares reconocibles hablamos de hospitales, casas abandonadas, calles de noche o panteones.”

–DF: “¿Han escuchado leyendas que ocurren en baños, en el cerro o en la calle?”

–DF: “¿Ustedes recuerdan el juego de Charlie Charlie? Ese tipo de historias se consideran leyendas urbanas.”

–DF: “¿Han visto películas animadas sobre leyendas mexicanas? También son representaciones de nuestra cultura.”

La participación del grupo fue constante: realizaron preguntas, compartieron experiencias y expresaron opiniones relacionadas con los ejemplos mencionados. Se observó interés genuino, aunque también surgieron momentos de distracción propios de la edad. La docente titular intervino esporádicamente y redirigió la atención mediante indicaciones claras y recordatorios sobre el propósito de la sesión.

- Maestra titular: “Chicos, atención, no quiero escuchar a nadie hablando.”
- DF: “Recuerden que el objetivo de esta clase es diferenciar la leyenda de otros textos literarios.”
- DF: “Vamos a regresar al tema.”
- DF: “Adelante, continúen con la actividad.”

Observé que la atención de los alumnos se dispersa después de un tiempo, en el cual tuvo que intervenir mi maestra titular para no perder el hilo de la actividad. Este aspecto fue recurrente durante la clase; esto hizo que pensara si en verdad era un tema interesante para los alumnos y si esto pasaría en todas las sesiones que le dedicaré a los temas de leyendas. Esta confrontación conmigo mismo me hace sentir inseguro sobre mi tema y pensativo sobre qué estrategias puedo utilizar para no perder la atención o bien para mantenerlos interesados.

–DF: “Chicos, a ver, atención.”

–DF: “No estoy preguntando, regresen a su lugar.”

–DF: “Recuerden que estamos trabajando el cuadro comparativo.”

–DF: “Al menos una diferencia de cada texto, por favor.”

Para el término de la clase, los alumnos elaboraron un cuadro comparativo, donde organizaron las características de los diferentes géneros narrativos. Esta actividad permitió verificar el nivel de comprensión y funcionó como un recurso visual para sintetizar la información. La mayoría del grupo mostró claridad al distinguir las particularidades de cada tipo de texto, logrando el objetivo planteado para la intervención.

– DF: “La actividad de esta clase será hacer un cuadro comparativo de la leyenda, el mito, el cuento y la fábula.”

- DF: "Van a poner aquí leyenda, cuento, mito y fábula, y del otro lado las diferencias."
- DF: "El objetivo de esta clase es poder diferenciar la leyenda de otros textos literarios."
- DF: "La leyenda usa como base un hecho real combinado con elementos de fantasía."
- DF: "La fábula contiene una moraleja."

Tabla comparativa de los textos narrativos de los estudiantes

Texto Literario	Diferencias
Leyenda	Son hechos reales, pasaron hace mucho tiempo y son fantasías o sobrenaturales. La leyenda usa como base un hecho real combinado con elementos de fantasía.
Cuento	Son fantásticos, se transmiten oralmente y reflejan valores y costumbres.
Mito	No se sabe si son reales, son dioses o héroes, y a menudo son mitos.
Fábula	Contiene una moraleja al final de la historia.

Texto Literario	Diferencias
Leyenda	Hecho real combinado con fantasía.
Mito	a menudo fantasía con hechos y seres.
Cuento	Historia breve, anónima, relata valores y cultura.
Fábula	Transmite enseñanza y lección moral (la moraleja) la cual se explica al final.

Textos Literarios	Diferencia
Leyenda	Leyenda usa como base un hecho real combinado con elementos de fantasía.
Cuento	Historia de ficción breve y se transmite de generación en generación.
Mito	Historia tradicional o a menudo fantástica.
Fábula	El propósito principal es enseñar una enseñanza o lección moral.

Nota: cuatro tipos de trabajos aleatorios que demuestran el esfuerzo de los alumnos

(ANEXO 1)

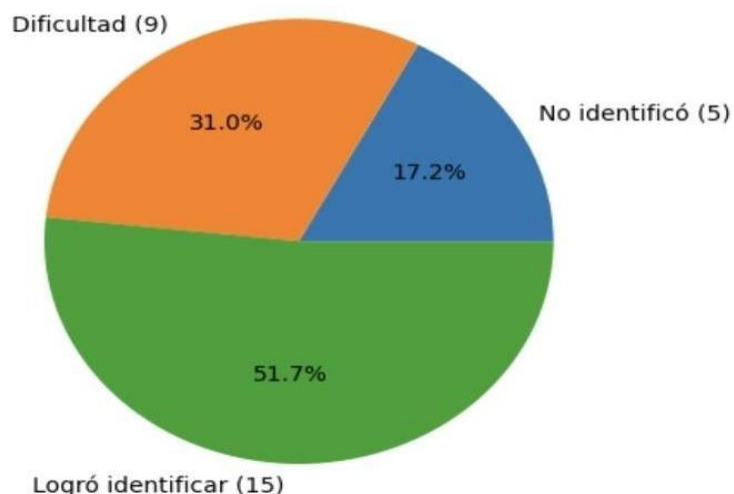
La imagen presentada constituye una evidencia del trabajo realizado durante la intervención, en la cual los alumnos elaboraron un organizador para identificar las características de leyenda a distintos textos narrativos. A partir de este ejercicio, se observa que los estudiantes lograron comprender y reconocer los rasgos fundamentales de la leyenda, al identificar que se trata de un texto narrativo que tiene como base un hecho real al que se incorporan elementos fantásticos. En consecuencia, la actividad evidencia el logro del objetivo planteado, ya que los estudiantes fueron capaces de identificar los elementos clave que definen a la leyenda dentro del conjunto de los textos narrativos.

Resultados

Los resultados presentados a continuación corresponden a la primera intervención realizada con un grupo de 29 alumnos de segundo año de secundaria, cuyo objetivo fue que identificaran las características de la leyenda frente a otros géneros narrativos como el mito, el cuento y la fábula.

La información se organizó a partir de la observación directa de la participación de los alumnos, sus respuestas a preguntas detonadoras y los productos elaborados durante la sesión, como el cuadro comparativo de los géneros narrativos. Con base en estos datos, se clasificó el desempeño de los estudiantes en tres categorías: alumnos que no identificaron correctamente los conceptos (Rojo), aquellos que presentaron dificultad para identificar los conceptos (Amarillo) y quienes lograron identificar correctamente los conceptos (Verde).

Esta clasificación permite visualizar de manera clara el nivel de comprensión y participación del grupo, identificar áreas de oportunidad y diseñar estrategias que fortalezcan el aprendizaje en sesiones posteriores.



Nota: Identificación de conceptos de géneros narrativos. (FIGURA 14)

De acuerdo con la clasificación realizada, se observa que 15 alumnos (verde) lograron identificar correctamente el concepto de leyenda, cuento, mito y fábula, demostrando una comprensión adecuada de las características de cada género narrativo. Por otra parte, 9 alumnos (amarillo) mostraron dificultades para diferenciar los conceptos, lo que indica la necesidad de reforzar la explicación mediante ejemplos más claros o actividades de análisis comparativo adicionales.

Finalmente, 5 alumnos señalados en rojo, no lograron identificar correctamente los conceptos, lo que sugiere que se requieren estrategias de atención individualizada y seguimiento más cercano para garantizar que todos los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje planteados. En general, los resultados reflejan un nivel de comprensión sobre la diferencia de cada uno de los textos narrativos,

La sesión se diseñó bajo la intención de promover el análisis comparativo como estrategia de comprensión. Se partió de conocimientos previos y ejemplos cercanos a su contexto cultural

para generar interés. No obstante, aunque el contenido fue significativo, la dinámica fue principalmente explicativa y escrita, lo que pudo influir en la pérdida gradual de atención.

Como mejora, se planteó integrar recursos visuales y dinámicas más interactivas en las siguientes sesiones. Esta reflexión se vio reflejada en la Intervención 2, donde se incorporó el uso de un mapa con leyendas por estado y se promovió mayor participación oral, permitiendo que los alumnos compartieran versiones familiares y experiencias personales. De esta manera, la clase evolucionó hacia un enfoque más dinámico y contextualizado.

Intervención 2: origen de las leyendas.

El día 17 de octubre se llevó a cabo la segunda intervención con el grupo de 29 alumnos, centrada en profundizar en la antigüedad y diversidad de las leyendas mexicanas. El objetivo fue que los estudiantes reconocieran que existen relatos tradicionales con raíces prehispánicas, como La Llorona, y que en cada estado de la República se conservan versiones distintas transmitidas mediante la tradición oral. Para ello se utilizó un mapa con leyendas representativas de cada entidad del país.

-Df: “Hoy vamos a retomar el tema de las leyendas mexicanas.”

-Df: “Mi intención es que vean cómo una leyenda puede tener inicios prehispánicos o coloniales y cómo ha cambiado hasta la actualidad.”

-Df: “Aquí les traje una imagen donde se muestran algunas de las leyendas más famosas de cada estado.”



Nota: Mapa de leyendas tradicionales en la República Mexicana. Utilizada como recurso didáctico. (FIGURA 15)

La sesión inició retomando el aprendizaje previo sobre las características de la leyenda como género narrativo: su mezcla entre lo real y lo fantástico, la transmisión oral, la presencia de hechos sobrenaturales y su función moral. A partir de esta base conceptual, se presentó la leyenda de La Llorona, explicando que los estudios antropológicos y literarios la rastrean hasta tiempos prehispánicos, donde su figura estaba asociada a presagios y lamentos femeninos.

–Df: “Aquí tenemos una pequeña descripción de lo que es una leyenda: una narración de hechos sobrenaturales que se transmite de generación en generación.

–DF: “Este tipo de textos se pasan de manera oral o escrita y se sitúan entre la realidad y el mito.”

–Df: “Como vimos en el cuadro comparativo, toma hechos reales y los combina con ficción sobrenatural.”

Posteriormente, se presentó un mapa con leyendas por estado (**VER FIGURA 15**). Esta herramienta visual permitió a los alumnos identificar la procedencia geográfica de distintos relatos. El grupo participó activamente, mencionando leyendas que conocían: “La Pascualita” en Chihuahua, “El Charro Negro” en Jalisco, “La Isla de las Muñecas” en la CDMX, entre otras. La docente proporcionó datos adicionales, aclaró versiones y motivó la reflexión sobre cómo estas historias cambian según la región.

–DF “En México, cada estado del país tiene leyendas, y aquí las podemos ubicar en este mapa.”

“Por ejemplo, en Chihuahua tenemos la leyenda de La Pascualita, ¿la han escuchado?”

“Pongamos atención a la versión que nos comparte su compañera.” “Se dan cuenta de que algunas leyendas son más conocidas y otras no tanto.”

El intercambio fue constante: los estudiantes compartieron versiones familiares, referencias cinematográficas y anécdotas personales relacionadas con fenómenos sobrenaturales. Esta dinámica reforzó la comprensión de la leyenda como una construcción cultural viva, que se modifica de acuerdo con quien la narra y el contexto en que se transmite. En esta intervención, los alumnos exploraron el origen de diversas leyendas mexicanas mediante la presentación de un mapa y ejemplos específicos. Participaron activamente compartiendo versiones conocidas y relacionando estos relatos con experiencias personales o familiares.

–Df: “No estoy pidiendo toda la leyenda, solo quiero escuchar cómo la han escuchado ustedes.”

“¿Es algo que se transmite de manera oral o escrita?”

“Cada quien la cuenta de forma distinta y por eso las leyendas van cambiando.”

La participación elevada mostró que las leyendas generan identificación emocional y permiten conectar la realidad cultural del estudiante con el aprendizaje escolar. El uso del mapa facilitó la comprensión de la diversidad geográfica y narrativa, fortaleciendo el vínculo entre cultura local y literatura. Como señala Colombres (2005), la tradición oral cobra sentido cuando se entiende como un proceso social y vivo.

–Df: “Se dan cuenta de que cada región y cada estado tiene leyendas locales.”

–“Algunas son muy famosas y otras solo se conocen en ciertas comunidades.”

– “Estas historias se siguen transmitiendo porque forman parte de nuestra cultura.”

Por su parte, Lara (1999) identifica que muchas leyendas mexicanas son herederas de sistemas simbólicos prehispánicos que se fusionaron con elementos coloniales, generando narrativas híbridas como La Llorona. Finalmente, autores como Van Gennep (2012) y Campbell (2004) reconocen que las leyendas, mitos y cuentos tradicionales actúan como expresiones simbólicas que cohesionan la identidad cultural y social de las comunidades.

–Df: “Muchas leyendas vienen de tiempos muy antiguos y se fueron transformando con el paso del tiempo.”

–: “Lo prehispánico y lo colonial se mezclan en las historias que seguimos contando.”

–: “Por eso estas narraciones siguen vigentes y se transmiten de generación en generación.”

En futuras sesiones se incorporarán organizadores gráficos y fichas comparativas para que los alumnos clasifiquen leyendas por origen, elementos sobrenaturales y función cultural. Asimismo, se promoverá el análisis crítico sobre la transformación de estos relatos a lo largo del tiempo y su relación con la identidad comunitaria, siguiendo la postura de Van Gennep (2012) sobre la evolución de los relatos tradicionales.

–Df: “Se dan cuenta de que estamos combinando hechos reales con hechos ficticios.”

–D“La forma en que se cuenta una leyenda influye en si la creemos o no.”

–: “La próxima sesión vamos a organizar mejor esta información para analizarla.”

Resultados

Se clasificó el conocimiento de los alumnos en tres categorías: **no conocía ningún origen** (Rojo), **conocía solo algunas leyendas** (Amarillo) y **conocía todas las leyendas presentadas** (Verde). Esta clasificación permite visualizar el nivel de conocimiento previo y orientar las estrategias de enseñanza para fortalecer la comprensión cultural y literaria.

Conocimiento del origen de las leyendas	No conoce el origen de las leyendas	conoce algunos orgienes de las leyendas	conoce el origen de las leyendas
número de alumnos	10	9	10

total de alumnos: 29

Nota: Tabla que muestra resultados sobre el conocimiento de las leyendas entre los alumnos. (FIGURA 16)

Interpretación de los resultados

De los 29 alumnos, 10 conocían el origen de todas las leyendas presentadas (la llorona, El Charro Negro, La Pascualita, La isla de las muñecas) lo que indica que poseen un conocimiento sólido sobre la diversidad cultural y las raíces históricas de los relatos tradicionales. 9 alumnos conocían solo algunas leyendas (la llorona, El charro negro, la pascualita) mostrando que tienen información parcial y requieren reforzamiento para comprender la amplitud de la tradición oral mexicana. Por último, 10 alumnos no conocían ningún origen, evidenciando la necesidad de estrategias didácticas que acerquen la cultura y la historia de las leyendas a todos los estudiantes.

Los resultados reflejan que, aunque una parte del grupo posee conocimientos previos significativos, existe variabilidad en la comprensión del origen de las leyendas, lo que permite identificar áreas de oportunidad para reforzar la enseñanza y garantizar que todos los estudiantes logren comprender la riqueza histórica y cultural de estas narraciones.

La incorporación de un recurso visual respondió a la necesidad detectada en la intervención anterior de fortalecer la atención y el dinamismo de la clase. El uso del mapa permitió contextualizar geográficamente las leyendas y ampliar la perspectiva cultural del grupo.

Como mejora, se propone incorporar organizadores gráficos, trabajo colaborativo y análisis estructural más guiado en futuras sesiones. Asimismo, se plantea fortalecer la diferenciación didáctica para apoyar a quienes presentan menor conocimiento previo. Esta reconstrucción permitirá que las siguientes intervenciones no solo amplíen el contenido cultural, sino que aseguren una comprensión equitativa en todo el grupo.

Intervención 3: Cuestionario evaluativo.

El día 24 de octubre se llevó a cabo la tercera intervención con el grupo de 29 alumnos. En esta sesión se aplicó un cuestionario evaluativo con el propósito de valorar los aprendizajes adquiridos durante las dos intervenciones previas relacionadas con el género de las leyendas. El instrumento contempló 12 preguntas —11 de opción múltiple y una pregunta abierta— distribuidas en tres ejes: la comprensión general del concepto de leyenda y sus características, el reconocimiento del origen y contexto cultural de leyendas mexicanas, y la producción escrita de una leyenda trabajada durante las sesiones anteriores. Este tipo de evaluación permite recuperar información relevante sobre los procesos de comprensión y escritura desarrollados por los alumnos (Carlino, 2005).

La sesión inició con la explicación a los alumnos de la estructura del cuestionario y del propósito de la evaluación. Se enfatizó que la actividad tenía como finalidad identificar su nivel de comprensión, así como detectar aciertos y áreas de oportunidad en relación con los contenidos abordados. Las primeras preguntas estuvieron orientadas a evaluar conocimientos básicos del género, tales como la definición de leyenda, sus elementos estructurales —personajes, tiempo, espacio y suceso sobrenatural— y las distinciones con otros textos literarios como el mito o el cuento, aspectos fundamentales para la comprensión de los géneros narrativos (Cassany, 2006).

La segunda sección del cuestionario evaluó el reconocimiento del origen cultural de diversas leyendas mexicanas. En este apartado se incluyeron preguntas relacionadas con relatos como La Llorona, sus posibles raíces prehispánicas y su transmisión a lo largo del tiempo, así como leyendas provenientes de distintos estados de la República Mexicana. Para ello, se retomaron los contenidos trabajados mediante el uso del mapa presentado en la segunda intervención, lo que permitió valorar la apropiación de los relatos desde una perspectiva cultural e histórica.

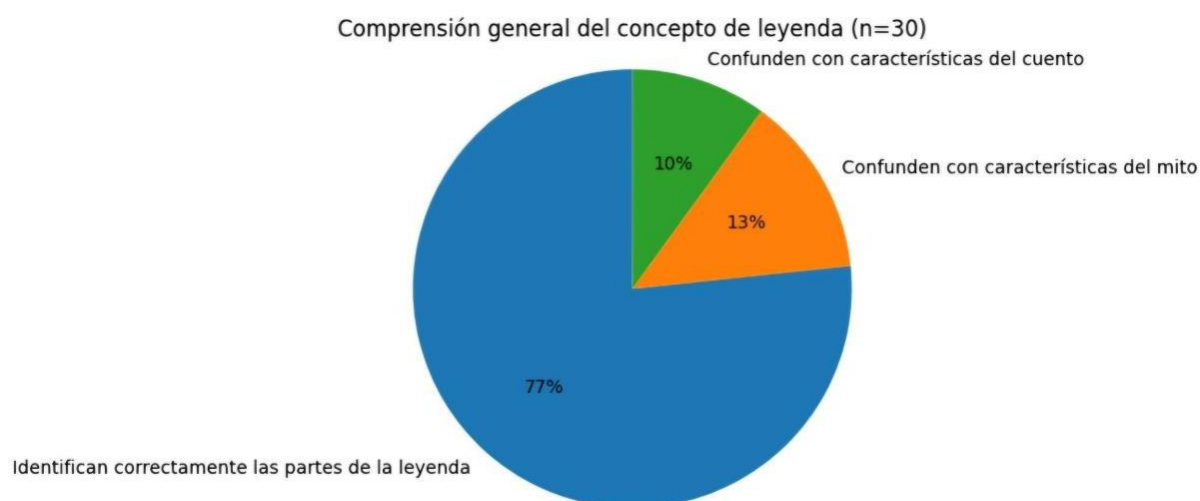
Finalmente, la pregunta abierta solicitó a los alumnos escribir una de las leyendas revisadas durante el proceso, recuperando los elementos básicos del género y demostrando su capacidad para reconstruir y narrar la historia de manera coherente. Esta actividad permitió observar el dominio narrativo de los estudiantes, la comprensión de la estructura textual y la apropiación cultural del relato, aspectos clave en el desarrollo de la competencia escrita (Ferreiro, 1999).

En esta intervención se aplicó un cuestionario que integró contenidos conceptuales, culturales y narrativos relacionados con el género de las leyendas. Los alumnos respondieron preguntas de opción múltiple y desarrollaron una producción escrita, lo que permitió obtener una visión global de su nivel de comprensión del tema. El cuestionario funcionó como un medio eficaz para evaluar el aprendizaje, ya que permitió identificar los conocimientos que se consolidaron a lo largo de las sesiones. Los estudiantes demostraron un entendimiento adecuado del concepto de leyenda, de su estructura y del origen cultural de diversos relatos mexicanos. La pregunta abierta reveló que los alumnos lograron apropiarse de las narraciones, integrando de manera adecuada los elementos estructurales del género y una secuencia narrativa comprensible y coherente, lo cual evidencia avances en la comprensión lectora y en la producción escrita, en concordancia con lo señalado por Cassany (2006) y Carlino (2005). Asimismo, estos resultados reflejan procesos de desarrollo progresivo de la escritura, tal como lo plantea Ferreiro (1999).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado al grupo de 2do B de 30 alumnos, cuyo objetivo fue valorar los aprendizajes adquiridos durante las intervenciones didácticas relacionadas con el género de la leyenda. El instrumento se estructuró en tres secciones: comprensión general del concepto y sus características, reconocimiento del contexto y origen de las leyendas mexicanas, y producción escrita de una leyenda.

