

VIDAS CONTADAS: ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA EN LA CREACIÓN LITERARIA
EN LA ESCUELA

William Alexander Gambasica Díaz

Monografía para optar por el título de Licenciado en Español e Inglés.

Asesora

Luz Carolina Pardo Cantor

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C.

2019

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Agradecimientos

En este espacio quisiera agradecer a varias personas por su valioso acompañamiento y contribución durante este enriquecedor proceso de formación, no solo como maestro sino como persona. En primer lugar, agradezco a mis padres y a mi hermana Cielo, por su constante compañía y motivación a seguir adelante incluso en los momentos más turbios, por guiarme, enseñarme, escucharme y brindarme espacios de reflexión tan importantes y necesarios durante este recorrido, por ser esa inyección anímica para seguir adelante y nunca desfallecer.

En segundo lugar, aprovecho este espacio para recordar a aquellos amigos que me acompañaron y brindado su ayuda a lo largo de este pregrado, una mención especial a Nury, David, Mafe y Stephanie, agradezco enormemente sus palabras de apoyo, compañía y esos ratos de esparcimiento y confianza con los que hemos compartido tanto académica como afectivamente, gracias por animarse a caminar a mi lado en este camino de cinco cortos años.

En tercer lugar, mis profundos agradecimientos a la comunidad de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en especial a la profesora Viviana Murillo y a los estudiantes de 804; por compartir sus experiencias, por abrir un pequeño espacio para la reflexión que permitió la cercanía emocional y humana no solo a la literatura sino al proceso de enseñanza- aprendizaje.

Finalmente, también expreso mi gratitud a las profesoras Magda Bogotá y Carolina Pardo por su ayuda y orientación constante, por contribuir a expandir mi mundo académico; a mis profesores de literatura, por permitirme acercarme a tan majestuosa expresión de lo humano, a la profesora Lyda Molina por brindarme espacios de introspección sobre lo humano y lo emocional, tan importantes para la formación de un maestro y a la Universidad Pedagógica Nacional por haberme acogido como un segundo hogar.

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE**

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página III de 101

1. Información General

| | |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de documento | Trabajo de grado. |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Vidas contadas: escritura autobiográfica en la creación literaria en la escuela. |
| Autor(es) | Gambasica Díaz, William Alexander. |
| Director | Pardo Cantor, Luz Carolina. |
| Publicación | Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 101 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional. |
| Palabras Claves | LITERATURA; AUTOBIOGRAFÍA; PROCESO RECURSIVO; EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS; ESCRITURA IDEOFONEMÁTICA; EXPERIENCIA ESTÉTICA; CREACIÓN LITERARIA. |

2. Descripción

El presente trabajo de grado presenta la investigación realizada en los grados 707 (2018) y 804 (2019) de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, cuyo objetivo se centró en establecer de qué manera la escritura autobiográfica contribuye al proceso de creación literaria. En este sentido, se concibió a la narrativa autobiográfica como temática transversal para el establecimiento de diferentes ciclos de actividades dentro de una secuencia didáctica, ello con el fin de propiciar un espacio en que los estudiantes abordaran la creación de textos retomando su experiencia con la ciudad, como sujetos sociales y como estudiantes, permitiendo así una vinculación con la literatura de forma experiencial, significativa y emocional.

3. Fuentes

1. Abad, J. (2012). Imagen-palabra: texto visual o imagen textual. En Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. (pp. 1-11). Salamanca, España: Las lenguas en la educación.
2. Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Revista de Medios y Educación. 1(47). pp. 73-88. doi: 10.12795/pixelbit.2015 i47.05
3. Aldazoro, K. (2012). Paradigma sociocrítico: el investigador es un sujeto más. Revista EDUINVES HOY educación e investigación para el conocimiento: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1(1), p. 6. [en línea]. Disponible en

- <https://es.calameo.com/read/0007590029e7bf68153da> [Recuperado 22 de abril de 2019]
4. Álvarez, A. y Álvarez, V. (2014). Métodos en la investigación educativa. México D.F: Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Versión digital recuperada de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/195-metodos-en-la-investigacion-educativa>
 5. Amorós, A. (1980). Introducción a la literatura. Recuperado de <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/introduccion-a-la-literatura.pdf>
 6. Avilés, R. (1997). La autobiografía como género literario. Revista de la Universidad de México (557), pp. 48-53. [en línea]. Disponible en http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/14586 [Recuperado 14 de octubre de 2018]
 7. Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. España: Siglo veintiuno editores.
 8. Barthes, R. (2003). El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos. Argentina: Siglo veintiuno editores.
 9. Cassany, D. (2002). La Alfabetización digital. En Sánchez, V. (Ed.), Actas XIII. Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). (pp. 3-20) San José, Costa Rica: ALFAL.
 10. Cassany, D. (1987). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. España: Paidós.
 11. Cassany, D. (2012). En línea: leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.
 12. Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994) Enseñar lengua. España: Graó.
 13. Cortés, T. (1993). La autobiografía como narrativa. Revista Tramas (México D, F.) (5), pp. 267-278. [en línea]. Disponible en <https://biblat.unam.mx/es/revista/tramas-mexico-d-f/articulo/la-autobiografia-como-narrativa> [Recuperado 12 de octubre de 2018]
 14. Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 17(3), pp. 11-33
 15. Díaz, J. (1997). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Revista ASELE. Actas VIII, pp. 271-280.
 16. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI. (2017). Ficha técnica proyecto de investigación o intervención. [En línea] Normalsuperiormontessori.edu.co. Disponible en: <http://normalsuperiormontessori.edu.co/images/PROYECTOS.pdf> [Recuperado 13 de agosto de 2018].
 17. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI. (2018). INFORME EJECUTIVO “Proyecto Educativo Institucional PEI”
 18. GOBIERNO DE NAVARRA: Departamento de educación. (2008). MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA. Educación Secundaria.
 19. Guzmán, R., Arce, J., y Varela, S., (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED.
 20. Hernández, R. (2014). Metodología de la Investigación 6o Edición. México: McGraw Hill.
 21. Jauss, H. (2002). Pequeña apología de la experiencia estética. Barcelona, España: Paidós.

22. Kohan, S. (2002). Escribir sobre uno mismo. Todas las claves para dar forma literaria al material biográfico. Barcelona, España: Editorial ALBA
23. Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia", Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 19, pp. 87-112. [en línea]. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318> [Recuperado 14 de febrero de 2019]
24. Lejeune, P. (1975). El pacto autobiográfico y otros estudios. Madrid, España: Megazul-Endymion.
25. López, P y Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Barcelona, España: Dipòsit Digital de Documents Universitat Autònoma de Barcelona.
26. Mejía-Arauz, R. (2003). Combinación estratégica: investigación sociocultural cualitativa-cuantitativa. Nómadas, 18, pp. 20-27. Bogotá, Colombia: Universidad Central.
27. Madriz, G. (2004). ¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. A Parte Rei: revista de filosofía (31), pp. 1-8.
28. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. [En línea] Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf [Recuperado 13 de agosto de 2018].
29. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2007). Los niveles de lectura: Maratones de lectura ¡Haz que tu cuento sea leer! [En línea] Disponible en <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guías%20niveles%20de%20lectura.pdf> [Recuperado 15 de octubre de 2019].
30. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2015). Pruebas saber 7: lineamientos para la aplicación muestral 2015 [En línea] Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/guias-de-orientacion-3579/version-actual-de-las-guias-de-orientacion-del-examen-saber-3-5-y-9/guias/872-guia-pruebas-saber-7-lineamientos-para-la-aplicacion-muestral-2015/file?force-download=1> [Recuperado 28 de agosto de 2018]
31. Ocaña, O. (2010). La escritura autobiográfica y su repercusión en el ámbito educativo: Josefina Aldecoa como ejemplo de autobiografía y docencia. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
32. Ortiz, D. (2017). La autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa. (Tesis de posgrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia.
33. Papalia, E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia. México: McGraw Hill.
34. Piña, C. (1999). "Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico". Propositiones (29), pp. 1-5.
35. PRUEBA DE LECTURAS INFERENCIALES. (s.f). [En línea] Disponible en: <http://212.183.203.98/Comprensi%F3n%20lectora/lecturas%20inferenciales.doc>. [Recuperado 03 de septiembre de 2018]
36. Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. Pedagogía y saberes (18), pp. 65-69.
37. Restrepo, D. (2013). Mi historia de vida en letras: la autobiografía como estrategia didáctica para mejorar el proceso de composición escrita. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página VI de 101

38. Ricoeur, P. (1996). Tiempo y narración. Tomo III: el tiempo narrado. Siglo XXI: Madrid.
39. Romera, F. (2012). Las ciudades escriben su autobiografía. Espacio urbano y escritura autobiográfica. Anales (24), pp. 307-318.
40. Rulfo, J. (1980). El desafío de la creación. Revista de la Universidad de México (2-3), pp. 15-17.
41. SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GUANAJUATO. (2011). Cuadernillo de actividades: fortalecimiento de la comprensión lectora 2º grado de secundaria [En línea] Disponible en: <https://preparateparaenlace.files.wordpress.com/2012/03/espac3b1ol-2-grado-secundaria.pdf> [Recuperado 26 de agosto de 2018].
42. Tan, S. (2010). Emigrantes. [En línea] Disponible en: <https://www.barbarafioreeditora.com/catalogo/libros/emigrantes> [Recuperado 07 de septiembre de 2018]
43. Valderrama, L. (2018). Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C, Colombia
44. Van Dijk, T. (1978). La ciencia del texto. México: Paidós Comunicación.
45. Van Dijk, T. (1980). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo veintiuno editores.
46. Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
47. Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado está dividido en ocho capítulos:

El primero de ellos titulado *Planteamiento del problema*, presenta la contextualización de la institución en donde se realizó el ejercicio investigativo y la población participante. Así mismo, se exponen los resultados de las pruebas diagnósticas y la delimitación de la problemática identificada, la justificación, pregunta problema y se definen los objetivos.

En el segundo capítulo denominado *Marco de Referencia*, se exponen los antecedentes en relación con el tema a investigar, así como el referente teórico con los conceptos que soportan la investigación.

El tercero *Diseño Metodológico*, describe el paradigma, tipo y enfoque de investigación; adicionalmente, se presentan los instrumentos utilizados para el proceso de recolección de datos y se exponen la unidad, categorías y subcategorías de análisis por medio de la matriz categorial y las consideraciones éticas y el universo poblacional participante del proceso investigativo.

En el cuarto capítulo se hace un breve recorrido expositivo de las *Fases Desarrolladas* dentro del proyecto, allí se describe la finalidad de cada ciclo de la intervención pedagógica y se muestra el cronograma de ejecución en el aula de clase.

En el capítulo cinco *Organización y el Análisis de la Información* se exponen la forma de organización y esquematización de los datos recolectados y el análisis mediante la triangulación de las categorías y subcategorías expuestas en la matriz categorial, referentes teóricos y la perspectiva del investigador.

En los capítulos seis, siete y ocho se presentan los *Resultados, Conclusiones, Limitaciones y*



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página VII de 101

Recomendaciones del ejercicio de intervención y análisis de la información a la luz de los objetivos planteados. Por último, se presentan las referencias bibliográficas utilizadas y los respectivos anexos.

5. Metodología

Esta investigación se guió por el paradigma socio-crítico, fundamentado en el desarrollo de conocimiento siguiendo las necesidades de un grupo participante; adicionalmente, se enmarcó en la investigación-acción educativa, en la que se busca que, tras la inmersión en el contexto se dé una constante reflexión de la práctica educativa con miras a la adecuación de estrategias que propicien resultados positivos ante potenciales falencias que presente el estudiantado. Finalmente, vale la pena aclarar que, al recurrir a la triangulación de datos para el proceso de análisis, la investigación se valió de la combinación estratégica, tomando aportes del enfoque cualitativo con ayuda de datos cuantitativos, buscando mayor precisión y generalización de la información.

6. Conclusiones

Con la concreción del ejercicio pedagógico-investigativo, “*Vidas contadas: escritura autobiográfica en la creación literaria en la escuela*” permitió concluir que el abordaje del texto autobiográfico propició que se mejorara en la creación literaria en términos de su organización micro y macroestructural (debido a su estructuración cronológica) y en la exposición de detalles, ya que, al ser protagonistas, los estudiantes abordaron mayor cantidad de información al describir espacios, experiencias y reflexiones.

Ahora bien, con la creación de textos basados en la experiencia, también se encontró cómo la escritura como proceso recursivo es de ayuda a la constitución de un texto, ello ya que siguiendo fases como la planeación, textualización, revisión y reedición, el estudiante desarrolla la creación en diferentes momentos que le permiten acercarse a conocimiento previo y realizar primeras versiones de texto sobre las cuales volver para realizar correcciones y complementar detalles ausentes, dando lugar a textos mejor producidos en su organización y en la profundidad de la información alcanzada.

Igualmente, también se evidenció cómo la escritura basada en la vida dio lugar a la inclusión de otros códigos representativos ya sea en imágenes relacionadas con el texto, u otros patrones de escritura como la ideofonemática, caracterizada por la inclusión de iconos o variaciones de orden grafémico que permiten cercanía emocional con el contenido del texto.

En adición, con la creación literaria delimitada únicamente por la autobiografía, se logró la creación de textos que vincularon la ficción y realidad, ello a través de la invención de historias, acciones o personajes irreales junto con la narración de las vivencias tomadas de la realidad, lo que contribuyó a que se propiciara en el aula de clase un espacio para desarrollar la creatividad, dando como resultado la

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE****Código: FOR020GIB****Versión: 01****Fecha de Aprobación: 10-10-2012****Página VIII de 101**

creación de textos literarios que involucraron la creación de una historia, su desarrollo y cierre tomando como base la narración de la vida.

Por último, se encontró que el desarrollo de textos literarios basado en vivencias se vio facilitado en la medida en que con la experiencia de vida se facilita la creación de personajes y exploración de acciones a ser expresadas por medio de la palabra escrita; de igual forma, se pudo apreciar que, gracias a la inclusión del estudiante como protagonista de su propio texto, la creación literaria se vinculó con sentimientos suscitados por los recuerdos, lo cual fue de vital importancia para rescatar el ámbito emocional-significativo del estudiante ligado al aprendizaje en el aula de clase.

Elaborado por:

Gambasica Díaz, William Alexander.

Revisado por:

Pardo Cantor, Luz Carolina.

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

15

Noviembre

2019

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 1 |
| 1.1. Caracterización de la institución..... | 1 |
| 1.2. Caracterización del estudiante..... | 2 |
| 1.2.1 <i>Perspectiva estudiantil sobre la lectura y la escritura</i> | 3 |
| 1.3. Diagnósticos..... | 4 |
| 1.3.1. <i>Diagnóstico uno: Evaluación de competencias en lectura y escritura</i> | 4 |
| 1.3.2. <i>Diagnóstico dos: Evaluación enfocada en competencias escriturales</i> | 6 |
| 1.4. Delimitación del problema..... | 7 |
| 1.5. Justificación..... | 8 |
| 1.6. Pregunta problema..... | 9 |
| 1.7. Objetivos de investigación..... | 9 |
| 1.7.1. <i>Objetivo general</i> | 9 |
| 1.7.2. <i>Objetivos específicos</i> | 9 |
| CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA | 10 |
| 2.1. | |
| Antecedentes..... | 10 |
| 2.2. Referente teórico..... | 14 |
| 2.2.1. <i>Creación literaria</i> | 14 |
| 2.2.2. <i>El acto de escribir</i> | 17 |
| 2.2.3. <i>Escritura autobiográfica</i> | 19 |
| 2.2.4. <i>Escritura ideofonemática</i> | 21 |
| 2.2.5. <i>Literatura desde una experiencia estética</i> | 22 |
| CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO | 25 |
| 3.1. Tipo de investigación..... | 25 |
| 3.2. Enfoque de investigación..... | 26 |
| 3.3. Consideraciones éticas..... | 27 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos..... | 28 |
| 3.4.1. <i>Diario de campo</i> | 28 |
| 3.4.2. <i>Encuesta</i> | 28 |
| 3.4.3. <i>Prueba diagnóstico (evaluación diagnóstica)</i> | 29 |
| 3.5. Universo poblacional..... | 29 |
| 3.6. Muestra..... | 29 |
| 3.7. Categorías de análisis y matriz categorial..... | 30 |
| CAPÍTULO IV: PROPUESTA PEDAGÓGICA | 31 |
| 4.1. Diseño de intervención..... | 31 |
| 4.2. Fases desarrolladas..... | 32 |
| 4.2.1. <i>Fase uno: Caracterización de la población</i> | 32 |
| 4.2.2. <i>Fase dos: Formulación y fundamentación teórica de la intervención</i> | 32 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.2.3. Fase tres: Implementación..... | 32 |
| 4.2.3.1. Subfase uno: sensibilización (conociéndote y conociéndome)..... | 33 |
| 4.2.3.2. Subfase dos: Intervención ciclo uno (Cuéntame tu mundo)..... | 33 |
| 4.2.3.3. Subfase tres: Intervención ciclo dos (¿Quién eres tú?)..... | 33 |
| 4.2.3.4. Subfase cuatro: Intervención ciclo tres (Yo también puedo ser escritor)..... | 33 |
| 4.2.4. Fase cuatro: Evaluación..... | 34 |
| 4.3. Cronograma de ejecución..... | 34 |
| CAPÍTULO V. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN..... | 35 |
| 5.1 Organización de la información..... | 35 |
| 5.2 Análisis de la información..... | 36 |
| 5.2.1. Primera categoría: Creación escritural (C.E.)..... | 36 |
| 5.2.1.1. Primera subcategoría: Planeación (Pln)..... | 37 |
| 5.2.1.2. Segunda subcategoría: Textualización (Tex)..... | 39 |
| 5.2.1.3. Tercera subcategoría: Revisión (Rev)..... | 43 |
| 5.2.1.4. Cuarta subcategoría: Reedición (Red)..... | 44 |
| 5.2.2. Segunda categoría: Escritura autobiográfica (E.A.)..... | 48 |
| 5.2.3. Tercera categoría: Estética textual (E.T)..... | 54 |
| 5.2.3.1. Primera subcategoría: Recursos iconográficos (Ric)..... | 54 |
| 5.2.3.2. Segunda subcategoría: Figuras retóricas (Fre)..... | 57 |
| 5.2.3.3. Tercera subcategoría: Escritura ideofonemática (Eid)..... | 58 |
| CAPÍTULO VI. RESULTADOS..... | 60 |
| CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES..... | 66 |
| CAPÍTULO VIII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES..... | 69 |
| 8.1. Limitaciones de la investigación..... | 69 |
| 8.2. Recomendaciones..... | 70 |
| REFERENCIAS..... | 71 |
| ANEXOS..... | 76 |
| Anexo uno: Encuesta de caracterización..... | 76 |
| Anexo dos: Diarios de campo..... | 77 |
| <i>Diario de campo dos</i> | 77 |
| <i>Diario de campo ocho</i> | 78 |
| <i>Diario de campo trece</i> | 79 |
| <i>Diario de campo dieciséis</i> | 80 |
| <i>Diario de campo dieciocho</i> | 82 |
| Anexo tres: prueba diagnóstico uno..... | 83 |
| Anexo cuatro: prueba diagnóstico dos..... | 85 |
| Anexo cinco: Rubrica de evaluación..... | 87 |
| Anexo seis: Formato de consentimiento informado..... | 88 |

