

LECTURA DE MEMORIAS EN LA EXPERIENCIA DE LA ESCRITURA

LORIN STEPHANIA RINCÓN PINTO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS**

**BOGOTÁ
2019**

LECTURA DE MEMORIAS EN LA EXPERIENCIA DE LA ESCRITURA

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN ESPAÑOL E INGLÉS**

Lorin Stephania Rincón Pinto

**ASESOR
Andrés Tarsicio Guerra**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS**

**BOGOTÁ
2019**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma de Asesor

Firma del jurado

Firma del jurado

El relacionarme o relacionarnos, es hacer historia de otros, hacer mi historia, escuchar la voz de los otros me permite escuchar la mía, recuperar la memoria de otros es construirme como ser memorioso; educar desde la memoria no es enseñar a memorizar por medio de la repetición, sino potenciar espacios, experiencias, actividades, ejercicios, métodos y formas de abordaje para estimular nuestras capacidades memoriosas con sentido reflexivo y crítico.

Profes. Merchán, Ortega, Castro y Garzón

*Nani, quien es memoria en música, en versos,
en imágenes, incluso a veces en el espejo.*

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional, por permitirme acceder a la formación desde la construcción colectiva y desde diferentes espacios y licenciaturas.

A mi padre, por su amor tan grande, el gran ejemplo y su apoyo incondicional.

A mi madre, por su ejemplo y paciencia ante esta vida de luchas constantes.

A mi compañero, quien motiva mi proceso y acompaña mis sueños.

A la comunidad del Centro Cultural Ciudad Blanca, quienes me permitieron conocer y compartir la perseverancia y amor a la lucha por una educación de calidad y digna para todos y todas.


A los y las estudiantes del Colegio La Candelaria, quienes permitieron mi entrada y permanente ayuda en su clase, me dieron su confianza, sus memorias y sus enseñanzas de vida.

A mis compañeros, compañeras, profesores y profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyas experiencias fortalecieron mi proceso.

Infinitas Gracias.

Resumen Ejecutivo

Este proyecto de investigación – acción educativa busca a través de una propuesta de intervención basada en el uso de diferentes tipos de memorias (histórica, colectiva e individual) y en la experiencia, mejorar el proceso de escritura con propiedades textuales como: cohesión, coherencia, intencionalidad e intertextualidad. Así mismo, el presente proyecto buscó concebir la comunicación y los procesos socio-culturales e individuales en la comunidad estudiantil a partir de las memorias y experiencias que logren trazar un aprendizaje y potenciar los procesos de escritura.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revisión al 2012</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 5 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Trabajo de grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | LECTURA DE MEMORIAS EN LA EXPERIENCIA DE LA ESCRITURA |
| Autor(es) | RINCÓN PINTO, Lorin Stephania |
| Director | GUERRA, Andrés Tarsicio |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 83 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | EXPERIENCIA; MEMORIA; COHESIÓN; COHERENCIA; INTENCIONALIDAD; INTERTEXTUALIDAD |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>Este trabajo es el resultado de la investigación acción educativa realizada en el colegio IED La Candelaria, jornada mañana, con el grado décimo, basada en el uso de diferentes tipos de memoria (histórica, colectiva e individual), como impulsadoras para mejorar el proceso de escritura a través de la experiencia y a su vez, el buen uso de criterios textuales como: coherencia, cohesión, intencionalidad e intertextualidad.</p> |

| 3. Fuentes |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Alvarez, T. (2012). <i>Competencias Básicas de la Escritura</i>. Barcelona, España: Editorial Octaedro. ● Arias, D. <i>La Escritura Como Proceso, Como Producto y como Objetivo Didáctico</i>. Salamanca España. Editorial Universidad de Salamanca. ● Benavidez, V., Vera, G., Arcón, V., y Rojano, M. (2012) <i>El diario personal: una posibilidad de trabajar literatura y la escritura en el diálogo de las intersubjetividades</i>. Recuperado de ● Betancourt Echeverry, D. (2004) <i>Memoria individual, memoria colectiva y memoria</i> |

histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional

- Calle 13. *Latinoamérica*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>
- Cano Calderón, A. (1987). *El diario en la literatura*. Estudio de su tipología. En: *Anales de filología hispánica*. Vol. 3
- Cassany, D. (2012). *Describir el Escribir*. Barcelona. Recuperado de <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>
- Cassany, D. (1993). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona. Recuperado de https://fenomenologiaymundo.files.wordpress.com/2017/02/daniel_cassany-la-cocina-de-la-escritura.pdf
 - Carranza, M. (1994) *El canto de las moscas- versión de los acontecimientos*. Bogotá, Arango Editores.
- *Cuentos Clásicos*. Recuperado de <https://www.chiquipedia.com/cuentos-infantiles-cortos/cuentos-clasicos/>
- Dimaté y Correa. (2010) *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Bogotá DC. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/117/1/referenteslenguajeciclo5.pdf>
- Galeano, E. (2008) *Espejos- Una historia casi universal*. México DF, Siglo XXI editores.
- Galeano, E. (2007) *Patas arriba- la historia del mundo al revés*. México DF, Siglo XXI editores.
- Garrido Lecca, J. (2006) *Reseña de "La memoria, la historia, el olvido, 1. ed. en español"* de P. Ricoeur Persona, núm. 8, 2005, Universidad de Lima Lima, Perú
- Halbwachs, M. *Memoria Colectiva y Memoria Histórica*. Recuperado de http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf
- Merchán, Ortega, Castro y Garzón. (2016) *Narrativas Testimoniales: poéticas de la alteridad*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional
- Niño, J. (1979). *Puro Pueblo*. Bogotá, Colombia. Editorial Carlos Valencia
- Pizarnik, A. (2008). *Prosa completa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Quintero, A., Y Hernández, A. *La Composición Escrita: Proceso de Enseñanza*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre329/re3292111165.pdf?documentId=0901e72b812593be>
- Rodríguez, G. (2016). *Alejandra Pizarnik: diario personal y escritura creativa en el aula*. Bogotá DC: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- *Seminario de Análisis del Discurso Las nociones de texto según de Beaugrande y Dressler*. Universidad de Chile. Recuperado de

[file:///C:/Users/USER/Documents/VIII/Proyecto/3_Nociones textualidad de Beaugrande Dressler.pdf](file:///C:/Users/USER/Documents/VIII/Proyecto/3_Nociones_textualidad_de_Beaugrande_Dressler.pdf)

- Swift, J. (2010). *Una modesta proposición*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/158423.pdf>

4. Contenidos

Este trabajo de grado se divide en cinco capítulos.

El primero corresponde al problema donde se presenta la contextualización relacionada con una breve descripción de la localidad y el barrio donde se ubica la institución, así como la caracterización del colegio y de los y las estudiantes, además, se presenta el planteamiento del problema y los objetivos del proyecto.

En el segundo capítulo, se encuentra el marco de referencia que contempla el estado del arte con las investigaciones, artículos y estudios relacionados con el tema de esta investigación, y el marco teórico con los autores en los que se apoya este trabajo.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico en el cual se expone el tipo de investigación, el enfoque y las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recolectar la información, y finalmente la población con la cual se trabajó.

En el cuarto capítulo, de acuerdo a las fases que propone la investigación-acción educativa, se mencionan las que se utilizaron para desarrollar la investigación, y se realiza la descripción de la propuesta de intervención y resultados de la misma.

En el quinto capítulo, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

5. Metodología

Para esta investigación se trabajó con metodología de investigación acción educativa, con enfoque cualitativo. Donde se identificó la población y la problemática, se realizaron actividades con la solución a la problemática y por último se evaluaron las actividades.

6. Conclusiones

1. Abordar la experiencia para mejorar los procesos de escritura funciona como ejercicio de formación en un espacio de enseñanza, tanto en propiedades textuales como las cuatro analizadas para este proyecto: cohesión, coherencia, intertextualidad e intencionalidad, como en componentes que aportan al proceso formativo de la persona consigo misma y con los y las demás.
2. Las lecturas que se llevaron a cabo dentro del componente de memoria histórica, fueron las que lograron captar más atención del estudiantado. Los hechos históricos que se recomponen dentro del contexto que les rodea fueron las lecturas que contribuyeron a textos con mejoras más notables durante todo el proceso de escritura dentro de esta investigación; lecturas de la historia que ya habían escuchado, pero no habían incluido dentro de su propio contexto, esto comprueba el segundo par que se contrapone (memoria-olvido) que propone Ricoeur, donde se activan las memorias que han sido olvidadas dentro del aprendizaje.
3. La memoria colectiva permitió leer los espacios del colegio, el barrio, el parque, entre otros que a su vez permitieron que los y las estudiantes compartieran experiencias conjuntas a través de las memorias que tenían en estos lugares, tanto en el pasado como en el presente, a través de las actividades realizadas en clase. Así, el proceso de escritura se vio permeado por el tercer par que se contrapone propuesto por Ricoeur (reflexividad-mundaneidad), el cual refleja la experiencia por medio de la memoria de los lugares y el cuerpo.
4. Los escritos que realizaron los y las estudiantes basados en la memoria individual, reflejaron la experiencia de cada uno/a que no habían escrito nunca. Las lecturas enfocadas en este tipo de

memoria lograron que su escritura no se viera reflejada por el hábito académico al que se habían adecuado dentro del colegio, por el contrario, sus memorias salieron a flote como impulsadoras para cada escrito.

5. Las lecturas que se llevaron a cabo dentro del componente de memoria histórica, fueron las que lograron captar más atención del estudiantado. Los hechos históricos que se recomponen dentro del contexto que les rodea fueron las lecturas que contribuyeron a textos con mejoras mas notables durante todo el proceso de escritura dentro de esta investigación; lecturas de la historia que ya habían escuchado, pero no habían incluido dentro de su propio contexto, esto comprueba el segundo par que se contrapone (memoria-olvido) que propone Paul Ricœur, donde se activan las memorias que han sido olvidadas dentro del aprendizaje.

6. La memoria colectiva permitió leer los espacios del colegio, el barrio, el parque, entre otros que a su vez permitieron que los y las estudiantes compartieran experiencias conjuntas a través de la memoria que tenían en estos lugares, tanto en el pasado como en el presente, a través de las actividades realizadas en clase. Así, el proceso de escritura se vio permeado por el tercer par que se contrapone propuesto por Ricœur (reflexividad- mundaneidad), el cual refleja la experiencia por medio de la memoria de los lugares y el cuerpo.

7. Los escritos que realizaron los y las estudiantes basados en la memoria individual, reflejaron la experiencia de cada uno/a que no habían escrito nunca. Las lecturas enfocadas en este tipo de memoria lograron que su escritura no se viera reflejada por el hábito académico al que se habían adecuado dentro del colegio, por el contrario, sus memorias salieron a flote como impulsadoras para cada escrito.

| | |
|-----------------------|------------------------------|
| Elaborado por: | RINCON PINTO Lorin Stephania |
| Revisado por: | GUERRA, Andrés Tarsicio |

| | | | |
|--|----|-------|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 06 | Junio | 2019 |
|--|----|-------|------|

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| 1. Planteamiento del problema | |
| 1.1.Descripción | 9 |
| 1.2.Caracterización | 10 |
| 1.2.1. Localidad | 10 |
| 1.2.2. Población | 11 |
| 1.2.3. Institución | 12 |
| 1.3.Diagnóstico | 14 |
| 1.4.Planteamiento del problema | 16 |
| 1.4.1. Pregunta problema..... | 19 |
| 1.5.Objetivos..... | 19 |
| 1.5.1. Objetivo General | 19 |
| 1.5.2. Objetivos Específicos | 19 |
| 2. Marco Teórico | 20 |
| 2.1.Antecedentes..... | 21 |
| 2.2.Referentes Teóricos | 25 |
| 2.2.1. Escritura..... | 25 |
| 2.2.2. Memoria como apuesta para el proceso de escritura..... | 29 |
| 2.2.3. Criterios para el proceso de escritura | 32 |
| 3. Diseño Metodológico | 34 |
| 3.1.Universo Poblacional..... | 35 |
| 3.2.Instrumentos de recolección | 36 |
| 3.3.Matriz categorial..... | 37 |
| 4. Propuesta de intervención pedagógica | 40 |
| 4.1.Moldeando la escritura | 42 |
| 4.2.Érase una vez la memora | 43 |
| 4.3.Escribiendo | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 4.4.Análisis y Organización de resultados | 46 |
| 4.4.1. Memoria Histórica..... | 46 |
| 4.4.2. Memoria Colectiva | 49 |
| 4.4.3. Memoria Individual..... | 50 |
| 5. Conclusiones y Recomendaciones | |
| 5.1.Conclusiones | 54 |
| 5.2.Recomendaciones | 55 |
| Referencias | 56 |
| Anexos | 58 |

PRIMER CAPÍTULO

Planteamiento del problema

1.2 Descripción

Este proyecto de investigación se inició con la observación de la clase de Español del curso 1002 del colegio IED La Candelaria, con el fin de identificar el desempeño de los y las estudiantes en actividades correspondientes al lenguaje. Para esto se realizó una prueba diagnóstica, además de la observación detenida de cada clase (actitud de los estudiantes, actividades de clase, tareas para casa, entre otras situaciones). Se logró determinar que los y las estudiantes no cuentan con clases donde se les expliquen los criterios textuales que garanticen que ellos puedan realizar un escrito semanal que solicita el docente titular. En consecuencia de lo anterior, se propusieron actividades que mediante la propuesta pedagógica, a su vez contenga metodología de apoyo para la clase y asimismo plantear soluciones a la problemática encontrada, en un periodo de tres semestres académicos donde, por medio de la práctica, se realizó el acompañamiento.