La primera gráfica presenta los resultados correspondientes a la sección de comprensión general del concepto de leyenda, cuyo propósito fue identificar si los alumnos reconocen las características y elementos que definen este género narrativo. En esta parte del cuestionario se evaluó la capacidad de los estudiantes para distinguir la leyenda de otros textos narrativos, particularmente del mito y del cuento, a partir de sus rasgos principales.



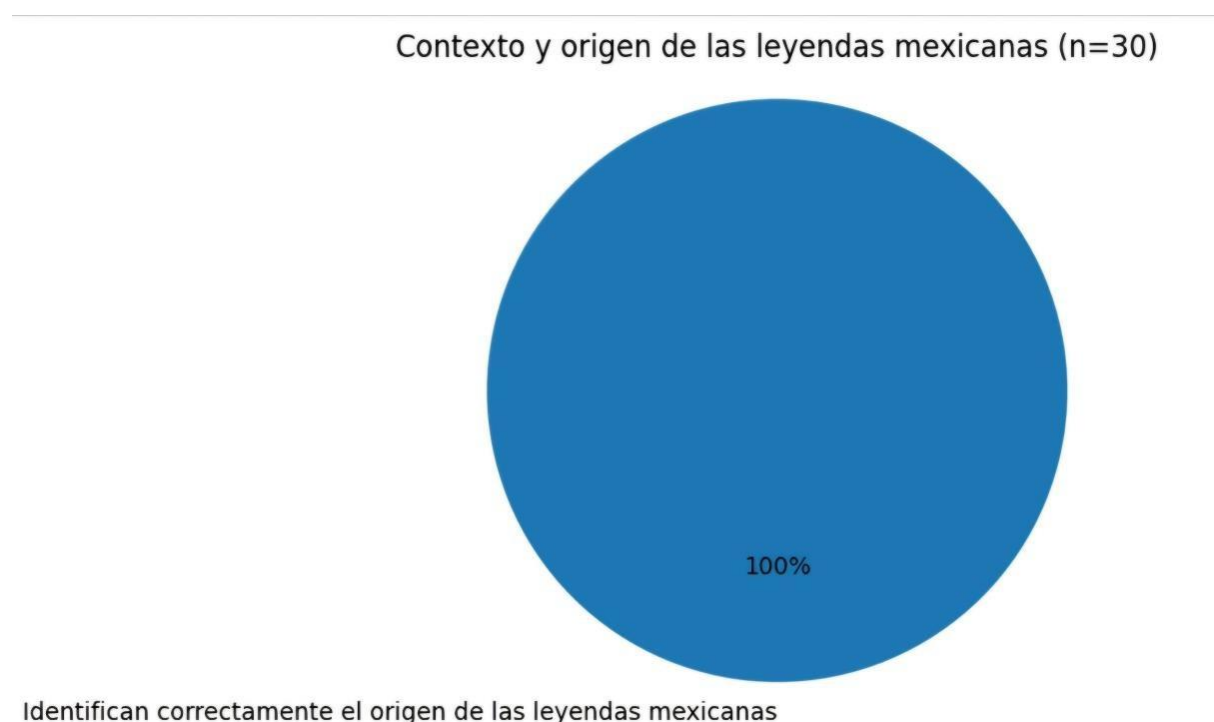
Nota: Gráfico que muestra los resultados de la primera etapa. (FIGURA 17)

La gráfica de pastel correspondiente a la sección de comprensión general del concepto de leyenda muestra que 23 de los 30 alumnos (77 %) lograron identificar correctamente las partes y características propias de la leyenda. Este resultado indica que la mayoría del grupo alcanzó una comprensión adecuada del género narrativo trabajado durante las intervenciones previas. Sin embargo, 4 alumnos (13 %) confundieron las características de la leyenda con las del mito, lo que sugiere dificultades para distinguir el origen y la función cultural de ambos géneros. Asimismo, 3 alumnos (10 %), asociaron las características de la leyenda con las del cuento, lo cual evidencia confusión en relación con el carácter ficticio y la estructura narrativa de estos textos.

En conjunto, los resultados reflejan un avance significativo en la comprensión general del género de la leyenda, aunque también se necesita reforzar el análisis comparativo entre leyenda, mito y cuento, con el fin de consolidar la diferenciación conceptual entre estos textos narrativos.

Resultados segunda sección.

La segunda gráfica corresponde al eje de contexto y origen de las leyendas mexicanas, cuyo propósito fue evaluar si los alumnos lograron identificar el origen cultural y geográfico de distintas leyendas trabajadas durante las intervenciones. En esta sección del cuestionario se retomaron relatos como El Charro Negro, La Pascualita, La Isla de las Muñecas, La Loca Sulley y La Dama de Negro, con el fin de valorar el reconocimiento del vínculo entre las leyendas y su contexto cultural.



(FIGURA 18)

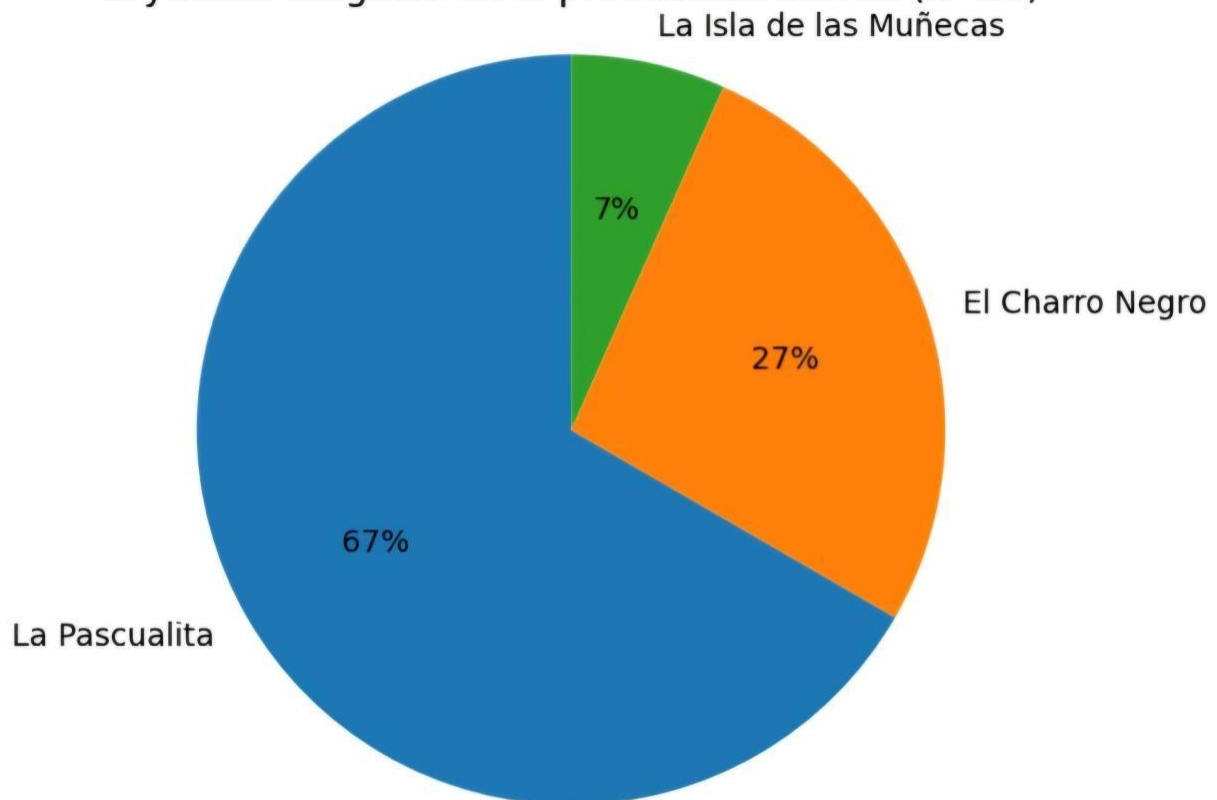
Los resultados obtenidos en este eje muestran que la totalidad de los alumnos (100 %) logró identificar correctamente el origen de las leyendas mexicanas evaluadas. Este desempeño evidencia una apropiación sólida del contexto cultural de los relatos trabajados, así como una comprensión clara de la relación entre la leyenda y el espacio geográfico en el que surge.

Este resultado puede atribuirse al trabajo realizado durante la segunda intervención, en la cual se utilizó un mapa para ubicar las leyendas y se promovió la lectura y el análisis contextual de cada relato. En consecuencia, se observa que las actividades implementadas favorecieron significativamente la comprensión del origen cultural de las leyendas, consolidando este aprendizaje de manera homogénea en el grupo.

Resultados tercera sección.

La tercera gráfica corresponde al eje de producción escrita, en el cual se solicitó a los alumnos redactar libremente una de las leyendas trabajadas a lo largo de las sesiones. Este ejercicio tuvo como propósito identificar qué relatos fueron más significativos para los estudiantes y observar sus preferencias narrativas al momento de reconstruir una leyenda por escrito, retomando los elementos propios del género.

Leyendas elegidas en la producción escrita (n=30)



Nota: Gráfico que muestra la elección de leyendas entre los estudiantes. (FIGURA 19)

Los resultados muestran que 20 alumnos (67 %) eligieron escribir sobre La Pascualita, lo que indica un mayor nivel de interés y apropiación de esta leyenda en particular. Este relato destacó por su carga simbólica y por la familiaridad generada a lo largo de las sesiones, lo que facilitó su reconstrucción narrativa.

Por su parte, 8 alumnos (27 %) optaron por El Charro Negro, lo cual evidencia que este relato también resultó significativo para una parte del grupo, especialmente por sus elementos sobrenaturales y su arraigo en la tradición oral mexicana. Finalmente, 2 alumnos (6 %) eligieron La Isla de las Muñecas, lo que sugiere que, aunque fue comprendida, tuvo menor impacto o cercanía al momento de seleccionar una leyenda para la producción escrita.

En conjunto, estos resultados permiten observar que los alumnos no sólo comprendieron el género de la leyenda, sino que también desarrollaron preferencias narrativas, reflejando un proceso de apropiación cultural de los relatos trabajados durante la intervención.

Al reflexionar sobre la sesión, se reconoce que, aunque la mayoría logró identificar las partes de la estructura, persistieron las dificultades en la comprensión profunda de la función del nudo y el desenlace. Esto evidenció que la identificación visual no siempre garantiza una comprensión conceptual sólida.

Asimismo, las pequeñas distracciones observadas durante la lectura llevaron a cuestionar si la dinámica empleada favorecía suficientemente la atención sostenida y la autonomía del alumnado en el análisis textual. Se identificó la necesidad de promover mayor argumentación por parte de los estudiantes y no solo respuestas breves de confirmación.

Como mejora, se propone incorporar organizadores gráficos donde los estudiantes expliquen con sus propias palabras la función de cada parte narrativa. También se considera pertinente implementar actividades colaborativas en las que deban justificar por qué un fragmento pertenece al nudo o al desenlace, fortaleciendo así el pensamiento crítico.

Esta reconstrucción tiene como finalidad preparar de manera más sólida a los alumnos para la producción escrita que se desarrollaría en la siguiente intervención.

Intervención 4: Estructura de la leyenda.

La cuarta intervención se llevó a cabo el 5 de diciembre con un grupo de 29 alumnos. Esta sesión tuvo como propósito que los estudiantes reconocieran la estructura interna de una leyenda —introducción, nudo y desenlace— y comprendieran qué elementos componen cada

parte. Para ello, se retomaron conceptos previos sobre las características de la leyenda y su diferencia con cuentos, mitos y fábulas, y se trabajó con un ejemplo concreto: la leyenda del Charro Negro, que los alumnos debían analizar e identificar por medio de colores.

DF: “Hoy vamos a dedicar la clase meramente a la estructura de la leyenda. Ya vimos el concepto, pero no de su estructura.”

– “¿Alguien que me lea el concepto de leyenda o que se acuerde de qué trata?”

– “Recuerden que vimos el origen de la leyenda de La Llorona, que es una leyenda prehispánica que se ha transmitido hasta hoy.”

Para introducir la actividad, el docente explicó la estructura interna de la leyenda, organizándola en tres momentos fundamentales: introducción, nudo y desenlace. Asimismo, indicó a los estudiantes que identificaran cada parte en su libreta mediante un código de color —amarillo para la introducción, azul para el nudo y verde para el desenlace— con el propósito de favorecer la organización visual de la información y la comprensión de la secuencia narrativa. Esta estrategia permitió relacionar la estructura del texto con los elementos narrativos previamente estudiados, tales como personajes, tiempo, espacio, conflicto y componentes sobrenaturales.

La explicación se apoyó en un ejemplo concreto: una versión resumida de la leyenda del Charro Negro, lo que facilitó que los alumnos reconocieran cómo los elementos fantásticos se integran progresivamente en la trama. De esta manera, la actividad no solo promovió la identificación estructural del relato, sino también la comprensión de la leyenda como una construcción cultural que articula realidad y ficción.

En este sentido, Colombres (2005) señala que la tradición oral debe comprenderse como un proceso social vivo, en el que las narraciones conservan una estructura reconocible que facilita su transmisión de generación en generación. Asimismo, Lara (1999) explica que muchas

leyendas mexicanas integran elementos históricos y simbólicos que se organizan narrativamente para reforzar su función cultural y social. Por ello, analizar la estructura interna de la leyenda permitió a los estudiantes reconocer cómo estos relatos mantienen una coherencia formal que favorece su permanencia en la memoria colectiva. VER ANEXO XX.

Df: “Lo separé en tres partes: introducción, nudo y desenlace, para que sea más sencillo.”

– “Van a apuntar en su libreta: ‘Estructura de una leyenda’, eso es el título de hoy.”

– “Me van a subrayar la introducción con amarillo, el nudo con azul y el desenlace con verde.”

– “Recuerden que la introducción presenta el lugar, el tiempo y los personajes; el nudo surge el conflicto o hecho misterioso y el desenlace resuelve el conflicto o explica el origen de la leyenda, e incluso puede dejar una enseñanza o advertencia.”

Durante la actividad, los alumnos realizaron la lectura en voz alta de los nueve párrafos correspondientes a la leyenda del Charro Negro, mientras la docente guiaba el proceso y verificaba la comprensión de cada segmento del texto. Esta dinámica permitió que los estudiantes identificaran de manera práctica la introducción, el nudo y el desenlace, aplicando los conceptos de estructura narrativa trabajados previamente. La participación activa favoreció que los alumnos no solo reconocieran las partes del texto, sino que comprendieran cómo estas se articulan para dar coherencia al relato.

La intervención docente se centró en reforzar elementos fundamentales como la construcción del conflicto, la aparición de lo fantástico y la función social de la leyenda, asegurándose de que los estudiantes relacionaran estos aspectos con sus aprendizajes anteriores. En este sentido, Cassany (2006) señala que la comprensión lectora implica un proceso activo en el que el lector construye significado a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y la mediación pedagógica. Por ello, la lectura guiada permitió que los alumnos avanzaran de una

identificación superficial de partes a una interpretación más consciente de la organización narrativa.

Asimismo, Cassany (2008) sostiene que enseñar a leer no consiste únicamente en decodificar, sino en desarrollar estrategias que permitan analizar la estructura, la intención y los recursos del texto. Bajo esta perspectiva, la actividad favoreció el desarrollo de habilidades de análisis textual, al promover que los estudiantes identificaran cómo la estructura narrativa contribuye a la construcción del sentido y a la permanencia de la leyenda dentro de la tradición cultural.

Con el propósito de profundizar en la comprensión de la estructura narrativa y los elementos constitutivos de la leyenda, se seleccionaron fragmentos significativos del texto del Charro Negro para su lectura y análisis en clase. Esta estrategia permitió que los estudiantes observaran de manera concreta cómo se construyen el ambiente, la caracterización del personaje sobrenatural y la presentación del conflicto dentro del relato.

Df: “Cuando el sol comienza a esconderse y las gallinas trepan los árboles para dormirse... Nadie quiere encontrarse con el Charro Negro.”

– “Se trata de un ente que recibe el nombre por su vestimenta; siempre que se aparece, porta un elegante atuendo de charro color negro con detalles de oro o plata.”

– “Adela era una joven despreocupada para su época; mientras las mujeres permanecían en casa atendiendo a los hombres de su familia, ella prefería la vida sin compromisos.”

– “En el instante que ella estuvo en el lomo del animal, este creció el doble de su tamaño y ardió en llamas, impidiéndole el escape.”

– “Por ello, no pudo hacer nada; solo la vieron andar en llamas sobre el caballo, ahogándose en sus propios gritos de dolor y desesperación.”

Desde una perspectiva didáctica, Cassany (2006) señala que la comprensión lectora implica identificar pistas textuales que orientan la interpretación y permiten al lector construir significado de manera activa. En este sentido, el análisis de fragmentos específicos favoreció que los alumnos reconocieran cómo el autor introduce la atmósfera (“Cuando el sol comienza a esconderse...”), describe al personaje fantástico (“Se trata de un ente que recibe el nombre por su vestimenta...”) y presenta al personaje humano que desencadena el conflicto (“Adela era una joven despreocupada...”).

Asimismo, Cassany (2008) sostiene que trabajar con segmentos seleccionados del texto facilita que los estudiantes desarrollen estrategias de análisis estructural, ya que aprenden a identificar cómo cada parte cumple una función dentro del conjunto narrativo. De esta manera, los siguientes fragmentos no solo ejemplifican momentos clave de la leyenda, sino que también permiten evidenciar cómo la organización textual contribuye a la construcción del sentido y a la generación de tensión narrativa.

Al finalizar la lectura, los estudiantes discutieron las secciones de la leyenda y la docente reforzó la comprensión de la estructura interna: introducción, nudo y desenlace. Se revisaron los elementos específicos de cada parte, como la presentación del lugar, tiempo y personajes en la introducción; el surgimiento del conflicto y los elementos fantásticos en el nudo; y la resolución del conflicto y la enseñanza o advertencia en el desenlace. Esta actividad permitió consolidar los aprendizajes previos y preparar a los alumnos para la producción escrita de sus propias leyendas en sesiones posteriores.

Df: “Teniendo en cuenta qué partes vienen en la introducción, ¿díganme qué viene?”

– “Lugar.”

– “¿Qué más viene en la introducción?”

- “El tiempo y los personajes.”
- “Y en el nudo, ¿qué debemos identificar?”
- “El conflicto y el hecho misterioso o fantástico.”
- “En el desenlace, se resuelve el conflicto o se explica la leyenda, y puede incluir una pequeña enseñanza o advertencia.”
- “Mientras hacen esta actividad, por favor pasen sus libretas para revisar que hayan identificado correctamente cada sección.”

Durante la actividad se observó que la mayoría de los alumnos logró identificar correctamente las partes de la leyenda, aunque algunos presentaron dudas al diferenciar nudo y desenlace. La docente señaló que estos momentos de revisión eran clave para consolidar la comprensión estructural y destacó la importancia de relacionar los elementos fantásticos con la función social de la leyenda.

Se reconoció que hubo pequeñas distracciones durante la clase, por lo que se propuso reforzar el orden de lectura y mantener la atención mediante actividades prácticas y colaborativas en futuras sesiones. Esta intervención permitió sentar las bases para que los estudiantes comenzaran a crear sus propias leyendas, aplicando de manera consciente la estructura aprendida.

Fabela (2014) señala que el aprendizaje significativo se favorece cuando el docente guía de manera intencional la construcción del conocimiento, retomando errores y dudas como oportunidades de profundización. En este sentido, las intervenciones realizadas durante la clase permitieron que los estudiantes ajustaran sus interpretaciones y fortalecieran su comprensión estructural.

Asimismo, la OCDE (2019) subraya que el desarrollo de la alfabetización implica no solo reconocer información explícita, sino comprender la organización interna de los textos y su intención comunicativa. Bajo esta mirada, diferenciar entre nudo y desenlace no representa únicamente un ejercicio formal, sino una habilidad que contribuye al pensamiento analítico y a la comprensión global del relato.

Se reconoció que se presentaron pequeñas distracciones durante la sesión, lo que llevó a plantear la necesidad de incorporar dinámicas más colaborativas y estrategias que mantengan la atención activa del grupo. No obstante, esta intervención permitió establecer bases sólidas para que los estudiantes iniciaran la creación de sus propias leyendas, aplicando de manera consciente la estructura narrativa y comprendiendo su función dentro del contexto cultural y literario.

DF: “Muy bien chicos, eso solamente es para identificar las partes de la leyenda.”

– “En la introducción: el sol comienza a esconderse, las gallinas trepan los árboles para dormirse, las madres meten a sus hijos... Nadie quiere encontrarse con el Charro Negro.”

– “En el nudo: Adela, una joven despreocupada, vagaba ya entrada la noche, a pesar de la preocupación de sus padres.”

– “En el desenlace: el caballo creció del doble de su tamaño, ardió en llamas y le impidió el escape; algunos trataron de ayudar, pero ya era propiedad del Charro Negro.”

– “Muchas gracias chicos, excelente trabajo, ahora tienen una base clara para que en las próximas clases escriban sus propias leyendas.”

Se reconoció que, en ciertos momentos, la participación se concentró en los mismos estudiantes, lo que hizo necesario replantear estrategias que promovieran una intervención más equitativa del grupo.