LISTAS ESPECIALES

TABLAS

| | |
|------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1: <i>Matriz categorial</i> | 30 |
| Tabla 2: <i>Cronograma de ejecución</i> | 34 |
| Tabla 3: <i>Matriz de análisis</i> | 35 |

GRÁFICAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfica 1: <i>¿Sueles leer por interés propio?</i> | 4 |
| Gráfica 2: <i>¿Sueles escribir por interés propio?</i> | 4 |
| Gráfica 3: <i>¿Consideras que escribir es interesante o divertido?</i> | 4 |
| Gráfica 4: <i>¿Consideras que leer es interesante o divertido?</i> | 4 |
| Gráfica 5: <i>Resultados ejercicio “Repensando y recordando”</i> | 41 |
| Gráfica 6: <i>Resultados ejercicio “Líneas de vida”</i> | 41 |

IMÁGENES

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Imagen 1: <i>Texto producido por E5 en la prueba diagnóstico</i> | 37 |
| Imagen 2: <i>Texto producido por E19 en la prueba diagnóstico</i> | 37 |
| Imagen 3: <i>Texto producido por E31 en la prueba diagnóstico</i> | 37 |
| Imagen 4: <i>Texto producido por E3 anexo al ejercicio “el escudo de la vida”</i> | 40 |
| Imagen 5: <i>Ideas de E9 y E15 en un taller grupal sobre la vida de escritores colombianos</i> | 42 |
| Imagen 6: <i>Ideas textualizadas por E9 un trabajo individual sobre su vida</i> | 42 |
| Imagen 7: <i>Ideas textualizadas por E15 un trabajo individual sobre su vida</i> | 42 |
| Imagen 8: <i>Reedición con opiniones de Bogotá D.C, producida por E26</i> | 44 |
| Imagen 9: <i>Reedición con opiniones de Bogotá D.C, producida por E5</i> | 45 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Imagen 10: <i>Ejercicio de planeación y transcripción (Fragmento) boceto autobiográfico E9</i> | 45 |
| Imagen 11: <i>Ejercicio de planeación y transcripción (Fragmento) boceto autobiográfico E21</i> | 46 |
| Imagen 12: <i>Libros autobiográficos</i> | 47 |
| Imagen 13: <i>Introspección: ¿cómo se ve el estudiante a sí mismo? E9</i> | 49 |
| Imagen 14: <i>Introspección: ¿cómo se ve el estudiante a sí mismo? E26</i> | 49 |
| Imagen 15: <i>Introspección: ¿cómo se ve el estudiante a sí mismo? E31</i> | 49 |
| Imagen 16: <i>Introspección e identidad: Recuerdos, temores y expectativas E15</i> | 50 |
| Imagen 17: <i>Introspección e identidad: Recuerdos, temores y expectativas E29</i> | 50 |
| Imagen 18: <i>Texto sobre perspectivas de la ciudad, E21</i> | 50 |
| Imagen 19: <i>Introspección sobre la experiencia literaria E9</i> | 52 |
| Imagen 20: <i>La imagen como apoyo al texto: Dibujos simbólicos de Bogotá anexos a la escritura, E12</i> | 55 |
| Imagen 21: <i>La imagen como apoyo al texto: Dibujos simbólicos de Bogotá anexos a la escritura, E31</i> | 55 |
| Imagen 22: <i>La imagen como apoyo al texto: Historieta biográfica, E1, E9, E20 y E25</i> | 55 |
| Imagen 23: <i>Caligrama E2</i> | 56 |
| Imagen 24: <i>Caligrama E29</i> | 56 |
| Imagen 25: <i>Caligrama E31</i> | 56 |
| Imagen 26: <i>Símiles y metáforas “Bogotá metafórica: parte I” E9, E27 y E28</i> | 57 |
| Imagen 27: <i>Presencia de emoticones para señalar emociones en la escritura de E26</i> | 59 |

INTRODUCCIÓN

La literatura, en sus dimensiones de enseñanza y acercamiento al estudiantado, se ha presentado de diversas formas en las prácticas educativas al interior del aula de clase. En primer lugar, se puede mencionar que, desde un enfoque plenamente idiomático, al hablar de la literatura se ha entendido la misma como una herramienta para la consolidación del manejo de una lengua, en otras palabras, como herramienta para el afianzamiento de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura en determinado idioma. Por otra parte, una segunda forma de concepción de la literatura en el aula ha radicado en la preocupación por cómo se crea o se experimenta, es decir, se trata de una noción de la literatura en el aula de clase como fin en sí misma.

Dicho esto último, al producirse el paso de una concepción instrumentalista de la literatura a la búsqueda de su creación y/o apreciación en el aula de clase se abre un nuevo cuestionamiento: ¿cómo lograrlo? Uno de los retos de la enseñanza literaria radica en dar respuesta al cómo propiciar espacios en que el estudiantado se acerque a la literatura; y en este sentido, una idea que puede ser de utilidad para tal fin se enfoca en vincularla con componentes significativos, los cuales, generalmente, provienen de la propia experiencia de vida de un individuo. En tal medida, cabe rescatar la valía que tiene la experiencia de un sujeto, ya que, con base en hechos significativos tomados de la propia realidad se pueden fomentar espacios de reflexión que propicien ideas para la creación literaria

De acuerdo con lo anterior, en el presente trabajo de investigación, se expone una propuesta de análisis que busca establecer qué incidencia tiene la experiencia de vida para propiciar ideas apelando a la escritura autobiográfica en el proceso de creación literaria de los estudiantes de 804 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Caracterización de la institución

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) se fundó en el año 1951, con dos sedes ubicadas en la Localidad 15 de Antonio Nariño en Bogotá D.C. La sede A se encuentra en el barrio Restrepo y la sede B (en donde se realiza este ejercicio investigativo) en el barrio Ciudad Berna. Esta última sede cuenta con los estudiantes de sexto a octavo y se halla en una zona de uso residencial cercana al sistema Transmilenio y al Río Fucha; lo cual, ha dado lugar a proyectos ambientales y de apropiación territorial tales como “Río Fucha te quiero... Más humano” y “La educación ambiental como estrategia pedagógica para la construcción de valores ciudadanos en la comunidad Montessoriana” tal como se evidencia en registros investigativos al interior de la institución (Ficha técnica proyecto de investigación o intervención, 2017, pp. 1-24).

Ahora bien, la ENSDMM es la única institución pública en Bogotá D.C. en ofrecer a sus estudiantes programas complementarios en pedagogía. Así, el PEI “Formando maestros y maestras para la infancia” hace evidente la formación de estudiantes en áreas fundamentales y valores para el ejercicio de la pedagogía en primeras edades de escolaridad. Lo anterior se constata en la misión del colegio, “comprometida con la formación sociocrítica e investigativa de maestros para la infancia, capaces de contribuir consciente, responsable y creativamente en la transformación del entorno”. (PEI, 2018, p.3) Todo lo previamente expuesto da lugar a un perfil de estudiantes críticos e investigativos y “capaces de actuar y transformar responsable y creativamente su contexto educativo con calidad y pertinencia”. (PEI, 2018, p.3)

Además, en la institución se tienen en cuenta cuatro ejes de formación. El eje pedagógico en la producción y recontextualización del conocimiento para mejorar la enseñanza; un eje de investigación en la formación del docente como diseñador de experiencias e investigador de su propia práctica; la formación ética que busca la reflexión de los miembros de la comunidad educativa sobre sus acciones y las consecuencias de estas para establecer normas y valores; y finalmente, la dimensión estética concebida desde el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad del estudiante para la apreciación de distintas formas de expresión y/o comunicación (PEI, 2018).

Dicho lo anterior, reconocer del entorno en que se desarrolló la investigación fue pertinente en la medida en que permitió comprender el papel de la institución en el proceso de formación. Así entonces, entender los principios establecidos por la institución implicó reconocer una formación comprometida con el reconocimiento del entorno en forma creativa y crítica, con valores que se tuvieron en cuenta como guía en torno al accionar tanto del maestro en formación como de los estudiantes al interior del aula de clase. Por otra parte, al referir a la ubicación en determinado sector en la ciudad, cabe mencionar que dicha locación (directa o indirectamente) incide sobre la visión del estudiante frente al espacio en que crece física e intelectualmente.

1.2. Caracterización del estudiante

En esta investigación se contó con el curso 804, compuesto por treinta y cinco estudiantes, veintiuna mujeres y catorce hombres entre doce y dieciséis años, cuyo comportamiento en clase, en actividades de lectura y escritura, hizo evidente la búsqueda de información clave para proveer datos implícitos y elaborar hipótesis y conclusiones. No obstante, evitando generalizar los procesos cognitivos de los estudiantes, ya que estos son flexibles y variados de sujeto a sujeto, la observación continua de clase permitió ver que, en actividades enfocadas en la elaboración de hipótesis, el nivel de profundidad en las respuestas difería en cada individuo.

Por otra parte, si bien se daban actividades para que el estudiante realizara inferencias y presentara datos nuevos, se hizo evidente la dificultad para exponer planteamientos orales y escritos, lo que generó la presentación de ideas confusas mediante la oralidad y creaciones escritas con problemas de cohesión y exposición de detalles, tanto en clases gramaticales, como en la creación textos con ideas sobre la literatura colombiana (ver Diario de campo No. 2, anexo dos). Así, se vinculó el comportamiento de la población a lo que Vigotsky (1995) enuncia al afirmar que “El adolescente formará y usará un concepto bastante correctamente [sic] en una situación concreta, pero encontrará extrañamente difícil el poder exponerlos en palabras” (p.64).

De otro lado, los estudiantes presentaron características ligadas a lo que David Elkind (1984, 1998) citado por Papalia, Wendkos y Duskin (2009, p. 492) denomina *estadios de inmadurez del pensamiento*. En este sentido, se identificaron dos de los rasgos enunciados por el autor; la tendencia a discutir, es decir, a expresar con su voz razonamientos en relación con un hecho, o su postura a favor o en contra frente a la realización de una actividad; y, el *estadio de indecisión*, en que según Elkind (1998) “los adolescentes pueden tener al mismo tiempo muchas alternativas en su mente y, sin embargo, carecen de las estrategias eficaces para elegir entre ellas” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009, p.492), esto se evidenció en la creación textual en que los estudiantes abordaban varias ideas, pero la elección y presentación de un tema concreto se dificultó.

1.2.1 Perspectiva estudiantil sobre la lectura y la escritura.

Adicional a la observación, a través de una encuesta de caracterización (anexo uno) se percibió bajo interés por la lectura y la escritura. Si bien había un porcentaje de estudiantes para quienes la lectura y la escritura resultaban interesantes, una cantidad considerable afirmó no sentir atracción por estas; así, aunque se daban espacios para la lectura (veinte minutos antes de cada clase) y la escritura se desarrollaba en talleres, se encontró poca motivación por las mismas.



GRÁFICAS 1, 2, 3 Y 4. Opinión del estudiante frente a la lectura y la escritura.

Por otra parte, a través de los resultados de la encuesta y de las observaciones de clase se encontró en los estudiantes de 804 alto interés por el acceso a información en recursos tecnológicos, especialmente a través de redes sociales, lo cual incidió tanto en la forma como se accede a materiales de lectura como en la inclusión de patrones en la escritura propios de la comunicación en la web. La anterior afirmación se complementó con observaciones de clase (ver Diario de campo No. 8, anexo dos), en donde se percibió que los estudiantes manejaban tanto el formato físico como el digital al momento de leer y escribir y ambos formatos eran permitidos.

Finalmente, frente a preguntas por la imagen, los estudiantes demostraron que esta desempeña para ellos un papel importante al interior de un texto. Frente a esto, las opiniones encontradas demostraron que más del 50% de los estudiantes prestaba atención a la imagen cuando esta aparecía dentro de un texto leído. Ahora bien, más que considerarse un apoyo a la palabra escrita, el estudiantado entendió la imagen como un recurso complementario para desarrollar ideas presentadas en la escritura, o para contribuir a la interpretación de información.

1.3. Diagnósticos

1.3.1. Diagnóstico uno: Evaluación de competencias en lectura y escritura.

Para caracterizar el desempeño del curso en lengua castellana, se diseñó una prueba diagnóstico (Anexo tres) compuesta de la comprensión de lectura literal entendida como “nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de la información” (MEN, 2007) e inferencial o

“nivel (...) que exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos” (MEN, 2007), basadas en “El príncipe feliz” de Oscar Wilde y la interpretación de una escena de Mafalda; además, se dieron dos puntos de escritura consistentes en crear el final del cuento *Tomás el profeta* y crear un texto basado en imágenes de la historia *Emigrantes* escrita por Shaun Tan.

Tras la aplicación, se obtuvieron resultados positivos en tres preguntas literales en un 79% (22 estudiantes) 100% (28 estudiantes) y 68% (19 estudiantes); y para la comprensión inferencial los porcentajes de acierto fueron 79% (22 estudiantes) 100% (28 estudiantes) respectivamente. Por otra parte, el porcentaje de acierto disminuyó en preguntas enfocadas en inferencias; para los encabezados “*De la lectura se deduce que los dos niños*”, “*Se concluye que el niño durante la noche*” y “*En el último cuadro se infiere que el niño siente ___ por lo que dice Mafalda*” los porcentajes fueron 75% (21 estudiantes), 64% (18 estudiantes) y 93% (26 estudiantes).

Por otra parte, la tarea que presentó mayor dificultad fue la escritura. Durante la creación del final del cuento, aunque todos los casos se adecuaron a la información expuesta, el 61% (17 estudiantes) presentó un nivel sobresaliente y el 32% (9 estudiantes) un nivel aceptable, con textos con ideas poco desarrolladas y oraciones poco legibles debido a su extensión y fallas de puntuación y léxico, y un 7% (2 estudiantes) presentó textos sin correspondencia en sus ideas.

En adición, en el texto basado en imágenes, 0% del curso alcanzó el nivel excelente, en que sus creaciones presentaran una buena unión de ideas, sin redundancias, omisión de información o fallas ortográficas que afectaran las ideas del texto. El mayor porcentaje se ubicó en sobresaliente (64% equivalente a 18 estudiantes) y aceptable (29% equivalente a ocho estudiantes), con textos que evidenciaron fallas en el desarrollo de ideas y de unión entre las oraciones del texto. Además, se dio un caso insuficiente en que la escritura presentó nula cohesión entre las ideas presentadas. Por último, en ambas tareas de escritura se evidenció la falta de un desenlace en todos los casos.

1.3.2. Diagnóstico dos: Evaluación enfocada en competencias escriturales.

Atendiendo al precedente de dificultad en la escritura y la presencia de nuevos estudiantes, se aplicó un nuevo taller diagnóstico (Anexo cuatro) en que los puntos de escritura del diagnóstico uno (basada en datos escritos e imágenes) se adaptaron a la biografía de personajes locales e internacionales. Para la calificación, se utilizó una rúbrica de evaluación (Anexo cinco) basada en *indicadores para evaluar escritura creativa en educación superior* (Hernández y Sánchez, 2015), la cual se adaptó para la población y consideró la organización, fluidez, originalidad, desarrollo de ideas y ortografía en una escala de 1,0 a 5,0 y desempeños bajo, básico, alto y superior.

Tras la producción de textos basados en fichas de datos de personajes colombianos e imágenes y datos cortos sobre un personaje internacional, se encontró que el desempeño superior, con textos con excelente cohesión y coherencia, datos provistos y conocidos previamente, buena adecuación ortográfica, oraciones legibles y buena puntuación fue alcanzado por el 3% (1 estudiante). El desempeño alto, que habría de presentar fallas ligeras en coherencia y cohesión, ausencia de algunos detalles y pocas fallas ortográficas y de puntuación fue alcanzado por un porcentaje de 14% (5 estudiantes). El 57% (20 estudiantes) presentó textos en nivel básico, caracterizados por notorias fallas en coherencia y cohesión, ausencia de detalles, redundancias y fallas ortográficas. Por último, el 12% (4 estudiantes) se encontraba ausente y el 14% (5 estudiantes) se encontró en desempeño bajo ya que no realizaron escritos o expusieron ideas sin desarrollo, redundancias, contradicciones y oraciones poco legibles debido a fallas ortográficas.

Finalmente, en la opinión frente al ejercicio, un 10% (3 estudiantes) afirmó que fue más difícil el primer ejercicio, ya que no fue comprendido por ellos; un 19% (6 estudiantes) aseveró no tener dificultad en los ejercicios; y el 71% (22 estudiantes) afirmó que el texto basado en imágenes fue más complicado debido a la poca información provista literalmente y la falta de datos conocidos.

1.4. Delimitación del problema

Tras la primera fase de recolección de datos se constató la dificultad en forma y contenido de la producción escrita de los estudiantes. En clase, se produjeron textos excesivamente cortos con respuestas incompletas y carentes de desarrollo de ideas planteadas, (ver Diario de campo No. 2, anexo dos), mientras que en la prueba diagnóstico se presentaron escritos redundantes, con ideas confusas y poco desarrolladas y, en casos, información contradictoria presentada entre párrafos.

Ahora bien, los anteriores problemas en la producción de un texto se vincularon con la falta de motivación del estudiantado. En complemento a los resultados de la encuesta, se encontró reiteradamente en las observaciones de campo que, en talleres que implicaban hacer uso del código escrito, los estudiantes produjeron textos de forma excesivamente rápida y concreta, ya que, expresaron en comentarios con sus compañeros no tener mayor interés por este tipo de actividades. Dicho esto, se pudo afirmar que, la falta de motivación por la escritura conllevó dificultad para expresar el contenido de un texto; en este sentido, el conflicto al momento de definir qué ideas expresar y qué palabras usar, produjo que los estudiantes limitaran sus escrituras a frases cortas, inconexas, y respuestas carentes de mayor detalle o no desarrollaran texto alguno.

Atendiendo a lo anterior, y considerando la capacidad del estudiante para expresar ideas producto de su interacción con el entorno, se definió una intervención pedagógica que apelara a la experiencia de vida para fomentar la exploración y presentación de información a detalle, estructuración de textos con unidad entre oraciones y párrafos y apreciación de textos literarios desde su creación. Así, se pensó que, al propiciar que el estudiante creara textos basados en su propia vida, se permitiría acercar su experiencia como ser social y afectivo a la tarea de creación, dando lugar al desarrollo de textos por medio de la cercanía a intereses, contexto espacial y temporal, además de permitir ver a la experiencia como insumo para la creación de literatura.

1.5. Justificación

Esta investigación enmarcada en la línea *Literatura en la interacción pedagógica*, tuvo en cuenta la importancia de la escritura para la formación estudiantil en la ENSDMM. Según lo afirma el PEI “Los ejercicios de escritura nacidos de un fuerte proceso de formación en lectura atravesados por la indagación y la investigación logran canalizar los aprendizajes hacia la profundización de los saberes” (PEI, 2018, p.44) se buscó contribuir a la habilidad de producción y apreciación de textos con miras a profundizar en la capacidad de creación literaria.