Junto con textos de apoyo, ya sean narrativos o poéticos (cuentos, minicuentos, canciones, poemas, comics), así como, material audiovisual, como documentales, se pretendió inspirar a los y las estudiantes para la realización de escritos, que cuenten con criterios textuales como coherencia, cohesión, ortografía, intencionalidad clara, para un buen proceso escritural. Además, el contexto de la localidad permitió construir los escritos desde la experiencia y las memorias de cada estudiante; junto con los textos, fueron los soportes para el buen proceso en los escritos del curso 1002. Finalmente, se buscó comprobar si la metodología aplicada cumplió con los objetivos que se trazaron en el comienzo de este trabajo investigativo.

1.2 Caracterización

1.2.1 Localidad

Este trabajo de investigación se realizó durante tres semestres académicos, con el acompañamiento de la clase de español y sus estudiantes del grado 1002 del colegio IED La Candelaria, ubicado en la Calle 14 N° 1b 24, en el sector centro-oriental de la ciudad de Bogotá. Esta localidad es catalogada por la Unidad Administrativa Espacial de Catastro Distrital, **2** como la localidad encargada de actividades turísticas, históricas y culturales de la ciudad, así mismo, es la tercera localidad de la ciudad de Bogotá con bienes de interés cultural después de localidades como Teusaquillo y Chapinero.

Así mismo, Localidad de la Candelaria fue constituida mediante la Ley 1 de 1992 que reglamentó la división territorial del Distrito Capital y le asignó la nomenclatura de Localidad 17, como reconocimiento de su importancia como centro histórico, arquitectónico y cultural de la ciudad, además de albergar el centro administrativo del país. Su historia está ligada a la fundación de la ciudad por Gonzalo Jiménez de Quezada, en la Plaza del Chorro de Quevedo (calle 13 con carrera 2), que se encuentra a unas pocas cuadras de la institución educativa. La candelaria actualmente es el sector más antiguo de la ciudad y, por ende, recoge los acontecimientos históricos más importantes que dieron origen a la nación; por tal motivo y por albergar lugares como Media Torta, Quinta de Bolívar, conservación de casas coloniales y variedad de lugares históricos y artísticos, la Candelaria es considerada una de las localidades más importantes y visitadas de la ciudad de Bogotá.

1.2.2. Población

Los y las estudiantes en su mayoría viven en la localidad de la Candelaria y, según la encuesta realizada (Anexo n°5), manifiestan ser de estrato socioeconómico N°2. Por otro lado, una minoría de estudiantes correspondientes a localidades cercanas como Santafé, y otras lejanas como Fontibón. Los resultados de la encuesta arrojan respuestas acerca de los pasatiempos de los y las estudiantes, así como datos respecto a la frecuencia de la lectura en sus vidas y la de sus padres o familiares más cercanos. Por lo anterior, se logró entender que el estudiantado del grado 1002 se caracteriza por leer poco, igual que sus familias, además, los padres en su mayoría trabajan en zonas cercanas al colegio, con chazas o ventas ambulantes. Por otro lado, se consideró importante conocer la opinión de los y las estudiantes con respecto a la clase, con el fin de relacionar su opinión y otros aspectos mencionados como *hobbies* o pasatiempos, lugares que frecuentan, y así garantizar que los datos que se recolectaron con esta encuesta fueron implementados en algunos aspectos de la clase y talleres propuestos. Las edades varían entre los catorce y dieciocho años, además, el estudiantado indica que en sus tiempos libres les gusta escuchar música o navegar por internet; así mismo, algunos manifiestan que nunca leen fuera del colegio y otros que “nunca se han terminado algún libro”. La mayoría de encuestados llevan de tres a cinco años estudiando en el colegio, y se han caracterizado por tener un desempeño “regular” en la clase de español, según la opinión del docente titular de la clase.

1.2.3. Institución

El colegio IED La Candelaria busca profundizar en un campo específico de conocimiento para preparar a los y las estudiantes para la educación superior y el trabajo. Entonces, atendiendo al contexto y a su ubicación, el PEI de la institución manifiesta que se optó por establecer un énfasis en educación para el turismo. Por lo anterior, los y las estudiantes han tomado durante su

estadía en la institución, cátedras con la misión de profundizar en temas como patrimonio cultural; identidad individual, local y nacional; conocimientos de la localidad La Candelaria, con aspectos que la hacen un atractivo turístico y cultural; promoción e interpretación cultural; entre otros. Sin embargo, en el quinto ciclo en el que se ubica a grado décimo, se dinamizan proyectos que desarrollan habilidades para el emprendimiento, de tal manera que los y las estudiantes puedan tener nociones básicas de negocio, como recursos, identificación de oportunidades, capacidad de asumir el riesgo, mercadeo y ventas.

La institución inició con el nombre de Escuela Distrital La Concordia, funcionaba como escuela rural en una casa colonial en el mismo espacio en donde se encuentra ubicada hoy en día, desde el año 1962. Además, cuenta con diferentes sedes, donde se ubica básica primaria, y diferentes jornadas que incluyen educación para niños y niñas, jóvenes y adultos.

1.3. Diagnóstico

Se realizó una prueba diagnóstica (Anexo N°7) para conocer las falencias de los y las estudiantes en la clase de español en cuatro aspectos: lectura literal, lectura crítica, lectura inferencial y escritura. Para conocer los resultados en estos cuatro aspectos, se usó como texto guía *El Eclipse*, cuento de Augusto Monterroso, junto con dos preguntas que pertenecen a cada tipo de lectura, y tres preguntas correspondientes a la escritura.

Los resultados que arrojó la prueba diagnóstica tuvieron los siguientes resultados:

| Componente | Número de estudiantes con respuestas acertadas |
|----------------------------|--|
| Lectura Literal | 17/19 |
| Lectura Inferencial | 15/19 |
| Lectura Crítica | 15/19 |
| Escritura | 6/19 |

Los resultados anteriores indican que la población presentaba falencias más notorias en la parte de escritura, mientras que en los componentes de lectura, el 90% de la clase logró responder asertivamente; además, el 80% aproximadamente, respondió asertivamente en lectura inferencial y crítica.

Con respecto a las preguntas de escritura, se tuvo en cuenta: redacción, cohesión, coherencia y reconocimiento del texto, como criterios principales para evaluar las respuestas de la prueba diagnóstica.

1.4. Planteamiento del problema

En la clase de español el curso 1002 del colegio IED La Candelaria, el docente titular implementó una tarea semanal para mejorar la escritura de los y las estudiantes, el tema era de libre elección; sin embargo, dentro de las instrucciones no se aclaraban los criterios para la presentación de este escrito semanal. Así mismo, comentaba durante las clases y con los trabajos en mano, cuáles eran las razones de las notas (tipo de letra, tamaño de hoja, orden). Aclaró que por el momento no iba a calificar ortografía, pero también era necesario leer cualquier documento diario (periódico, libro, revista, cuento, artículos de internet) para ir adaptando el hábito y la costumbre de leer y, de esta forma, según la opinión del docente, los y las estudiantes mejorarían su ortografía. (Anexo N° 1)

Los y las estudiantes presentaron su escrito durante cuatro semanas; en estos escritos se pudieron evidenciar temas como arte y pintura, música, lugares de Colombia, dibujo, familia, entre otros que hacían énfasis, en la mayoría de casos, en sus gustos o experiencias. Sin embargo, el docente presentó inconformidad ante la situación; consideró que no se estaba manejando de la forma adecuada la experiencia de la escritura, ya que la mayoría de estudiantes copiaba textualmente de internet, así que decidió que el texto se iba a presentar en forma de diario; el docente manifestó el cambio de actividad, debido a un problema que se había presentado en el colegio de intento de suicidio. Él, desde su clase, quería detectar si en el curso también se presentaba algún caso. (Anexo N° 2) Hay que mencionar, además, que después que se solicitó el trabajo en forma de diario, no hubo participación activa del estudiantado; aproximadamente entre tres y cinco estudiantes por clase presentaban la tarea.

Por otro lado, cuando se realizó la prueba diagnóstica, con el fin de conocer el nivel de comprensión de lectura y competencia en la escritura que presentaban los estudiantes del grado

1002, los resultados arrojaron un promedio de 80% (aproximadamente) de respuestas acertadas en el nivel de lectura, donde se logran respuestas coherentes y alusivas al texto; sin embargo, en cuanto a las respuestas correspondientes a la evaluación de escritura, sólo 30% (aproximadamente) del estudiantado logró opinar y escribir acerca del cuento de Augusto Monterroso.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se planteó el problema para este trabajo de investigación: los y las estudiantes del curso 1002 no contaban con actividades de lectura y escritura durante la clase, que permitieran que sus escritos llevaran un proceso adecuado; asimismo, la clase no contaba con instrucciones claras donde se les explicaran los criterios para evaluar sus escritos (Anexo N°3). El docente tampoco presentó explicaciones que favorecieran el proceso de escritura, teniendo en cuenta criterios como cohesión, coherencia, intencionalidad, entre otros aspectos, que son características claves en el acompañamiento académico de la escritura; así mismo, no hubo temáticas que delimitaran el texto. (Anexo N°4)

Por las razones anteriores y debido a la importancia de la escritura dentro del ámbito académico, se consideró necesaria la intervención para potenciar equilibradamente la escritura. Como se afirma en la siguiente cita:

Hay que tener presente, entonces, que en la medida en que se logre potenciar equilibradamente la producción y la comprensión oral y escrita, así como la de otros sistemas simbólicos, se estarán dando herramientas suficientes para acceder a esos otros campos del saber que preocupan y de paso se estará preparando mejor a ese estudiante para el futuro próximo que le espera. (Dimaté y Correa, 2010, p.34)

Con respecto a lo encontrado en las encuestas, a la observación y planteamiento del problema para esta investigación, se pretendió en un primer momento concebir la escritura como aquella actividad que colaborara con los procesos socio-culturales de los y las estudiantes dentro

de su localidad y, como afirma Cassany, dejar de ver la escritura como el proceso psicológico o actividad lingüística, únicamente. Es decir, para las actividades que se plantearon respondieran a contextos específicos y diversos, en las que participaran diferentes actores y sus intereses, motivaciones, problemáticas comunes pero que, fundamentalmente, utilizaran y entendieran los escritos de la clase como forma de comunicación. Entonces, la escritura resulta importante para los sujetos dentro de la escuela como el hilo conductor que comunica y narra a partir de diferentes tópicos o conceptos, los pensamientos, experiencias, opiniones, entre otros aspectos que funcionan a su vez como herramienta de aprendizaje interdisciplinar.

Por las razones y problemáticas planteadas anteriormente, se justifica este proyecto con la investigación de los procesos de escritura en la clase de español, donde se pueda concebir esa relación con la comunicación y los procesos socio-culturales e individuales en la comunidad estudiantil a partir de las memorias y experiencias que logren trazar un aprendizaje y potenciar los procesos de escritura.

1.4.1. Pregunta Problema

¿Cómo los estudiantes del curso 1002 del colegio IED La Candelaria, logran mejorar su proceso de escritura por medio de la lectura de diferentes textos, incluyendo la lectura de sus memorias y experiencias?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Identificar la manera para fortalecer el proceso de escritura de los estudiantes de grado 1002 del colegio IED La Candelaria por medio de la lectura de diferentes textos, a partir de sus memorias y experiencias.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Establecer la forma en que las experiencias de los estudiantes del grado 1002 mejoran el proceso de escritura.
- Implementar actividades que cuenten con textos de apoyo como cuentos, diarios personales, relatos cortos, canciones, crónicas, poemas, documentales y comics, para guiar a los y las estudiantes en la temática para sus escritos.
- Relacionar textos de apoyo con contextos o coyunturas vistas en diferentes momentos de la clase, para que los estudiantes puedan comunicarse por medio de sus escritos y a partir de sus experiencias.

2. SEGUNDO CAPÍTULO

Marco Teórico

2.1. Antecedentes

Los antecedentes afines al proceso de escritura en la escuela que se presentan a continuación, se escogieron con el fin de dar cuenta de criterios y propiedades de la misma escritura, mediante diferentes actividades o herramientas pedagógicas que contribuyen a la mejora de este proceso. Por lo anterior, se contaron con tres antecedentes (nacional, internacional y local).

En primer lugar, Vilma Benavides Méndez y Gloria Vera de Corso (2012) ejecutaron el proyecto “El diario personal: una posibilidad de trabajar literatura y la escritura en el diálogo de las intersubjetividades”. Este proyecto se desarrolló en la Institución Educativa Técnico Distrital Helena de Chauvin en la ciudad de Barranquilla con estudiantes de grado cuarto, octavo, noveno y décimo.

El objetivo general de este proyecto fue “fortalecer los procesos de interpretación y producción textual a través de la literatura” (Benavides y Vera, 2012, p.3). En este proyecto se realizaron actividades que motivaran a la población a expresar sus pensamientos, ideas, sentimientos, entre otros aspectos, por medio de diarios personales, referenciándose en los principios teóricos sobre el dialogismo de Bajtín y la interacción social de Vigotsky. Las autoras afirman que la implementación de un diario personal en la clase es “una actividad que gusta a las estudiantes, sobre todo porque pueden dar rienda suelta a su imaginación, sentimientos y deseos”. (Benavides y Vera, 2012, p.9)

Las actividades realizadas en el proyecto (diario), tuvieron apoyo en el diálogo con el texto literario y las lecturas de otros diarios. Para lo anterior, utilizaron la metodología del “paradigma sociocrítico”, además de centrarse hacia la investigación cualitativa, con el enfoque de acción.

Al finalizar el trabajo investigativo, el proyecto arrojó resultados donde Benavides y Vera afirman que las estudiantes de la institución lograron la comprensión de las categorías de coherencia y cohesión; por otro lado, se logró fortalecer producción de textos en contextos significativos y análisis de las obras literarias, con la realización del diario.