Como mejora, se propone incorporar actividades donde los alumnos reformulen con sus propias palabras la función de cada parte de la leyenda y construyan ejemplos breves que ilustren introducción, nudo y desenlace. Asimismo, se plantea integrar dinámicas colaborativas que permitan la discusión y el consenso antes de validar respuestas en plenaria.

Con el propósito de analizar de manera más precisa el desarrollo de la escritura creativa en los alumnos, el presente apartado se organizó mediante el análisis de tres casos específicos, seleccionados a partir de las producciones realizadas durante las intervenciones finales de la secuencia didáctica. Esta organización permite observar detalladamente el proceso de construcción de las leyendas y evidenciar el progreso alcanzado por los estudiantes a lo largo de la intervención.

Cada caso fue dividido en tres fases, correspondientes a las intervenciones 5, 6 y 7 de la propuesta didáctica. La Intervención 5 corresponde a la construcción y descripción inicial del personaje; la Intervención 6 se enfoca en la elaboración del borrador de la leyenda; y la Intervención 7 consiste en la producción final del relato en limpio.

La decisión de estructurar el análisis en estas tres fases responde a la necesidad de visualizar de manera más clara el proceso evolutivo de los alumnos, permitiendo identificar cómo pasan de ideas iniciales y descripciones básicas hacia la construcción de narraciones más complejas, coherentes y estructuradas. En este sentido, Cassany (2006) señala que la escritura debe comprenderse como un proceso progresivo de planificación, textualización y revisión, y no únicamente como un producto final terminado. Desde esta perspectiva, la división por fases permite analizar cada momento del proceso de construcción escrita y reconocer los avances alcanzados por los estudiantes.

Asimismo, esta organización facilita el análisis comparativo entre las distintas etapas de escritura, evidenciando tanto los logros como las dificultades presentes en cada momento del

proceso. Como plantea Flower y Hayes (1981), la producción escrita implica operaciones cognitivas complejas que se desarrollan gradualmente mediante la reorganización constante de ideas, lo cual puede observarse en la evolución de los textos elaborados por los alumnos.

Para la evaluación y análisis de cada caso se tomaron como base las características fundamentales de la leyenda trabajadas en el marco teórico. En este sentido, Paredes (2008) define la leyenda como una narración de tradición oral que combina elementos reales y sobrenaturales, vinculados generalmente con un contexto reconocible para una comunidad. A partir de esta definición se establecieron los elementos que guiaron el análisis y la evaluación de las producciones de los alumnos, tales como la relación con la realidad, el elemento sobrenatural, la tradición oral, la construcción del personaje, la función narrativa y la estructura del relato.

En cada fase se realizó un análisis específico de fragmentos representativos de las producciones escritas, considerando la manera en que los alumnos integraban dichas características dentro de sus textos. Además, cada intervención incluye un instrumento de evaluación y una tabla de colorimetría, con el propósito de representar visualmente el nivel de logro alcanzado en los distintos aspectos evaluados. Esta organización permite no solo sistematizar la información obtenida, sino también facilitar la interpretación del progreso de los alumnos a lo largo de las tres fases.

De esta manera, la división del análisis por intervenciones permite comprender el proceso de aprendizaje desde una perspectiva gradual y formativa, evidenciando el impacto de la escritura creativa como estrategia didáctica para el desarrollo de la producción narrativa en alumnos de secundaria.

Intervención 5, 6 y 7

Con el propósito de analizar de manera más precisa el desarrollo de la escritura creativa en los alumnos, el presente apartado se organizó mediante el análisis de tres casos específicos, seleccionados a partir de las producciones realizadas durante las intervenciones finales de la secuencia didáctica. Esta organización permite observar detalladamente el proceso de construcción de las leyendas y evidenciar el progreso alcanzado por los estudiantes a lo largo de la intervención.

Cada caso fue dividido en tres fases, correspondientes a las intervenciones 5, 6 y 7 de la propuesta didáctica. La Intervención 5 corresponde a la construcción y descripción inicial del personaje; la Intervención 6 se enfoca en la elaboración del borrador de la leyenda; y la Intervención 7 consiste en la producción final del relato en limpio.

La decisión de estructurar el análisis en estas tres fases responde a la necesidad de visualizar de manera más clara el proceso evolutivo de los alumnos, permitiendo identificar cómo pasan de ideas iniciales y descripciones básicas hacia la construcción de narraciones más complejas, coherentes y estructuradas. En este sentido, Cassany (2006) señala que la escritura debe comprenderse como un proceso progresivo de planificación, textualización y revisión, y no únicamente como un producto final terminado. Desde esta perspectiva, la división por fases permite analizar cada momento del proceso de construcción escrita y reconocer los avances alcanzados por los estudiantes.

Asimismo, esta organización facilita el análisis comparativo entre las distintas etapas de escritura, evidenciando tanto los logros como las dificultades presentes en cada momento del proceso. Como plantea Flower y Hayes (1981), la producción escrita implica operaciones cognitivas complejas que se desarrollan gradualmente mediante la reorganización constante de ideas, lo cual puede observarse en la evolución de los textos elaborados por los alumnos.

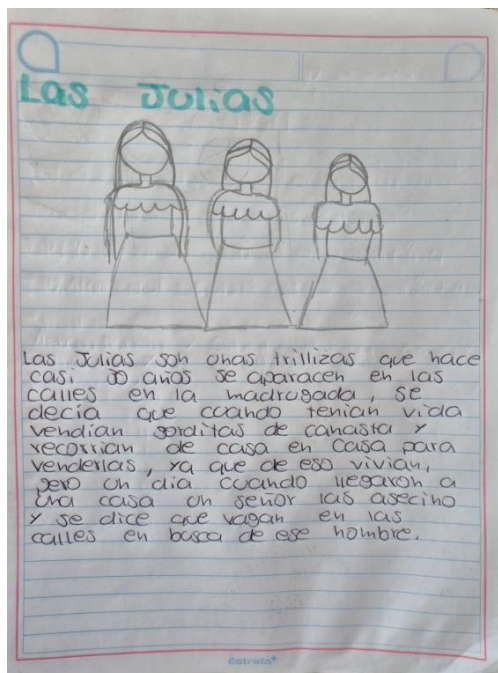
Para la evaluación y análisis de cada caso se tomaron como base las características fundamentales de la leyenda trabajadas en el marco teórico. En este sentido, Paredes (2008) define la leyenda como una narración de tradición oral que combina elementos reales y sobrenaturales, vinculados generalmente con un contexto reconocible para una comunidad. A partir de esta definición se establecieron los elementos que guiaron el análisis y la evaluación de las producciones de los alumnos, tales como la relación con la realidad, el elemento sobrenatural, la tradición oral, la construcción del personaje, la función narrativa y la estructura del relato.

En cada fase se realizó un análisis específico de fragmentos representativos de las producciones escritas, considerando la manera en que los alumnos integraban dichas características dentro de sus textos. Además, cada intervención incluye un instrumento de evaluación y una tabla de colorimetría, con el propósito de representar visualmente el nivel de logro alcanzado en los distintos aspectos evaluados. Esta organización permite no solo sistematizar la información obtenida, sino también facilitar la interpretación del progreso de los alumnos a lo largo de las tres fases.

De esta manera, la división del análisis por intervenciones permite comprender el proceso de aprendizaje desde una perspectiva gradual y formativa, evidenciando el impacto de la escritura creativa como estrategia didáctica para el desarrollo de la producción narrativa en alumnos de secundaria.

Caso 1: “Las Julias

Fase 1: Descripción del personaje.



Nota. Producción realizada por un estudiante de segundo grado durante la actividad de elaboración de personajes para la construcción de una leyenda. Archivo personal del docente en formación. (ANEXO 2)

La presente fase corresponde al primer momento de producción escrita dentro de la secuencia didáctica, en el cual se solicitó al alumnado la construcción inicial de su personaje. Como consigna específica, se indicó que el personaje debía contar con un nombre definido y una descripción clara, con el propósito de sentar las bases narrativas para la elaboración posterior de una leyenda. Esta indicación no es arbitraria, sino que responde a la necesidad de que los estudiantes comiencen a estructurar elementos fundamentales del género narrativo, particularmente aquellos relacionados con la configuración de sujetos dentro de un contexto determinado.

Desde una perspectiva teórica, esta fase no solo busca describir un personaje, sino evaluar en qué medida el alumno comienza a integrar las características propias de la leyenda, tales como

la relación entre lo real y lo fantástico, la presencia de elementos sobrenaturales, la vinculación con la tradición oral y su función cultural. Como se establece en el marco teórico, la leyenda es un relato que combina hechos reconocibles con elementos extraordinarios y que se transmite de generación en generación, por lo que incluso desde esta fase inicial es posible identificar indicios de apropiación del género.

En el caso analizado, el alumno nombra a su personaje como “Las Julias”, lo cual cumple con la consigna establecida y permite identificar una construcción colectiva del personaje, característica que resulta pertinente dentro del género, ya que muchas leyendas no se centran en un individuo, sino en figuras que adquieren un carácter simbólico dentro de la comunidad. Posteriormente, al mencionar que “son unas mujeres que aparecen en la noche cerca del cerro”, el alumno sitúa a los personajes en un espacio reconocible y en un tiempo específico. El “cerro” funciona como un referente real que vincula la narración con el entorno del estudiante, mientras que la noche introduce una atmósfera propicia para lo sobrenatural. Este recurso coincide con la característica de la leyenda de situarse en escenarios cercanos a la realidad, lo cual facilita su verosimilitud.

A medida que el texto avanza, el alumno incorpora la expresión “dicen que si las ves, te siguen hasta tu casa”, lo cual introduce un elemento clave de la tradición oral. El uso de esta fórmula no solo indica que el relato no pertenece a una autoría individual, sino que se construye a partir de una voz colectiva. En este sentido, Ong (1982) señala que la oralidad se caracteriza por la transmisión comunitaria del conocimiento, donde expresiones como “dicen que” funcionan como marcadores de legitimidad cultural. Además, en este fragmento se comienza a manifestar el elemento sobrenatural mediante la idea de persecución, lo cual aporta tensión narrativa, aunque todavía no se desarrolla completamente.

En relación con la descripción del personaje, el alumno menciona que “siempre van vestidas de blanco y tienen el cabello largo”, lo cual cumple con la consigna de caracterización, aunque de manera básica. Este tipo de descripción permite al lector construir una imagen mental del personaje y se vincula con la función estética de la literatura, donde la forma de narrar influye en la experiencia del receptor. Asimismo, estos rasgos remiten a figuras tradicionales del imaginario cultural mexicano, lo que evidencia una apropiación de modelos narrativos previos; sin embargo, la descripción no profundiza en aspectos simbólicos o emocionales, lo que limita su complejidad.

Por otro lado, el alumno introduce un elemento de incertidumbre al afirmar que “nadie sabe de dónde vienen, pero siempre están ahí”, lo cual refuerza el carácter enigmático del personaje. Esta ambigüedad resulta fundamental dentro del género, ya que mantiene la tensión entre lo explicable y lo inexplicable. Según Paredes (2008), este rasgo permite que las leyendas permanezcan vigentes dentro de la tradición oral, al no ofrecer una explicación definitiva. Este aspecto representa un avance en la construcción del relato, ya que se aproxima a una de las cualidades esenciales del género.

Finalmente, el alumno añade que “algunos dicen que eran mujeres que murieron en el cerro”, lo cual introduce un posible origen para el personaje. Este elemento es relevante, ya que las leyendas suelen explicar la presencia de lo sobrenatural a partir de acontecimientos trágicos o históricos. De acuerdo con García Cancellini (2001), estas narraciones cumplen una función social al transmitir valores o advertencias a la comunidad. No obstante, este origen aún se presenta de manera breve y poco desarrollada, lo que indica que el alumno apenas comienza a estructurar una explicación narrativa más compleja.

Evaluación de la Fase 1

La evaluación de esta fase se diseñó con el propósito de identificar en qué medida el alumno, a partir de la consigna de nombrar y describir a su personaje, comienza a integrar las características propias de la leyenda, tomando como referencia el marco teórico y los criterios de escritura creativa establecidos en el diagnóstico.

Los niveles de desempeño se interpretan de la siguiente manera:

Logrado: el alumno evidencia de forma clara y suficiente el criterio evaluado.

En proceso: el criterio aparece, pero de manera parcial o poco desarrollada.

No logrado: el criterio no está presente o no corresponde al género.

Instrumento de evaluación (anexo 2.1)

Criterio	Nivel alcanzado	Justificación
Asignación de nombre al personaje	Logrado	El alumno nombra claramente a su personaje como “Las Julias”, cumpliendo con la consigna establecida.
Descripción del personaje	En proceso	Se incluyen rasgos físicos básicos, pero no se profundiza en características simbólicas o narrativas.
Relación con lo real	Logrado	El personaje se sitúa en un espacio reconocible (cerro), lo cual corresponde a una característica esencial de la leyenda.
Elemento sobrenatural	En proceso	Se sugiere en acciones como la persecución, pero no se desarrolla completamente.

Uso de tradición oral	Logrado	El uso de “dicen que” evidencia la incorporación de una voz colectiva.
Función narrativa (explicación/origen)	En proceso	Se introduce un posible origen, pero de manera limitada y poco desarrollada.
Creatividad	En proceso	Retoma elementos del imaginario cultural sin una innovación significativa.

(FIGURA 19)

Los resultados muestran que el alumno logra cumplir con la consigna inicial (nombre y ubicación del personaje), lo cual representa un avance importante en la estructuración del relato. Sin embargo, los aspectos relacionados con la construcción profunda del personaje y la integración completa de los elementos de la leyenda se encuentran aún en proceso, ya que se presentan de forma parcial o poco desarrollada.

Este comportamiento es consistente con lo señalado en el diagnóstico inicial, donde la mayoría de los estudiantes mostraba un nivel intermedio de desempeño, caracterizado por producciones que integran algunos elementos narrativos, pero requieren mayor desarrollo para consolidarse.

.Resultados de la Fase 1

El sistema de colorimetría permite representar visualmente el nivel de logro alcanzado en cada criterio:

Verde: el aspecto se logró de manera adecuada

Amarillo: el aspecto se encuentra en proceso

Rojo: el aspecto no se logró

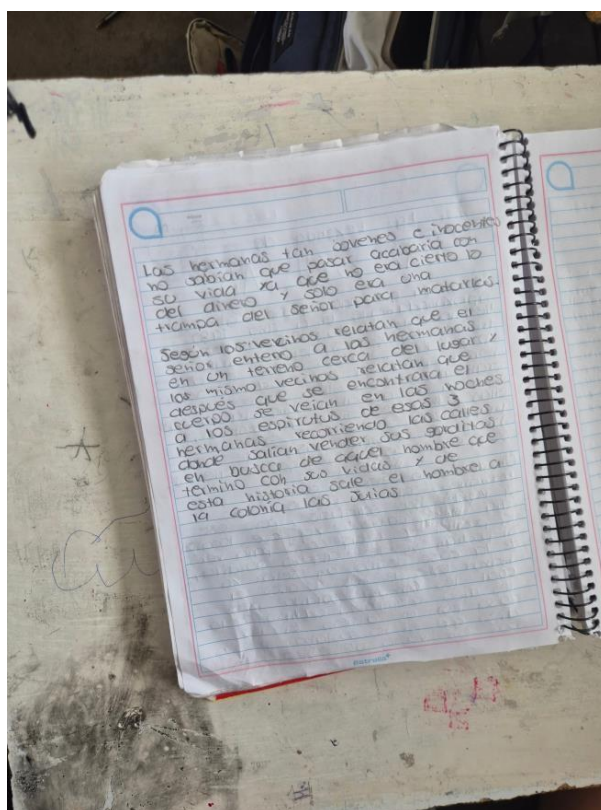
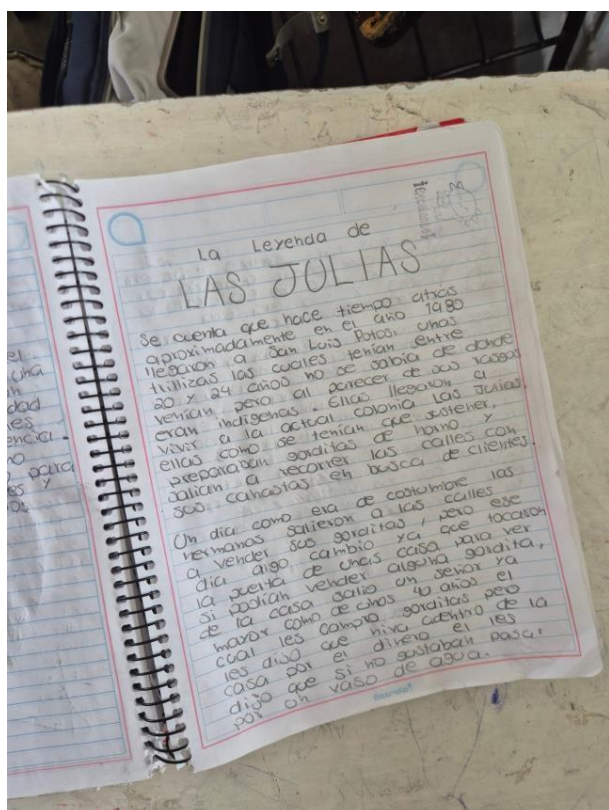
aspecto evaluado	fase 1
Nombre del personaje	
Descripción del personaje	
Relación con lo real	
Elemento sobrenatural	
Uso de tradición oral	
Función narrativa	
Creatividad	

(FIGURA 20)

El predominio del color amarillo indica que el alumno se encuentra en una fase de construcción parcial del género, en la que ya reconoce e incorpora varios elementos fundamentales de la leyenda, pero aún requiere desarrollarlos con mayor profundidad para consolidar una producción más completa.

Por su parte, los aspectos en verde reflejan que la consigna fue comprendida y ejecutada correctamente, particularmente en lo referente al nombramiento del personaje, su ubicación en un contexto real y el uso de la tradición oral. En este sentido, la fase cumple su función formativa al establecer las bases necesarias para el desarrollo del borrador, donde se espera una mayor articulación narrativa.

Fase 2: Borrador de la leyenda



Nota. Producción realizada por un estudiante de segundo grado durante la actividad de elaboración del primer borrador de una leyenda. Archivo personal del docente en

Formación. (ANEXO

3) La presente fase corresponde al momento en el que el alumno elabora su primer borrador de la leyenda a partir de la descripción previamente construida. A diferencia de la fase anterior, en esta intervención se optó por una consigna abierta, en la cual no se establecieron criterios específicos de redacción, con la finalidad de observar el nivel de autonomía del estudiante al momento de estructurar un texto narrativo. De esta manera, se buscó identificar qué tan complejo resulta para el alumno construir una leyenda únicamente con la base de su personaje, sin una guía explícita.

Desde el enfoque teórico, esta fase permite analizar la escritura como un proceso en construcción. Cassany (2006) señala que escribir implica organizar ideas y darles coherencia,

lo cual no ocurre de manera inmediata, sino progresiva . En este sentido, el borrador se convierte en un espacio donde emergen tanto los avances como las dificultades del alumno.

En el texto elaborado, el alumno inicia retomando su personaje al señalar que “Las Julias aparecen en la noche en el cerro y si alguien las ve, lo empiezan a seguir”, lo cual evidencia una continuidad directa con la fase anterior. Este fragmento demuestra que el estudiante logra trasladar elementos previamente contruidos —como el espacio y la acción sobrenatural— hacia una estructura narrativa. Sin embargo, aunque se presenta una acción clara, no se establece un inicio que contextualice la situación ni un desarrollo que amplíe el conflicto, lo que indica que la estructura narrativa aún se encuentra en proceso. Como plantea Bruner (1997), narrar implica construir una secuencia con sentido, no solo mencionar eventos aislados. Posteriormente, el alumno añade que “una vez un señor las vio y corrió pero ellas seguían atrás de él”, lo cual introduce un intento de desarrollo narrativo mediante la incorporación de un personaje secundario. Este recurso representa un avance, ya que permite visualizar una acción concreta dentro del relato; sin embargo, la escena se presenta de manera lineal y sin profundización. No se explican las consecuencias de la acción ni se construye un clímax, lo que limita la tensión narrativa. Desde esta perspectiva, la narración carece de relaciones causales claras, aspecto que, según Bruner (1997), es esencial para la construcción del sentido en los relatos.

En otro momento, el alumno escribe que “dicen que si te encuentran en la noche ya no regresas”, lo cual refuerza el uso de la tradición oral. Este fragmento resulta significativo, ya que no solo mantiene la fórmula “dicen que”, sino que además introduce una consecuencia más clara vinculada al elemento sobrenatural. De acuerdo con Ong (1982), este tipo de expresiones funcionan como mecanismos de legitimación dentro de la oralidad . En este caso, el alumno

demuestra una apropiación más funcional de este recurso en comparación con la fase anterior, ya que lo integra dentro de la acción narrativa.