Ahora bien, la falta de motivación y dificultad para la escritura se relacionó con las reacciones emocionales (negativas en este caso) producto del aprendizaje en el aula. Dicho esto, se entendió que cada estudiante tenía diferentes reacciones frente a la literatura y esto incidía en su ejercicio de lectura y escritura. Por tal motivo, y atendiendo tanto a una población que expresaba constantemente su punto de vista frente a una actividad, como al foco de la enseñanza literaria en el curso, es decir, la literatura colombiana, se consideró la autobiografía para propiciar la creación literaria, ya que en el aula de clase confluía una amplia gama de experiencias de vida y, por ende, cada respuesta emocional frente a la escritura sería distinta. De igual forma, al crear escritos basados en la vida, se pensó en fomentar la concepción de literatura no como ajena al estudiante, sino a ser producto de sus propias vidas, dando lugar a un proceso reflexivo en que los estudiantes pudieran reconocerse como sujetos sociales y emocionales.

Adicionalmente, la escritura autobiográfica se entendió como posibilidad de reflexión no solo de los estudiantes, sino del maestro en formación en la visión de sujetos que experimentan la escritura y la literatura desde una dimensión estética. Teniendo en cuenta el eje estético en la ENSDMM entendido como un espacio “orientado desde el principio de integralidad en la formación, el auto-reconocimiento, la conciencia de sí, la alteridad y la expresión. Además

desarrolla la creatividad y la sensibilidad.” (PEI, 2018, p.11) se pensó un ejercicio que permitiera el acercamiento a la escritura como proceso subjetivo, experiencial, contextual y creativo.

Por último, esta investigación correspondió a un componente ético, tanto en el factor “ética de la comunicación” en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (MEN, 2006), referido a la comprensión del entorno cultural propio y de otros y en cuanto a reconocer la lengua como capacidad humana que posibilita los procesos de significar y comunicar, como en el eje ético establecido por la ENSDMM (PEI, 2018), en cuanto a las reflexiones y discursos sobre el actuar propio, sus consecuencias sobre el individuo mismo y sobre otros en el contexto educativo.

1.6 Pregunta problema

¿Cómo fortalecer la creación literaria por medio de la escritura autobiográfica en los estudiantes del grado 804 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?

1.7 Objetivos de investigación

1.7.1 Objetivo general.

Establecer de qué manera la escritura autobiográfica contribuye al proceso de creación literaria de los estudiantes de 804 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

1.7.2 Objetivos específicos.

- Determinar si estrategias de creación basadas en identificación y exteriorización de experiencias contribuyen a fortalecer la producción literaria del curso 804 de la ENSDMM.
- Describir el proceso de creación literaria basada en textos autobiográficos de los estudiantes de 804 de la ENSDMM.
- Potenciar la creación literaria y autoreconocimiento de los estudiantes de 804 de la ENSDMM por medio de la escritura basada en experiencias de vida.

CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes

Para el desarrollo de esta monografía se tuvieron en cuenta investigaciones a nivel local, nacional, e internacional, que contribuyeron a comprender cómo se ha trabajado la escritura autobiográfica en la producción de textos y sus resultados en contextos educativos.

En primer lugar, se analizó la monografía “Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita” escrita por Lizzeth Yohanna Valderrama Solano, licenciada de la Universidad Pedagógica Nacional (2018). En esta investigación, se presentó una intervención pedagógica en que se fomentó la creación de relatos cortos basados en la vida de las estudiantes, sus vacaciones, sueños, y su colegio, siguiendo fases de planeación, textualización y revisión. Además, se incluyó una fase de socialización, en que se creó un portafolio de escritura, aplicó una prueba post-intervención y se presentaron productos finales. Como resultado, la autora demostró que la escritura autobiográfica aportó al autoreconocimiento y autoestima de las estudiantes debido a que estaban incluidas en sus textos. Igualmente, aunque no hubo incidencia en la ortografía y la puntuación, la mejora fue notable en la cohesión y coherencia textual.

Los aportes de esta tesis en función del presente trabajo investigativo fueron metodológicos; se evidenció que, al escribir autobiografías se apeló a los intereses de las estudiantes y ellas se incluyeron a sí mismas como protagonistas del texto, dando lugar a que describieran acciones y sentimientos evocados. En adición, se encontró que el desarrollo de fases de escritura fue vital para mejorar la cohesión y presentación de detalles en primeras versiones de texto.

En segundo lugar, se revisó un proyecto escrito en 2017 por Diego Ortiz Valbuena de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, titulado “La autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa” en que se analizó el rol de la escritura autobiográfica en un taller de escritura en la localidad de Tunjuelito, Bogotá, D.C. Desarrollando la escritura en las fases de identificación de narrativas, trabajo a partir de géneros literarios y lectura de textos. el autor determinó que la autobiografía permitió la producción textual mediante la conexión del sujeto con sus sentimientos y el establecimiento de un estilo personal de escritura.

Ahora bien, al referir a los aportes de este trabajo de investigación, se encontró en términos teóricos un acercamiento a la complejización de la escritura autobiográfica, ello en cuanto a la exposición de la posibilidad de pasar de un producto descriptivo a uno narrativo. Por otra parte, en relación con la metodología, se evidenció la utilización de códigos basados en la imagen como estrategia para la introspección de recuerdos y la expresión de sentimientos en la escritura.

De otro lado, en tercer lugar, se tomó en cuenta el proyecto escrito en 2013 por Dennis Vanesa Restrepo Montoya, de la Universidad de Antioquia titulado “Mi historia de vida en letras: la autobiografía como estrategia didáctica para mejorar el proceso de composición escrita”, en que se trabajó con estudiantes de grados décimo y once que presentaban falencias en lectura y escritura. Al desarrollar la escritura autobiográfica a través de una secuencia didáctica que incluyó la escritura sobre los estudiantes y otros, reflexiones del pasado y creaciones sobre el entorno, se concluyó que la relación entre escritura y vida propició un espacio para la reflexión social y la creación de una carpeta de relatos experienciales, cartas y textos cortos con los que el estudiante se vinculó significativamente con la lectura y la escritura de experiencias de vida.

En cuanto a los aportes de esta tesis, se encontraron consideraciones metodológicas, en las que destacan la división de la vida en aspectos significativos que alimentan una autobiografía, además

de la inclusión de otras tipologías textuales dentro del género lírico y epistolar que fueran de utilidad al momento de recabar información y proveer descripciones sobre un hecho específico.

Un cuarto trabajo analizado se denomina “¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido” escrito por Gladys Madriz en 2004 para la Universidad Simón Rodríguez y la Universidad Central de Venezuela. En esta investigación, la autora presentó tres valías de la escritura autobiográfica: hermenéutica, en la interpretación de un sujeto en sí mismo y de otros, ética, a través de una escritura que parte de lo que un sujeto es y de una experiencia vital, y estética en la medida en que la autobiografía requiere de un plano de sensibilidad y belleza ante la vida y su forma de recrearla a través de la palabra.

Este trabajo permitió ver, desde un ámbito teórico, que la escritura autobiográfica implica una concepción ética-estética, por tanto, su ejecución puede contribuir tanto al desarrollo de un estilo de escritura como al reconocimiento y exteriorización de una identidad del escritor a través del autoreconocimiento de su experiencia y su posterior expresión por medio de la palabra.

Por último, la escritura autobiográfica también se ha presentado en artículos especializados. Un quinto trabajo revisado se tituló “La autobiografía como narrativa”, fue escrito en 1993 por Tomás Cortés Solís, profesor del departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma de México. Allí, se describió la autobiografía como producto narrativo y ficcional basado en la realidad; para el autor, este tipo de escritura implica tanto reconocer a un sujeto en unión con la existencia de otros y determinar principios u orígenes familiares, como una conciencia del otro, en quién se pensaba cuando se escribió y quién puede ser el potencial lector. Según lo expresado en este artículo, la escritura autobiográfica tiene el potencial de convertirse en un producto que permite preservar experiencias significativas de la vida, dando lugar a que, a través del reconocimiento individual, social y educativo, los autores se identifiquen no solo como

escritores sino como seres inmersos en una existencia permeada por la acciones con y hacia otros; adicionalmente, se hizo explícito teóricamente que la autobiografía puede vincularse con la ficción y llevarse del plano descriptivo al narrativo a través de la verdad ficcional.

La indagación de estos trabajos previos fue de utilidad para proveer un marco de referencia en el uso de la escritura autobiográfica para la producción textual. Tanto teórica como metodológicamente, se evidenció el uso de este tipo de escritura para la producción de textos descriptivos principalmente, ello a partir del acercamiento a las emociones y experiencias de los sujetos escritores. No obstante, la revisión de antecedentes también permitió identificar vacíos presentados por los estudios y que son de especial interés al desarrollar esta investigación. En este sentido, al realizar la lectura y análisis de la información presentada, se encontraron propuestas conceptuales sobre el acercamiento de la escritura autobiográfica al plano de la narración ficcional, sin embargo, dichos planteamientos no llegan a exponerse en lo práctico, es decir, no se hace evidente cómo hacerlo y qué resultados pueda tener la producción de textos narrativos autobiográficos que mezclen la realidad y la ficción; caso contrario, como se percibió en los antecedentes que llevaron a cabo una implementación, la escritura autobiográfica se enfocó en alimentar textos de corte descriptivo en torno al sujeto escritor y sus experiencias.

Atendiendo a lo anterior, y tomando en cuenta tanto en aportes como potenciales limitaciones de los trabajos realizados, se reafirmó el planteamiento de utilización de la autobiografía para propiciar la producción de textos; sin embargo, se buscó que, más allá de limitarse a ser un producto descriptivo, se trate de un producto literario, en que la experiencia de vida de los estudiantes escritores aparezca contenida en un relato de ficción creado por ellos mismos, dando como resultado, una producción en que se evidencie la narración de hechos reales narrados partiendo de una base imaginaria, en otras palabras, la creación de una verdad ficcional.

2.2. Referente teórico

Para el desarrollo de la presente investigación se revisaron algunas fuentes teóricas sobre la creación literaria y la escritura autobiográfica, el acto de escritura como proceso, la escritura ideofonemática, y la experiencia estética subyacente a una producción. Dichos conceptos dan soporte a la investigación, objetivos y datos emergentes de la intervención pedagógica.

2.2.1. Creación literaria.

En función de la investigación se hace necesario tener un panorama de la definición de qué implica crear literatura, ya que esta concepción guió la forma de abordaje al interior del aula de clase. Dicho lo anterior, la creación de piezas literarias se ha vinculado con el ejercicio de producción textual, puesto que se vincula a la literatura con la existencia de la palabra escrita como medio de expresión; no obstante, cabe mencionar que no todo texto basado en la palabra se puede concebir como literario, entonces ¿Qué hace que una creación sea literatura?

Atendiendo a la visión de Amorós (1980) “la literatura refleja, en primer lugar, ambientes, costumbres, modos de ser. Pero refleja también un paisaje espiritual, un conjunto de creencias y, sobre todo, una personalidad creadora” (p.32). En este sentido, la creación de literatura implicaría una cosmovisión propia del momento en que se desarrolla; esto es, una visión de mundo permeada por las características socioculturales, espaciales, políticas, etc., en determinada época; en otras palabras, se puede decir que la literatura actuaría no solo como mimesis de la realidad objetiva desde el plano material (en lo referido a un contexto temporal y espacial) sino que, en su creación, también hace posible ver la forma en que un autor concibe la existencia desde su propio perspectiva, gracias a su análisis y/o juicio crítico-subjetivo.

En complemento a lo anterior, se afirma que la literatura posibilita la creación basada en la realidad, en palabras del autor, “la creación literaria supone una intensificación de la vida”

(Amorós, 1980, p.33). De esta forma, la literatura no se limita a la representación de ambientes, costumbres y experiencias, entre otros, sino que implica una construcción elaborada y subyacente al análisis, interpretación y recreación de determinados rasgos observados de la realidad, lo cual es posible gracias a la elaboración que el autor pueda dar a una obra que se base en su percepción del mundo o la experiencia del ser humano ante una situación o entorno.

Así entonces, uno de los rasgos de la creación literaria implicaría su nacimiento producto de la inspiración del autor nacida de la realidad. No obstante, hablar de la literatura como creación, producto de la interacción de un sujeto con el mundo, implica concebir que esta se encuentra permeada por prácticas sociales y culturales en determinado contexto. Frente a esto, Bajtín (1982) afirma que “la literatura es una parte inseparable de la totalidad de una cultura y no puede ser estudiada fuera del contexto total de la cultura” (p. 362). En otras palabras, al hablar de la literatura, se debe comprender que su creación se encuentra orientada desde la visión de un escritor, influido por variables contextuales como el lenguaje, factores socioeconómicos, costumbres, entre otros. Así, referir a la creación de literatura implica comprender que el abordaje de la misma debe tener en cuenta su contexto de origen, el cual guarda estrecha relación con una totalidad de fenómenos y problemáticas nacidas en lo que se conoce como cultura.

Ahora bien, la creación literaria es tendiente a nacer de la interacción con la vida real, pero no se limita a contar la realidad, sino que se enriquece por la visión de quien crea, y su forma de expresión en palabras. Dicho esto, crear literatura no es únicamente cuestión de describir la vida, en cambio, se encontraría en interacción con la creación de mundos fictivos, posibles gracias a ser producto de un estilo personal de escritura. Frente a esto, Rulfo (1980) menciona que:

(...) uno de los principios de la creación literaria es la invención, la imaginación. Somos mentirosos; todo escritor que crea es un mentiroso, la literatura es mentira; pero de esa

mentira sale una recreación de la realidad: recrear la realidad es, pues, uno de los principios fundamentales de la creación. (Rulfo, 1980, p.15)

En tal medida, si bien la creación literaria aparece como producto de un escritor interactuando con la realidad en determinado momento, no se trata únicamente de describir, sino de transformar por medio del estilo escritural y la imaginación del autor. Así, puede precisarse que la creación literaria recurre a la invención como forma de establecimiento y enriquecimiento de una historia, tiende a presentar una vinculación entre hechos ficcionales y hechos reales como apoyo; lo que a su vez permite afirmar que, la creación de literatura, no debe confundirse con la descripción fidedigna de la realidad, puesto que, al ser producto de una la mente del escritor, se ve dotada con un carácter de ficción.

Cabe precisar que, en la creación literaria, se menciona como principios la imaginación y la mentira; en este sentido, se comprende que, ambos principios se conciben como artificio para enriquecer una obra, ello se considera fundamental para diferenciar qué puede ser un producto literario y qué no; de esta forma, Rulfo (1980) afirma que es pertinente “pensar en qué sabe uno, qué mentiras va a decir; pensar que si uno entra en la verdad, en la realidad de las cosas conocidas, en lo que uno ha visto o ha oído, está haciendo historia, reportaje” (p. 16). Teniendo en cuenta lo anterior, la narración de una experiencia tal y como fue vivenciada, no podría considerarse como literatura, sino más bien reportaje de datos o descripción de hechos; por tal motivo, tomar aspectos de la vida, funciona como apoyo o “musa” de inspiración para la creación literaria, pero no puede limitarse a la descripción, para poder ser considerada una historia como literatura debe encontrarse en vinculación con la mentira, es decir, debe ser enriquecida a través de la ficción, de la imaginación del autor que permita generar nuevos productos que dar a conocer.

2.2.2. El acto de escribir.

El acto de desarrollar ideas a través de la palabra escrita ha sido una de las habilidades fundamentales para la transmisión de ideas en el ser humano. Según Cassany (1994) “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber conjugar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas.” (p.257). Dicho esto, la escritura se concibe como un hecho que comporta la expresión de ideas destinadas a un otro en determinado espacio o tiempo; por tanto, debe ajustarse para ser un producto entendible desde varias ópticas.

Ahora bien, comprender que la escritura como realización está destinada a otros sujetos (lectores), implica que las ideas expresadas desde un punto de vista (el del autor) deben ser igualmente comprensibles al leerse desde otra perspectiva (la del lector); de ahí, que se encuentre preocupación por el constante mejoramiento de esta habilidad. En este orden de ideas, cabe considerar a la escritura como un proceso gradual y no meramente como un resultado espontáneo; de ahí que, al momento de escribir sea de utilidad atender a una secuencia de actividades antes, durante y después de la concreción de un texto. Dicho lo anterior, según los planteamientos de Cassany (1987) referenciando a Rohman (1965) se tienen en cuenta tres fases durante el proceso de escritura, las cuales se explicitan de la siguiente forma:

Pre-escribir engloba todo lo que pasa desde que al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo. (...) En cambio escribir y re-escribir constituye las etapas de la redacción del escrito, desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión. (Cassany, 1987, p.120)

Así entonces, se conciben diferentes momentos para la realización de un producto escrito. Un primer acercamiento contempla la exploración de ideas y generación de un plan de texto, ello

respondiendo a los cuestionamientos ¿qué escribir? y ¿cómo pasarlo?, se trata de un espacio para recolectar información, tomar primeros apuntes y dar estructura al texto; así, tras obtener un bosquejo en cuanto a la estructura, se daría paso a una segunda fase en que se inicia la escritura, en otras palabras, se presenta el paso a lo práctico, a la realización de una primera versión de escrito; no obstante, de acuerdo con el autor el proceso de escritura no termina allí, se da un tercer momento que responde a las posibles falencias que presente el texto creado; de ahí la aparición de la reescritura, atendiendo al mejoramiento en cuanto a forma y contenido.

Ahora bien, complementando la concepción de etapas para la concreción de un texto, es pertinente aclarar que el proceso de escritura puede darse de dos maneras. De acuerdo con Cassany (1987) se encuentra en primer lugar el *Proceso lineal*, en que se mantiene la estructura planificada para el texto de principio a fin, en otras palabras, se evita la incorporación de ideas nuevas al texto; y, en segundo lugar, el *Proceso recursivo*, en el que la estructura para un texto es tendiente a modificaciones durante el proceso; con mayor exactitud, este proceso es definido así:

En el proceso recursivo la estructura inicial se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas al principio. El escritor que sigue este proceso es suficientemente flexible para incorporar las ideas nuevas que tiene y para modificar los planes que había hecho. (Cassany, 1987, p.107)

Dicho lo anterior, se tiene en cuenta que, si la creación de literatura implica un hecho que requiere de la palabra para su expresión, la misma debe ser pensada no solo en términos de lo que el autor desea expresar, sino del cómo ha de ser percibida por un lector, es decir, tener en cuenta qué ha sido dicho y cómo podría ser comprendido por otro; de ahí la importancia la creación escrita no meramente como un producto logrado en determinado tiempo, sino como una práctica progresivamente enriquecida y mejorada tanto en forma como en contenido.

2.2.3. Escritura autobiográfica.

Al momento de definir la escritura autobiográfica se puede mencionar que esta ha sido vista desde su valía como producto que apela a la vida de un sujeto y se vincula al contexto espacial y temporal con que dicho sujeto interactúa. En este sentido, desde el planteamiento de Piña (1999), hablar de un relato autobiográfico implica “un texto de naturaleza interpretativa, generado por un hablante que elabora su tiempo pasado y lo significa mediante la operación de la memoria.” (p.1). Dicho esto, la escritura autobiográfica posibilita que un sujeto rememore sus experiencias a fin de encontrar hechos significativos que permitan narrar con su propia voz y desde su propia óptica.