En segundo lugar, Azucena Hernández y Anunciación Quintero presentan el programa “Mejorar Nuestra Forma de Pensar y Expresarnos cuando Escribimos”, donde definen la expresión escrita como:

[...] proceso complejo de resolución de problemas, al que el alumno tiene que enfrentarse conociendo y aplicando un conjunto de estrategias, relacionadas no solamente con el contenido del tema sobre el que quiere escribir y la situación discursiva concreta, sino también con el proceso de planificación y gestión del texto, así como con el control y regulación del propio proceso de composición. (Hernández y Quintero, p.426)

Por lo anterior, afirman que son tres aspectos los que se deben considerar para la problemática:

[...] el lenguaje oral y el lenguaje escrito, en cuanto sistemas de representación externa, exigen unas determinadas competencias cognitivas básicas para su adquisición, si bien ambos tipos de representación requieren dominios específicos de conocimiento que en modo alguno pueden considerarse como totalmente reductibles. En segundo lugar, el relieve dado a la función epistémica de la escritura, al ser considerada como un potente instrumento, más poderoso incluso que el lenguaje oral, para el aprendizaje y

autorregulación del pensamiento. Y, por último, el énfasis puesto en la naturaleza procesual de la escritura, frente a la idea de producto elaborado, que ha ido generando la necesidad de diseñar y validar nuevos modelos para su enseñanza. (Hernández y Quintero, p.421)

Los objetivos del programa son: en primer lugar, enseñar a los alumnos el empleo, control y regulación de una serie de estrategias cognitivas y lingüísticas implicadas en los procesos de planificación, organización, redacción y revisión de un texto. En segundo lugar, hacerles explícitas las características de las distintas estructuras textuales (expositivas y narrativas), y su utilidad en los procesos de escritura anteriormente apuntados.

Así mismo, el proyecto está dividido en cuatro módulos y una evaluación final. El primer módulo, es “Objetivo y motivación”, en donde se les presenta a los alumnos el objetivo general del programa y se dialoga con ellos para que expresen sus problemas e inconformidades a la hora de escribir; el segundo módulo es la “Presentación de dos estructuras textuales: narración y exposición”, el cual constituye una introducción a las estructuras textuales narrativa y expositiva, partiendo de dos de sus diferencias fundamentales: el distinto tipo de información que proporcionan y la forma de organizar dicha información. Al mismo tiempo, con el desarrollo del módulo se pretende también que los alumnos comiencen a percibir la necesidad de determinar el tema, los objetivos y los destinatarios de sus composiciones como forma de decidir qué tipología textual puede resultar más adecuada para expresar sus ideas, teniendo en cuenta esos tres aspectos; el tercer módulo, “Profundización en las características de los textos narrativos y composición escrita empleando esta tipología textual”, tiene como fin explicar distintos criterios textuales, y además se hace una revisión parcial; el cuarto módulo, “Profundización en las características de los textos expositivos y composición escrita de pasajes con distintas estructuras

textuales expositivas”, donde se profundizan los criterios textuales; finalmente, una evaluación, en donde el docente efectuará una evaluación continua de todo el proceso de enseñanza, observando y anotando en un diario cómo se van desarrollando las distintas sesiones y, en función de esta observación periódica, irá realizando las modificaciones o ajustes oportunos.

En tercer lugar, Gary Rodríguez Rodríguez en el año 2016, pone en marcha un proyecto de tesis, Alejandra Pizarnik: diario personal y escritura creativa en el aula, cuyo objetivo general fue “Implementar el diario personal como herramienta lúdica para afianzar la escritura creativa en los/las estudiantes del curso 503 jornada tarde del Colegio Tomás Carrasquilla, a partir de la obra literaria de Alejandra Pizarnik”.

El autor de este proyecto investigativo pretende reconocer la estructura del diario personal y de esta manera sensibilizar a los/las estudiantes en este tema y aproximar a los/las estudiantes a la vida y a obra literaria de Alejandra Pizarnik. Para llevar a cabo los objetivos del proyecto, Rodríguez busca producir un diario personal creativo en el cual cada uno de los/las estudiantes puedan plasmar sus sentimientos, peripecias, experiencias, ideas, textos creativos, dibujos, etc. Así, la clase se podría ver permeada por las experiencias a la hora de leer a la poetisa y poder plasmarlo en cada diario, como se evidencia en la siguiente cita:

En primer lugar, los/las estudiantes comprendieron el uso de un diario personal como instrumento para consignar ideas, sentimientos, experiencias, descripciones del día a día, visiones de mundo, entre otras, para luego dirigirse a él y hacer uso de lo anotado en sus páginas para así producir un escrito creativo. (Rodríguez, 2016, p.53)

Gary Rodríguez referenció con diferentes autores que explican las categorías que son: “Escritura subjetiva”, donde utiliza subcategorías (diario íntimo, escritura subjetiva en el diario y

Alejandra Pizarnik); otra categoría es “Escritura creativa”, donde usa como subcategoría (diario personal creativo).

Para poder alcanzar los objetivos propuestos, el tipo de investigación seleccionado proviene del paradigma cualitativo: el enfoque metodológico investigación-acción. Así mismo, los resultados que arrojó el proyecto fueron favorables, ya que los y las estudiantes:

[...] comprendieron el uso de un diario personal como instrumento para consignar ideas, sentimientos, experiencias, descripciones del día a día, visiones de mundo, entre otras, para luego dirigirse a él y hacer uso de lo anotado en sus páginas para así producir un escrito creativo. (Rodríguez, 2016, p.53)

2.2.Referentes Teóricos

2.2.1. Escritura como proceso

Para este proyecto es necesario analizar desde la postura de diferentes autores, términos que competen a la investigación como lo son: escritura, escritura como proceso, didácticas de escritura, escritura personal. Para lo anterior, se tendrán en cuenta definiciones propuestas por autores como: Daniel Cassany, Linda Hayes y John Flower, Robert Beugrande, Teodoro Álvarez, Amelia Cano, ya que, en los últimos años, los estudios que se han realizado sobre la composición escrita dentro del aula, frente a otras manifestaciones lingüísticas, proponen modelos para su enseñanza teniendo en cuenta diferentes aspectos que se deben considerar, desde la preocupación de que no se les da importancia o sentido a las actividades de escritura dentro del aula.

En un primer momento, Cassany usa el término escritura como herramienta de comprensión sobre sí mismo, el autor afirma que se logra aprender de la escritura “escribiendo sobre escribir”:

Se trata de explorar las opiniones, las actitudes y los sentimientos que poseemos sobre la redacción. Tomar conciencia de la realidad que es útil para comprenderla mejor, para comprendernos mejor y para dar explicaciones a hechos que tal vez de otra forma nos parecerían absurdos. (Cassany, 1993, p.16)

La gramática funciona como uno de los ejes principales dentro la escuela para completar un proceso escritural. Cassany afirma que la mayoría de personas aprenden a redactar pese a las reglas de ortografía y de sintaxis. Sin embargo, existe una obsesión por la gramática, que ha hecho olvidar los que tienen que encontrarse dentro de la escritura: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc. “Para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que saber utilizar en cada momento.” (Casanny, 1993, p.10)

Además, el autor utiliza tres categorías para explicar la importancia de la profundidad en la escritura: conocimientos, habilidades y actitudes. La primera, tiene que ver con la adecuación, estructura y coherencia del texto, cohesión, gramática y ortografía, presentación del texto y recursos teóricos; por su parte, las habilidades concretan la búsqueda de ideas, análisis de la comunicación, organización de ideas, realización de borradores o esquemas y valoración del texto; y en el tercer momento, las actitudes del escritor, deben responder preguntas como: ¿qué siento cuándo escribo? ¿me gusta escribir? ¿por qué escribo? ¿qué siento o pienso cuando escribo? Para explicar con más detenimiento lo anterior, Cassany explica las propiedades mencionadas por medio de lo que él denomina columnas:

La columna de los conocimientos contiene una lista de las propiedades que debe tener cualquier producto escrito para que actúe con éxito como vehículo de comunicación; es lo que autoras y autores deben saber imprimir en sus obras. La columna de las habilidades desglosa las principales estrategias de redacción que se ponen en práctica durante el acto de escritura, como si fueran las herramientas de un carpintero o de un cerrajero. Podríamos añadir las destrezas psicomotrices de la caligrafía o del tecleo. La tercera lista, la de las actitudes, recoge cuatro preguntas básicas sobre la motivación de escribir, que condicionan todo el conjunto. (Cassany, 1993, p.11)

Por otro lado, el autor afirma que el código escrito no es simplemente un sistema de signos que transcriben un sistema oral, sino, por el contrario, escribir constituye un código completo e independiente, este se debe tomar como un verdadero canal de comunicación. Entonces, el código escrito tiene diferentes características que abarcan conocimientos de la lengua y composición de texto y así lograr una estrategia comunicativa:

Por un lado, conocer el código significa conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes...), la variedad y el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco...). Cuando un individuo ha adquirido todos estos conocimientos decimos que ha adquirido satisfactoriamente el código 20 describir el escribir escrito. (Cassany, 2012, p.11)

Por otro lado, Linda Flower y John Hayes realizaron una serie de estudios que contribuyeron a la investigación del proceso de la escritura y no al producto. La base del modelo que presentan, está basada en la premisa de que todas las personas no escriben de la misma forma, por ende, es necesario analizar la conducta del escritor individual.

El modelo propuesto está basado en tres momentos o componentes, la memoria a largo plazo del escritor, contexto de producción y el proceso propiamente. Entonces, los autores plantean que la memoria a largo plazo del escritor son los conocimientos que tiene él mismo, acerca de esquemas textuales, contenidos temáticos, conocimiento de la audiencia, entre otros; el contexto de producción se refiere a la situación y espacio concreto donde se produce el texto. El escritor se va a encontrar siempre con ciertos problemas retóricos que debe resolver como la intención de su escrito, la audiencia o receptores a los que está dirigido.

Ahora bien, este modelo está constituido por momentos específicos: planificación, que busca definir los objetivos y la finalidad del texto. Esta operación consta a su vez de tres subprocesos que son la concepción, la organización y el establecimiento de objetivos; textualización, consiste en pasar de una organización semántica jerarquizada, a una organización lineal, este momento necesita de una planificación obligatoria; por último, la revisión del texto que consiste en la lectura y futura corrección del mismo. El escritor debe evaluar su proceso y retomar si no hay coherencia en el contenido, en función de la situación retórica.

Robert Beugrande explica la forma adecuada para el proceso de escritura. Para el autor, la escritura es un acto complejo que interactúa con diversidad de circunstancias físicas, psicológicas y sociales. Beugrande determina algunas características que se deben tener en cuenta a la hora de plantear un modelo o actividad escritura:

- El proceso de producción no es inverso a la recepción, sino que uno y otro abordan el texto desde perspectivas fundamentales diferentes.

- Un modelo ha de ser flexible, ha de poder dar cuenta de la variación entre individuos con diferentes habilidades y estilos. Ello no significa que el modelo no pueda ser sistemático.
- El proceso es interactivo, es decir, sus componentes son cooperantes entre sí.
- El proceso de escritura es abierto, es decir, no tiene un punto de finalización.
- La memoria relaciona conocimiento y realización, durante el proceso es constructiva y reconstructiva.
- La educación en la escritura depende de un constante en la motivación y refinamiento de los modelos lingüísticos de los aprendices.

2.2.2. Memoria como apuesta para el proceso de escritura

La memoria entendida como una apuesta transformadora e inspiradora contribuye al proceso de escritura de los y las estudiantes dentro del aula, según la postura de Piedad Ortega, con su libro *Pedagogías para la memoria en un país amnésico*, entre otros autores, como Paul Ricoeur, dan luces para entender por qué la memoria, como eje transversal, atraviesa lo pedagógico y lo político para este proyecto:

Decimos que la memoria es cómplice de la pedagogía, en tanto tiene la facultad de rememorar y posibilitar la construcción de múltiples narraciones de una historia reciente, dado que no es solo mi memoria, sino la memoria de los otros. (Ortega, 2015, p 54)

Desde el punto de vista del escritor Teodoro Álvarez, en su libro *Competencias Básicas en escritura*, se indica que los alumnos dentro de la escuela necesitan programas y proyectos que impulsen y estimulen a los alumnos en la adquisición y el desarrollo de la comprensión y la

expresión escritas, porque una parte importante del trabajo de las distintas áreas tiene que ver con la escritura:

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura postula enfatizar en el proceso de escribir más que en el resultado y asume el carácter instrumental de la escritura como medio para organizar, elaborar y transformar el conocimiento. De igual manera, considera la escritura como un acto social de comunicación; defiende la relación lectura-escritura, destaca la resolución de problemas retóricos e integra las cuatro macro habilidades, mediante funciones tales como: hablar para escribir y hablar sobre lo escrito, leer para localizar información, leer para construir el texto, leer para revisar y editar, leer para exponer en público, etc. (Álvarez, 2012, p. 93)

Así también, dentro de lo que Álvarez comprende con los procesos didácticos de la escritura y otros sistemas de la lengua, que son “fenómenos complejos relacionados con la enseñanza para ayudar a resolver las dificultades o problemas que implica su aprendizaje.” (Álvarez, 2012, p.94) exige fundamentarse en las ciencias del lenguaje, la comunicación y las ciencias de la educación, con la finalidad de observar, describir tales fenómenos, así como conocer el currículo oficial y los materiales didácticos correspondientes. Todo ello permitirá llevar a cabo en el aula las intervenciones didácticas que mejoren las prácticas escritas de los alumnos.