Asimismo, el alumno menciona que “nadie sabe por qué aparecen, pero algunos dicen que murieron ahí en el cerro”, retomando el origen planteado previamente. Este fragmento evidencia continuidad en la construcción del personaje; sin embargo, nuevamente el origen no se desarrolla más allá de una mención. Según Paredes (2008), la leyenda suele explicar la presencia de lo sobrenatural mediante un acontecimiento previo que se articula dentro de la narración, lo cual en este caso no se consolida completamente.

Finalmente, el texto cierra sin un desenlace claro, ya que no se establece una resolución para la situación narrada. Esta ausencia de cierre refleja una de las principales dificultades del alumno en esta fase: la organización completa de la estructura narrativa. Como señala Cassany (2006), uno de los retos más comunes en la escritura es lograr coherencia global, es decir, que todas las partes del texto se articulen en función de un propósito comunicativo.

En conjunto, el borrador evidencia que el alumno ha logrado trasladar los elementos básicos de la descripción hacia una narración inicial; sin embargo, la falta de desarrollo, profundidad y organización indica que la escritura autónoma aún representa un reto significativo. Esto coincide con lo planteado por Ferreiro (1999), quien sostiene que la construcción de textos complejos requiere acompañamiento progresivo.

Evaluación de la Fase 2

La evaluación de esta fase tiene como propósito identificar el nivel de autonomía del alumno en la construcción de una leyenda, considerando la integración de los elementos del género sin una guía estructurada

Instrumento de evaluación (anexo 3.1)

Criterio	Nivel alcanzado	Justificación
Estructura narrativa (inicio, desarrollo, final)	En proceso	El texto presenta acciones, pero no organiza claramente una secuencia narrativa completa.
Continuidad del personaje	Logrado	Se mantiene coherencia con la fase anterior en la construcción de “Las Julias”..
Elemento sobrenatural	En proceso	Está presente, pero sin desarrollo suficiente que genere tensión narrativa.
Uso de tradición oral	Logrado	El uso de “dicen que” se mantiene de forma funcional dentro del texto..
Función narrativa (explicación del fenómeno)	En proceso	Se menciona un posible origen, pero no se articula como explicación clara.
Coherencia narrativa	En proceso	Las ideas no presentan relaciones causales bien definidas.
Creatividad	En proceso	Existe intención narrativa, pero con poca innovación en el desarrollo.

(FIGURA 21)

Los resultados permiten identificar que el alumno logra mantener los elementos básicos contruidos en la fase anterior, particularmente el personaje y el uso de la tradición oral, lo cual evidencia una apropiación inicial del género. No obstante, en aspectos más complejos como la estructura narrativa, la coherencia y el desarrollo del elemento sobrenatural, el alumno aún no logra consolidarlos, ya que estos aparecen de forma parcial y limitada. Esto indica que el estudiante sí logra iniciar la construcción de una leyenda, pero no logra desarrollarla completamente de manera autónoma. Este comportamiento confirma lo planteado por Cassany (2006), quien señala que los estudiantes pueden producir textos con sentido general, pero requieren acompañamiento para organizar y estructurar sus ideas de forma completa

Resultados de la Fase 2

Aspecto evaluado	fase 1	fase2
Nombre del personaje		
Descripción del personaje		
Relación con lo real		
Elemento sobrenatural		
Uso de la tradición oral		
Función narrativa		
Estructura narrativa	-	
Coherencia narrativa	-	

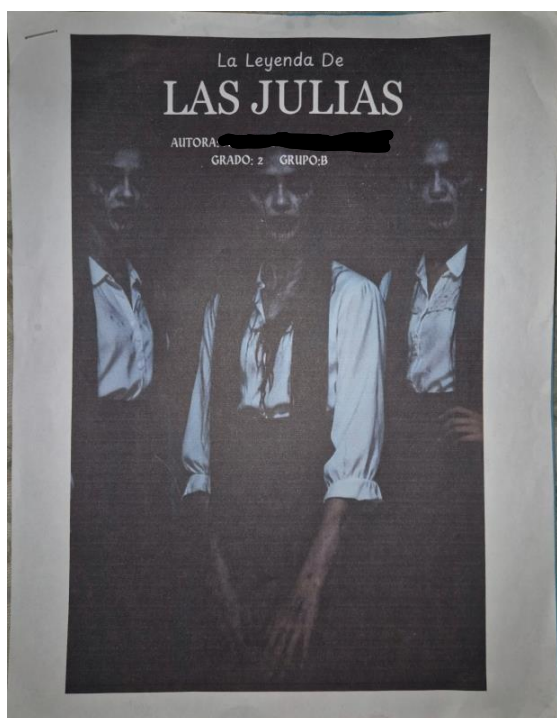
(FIGURA 22)

La comparación entre la Fase 1 y la Fase 2 permite observar que el alumno mantiene los elementos previamente adquiridos, lo que evidencia una continuidad en su proceso de aprendizaje. No obstante, el paso de la descripción a la narración pone en evidencia una dificultad importante en la organización del texto, ya que los aspectos evaluados permanecen en un nivel “en proceso”.

El predominio del color amarillo indica que el alumno aún no logra consolidar una leyenda completa de manera autónoma, lo cual resulta coherente con lo planteado por Cassany (2006) y Ferreiro (1999), quienes señalan que la escritura requiere guía y práctica para alcanzar niveles más complejos .

En este sentido, esta fase permite evidenciar que, aunque existe una base sólida en la construcción del personaje, el alumno necesita apoyo para estructurar su relato, lo cual justifica la intervención didáctica en la fase siguiente, donde se espera un avance significativo hacia el logro del género.

Fase 3: Producto final (leyenda en limpio)



Nota. Producción realizada por una estudiante de segundo grado durante la actividad de elaboración de la versión final de su leyenda. Archivo personal del docente en formación. La evidencia completa puede consultarse en el Anexo 4

La presente fase corresponde al producto final del alumno, en el cual se espera que, a partir del proceso de intervención, logre consolidar una leyenda que integre de manera coherente los elementos trabajados: personaje, contexto, elemento sobrenatural, estructura narrativa y función explicativa. A diferencia de la fase anterior, en esta etapa el alumno ya ha recibido retroalimentación, lo que permite observar con mayor claridad el impacto de la enseñanza en su producción escrita.

Desde el enfoque teórico, esta fase representa el momento en que la escritura se consolida como un producto estructurado. Como señala Cassany (2006), la mejora en la escritura se produce

mediante procesos de revisión y reescritura, en los cuales el estudiante reorganiza sus ideas y fortalece la coherencia de su texto . En este sentido, el producto final permite evidenciar el grado de apropiación del género de la leyenda.

El alumno inicia su texto señalando que **“hace muchos años, en un cerro del pueblo, vivían unas mujeres a las que les decían Las Julias”**, lo cual evidencia un avance significativo respecto a las fases anteriores. En este fragmento se logra construir un inicio narrativo claro, al ubicar la historia en un tiempo indefinido característico de la leyenda y en un espacio reconocible. Este tipo de apertura favorece la verosimilitud del relato y responde a lo planteado por Bruner (1997), quien señala que toda narración requiere un marco contextual que permita al lector situarse en la historia.

En el desarrollo del texto, el alumno escribe que **“dicen que estas mujeres murieron en el cerro y desde entonces aparecen en la noche buscando a la gente que pasa sola”**, lo cual representa un avance importante en la integración de los elementos del género. A diferencia de fases previas, aquí el alumno logra articular el origen del personaje como causa de su comportamiento sobrenatural, lo que fortalece la coherencia interna del relato. Este aspecto coincide con lo señalado por Paredes (2008), quien afirma que la leyenda suele explicar lo extraordinario a partir de un acontecimiento previo. Asimismo, se mantiene el uso de la tradición oral mediante la expresión “dicen que”, lo que refuerza el carácter colectivo de la narración.

Posteriormente, el alumno desarrolla una secuencia más estructurada al señalar que **“una noche un hombre regresaba a su casa y escuchó que alguien lo llamaba, pero cuando volteó vio a las Julias y comenzó a correr”**. En este fragmento se observa una mejora en la organización

de los acontecimientos, ya que se presenta una progresión lógica de acciones que contribuyen a generar tensión narrativa. Según Genette (1992), la forma en que se organizan los eventos influye directamente en la intensidad de la experiencia del lector, lo cual se comienza a evidenciar en este producto final.

El alumno continúa con el relato al mencionar que **“dicen que al día siguiente ya no encontraron al hombre y que por eso nadie pasa por ese lugar en la noche”**, lo cual permite identificar un cierre narrativo claro. Este fragmento no solo da conclusión a la historia, sino que también introduce una función social del relato, al establecer una advertencia implícita para la comunidad. De acuerdo con García Canclini (2001), las narraciones tradicionales cumplen una función social al transmitir valores o normas, aspecto que se logra consolidar en este texto.

En conjunto, el producto final evidencia que el alumno ha logrado articular los elementos fundamentales de la leyenda en una estructura narrativa coherente. A diferencia del borrador, donde las ideas se presentaban de manera fragmentada, en esta fase se observa una organización clara del relato, lo que coincide con lo planteado por Ferreiro (1999) respecto al desarrollo progresivo de la escritura.

No obstante, aunque el alumno logra consolidar la estructura del género, es importante señalar que el desarrollo creativo del relato se mantiene en un nivel en proceso. Esto se debe a que la historia, si bien es funcional y coherente, retoma esquemas tradicionales del imaginario colectivo —como la aparición de mujeres vestidas de blanco, la persecución nocturna y la desaparición de las personas— sin incorporar variaciones significativas o reinterpretaciones propias. En este sentido, el alumno logra reproducir adecuadamente una leyenda, pero aún no

logra transformarla desde una perspectiva más original, lo cual implica un nivel más avanzado de apropiación de la escritura creativa.

Evaluación de la Fase 3

La evaluación de esta fase tiene como propósito identificar el nivel de consolidación del género de la leyenda en el producto final del alumno, considerando qué aspectos logró integrar completamente y cuáles aún requieren desarrollo.

Instrumento de evaluación (anexo 4.1)

Aspecto evaluado	Nivel alcanzado	Justificación
Construcción de una secuencia narrativa (inicio, desarrollo y cierre)	logrado	El alumno logra estructurar claramente el inicio, desarrollo y cierre del relato.
Continuidad del personaje	logrado	El personaje “Las Julias” se mantiene coherente y con mayor desarrollo.
Integración del elemento sobrenatural	logrado	El alumno logra incorporar lo sobrenatural de manera clara y funcional.
Uso de la tradición oral	logrado	Se mantiene el uso de “dicen que” como recurso narrativo
Construcción de una explicación del fenómeno (origen)	logrado	El origen se integra como causa dentro de la narración.
Organización lógica de las ideas (coherencia)	logrado	El texto presenta una secuencia clara y comprensible
Creatividad	En proceso	El alumno logra construir una leyenda completa; sin embargo, retoma esquemas tradicionales sin innovar o transformar significativamente la historia.

(FIGURA 23)

Los resultados evidencian que el alumno logra consolidar la mayoría de los elementos del género, particularmente la estructura narrativa, la coherencia y la función de la leyenda, lo cual indica un avance significativo respecto a las fases anteriores.

Sin embargo, el aspecto creativo se mantiene en proceso, ya que el alumno logra reproducir adecuadamente el género, pero aún no desarrolla una propuesta innovadora. Este resultado es consistente con lo señalado en el diagnóstico inicial, donde se identificó que los estudiantes tienden a apoyarse en modelos conocidos antes de generar producciones propias. Desde esta perspectiva, este nivel no representa una deficiencia, sino una etapa esperada dentro del desarrollo de la escritura creativa.

Resultados de la Fase 3 (Colorimetría comparativa final)

Aspecto evaluado	fase 1	fase 2	fase 3
Nombre del personaje			
Descripción del personaje			
Relación con la realidad			
Elemento sobrenatural			
Uso de tradición oral			
Función narrativa			
Estructura narrativa			
Coherencia narrativa			
Creatividad			

(FIGURA 24)

La comparación entre las tres fases permite evidenciar un avance progresivo en la producción del alumno. Mientras que en la Fase 1 los elementos del género aparecían de manera inicial y en la Fase 2 se mantenían sin una organización clara, en la Fase 3 se observa una consolidación de la mayoría de los aspectos evaluados, reflejada en el cambio de amarillo a verde.

El hecho de que la creatividad permanezca en amarillo indica que, aunque el alumno logró estructurar una leyenda completa, el desarrollo de propuestas innovadoras requiere un proceso más prolongado. Esto permite identificar un área de oportunidad para futuras intervenciones, orientadas no solo a la estructura del género, sino a su transformación creativa.

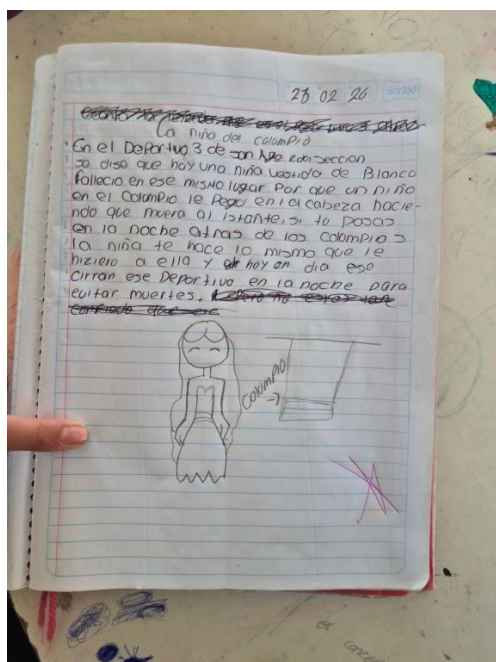
El análisis del caso “Las Julias” permite evidenciar que la escritura creativa, trabajada mediante una secuencia didáctica estructurada en fases, favorece el desarrollo progresivo de la competencia narrativa en los alumnos de secundaria. A lo largo del proceso, el estudiante transitó de una descripción inicial hacia la construcción de una leyenda coherente y funcional, logrando integrar los elementos fundamentales del género.

Este avance confirma que la escritura es un proceso gradual que requiere acompañamiento pedagógico, tal como lo plantean Cassany (2006) y Ferreiro (1999). Asimismo, se valida que el producto final cumple con las características esenciales de una leyenda, lo que demuestra el logro del propósito de la intervención.

En este sentido, el caso analizado no solo evidencia el aprendizaje del alumno, sino también la pertinencia de la estrategia didáctica implementada, al permitir que los estudiantes no solo comprendan el género, sino que sean capaces de producirlo de manera significativa.

Caso 2: ‘La niña del columpio’

Fase 1: Descripción del personaje



Nota. Producción realizada por un estudiante de segundo grado durante la actividad de elaboración de personajes para la construcción de una leyenda. Archivo personal del docente en formación. (Anexo 2)

La presente fase corresponde a la construcción inicial del personaje, en la cual se solicitó al alumno asignar un nombre y elaborar una descripción que permitiera sentar las bases para la creación posterior de una leyenda. Este momento resulta fundamental, ya que, como señala Todorov (1971), los géneros narrativos se configuran a partir de la organización de sus elementos estructurales, siendo el personaje uno de los ejes principales de la narración. En el caso de la leyenda, este no solo cumple una función narrativa, sino también simbólica, al representar elementos del imaginario colectivo.

En el texto del alumno se identifica la denominación del personaje como “la niña del columpio”, lo cual, aunque no corresponde a un nombre propio, permite su identificación dentro del relato. Este tipo de denominación es frecuente en las leyendas, donde los personajes suelen ser nombrados en función de su historia o del lugar que habitan. Desde la perspectiva de Barthes (1970), el nombre funciona como un signo cargado de significado, por lo que en este caso el columpio no solo identifica al personaje, sino que anticipa el conflicto narrativo. Sin embargo, al no contar con un nombre propio, la construcción de identidad se mantiene en un nivel en proceso.

Asimismo, el alumno sitúa el relato en un espacio concreto al mencionar que “en el deportivo 3 de San Ángel sección...”, lo cual evidencia una clara relación con la realidad. Este elemento resulta clave, ya que, como plantea Genette (1992), la ubicación espacial permite dotar de verosimilitud a la narración. En este mismo sentido, Ricoeur (1983) sostiene que la narración organiza la experiencia en marcos comprensibles, lo cual se observa en la forma en que el alumno vincula su historia con un entorno reconocible.

En cuanto a la descripción del personaje, el alumno señala que se trata de “una niña vestida de blanco”, lo cual permite construir una imagen mental del personaje. Este rasgo visual remite a representaciones tradicionales de lo sobrenatural, lo que evidencia una apropiación del imaginario cultural. Sin embargo, la descripción se mantiene en un nivel básico, ya que no se desarrollan características más profundas. Como menciona Iser (1978), la construcción del personaje requiere elementos que permitan al lector completar e interpretar la figura, aspecto que en este caso aún se encuentra limitado.

Uno de los elementos más significativos es la incorporación del origen del personaje, cuando el alumno explica que “falleció en ese mismo lugar porque un niño en el columpio le pegó en la cabeza haciendo que muriera al instante”. Este fragmento evidencia un avance importante, ya que introduce una causa clara que da sentido a la presencia del personaje. Desde la perspectiva de Propp (1928), los relatos se estructuran a partir de funciones narrativas que justifican las acciones posteriores, lo cual se cumple en este caso al establecer la muerte como origen del conflicto.

De igual manera, el alumno incorpora un elemento sobrenatural al señalar que “si tú pasas en la noche atrás de los columpios la niña te hace lo mismo que le hicieron a ella”, lo cual introduce la repetición del daño como característica del personaje. Este recurso es propio de la leyenda, ya que establece una relación entre el pasado y el presente. Además, este fragmento cumple una función de advertencia, lo cual puede analizarse desde la teoría de los actos de habla de Austin (1962), donde el lenguaje no solo describe, sino que también actúa al prevenir o alertar. Finalmente, el alumno menciona que “hoy en día cierran ese deportivo en la noche para evitar muertes”, lo cual refuerza la conexión entre el relato y la realidad social. Este elemento permite observar la función cultural de la leyenda, ya que, como señala García Canclini (2001), este tipo de narraciones contribuye a regular comportamientos dentro de la comunidad.

Evaluación de la Fase 1

La evaluación de esta fase permite identificar qué elementos del género el alumno logró integrar y cuáles aún se encuentran en proceso de desarrollo, tomando como base las características de la leyenda trabajadas en el marco teórico.

Instrumento de evaluación (anexo 2.1)

Aspecto evaluado	Nivel alcanzado	Justificación
Asignación de identidad al personaje	En proceso	El alumno logra identificar al personaje, pero no le asigna un nombre propio.
Descripción del personaje	En proceso	Incluye rasgos físicos básicos, pero no profundiza en su construcción.
Relación con la realidad	Logrado	Ubica el relato en un espacio específico y reconocible
Integración del elemento sobrenatural	Logrado	Presenta claramente la acción sobrenatural.
Uso de tradición oral	En proceso	No se utilizan fórmulas propias de la oralidad
Construcción del origen del personaje	Logrado	Explica de manera clara la causa de la muerte.
Función narrativa (advertencia)	Logrado	El relato advierte sobre un peligro concreto.
Creatividad	En proceso	Retoma elementos tradicionales sin innovar significativamente.

(FIGURA 25)

La valoración asignada responde al análisis del desempeño del alumno en relación con los elementos constitutivos de la leyenda. Se considera que el alumno Logrado aquellos aspectos que aparecen de manera clara y funcional dentro del texto, como la relación con la realidad, el elemento sobrenatural, el origen del personaje y la función de advertencia, ya que estos no solo están presentes, sino que cumplen con su propósito dentro de la narración.

Por otro lado, los aspectos que se encuentran en proceso corresponden a aquellos que el alumno logra integrar de manera parcial o limitada. En este caso, la identidad del personaje no se individualiza completamente al no contar con un nombre propio; la descripción se mantiene en

un nivel básico; no se emplean recursos propios de la tradición oral; y la creatividad se ve restringida por el uso de esquemas tradicionales del imaginario colectivo.

De esta manera, la evaluación permite identificar no solo la presencia de los elementos, sino el nivel de desarrollo alcanzado por el alumno, lo cual ubica su producción en una etapa intermedia de apropiación del género y orienta el análisis hacia las siguientes fases del proceso.

Resultados de la Fase 1

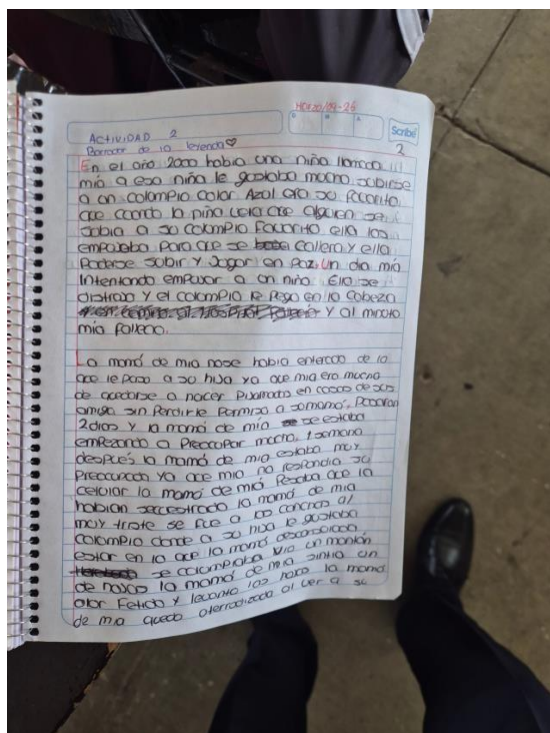
Aspecto evaluado	fase 1
Identidad del personaje	
Descripción del personaje	
Relación con la realidad	
Elemento sobrenatural	
Tradición oral	
Origen del personaje	
Función narrativa	
Creatividad	

(FIGURA 26)

El predominio de los colores verde y amarillo indica que el alumno presenta un nivel intermedio de apropiación del género, en el cual logra integrar elementos estructurales importantes de la leyenda, particularmente el origen del personaje, la relación con la realidad y la función social del relato.