Según esta concepción, al hablar de una escritura basada en la experiencia vital se debe tener en cuenta que se trata de un texto elaborado con base en recuerdos, es otras palabras, si el escritor opta por escribir sobre hechos que rememora sobre su pasado es imposible hablar de una reconstrucción exacta de la realidad, más bien se daría una recreación basada en la evocación de momentos significativos. En complemento con esta última afirmación el mismo autor asevera:

Un relato autobiográfico, en consecuencia, no debiera analizarse bajo la ilusión de que estamos frente al pasado; no estamos frente a la historia que se ha disuelto, sino frente a retazos que sobreviven o acuden a la memoria y que el relato estructura y significa desde la actualidad. (Piña, 1999, p.2)

Así, por medio de la escritura autobiográfica se puede llevar a cabo el diálogo entre la experiencia y el “yo” que escribe, dando lugar al autoreconocimiento mediante la exploración interna en que cada momento significativo evoca un fragmento propicio para ser representado por medio de la escritura. Ahora bien, aunque por medio de la autobiografía, no se pretende reconstruir toda la vida de un sujeto, este tipo de escritura posibilita al escritor ser el narrador de sus propias experiencias y recuerdos, convirtiéndolo en protagonista de una historia creada.

De otro lado, para Lejeune (1975) citado por Ocaña (2010, p.30) lo autobiográfico implica “el contrato de lectura que identifica al ‘yo textual’ con el ‘yo del autor’ el que da origen y especificidad al género autobiográfico”. De esta forma, la autobiografía implica un producto que presente vinculación entre lo planteado a través de la palabra, el denominado “yo textual” y la existencia misma del escritor, o “yo autor”; así, se trata específicamente de un texto que rememora a un sujeto en relación con su contexto y su experiencia de vida. En complemento, el mismo Lejeune (1991) define la autobiografía como “Relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (Ocaña, 2010, p.48). Así, aunque se hable de un escrito basado en una vida permeada por la existencia de otros, el énfasis siempre recaerá sobre el autor/escritor del relato, puesto que al escribir una autobiografía se pone en juego la identidad del narrador-personaje principal, que tendrá como referente la existencia del escritor.

Por otra parte, la escritura de autobiografías puede entenderse no solo como reconstrucción de la realidad sino como producción que puede ficcionalizar la realidad. En este sentido, Avilés (1997) menciona que “las autobiografías pueden pertenecer (aunque ése no sea su propósito) a cierto grado de ficción” (p.48). Así, cabe ver a la escritura autobiográfica como género literario que sigue las huellas de un contexto y de una cronología dada por la experiencia de un individuo, pero sujeto de verse influido por el autor, ya que, gracias a la imaginación puede llevar a una transformación del personaje principal (el escritor mismo) y del contexto llevándolo a la ficción.

Asimismo, este autor reafirma la idea de la autobiografía como creación que puede incluir ser ficcional al mencionar la autobiografía como “libros de literatura, en los que sus autores, basándose en la realidad, en el periodismo y en la historia, fueron poco a poco transformándolos en arte” (Avilés, 1997, p.49). Dicho esto, la escritura autobiográfica presenta como núcleo la

experiencia, es una creación de introspección ontológica en la que confluyen aspectos que inciden en la interacción de un sujeto con un medio físico, sentimental y social; de ahí que esta permita una conexión del sujeto con la escritura desde dos dimensiones: como ser y escritor.

En síntesis, considerando la información nombrada anteriormente, la escritura autobiográfica además de presentarse como texto de carácter descriptivo de la experiencia, puede ser llevada al plano narrativo e interpretativo de carácter introspectivo; esto es, como texto producto de la rememoración de hechos, su conceptualización y análisis reflexivo plasmado mediante la palabra. Adicionalmente, recurrir a este tipo de escritura es una herramienta de utilidad para trabajar en el aula de clase, ya que permite la cercanía del sujeto a la escritura, ello mediante la inclusión de su propia voz y óptica como inspiración para la generación de textos.

2.2.4. Escritura ideofonemática.

Tras la lectura de primeros escritos de los estudiantes durante la etapa de observación del presente ejercicio investigativo se encontró la inclusión de patrones textuales extraídos de la comunicación a través de chats, ¿cómo comprender esta actualización del código escrito? La utilización de la escritura a través de recursos web en la actualidad ha traído consigo la inclusión de otros códigos simbólicos para la expresión de reacciones emocionales como respuesta a determinada situación comunicativa. Dicho esto, una tendencia actual se da en la inclusión en textos de patrones escritos propios de la comunicación en redes sociales, y que se caracterizan por la búsqueda de una representación gráfica de emociones haciendo uso de letras, signos de puntuación y demás recursos disponibles en un teclado. La utilización de estos códigos se concreta en la denominada escritura ideofonemática; la cual es definida por Torres (2003), citada por Cassany (2012, p.76) como “transformación de la escritura convencional que usa los

recursos del teclado para imitar la transcripción fonética (qué hacemos = keasemos) e incorpora emoticones o iconos ☺ para mostrar los sentimientos y reacciones de quien escribe”.

Así entonces, este tipo de escritura cobra importancia en tanto permite la inclusión de sensaciones que tratan de expresarse en el texto; se trata del uso de códigos complementarios o no a la palabra que pueden ser más dicientes, ya que, de acuerdo con Cassany (2012), aprovechan recursos como el uso de mayúsculas para marcar gritos y exclamaciones, interrogaciones y puntos suspensivos para mostrar actitudes, apelan a la forma para expresar estados de ánimo, y recurren a la repetición de vocales y signos de puntuación para evidenciar expresividad.

Finalmente, el uso de este tipo de escritura es de importancia en la constitución de un estilo individual que sea de utilidad para la expresión de ideas por medio de la palabra ya que

Los jóvenes usan la escritura ideofonemática para construir una identidad personal [en la red], para distinguir su escritura del resto. Este estilo de escritura permite que los jóvenes salgan del estilo rígido de la escritura académica, los cambios que les permite sentir que están embelleciendo y haciendo más ligera la escritura. (Cassany, 2012, p.76)

Dicho lo anterior, por medio de la utilización de códigos propios de la escritura en el teclado se posibilita no solo un acercamiento a las emociones subyacentes a la escritura de determinada información, sino que también un sujeto puede construir una identidad escritural, es decir, constituir un estilo propio al momento de expresar ideas a través de la palabra.

2.2.5. Literatura desde una experiencia estética.

Para efectos de esta investigación, la literatura también se entendió como forma de goce y expresión artística vinculada a una experiencia estética en la creación. Frente a esto, Jauss (2002) afirma que “La actitud de goce, que desencadena y posibilita el arte, es la experiencia estética

primordial; no puede ser excluida, sino que ha de convertirse de nuevo en objeto de reflexión teórica” (p.31) Frente a esto último, al hablar del goce en la producción escrita de literatura, este se relaciona con dos conceptos enunciados por el mismo autor, el de *poiesis* y *aisthesis*.

Al referenciar la experiencia estética, desde Jauss (2002) esta guarda estrecha relación con el concepto de *poiesis* que implica “‘capacidad poética’, designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa, privando al mundo exterior de su esquivo extrañeza, haciéndolo obra propia” (p.42). En este sentido, es posible concebir la experiencia estética desde la creación y su acercamiento al mundo; esto es, desde una experiencia artística erigida en el mundo mismo, producto de la interacción del sujeto con su experiencia de vida tendiente a ser enriquecido tanto retóricamente como en términos de contenido gracias a la imaginación explorada al crear.

Por otra parte, en relación con la *aisthesis* de acuerdo con Jauss (2002) esta “designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas” (p.42), es decir, una experiencia relacionada con las sensaciones suscitadas por el arte, en este caso, la literatura. Para efectos de esta investigación, se concibe la *aisthesis* en términos de la percepción al vincular la literatura con hechos significativos de la vida del estudiante.

Ahora bien, en la experiencia estética al crear literatura, esta puede darse en unión con creaciones iconográficas, ello con miras a propiciar una vinculación más cercana con intereses y modos de expresión de ideas. En este sentido, se atiende a lo definido por Barthes (2003) al referir al estilo dentro de la creación escritural; puesto que para este autor, el estilo en la escritura debe tener en cuenta entre sus aspectos “‘imágenes, elocución, léxico, nacen del cuerpo y del pasado del escritor y poco a poco se transforman en los automatismos de su arte.” (p.18). Dicho

lo anterior, al momento de crear literatura, esta puede apoyarse en el uso de otros códigos simbólicos y modos de representación que permitan exteriorizar una sensibilidad frente al arte desde un plano estético-artístico. Además, se ponen en consideración el léxico y la retórica del lenguaje utilizados; sin embargo, estos dependen en gran medida de la experiencia previa; es decir, la inclusión de cualquier recurso como apoyo a la creación literaria debe ser comprendida como hecho incidido por el pasado creativo del autor.

Finalmente, al referir a una experiencia estética en la creación literaria, se tiene en cuenta un postulado de Larrosa (2006), quien afirma que:

El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). (p.98)

Dicho lo anterior, se comprende la experiencia no como un algo externo, sino como un hecho producto de lo vivencial, que atraviesa a un sujeto y permea sus formas de visión y acción. De esta forma, se entiende la experiencia estética como un constructo producto de la interacción de un sujeto con el mundo mismo, ello en la medida en que esta permea al sujeto y lo lleva a su propia construcción desde un plano ético y estético. Cabe mencionar que, al referir a la experiencia estética tanto desde Jauss (2002) como desde Larrosa (2006) se presenta una dualidad entre lo comprendido en el arte (desde la producción y la percepción) y lo experimentado en la vida misma (vivencial); sin embargo, ambas perspectivas convergen en cuanto a pensar la experiencia estética como producto de la existencia del sujeto, propia de la óptica de un individuo en determinado contexto y que le permite estructurar un diálogo frente a la obra, en este caso, la literatura.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

El presente trabajo investigativo se desarrolló dentro del paradigma sociocrítico, el cual de acuerdo con Arnal (1992) citado por Aldazoro (2012, p.6) “se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos”. En este sentido, se dio una investigación cuya base fue la observación e intervención pedagógica con el fin de contribuir al desarrollo de la producción escrita con miras a la creación literaria. Adicionalmente, este trabajo también se fundamentó en la investigación-acción educativa, la cual, según Restrepo (2003) implica:

(...) la reflexión con miras a deconstruir la práctica y a develar las teorías implícitas u operativas que la sustentan; la reconstrucción de la práctica a partir del diseño de alternativas didácticas y de formación; el ensayo o acción transformadora; el seguimiento de la efectividad de resultados y el retorno a la reflexión para idear nuevos ajustes. (p.67)

En este orden de ideas, la orientación de esta investigación fue el resultado de la práctica educativa que conllevó un proceso de reflexión constante, esto con miras a la adecuación de estrategias que posibiliten la enseñanza-aprendizaje al interior del aula de clase. En coherencia con este tipo de investigación y teniendo como horizonte la reflexión de la práctica, se diseñó un trabajo que sigue determinadas fases, las cuales según Álvarez y Álvarez (2014) son:

1. Delimitación del problema a investigar en la acción.
2. Planificación del proceso de acción.

3. Ejecución de la acción.
4. Evaluación de lo generado en la acción.
5. Revisar con base en la evaluación del plan los resultados para diseñar uno nuevo.
6. Revisar y reelaborar el plan tantas veces como sea necesario. (p.23)

Así, correspondiendo a las fases de la investigación acción educativa, se dio en primer momento el ingreso y reconocimiento del contexto, momento en que, a través de la observación de la clase de lengua castellana junto con la aplicación de pruebas diagnósticas, se obtuvieron datos que determinaron una problemática, relacionada con la expresión escrita en los estudiantes. Tras ese momento, se determinó el proceso de acción, que implicó definir la intervención pedagógica en correspondencia con las características comportamentales de los estudiantes, específicamente la constante búsqueda de expresar su opinión frente a un tema, además de la adecuación al eje temático del curso, esto es, la literatura colombiana.

Complementando lo anterior, se ejecutó una secuencia didáctica, enfocada en la creación literaria a través de la escritura autobiográfica, con la que se pensó llevar a cabo un ejercicio de escritura como fin, ello tomando distancia de la utilización de esta habilidad limitada a ser respuesta y/o evidencia de la comprensión de lectura. Posterior a esto, se dio la evaluación de los talleres aplicados, ya que en principio no se dieron resultados plenamente positivos; atendiendo a esto, se requirió su adecuación considerando tanto la óptica del maestro en formación, como la opinión estudiantil para posteriores aplicaciones; y, finalmente, se dio lugar a la evaluación de resultados de la aplicación a través de creación de un libro de ficción autobiográfica.

3.2. Enfoque de investigación

Para el desarrollo de esta investigación se definió un enfoque cualitativo, el cual atendiendo a Hernández (2014) implica “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los

participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.” (p.358) En este sentido, se buscó que los datos recolectados, al ser producto de la inmersión en el campo, fueran analizados reconociendo fenómenos propios de la interacción en el contexto escolar.

Ahora bien, en aras de poder generalizar algunos datos recolectados durante la investigación se recurrió a la combinación estratégica del enfoque cualitativo junto con datos cuantitativos, ya que según Onwuegbuzie (2002) citado por Mejía-Arauz, (2003, p.24) el conjunto de ambos tipos de datos posibilita:

- a) facilitar la reducción de la complejidad de los datos y sus relaciones para lograr el comprenderlos; b) eliminar posibles sesgos inherentes ya sea en las fuentes de datos, o en los investigadores o en los métodos; c) obtener convergencia o corroboración de tendencias, o bien, descubrir inconsistencias, contradicciones o paradojas para profundizar o dar seguimiento; y d) desarrollar expansión de la investigación o análisis complementarios haciendo uso de la riqueza y naturaleza de los datos.

Dicho esto, los datos recabados se analizaron desde variables numéricas y la descripción de hallazgos en las clases; el paralelo entre ambos tipos de datos propició analizar el proceso de los estudiantes en la escritura a través de diversos momentos de la intervención pedagógica.

3.3. Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta los alcances de esta investigación a pequeña escala dentro de una comunidad escolar, se mantuvo cuidado con el desarrollo de la intervención y el manejo de datos. Por tal motivo y atendiendo a la Ley de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006) se presentó el formato de consentimiento informado (Anexo seis) mediante el cual los padres de familia fueron informados de la investigación. En adición, se explicitó durante las intervenciones el

anonimato de los estudiantes y el tratamiento de los datos, el cual fue de fines netamente académicos e investigativos; igualmente, al tratarse de datos autobiográficos de los estudiantes se optó por exponer datos que no evidenciaran nombres o información sensible que comprometiera al estudiante o a sus familiares y/o cercanos de forma alguna.

3.4. Técnicas e instrumentos

Al realizar la recolección de datos a partir del acercamiento a la ENSDMM, se recurrió a algunos instrumentos, los cuales fueron de utilidad para obtener y sistematizar la información recolectada; en este sentido, a continuación se expone lo utilizado para tal fin.

3.4.1. Diario de campo

Este instrumento presentó los datos recabados durante la observación y la intervención pedagógica. Fue comprendido según lo establecido por Bailey (1990) citado por Díaz (1997, p.272) como “un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes”. Así, el diario de campo incluye la percepción del investigador en un orden cronológico en donde se incluye un breve análisis teniendo en cuenta patrones recurrentes acontecidos al interior del aula de clase.

3.4.2. Encuesta

Con la finalidad de recolectar datos sobre la percepción del estudiante frente a la lectura y la escritura, intereses y dinámicas de clase de lengua castellana y literatura, la encuesta se entendió como “una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida.” (López y Fachelli, 2015, p.8) Ahora bien,

para la constitución de este instrumento se siguió un proceso que implicó fijar un foco de interés; definir preguntas cerradas; y finalmente, construir el cuestionario para su aplicación.

3.4.3. Prueba diagnóstico (Evaluación diagnóstica)

Este instrumento de recolección de datos aplicado a la población participante se entendió como una prueba que “permite analizar, distinguir, discernir entre lo que es capaz de hacer el alumno y lo que no.” (Marco teórico de la evaluación diagnóstica. Educación Secundaria, 2008, p.14). Ahora bien, cabe aclarar que, la prueba diagnóstico de habilidades contribuyó a identificar posibles dificultades en las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes. Los resultados de esta prueba fueron de importancia para identificar el problema, y así originar la intervención.

3.5. Universo poblacional

La presente investigación se concreta como producto del ejercicio de intervención pedagógica desarrollada en el transcurso del año 2019 con el curso 804 de la ENSDMM, que contó con 35 estudiantes cuyas edades estuvieron entre los 12 y 16 años. Es necesario aclarar que, debido al cambio de año y grado se dejó de trabajar con algunos estudiantes que fueron motivo de observación en primer momento (año 2018), ello debido a que no continuaron en la institución, o fueron cambiados de grupo.

3.6. Muestra

Tras el proceso de información a la comunidad participante y a los padres de familia sobre el potencial alcance de la investigación, beneficios para los estudiantes y finalidad de los datos recabados se recolectaron 31 consentimientos informados de la población participante, por lo que estos constituyen la muestra que fue motivo de análisis para efectos de la investigación. Cabe aclarar que, en relación con la responsabilidad con la identidad de los menores de edad, todo dato recabado se manejó de forma anónima mediante códigos numéricos (E1-E31).

3.7. Categorías de análisis y matriz categorial

Tabla 1

| MATRIZ CATEGORIAL | | |
|------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | INDICADORES |
| 1. Creación escritural (C.E) | 1.1 Planeación (<i>Pln</i>) | - El estudiante comprende elementos constitutivos de las creaciones escritas tales como espacio, tiempo, personajes, escenas, diálogos, etc., y los usa en la adecuación de su producción escrita. |
| | 1.2. Textualización (<i>Tex</i>) | -El estudiante produce primeras versiones de textos autobiográficos y de perspectivas frente a la ciudad. |
| | 1.3. Revisión (<i>Rev</i>) | -El estudiante toma apuntes de retroalimentación de sus textos y los utiliza para generar versiones mejoradas y más completas en procesos de reescritura. |
| | 1.4. Reedición (<i>Red</i>) | |
| 2. Escritura autobiográfica (E.A) | 2. Identidad y escritura (<i>IEs</i>) | - El estudiante provee textos en donde caracteriza su contexto espacial, temporal y cultural y lo compara con el de otro, reconociendo la diversidad de experiencias que confluyen en el aula de clase. - El estudiante reconoce su propia identidad a través de su producción textual que compara con las creaciones de otros, lo cual posibilita la identificación de la diversidad cultural de los estudiantes de 804 de la ENSDMM. |
| | 2.2 Introspección (<i>Int</i>) | |
| 3. Estética Textual (E.T) | 3.1 Recursos iconográficos (<i>Ric</i>) | - El estudiante crea productos escritos acompañados por otras expresiones artísticas que dejan ver su sensibilidad y estilo propio frente a la creación literaria. |
| | 3.2 Figuras retóricas (<i>Fre</i>) | |
| | 3.3. Escritura idiofonemática (<i>Eid</i>) | -El estudiante utiliza diferentes códigos escritos que contribuyen a plasmar emociones en la producción de texto. |

CAPÍTULO IV: PROPUESTA PEDAGÓGICA

4.1 Diseño de intervención

Para la concreción de la intervención pedagógica al interior del curso 804 de la ENSDMM se determinó el trabajo desde la secuencia didáctica, la cual se entendió como:

(...) una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que [sic] a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje. (Díaz, 2013, pp.19-20)

De esta forma, se definió una intervención en donde las actividades tendrían un orden (inicio, desarrollo y cierre) y cuya complejidad aumentaría con el desarrollo de las mismas. Además, como lo menciona Díaz (2013), la secuencia didáctica debe partir de situaciones reales y presentar componentes significativos, de ahí la importancia de la escritura autobiográfica. Adicional a esta definición, la secuencia didáctica es referida por Camps (1995) citada por Guzmán, Arce y Varela (2010, p.5), quien señala las siguientes características:

- Se plantea como un proyecto cuyo propósito es la producción de un texto oral o escrito, que se desarrolla en un determinado tiempo.
- La producción del texto es parte de una situación discursiva que le da sentido, reconociendo que el texto y el contexto son inseparables.