Por otro lado, Piedad Ortega afirma que “Es importante señalar que el propósito central de esta investigación fue hacer un registro minucioso de los ejercicios, acciones y prácticas instituyentes de nuevas ciudadanías y de las apuestas pedagógicas —escritas, orales, estéticas” (Ortega, 2015, p.14). Las propuestas pedagógicas enmarcadas en la pedagogía de la memoria que propone Ortega, han sido diseñadas para la enseñanza de la historia reciente de Colombia en el marco del conflicto armado y la violencia política que ha sufrido el país y que ha dejado a su

paso, millones de víctimas directas e indirectas. Sin embargo, con el propósito de fomentar una pedagogía transformadora y emancipadora, donde los procesos sean más críticos y personales, surge la necesidad de apostarle a la escritura como medio transformador desde diferentes ejes del lenguaje, como lo indica Álvarez, este proyecto pretende mejorar la participación activa de los y las estudiantes dentro del aula de clase al momento de escribir.

Por otro lado, Paul Ricoeur categoriza la memoria desde pares que se contraponen: el primero, *hábito y memoria*, visto el hábito como aquel acto que se encarga del día a día de las personas, pero que está enmarcado por la repetición, mientras que la memoria si se contrasta con este, rompe con la repetición, y le da cabida a el pasado del sujeto; el segundo par que categoriza Ricoeur trata de la *evocación y búsqueda*, en esta el autor reflexiona acerca del olvido y cómo está relacionado con el aprendizaje; a veces es posible que se olvide lo aprendido o simplemente la persona se siente impedida por falta de la búsqueda; *reflexividad y mundaneidad* en un tercer momento, donde el autor menciona que existe la memoria del cuerpo y de los lugares.

Teniendo en cuenta el proceso de escritura que se pretende desde el enfoque narrativo, comunicativo y critico-social, romper con el hábito y realizar búsquedas auto reflexivas desde las memorias de los lugares del colegio, la localidad y sus propios cuerpos, se debe reconocer a partir de experiencias específicas.

Desde la experiencia se construyen varios enfoques de la memoria que deben de ser diferenciados, por un lado, la memoria histórica “supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado” (Orozco, 2004, p. 126). La memoria colectiva, “es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden llegar a un individuo o grupos de individuos.” (Orozco, 2004, p. 126). Esta diferencia es necesaria según

Darío Betancourt, debido a que son construcciones de la experiencia, pero en muchos casos se confunden entre sí. La experiencia por su parte es una construcción de conciencia que tiene dos momentos, la experiencia vivida y la experiencia percibida. Las dos están permeadas por constructos sociales e históricos, sin embargo, la primera tiene que ver con el aprehender de las emociones y reacciones ante alguna situación; la segunda, está relacionado con todo el conocimiento que se acumula desde los medios de comunicación, y es producido por la política, la religión y la escuela.

Entonces, Ricoeur, Ortega, Betancourt y Álvarez dan a esta investigación, la posibilidad de implementar elementos pedagógicos críticos, de la memoria que contribuyan con el proceso de escritura de los estudiantes del grado 1002 del colegio IED La Candelaria.

2.2.3. Criterios para el proceso de escritura

Para realizar los escritos, y el proceso que deben tener los y las estudiantes al momento de escribirlos, los siete criterios expuestos por Robert-Alain de Beaugrande y Wolfgang Ulrich Dressler, en su libro “Introducción a la lingüística del texto” (1997) son adecuados para referenciar lo que hace que un texto escrito pueda ser considerado como tal. Dicho de otro modo, el texto escrito debe tener sentido y coherencia, tanto para quien escribe como para aquel a quien va dirigido.

En primer lugar, la cohesión es la conexión que surge cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro elemento dentro de este mismo. Los mecanismos más comunes para mantener la cohesión son: la repetición o la recurrencia directa de elementos o de patrones ya empleados con anterioridad en el mismo texto; la paráfrasis o transmisión de un mismo concepto mediante expresiones diferentes; la elisión o elipsis que hace referencia a una parte del texto que se omite por economía o estilo. Para Beaugrande, la cohesión integra dos

aspectos: “la operatividad de las estructuras sintácticas o gramaticales (entendidas como configuraciones de elementos lingüísticos empleados textualmente en tiempo real), y la interacción entre sintaxis y los demás factores que integran la textualidad” (Caruman, p.1).

En segundo lugar, la coherencia es la encargada de regular la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual; en otras palabras, la configuración de los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto. La coherencia está permeada por los conocimientos del escritor, no por el texto.

En tercer lugar, la intencionalidad es comprendida como los objetivos de un mensaje deben ser específicos. Entonces, transmitir información o refutar una opinión, cuando no se asigna ninguna intención, la secuencia de palabras se transforma en el equivalente a una página de palabras al azar, no muy distintas de las prácticas de caligrafía de los alumnos en la escuela primaria.

En cuarto lugar, la aceptabilidad exige que una secuencia de oraciones sea aceptable para la audiencia destinataria, a fin de ser considerada como un texto. En cuanto un interlocutor percibe si un texto tiene alguna relevancia o presenta un propósito específico, está cumpliendo con este criterio.

En quinto lugar, la informatividad es aquella que explica por qué un texto debe contener información nueva. Además, el tema debe progresar la información que brinda, además, debe ser clara y pertinente con respecto a lo que se está escribiendo.

En sexto lugar, la situacionalidad; este criterio textual tiene en cuenta los factores tanto espaciales como temporales que hacen que un texto sea relevante en cuanto a la situación comunicativa en la que aparece, ya que todo texto se enmarca en las coordenadas, espacio y tiempo.

Por último, la intertextualidad es la que se encarga de evidenciar el conocimiento o la relación con otros textos que son previos al proceso de escritura.

Para este proyecto de investigación se tomaron cuatro de los criterios que evaluarán dentro del proceso de escritura de los y las estudiantes: cohesión, coherencia, intencionalidad e intertextualidad.

TERCER CAPÍTULO

3. Diseño Metodológico

Para esta investigación se trabajará con metodología de investigación-acción educativa, con un enfoque cualitativo. Juan Herrera define este enfoque, como la forma de búsqueda autorreflexiva, así mismo afirma que, muchas cosas al tiempo dentro de una investigación, pueden llegar a ser, como lo llama este autor, “multiparadigmáticas en su enfoque” lo que quiere decir que éste enfoque puede llevar a un campo inherentemente político, ético y se puede someter a la comprensión interpretativa y a la experiencia humana.

En el enfoque cualitativo es difícil de definir un método específico para el mismo; sin embargo, basándose en varias teorías, Herrera establece una clasificación de métodos que se vienen usando en la investigación cualitativa: en primer lugar, la fenomenología, en esta el autor destaca el énfasis sobre lo individual; el método etnográfico, por el cual se aprende el modo de vida de una unidad social en concreto; en tercer lugar, la teoría fundamentada en datos, que trata de descubrir conceptos, hipótesis, teorías y proposiciones, partiendo directamente de los datos recogidos y no de suposiciones; etnometodología, es aquella que intenta estudiar fenómenos sociales incorporados a los discursos de cada persona; en quinto lugar, el método biográfica, el cual pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona, donde recoge acontecimientos y materializa una historia de vida; y por último, investigación-acción la cual es definida como una

forma de búsqueda autorreflexiva de personas en determinadas situaciones sociales, para perfeccionar la lógica y la equidad de las prácticas educativas.

3.1.Población

El proceso de investigación se realizó con el grado 1002 del colegio IED La Candelaria, que está conformado por veinticuatro estudiantes, junto con los instrumentos de recolección para esta investigación, con el consentimiento informado de sus padres, en el cual se aclara la confidencialidad y el uso de tiempo de los estudiantes con fines exclusivos y académicos.

3.2.Instrumentos de recolección

De acuerdo con el tipo de metodología y enfoque que se seleccionó para elaborar el presente trabajo investigativo, se utilizaron diferentes instrumentos de recolección. Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron la observación no participante. Esta, una técnica donde el investigador utiliza sus sentidos para apreciar los actos que se producen en el contexto al que pertenece la población de la investigación, de tal forma, que el investigador se sumerge en la situación social manteniendo un papel analítico sobre la misma (Hernández et al., 2006); técnica que se implementó durante el primer semestre 2018 (encuesta y la prueba diagnóstica). En primer lugar, una encuesta a los y las estudiantes (ver anexo n°5); asimismo, una encuesta al docente a cargo de la materia de español (anexo n°6); las encuestas se usaron con el propósito de indagar por aspectos sociales y académicos con el fin de conocer el contexto inmediato de la población y su injerencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la clase de español. Así mismo, las encuestas se realizaron por ser un instrumento que arrojaron datos cuantitativos como

localidad, edad, estrato socioeconómico, nivel educativo de los padres de familia, frecuencia de lectura, pasatiempos, entre otros, caracterizar la población desde su contexto fue necesario para los talleres dentro del trabajo investigativo.

En segundo lugar, observaciones, diarios de campo (ver anexos nº 1, 2, 3, 4). El diario de campo es el instrumento en el cual se registran los datos tomados de las observaciones, que luego se organizan, analizan e interpretan (Bonilla y Rodríguez, 1997). Estos fueron utilizados durante de la primera fase de la investigación para registrar los datos durante la observación de las interacciones de los sujetos de enseñanza aprendizaje, los aspectos más relevantes de las dinámicas de la clase y las prácticas de lectura, escritura, escucha y oralidad. Estos datos sirvieron para realizar la contextualización de la investigación, caracterizar la población y aportar información para definir la pregunta de investigación.

Y en tercer lugar, documentos producidos en el aula de clase (ejercicios creados por el investigador docente). Para poder evaluar la producción del estudiantado, se realizó una prueba diagnóstica en el primer semestre de 2018. La prueba diagnóstica es un proceso de evaluación efectuada al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de obtener información sobre el nivel de los conocimientos estudiantiles (Alderson, J., 2005).

Es importante señalar que, la encuesta que se realizó a los y las estudiantes del curso 1002, es concebida desde una perspectiva mixta, cuantitativa y cualitativa, y los talleres diagnósticos se implementan y aplican para obtener datos pertinentes para la elaboración y formulación del problema. Por otro lado, a lo largo del proceso de esta investigación, se registraron una serie de observaciones en forma de diarios de campo, cuyo objetivo era plasmar y, al mismo tiempo, analizar lo que sucedía en las sesiones de clase de español.

| | | | | | |
|--|---|--------------------------------------|---------------------------|--|--|
| | | | dad | relación con otros textos que son previos al proceso de escritura. | texto, a parte de la brindada. |
| Experiencia Darío Betancourt | | Paul Ricoeur Maurice Halbwachs | Memoria Histórica | Supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado. | |
| | | | Memoria Individual | Es una condición necesaria y suficiente para llamar al reconocimiento de los recuerdos. Nuestra memoria se ayuda de otras, pero no es suficiente que ellas nos aporten testimonios. | |
| | | | Memoria Colectiva | Es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos. | |
| Didáctica de la escritura | Explicitar los procesos y fases de “fenómenos complejos relacionados con la enseñanza para ayudar a resolver las dificultades o problemas que implica su aprendizaje. | Teodoro Álvarez | Memorias escritas | Con el propósito de fomentar una pedagogía transformadora y emancipadora, donde los procesos sean más críticos y personales, surge la necesidad de apostarle a la escritura como medio transformador desde diferentes ejes del lenguaje como lo indica Álvarez, este proyecto pretende mejorar la participación activa de los y las estudiantes dentro del aula de clase al momento de escribir. | Cohesión en memoria histórica Cohesión en memoria colectiva Cohesión en memoria individual Coherencia en memoria histórica Coherencia en memoria colectiva Coherencia en memoria individual Intencionalidad en memoria histórica |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | <p>Intencionalidad en memoria colectiva Intencionalidad en memoria individual</p> <p>Intertextualidad en memoria histórica Intertextualidad en memoria colectiva Intertextualidad en memoria individual</p> |
|--|--|--|--|--|---|

CUARTO CAPÍTULO

4. Propuesta de intervención pedagógica

La propuesta de intervención para este proyecto está enfocada en mejorar el proceso escritural de cada estudiante dentro de la clase de español. Para lo anterior, se propuso realizar talleres donde el trabajo fuera individual y colectivo, y así poder trabajar con las memorias y experiencias concebidas desde diferentes lugares y hechos, buscando el avance en propiedades textuales como lo son: coherencia, cohesión, intertextualidad e intencionalidad.

Entonces, se plantearon tres fases de intervención para esta propuesta pedagógica: en primer lugar, ***Moldeando la escritura***, proceso que se llevó a cabo para sensibilizar a la clase, donde se logró conocer y observar a fondo el material solicitado semanalmente por el docente titular, y además introducir a los y las estudiantes en el trabajo que se iba a realizar. El proceso contaba con el acercamiento a diferentes tipos de textos y las primeras producciones por parte del estudiantado; en segundo lugar, ***Érase una vez la memoria***, cuyo propósito era generar espacios de lectura que estuvieran permeados por los tres tipos de memoria (histórica, colectiva e individual), y así intervenir en el proceso de escritura, encontrar las diferencias y avances que cada estudiante tenía en la misma y con los diferentes escenarios presentados; por último, ***Escribiendo***, fase evaluativa que buscaba encontrar los resultados finales del proceso de cada estudiante con los textos que se presentaron en las fases anteriores, y así identificar si el proyecto había tenido o no resultados. Además, se pretendía lograr la lectura de un libro completo y presentación de este a partir de la experiencia en forma (escrita-individual) y (oral-grupal), y de esta manera responder a los contenidos curriculares exigidos en su plan de estudio.