Sin embargo, los aspectos en proceso evidencian que la construcción del personaje aún es limitada y que no se han incorporado plenamente recursos propios de la tradición oral, lo cual será fundamental analizar en la siguiente fase para observar si existe un avance en la complejidad narrativa

Fase 2: Borrador de leyenda



Nota. Producción realizada por un estudiante de segundo grado durante la actividad de elaboración del primer borrador de una leyenda. Archivo personal del docente en formación. (Anexo 3)

La presente fase corresponde a la elaboración del borrador de la leyenda, en la cual se solicitó al alumno escribir de manera libre a partir de la construcción previa de su personaje, sin criterios estructurados específicos. Esta decisión didáctica tuvo como propósito observar el

nivel de autonomía del estudiante y analizar qué tan complejo resulta construir una narración con características de leyenda únicamente con la base de la descripción inicial.

Desde el enfoque teórico, esta fase permite comprender la escritura como un proceso en construcción. Como señala Cassany (2006), escribir implica organizar ideas, jerarquizarlas y darles coherencia, lo cual no se logra de manera inmediata, especialmente cuando no existe una guía estructural explícita. En este sentido, el borrador se convierte en una evidencia clave para identificar avances en la apropiación del género narrativo.

En el texto del alumno se observa un avance significativo respecto a la fase anterior, ya que no solo se describen elementos, sino que se intenta construir una secuencia narrativa. Desde el inicio, el alumno escribe que “había una niña que le gustaba mucho jugar en los columpios del deportivo...”, lo cual introduce una fórmula narrativa que remite a la oralidad y a las estructuras tradicionales del relato. Este recurso resulta relevante, ya que, como plantea Ong (1982), las fórmulas de inicio son características de los relatos transmitidos oralmente, pues facilitan su memorización y comprensión. A diferencia de la fase anterior, aquí sí se evidencia un uso más claro de la tradición oral.

Asimismo, el alumno desarrolla el origen del personaje al mencionar que “un día mientras jugaba, un niño la empujó muy fuerte y el columpio le pegó en la cabeza y murió”, lo cual retoma la idea inicial, pero ahora integrada dentro de una secuencia narrativa. Este avance es relevante, ya que el origen ya no aparece como un dato aislado, sino como parte del desarrollo del relato. Desde la perspectiva de Propp (1928), este tipo de acontecimientos funcionan como núcleos narrativos que detonan la historia, lo cual se cumple en este caso.

Posteriormente, el alumno escribe que “desde ese día dicen que en la noche aparece en los columpios y si alguien pasa sola lo sigue”, lo cual evidencia una articulación más clara entre pasado y presente. Este fragmento resulta fundamental, ya que integra el elemento sobrenatural dentro de una lógica narrativa. Como señala Paredes (2008), la leyenda se caracteriza por establecer una continuidad entre un hecho trágico y sus manifestaciones en el presente . Además, el uso de “dicen que” refuerza la dimensión colectiva del relato.

En el desarrollo del texto, el alumno incorpora una situación más específica al señalar que “una vez una señora pasó por ahí en la noche y escuchó que alguien se estaba columpiando y cuando volteó vio a la niña”, lo cual representa un avance en la construcción de escenas narrativas. Este fragmento evidencia que el alumno ya no solo menciona hechos, sino que comienza a construir situaciones con mayor detalle. Desde la perspectiva de Bruner (1997), esto indica un progreso en la capacidad de organizar la experiencia en forma narrativa.

Sin embargo, aunque existe un desarrollo más amplio, la secuencia narrativa aún presenta limitaciones. El alumno menciona que “la señora salió corriendo pero la niña la siguió y dicen que ya no volvió a aparecer”, lo cual introduce un intento de cierre, pero este se presenta de manera abrupta y sin mayor desarrollo. En este sentido, aunque ya existe una estructura básica, esta aún no se consolida completamente, ya que no se construye un desenlace plenamente articulado.

En términos generales, el borrador evidencia un avance importante en comparación con la fase 1, ya que el alumno logra pasar de la descripción a la narración. No obstante, la organización del relato, la profundidad de las escenas y la coherencia global aún se encuentran en proceso. Este comportamiento coincide con lo planteado por Ferreiro (1999), quien señala que los

estudiantes suelen producir textos parcialmente estructurados antes de alcanzar un dominio más completo de la escritura.

Evaluación de la Fase 2

La evaluación de esta fase permite identificar el nivel de desarrollo narrativo del alumno y su capacidad para integrar los elementos de la leyenda de manera autónoma.

Instrumento de evaluación (anexo 3.1)

Aspecto evaluado	Nivel alcanzado	Justificación
Construcción De una secuencia narrativa	En proceso	El alumno logra organizar acciones, pero no estructura completamente inicio, desarrollo y cierre.
Continuidad del personaje	Logrado	Mantiene coherencia con la construcción previa del personaje.
Integración del elemento sobrenatural	Logrado	El elemento sobrenatural se articula dentro de la narración
Uso de tradición oral	Logrado	Utiliza expresiones como “había una vez” y “dicen que”.
Construcción del origen del personaje	Logrado	El origen se integra dentro de la historia.

Función narrativa (advertencia)	En proceso	Se sugiere la advertencia, pero no se consolida completamente
Coherencia narrativa	En proceso	Las ideas se relacionan, pero aún presentan vacíos o saltos.
creativa	En proceso	Se desarrolla la historia, pero con base en esquemas tradicionales.

(FIGURA 27)

La valoración realizada responde al nivel de desarrollo narrativo alcanzado por el alumno en esta fase. Se considera que el alumno ha “logrado” aquellos aspectos que no solo están presentes, sino que se integran de manera funcional dentro del relato, como el uso de la tradición oral, la continuidad del personaje, el origen y el elemento sobrenatural, los cuales ya forman parte de una secuencia narrativa.

Por otro lado, los aspectos que se encuentran “en proceso” corresponden a aquellos que, aunque aparecen en el texto, no se desarrollan completamente. En este caso, la estructura narrativa aún no se consolida, ya que el cierre es limitado; la coherencia presenta algunas interrupciones; la función de advertencia no se explicita del todo; y la creatividad sigue basada en esquemas tradicionales sin una transformación significativa.

Esta evaluación permite identificar que el alumno ha logrado avanzar de una descripción inicial hacia una narración en construcción, lo cual evidencia un progreso en la apropiación del género.

Resultados de la Fase 2 (Colorimetría comparativa)

Aspecto evaluado	fase 1	fase 2
Identidad del personaje		
Descripción del personaje		
Relación con la realidad		
Elemento sobrenatural		
Tradición oral		
Origen del personaje		
Función narrativa		
Estructura narrativa		
Coherencia narrativa		
Creatividad		

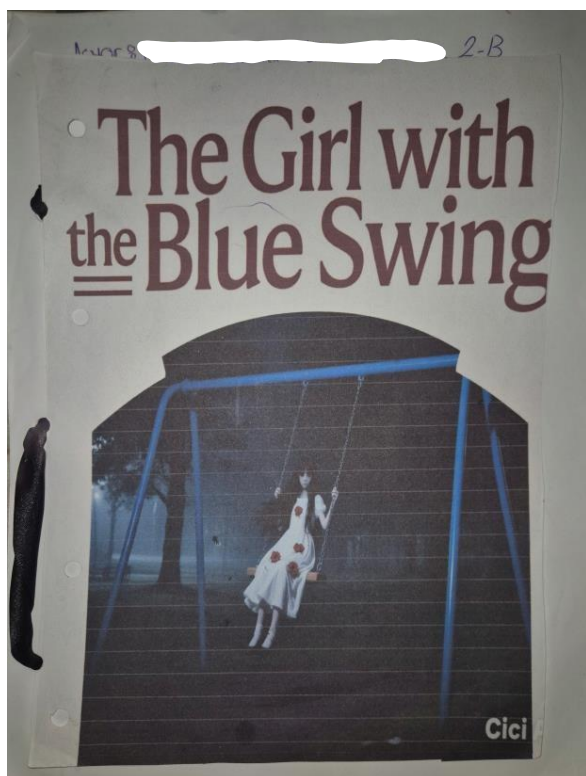
(FIGURA 28)

La comparación entre la Fase 1 y la Fase 2 permite observar un avance significativo en la producción del alumno, particularmente en el uso de la tradición oral, que pasa de un nivel en proceso a logrado. Asimismo, se mantiene el dominio en aspectos como la relación con la realidad, el elemento sobrenatural y el origen del personaje.

Sin embargo, el paso hacia la narración evidencia nuevas dificultades, especialmente en la organización del relato, lo cual se refleja en los aspectos que se mantienen en amarillo. Este comportamiento es consistente con lo planteado por Cassany (2006), quien señala que la

escritura implica un proceso de complejización progresiva, donde el alumno primero logra integrar elementos y posteriormente aprender a organizarlos.

Fase 3: Producto final (leyenda en limpio)



Nota. Producción realizada por una estudiante de segundo grado durante la actividad de elaboración de la versión final de su leyenda. Archivo personal del docente en formación. La evidencia completa puede consultarse en el Anexo 4.

La presente fase corresponde al producto final del alumno, en el cual se espera que, a partir del proceso de intervención y retroalimentación, logre consolidar una leyenda que integre de manera coherente los elementos trabajados: personaje, contexto, elemento sobrenatural, estructura narrativa y función social. Este momento permite identificar el grado de apropiación del género y evidenciar el impacto del acompañamiento pedagógico en la producción escrita.

Desde el enfoque teórico, esta fase representa la consolidación del proceso de escritura. Como señala Cassany (2006), la mejora en la producción escrita se logra mediante la revisión y reescritura, lo que permite reorganizar ideas y fortalecer la coherencia textual. Asimismo, Flower y Hayes (1981) explican que la escritura es un proceso recursivo en el que el sujeto planifica, textualiza y revisa, lo cual se refleja en la evolución del texto del alumno.

En el producto final, el alumno inicia su relato con la expresión *“hace muchos años, en un deportivo, vivía una niña a la que le gustaba mucho jugar en los columpios”*, lo cual evidencia un avance en la construcción del inicio narrativo. A diferencia de fases anteriores, aquí se delimita un tiempo impreciso característico de la leyenda y se mantiene un espacio reconocible, lo que fortalece la verosimilitud del relato. Como plantea Ricoeur (1983), la narración organiza la experiencia en una estructura temporal comprensible, aspecto que se logra en este fragmento.

En el desarrollo del texto, el alumno escribe que *“un día un niño la empujó muy fuerte y el columpio le pegó en la cabeza, provocando su muerte”*, lo cual muestra una mejora en la claridad y organización del origen del personaje. Este acontecimiento funciona como núcleo narrativo que da sentido a las acciones posteriores, en concordancia con lo planteado por Propp (1928), quien señala que los relatos se estructuran a partir de eventos que detonan la acción.

Posteriormente, el alumno integra el elemento sobrenatural al señalar que *“desde entonces, dicen que en la noche la niña aparece en los columpios y si alguien pasa por ahí lo sigue”*, lo cual evidencia una articulación clara entre el pasado y el presente. Este aspecto es fundamental en la leyenda, ya que, como menciona Paredes (2008), este tipo de relatos se construyen a partir

de la permanencia de lo sobrenatural en el tiempo . Asimismo, el uso de “dicen que” consolida la incorporación de la tradición oral, aspecto que en fases previas se encontraba en desarrollo. En la construcción de la escena narrativa, el alumno menciona que **“una noche una mujer pasó por el lugar y escuchó que alguien se estaba columpiando, pero cuando volteó vio a la niña y empezó a correr”**, lo cual evidencia una organización más clara de los acontecimientos. Este fragmento muestra un avance en la construcción de la tensión narrativa, ya que se presenta una secuencia lógica de acciones. Como señala Genette (1992), la disposición de los eventos influye en la intensidad narrativa, lo cual se logra de manera más efectiva en esta fase. Finalmente, el relato se cierra con el fragmento **“dicen que al día siguiente no encontraron a la mujer y desde entonces nadie pasa por ese lugar en la noche”**, lo cual permite identificar un cierre claro y funcional. Este desenlace no solo concluye la historia, sino que refuerza su función de advertencia. De acuerdo con García Canclini (2001), las narraciones tradicionales cumplen una función social al regular comportamientos dentro de la comunidad , lo cual se consolida en este producto final.

En conjunto, el texto evidencia un avance significativo en la estructuración narrativa, ya que el alumno logra articular de manera coherente los elementos del género. Asimismo, es importante destacar que en esta fase el desarrollo creativo del relato se consolida, ya que el alumno no solo retoma elementos del imaginario colectivo, sino que logra organizarlos en una historia propia, con sentido y coherencia. Desde la perspectiva de Bruner (1997), la creatividad narrativa no radica únicamente en la invención absoluta, sino en la capacidad de reorganizar esquemas culturales para producir nuevos significados, lo cual se evidencia en este caso.

Evaluación de la Fase 3

La evaluación de esta fase permite identificar el nivel de consolidación del género de la leyenda en el producto final del alumno.

Instrumento de evaluación (anexo 4.1)

Aspecto evaluado	Nivel alcanzado	Justificación
Construcción de una secuencia narrativa	Logrado	El alumno organiza claramente inicio, desarrollo y cierre del relato.
Continuidad del personaje	Logrado	Mantiene coherencia en la construcción del personaje.
Integración del elemento sobrenatural	Logrado	El elemento sobrenatural se integra de forma clara.
Uso de tradición oral	Logrado	Emplea expresiones como “dicen que” de manera funcional.
Construcción del origen del personaje	Logrado	El origen se integra como causa dentro del relato.
Función narrativa (advertencia)	Logrado	El relato advierte claramente sobre un peligro.
Coherencia narrativa	Logrado	Las ideas se organizan de forma clara y comprensible.
Creatividad	Logrado	El alumno construye una historia propia a partir de elementos del género, organizándolos de manera coherente y significativa.

(FIGURA 29)

La valoración asignada responde al análisis del producto final en relación con los elementos del género. Se considera que el alumno logra todos los aspectos evaluados, ya que estos no solo están presentes, sino que se integran de manera funcional dentro del texto.

En particular, el desarrollo creativo se reconoce como logrado, ya que el alumno es capaz de construir una historia propia a partir de un personaje y un contexto definidos. Aunque el relato retoma elementos tradicionales del imaginario colectivo, esto no limita su carácter creativo, sino que evidencia una apropiación del género. Como señala Bruner (1997), la creatividad narrativa implica reorganizar esquemas culturales para generar nuevas producciones, lo cual se cumple en este caso.

Resultados de la Fase 3 (Colorimetría comparativa final)

Aspecto evaluado	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Identidad del personaje			
Descripción del personaje			
Relación con la realidad			
Elemento sobrenatural			
Tradición oral			
Origen del personaje			
Función narrativa			
Estructura narrativa			
Coherencia narrativa			
Creatividad			

(FIGURA 30)

La comparación entre las tres fases permite evidenciar un avance progresivo en la producción del alumno. Mientras que en la Fase 1 predominaban elementos descriptivos y en la Fase 2 se observaba una narración en construcción, en la Fase 3 se logra consolidar una leyenda estructurada, coherente y funcional.

El cambio de amarillo a verde en aspectos como la estructura narrativa, la coherencia, la tradición oral y la creatividad refleja una apropiación más completa del género. En particular, el avance en la creatividad indica que el alumno no solo logra organizar los elementos de la leyenda, sino también producir una historia propia con sentido narrativo.

El análisis del caso “La niña del columpio” permite evidenciar que la escritura creativa, trabajada mediante una secuencia didáctica estructurada en fases, favorece el desarrollo progresivo de la competencia narrativa en los alumnos de secundaria. A lo largo del proceso, el estudiante transitó de una descripción inicial hacia la construcción de una leyenda completa, logrando integrar de manera coherente elementos como el contexto, el personaje, el elemento sobrenatural y la función de advertencia.

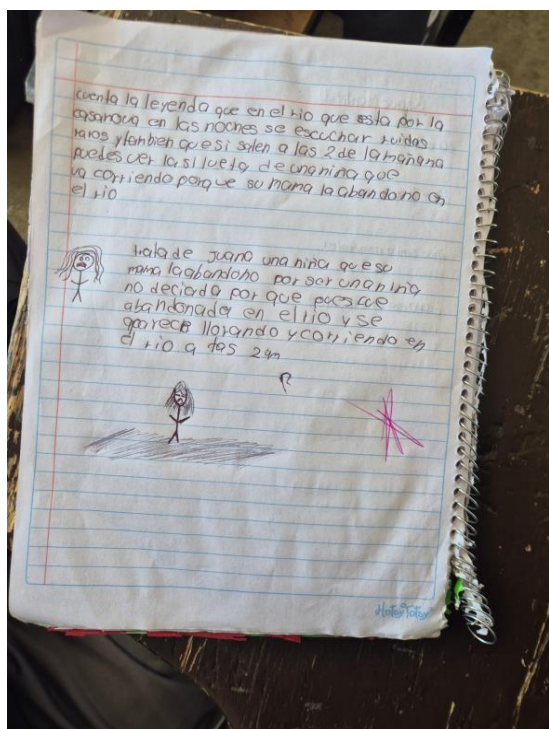
Este avance pone de manifiesto que la escritura no se produce de manera inmediata, sino que implica un proceso de reorganización de ideas y de construcción gradual del texto. En este sentido, Cassany (2006) señala que escribir implica revisar, ajustar y estructurar el discurso para lograr coherencia y sentido, lo cual se observa claramente en la evolución del alumno desde el borrador hasta el producto final.

Asimismo, los resultados permiten validar que el producto final cumple con las características fundamentales de la leyenda, no solo en términos estructurales, sino también en su función social, al presentar una advertencia vinculada con un contexto real. De esta manera, se confirma

el logro del propósito de la intervención, ya que el alumno no solo fue capaz de comprender el género, sino de producirlo de manera significativa.

Caso 3: “La niña del río de San Miguelito”

Fase 1: Descripción del personaje



Nota. Producción realizada por un estudiante de segundo grado durante la actividad de elaboración de personajes para la construcción de una leyenda. Archivo personal del docente en formación. (Anexo 2)

En esta fase se solicitó al alumno construir un personaje que sirviera como base para la futura leyenda, considerando como criterios mínimos la inclusión de un nombre (o identidad) y una descripción que permitiera comprender su historia. Asimismo, esta fase se orienta a identificar si el alumno comienza a incorporar elementos propios de la leyenda, tales como la relación con un contexto real, la presencia de un suceso trágico y la posibilidad de lo sobrenatural.

Desde el análisis del texto, se observa que el alumno inicia con la expresión “cuenta la leyenda que en el río que está por la casa...”, lo cual resulta significativo, ya que desde esta primera aproximación incorpora una fórmula propia de la tradición oral. Este recurso no solo introduce el relato, sino que posiciona la historia dentro de un saber colectivo. Como señala Ong (1982), las expresiones formularias permiten anclar los relatos en la oralidad y dotarlos de un carácter comunitario, lo cual se evidencia desde esta fase inicial.

En el desarrollo del personaje, el alumno menciona que “se trata de Juana, una niña que su mamá la abandonó”, lo cual permite identificar una construcción básica de identidad. Aunque el nombre aparece de manera sencilla, sí cumple con el criterio solicitado, ya que el personaje deja de ser una figura anónima. Además, el hecho de que el abandono sea el rasgo principal introduce un elemento trágico que es característico de las leyendas. De acuerdo con Paredes (2008), este tipo de relatos suelen originarse a partir de acontecimientos dolorosos que explican la presencia de lo sobrenatural.

Posteriormente, el alumno escribe que “aparece llorando y corriendo en el río a las 2 am”, lo cual evidencia la incorporación del elemento sobrenatural desde esta primera fase. Este fragmento resulta particularmente relevante, ya que no solo se describe al personaje, sino que se le sitúa en una acción recurrente que trasciende lo real. Asimismo, la referencia temporal específica (2 de la mañana) refuerza el carácter verosímil del relato, aspecto fundamental en la leyenda, como lo plantea Todorov (1970) al referirse a la ambigüedad entre lo real y lo fantástico.