- Los objetivos de enseñanza y de aprendizaje que se plantean para la secuencia didáctica, deben ser claros para los estudiantes y se convierten en los criterios de evaluación. (p.5)

4.2. Fases desarrolladas

La intervención pedagógica “*Vidas contadas: escritura autobiográfica en el proceso de creación literaria en la escuela*” se desarrolló en cuatro fases guiadas dentro del enfoque de la investigación-acción educativa. En este sentido, el proceso se describe a continuación.

4.2.1. Fase uno: Caracterización de la población

Esta fase se desarrolló durante el segundo semestre de 2018 y el primer mes de acercamiento de 2019. Correspondió a la caracterización de la población participante mediante la observación de clases y aplicación de pruebas diagnósticas que permitieron identificar y corroborar fortalezas, intereses y una problemática de aprendizaje. Como resultado se diseñó una intervención para contribuir a los estudiantes a mejorar la expresión escrita hacia la creación literaria.

4.2.2. Fase dos: Formulación y fundamentación teórica de la intervención

Desarrollada durante el segundo semestre de 2018 y primero de 2019, esta fase comprendió la fundamentación teórica desligada de los resultados de la fase uno. En este sentido, con base en la problemática relacionada con la producción escrita, se realizó la revisión de trabajos previos y conceptos, lo cual dio origen a la constitución del estado del arte y referente teórico de la investigación, que a su vez ayudó a entender algunas ideas útiles para ejercicios de intervención.

4.2.3. Fase tres: Implementación

Esta fase se desarrolló durante el primero y la mitad del segundo semestre de 2019 abarcó la implementación de talleres que propiciaran el desarrollo de la expresión escrita de los estudiantes. Las subfases desarrolladas a lo largo de este proceso fueron las siguientes:

4.2.3.1. Subfase uno: sensibilización (conociéndote y conociéndome)

Este momento comprendió el acercamiento a los estudiantes con la finalidad de escribir ideas y crear imágenes basadas en textos biográficos y autobiográficos. Así, se dieron talleres que comprendieron la lectura y escritura de aspectos de la vida de escritores colombianos, ejercicios de activación de recuerdos significativos, la creación de un primer texto sobre la niñez y la adolescencia y escritos sobre la percepción del barrio de residencia, el colegio y Bogotá D.C.

4.2.3.2. Subfase dos: Intervención ciclo uno (Cuéntame tu mundo)

El primer ciclo de intervención se enfocó en recopilar la visión que los estudiantes pudieran expresar de la ciudad de Bogotá. En este sentido, se dieron actividades con vídeos musicales, imágenes de las localidades de la ciudad, cuadros comparativos y creación de metáforas con ideas sobre Bogotá D.C. Al finalizar, se produjo un texto descriptivo tomando elementos de los primeros textos de la ciudad (entregados al estudiante para la reescritura y comparación) y enriquecido con ideas generadas a través de los talleres de este ciclo, previos a la escritura final.

4.2.3.3. Subfase tres: Intervención ciclo dos (¿Quién eres tú?)

El segundo momento de intervención tuvo como finalidad producir un segundo boceto autobiográfico del estudiante; para esto, se realizaron talleres con siluetas de recuerdos, creación de líneas del tiempo y tablas de contenido que permitieran organizar un texto en términos micro y macroestructurales. Para la escritura final del texto autobiográfico se le proveyó al estudiante su primer boceto autobiográfico revisado, y los talleres de activación mental desarrollados para que el texto final se enriqueciera con aportes de cada una de las escrituras realizadas con anterioridad.

4.2.3.4. Subfase cuatro: Intervención ciclo tres (Yo también puedo ser escritor)

El tercer momento de intervención buscó la introspección del estudiante en recuerdos sobre la experiencia estudiantil y literaria dentro y fuera de la ENSDMM. Para esto se desarrollaron

talleres que implicaron la construcción de listas de ideas en relación con la formación estudiantil en cuanto a la literatura y otras áreas en la ENSDMM, además de la escritura de textos cortos y creación de imágenes basados en preguntas que recopilaban información sobre las sensaciones que evoca la experiencia del estudiante con la literatura en sus dimensiones de lectura y escritura.

4.2.4. Fase cuatro: Evaluación

Esta última etapa se desarrolló entre los meses de agosto y septiembre de 2019, tiempo destinado para la creación de un libro autobiográfico. En este sentido, se dio un primer espacio para que los estudiantes crearan una portada y contenidos preliminares como una breve presentación del autor, resumen del libro, y agradecimientos; y un segundo momento comprendió la revisión de los textos autobiográficos creados anteriormente para una nueva reedición en forma de cuento/micronarración con complementos de imágenes que el estudiante pudiera producir como apoyo a sus ideas plasmadas a través de la palabra escrita. Adicionalmente, durante esta etapa se hizo la evaluación de resultados para recabar información sobre lo aprendido y la visión del estudiante frente a la escritura autobiográfica en el fomento de la creación literaria.

4.3. Cronograma de ejecución

Tabla 2

| Semestres | 2018-II | | | | 2019-I | | | | | 2019-II | |
|-------------------------------------------|---------|------------|---------|-----------|---------|-------|-------|------|-------|---------|------------|
| | Agosto | Septiembre | Octubre | Noviembre | Febrero | Marzo | Abril | Mayo | Junio | Agosto | Septiembre |
| FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN | | | | | | | | | | | |
| Caracterización de la población | X | X | X | | X | | | | | | |
| Formulación y fundamentación teórica | | | X | X | X | X | X | X | | | |
| Implementación | | | | | X | X | X | X | X | | |
| Evaluación | | | | | | | | | | X | X |

CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1 Organización de la información

Para dar orden a la información y realizar el análisis guiado por el enfoque cualitativo junto a datos cuantitativos, se dio la organización y triangulación de datos, entendida esta última como “la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos [que] permite contrastar la información recabada.” (Aguilar y Barroso, 2015, p.74). Por tal motivo, se recurrió a fuentes como diarios de campo, talleres diagnósticos ejercicios realizados en clase, referentes teóricos y la perspectiva del investigador, todo ello para contrastar los hallazgos y caracterizar el proceso en diferentes momentos de la intervención. Ahora bien, los contenidos se ordenaron en las categorías y subcategorías preestablecidas y emergentes presentadas en la matriz categorial (Tabla 1), estas últimas definidas gracias a datos recurrentes. A continuación se expone el esquema de matriz de análisis utilizada para sintetizar la información.

Tabla 3

| CATEGORÍA: (Creación escritural, escritura autobiográfica, estética textual) | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Etapas | Taller | Descripción | Referentes teóricos | Hallazgos en los productos | Perspectiva del investigador |
| Sensibilización, implementación y evaluación | | Presentación del taller en función de la categoría de análisis de datos. | Exposición de las definiciones provistas por teóricos de los conceptos subyacentes a cada una de las categorías definidas para la investigación. | Subcategorías: Mención de la subcategoría en que se enmarcó el hallazgo. | Exposición de lo evidenciado por el profesor en formación durante el taller, tanto en su desarrollo en clase como en los resultados obtenidos. |
| | | | | Descripción de los datos encontrados en muestras de trabajos de los estudiantes durante las fases de la intervención. | |

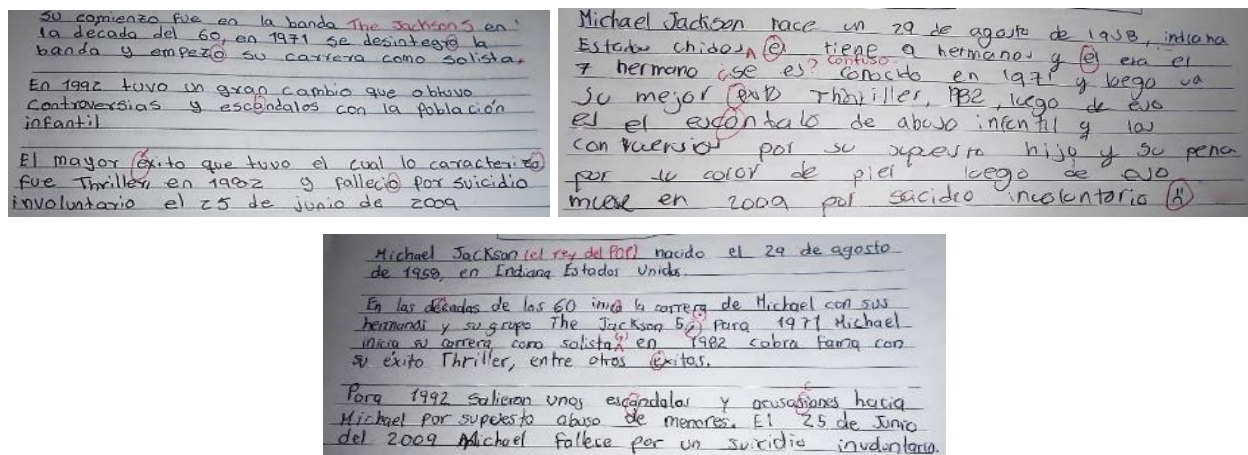
5.2 Análisis de la información

5.2.1. Primera categoría: Creación escritural (C.E)

Tras constatar en el curso la problemática en la producción escrita, se identificó dificultad en la organización micro y macroestructural. En este sentido, cabe aclarar que para Van Dijk (1980), la microestructura implica “denotar la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas.” (p.45), en otras palabras, se relaciona con la estructura gramatical de las oraciones que hace que estas sean coherentes y comprensibles para un público receptor. En adición, en torno a la macroestructura, el mismo autor señala que “La macroestructura de un texto es [por la naturaleza semántica] una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto” (Van Dijk, 1978, p. 55), es decir, implica comprender el tema del que trata un texto con base en la información total.

Teniendo como referente estos conceptos, al analizar los textos producto de la prueba diagnóstica, como se apreció en las muestras tomadas como ejemplo de E5, E19 y E31, si bien se comprendía cuál era el significado global del escrito (puesto que se estableció que su foco sería biográfico) en la microestructura carecía de conexión entre oraciones, lo cual ocasionaba que el texto perdiera unidad y, en su lugar, se presentaran ideas desligadas, redundancias, saltos temporales, ausencia de información e ideas inconclusas.

En complemento, se encontró que al escribir sobre un personaje internacional se presentó mayor dificultad, ello debido a factores como, la baja exposición de información para la escritura a través de la palabra, puesto que al basarse únicamente en imágenes en compañía de fechas y oraciones cortas, los estudiantes limitaron sus textos a reescribir los datos que aparecían como apoyo, sin ahondar o incluir detalles, y la falta de conocimiento previo, lo que produjo textos con poca información al desconocer el referente sobre el que se debía escribir.



IMÁGENES 1, 2 y 3. Textos producidos por E5, E19 y E31 respectivamente

Corroborando la dificultad en la producción escrita e identificando qué factores eran los que generaban mayor problema, se inició la intervención atendiendo a la escritura como proceso recursivo, en que, de acuerdo con Cassany (1987) “La estructura inicial se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas al principio.” (p.107); por tanto, se trabajó la escritura por fases como un proceso que se complementó a medida que se avanzó en la creación.

5.2.1.1. Primera subcategoría: Planeación (Pln)

Tras los resultados de la prueba diagnóstico se estableció la fase de sensibilización *Conociéndote y conociéndome*, en la que se dieron talleres de Planeación (Pln) antes de producir textos basados en la ciudad, experiencia vital y experiencia estudiantil-literaria. Considerando que según Cassany (1987) “Pre-escribir engloba todo lo que pasa desde que al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo.” (p.120), se planificaron primeros acercamientos a la exploración ideas con su posición frente a los temas antes expuestos; no obstante, se encontró en la mayoría de casos omisión de la planeación y paso directo a la escritura, lo que ocasionó brevedad y carencia de detalles.

De otro lado, al darse momentos para la *Pln*, en la creación de historietas basadas en la vida de escritores colombianos, se encontró que, todos los grupos de estudiantes a través de roles (lector,

redactor, ilustrador) generaron planes antes de realizar un texto discontinuo, lo que dio lugar a que se plasmaran elementos clave como fechas, lugares y detalles sobre hechos importantes.

Ahora bien, planificar el texto fue de utilidad ante la dificultad al definir qué ideas abordar al escribir. Como se evidencia en el Diario de campo No. 13 (Anexo dos), al crear textos basados en recuerdos felices y tristes, los mayores temores y expectativas, los estudiantes tuvieron dificultad ya que expresaban no saber qué ideas plasmar; de igual forma, este fenómeno no se limitó a la evocación de recuerdos sino que también se dio al escribir opiniones frente a un tema. Debido a ello y en coherencia con lo expuesto por Flower y Hayes (1981) citados por Cassany (1987, p.150) “El acto de generar ideas incluye la búsqueda de informaciones de la memoria a largo plazo”, se realizaron actividades de preescritura como “*lluvias de ideas*”, “*cadáveres exquisitos*”, interpretación de imágenes de las localidades y vídeos musicales sobre Bogotá D.C. que dieron resultados positivos, ya que contribuyeron a que los estudiantes activaran recuerdos, abordaran ideas, discutieran entre ellos y exploraran conocimiento previo antes de realizar la textualización.

Por otra parte, en espacios en que la Planeación (*Pln*) contempló plasmar recuerdos positivos y negativos de la vida del estudiante en dos siluetas humanas y leer las autobiografías de tres escritores colombianos, para identificar el tema de cada párrafo del texto y observar la organización global, se encontró que, si bien en el primero de los ejercicios no hubo diálogo y abordaje de ideas desde varios puntos de vista (ya que se desarrolló individualmente, mientras que el segundo se dio en grupos pequeños) la Planeación (*Pln*) basada en la vida del estudiante produjo más ideas que la que se encontraba basada en la lectura de la vida de otros.

En el tercer ciclo de escritura enfocado en la recopilación de experiencias estudiantiles y literarias, la Planeación (*Pln*) se trabajó por medio de la creación de listas de palabras que pudieran vincularse con clases y con experiencias significativas con la lectura y la escritura. Tras

la intervención, se encontró que, al darse el acercamiento con la escritura de palabras y frases cortas, se dio la vinculación de adjetivos con la experiencia estudiantil, generando listas de ideas individuales y grupales en las que se percibió la opinión estudiantil frente al proceso escolar.

Por último, en la tercera fase de evaluación denominada ***Vidas contadas: Escritura autobiográfica en la creación literaria en la escuela*** cuyo producto fue un libro creado por los estudiantes basado en su experiencia de vida, en la Planeación (*Pln*) se encontró que, durante la clase, algunos de los estudiantes utilizaron textos creados previamente para tener ideas que retomar; igualmente, se crearon tablas de contenido y, autónomamente, los estudiantes optaron por dividir la información en capítulos antes de comenzar la escritura. Esta fase posibilitó la organización de ideas antes de comenzar la escritura de una primera versión de texto.

Considerando lo encontrado, se puede decir que esta primera fase posibilitó pasar de la visión de escritura como una tarea a ser completada en determinado tiempo, sin previa preparación, a lograr (tanto desde la práctica como desde el estudiante) la concepción de un primer momento de reflexión y búsqueda de datos, lo que propició que, al comenzar la redacción de un texto, se partiera de una base preestablecida, y realizara un abordaje más profundo de detalles.

5.2.1.2. Segunda subcategoría: Textualización (Tex)

La escritura se entendió como proceso recursivo, en que según Cassany (1987) la estructura inicial de un texto se modifica a medida que se añaden nuevas informaciones para complementar detalles; así, tras la planeación, se inició la creación de textos con complejidad en aumento.

Dicho lo anterior, en primeros momentos de Textualización (*Tex*) se encontró que en ejercicios como “*El folleto de la vida*”, los textos cortos complementados con otros códigos e imágenes eran frecuentes; por tal motivo, un alto porcentaje de estudiantes se ubicó en

desempeños alto y superior (mayor al 50%) ya que en sus textos, si bien se vio la ayuda de la imagen, la creación no se limitó a este recurso sino que fue apoyo a ideas que eran comprensibles para el lector. En complemento, se percibió que la voz del estudiante fue presente en la escritura a través del estilo personal y conjugaciones en primera persona singular; mientras que, en la escritura sobre la ciudad y un espacio con que se interactúa, se pasó de frases sueltas, a encontrar textos cortos, en que se incluyó la crítica ante aspectos negativos y reflexiones lo positivos.

De otro lado, la Textualización (*Tex*) tras obtener un esbozo de ideas como en “*el escudo de la vida*” produjo resultados en que más del 85% de los estudiantes alcanzaron niveles alto y superior, ya que sus textos, incluyeron mayor detalle y si bien, en casos ubicados en desempeños básico y bajo se presentaron ideas inconexas, ausencias de datos y saltos temporales que generaban que el texto perdiera fluidez, en general se encontraron mayor claridad y conexión entre oraciones y párrafos, reflexiones y códigos iconográficos para representar estados de ánimo.

Al comparar los resultados de la prueba diagnóstico, en que se produjo un texto sin fase de planeación con los textos inspirados en la experiencia de vida del estudiante siguiendo talleres de pre-escritura (Planeación) se corroboró que, al basarse en la vida misma, pueden generarse productos escritos con mayor exploración de detalles y con vínculo emocional más fuerte, ya que como se evidencia en un texto tomado de E3, la escritura se convirtió en espacio de diálogo de la estudiante consigo misma, con su propio pasado y con hechos significativos para su vida.