4.4. Organización y análisis de datos

El análisis de resultados de la presente investigación se soportó en los diarios de campo de la práctica realizada con el grado 1002 en el primer y segundo semestre de 2018 y con grado 11 en el primer semestre de 2019. Así mismo, se observó el proceso de escritura de cada estudiante, a través del desarrollo de estos textos, teniendo en cuenta los criterios: cohesión y coherencia, ya que los y las estudiantes en un comienzo no demostraron tener clara cuál era la idea principal de sus escritos, tampoco cómo conectar diferentes ideas dentro de los mismos. Los escritos realizados estuvieron guiados para facilitar la comprensión de las ideas y la relación entre las mismas; también criterios como intencionalidad y aceptabilidad, teniendo en cuenta que estos en un primer momento no tenían una intencionalidad clara y en muchas ocasiones eran copiados de internet. Se buscó un tema específico donde el estudiantado pudiera relacionar con alguna experiencia personal o colectiva junto con el material de apoyo, para de esta manera implementar intertextualidad en las actividades, se pretendió presentar información que colaborara con la claridad de un tema y así facilitar la información que los y las estudiantes iban a escoger para sus escritos.

La memoria histórica hizo parte del material de apoyo para los escritos, además, con el fin de reconstruir esas memorias colectivas e individuales se presentaron documentales, poemas, cuentos, entre otros textos, que contribuyeron a la motivación y creatividad del grupo al momento de escribir. Por tal razón, se analizó el portafolio de escritos, con el fin único de encontrar mejoras en el proceso de escritura de cada uno/a.

Por lo anterior, se realizó el proceso de análisis en tres fases: la primera, en la sensibilización donde se pretendió preparar a los y las estudiantes para el trabajo que se iba a

realizar dentro de la práctica; la segunda, se trabajó cada taller o ejercicio escritural con énfasis en una memoria, haciendo a su vez, la aplicación y buen uso de los criterios propuestos para el proceso de escritura; la tercera fase, evaluó los escritos en dos partes (memoria/criterio textual), con el fin de encontrar la relación de la producción escrita con los diferentes tipos de memoria y las mejoras textuales con respecto a los cuatro criterios tratados en este proyecto.

4.1. Primera Fase

Moldeando la Escritura fue la fase de sensibilización, esta se llevó a cabo durante dos semestres, donde se dio un momento de observación y revisión del material solicitado por el docente titular y ejercicios de sensibilización para que cada estudiante lograra entender el propósito del proyecto. La idea principal fue la de crear una nueva imagen acerca de la importancia de la escritura, ya que, como habían manifestado en la encuesta, para ellos no había ningún motivo importante a la hora de escribir. Para esto se trabajó con textos narrativos cortos como guía de lectura, y así, cada escrito empezó a tener una base o idea central. El primer texto guía que se trabajó fue *Bogotá contada en 100 palabras*, donde conocieron las experiencias de extranjeros en la capital, contadas a través de diferentes historias; posterior a la lectura se empezó a escribir. El grado 1002 estaba compuesto por 25 alumnos, sin embargo, la población estudiantil del colegio IED La Candelaria no es estable; de los 25 escritos se tomaron 19 que corresponden a la población que continuó en el colegio de manera permanente y llegó a grado 11. Entonces, de los 19 escritos se observaron variables como: intención, cohesión y coherencia; solo 1 estudiante logró tener una intención clara con su escrito, 10 estudiantes lograron escribir coherentemente, pero ninguno logró darle a su escrito una cohesión aceptable.

4.2. Segunda Fase

Érase una vez la Memoria es la segunda fase de intervención de este proyecto pedagógico, tiene en cuenta el reconocimiento de referentes históricos que lleven a cada estudiante a la escritura dentro de un espacio de decisión y de relevancia que no tenía antes la clase de español. También, el colegio donde se realizó la práctica es un escenario de conflicto. Se pudo observar durante un año y medio en diferentes ocasiones, experiencias violentas dentro de la convivencia tanto de los y las estudiantes dentro de la institución, como fuera de ella y con otros miembros. Por esto, con la firme convicción de que la escolaridad es la salida de escenarios de conflicto, este proyecto propuso esta fase como la más importante para la sostenibilidad, no sólo de procesos académicos como la producción escrita, sino de la memoria y el no retorno a la violencia.

La implementación de la fase se realizó con elementos más variados que la fase de sensibilización, teniendo en cuenta que el estudiantado ya se había hecho una idea del proceso que se iba a llevar con las diferentes actividades, se implementaron talleres con textos como cuentos, poemas, crónicas, documentales y audios, entre otras, que facilitaban la activación y motivación del grado con el que se estaba trabajando.

Uno de los textos que se llevó a la clase fue un documental llamado *Amor del 48*, donde pudieron escuchar la historia acerca de un evento importante históricamente como lo fue el Bogotazo, que además tuvo lugar en la localidad donde los y las estudiantes están ubicados, La Candelaria. Sin embargo, este evento es contado a partir de las experiencias de amor de una mujer. Cuando se realizó esta clase, ya habían realizado 10 escritos cada estudiante, se realizó este taller con el fin único de mirar cómo reaccionaban a un texto distinto, como lo fue un documental y, a su vez, si esto lograba mejoras en los escritos. Se logró tener resultados

positivos en relación con el criterio textual (intencionalidad), además que, 17 estudiantes tuvieron sus intenciones claras en sus producciones escritas. *Amor del 48* logró que los escritos de los y las estudiantes tuvieran intenciones variadas que iban desde el bogotazo, el amor, la vejez y la relación que algunas estudiantes tenían con el barrio La Concordia, permitiendo esto ver el avance en dicho criterio textual.

Entonces, la lectura de las narraciones de otras personas, como la que aparece en el documental mencionado anteriormente, influyó los escritos de los estudiantes. Con respecto a la lectura del ensayo *Una modesta proposición*, 18 de 19 textos tuvieron una intencionalidad clara, al igual que su coherencia; sin embargo, la cohesión de distintas ideas y otros aspectos, como la repetición de palabras e ideas al escribir sobre el hambre de la tierra colombiana, la locura de las personas y el no amor por los hijos, continuaban con falencias. Por tal motivo, y observando las dificultades en cohesión dentro de los escritos, se llevaron a cabo talleres grupales donde se pudiera observar el proceso de escritura del curso, cuando se despertaban memorias colectivas.

Para comenzar la segunda parte de la fase de intervención, se buscaron los cuentos clásicos más conocidos por la población, luego realizaron diferentes grupos para leer y asignarle a cada cuento un pecado capital. Entonces, empezaron a construir una historia con respecto al pecado y con dos de los personajes que no fuera el principal del cuento. Con este tipo de actividades, lograron avanzar en el criterio textual de cohesión dentro de su proceso de escritura. Para estos ejercicios se llevaron a cabo actividades con guías de lectura que fueran más conocidas por la mayoría de estudiantes; esto permitió trabajar la memoria colectiva.

Para reforzar la categoría memoria colectiva, se tomaron algunas fotografías de los y las estudiantes mientras se encontraban en la cancha deportiva más cercana al colegio y leían

poesía de Alejandra Pizarnik. Cuando se les permitió ver las fotografías en el salón de clase, que funcionaban como activadores de la memoria, lograron escribir un texto que realizaron los estudiantes conjuntamente, donde se tocaron temas como espacio, el tiempo, amor propio y confusión, permitiendo ver en dicho producto un avance en la cohesión de las ideas.

4.3. Tercera Fase

En un tercer momento se plantea para la evaluación del proyecto una fase llamada *Escribiendo*, donde los escritos están direccionados a temas específicos como literatura clásica, diversidad cultural, literatura del modernismo y vanguardismo y literatura del siglo XX. Lo anterior, debido al cambio de grado y a la necesidad de trabajar temas teóricos que concordaran con el programa de la clase de español y por petición de la docente titular.

Sin embargo, esta última fase permitió seguir trabajando con textos o discursos de diferentes formas para no dejar de lado la memoria y el proceso de escritura. Para esto, se trabajó con fragmentos de las obras literarias de José Asunción Silva, José Martí, León de Greiff, Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Eduardo Galeano, Gonzalo Arango, María Mercedes Carranza, entre otros. Además, el proyecto final de la clase estuvo basado en la elección de un libro para realizar un escrito final, acompañado de una galería donde cada uno/a demostrara su experiencia con la lectura del libro.

Para la evaluación de estas tres fases, se tuvo en cuenta el proceso de cada estudiante en los criterios de cohesión, coherencia, intencionalidad e intertextualidad en cada tipo de memoria: memoria histórica, memoria colectiva y memoria individual. Por lo anterior, se presenta el análisis de los textos usados para analizar el proceso de escritura en cada etapa.

4.4. Muestra de resultados a partir de la Memoria:

Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar cohesión fueron:

- Reiteración por repetición y por sinonimia. El primero, refiere a la repetición de un mismo término en varias ocasiones de texto; el segundo, ocurre cuando se acude a sinónimos por evitar la repetición de un mismo término.
- Coocurrencia, términos que entretejen redes semánticas y no tienen relación de sinonimia
- Continuidad temática, se mantiene el mismo tema durante el texto

Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar coherencia fueron:

- Reconocimiento del género discursivo
- Organización del texto

Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar Intencionalidad fueron:

- Objetivos claros y específicos dentro del texto

Los criterios que se tuvieron en cuenta para evaluar Intertextualidad fueron:

- Relación con el texto de lectura previo al texto

4.4.1. Resultados-Memoria Histórica

En primer lugar, los escritos que estuvieron acompañados por hechos históricos que se presentaron por medio de diferentes narraciones, donde pudieran leer acontecimientos que marcaron hechos nacionales, internacionales o locales. La historia de Manuelita Sáenz, Manuela Beltrán y el cultivo de tabaco en Colombia, el Bogotazo, entre otros hechos como la inanición de Irlanda, dictadura de Jorge Videla en Argentina, organización de las hermanas

Miraval en República Dominicana, permitieron evaluar los criterios en el proceso de escritura. (ver anexo n°8)

La cohesión en los escritos avanzó lentamente, sin embargo, la repetición de conectores causales se presentó en la mayoría de escritos, *porque* fue el conector más frecuente en los textos, los y las estudiantes contaban experiencias con explicaciones y esto generaba la repetición del conector dentro de los textos; por otro lado, la coocurrencia de palabras era frecuente en los escritos, por ejemplo: *dicho-palabra, pobreza-economía-sufrimiento, político-ladrones-gobierno, armas-sangre-violencia-paz, país-Colombia, Candelaria, barrio, localidad*, entre otras redes semánticas donde, por medio de palabras, escribían sobre los eventos históricos.

La coherencia mejoró notoriamente, cuando en el tercer escrito se lograron obtener 12 textos de 19, con coherencia aceptable. Los y las estudiantes entendían la organización de sus escritos, así mismo, garantizaron el entendimiento por parte del lector de la introducción y conclusión, aspectos que en el inicio de la práctica no se entendían. Entonces, por cada escrito que se iba realizando con un eje de memoria histórica, se logró mayor cantidad de textos con una coherencia aceptable, por ejemplo, una carta de amor inspirada en la carta de Manuelita Sáenz a Simón Bolívar, arrojó un resultado en donde todos estudiantes escribieron coherentemente.

La intencionalidad de los textos mejoró progresivamente teniendo en cuenta que los y las estudiantes no tenían ninguna motivación clara cuando empezó el proceso escritural con el docente titular; las intenciones variaban según el texto que se presentaba, por ejemplo, en la sección de Latinoamérica, se trabajó con textos de Eduardo Galeano y Gabriel García Márquez, así mismo, se presentaron dos canciones, una de Los Chicos del Maíz y otra de Calle 13; a

pesar que eran textos variados, el contexto histórico permitió que la población se interesara por escribir de su contexto actual, de noticias, incluso llegaron a construir algunos versos dedicados a Latinoamérica. Por otro lado, fragmentos del libro *Demasiados Héroe*s de Laura Restrepo permitieron trabajar el proceso que han llevado las Madres de la plaza de mayo en Argentina, a su vez esto permitió que la intención de los escritos estuviera relacionada con temas como falsos positivos en Soacha y el desplazamiento forzado del departamento de Arauca.

Para trabajar intertextualidad, se realizaron actividades con lecturas previas que trabajaran con narrativas de hechos históricos y así enfocar los escritos, ya que, al iniciar el proyecto, estos no tenían un enfoque ni un tema claro. Por ejemplo, cuando se presentó la carta de amor de Manuela Sáenz a Simón Bolívar, los y las estudiantes narraron su amor, odio, incluso frustración hacia algún padre o madre, hijo, esposo o profesora; pero sus escritos, en la mayoría de casos, presentaban una comparación del amor que se expresa en la carta de Manuela a Simón con el sentimiento que lograron expresar dentro de la carta.

En otro caso, como la historia de las hermanas Miraval en República Dominicana, algunas de las estudiantes escribieron sobre el papel que ellas mismas llevan en diferentes roles, como hijas, mamás y esposas, en ciertos casos. Estos son ejemplos de actividades que mejoraron la intertextualidad, ya que el proceso escritural que llevaban los estudiantes en la clase de español no contaba con ningún texto guía o de apoyo para sus escritos.

4.4.2. Resultados- Memoria Individual

En segundo lugar, se encontraron textos de autores como Alejandra Pizarnik, Eduardo Galeano, Jairo Aníbal Niño, capítulos de Los Simpson, Rick and Morty, narraciones de Bogotá contada, entre otras lecturas que permitieron que en la clase se pudiera escribir desde las experiencias con cada texto.

La cohesión dentro de los escritos que se incluyeron dentro de la fase de memoria individual, a diferencia de los de la fase de memoria histórica, presentaron reiteraciones en mayor cantidad por sinonimia que por repetición. Además, escribieron a partir de experiencias que no dudaron en plasmar con sinónimos, para evitar las repeticiones que previamente ya se habían corregido en escritos anteriores. También, se presentó coocurrencia de palabras como: colegio-educación, basura-suciedad, calles-caminos, entre muchas otras que también construyeron redes semánticas a partir de sus memorias individuales.