De igual manera, el alumno señala que “en las noches se escuchan ruidos raros”, lo cual contribuye a la construcción de una atmósfera narrativa. Aunque este elemento aún es general, permite identificar un intento por generar tensión y situar al lector en un ambiente específico. Desde la perspectiva de Bruner (1997), este tipo de recursos evidencian una organización inicial de la experiencia en forma narrativa, aunque todavía no completamente estructurada. Sin embargo, a pesar de estos avances, la descripción del personaje aún presenta limitaciones. Por ejemplo, cuando se menciona que “la mamá la abandonó por ser una niña no deseada”, la información aparece sin un desarrollo más profundo que permita comprender el contexto del suceso. Esto indica que, aunque el alumno incorpora un origen trágico, este aún no se construye con suficiente detalle narrativo. Como señala Cassany (2006), en etapas iniciales de escritura los estudiantes suelen presentar ideas relevantes, pero con escasa elaboración. En conjunto, esta fase evidencia que el alumno no solo cumple con los criterios básicos solicitados (nombre y descripción), sino que también comienza a integrar elementos propios de la leyenda, como la tradición oral, el origen trágico y lo sobrenatural. No obstante, estos elementos aún se encuentran en una etapa inicial de desarrollo, lo que limita la profundidad del personaje.

Evaluación de la Fase 1

Instrumento de evaluación (anexo 2.1)

Aspecto evaluado	Nivel alcanzado	Justificación
Identidad del personaje	Logrado	El personaje cuenta con nombre (Juana), lo que permite individualizarlo.
Descripción del personaje	En proceso	Se mencionan características, pero con poca profundidad.
Relación con la realidad	Logrado	Se ubica en un contexto cercano (río cercano a la casa).
Elemento sobrenatural	Logrado	Se presenta la aparición de la niña en la noche.
Uso de tradición oral	Logrado	Se emplea la expresión “cuenta la leyenda”.
Función narrativa	En proceso	No se consolida aún una advertencia clara.
Creatividad	Logrado	Se construye un personaje y una situación narrativa propia

(FIGURA 31)

La valoración asignada responde al análisis del nivel de construcción del personaje en relación con los criterios establecidos. Se considera que el alumno logra aquellos aspectos que aparecen de manera clara y funcional desde esta fase, como la identidad del personaje, el uso de la tradición oral, la relación con un contexto real y la incorporación del elemento sobrenatural.

Por otro lado, los aspectos que se encuentran en proceso corresponden a aquellos que, aunque están presentes, aún no se desarrollan completamente. En este caso, la descripción del personaje y su origen carecen de profundidad narrativa, mientras que la función de advertencia no se consolida todavía dentro del texto.

En cuanto a la creatividad, se reconoce como lograda, ya que el alumno es capaz de construir un personaje con una historia propia, lo cual constituye un elemento fundamental en la escritura creativa, aun cuando esta se apoye en esquemas tradicionales.

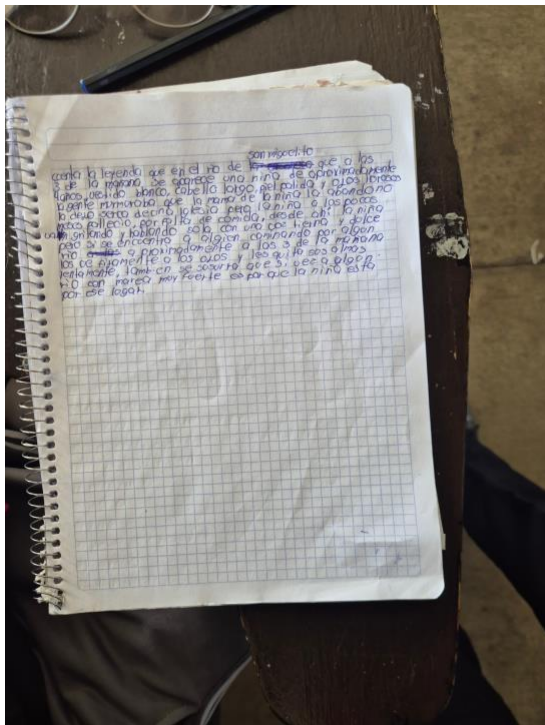
RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Aspecto evaluado	fase I
Identidad del personaje	
Descripción del personaje	
Relación con la realidad	
Elemento sobrenatural	
Tradición oral	
Origen del personaje	
Función narrativa	
Creatividad	

(FIGURA 32)

El uso del color verde indica que el alumno logra integrar de manera clara los elementos evaluados, mientras que el amarillo señala que estos aparecen, pero aún requieren mayor desarrollo. En esta fase, se observa que el alumno presenta un buen punto de partida, ya que incorpora varios elementos fundamentales de la leyenda; sin embargo, estos aún no se encuentran completamente estructurados ni desarrollados.

Fase 2: Borrador de la leyenda



Nota. Producción realizada por un estudiante de segundo grado durante la actividad de elaboración del primer borrador de una leyenda. Archivo personal del docente en formación. (Anexo 3).

En esta fase se solicitó al alumno elaborar un borrador de su leyenda de manera libre, sin estructura previamente impuesta. El propósito de esta indicación fue observar el nivel de autonomía narrativa del estudiante y analizar cómo organiza una historia a partir de la construcción previa del personaje.

Desde una perspectiva teórica, esta etapa permite identificar el paso de la descripción a la

narración. Como plantea Cassany (2006), el borrador es un espacio de exploración donde el alumno comienza a dar forma a sus ideas, aunque estas aún no estén completamente organizadas. En este sentido, el texto producido en esta fase constituye una evidencia clave del proceso de construcción del discurso narrativo.

A diferencia de la fase anterior, el alumno inicia su relato con una mayor intención narrativa al escribir **“cuenta la leyenda que en el río de San Miguelito a las 3 de la mañana se aparece una niña...”**, lo cual muestra no solo la permanencia de la tradición oral, sino también una mayor precisión en la delimitación espacial. Este avance es significativo, ya que el relato deja de ser general y se ubica en un espacio concreto, fortaleciendo su verosimilitud. Como señala Paredes (2008), la leyenda se caracteriza por su vínculo con lugares reconocibles por la comunidad.

En la construcción del personaje, el alumno amplía la descripción al mencionar que la niña es **“de aproximadamente 4 años, vestida de blanco, con cabello largo, piel pálida y ojos oscuros”**. Este fragmento evidencia un avance respecto a la fase 1, ya que la caracterización es más detallada y contribuye a la construcción de una imagen más clara del personaje. Desde la perspectiva de Bruner (1997), este tipo de ampliaciones muestran un progreso en la organización narrativa, al incorporar detalles que enriquecen la historia.

Asimismo, el alumno desarrolla el origen del personaje al escribir que “la gente mencionaba que la mamá de la niña la abandonó cerca del río, pegó a la niña y la dejó ahí hasta que falleció por falta de comida”, lo cual representa un avance importante. En esta fase, el origen ya no

aparece como un dato aislado, sino como un evento narrado con mayor claridad. Este tipo de construcción coincide con lo planteado por Propp (1928), quien señala que los relatos se estructuran a partir de funciones narrativas que explican el desarrollo de la historia.

En cuanto al elemento sobrenatural, el alumno escribe que “desde ahí se aparece gritando y hablando con una voz tierna y dulce”, lo cual muestra una mayor complejidad en la construcción del personaje. Aquí ya no solo se menciona la aparición, sino que se le atribuyen características que generan una atmósfera específica. Este recurso contribuye a la ambigüedad entre lo inquietante y lo familiar, característica de la leyenda según Todorov (1970).

De igual manera, el alumno introduce una interacción más clara con los personajes al señalar que “si se encuentra a alguien caminando por ahí, se acerca lentamente, lo mira fijamente y le hace una pregunta”, lo cual evidencia un avance significativo en la construcción de escenas narrativas. A diferencia de la fase anterior, aquí se observa una secuencia de acciones que permiten estructurar mejor la historia. Como señala Genette (1992), la organización de los acontecimientos es clave para la construcción del relato.

Sin embargo, a pesar de estos avances, el texto aún presenta ciertas limitaciones. Por ejemplo, aunque se desarrollan múltiples ideas, estas no siempre están organizadas de manera lineal, lo que genera cierta fragmentación en el relato. Además, la función de advertencia comienza a insinuarse, pero aún no se consolida plenamente. Esto coincide con lo planteado por Ferreiro (1999), quien señala que en las primeras etapas de escritura los alumnos logran integrar elementos narrativos, pero aún presentan dificultades en su organización global.

En conjunto, esta fase evidencia un avance significativo respecto a la Fase 1, ya que el alumno logra pasar de una descripción inicial a la construcción de una narración con mayor detalle, secuencia y complejidad. No obstante, la estructura narrativa aún se encuentra en proceso de consolidación.

Evaluación de la Fase 2

Instrumento de evaluación (anexo 3.1)

Aspecto evaluado	Nivel alcanzado	Justificación
Construcción de una secuencia narrativa	En proceso	Existe una narración, pero con organización parcial.
Continuidad del personaje	Logrado	Se mantiene coherencia en la construcción del personaje
Integración del elemento sobrenatural	Logrado	Se incorpora de forma más compleja dentro del relato.
Uso de tradición oral	Logrado	Se mantiene el uso de “cuenta la leyenda
Función narrativa	En proceso	Se sugiere una advertencia, pero no se consolida.
Coherencia narrativa	En proceso	Existen avances, pero aún hay fragmentación.
Creatividad	Logrado	Se amplía la historia con elementos propios y mayor detalle.

(FIGURA 33)

La evaluación realizada responde al nivel de desarrollo narrativo alcanzado por el alumno en esta fase. Se considera que el alumno logra aquellos aspectos que se integran de manera clara dentro del texto, como la continuidad del personaje, el uso de la tradición oral, el desarrollo del origen y la incorporación del elemento sobrenatural, los cuales muestran un avance respecto a la fase anterior.

Por otro lado, los aspectos que se encuentran en proceso corresponden a aquellos que, aunque están presentes, aún no se consolidan completamente. En este caso, la estructura narrativa y la coherencia presentan avances, pero todavía muestran fragmentación; asimismo, la función de advertencia comienza a aparecer, pero no se establece de forma clara.

En cuanto a la creatividad, se reconoce como lograda, ya que el alumno no solo retoma la idea inicial, sino que amplía la historia, incorpora nuevos elementos y construye una narrativa más compleja.

F

Aspecto evaluado	Fase 1	Fase 2
Identidad del personaje		
Descripción del personaje		
Relación con la realidad		
Elemento sobrenatural		
Origen del personaje		
Función narrativa		
Estructura narrativa	-	
Coherencia narrativa	-	
Creatividad		

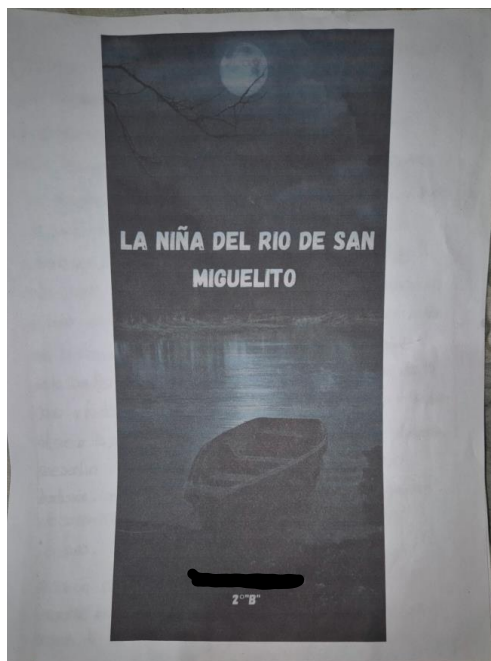
(FIGURA 34)

La comparación entre la Fase 1 y la Fase 2 permite observar un avance significativo en la producción del alumno. Los cambios de ****amarillo a verde**** en la descripción del personaje

y el origen evidencian una mayor elaboración narrativa, lo que indica que el alumno comienza a desarrollar con mayor profundidad los elementos de la leyenda. Asimismo, se mantiene el dominio en aspectos como la relación con la realidad, el elemento sobrenatural y la tradición oral, lo cual demuestra una apropiación temprana del género.

Sin embargo, la aparición de nuevos aspectos en amarillo, como la estructura y la coherencia narrativa, refleja el desafío que implica pasar de la descripción a la narración. Este comportamiento es consistente con lo señalado por Cassany (2006), quien explica que la complejidad de la escritura aumenta conforme el alumno intenta organizar sus ideas en un discurso estructurado.

Fase 3: Producto final (leyenda en limpio)



Producción realizada por una estudiante de segundo grado durante la actividad de elaboración de la versión final de su leyenda. Archivo personal del docente en formación. La evidencia completa puede consultarse en el Anexo 4

La presente fase corresponde al producto final del alumno, en el cual se espera la consolidación de los elementos propios de la leyenda a partir del proceso de escritura y reescritura desarrollado en las fases anteriores. Este momento permite analizar no solo la estructura del texto, sino también el nivel de apropiación del género narrativo y la capacidad del alumno para organizar una historia con coherencia, sentido y función social.

Desde el enfoque teórico, esta fase representa la culminación del proceso de escritura. Cassany (2006) señala que la escritura mejora a través de la revisión, permitiendo reorganizar ideas y fortalecer la cohesión textual. En este caso, el producto final evidencia una clara evolución respecto al borrador, particularmente en la estructuración del relato y en la profundidad narrativa.

El texto inicia con el fragmento “En San Miguelito hay una historia que casi nadie se atreve a contar cuando cae la noche”, lo cual representa un avance significativo en la construcción del inicio narrativo. A diferencia de fases anteriores, aquí no solo se mantiene la tradición oral, sino que se incorpora un recurso de suspenso que capta la atención del lector. Este tipo de apertura coincide con lo planteado por Genette (1992), quien señala que la forma en que se introduce una historia influye directamente en su efecto narrativo.

En el desarrollo del relato, el alumno amplía considerablemente el origen del personaje al escribir que “todo comenzó con una familia muy rica y poderosa... pero eran crueles... la hija menor quedó embarazada siendo muy joven y fue expulsada de su casa”. Este fragmento evidencia un avance importante en la complejidad narrativa, ya que se construye un contexto más amplio que da sentido a los acontecimientos posteriores. A diferencia del borrador, aquí el origen no solo se explica, sino que se desarrolla con mayor profundidad. Este tipo de

construcción coincide con lo planteado por Propp (1928), quien señala que los relatos se estructuran a partir de secuencias que explican el desarrollo de la historia.

Posteriormente, el alumno describe que “la joven tuvo a su hija, pero el rencor era tan grande que la veía como una maldición”, lo cual introduce un elemento emocional que fortalece la narrativa. Este aspecto resulta relevante, ya que permite comprender la motivación de las acciones dentro del relato. Desde la perspectiva de Bruner (1997), la narración no solo organiza hechos, sino que también construye significados a partir de las emociones y experiencias.

Uno de los avances más significativos se observa en la construcción de escenas, como cuando el alumno escribe “la sentó en las frías escaleras de una iglesia y le dijo ‘espérame aquí... voy a regresar’, pero nunca volvió”. Este fragmento muestra una narrativa más elaborada, ya que se construye una escena concreta, con acciones, diálogo y carga emocional. A diferencia de fases anteriores, aquí el relato adquiere mayor profundidad y permite al lector imaginar la situación con mayor claridad.

En cuanto al elemento sobrenatural, el alumno señala que “desde entonces hay personas que aseguran que cuando caminan cerca del río por la noche ven a una niña pequeña parada en la orilla”, lo cual evidencia una integración adecuada entre pasado y presente. Este recurso es fundamental en la leyenda, ya que, como menciona Paredes (2008), estos relatos establecen una continuidad entre un hecho trágico y sus manifestaciones actuales.

Asimismo, el alumno incorpora un elemento distintivo al escribir “la niña te pregunta ‘¿quieres ser mi mamá?’ y si alguien acepta desaparece”, lo cual representa un avance importante en la

construcción del conflicto narrativo. Este tipo de interacción no solo fortalece la historia, sino que también contribuye a la construcción de una identidad propia del relato.

Finalmente, el texto cierra con una advertencia explícita: “no te acerques, no la mires a los ojos y sobre todo nunca respondas”, lo cual consolida la función social de la leyenda. Este cierre resulta particularmente relevante, ya que articula el relato con una intención clara de advertencia. Como señala García Canclini (2001), las narraciones tradicionales cumplen una función social al regular comportamientos dentro de la comunidad.

En conjunto, el producto final evidencia una consolidación significativa del género, ya que el alumno logra integrar de manera coherente los elementos de la leyenda, construir una narrativa estructurada y generar un efecto en el lector.

Asimismo, el desarrollo creativo del relato se reconoce como logrado, ya que el alumno no solo retoma elementos tradicionales, sino que los reorganiza para construir una historia propia, con una identidad narrativa clara. Como señala Bruner (1997), la creatividad narrativa consiste en reconfigurar esquemas culturales para producir nuevos significados, lo cual se evidencia de manera clara en este caso.

Evaluación de la Fase 3

Instrumento de evaluación (anexo 4.1)

Aspecto evaluado	Nivel alcanzado	Justificación
Construcción de una secuencia narrativa	Logrado	El relato presenta inicio, desarrollo y cierre claramente definidos.
Continuidad del personaje	Logrado	El personaje mantiene coherencia a lo largo del relato

Integración del elemento sobrenatural	Logrado	Se articula de forma clara entre pasado y presente.
Uso de tradición oral	Logrado	Se emplean fórmulas propias del relato oral
Construcción del origen del personaje	Logrado	El origen se desarrolla con profundidad narrativa.
Función narrativa (advertencia)	Logrado	Se presenta una advertencia explícita al final.
Coherencia narrativa	Logrado	Las ideas se organizan de forma clara y secuencial.
Creatividad	Logrado	Se construye una historia propia con elementos distintivos.

(FIGURA 35)

La valoración asignada responde al análisis del producto final en relación con los elementos del género. Se considera que el alumno logra todos los aspectos evaluados, ya que estos no solo están presentes, sino que se integran de manera funcional dentro del texto.

Particularmente, se observa una consolidación en la estructura narrativa, la coherencia y la función de advertencia, aspectos que en fases anteriores se encontraban en proceso. Asimismo, el desarrollo creativo se reconoce como logrado, ya que el alumno construye una historia propia, incorporando elementos distintivos que le otorgan identidad al relato.

Resultados de la Fase 3

Aspecto evaluado	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Identidad del personaje			
Descripción del personaje			
Relación con la realidad			
Elemento sobrenatural			
Tradición oral			
Origen del personaje			
Función narrativa			
Estructura narrativa	-		
Coherencia narrativa	-		
Creatividad			

(FIGURA 36)

La comparación entre las tres fases permite observar un avance notable en la producción del alumno. Desde una construcción inicial del personaje en la Fase 1, pasando por una narración en proceso en la Fase 2, hasta llegar a una leyenda estructurada en la Fase 3, se evidencia una apropiación progresiva del género.

El paso de amarillo a verde en aspectos como la estructura narrativa, la coherencia, el origen del personaje y la función de advertencia demuestra que el alumno logra consolidar los elementos esenciales de la leyenda. A diferencia de los casos anteriores, en este caso se observa un desarrollo más profundo del contexto y de las escenas narrativas, lo cual fortalece

significativamente el relato. El análisis del caso “La niña del río de San Miguelito” permite evidenciar que la escritura creativa, abordada mediante una secuencia didáctica estructurada, favorece no solo la organización narrativa, sino también la construcción de relatos con mayor profundidad y sentido.

El alumno logra transitar de una descripción inicial hacia la elaboración de una leyenda completa, integrando de manera coherente los elementos del género. Este proceso muestra que la escritura implica una evolución progresiva en la organización de ideas y en la construcción del discurso.

En este sentido, Cassany (2006) plantea que la escritura es un proceso de mejora continua mediante la revisión, lo cual se refleja claramente en la evolución del texto del alumno. Asimismo, el producto final cumple con las características fundamentales de la leyenda, tanto en su estructura como en su función social, lo que permite validar el logro del propósito de la intervención.

Resultados por fases y casos

Con el propósito de visualizar de manera más clara el progreso de los alumnos a lo largo de la intervención didáctica, se presenta la siguiente tabla comparativa de colorimetría. Esta organización permite identificar el nivel de logro alcanzado en cada una de las fases trabajadas (descripción del personaje, borrador y producto final), así como comparar el desarrollo de los tres casos analizados. La tabla se construyó a partir de los instrumentos de evaluación aplicados en cada fase, tomando como referencia las características fundamentales de la leyenda trabajadas en el marco teórico: construcción del personaje, relación con la realidad, integración de elementos sobrenaturales, uso de tradición oral, estructura narrativa, coherencia y creatividad. Asimismo, el uso de la colorimetría permite identificar visualmente el nivel de consolidación alcanzado por los alumnos:

- Verde: aspecto logrado.
- Amarillo: aspecto en proceso.
- Rojo: aspecto no logrado.

De esta manera, la tabla no solo sintetiza los resultados obtenidos, sino que también permite evidenciar el proceso progresivo de apropiación del género narrativo a lo largo de las tres fases de intervención.