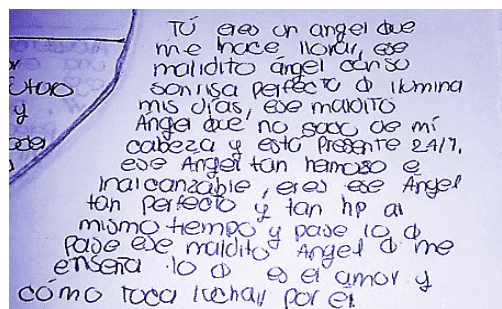
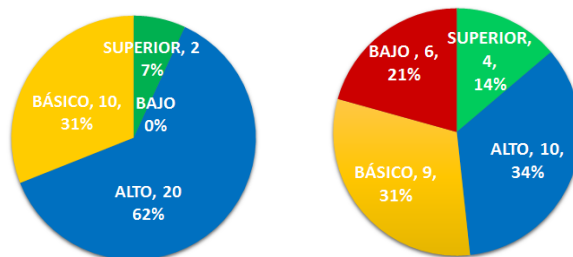


IMAGEN 4. Texto producido por E3 anexo al ejercicio “*el escudo de la vida*”

Ahora bien, en la *Tex* también se encontró que, ejercicios que implicaban la unión de varios puntos de vista y la distribución en grupos para generar un producto escrito tuvieron tanto efectos positivos, como adversos. En tal sentido, el trabajo basado en la unión de varios estudiantes en torno a una temática propició el diálogo y la escritura de ideas con varias opiniones; por lo que se pudo afirmar que “en la constitución de la escritura se evidenció que los estudiantes discutieron y compararon sus posturas para generar un solo texto que sintetizara su opinión frente a los videos y el libro” (Posición del investigador, Diario de campo No. 16, anexo dos); no obstante, en algunos casos también se percibió que los grupos de trabajo ocasionaron que los estudiantes delegaran la escritura a sus compañeros, o se produjeran distracciones, por lo que se encontró la ausencia de escritura y los pocos textos producidos no desarrollaron detalles a fondo, sino que se limitaron a la enunciación de ideas sin mayor abordaje.

En adición, en los resultados tras la *Tex* se encontraron variaciones debido a factores como la disposición de la clase; ya que el trabajo grupal produjo menos ideas escritas que actividades individuales; en segundo lugar; la complejidad de la actividad, pues ejercicios de escritura de palabras o frases cortas produjeron mayores ideas que ejercicios de producción de textos con mayor detalle exponiendo lo comprendido en una lectura; y, en tercer lugar, el referente del que se escribe; ya que, como se evidencia en las muestras de E9 y E15, la actividad de siluetas con recuerdos de la vida propia de las estudiantes produjo más ideas que el texto basado en la comprensión de lectura de biografías de escritores colombianos de ellas junto a E5 y E30.



GRÁFICAS 5 Y 6. Resultados “Repensando y rememorando” y “Líneas de vida”.

planificaron antes de escribir. Igualmente, al ser una primera versión, se encontraron fallas de puntuación, párrafos extensos e ideas difíciles de comprender; además, fechas y nombres se dejaron en blanco para poder indagar y proveer datos verdaderos.

5.2.1.3. Tercera subcategoría: Revisión (Rev)

En relación con la Revisión (*Rev*) como proceso previo a la re-escritura en que se retoman ideas de primeros escritos para incluirlas en nuevas versiones, se encontró que en los primeros ejercicios este proceso no se realizaba ya que el grupo demostraba afán por concretar un texto. No obstante, a final de cada ciclo de escritura, se evidenció que el paso de frases cortas a textos largos hizo que el estudiante requiriera de mayor información y que, por ende, se apelara a talleres previos para extraer ideas, incluirlas y ahondar en las mismas en nuevas versiones de texto; por tal motivo, se afirmó trabajos de activación mental y talleres previos “son fundamentales para generar escritos que no partan de ceros, sino que provengan de una base previamente creada” (Posición del investigador, Diario de campo 18, anexo dos).

Ahora bien, es pertinente mencionar que durante la intervención no todos los estudiantes tomaron ideas de talleres previos, lo que afectó la cantidad de información y la profundidad en detalles que pudo ser alcanzada, de ahí que en talleres como en la producción del segundo texto autobiográfico, aquellos estudiantes que alcanzaron desempeños alto y superior 35% (11 estudiantes) hayan sido quienes retomaron actividades realizadas anteriormente, tanto los talleres entregados para su revisión, como las actividades de Planeación (*Pln*).

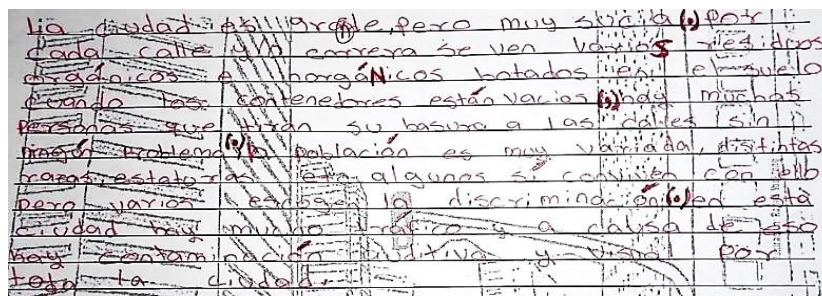
Finalmente, en la creación del libro autobiográfico con la Revisión (*Rev*) se vio que en el primer momento de escritura, algunos estudiantes plantearon ideas pero no tomaron ayuda de los textos revisados que les fueron entregados; mientras que, al momento de reescribir en el libro sí extrajeron ideas de los talleres para complementar detalles o para transcribir información literal

que había sido abordada. En adición, tras la Revisión los estudiantes produjeron nuevas versiones de textos, originando escritos con ideas añadidas, mayor detalle y corregidos ortográficamente.

5.2.1.4. Cuarta subcategoría: Reedición (Red)

La Reedición (*Red*) se entendió como proceso en el que se incluyen ideas pre-escritas al redactar nuevas versiones de textos. Cabe mencionar que, esta etapa corresponde con la definición de Rohman (1965) citado por Cassany (1987, p.120) de escritura y re-escritura, ya que estas “constituye[n] las etapas de la redacción de un escrito, desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión”; mas, no se denominó reescritura ya que no se limitó a corregir una versión de texto, sino que contempló la inclusión de ideas escritas previamente.

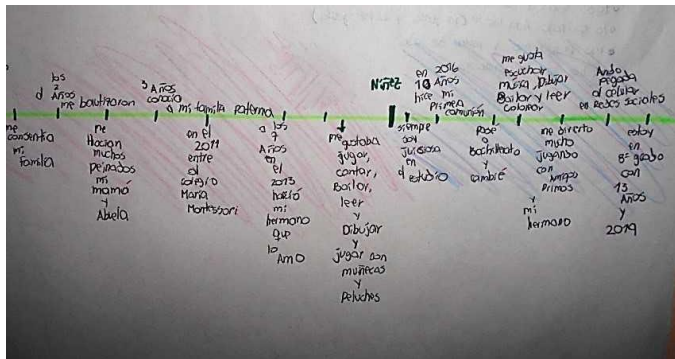
Dicho lo anterior, los espacios de Reedición se dieron a final de cada ciclo de escritura, por lo que cada texto final generado habría de incluir ideas tomadas de ejercicios anteriores. Teniendo esto en cuenta, se encontró en el momento de *Red* que al escribir sobre la ciudad, los escritos incluyeron información escrita con anterioridad (predominantemente metáforas realizadas en clase); no obstante, más del 60% de los textos se ubicaron en desempeño básico, ya que, si bien en casos, como E26, se evidenció conexión en las oraciones, es decir, una organización en términos microestructurales, y un significado global, en otras palabras, una macroestructura clara; también en casos como E5 el texto presentó ideas desligadas, sin desarrollo de detalles; además, se encontraron fallos en la escritura de palabras y ortografía de las mismas, y la posición de signos de puntuación, lo que ocasionó oraciones excesivamente largas y difíciles de entender.



Bogotá, una ciudad tan bella como peligrosa, con hermosos cafés y sus calles, alta edificios y pequeños cursos, verdaderos parques con bancas de balneario en el césped, ciudad de personas sin cuidado, con un ambiente helado, con el miedo de poder recibir lastimada o caerse. Ambiente de miedo, ambiente de locura, con olores extraños y no muy agradable, personas que tiran sus desechos a las calles, sin ningún remordimiento, gente con mentes vacías, mentes sucias y huecas, por lo que no pueden tomar decisiones por ellos mismos sin tomar una segunda opinión, personas sin almas, sin mente, sin pensamiento, sin cerebro. Personas que les importan cosas inútiles, cosas sin importancia que jamás les ayudaron, pensares retrogradas, hubieron molestos y escritos que ni ellos entienden, personas sin un verdadero ser.

IMÁGENES 8 y 9. Reediciones con opiniones de Bogotá D.C, producidas por E5 y E26.

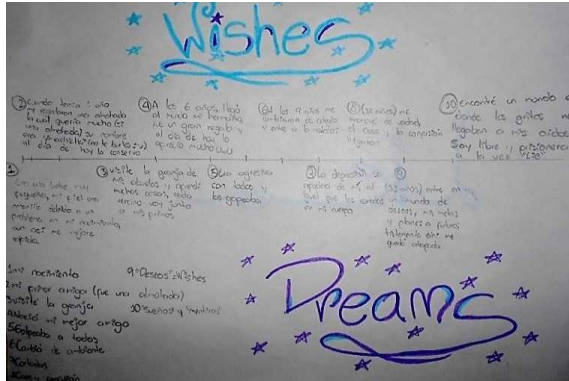
En los escritos basados en la experiencia de vida, tras la reedición del segundo texto autobiográfico con experiencias de la niñez y la adolescencia, se obtuvo lo siguiente. Un 35% (11 estudiantes) alcanzaron el nivel alto y superior, con textos que, como en los ejemplos de E9 y E21; presentaron una Planeación (Pln) con recuerdos que luego alimentaron los textos; en adición, se encontró organización micro y macroestructural, ya que hubo unión entre oraciones y entre los párrafos del texto, además de plantear un inicio, un desarrollo y una cierre que, al ser una autobiografía permaneció inconcluso y dio lugar a reflexiones futuras; y, en tercer lugar, se apreció mayor profundidad y precisión en los datos, ya que con la producción de líneas del tiempo, los textos pasaron de enunciar ideas cortas a presentar acciones, detalles y reflexiones.



The diagram is a horizontal timeline with a central line. Above the line, key events are marked: 'los 2 años me bautizaron', 'Años cotidianos a mi familia', 'en el 2011 entre al colegio María Montessori', 'a los 7 años en el 2015 hablo mi hermano que lo amo', 'siempre con juguetes, cantar, bailar, leer y dibujar y jugar con muñecas y peluches', 'en 2016 a los 10 años hice mi primera comunión', 'Posterior a bachillerato cambié', 'me giraba mucho con amigos y mi hermano', 'Ando jugando al fútbol en los recreos', 'estoy en 8º grado con 13 años y 2019'.

(TRANSCRIPCIÓN DEL CIERRE DEL TEXTO PROPIEDAD DE E9):

“Los hechos que me cambiaron: cuando nací [sic] mi hermano ya que me enseñó [sic] lo bonito que era tener compañía [sic], pasar a bachillerato ya que pensé [sic] en que ya tenía [sic] que dejar todo lo infantil y la muerte de parientes ya que me enseñaron a que todo no es para siempre”



[TRANSCRIPCIÓN (Fragmento), ESCRITO PROPIEDAD DE E21]:
 “Actualmente vivo en mis ‘dreams’ y no puedo salir...
 ¿A principio lo disfruté? Pues claro! [sic] ¡Eran mis sueños! y ¡era feliz! Pero ya no puedo salir y sé que es una mentira... mi mentira. Aun intento salir de ella... tal vez lo logré... No lo sé.
 -Alguien y Nadie”

IMÁGENES 10 Y 11. Ejercicios de planeación y transcripción (Fragmento) de los bocetos autobiográficos de E9 y E21, respectivamente.

Por otra parte, 45% de la población (14 estudiantes) presentó desempeño básico, ya que sus escritos, a pesar de estar basados en su experiencia de vida y en talleres escritos anteriormente no proveyeron mayor detalle o desarrollaron ideas a profundidad. Igualmente, el 20% (6 estudiantes) ubicado en el desempeño bajo incluyó a los estudiantes que no presentaron texto alguno, y aquellos en que sus creaciones carecían de unión entre oraciones y párrafos, es decir, se presentó información inconclusa, contradictoria o mayor ausencia de detalles en el texto.

Finalmente, tras la Reedición (*Red*), en la creación de libros autobiográficos, se analizó la producción de 27 libros, entre las 16 y 40 páginas en que se apreció que el 17% (5 estudiantes, incluyendo a E5 y E31) alcanzó el desempeño superior, ya que sus textos presentaron una historia de ficción que dio lugar a narrar la experiencia de vida (de forma directa enumerando hechos, o a través de un personaje que vivía los acontecimientos); dicha historia se narró a lo largo del texto y fue clave para la conclusión; además, se encontraron fallos ortográficos que no afectaron las ideas presentadas o la micro y macroestructura.

El 43% (13 estudiantes) se encontró en desempeño alto, ya que sus textos igualmente presentaron una historia ficticia junto con la narración de la experiencia de vida, pero esta fue

dejada de lado en el nudo. Por otra parte, si bien se presentaron detalles que apoyaban las ideas expuestas, las fallas ortográficas produjeron frases largas que requirieron de varias lecturas para su comprensión. Además, se encontró el caso de dos estudiantes quienes trabajaron en pareja y presentaron en sus libros “*Cara o cruz*” y “*Cruz o cara*” la misma historia ficticia que daba lugar a la autobiografía, tal historia se contó desde dos perspectivas distintas y complementarias proveyendo detalles omitidos en cada uno de los dos textos.

Por último, en el desempeño básico se encontró el 30% (10 estudiantes incluyendo a E19) que presentó la historia ficticia solo a principio del texto sin volver a mencionarla o no incluyeron tal historia sino que limitaron su libro autobiográfico a la descripción de hechos significativos. Además, se encontraron fallos ortográficos notables que afectaron la estructura del texto, con frases excesivamente largas, ideas inconclusas (debido a la puntuación) y falta de detalles a lo largo de todo el texto. Por otra parte, en el desempeño bajo se ubicó el 10% (3 estudiantes) quienes si bien en clase produjeron la primera versión del texto, no presentaron libro final.



IMAGEN 12. Libros autobiográficos.

Como se ha podido ver, la concepción de escritura como proceso recursivo surtió efecto positivo en los estudiantes ya que, a través de las fases (*Pln, Tex, Rev y Red*) se pudo comprender que la creación de textos es un proceso que se complementa y perfecciona paso a paso. En este

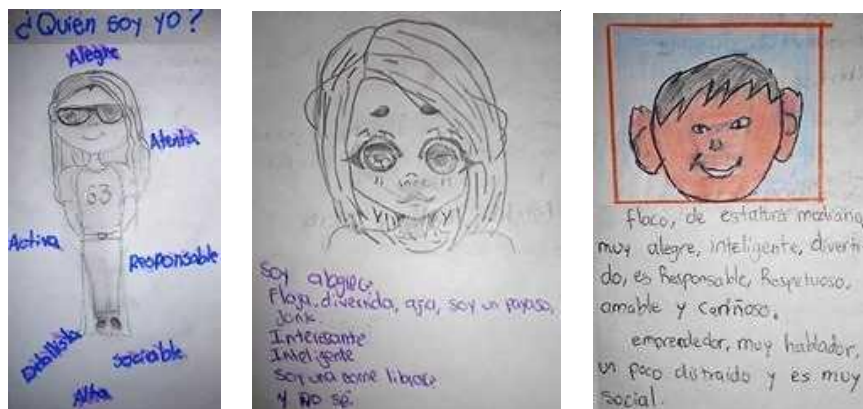
sentido, el progreso de los estudiantes se hizo evidente al pasar de la planeación y abordaje de primeras ideas, a primeras versiones de escrito que se destacaron por ser creaciones de corte descriptivo y carentes de mayor detalle; no obstante, tras la revisión y toma de apuntes de primeras versiones de texto se dio el avance a escritos en que, al rescatar detalles de la experiencia de vida, se adoptó un orden y se logró estructurar en diferentes etapas, lo que dio lugar a textos con mayor organización en términos de micro y macroestructura y ricos en detalles basados en la vida real o producto de la imaginación.

5.2.2. Segunda categoría: Escritura autobiográfica (E.A)

Al referir a la escritura autobiográfica se entendió que esta no implica una recreación exacta de la vida, se trata de la evocación de recuerdos, de “retazos que sobreviven o acuden a la memoria y que el relato estructura y significa desde la actualidad” (Piña, 1999, p.2). Ahora bien, para abordar la *E.A* se tuvieron en cuenta dos subcategorías, la Identidad y Escritura (*IEs*) y la Introspección (*Int*). Entendida la identidad desde lo propuesto por Grinberg y Levy (2009) como “(...) un relato de la formación que en la actualidad se está articulando en torno de una nueva serie de experiencias que los individuos son llamados a vivir en su relación consigo mismos y luego con sus semejantes” (p.141) para la escritura en el aula, la identidad del estudiantado se entendió primero, como sujeto en el mundo; y segundo, como sujeto estudiante, para esto último, se dieron talleres enfocados en la opinión frente a la educación en la ENSDMM y la literatura.

Considerando lo anterior, como se aprecia en los productos de los estudiantes E9, E26 y E31, al trabajar la identidad como sujeto y estudiante partiendo de la Introspección (*Int*) para obtener recuerdos y producir una imagen acompañada de ideas con que los estudiantes se describieran a sí mismos, además de intercambiar ideas con compañeros y escribir cómo conciben a sus pares y contrastar cómo el estudiante es visto por sí mismo y por otros, más allá de la identificación en

una forma física (evidente en la creación de imágenes que acompañan al texto) también apareció la capacidad de representarse a través de la palabra, proveyendo ideas cortas sobre cómo el estudiante se percibe en relación con otros. Adicionalmente, se encontró que en las opiniones de otros compañeros, destacaron ideas positivas, así como mensajes afectivos.

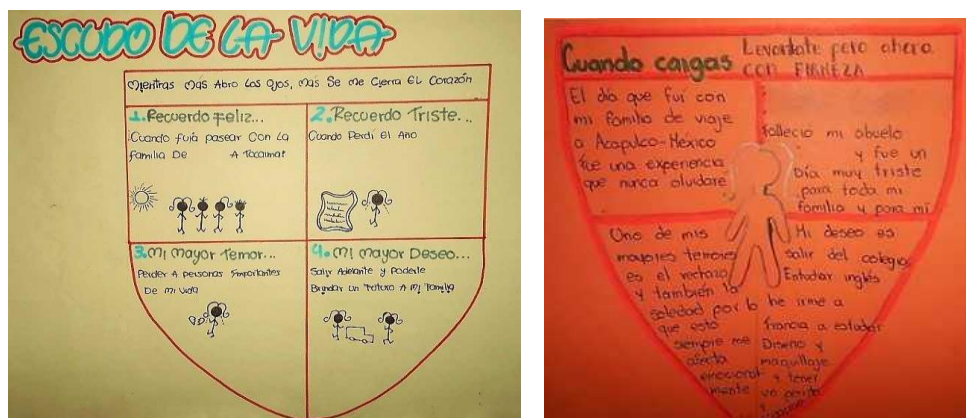


IMÁGENES 13, 14 y 15. Introspección: ¿cómo se ve el estudiante a sí mismo? E9, E26 Y E31.