La coherencia dentro de los escritos fue evaluada desde la organización de los mismos; dentro de esta fase, con respecto a la memoria individual, se pudo observar un proceso más organizado y concreto en el desarrollo de las ideas en el cuerpo del texto y la división de párrafos, de 19 estudiantes evaluados el 80% logró organizar su texto de forma adecuada, donde hubo introducción, desarrollo del cuerpo del texto y conclusiones claras. (ver anexo n°9)

La intencionalidad de los y las estudiantes también mejoró rápidamente, cada texto estaba motivado por una experiencia personal; esto generó la facilidad de tener más clara la iniciativa de sus escritos. Por ejemplo, con el libro de *Espejos*, se pudieron realizar las lecturas previas de diferentes fragmentos, entre estos el texto *Primos*, donde los y las estudiantes escribieron acerca de sus mascotas y el maltrato animal; otro caso como el de la lectura de mitos y

leyendas, permitió narraciones de estas desde diferentes lugares de Colombia o Venezuela dentro de los textos.

La intertextualidad dentro de la fase de la memoria individual mejoró progresivamente, sin embargo, se vio interrumpido el proceso con el poema de Alejandra Pizarnik, *El Reloj*, el cual no logró captar la atención, y esto a su vez llevó a la desorganización de ideas y desconexión entre textos, sólo 4 de los 19 estudiantes evaluados usó el poema como base para su producción textual, los demás textos estaban totalmente desvinculados, esto debido al vocabulario, que según lo expresaron, era complejo y difícil de entender.

4.4.3. Resultados- Memoria Colectiva

En tercer lugar, la memoria colectiva se planteó desde la localidad, la creatividad y el contexto de la población. Los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocer diferentes espacios y escribir a partir de ellos y las experiencias que habían tenido en estos.

Cohesión: los textos presentaron de nuevo reiteración por repetición, sin embargo, la continuidad temática estuvo presente en la mayoría; lograron mantener un tema concreto en sus escritos, además las reiteraciones bajaron considerablemente. Sin embargo, se siguieron presentando coocurrencias como en las fases anteriores.

Coherencia: la organización del texto también fue clara en la mayoría de casos. El 75% de los escritos presentaron ejercicios escriturales organizados y entendibles. Los restantes presentaron finales inconclusos, y en otros casos poco relacionados con el desarrollo y la introducción de cada escrito. (ver anexo n°10)

Intencionalidad: los y las estudiantes tuvieron intenciones claras y concretas en sus textos, ya que las lecturas previas permitieron escribir a partir de su experiencia en lugares como la cancha, en el barrio montando bicicleta o incluso del Transmilenio y el barrio La Candelaria.

Intertextualidad: las lecturas de esta fase se presentaron con material como fotografías, videos y la lectura de imágenes de cuentos infantiles, al igual que la lectura escrita, la lectura visual permitió que los textos estuvieran atravesados por temas concretos, en la mayoría de talleres realizados, generando así mejoría en la intertextualidad.

4.5. Resultados comparados

Teniendo en cuenta la organización de datos que se realizó anteriormente, se pudo analizar que la memoria histórica, colectiva e individual funcionaron como impulsores en el proceso de escritura que se realizó desde marzo 2018 hasta mayo 2019. El proceso que se analizó presentó otras variables que se contemplaron para la unidad de análisis y que, además, se incluyen en la apuesta pedagógica de un proceso de escritura acompañado de la memoria, y así, aportar a un medio transformador dentro de la escuela.

Entonces, dentro de la unidad de análisis. *Escritura como proceso* se encontraron mejoras dentro de las categorías de cohesión, coherencia, intencionalidad e intertextualidad, recogiendo datos de los diferentes textos escritos por el estudiantado, donde criterios como: reiteración, coocurrencia, continuidad temática, organización del texto, claridad en el texto, relación con las lecturas previas, permitieron analizar si el proceso había tenido avances o no con los ejercicios realizados en clase de español.

Por otro lado, la categoría de *Memorias escritas* se analizó con la división de las actividades y el conjunto de textos que se establecieron para las clases: memoria histórica,

memoria colectiva y memoria individual, y así, desde una iniciativa que pudiera resolver las dificultades o carencias que tenían los y las estudiantes. Ellos y ellas escribieron desde sus experiencias, pero estuvieron motivados por lecturas previas que complementaron el ejercicio activo de la memoria con la reconstrucción de hechos que constituyen mi pasado y a su vez el pasado de los y las demás, requiriendo un registro real que active las memorias desde el cuerpo, los lugares, a la evocación y la búsqueda de aquello que se ha olvidado. Como se mencionó anteriormente, con este listado de ejercicios de lectura y escritura, se encontraron variables que se pudieron adjuntar al proceso pedagógico que se pretendió para este proyecto: comprensión de un pasado, a narrarse y escribirse a sí mismo y al reconocimiento de la otra persona como semejante.

5. QUINTO CAPÍTULO

Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

1. Abordar la experiencia para mejorar los procesos de escritura funciona como ejercicio de formación en un espacio de enseñanza, tanto en propiedades textuales, como las cuatro analizadas para este proyecto: cohesión, coherencia, intertextualidad e intencionalidad, y, además, como en componentes que aportan al proceso formativo de la persona consigo misma y con los y las demás. Esto se demostró con el proceso escritural de los y las estudiantes del curso 1002 y posteriormente y grado 11.
2. Moldeando la escritura, primera fase de este proyecto, permitió acercarse a un proceso escritural, donde cada uno/a rompió con el concepto que para ellos era aburrido, como lo expresaron en la encuesta, donde la escritura no era importante y carecía de sentido.
3. Érase una vez la memoria, fue la fase que permitió combinar la experiencia de cada uno/a con el proceso de escritura. Los y las estudiantes pudieron plasmar en los escritos la percepción que cada uno tuvo de la lectura de diferentes textos, donde pudieron encontrar datos, momentos o características alusivas a la memoria histórica, memoria colectiva y memoria individual. Así, desde el primer momento ya lograron intertextualidad e intencionalidades claras para sus escritos.
4. La última fase denominada *Escribiendo* permitió realizar el análisis de las propiedades textuales que se plantearon para las mejoras en la producción textual en los y las estudiantes. Se evaluó la cohesión y coherencia a partir de criterios delimitados que arrojaron resultados

con escritos que cumplieron con los requerimientos mínimos para ser coherentes y tener una cohesión adecuada, según los planteamientos de este proyecto.

5. Las lecturas que se llevaron a cabo dentro del componente de memoria histórica, fueron las que lograron captar más atención del estudiantado. Los hechos históricos que se recomponen dentro del contexto que les rodea fueron las lecturas que contribuyeron a textos con mejoras más notables durante todo el proceso de escritura dentro de esta investigación; lecturas de la historia que ya habían escuchado, pero no habían incluido dentro de su propio contexto, esto comprueba el segundo par que se contrapone (memoria-olvido) que propone Ricoeur, donde se activan las memorias que han sido olvidadas dentro del aprendizaje.

6. La memoria colectiva permitió leer los espacios del colegio, el barrio, el parque, entre otros que a su vez permitieron que los y las estudiantes compartieran experiencias conjuntas a través de las memorias que tenían en estos lugares, tanto en el pasado como en el presente, a través de las actividades realizadas en clase. Así, el proceso de escritura se vio permeado por el tercer par que se contrapone propuesto por Ricoeur (reflexividad-mundaneidad), el cual refleja la experiencia por medio de la memoria de los lugares y el cuerpo.

7. Los escritos que realizaron los y las estudiantes basados en la memoria individual, reflejaron la experiencia de cada uno/a que no habían escrito nunca. Las lecturas enfocadas en este tipo de memoria lograron que su escritura no se viera reflejada por el hábito académico al que se habían adecuados dentro del colegio, por el contrario, sus memorias salieron a flote como impulsadoras para cada escrito.

5.2. Recomendación

El colegio IED La Candelaria es un escenario que fomenta la cultura y la participación de los y las estudiantes que hacen parte de éste, sin embargo, es ajeno a las problemáticas que presenta la mayoría de la población dentro y fuera de la institución.

El estudiantado (en la mayoría de casos) encuentra en el colegio un escape ante escenarios de violencia que se generan fuera de este, además, dentro del mismo ejercicio se abren espacios en los baños y rincones de los pasillos para venta y consumo de drogas, entre otras actividades que no hacen parte del proceso académico. Actividades donde se permita escribir al estudiantado desde su propia voz, donde se pueden narrar a sí mismos y a sí mismas desde su experiencia, permitieron el conocimiento de estos y varios hechos como la maternidad a temprana edad, la soledad e infinidad de sentimientos que hacen de la clase un espacio de provecho para el aprendizaje académico, pero también la formación como sujeto.

Entonces, la recomendación que se realiza después de este proyecto de investigación, es reconocer que en todo espacio académico también hay un concepto de formación presente, desde lo social, lo cultural y lo personal; porque es el maestro el encargado de develar quiénes son los y las estudiantes, es el o la maestra los encargados de formular y diseñar estrategias o actividades dentro del aula que permitan acompañar procesos de mejoramiento en el ámbito académico, también en la construcción de subjetividades, si no es así, la educación entonces no tiene una funcionalidad en un país como Colombia.

REFERENCIAS

- Alvarez, T. (2012). *Competencias Básicas de la Escritura*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Arias, D. *La Escritura Como Proceso, Como Producto y como Objetivo Didáctico*. Salamanca España. Editorial Universidad de Salamanca.
- Benavidez, V., Vera, G., Arcón, V., y Rojano, M. (2012) *El diario personal: una posibilidad de trabajar literatura y la escritura en el diálogo de las intersubjetividades*. Recuperado de
- Betancourt Echeverry, D. (2004) *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional
- Calle 13. *Latinoamérica*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>
- Cano Calderón, A. (1987). *El diario en la literatura*. Estudio de su tipología. En: *Anales de filología hispánica*. Vol. 3
- Cassany, D. (2012). *Describir el Escribir*. Barcelona. Recuperado de <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>
- Cassany, D. (1993). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona. Recuperado de https://fenomenologiaymundo.files.wordpress.com/2017/02/daniel_cassany-la-cocina-de-la-escritura.pdf
- Carranza, M. (1994) *El canto de las moscas- versión de los acontecimientos*. Bogotá, Arango Editores.

- *Cuentos Clásicos*. Recuperado de <https://www.chiquipedia.com/cuentos-infantiles-cortos/cuentos-clasicos/>
- Dimaté y Correa. (2010) *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Bogotá DC. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/117/1/referenteslenguajeciclo5.pdf>
- Galeano, E. (2008) *Espejos- Una historia casi universal*. México DF, Siglo XXI editores.
- Galeano, E. (2007) *Patatas arriba- la historia del mundo al revés*. México DF, Siglo XXI editores.
- Garrido Lecca, J. (2006) *Reseña de "La memoria, la historia, el olvido, 1. ed. en español"* de P. Ricoeur Persona, núm. 8, 2005, Universidad de Lima Lima, Perú
- Halbwachs, M. *Memoria Colectiva y Memoria Histórica*. Recuperado de http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf
- Merchán, Ortega, Castro y Garzón. (2016) *Narrativas Testimoniales: poéticas de la alteridad*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional
- Niño, J. (1979). *Puro Pueblo*. Bogotá, Colombia. Editorial Carlos Valencia y Editores
- Pizarnik, A. (2008). *Prosa completa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Quintero, A., Y Hernández, A. *La Composición Escrita: Proceso de Enseñanza*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre329/re3292111165.pdf?documentId=0901e72b812593be>
- Rodríguez, G. (2016). *Alejandra Pizarnik: diario personal y escritura creativa en el*

aula. Bogotá DC: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

- *Seminario de Análisis del Discurso Las nociones de texto según de Beaugrande y*

Dressler. Universidad de Chile. Recuperado de

[file:///C:/Users/USER/Documents/VIII/Proyecto/3 *Nociones textualidad de Beaugrande Dressler.pdf*](file:///C:/Users/USER/Documents/VIII/Proyecto/3%20Nociones%20textualidad%20de%20Beaugrande%20Dressler.pdf)

- Swift, J. (2010). *Una modesta proposición*. Recuperado de

<http://www.biblioteca.org.ar/libros/158423.pdf>

ANEXOS

ANEXO N°1

| | |
|---|------------------------------|
| DIARIO DE CAMPO. Observación de la vida en el aula. | |
| Nombre del Observador: | Lorin Stephania Rincón Pinto |
| Fecha: | marzo 02 de 2018 |
| Lugar: | IED La Candelaria |
| Tema: | Albert Einstein |
| Objetivo: | Comprensión Lectora |

| Ejes Temáticos | Descripción |
|---------------------------|--|
| Características del grupo | El grupo 1002 está conformado por 18 alumnos entre los cuales había 7 niños y 8 niñas. |
| Estrategias de Trabajo | El profesor encargado del área de español les explica que el trabajo de este período estará basado en los ejes de lectura, escucha, escritura y oralidad. |
| Desarrollo de clase | <p>El profesor entra preguntando si los alumnos trajeron el escrito que había para la clase, lo entrega la mayoría de la clase, y prosigue indicando lo que van a realizar en la clase del día.</p> <p>Los estudiantes reciben un texto de la vida de Albert Einstein y sus trabajos, los estudiantes los leen en parejas durante aproximadamente media hora. Luego, el profesor dicta algunas preguntas para que los estudiantes las respondan como ¿quién era Albert Einstein? ¿Qué es la bomba atómica? entre otras preguntas que hacen parte</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>del texto que previamente leyeron los estudiantes.</p> <p>Mientras los estudiantes resuelven las preguntas, el docente recoge algunos cuadernos de personas que no se lo habían entregado la clase pasada.</p> <p>Los estudiantes hacen entrega de las preguntas cuando el profesor lo dice y salen del salón aproximadamente a las 8:05 am, 25 minutos antes de que el bloque termine.</p> |
| Comunicación con los alumnos | <p>El profesor Enrique no tiene mucha comunicación con los alumnos en esta clase, más allá de explicar la clase y de pedirles que hagan silencio o no griten.</p> |
| Atención de situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula | <p>Uno de los estudiantes tiene los audífonos puestos durante toda la clase, el docente le dice que por favor se los quite mientras el explica la clase. Mientras el estudiante resolvió el cuestionario siempre los tuvo puestos.</p> <p>Por otro lado, algunos de los estudiantes llegaron tarde, otros estuvieron comiendo durante el transcurso de la clase, el profesor les dijo que por favor no dejaran basura al salir, y que trataran de comer en casa, una de las alumnas le explica que la clase es muy temprano y que no alcanza a desayunar.</p> |
| Planeación Didáctica | <p>La clase se dispuso con el fin de trabajar la comprensión de lectura, lo</p> |

| | |
|----------------|--|
| | anterior con el fin de profundizar en el eje de lectura, que hace parte de las competencias a evaluar por parte del docente durante el período. |
| Otros aspectos | El profesor les recuerda a los estudiantes que deben traer el escrito para la próxima clase (sobre cualquier tema), además los estudiantes deben de leer o investigar sobre los candidatos a la presidencia de este año, ya que se va a realizar un debate con respecto a lo que investigaron. El docente explica que la actividad es con el fin de empezar a trabajar el eje de la oralidad como competencia. |