	Caso 1			Caso 2			Caso 3		
Aspecto evaluado	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Identidad del personaje	Verde	Verde	Verde	Amarillo	Amarillo	Amarillo	Verde	Verde	Verde
Descripción del personaje	Amarillo	Amarillo	Verde	Amarillo	Amarillo	Verde	Amarillo	Verde	Verde
Relación con la realidad	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Elemento sobrenatural	Amarillo	Amarillo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Tradición oral	Verde	Verde	Verde	Amarillo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Origen del personaje.	Amarillo	Amarillo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarillo	Verde	Verde
Función narrativa	Amarillo	Amarillo	Verde	Verde	Amarillo	Verde	Amarillo	Amarillo	Verde
Estructura narrativa	*	Amarillo	Verde	*	Amarillo	Verde	*	Amarillo	Verde
Coherencia narrativa	*	Amarillo	Verde	*	Amarillo	Verde	*	Amarillo	Verde
Creatividad	Amarillo	Amarillo	Verde	Amarillo	Amarillo	Verde	Verde	Verde	Verde

(FIGURA 37)

La tabla comparativa permite observar de manera clara el progreso alcanzado por los alumnos a lo largo de las tres fases de intervención. En términos generales, se identifica un avance progresivo en la consolidación de las características propias de la leyenda, particularmente en aspectos relacionados con la estructura narrativa, la coherencia y la función narrativa.

En el **Caso 1**, predominan los aspectos en amarillo durante las primeras dos fases, lo cual evidencia que el alumno logra integrar elementos básicos del género, pero aún presenta dificultades en su organización y desarrollo narrativo. No obstante, en la Fase 3 se observa una transición significativa hacia el color verde, especialmente en la estructura y coherencia del relato, lo que indica una apropiación más clara del género.

Por su parte, el **Caso 2** muestra un progreso más estable desde la fase inicial. Aunque algunos aspectos como la identidad del personaje y la creatividad comienzan en proceso, el alumno logra consolidar la mayoría de los elementos en la fase final. Este caso evidencia una mejora importante en el uso de la tradición oral y en la organización narrativa.

En contraste, el **Caso 3** presenta el desarrollo más sólido desde las primeras fases, ya que desde el inicio incorpora elementos como la tradición oral, el contexto real y el componente sobrenatural. Conforme avanza el proceso, el alumno logra consolidar prácticamente todos los aspectos evaluados, destacando particularmente la profundidad narrativa y la coherencia del producto final.

A nivel general, la tabla permite identificar que los aspectos que inicialmente presentan mayores dificultades son la descripción del personaje, la función narrativa y la estructura del relato. Sin embargo, estos elementos muestran avances progresivos conforme los alumnos desarrollan y reorganizan sus textos.

Asimismo, se observa que la creatividad está presente desde etapas tempranas, ya que los alumnos logran construir personajes y situaciones narrativas propias; no obstante, es en la fase final donde esta creatividad se articula de manera más clara dentro de una estructura narrativa funcional.

En este sentido, los resultados evidencian que la escritura creativa, trabajada mediante una secuencia didáctica estructurada, favorece el desarrollo gradual de la producción narrativa. Como señala Cassany (2006), la escritura implica un proceso de construcción y revisión constante, lo cual se refleja claramente en la evolución observada en los tres casos analizados.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió analizar el impacto de la literatura de leyendas mexicanas en la creación de narrativas propias por parte de estudiantes de segundo grado de secundaria. A partir de la implementación de estrategias didácticas centradas en la lectura, análisis y recreación de leyendas, fue posible observar avances significativos en la creatividad, coherencia y estructura narrativa de los alumnos, confirmando así el supuesto planteado al inicio del estudio. En este sentido, puede afirmarse que la pregunta central de investigación: “¿De qué manera la literatura de leyendas mexicanas en el aula genera la invención de narrativas propias en los estudiantes?” fue respondida de manera positiva, ya que las actividades desarrolladas demostraron que el contacto con relatos tradicionales favorece la imaginación, la apropiación de estructuras narrativas y la producción de textos originales. Las leyendas mexicanas funcionaron como detonantes de ideas, permitiendo que los estudiantes construyeran historias propias a partir de personajes, escenarios, conflictos y elementos sobrenaturales presentes en la tradición oral mexicana.

Respecto a la primera pregunta específica: “¿En qué condiciones se encuentra la escritura de los alumnos de segundo año de secundaria?”, los diagnósticos iniciales y las primeras producciones escritas evidenciaron que muchos estudiantes presentaban dificultades relacionadas con la coherencia, organización de ideas, cohesión textual y construcción de desenlaces claros. También se identificó inseguridad al momento de escribir y poca disposición hacia actividades de producción textual. Cassany (2006) explica que la escritura escolar suele centrarse en aspectos normativos y mecánicos, dejando en segundo plano la creatividad y la construcción de significado, situación que pudo observarse en las primeras evidencias de los estudiantes.

Por otra parte, Ferreiro (1999) sostiene que la escritura debe entenderse como un proceso de construcción de sentido y no únicamente como una técnica basada en reglas ortográficas. Esta perspectiva se reflejó durante la investigación, ya que conforme avanzaron las intervenciones didácticas los estudiantes comenzaron a mostrar cambios importantes en sus producciones. Las narrativas se volvieron más extensas, organizadas y originales; los alumnos incorporaron descripciones, diálogos y elementos fantásticos, además de demostrar mayor seguridad y autonomía durante el proceso de escritura. Esto permitió reconocer que, cuando los estudiantes trabajan con actividades contextualizadas y significativas, son capaces de desarrollar habilidades narrativas más complejas y expresivas.

En relación con la segunda pregunta específica: “¿Qué estrategias se pueden llevar a cabo teniendo como herramienta las leyendas mexicanas?”, la investigación permitió comprobar que las actividades basadas en la tradición oral y la literatura narrativa generan un aprendizaje significativo, dinámico y motivador. Estrategias como la lectura dramatizada, la narración oral, el análisis de personajes y ambientes, la creación de finales alternativos, la elaboración de ilustraciones y la escritura de leyendas originales favorecieron el desarrollo de la imaginación y de las competencias comunicativas de los estudiantes. Bruner (1997) señala que la narrativa constituye una forma natural de organizar la experiencia y construir significado, por lo que el trabajo con relatos tradicionales facilita la comprensión de estructuras narrativas y el desarrollo de la creatividad.

De igual manera, Vigotsky (1978) afirma que la imaginación y la creación literaria se desarrollan a partir de las experiencias sociales y culturales de los individuos. Esto pudo observarse en las actividades realizadas, ya que los alumnos retomaron elementos de su contexto cotidiano y de la tradición oral para crear historias propias. Las leyendas mexicanas funcionaron como un puente entre la cultura y la escritura, permitiendo que los estudiantes relacionaran los relatos con experiencias cercanas a su realidad social y cultural.

En cuanto a la tercera pregunta específica: “¿Cómo perciben los estudiantes la lectura de leyendas mexicanas como fuente de inspiración para sus propias historias?”, los resultados muestran que los alumnos desarrollaron una percepción positiva hacia este tipo de textos. Las leyendas despertaron interés debido a sus elementos fantásticos, misteriosos y culturales, incrementando la motivación por leer y escribir. Muchos estudiantes manifestaron entusiasmo al descubrir historias relacionadas con personajes sobrenaturales, lugares conocidos o situaciones cercanas a su entorno, lo que facilitó una conexión emocional con las lecturas. Gallegos Ramírez (2024) menciona que las leyendas tradicionales favorecen la imaginación y generan una mayor conexión emocional de los estudiantes con la narrativa, debido a la presencia de elementos de misterio y cultura popular. Esto se vio reflejado en la participación activa y el interés que los alumnos mostraron durante las intervenciones.

Asimismo, Mendoza Fillola (2008) explica que escuchar y recrear historias orales permite a los estudiantes reconocer estructuras narrativas y fortalecer su capacidad de invención literaria. Durante la investigación, los alumnos comprendieron que las leyendas no son relatos estáticos, sino narraciones que pueden reinterpretarse y transformarse desde nuevas perspectivas. De esta manera, las leyendas mexicanas dejaron de ser únicamente textos de lectura para convertirse

en modelos narrativos capaces de inspirar la producción de historias originales construidas desde la experiencia y la voz de los propios estudiantes.

Otro aspecto relevante que evidenció la investigación fue la importancia de generar espacios de confianza y libertad dentro del aula. Cuando los estudiantes percibieron que sus ideas eran valoradas y que podían escribir sin miedo al error, mostraron mayor disposición para participar, compartir relatos y desarrollar propuestas creativas más complejas. La investigación-acción permitió adaptar las estrategias conforme avanzaba el proceso, atendiendo las necesidades y dificultades observadas en el grupo. Latorre (2005) sostiene que la investigación-acción permite al docente reflexionar constantemente sobre su práctica educativa y realizar ajustes que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Esto se reflejó en las distintas intervenciones realizadas, ya que las actividades fueron modificándose de acuerdo con los resultados observados en cada sesión.

Asimismo, Smyth plantea que la reflexión docente debe pasar por procesos de descripción, análisis, confrontación y reconstrucción para mejorar la práctica educativa. El uso del ciclo reflexivo permitió analizar continuamente el desarrollo de las actividades y reconstruir estrategias que fortalecieran la participación, la creatividad y la producción escrita de los estudiantes. Esto demuestra que la enseñanza de la escritura creativa requiere metodologías flexibles, participativas y centradas en las necesidades reales del alumnado.

Por otra parte, la investigación permitió reconocer el valor pedagógico de la tradición oral dentro de la enseñanza del español. Ong (1982) considera que la oralidad constituye la base

primaria de la comunicación humana y un medio esencial para la transmisión cultural. Trabajar con leyendas mexicanas permitió recuperar esta dimensión oral dentro del aula, favoreciendo la imaginación, la memoria colectiva y la apropiación cultural de los estudiantes.

De igual manera, Zumthor (1983) explica que la tradición oral se mantiene viva gracias a la recreación constante que realizan los narradores y las comunidades. Esta idea se reflejó claramente en las producciones de los estudiantes, quienes retomaron las características principales de las leyendas tradicionales para reinterpretarlas desde su contexto y experiencias personales. Las narrativas creadas evidenciaron que los alumnos no solo comprendieron las estructuras del género, sino que también lograron apropiarse de ellas para producir relatos originales y significativos.

Finalmente, esta investigación confirma que la literatura de leyendas mexicanas constituye una herramienta pedagógica valiosa para fortalecer la escritura creativa, la comprensión narrativa y la identidad cultural de los estudiantes de secundaria. Las leyendas permitieron recuperar la tradición oral como un recurso educativo vigente, capaz de estimular la imaginación, promover la reflexión y desarrollar habilidades comunicativas fundamentales para la formación integral de los alumnos.

Más allá de los avances en producción textual, el trabajo realizado evidenció que los estudiantes pueden encontrar en la escritura un espacio para expresar ideas, emociones, experiencias y visiones de su realidad. En consecuencia, se considera necesario continuar promoviendo estrategias didácticas que integren la literatura, la oralidad y la escritura creativa dentro de las aulas, favoreciendo una educación más significativa, participativa y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

ANEXOS

Anexo 1 . Tabla comparativa

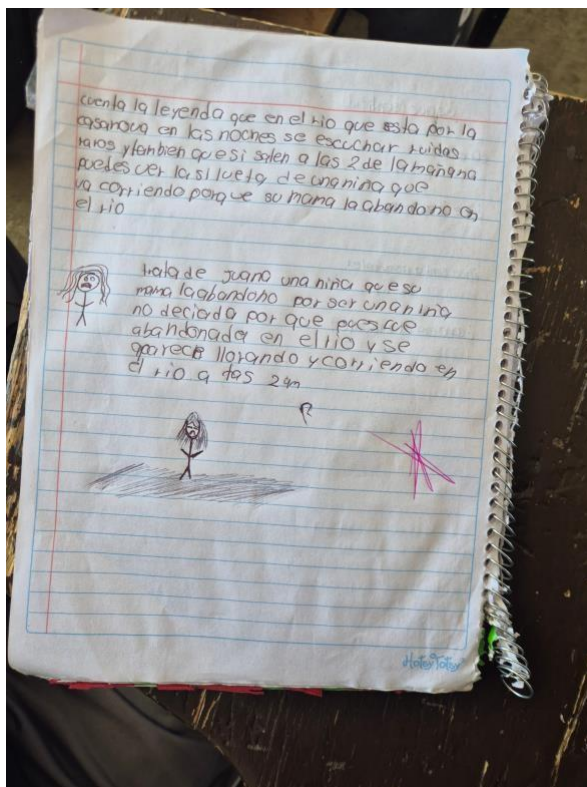
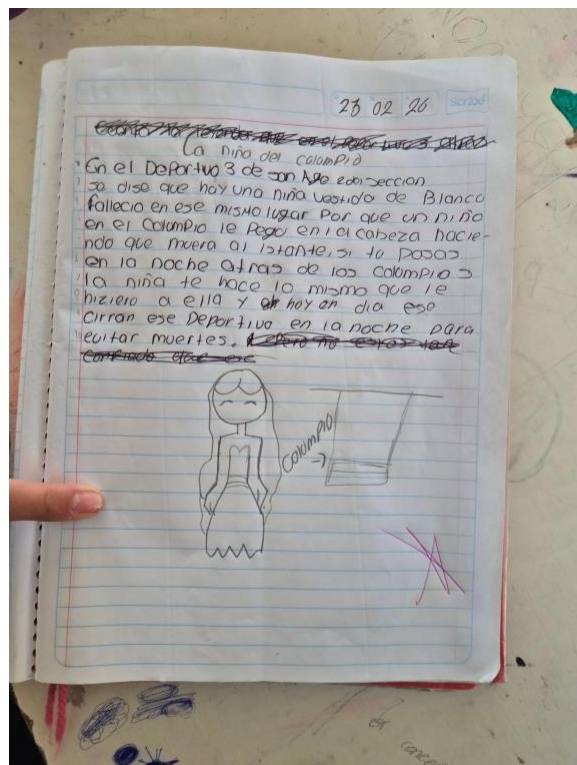
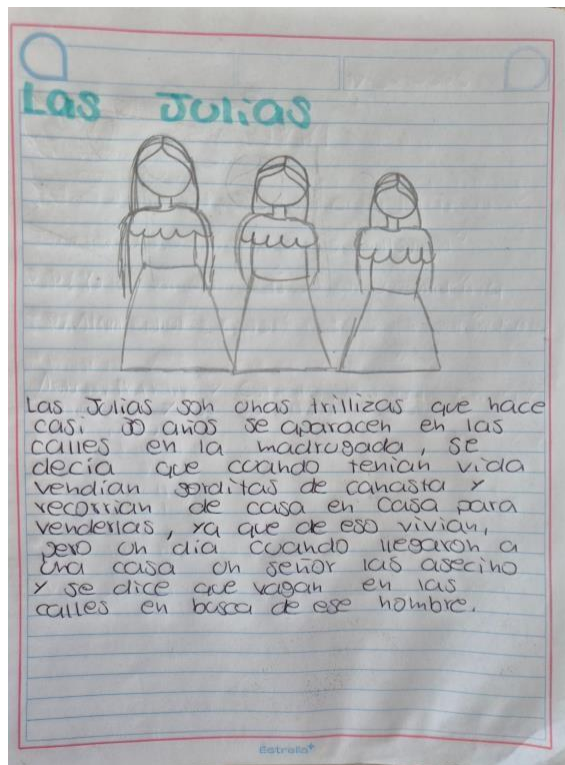
Texto Literario	Diferencias
Leyenda	Son hechos reales, pasaron hace mucho tiempo y son fantasmas o sobrenatural. La leyenda usa como base un hecho real combinado con elementos fantásticos.
Cuento	Son fantásticos, se transmiten oralmente y mezclan valores y culturas.
Mito	No se sabe si son reales, son dioses o héroes, y a menudo son católicos.
Fábula	Contiene una moraleja se presenta al final de la historia.

Texto literario	Diferencias
Leyenda	dicho oralmente combinado fantasía
Mito	a menudo fantasía con héroes y seres
Cuento	ficción breve anónimamente relata valores y cultura
Fábula	transmite enseñanza y lección moral (la moraleja) la cual se explica al final

Textos literarios	Diferencia
Leyenda	leyenda usa como base un hecho real combinado con elementos de fantasía
Cuento	narración de ficción breve y se transmite de generación en generación
Mito	narración tradicional o a menudo fantástica
Fábula	el propósito principal es dar una enseñanza

Textos literarios	Diferencias
Leyenda	usa como base un hecho real combinado con elementos de fantasía
Cuento	narración de ficción breve y de autor anónimo
Mito	narración tradicional o a menudo fantástica y transmite una enseñanza o lección moral
Fábula	

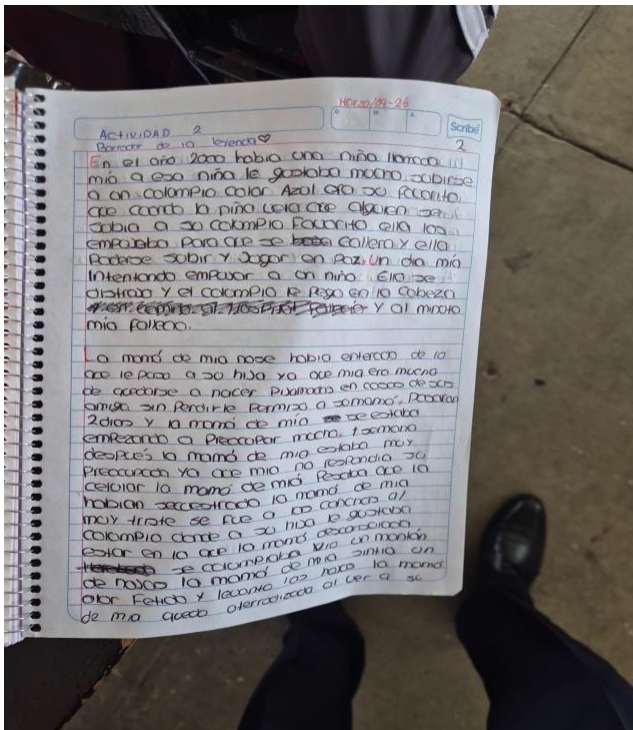
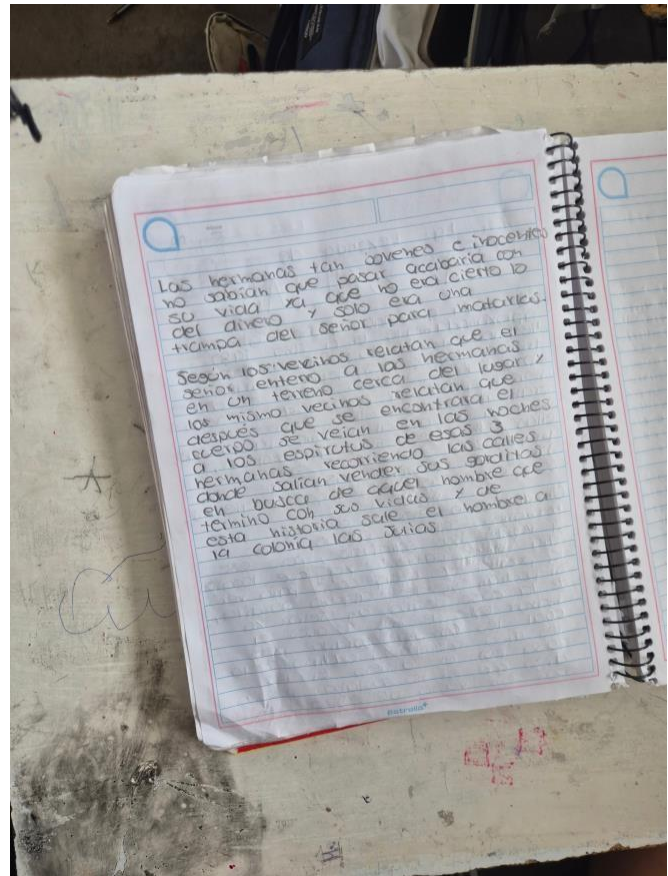
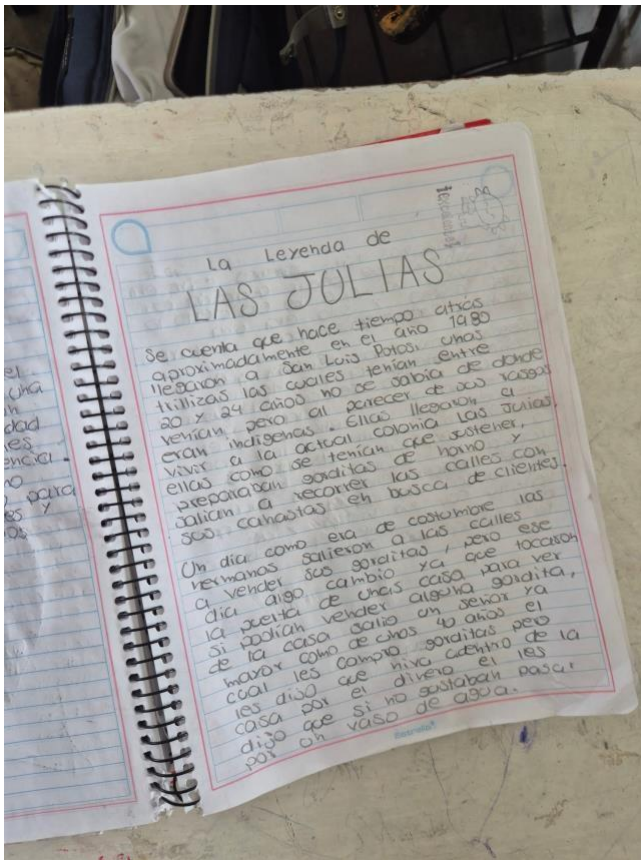
Anexo 2. Construcción de personaje



Anexo 2.1 Instrumento de evaluación

Criterio	Nivel alcanzado	Justificación
Asignación de nombre al personaje		
Descripción del personaje		
Relación con lo real		
Elemento sobrenatural		
Uso de tradición oral		
Función narrativa (explicación/origen)		
Creatividad		

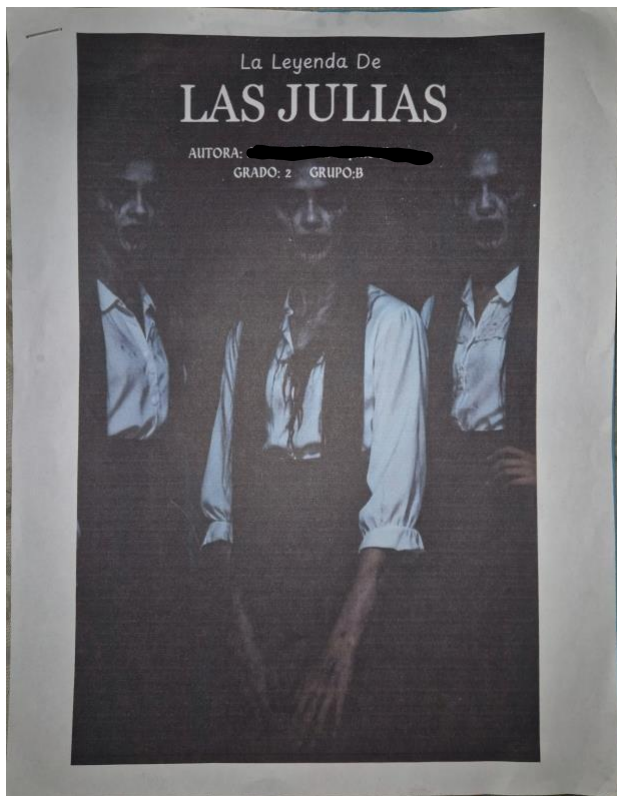
Anexo 3. Borrador leyenda



Anexo 3,1 Instrumento de evaluación .