En cuanto a la Introspección (*Int*) en torno a literatura, los estudiantes plasmaron ideas sobre su experiencia literaria, lo que originó que se encontraran dos tipos de textos; escritos cortos con títulos de libros con la percepción positiva o negativa frente a la lectura y la escritura, ya que los estudiantes manifestaron no tener mayor recuerdo significativo, y escritos largos en que los estudiantes profundizaron en las sensaciones producidas y recuerdos o experiencias evocadas por los libros leídos dentro y fuera del aula de clase.

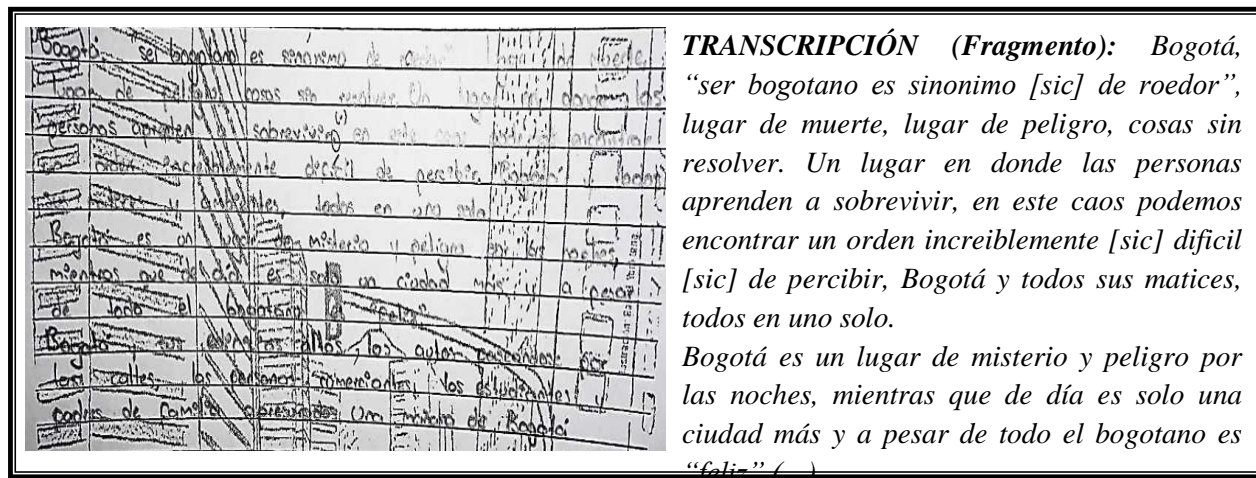
De otro lado, al darse un espacio para la *Int* y la *IEs* enfocada en la escritura de recuerdos en la niñez y adolescencia, como se aprecia en los textos de E15 y E29 la introspección dio lugar a que se plasmaran ideas cortas con recuerdos significativos de la experiencia de vida del estudiante y, en adición, se encontraron dibujos que complementaron la escritura. Ahora bien, al principio de estos momentos de introspección para algunos estudiantes se dificultó pensar en un recuerdo triste y para otros en un recuerdo feliz, esto se debió a que ellos expresaron no recordar algo específico; por ende, se puede afirmar que la profundidad alcanzada en la Introspección con

miras a desarrollar la escritura se vio incidida por qué tan significativo pueda ser un recuerdo para lograr ser evocado y plasmado.



IMÁGENES 16 y 17. Introspección e identidad: Recuerdos, temores y expectativas E15 Y E29.

En el inicio de la implementación, la IEs se relacionó con cómo el estudiante construye una visión sobre el contexto espacial y temporal bogotano con que interactúa. Al obtener un texto en que se reflejaba la perspectiva del estudiante frente a la ciudad de Bogotá D.C., se puso en consideración lo afirmado por Romera (2012) en torno a la inclusión del componente ciudad en la escritura autobiográfica, ya que “el autor de autobiografías tiende, en muchas ocasiones a uno u otro espacio vital (...) el lugar se presenta, muchas veces en los textos autobiográficos como una tendencia personal que refleja las necesidades y gustos personales del autor.” (p.310)



TRANSCRIPCIÓN (Fragmento): Bogotá, “ser bogotano es sinonimo [sic] de roedor”, lugar de muerte, lugar de peligro, cosas sin resolver. Un lugar en donde las personas aprenden a sobrevivir, en este caos podemos encontrar un orden increíblemente [sic] difícil [sic] de percibir, Bogotá y todos sus matices, todos en uno solo. Bogotá es un lugar de misterio y peligro por las noches, mientras que de día es solo una ciudad más y a pesar de todo el bogotano es “feliz” (...)

IMAGEN 18. Texto sobre perspectivas de la ciudad, E21.

Así entonces, tras la escritura se evidenció en primer lugar que la cercanía del estudiante con otros hipertextos de ciudad incide en la forma de escritura utilizada. Así, en casos como el texto de E21 (Imagen 18), se encontraron frases de estilo similar al manejado en la novela *Scorpio city* de Mario Mendoza, pero que son de producción de la autora del texto y que aparecieron para dar descripciones metafóricas desde la visión de la estudiante de la ciudad y sus habitantes.

En segundo lugar, se percibió que la experiencia que los estudiantes tienen con la ciudad incide sobre la información expresada; así, aparecieron textos enfocados en describir lugares turísticos y aspectos positivos de Bogotá; y, también se dieron otros escritos que no se limitaron a mencionar gustos personales como indica Romera (2012), sino que en casos como E26 se presentó una crítica con detalle frente a aspectos negativos de la ciudad y sus habitantes, lo cual permitió ver una identidad del sujeto con el contexto. (Ver Imagen 8).

Cabe mencionar que durante la Introspección de experiencias de vida y estudiantiles, la escritura fue tendiente a la resistencia; en este sentido, “los estudiantes afirmaron que en ocasiones es más difícil pensar en recuerdos felices que en recuerdos tristes, otros mencionaron lo contrario; más todos coinciden en que se les dificulta plasmar recuerdos tristes ya que no quieren pensar en ellos”. (Posición del investigador, Diario de campo No. 18, anexo dos). Si bien se dio esta dificultad, también se encontró que los estudiantes al reconstruir su experiencia vital, proveyeron en principio datos de su nacimiento y lugar de origen, además de otros aspectos como la mención de familiares; recuerdos de experiencias escolares, amistades, viajes, fiestas; lugares conocidos; pasatiempos como las redes sociales, videojuegos, deportes; etc.

En relación con la identidad del estudiante en términos académicos y literarios, se obtuvo que los estudiantes expresaron su opinión frente a las clases en la ENSDMM a través de la adjetivación, ya que 25 de los 31 estudiantes de la muestra produjeron listas de palabras y

oraciones cortas en que relacionaban una materia con un adjetivo. Por otra parte, vinculada a la experiencia literaria, la Introspección (*Int*) se hizo evidente en la mención de libros y recuerdos significativos del estudiante con la lectura de los mismos y con la escritura. Al tratarse de textos basados en la experiencia, se obtuvieron ejemplos de escritos en que el estudiante evidenció una conexión de la literatura con la vida misma, tal como se retrata en el ejemplo tomado de E9.

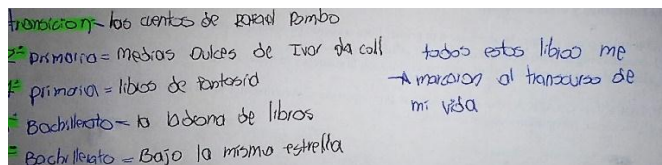


IMAGEN 19. Introspección sobre la experiencia literaria E9

En la producción de los libros se encontró que todos los textos presentaron la escritura autobiográfica en orden cronológico, lo que originó textos estructurados de dos formas. En primer lugar, se dieron escritos que partían con información sobre el nacimiento y enumerando hechos significativos de acuerdo con edades y años de forma lineal, sin divisiones; y, en segundo lugar, otro tipo de textos dividió en capítulos, exponiendo etapas de la vida (nacimiento, niñez y adolescencia) y experiencias significativas de cada uno, además de incluir gustos y reflexiones.

Por otra parte, se evidenció la enumeración de experiencias importantes para la vida del estudiante (fiestas, viajes, amistades); frente a estas, se mencionaron datos y detalles del por qué cada una de estas experiencias era de importancia. Además, se presentaron diálogos del estudiante consigo mismo a través de preguntas que propiciaron reflexiones; ejemplo de estas son *¿quién soy?*, *¿qué ha pasado en mi vida?*, *¿realmente estoy vivo?*, y apartados como *“Pensamientos idiotas”* realizado por E21, en donde la estudiante expuso ideas frente a la vida, el paso de la niñez a la adolescencia, problemas que ha vivido y sensaciones frente a los mismos.

De igual forma, también se encontró la vinculación con sentimientos, evidentes en los estudiantes al mencionar lo que sintieron en cada experiencia presentada en el libro (encuentros

con amigos, nacimiento y muerte de familiares, gustos); también, las sensaciones se expresaron a través de la inclusión de fotos familiares como complemento a lo expuesto a través de las palabras (experiencias familiares significativas) como se encontró en casos como E21 y E22.

Por último, si bien durante las primeras fases de escritura los estudiantes dejaron espacios en blanco al mencionar hechos, a la espera de confirmar la información planteada, en la escritura final de los libros se apreció que los estudiantes solventaron falencias en la presentación de datos exactos al presentar información sobre viajes y experiencias con amigos usando solamente el año (fecha inexacta); no obstante, también se apreció al hablar de vivencias con sus familiares la mención de fechas y lugares exactos; por ende, se puede mencionar que al momento de enunciar experiencias más cercanas al estudiante se evidencia la búsqueda de transmitir mayor exactitud.

Con lo expuesto se evidencia el alcance de la introspección en el proceso de escritura; se encontró que la experiencia puede ser evocada a través del recuerdo de aspectos clave y que estos dan lugar a que se produzcan escritos en que se reconstruye la vida mediante una mención exacta de detalles o general de acciones significativas. En adición, en torno a la identidad y la escritura se evidenció que al establecer temas para un texto, si bien se dieron aspectos en común entre los estudiantes, cada sujeto construyó una identidad diferente respecto a un espacio o frente a otros, de ahí que al crear textos los estudiantes exploraran ideas que reflejan diferentes opiniones.

Es pertinente señalar que, al concebir la escritura autobiográfica no como reportaje descriptivo, sino como texto narrativo tendiente de ser enriquecido con la imaginación de autor producto de su visión y reacciones emocionales producto de las vivencias, se reafirma lo planteado por Ricoeur (1996) “la historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo” (p. 998); de tal forma, por medio de la definición de aspectos constitutivos de una experiencia vital, y la narración de los

mismos, se hizo posible la flexibilidad y creatividad del escritor para recrear su propia experiencia de vida a través de la elección de qué información y detalles narrar, desde qué perspectiva hacerlo y cómo enriquecer su narración con la mentira, ello a través de la creación de mundos fictivos producto de su imaginación.

5.2.3. Tercera categoría: Estética textual (E.T)

La estética en los textos de los estudiantes se relacionó con la experiencia según lo expuesto por Jauss (2002) desde el goce producido por el arte, y los conceptos de *Poiesis* y *Aisthesis* expuestos por el mismo autor en cuanto a la producción del arte (productivo) y la percepción y emociones de un sujeto frente a esta (receptivo). Así, se pudieron encontrar evidencias de estética en textos creados por los estudiantes los cuales pueden dividirse en las siguientes subcategorías:

5.2.3.1. Primera Subcategoría: Recursos iconográficos (Ric)

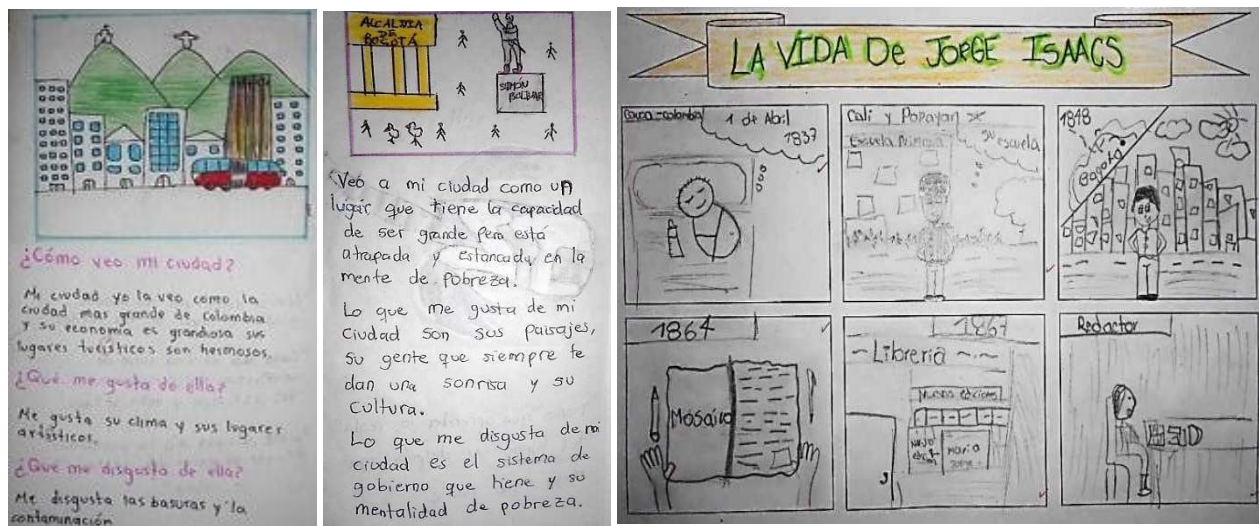
Durante la intervención, la imagen desempeñó un rol anexo a la expresión de ideas a través de la palabra, por lo que se tuvo en cuenta lo iconográfico desde los dibujos como apoyo a las ideas escritas. En este sentido, corroborando lo expresado en la encuesta, la imagen desempeñó un papel importante en los textos producidos, de ahí que se encontraran dibujos producidos por los estudiantes que reflejaron la experiencia con lugares, lecturas o consigo mismos. Ahora bien, de acuerdo con Abad (2012), al referir al uso de la imagen en complemento a la palabra

la experiencia lectora es mediada o asistida por imágenes que van más allá de ser meras ilustraciones o retórica visual, pues es un ámbito de encuentro (a veces amable metáfora y otras “conflicto”) que surge en la continua resignificación de ambos elementos que se apoyan y nutren simultáneamente (p.5).

Como puede apreciarse en las muestras de E12 y E31 (con el primer escrito sobre la ciudad) el dibujo hecho como complemento correspondió a lugares y aspectos representativos de Bogotá,

pero no necesariamente se vinculó con la información presentada en el texto, o su presencia era indispensable para comprender lo que el estudiante expresó en su texto. En este sentido, se tiene a la imagen como elemento independiente que se limita a ser apoyo visual correspondiente con el tema del que se escribe, lo que Abad (2012) denomina “amable metáfora”, pero cuya presencia o ausencia no afecta en modo alguno la comprensión de las ideas presentadas a través de la palabra.

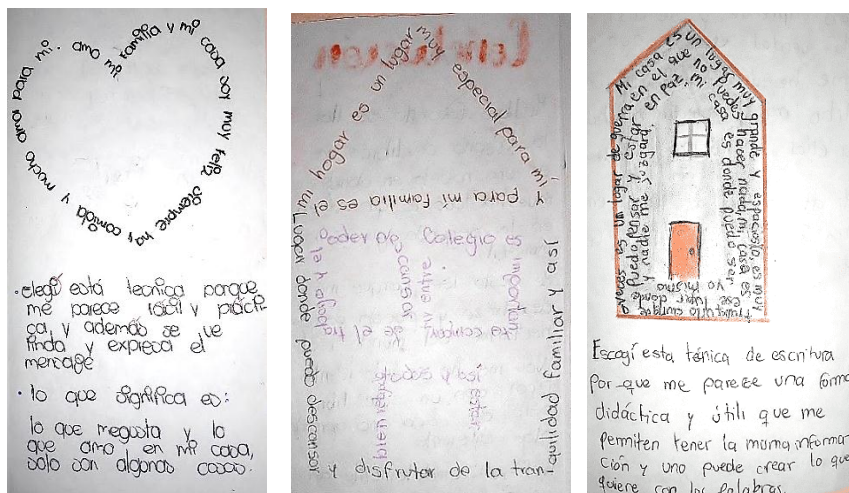
De otro lado, también se evidenció como la naturaleza de la actividad puede generar que la imagen entre en conflicto con la escritura. Como se evidencia en el grupo de E1, E9, E20 y E25, al crear una historieta se privilegió a la imagen mientras que el texto se limitó a ser complemento; así, tanto imagen como palabra fueron dependientes uno del otro para expresar una idea. Lo anterior se debió a que con la historieta fue de mayor facilidad representar las acciones leídas en el texto de vida de autores colombianos mediante el dibujo, mientras las acciones y datos específicos se expresaron en frases cortas.



IMÁGENES 20, 21 y 22. La imagen como apoyo al texto: Dibujos simbólicos de Bogotá anexos a la escritura, E12 y E31; Historieta biográfica, E1, E9, E20 y E25.

De otro lado, la imagen también se trabajó desde la escritura misma en la creación de caligramas sobre un espacio con que el estudiante interactúa. Cabe aclarar que, tras realizar este

tipo de escrituras correspondientes al género lírico, se preguntó a los estudiantes el porqué de la predilección por esta técnica, a lo que se encontró que en casos como los estudiantes E2, E29 y E31 la opinión se centró en el gusto, lo creativo y estético de crear figuras mientras se expresan ideas con la palabra ya que estas complementan el mensaje o dan idea sobre el tema o foco sobre el que se escribe; en otras palabras, de acuerdo con la postura de los estudiantes, a través del caligrama también se posibilita informar o dar a entender una idea a través de la forma.

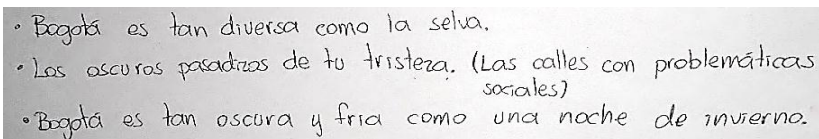


IMÁGENES 23, 24 y 25. Caligramas E2, E29 y E31

Por último, en la creación de los libros autobiográficos, se encontró que más allá de la portada, aparecieron dibujos relacionados con el contenido del texto, principalmente viajes, gustos y el estudiante mismo. En adición, dos estudiantes incluyeron fotografías familiares como apoyo a la expresión de emociones expresadas a través de la palabra; en uno de los casos (E22) las imágenes se insertaron junto con el texto; mientras que en el caso de E21, la estudiante entregó las fotografías con una frase de descripción en cada una en un “bolsillo secreto” añadido al libro. Si bien el uso de la imagen se vio reducido, esto pudo darse debido a que se utilizó la imagen para representar hechos como lo son viajes y gustos, pero al encontrar libros ricos en reflexiones (no tangibles), los estudiantes dieron peso a la palabra.