ANEXO N°2

| | |
|---|------------------------------|
| DIARIO DE CAMPO. Observación de la vida en el aula. | |
| Nombre del Observador: | Lorin Stephania Rincón Pinto |
| Fecha: | marzo 02 de 2018 |
| Lugar: | IED La Candelaria |
| Tema: | Albert Einstein |
| Objetivo: | Comprensión Lectora |

| Ejes Temáticos | Descripción |
|---------------------------|--|
| Características del grupo | El grupo 1002 está conformado por 18 alumnos entre los cuales había 7 niños y 8 niñas. |
| Estrategias de Trabajo | El profesor encargado del área de |

| | |
|---|--|
| | <p>español les explica que el trabajo de este período estará basado en los ejes de lectura, escucha, escritura y oralidad.</p> |
| Desarrollo de clase | <p>El profesor entra preguntando si los estudiantes trajeron el escrito que había para la clase, lo entrega la mayoría de la clase, y prosigue indicando lo que van a realizar en la clase del día.</p> <p>Los estudiantes reciben un texto de la vida de Albert Einstein y sus trabajos, los estudiantes los leen en parejas durante aproximadamente media hora. Luego, el profesor dicta algunas preguntas para que los estudiantes las respondan como ¿quién era Albert Einstein? ¿Qué es la bomba atómica? entre otras preguntas que hacen parte del texto que previamente leyeron los estudiantes.</p> <p>Mientras los estudiantes resuelven las preguntas, el docente recoge algunos cuadernos de personas que no se lo habían entregado la clase pasada.</p> <p>Los estudiantes hacen entrega de las preguntas cuando el profesor lo dice y salen del salón aproximadamente a las 8:05 am, 25 minutos antes de que el bloque termine.</p> |
| Comunicación con los alumnos | <p>El profesor Enrique no tiene mucha comunicación con los alumnos en esta clase, más allá de explicar la clase y de pedirles que hagan silencio o no griten.</p> |
| Atención de situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula | <p>Uno de los estudiantes tiene los audífonos puestos durante toda la clase,</p> |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>el docente le dice que por favor se los quite mientras el explica la clase. Mientras el estudiante resolvió el cuestionario siempre los tuvo puestos.</p> <p>Por otro lado, algunos de los estudiantes llegaron tarde, otros estuvieron comiendo durante el transcurso de la clase, el profesor les dijo que por favor no dejaran basura al salir, y que trataran de comer en casa, una de las alumnas le explica que la clase es muy temprano y que no alcanza a desayunar.</p> |
| Planeación Didáctica | <p>La clase se dispuso con el fin de trabajar la comprensión de lectura, lo anterior con el fin de profundizar en el eje de lectura, que hace parte de las competencias a evaluar por parte del docente durante el período.</p> |
| Otros aspectos | <p>El profesor les recuerda a los estudiantes que deben traer el escrito para la próxima clase (sobre cualquier tema), además los estudiantes deben de leer o investigar sobre los candidatos a la presidencia de este año, ya que se va a realizar un debate con respecto a lo que investigaron. El docente explica que la actividad es con el fin de empezar a trabajar el eje de la oralidad como competencia.</p> |

ANEXO N°3

| | |
|------------------------|------------------------------|
| DIARIO DE CAMPO. | Observación en el aula. |
| Nombre del Observador: | Lorin Stephania Rincón Pinto |
| Fecha: | marzo 16 de 2018 |
| Lugar: | IED La Candelaria |
| Tema: | Taller de |
| Objetivo: | La intencionalidad |

| Ejes Temáticos | Descripción |
|---------------------------|--|
| Características del grupo | A la clase de español asistieron desde el comienzo 18 alumnos. |
| Estrategias de Trabajo | El docente les explica a los estudiantes que van a trabajar la intencionalidad y que es algo que pueden asociar con los textos semanales que están trabajando |
| Desarrollo de clase | El profesor empieza la clase dando tiempo a los estudiantes para que terminen el taller del simulacro que habían empezado la clase anterior. Les da aproximadamente una hora para terminar el taller, luego el profesor pregunta si trajeron los diccionarios, que va a hacer un quiz, los estudiantes empiezan a alegar que no que por favor no les haga eso, que no había avisado, que, si quería que todos se rajaran, entonces, el docente decide aplazarlo para la siguiente clase. Luego de esto, empieza a dictar sobre la intencionalidad del texto, pero los estudiantes se pierden del dictado, debido a que unos aun están terminando el taller, y empiezan a preguntar |

| | |
|---|---|
| | <p>“¿cómo es el título profe?”, el profesor para el dictado y les dice que está cansado de estar dictando, que en grado decimo y once no se debería dictar si no ir hablando del tema y que los estudiantes fueran copiando, él cree que el colegio debería ir preparando a los estudiantes para la universidad. Luego de su interrupción la docente continua con el dictado en donde básicamente dice “el escritor puede darle al texto la intencionalidad que desee” después, empieza a dictar un texto corto donde describen varias acciones y con un final inconcluso. Los estudiantes deben resolver preguntas como ¿cuál es la organización del texto? ¿cuál es la intencionalidad del autor?</p> |
| Comunicación con los alumnos | <p>El profesor interrumpe las clases en varias oportunidades para dar charlas sobre diferentes temas, por ejemplo, cuando terminó el tiempo para completar el taller, les decía que las estudiantes no leen, leer no es una costumbre que se deba tener sólo para la clase de español, es una cuestión de autonomía, se debe poner un horario, por ejemplo, leer el periódico o cualquier cosa.</p> |
| Atención de situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula | <p>El profesor después de la interrupción del dictado les dice a los alumnos que desde el segundo periodo no les va a volver a dictar nada.</p> |

| | |
|----------------------|--|
| Planeación Didáctica | El profesor manifestó que les iba a dar media hora para terminar el taller y así poder trabajar bien con el texto que había llevado a la clase, el tema de la intencionalidad. |
| Otros aspectos | Los estudiantes no alcanzaron a resolver las preguntas, así que quedaron para la próxima clase. |

ANEXO N°4

| | |
|------------------------|------------------------------|
| DIARIO DE CAMPO. | Observación en el aula. |
| Nombre del Observador: | Lorin Stephania Rincón Pinto |
| Fecha: | Abril 6 de 2018 |
| Lugar: | IED La Candelaria |
| Diario de Campo | 5 |
| Objetivo: | La intencionalidad |

| Ejes Temáticos | Descripción |
|------------------------|---|
| Estrategias de Trabajo | El docente empieza la clase explicándoles a los estudiantes la importancia de la escritura y la lectura para la vida. Les dice que la universidad es muy diferente al colegio y que la idea de su clase es que ellos tomen conciencia del trabajo que les espera si no aprenden a leer y escribir desde el colegio. |
| Desarrollo de clase | El profesor empieza la clase indicando que los escritos que están haciendo semanalmente no son productivos, no le ponen el empeño suficiente, que se nota que lo hacen de afán. Seguido de esto, empieza a explicarles cómo hacer un documento en Word, dice a sus estudiantes que la letra más adecuada para hacer un documento es Arial 12 y que deben justificar el texto. Sin embargo, en las siguientes clases va a manejar cada uno un block tamaño |

| | |
|---|---|
| | <p>oficio, donde se empezarán a hacer los textos semanales.</p> <p>Por otro lado, el profesor recuerda que están en recuperaciones y que deben ponerse las pilas, ya que muchos de los que no entregaron el escrito semanal o el cuaderno les bajó la nota.</p> <p>Después, el profesor les dice que va a evaluar el tema del argumento, a lo que una chica le responde “profe, pero si no hemos visto nada”, el profesor le responde que claro que lo han visto, que deben responder unas preguntas simples como ¿por qué el texto es argumentativo? “pues porque argumenta” le responde otro alumno. El profesor se ve un poco enojado y les dice que dejen la recocha y se organicen, que se supone que están en grado décimo y no en primaria, con todo el respeto que se merecen los niños de primaria.</p> <p>Los estudiantes se organizan y empiezan a resolver el examen junto con tres preguntas que el profesor adicionó a la guía.</p> |
| Comunicación con los alumnos | El profesor dicta en varias ocasiones durante la clase, los estudiantes no prestan atención y les tiene que repetir cosas como las preguntas ó el título. |
| Atención de situaciones imprevistas y/o conflictos en el aula | El profesor después de la interrupción del dictado les dice a los alumnos que desde el segundo periodo no les va a volver a dictar nada. |
| Planeación Didáctica | El profesor para explicar argumentación ejemplifica con los escritos de los estudiantes |
| Otros aspectos | <p>El profesor me manifiesta que él desea trabajar en el block el texto semanal que se venía trabajando, pero esta vez en forma de diario, ya que en el colegio hay un problema de suicidio, por lo anterior, él desde su clase desea buscar la forma de mirar si logra captar algo que lo lleve a encontrar esta problemática.</p> <p>Además, el docente manifiesta que los textos que estaban</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>entregando eran de temas muy variados, que no estaban escribiendo bajo su experiencia que es lo que él quiere lograr. A lo cual yo respondí que yo si creía que estaban escribiendo bajo su experiencia, me dijo que era libre de participar en el manejo del block.</p> |
|--|---|

ANEXO N°5

Encuesta para caracterización de Estudiantes

1. ¿Con quién vives?

Mamá__ Papá__ Hermanos __ Abuelos __ Otros __

2. ¿Sus papás trabajan? Si__ No__ ¿En qué trabajan sus papás? _____

3. ¿En qué localidad vive? _____

4. ¿Cuántos hermanos tiene?

5. ¿Qué lugar ocupa en la escala de hermanos? Mayor__ Medio __ Menor __

6. ¿En su casa leen?

Frecuentemente__ A veces__ Nunca__

7. ¿Cuántos libros aproximadamente hay en su casa? _____

8. ¿Qué le gusta leer? _____

9. ¿Cuántos libros completos se ha leído? _____

10. ¿Le gusta escribir?

11. ¿Qué le gusta escribir? _____

12. ¿Pertenece a alguna de estas poblaciones?

Desplazado__ Cabildo Indígena __ Afrodecendiente __

13. ¿Cuál de estas actividades le gusta hacer?

Practicar algún deporte ___

Ir al parque ___

Cantar ___

Dibujar ___

Ir a cine ___

Ir al centro comercial ___

Ciclovía ___

Otras ___ ¿Cuáles? _____

14. ¿Qué tipo de música le gusta escuchar? _____

15. ¿Cuál es su cantante o banda favorito? _____

16. ¿Cuáles son las actividades que más disfruta en la clase de español?

Leer ___

Escribir ___

Participar en clase ___

Escuchar narraciones ___

Otras ___ ¿Cuáles? _____

17. ¿Qué tipo de series y/o películas le gustan? _____

ANEXO N°6

ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA CARACTERIZACIÓN DOCENTE

La siguiente entrevista tiene como objetivo conocer las perspectivas educativas del docente XXX, desde sus experiencias y su quehacer pedagógico con el grado decimo en la clase de Lengua Castellana en el Colegio integrado la Candelaria. Agradezco su colaboración en el proceso.

¿Cuál es su formación académica?

¿Cuántos años lleva laborando como docente?

¿En qué colegios y en qué cursos ha laborado?

¿Qué actividades usted como docente prefiere al momento de realizar una clase?

¿Qué actividades usted como docente evita al momento de realizar una clase?

¿Qué tipo de materiales utiliza para sus clases? ¿por qué?

Concerniente al grado 1002: ¿Cuáles de las siguientes características de sus estudiantes y del contexto conoce?

Barrio

Edad

Estrato

Familia

Actividades/ hobbies

Gustos

¿Cómo considera la participación de los estudiantes en clase? ¿por qué?

¿Siguen los estudiantes las instrucciones de clase regularmente?

¿Qué fortalezas presentan las estudiantes del grado 1002, en cuanto al aprendizaje en la clase de Lengua Castellana?

¿Qué debilidades presentan sus estudiantes del grado 1002, en cuanto al aprendizaje en la clase de Lengua Castellana?

¿Qué tipo de trabajo considera que favorece la clase de Lengua Castellana? ¿por qué?

¿Cuáles cree que son las necesidades del grupo?

¿Tiene alguna sugerencia trabajar y/o profundizar con el grado 1002? ¿cuál? ¿por qué?