Criterio	Nivel alcanzado	Justificación
Estructura narrativa (inicio, desarrollo, final)		
Continuidad del personaje		
Elemento sobrenatural		
Uso de tradición oral		
Función narrativa (explicación del fenómeno)		
Coherencia narrativa		
Creatividad		

Anexo 4.1 Producto final de las leyendas.



Se cuenta que hace tiempo atrás por el año de 1980 llegaron a San Luis unas trillizas llamadas Julias, aproximadamente de unos 20 años, no se sabía de dónde venían pero según por sus rasgos físicos se veía que pertenecían a un grupo indígena. Ya que eran altas, con cabello largo, liso y de color negro.



Las hermanas llegaron a vivir a una colonia que actualmente se llama las Julias, como ellas se tenían que alimentar, decidieron tomar otras circunstancias y venían gorditas de canasta y salían a vender las gorditas a la colonia con sus mismas vecinas y vecinos, a ellas les iba muy bien con sus ventas al punto que más personas les compraban las gorditas.

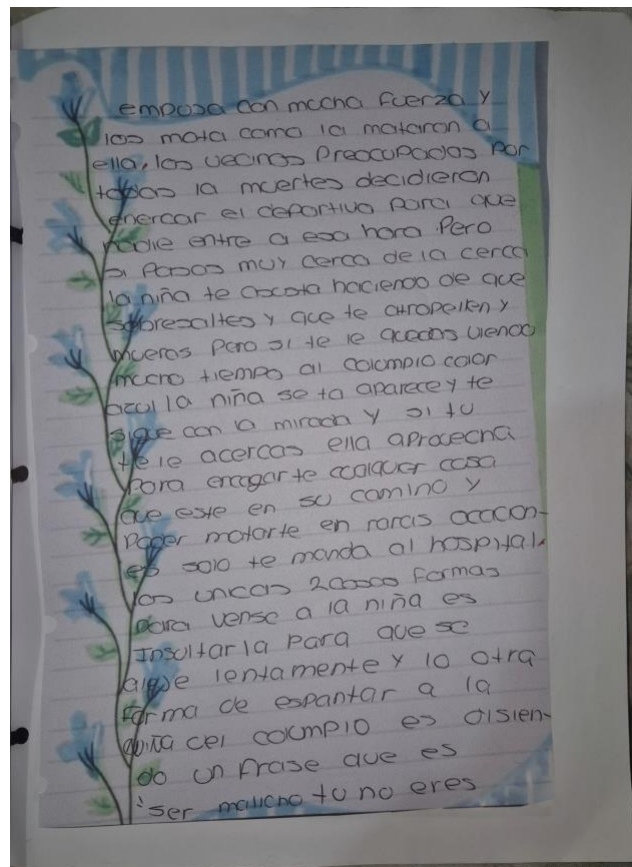
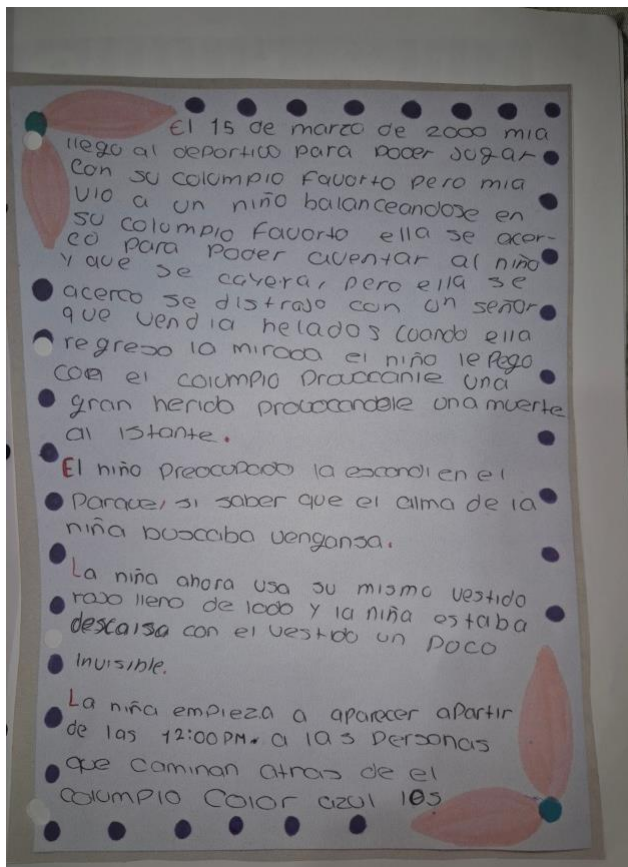
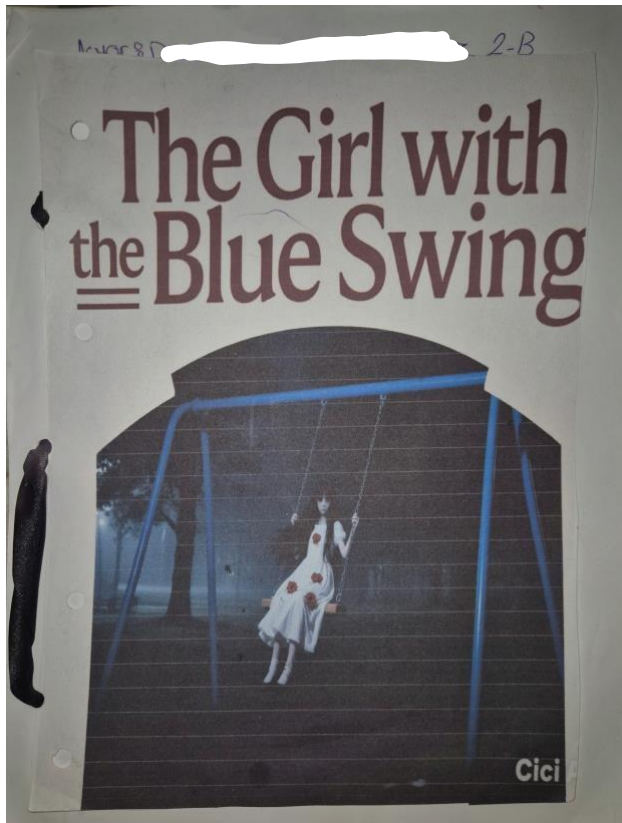
Ellas creían que su vida iba a cambiar ya que les iba muy bien en el negocio, pero cual sería su sorpresa que un día como de costumbre salieron a vender las gorditas, tocaron la puerta a una casa como era de costumbre y de ella salió un hombre el cual les compró varias gorditas, pero al momento de pagar les dio a las hermanas que ingresaran a la casa y a que adentro tenía el dinero y de paso les regalaba un poco de agua. Las hermanas aceptaron ya que estaban muy cansadas y además necesitaban el dinero, pero lo que las hermanas no sabían es que, esa decisión les quitaría la vida.

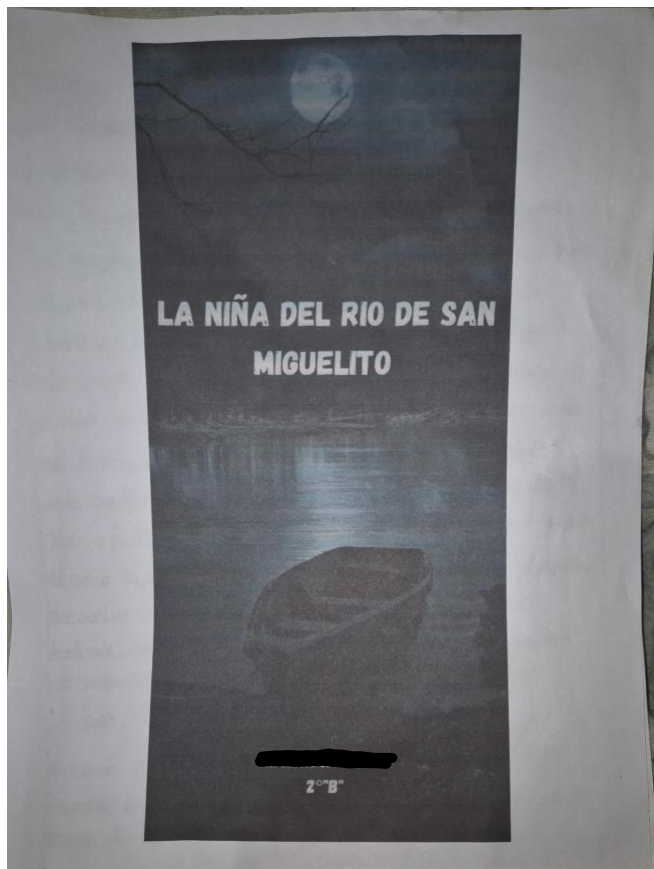
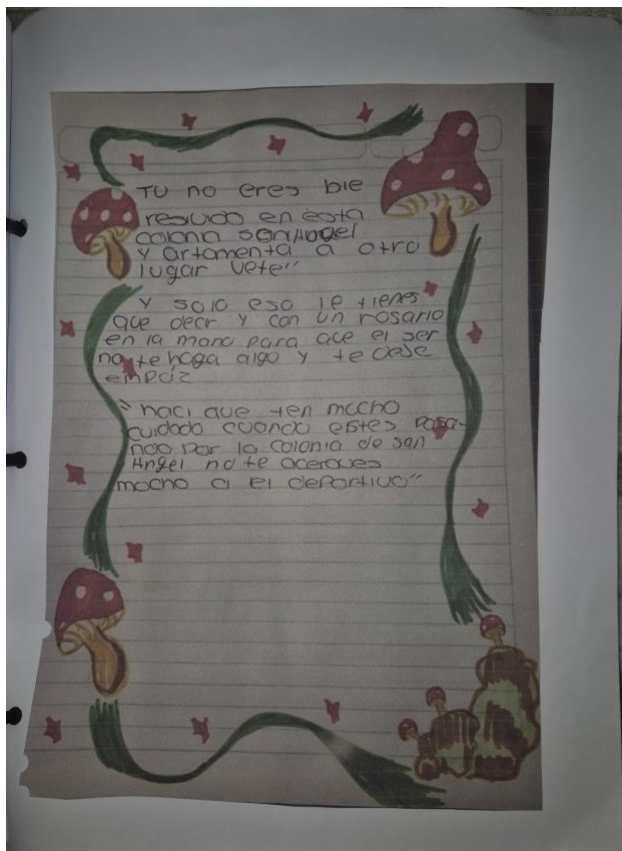
Ya que lo que era el dinero era mentira y era una trampa para asesinarlas.

Según sus vecinos y las personas que las conocían dicen que los cuerpos se encontraron enterrados, los cuerpos de estas hermanas cerca de un callejón y les dieron una santa sepultura.




Como cuentan que tiempo después se veían los fantasmas de estas hermanas recorrer aquellas calles donde salían a vender en busca de aquel hombre que terminó con su vida.





En san miguelito hay una historia que casi nadie se atreve a contar cuando cae la noche.

Los ancianos del pueblo dicen que todo comenzó con una familia muy rica y poderosa, tenían tierras, dinero y una enorme casa que dominaba el lugar, pero también eran crueles, despreciaban a la gente del pueblo y veían su apellido como si fuera lo único que importara. La hija menor de esa familia quedó embarazada siendo muy joven cuando su familia lo descubrió no hubo compasión. La miraron con odio y le dijeron que había sido "la desgracia del apellido", que había manchado el nombre de la familia para siempre. Esa misma noche la convirtieron de la casa y la desheredaron dejándola sola, sin dinero, y sin un lugar al que ir. La joven tuvo a su hija poco tiempo después pero el rencor que sentía era tan grande que nunca pudo verla como una bendición. Cada vez que miraba a la niña recordaba los gritos de su familia, las puertas cerrándose y la celda que había perdido.

Pasaron cuatro años

una noche helada, cuando el viento soplabo fuerte entre las calles oscuras de san miguelito, la mujer llevo a la niña hasta una

pequeña Iglesia que estaba cerca de un río. La sentó en las frías escaleras de piedra

-esperame aquí... voy a regresar - le dijo.

La niña asintió. La madre se dio la vuelta y desapareció en la oscuridad

La pequeña esperó, primero con paciencia

Luego con miedo, luego con lágrimas

La noche fue pasando el frío se metía en sus huesos, el hambre le retorció el estómago

pero ella seguía mirando el camino esperando ver a su madre regresar, pero nunca volvió

a la mañana siguiente la niña seguía ahí sola. Durante días caminó por el pueblo preguntando por su madre, tocaba puertas, miraba a las

personas con esperanza... pero nadie quiso ayudarla algunos la ignoraban, otros abrían las puertas lentamente cuando la veían, poco a poco la niña dejó de aparecer en el pueblo, pero comenzaron a verla

Cerca del río, siempre sola, siempre buscando, hasta que una noche desapareció, algunos dicen que la vieron caminar hacia el río mientras

lloraba, otros dicen que escuchaban su pequeña voz llamando - mamá -

después de esa noche, nunca volvió a verse o a oírse pero algo en San Miguelito

cambió. Desde entonces, hay personas que aseguran, que cuando caminan

Cerca del río por la noche ven a una niña pequeña parada a la orilla del



río. Tiene el cabello enredado, la ropa vieja, los pies descalzos y los ojos completamente oscuros.

dicen que si te acercas la niña levanta lentamente la cabeza y te mira fijamente y con una voz suave casi vola te hace una sola pregunta

¿quieres ser mi mamá?

muchos sienten lástima al verla tan pequeña y sola algunos incluso dan un paso hacia ella, pero entonces la niña vuelve a hablar esta vez su voz ya no suena triste suena diferente

¿te quieres quedar conmigo?

Los pocos que dicen que si desaparecen pero hay algo que la gente cuenta en voz baja. dicen que cuando alguien acepta quedarse

con ella la niña comienza a sonreír.

una sonrisa antinatural/ demasiado grande y oscura, y entonces el río se queda en completa

ente en silencio, como si algo estuviera observando. y al día siguiente cuando el sol vuelve a salir, a veces los pescadores

ven dos pequeñas huellas nuevas en la orilla del río unas

son de la niña las otras... de alguien que ya no regresa

a casa por eso en San Miguelito todos conocen la advertencia

si alguna noche caminas cerca del río y escuchas



una voz infantil preguntando

¿quieres ser mi mamá?

no te acercas

no la mires a los ojos y,

sobre todo nunca respondas

¿to le contestarías?



Anexo 4.1 Instrumento de evaluación final

Aspecto evaluado	Nivel alcanzado	Justificación
Construcción de una secuencia narrativa		
Continuidad del personaje		
Integración del elemento sobrenatural		
Uso de tradición oral		
Construcción del origen del personaje		
Función narrativa (advertencia)		
Coherencia narrativa		
Creatividad		

REFERENCIAS

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.

Bajtín, M. (1984). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.

Bambini, G. (2012). *La lectura como política educativa*. Fondo de Cultura Económica.

Broda, J., & Báez, F. (2010). *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*.

Calame-Griaule, G. (2009). *La tradición oral*. UNESCO.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*.

Castañeda, M. del C. (2014). *Tradición oral y memoria colectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cooperrider, K. (2002). *Escritura y cultura en Mesoamérica*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Díaz, M. (2015). *La literatura y el desarrollo de la creatividad en secundaria*. Trillas.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.

- Finnegan, R. (1992). Tradiciones orales y artes verbales.
- Flores, J. (2017). Leyendas mexicanas y educación cultural.
- Gallegos Ramírez, A. (2024). La literatura de tradición oral como herramienta pedagógica en secundaria [Tesis de licenciatura]. BECENE
- García Canclini, N. (2001). Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad.
- Garibay, Á. M. (1998). Historia de la literatura náhuatl.
- Goody, J. (1987). La lógica de la escritura y la organización de la sociedad. Alianza Editorial.
- Gutiérrez, L. (2014). Narrativa y creatividad en el aula.
- Havelock, E. (2011). La musa aprende a escribir.
- Ibarra Arreguín, M. (2024). La escritura creativa como herramienta para mejorar la producción textual en secundaria [Tesis de licenciatura]. BECENE
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Estadísticas educativas de San Luis Potosí. INEGI.
- Iser, W. (1978). El acto de leer: Teoría de la respuesta estética. Johns Hopkins University Press.
- Kumon, S. (2012). Narrativa y pensamiento creativo en adolescentes.
- Lévi-Strauss, C. (1964). El pensamiento salvaje. Fondo de Cultura Económica.
- Lord, A. (1960). El cantor de relatos. Harvard University Press.
- Martínez, P. (2013). Escritura narrativa y creatividad juvenil.
- Mendoza Fillola, A. (2008). Didáctica de la literatura y formación del lector literario. Octaedro.

Millán, J. A. (1998). La tradición oral y sus transformaciones. Síntesis.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). Resultados de PISA 2018. OCDE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). Resultados de PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. OECD Publishing.

Ong, W. J. (1982). Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica.

Paredes, A. (2008). Leyendas mexicanas y tradición oral.

Pérez, R. M. (2017). Literatura y formación educativa. Trillas.

Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. (2018). Resultados PISA 2018. OCDE.

Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). La colaboración eficaz para mejorar la educación.

Rojas, E. (2018). Literatura, identidad y escuela. Castillo.

Rosenblatt, L. (1994). El lector, el texto y el poema: La teoría transaccional de la obra literaria. Southern Illinois University Press.

Sánchez Rojas, L. (2025). Estrategias de escritura creativa en secundaria [Tesis de licenciatura]. BECENE

Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Nacional de Lectura y Escritura. SEP.

Secretaría de Educación Pública & Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). PLANEA: Resultados nacionales de lenguaje y comunicación en secundaria. SEP-INEE.

Secretaría de Educación Pública & Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). PLANEA: Resultados nacionales de aprendizaje en secundaria. SEP-INEE.

Secretaría de Educación de Gobierno del Estado. (2019). Informe estatal PLANEA San Luis Potosí. SEGE.

Silva Moreno, A. (2024). Proyectos comunitarios para fortalecer la escritura creativa en primaria [Tesis de licenciatura]. BECENE

Smith, M., & Wilhelm, J. (2006). Seguir la corriente: Cómo involucrar a los jóvenes en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Thompson, P. (2017). La voz del pasado: Historia oral. Oxford University Press.

Todorov, T. (1981). Introducción a la literatura fantástica. Ediciones Coyoacán.

UNESCO. (2016). Informe regional sobre educación en América Latina y el Caribe. UNESCO.

UNESCO. (2019). La educación y las competencias del siglo XXI. UNESCO.

UNESCO. (2021). Creatividad y aprendizaje en los sistemas educativos. UNESCO.

Vansina, J. (1985). La tradición oral como historia. University of Wisconsin Press.

Vázquez González, I. (2023). La literatura infantil como recurso pedagógico para fortalecer la lectoescritura [Tesis de licenciatura]. BECENE

Vigotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Zeinali, S. (2017). El uso de títeres como estrategia didáctica en educación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12(3), 45-52.

Zumthor, P. (1983). *La letra y la voz: De la literatura medieval*.