¿Tienen los estudiantes del grado 1002 problemas convivenciales? ¿cuales?

¿Qué piensa de las tareas?

¿Cuál su perspectiva entorno a la enseñanza de la literatura?

¿Qué clase de literatura ha manejado en sus clases?

¿Cuáles cree usted que son los libros que más les llama la atención a los estudiantes?

¿Los estudiantes leen porque les toca o porque les gusta?

Anexo N°7

Prueba diagnóstica

Basado en la lectura del cuento, responda las preguntas que encontrará continuación.

Augusto Monterroso

Cuando fray Bartolomé Arazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Prueba de lectura 1

A partir del texto *El eclipse* responda las siguientes preguntas:

1. ¿Quién era Fray Bartolomé Arrazola?

2. ¿Dónde se perdió Fray Bartolomé Arrazola?

3. ¿Cuál era la actitud del personaje frente a la muerte?

4. ¿Entendía Fray Bartolomé la lengua nativa? ¿Cuál es la importancia de aquello?

5. ¿Por qué Fray Bartolomé no logró salvarse de la muerte?

6. ¿Qué narra el cuento más allá de lo mencionado en el mismo? (Eventos, hechos históricos, factores sociales y culturales)

Prueba de escritura 1

1. Escriba un resumen conciso del cuento en no más de 5 líneas

¿Qué opina usted como lector respecto del cuento?

¿Qué tipo de texto considera que es? ¿Por qué?

Anexo N° 8

Tabla de resultados: escritos con guía de lectura de memoria histórica:

| Memoria Histórica | | | | |
|-----------------------------|-----------------|-------------------|------------------------|-------------------------|
| | Cohesión | Coherencia | Intencionalidad | Intertextualidad |
| La Candelaria | 4/19 | 14/19 | 7/19 | 17/19 |
| Perdida del Florero | 6/19 | 14/19 | 13/19 | 18/19 |
| Manuela y el tabaco | 5/19 | 12/19 | 12/19 | 11/19 |
| Latinoamérica | 9/19 | 16/19 | 18/19 | 17/19 |
| Irlanda y la pobreza | 12/19 | 15/19 | 18/19 | 18/19 |
| Carta a Simón | 17/19 | 19/19 | 19/19 | 19/19 |
| Amor del 48 | 17/19 | 18/19 | 17/19 | 19/19 |
| Madres Plaza de Mayo | 15/19 | 16/19 | 16/19 | 17/19 |
| Hermanas | | | | |

| | | | | |
|------------------|-------|-------|-------|-------|
| Mariposas | 15/19 | 16/19 | 16/19 | 17/19 |
|------------------|-------|-------|-------|-------|

Anexo N°9

Tabla de resultados: escritos con guía de lectura de memoria individual:

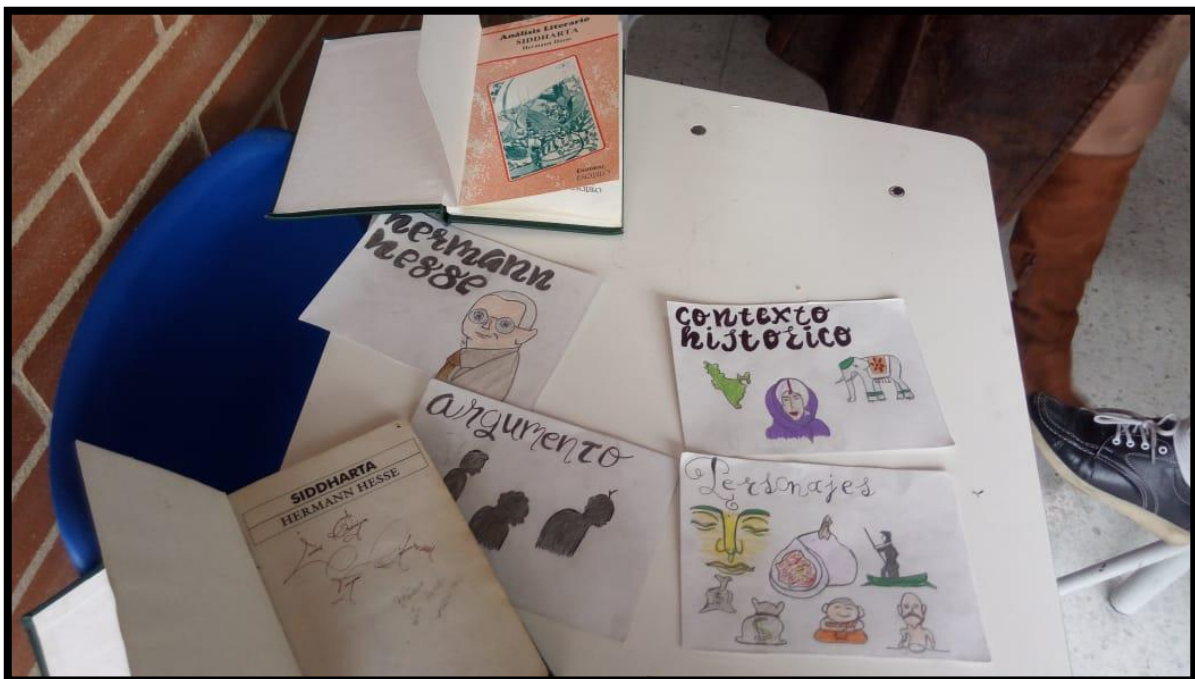
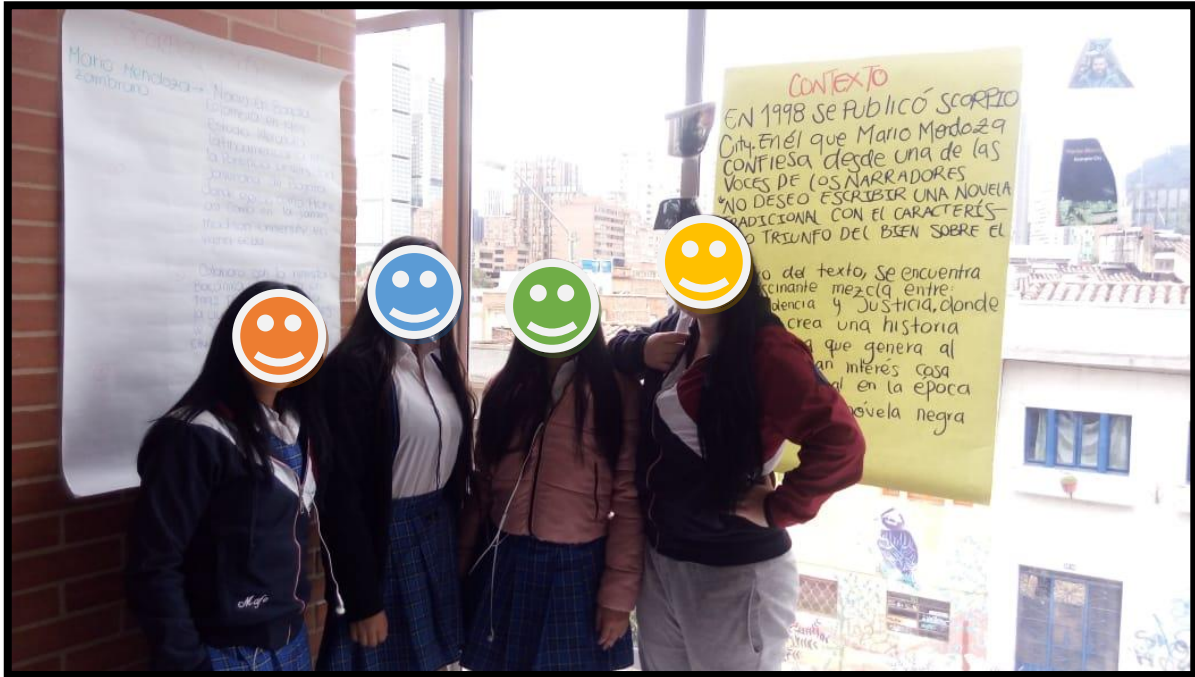
| Memoria Individual | | | | |
|-----------------------------------|----------|------------|-----------------|------------------|
| | Cohesión | Coherencia | Intencionalidad | Intertextualidad |
| Experiencia en otra ciudad | 12/19 | 16/19 | 17/19 | 17/19 |
| Los indios son inferiores | 13/19 | 16/19 | 16/19 | 16/19 |
| Mitos y Leyendas | 15/19 | 18/19 | 18/19 | 19/19 |
| El Reloj | 6/19 | 7/19 | 11/19 | 4/19 |
| El Tigre | 14/19 | 16/19 | 18/19 | 19/19 |
| Ham | 15/19 | 18/19 | 18/19 | 18/19 |
| Impunidad | 13/19 | 15/19 | 17/19 | 15/19 |
| TV | 17/19 | 17/19 | 17/19 | 19/19 |

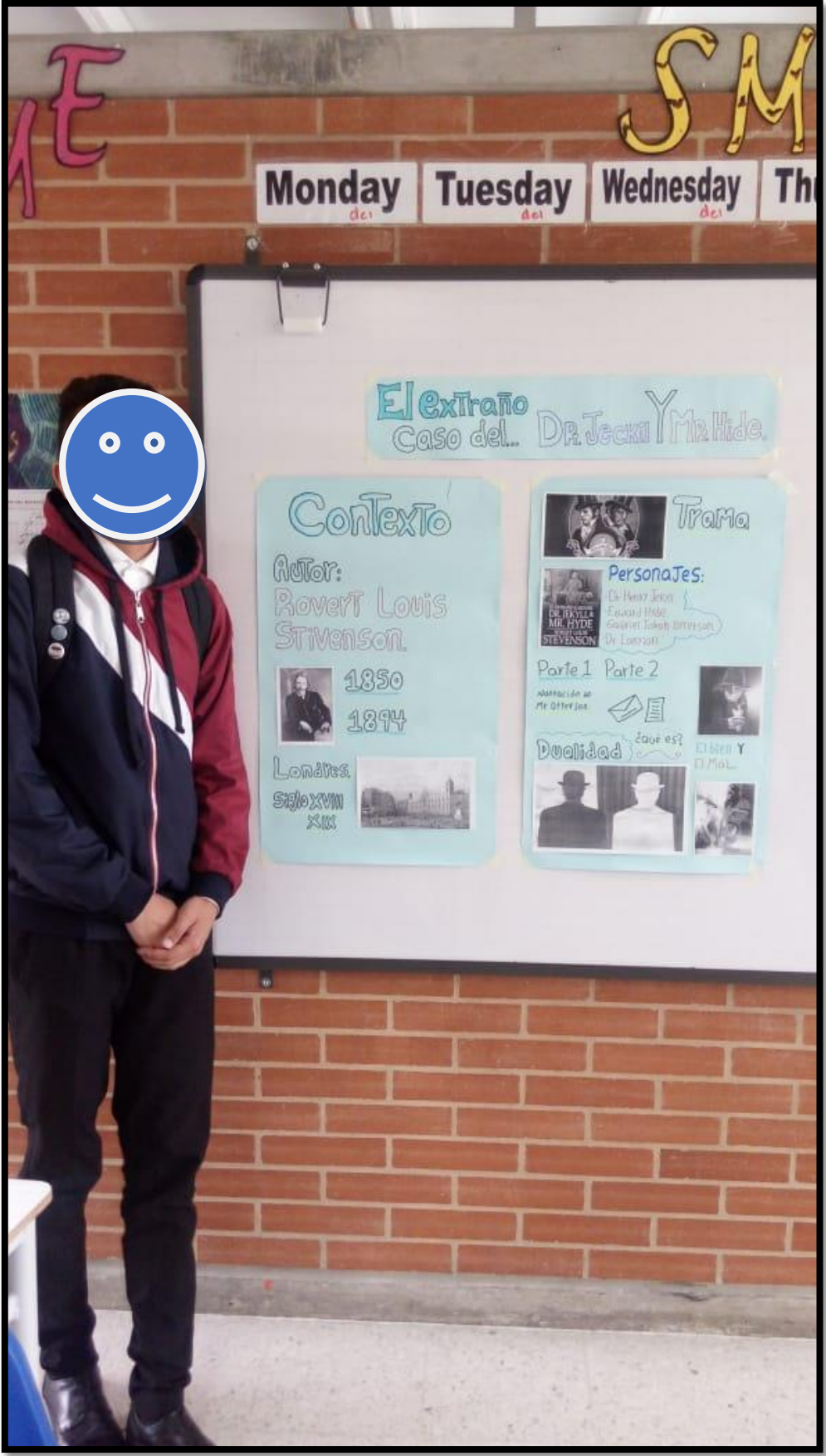
Anexo N° 10

Tabla de resultados: escritos con guía de lectura de memoria colectiva:

| Memoria Colectiva | | | | |
|------------------------------|-----------------|-------------------|------------------------|-------------------------|
| | Cohesión | Coherencia | Intencionalidad | Intertextualidad |
| El barrio | 13/19 | 17/19 | 15/19 | 16/19 |
| La cancha | 15/19 | 18/19 | 17/19 | 18/19 |
| La Bicicleta | 15/19 | 17/19 | 19/19 | 15/19 |
| Cuento/pecado | 16/19 | 14/19 | 15/19 | 18/19 |
| Cadáver exquisito | 17/19 | 16/19 | 16/19 | 17/19 |

Fotografías





Monday del Tuesday del Wednesday del Thursday del

El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde

Contexto

Autor:
Robert Louis Stevenson

1850
1894

Londres
Siglo XVIII
XIX



Trama

Personajes:
Dr. Henry Jekyll
Edward Hyde
Gabriel John Utterson
Dr. Lanyon

Parte 1 Parte 2

Relación de Mr. Utterson

Dualidad ¿qué es?

El bien y el mal