5.2.3.2. Segunda subcategoría: Figuras retóricas (Fre)

En relación con las figuras retóricas, se trabajaron esencialmente la metáfora y el símil en la creación de comparaciones como parte de la constitución de un texto. Si bien se presentó dificultad en el primero de los ejercicios, ya que los estudiantes ignoraban que era el símil y la metáfora, al concluir se encontró en el estudiante potencial para establecer comparaciones a través de estas figuras retóricas tomando aspectos de Bogotá, tal como en E9, E27 y E28. Dicho esto, al encontrar aspectos positivos y negativos de la ciudad en las oraciones, se evidenció una actitud de sensibilidad en el estudiante procedente de la experiencia del sujeto con el tema del que se escribe, lo anterior que confirma lo enunciado por Barthes (2003) al afirmar que “imágenes, elocución, léxico, nacen del cuerpo y del pasado del escritor”. (p.18)



• Bogotá es tan diversa como la selva.
 • Los oscuros pasadizos de tu tristeza. (Las calles con problemáticas sociales)
 • Bogotá es tan oscura y fría como una noche de invierno.

IMAGEN 26. Símbolos y metáforas “Bogotá metafórica: parte I” E27 y E28

Por otra parte, al crear comparaciones a través de figuras retóricas de forma grupal en el tablero, estas fueron de utilidad para alimentar el texto final del ciclo de escritos sobre la ciudad. Como se evidenció en el texto de E21 (imagen 18), la metáfora y el símil pasaron de ser relativamente desconocidos al principio de los ejercicios, a formar parte de textos descriptivos; igualmente, el uso de estos recursos retóricos brindó complejidad a los escritos; por ejemplo, la oración “lugar de muerte” (texto de E21) genera que el lector deba interpretar el sentido que el estudiante quiso expresar con esta idea.

Tras la realización de ambos ejercicios, se evidenció que cada estudiante posee un estilo propio de escritura y expresión de ideas que se ve influido por la experiencia no solo al escribir, sino con la temática del texto. Por tal motivo, se encontraron estilos de escritura plenamente

descriptivos y enfocados en lo “bello” de la ciudad, mientras que otros presentaron un estilo en que más allá de la descripción se percibió una postura crítica sobre aspectos negativos.

Finalmente, en la realización de los libros, se encontró que los estudiantes utilizaron la metáfora y el símil en la descripción de personajes y lugares en dónde se desarrollaba su historia; igualmente, se encontró este recurso en algunas reflexiones planteadas por ellos mismos en torno a la vida, por ejemplo en E29 quien en su libro presentó la metáfora de “*la vida en modo tren*”. En adición, la comparación también se encontró en el texto de E21, quien al iniciar la narración de su vida asemejó los momentos previos a su nacimiento con hechos como ahogarse en el océano, la pérdida de la infancia debido a una violación, el llanto y la muerte; así mismo, en este texto se encontró la alegoría del niño como “grano de arena” y “hormiga”. Por último, la alegoría, entendida como un tipo de creación metafórica, también se encontró en el texto de E19 “*Raíces*”, en el que el estudiante expresa parte de su vida bajo la figura de un tubérculo.

5.2.3.3. Tercera subcategoría: Escritura ideofonemática (Eid)

Este término referente a nuevas tendencias de expresión escrita extraídas del ámbito de la comunicación en la web, se entendió en medio de la creación escrita académica atendiendo a Cassany (2002) como posibilidad de “ampliación de las posibilidades expresivas” (p.7) Dicho esto, durante la intervención, se encontró que el uso de la escritura ideofonemática fue recurrente, lo que hizo evidente que este recurso no se limita a la web, sino que, sin sustituir a las prácticas análogas de escritura, incide en la producción de textos físicos en el aula de clase.

Por lo anterior, a lo largo de los talleres de escritura pudo percibirse que los estudiantes utilizaron recursos propios de la escritura en redes sociales como emoticones, contracciones como “24/7” (imagen 4), “xD”, entre otros, la repetición de letras, signos de puntuación y en ocasiones la omisión de los mismos y uso de mayúsculas; como por ejemplo en el caso del

segundo boceto autobiográfico de la E21 en donde se encontró la escritura de palabras tales como “¡siiii!” , “IDIOTA” y “Pues claro!”. Dichos patrones de escritura encontrados fueron utilizados como posibilidad para enfatizar las emociones expresadas en el texto.

Igualmente, en los ejercicios de Planeación (*Pln*) también se evidenció el uso de estos recursos para complementar ideas, allí, tal como se evidencia en el ejercicio de planeación de la escritura de E26, si bien se apreció la escritura de palabras y frases, destacó el uso de emoticones como complemento. La tendencia recurrente a la utilización de códigos propios de la comunicación en redes sociales y chats hace posible afirmar que, el estudiante acercó otros espacios de la escritura vernácula a la producción escrita académica enfocada en la creación literaria.

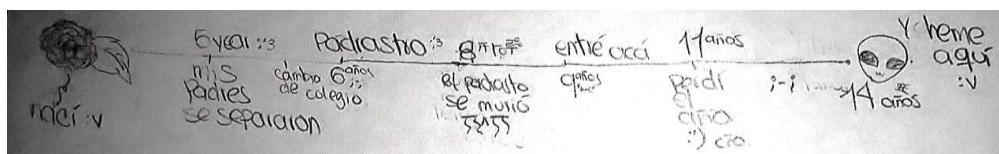


IMAGEN 27. Presencia de emoticones para señalar emociones en la escritura de E26.

Finalmente, en la fase de evaluación, en la creación del libro autobiográfico se encontró nuevamente escritura ideofonemática para complementar la expresión de emociones, no obstante su uso se vio reducido; esto pudo deberse a que este recurso escritural se centró en los estados de ánimo, propios de las reflexiones que hizo el estudiante; en cambio, en la narración de acciones, al encontrarse textos mayormente descriptivos, no había mayor mención de sentimientos, por lo que no se utilizó este tipo de escritura.

De acuerdo con lo presentado, se pudo constatar de creación de textos aparecen otros códigos que pueden ayudar a complementar ideas ya sea mediante representación gráfica o en la inclusión de formas escritas que posibilitan ampliar descripciones y expresar emociones. Dicho esto, expresiones como las observadas en (*Ric*), (*Fre*) y (*Eid*) contribuyeron a que el estudiante atendiera a otras formas de expresión de acuerdo con su predilección y/o estilo de escritura.

CAPÍTULO VI: RESULTADOS

Tras analizar los datos obtenidos producto de la intervención, se obtuvo evidencia que posibilita afirmar que hubo mejora en la creación de textos en lo referido a la estructura textual y profundidad de la información expuesta. Teniendo en cuenta el objetivo “Describir el proceso de creación literaria basada en textos autobiográficos de los estudiantes de 804 de la ENSDMM” aquí se presentan los resultados en el proceso de creación escrita.

En primer lugar, al buscar profundidad en ideas expresadas a través de la palabra escrita, se encontró en primeros acercamientos que, al momento de escribir, los estudiantes afirmaban no saber qué ideas retomar o cómo comenzar un texto; debido a esto, y en correspondencia con la idea de aplicación de estrategias basadas en identificación y exteriorización de experiencias que permitieran a los estudiantes fortalecer la producción de textos literarios, se dio el fomento de la escritura a través de la imagen, el trabajo grupal y la escritura como proceso.

Dicho esto, en una primera estrategia que recurrió a la imagen para fomentar la escritura se evidenció que en cuanto a ideas sobre ciudad, los estudiantes utilizaron dibujos para reflejar espacios representativos, en la escritura sobre el estudiante mismo la imagen acompañó adjetivos y frases; mientras que en textos sobre otros compañeros de aula, este recurso representó información clave para reconstruir una experiencia de vida.

Así, tras darse primeros acercamientos a la escritura en unión con el dibujo se percibió que, dependiendo la naturaleza del texto creado, la imagen puede o no reemplazar a la palabra. En este orden de ideas, al crear textos discontinuos se hizo evidente que la imagen puede entrar en

conflicto con las ideas expresadas a través de palabras, ello en la medida en que, al ser un texto en que la imagen desempeña un papel vital, la escritura se ve relegada a un papel secundario.

Por otra parte, también se puede afirmar que un primer momento para propiciar la escritura que apeló a lo icónico como apoyo, es decir, a la creación de dibujos solo después de expresar ideas mediante la palabra, dio resultados positivos ya que, de acuerdo con lo que Abad (2012) enuncia como “un ámbito de encuentro (a veces amable metáfora y otras ‘conflicto’) que surge en la continua resignificación de ambos elementos que se apoyan y nutren simultáneamente” (p.5), la imagen creada por los estudiantes se basó en los datos presentados en lo escrito y no reemplazó a la palabra, en su lugar, enriqueció visualmente un texto. De igual forma, al encontrar que el dibujo contribuyó en la creación de textos, fue posible percibir que en la mayoría de ocasiones la presencia o ausencia de este recurso no afectó la información presentada, sino que desempeñó una función estética en términos de lo que Jauss (2002) define como *Poiesis* o el placer generado mediante la creación artística, en este caso, de una representación iconográfica junto a la palabra.

Una segunda estrategia que propició la escritura se dio a través del trabajo cooperativo. En este sentido, se encontró que, si bien el trabajo en grupos dificultó mantener la disciplina en el aula, este contribuyó a que se dialogaran y plasmaran ideas. Así, al momento de contrastar puntos de vista sobre lo que podía interpretarse en vídeos musicales sobre Bogotá, imágenes de localidades de la ciudad y textos autobiográficos de escritores colombianos, los estudiantes pasaron de plasmar ideas incompletas y palabras sueltas a producir cuadros comparativos con frases cortas y proveyeron detalles. Si bien la evolución con estos talleres no fue drástica, sí pudo percibirse que con la escritura en grupos hubo aportes para la escritura entre compañeros.

Ahora bien, al percibir que el trabajo cooperativo propició que los estudiantes tuvieran avance al pasar de la escritura de palabras a creaciones más complejas, ello al darse un proceso dialéctico

en que se unieron opiniones propias con perspectivas de otros, se encontró afinidad con el planteamiento de la zona de desarrollo próximo, definida por Vigotsky (1979) como

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.133)

Dicho lo anterior, los ejercicios grupales potenciaron que al compartir diferentes perspectivas sobre un tema, los estudiantes que presentaban dificultad en el abordaje de ideas para producir un texto encontraran ayuda en sus pares y así pudieran presentar creaciones con mayor detalle.

Por otra parte, una tercera estrategia se enfocó fomentar la escritura desde la concepción de *escritura como proceso* (Cassany, 1987). En tal sentido, entendiendo la Planeación (*Pln*) desde la perspectiva de Rohman (1965) como “todo lo que pasa desde que al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo” (Cassany, 1987, p.120), ejercicios como lluvias de ideas, planes de texto en forma de tablas de contenido y líneas del tiempo con información dieron lugar a ideas previas y que la Textualización (*Tex*) fuera más fácil. Ahora bien, al pasar a la textualización, se evidenció que al tener ideas previas y un plan estructurado de los temas a tratar, los textos de los estudiantes fueron más fluidos, es decir, presentaron ideas más organizadas, hubo mejor unión entre oraciones y entre párrafos y, si bien se presentaron pocos detalles, la escritura tomó una forma más entendible.

En la fase de implementación, se obtuvo que los estudiantes utilizaron las actividades de la fase de planeación para producir textos; vale la pena aclarar que, como resultado se apreció que referentes conocidos en que la percepción del autor es clave, propició mayor desarrollo de ideas y detalles que cuando se dieron escritos basados en la interpretación de palabras de otros.

De otro lado, si bien en primeros ejercicios se encontraron fallas de ortografía que afectaron la micro y macroestructura, omisión de detalles y redundancias, la Revisión (*Rev*) permitió que el estudiante identificara errores, reflexionara sobre estos y hubiera preocupación por mejorar, de ahí que tras la revisión de textos entre pares y con ayuda del profesor, los estudiantes buscaran retroalimentación constante para mejorar la organización, presentación de ideas y ortografía.

En relación con la Reedición (*Red*), se encontró como resultado que, al momento de reescribir un texto proveyendo más información, la cantidad de detalles que puedan complementar una idea depende del conocimiento previo que el estudiante pueda recabar y plasmar en el texto. Así, en la fase de implementación si bien se encontraron textos que con la reedición proveyeron mayor información a la escrita con anterioridad, también se presentaron casos en que los estudiantes no incluyeron detalle alguno, esto debido a que expresaron no saber qué más datos añadir.

Ahora bien, en la fase de evaluación se evidenció que la escritura autobiográfica propició que los estudiantes produjeran literatura rica en reflexiones sobre el mundo y su experiencia vital. Así, siguiendo las fases de la escritura, se obtuvo nuevamente, una fase de planeación que ayudó a estructurar y abordar ideas antes de la escritura y una primera textualización con omisión de información, carencia de detalles, falta de organización micro y macroestructural, redundancias e ideas difíciles de entender; no obstante, tras las fases de Revisión (*Rev*) y Reedición (*Red*) los estudiantes pudieron escribir libros que evidenciaron unión entre oraciones y organización general ya que las historias siguieron una progresión cronológica y se dividieron en capítulos.

Con lo expuesto, se evidenció que los talleres tuvieron resultado positivo en lo relacionado con la organización y exploración de detalles en la escritura. Como sugieren Pickett y Laster (1984) citadas por Cassany (1987, p.101) “el proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas

hasta que consigue exactamente la forma que tiene en el pensamiento”, las tareas de planificar, realizar primeras versiones de texto y posteriores correcciones y adecuaciones en la profundidad de los datos expuestos y ortografía, dio como resultado textos organizados a nivel micro y macroestructural, además de mayor detalle en las ideas presentadas a través de la palabra.

En cuanto al contenido trabajado, si bien en principio los estudiantes mostraron resistencia a plasmar recuerdos, para escrituras de bocetos autobiográficos y el producto final se percibió preocupación al momento de proveer detalles verdaderos. Así, se hace posible reafirmar una de las ideas de Lejeune (1975) ya que según el autor, “en la autobiografía: cada cual se imagina que es el ser en sí del pasado, el que es objeto de su relato (de ahí la preocupación por la exactitud, la verificación de los hechos, la construcción de una historia cronológica).” (p.239)

De igual forma, al buscar que se uniera la ficción y la realidad en el texto, se apreció que si bien no todos los estudiantes lograron vincular la narración de su vida con una historia ficticia, sí se dieron casos en que se crearon autobiografías junto con personajes y acciones inventadas, lo cual contribuyó a que los estudiantes pudieran ser flexibles y pasaran de la descripción de hechos a historias narrativas que permitían decidir que fragmentos de historia contar y desde qué punto de vista. Dicho esto, se encontró en la creación literaria de los estudiantes afinidad con lo mencionado por Rulfo (1980) “la literatura es mentira; pero de esa mentira sale una recreación de la realidad: recrear la realidad es, pues, uno de los principios fundamentales de la creación.” (p.15); así, al lograr la unión entre la imaginación con la narración de experiencias reales, se demostró que la recreación de fragmentos de la realidad propicia espacios para que el estudiante reflexione, presente acciones, enriquezca detalles y presente avances en la creación de literatura.

Complementando lo anterior, con la creación del libro de vida, los datos obtenidos permitieron ver mayor inclusión de detalles a través de la descripción de acciones y espacios,

diálogos del adolescente consigo mismo y con familiares, reflexiones y exposición de gustos. Además, al ser un ejercicio de creación libre, se percibió que los estudiantes utilizaron su creatividad presentando diferentes estilos de escritura. Así, se encontró producción literaria a través de lenguaje metafórico y alegórico; de esta manera, tomando como ejemplo la producción final del texto “*Raíces*” y la metáfora de “*la vida en modo tren*” se hizo evidente que algunos estudiantes no se limitaron a la descripción cronológica de su vida, sino que tomaron dicha información y la transformaron en un producto literario el cual presentó reflexiones sobre la experiencia a la luz de una metáfora y narró aspectos significativos propios de la escritura autobiográfica sin la condición de un narrador explícito en primera persona.

Finalmente, en suma a lo hasta aquí expuesto, también pudo apreciarse que al producir textos en que se refleja el punto de vista y las experiencias del estudiantado, se busca la forma de expresar sensaciones, ya sea aquellas evocadas por los ejercicios o por la situación descrita, sean estas positivas o negativas. Dicho lo anterior, atendiendo a lo mencionado por Torres (2003) citada por Cassany (2012) se encontró en el adolescente la recurrente utilización de simbología propia de una escritura utilizando el teclado, ya sea en forma de emoticones (☺, ☹) o variaciones gráficas como contracciones, uso de mayúsculas, entre otros para la expresión de emociones, sentimientos y estados de ánimo, lo cual permitió que se ampliara el uso del código escrito a través de la unión de la palabra con otros símbolos y patrones propios de la escritura ideofonemática popularizada en redes sociales. De esta forma, se puede afirmar que el ejercicio de escrituras basadas en la experiencia de vida permitió que hubiera conexión emocional entre el escritor, el contenido de un texto y el ejercicio de la escritura, ello en la medida en que el estudiantado recurrió a componentes emocionalmente significativos y buscó a través de la escritura la forma de expresar tales emociones suscitadas a un potencial lector.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

Tras el proceso realizado y a la luz de los resultados obtenidos con la intervención, se puede afirmar que la escritura autobiográfica contribuye a desarrollar la creación literaria en cuanto a la vinculación ficción-realidad y el orden que puede darse a una historia. Mediante la narración de hechos significativos de la experiencia vital, se logra propiciar la producción de textos que logran desarrollar la verdad ficcional, ello al describir hechos reales encausados en acciones ficticias, además de incluir descripciones, personajes y otros producto de la imaginación. Además, en cuanto a la organización, se concluye que con la escritura de autobiografías, las historias narradas logran mayor unión micro y macroestructural, además de un avance progresivo que sigue un orden cronológico o se separa en capítulos de acuerdo con etapas o reflexiones de la vida.

En relación con estrategias para fomentar prácticas escritas en el aula de clase, como docentes es posible recurrir a una gama de actividades apelando a diferentes sistemas simbólicos que contribuyan a mejorar falencias en el proceso de aprendizaje; no obstante, pueden producirse resultados diversos atendiendo a la naturaleza del ejercicio o de la población estudiantil. Durante la intervención, se encontró que hay actividades que pueden provocar resistencia en el estudiante, desde la creación de dibujos hasta el hecho de narrar experiencias basadas en la propia voz, todo ejercicio es tendiente a una respuesta emocional positiva o negativa por parte de los involucrados; sin embargo, cabe resaltar que la dificultad también es formativa, ello en la medida en que permite la puesta en marcha del diálogo y la construcción conjunta de acciones que se ajusten a las necesidades y perfiles de los estudiantes y propicien ambientes amenos de aprendizaje.

Dicho lo anterior, se rescata la valía de actividades que apelan a creaciones iconográficas en unión con la palabra, puesto que permiten que se explore la creatividad del estudiantado para crear representaciones visuales y que este recurso desempeñe un rol de apoyo a la escritura, ello en cuanto a propiciar reflexiones para un posterior planteamiento de ideas escritas y fomentar la experiencia estética al producir gráficos relacionados con un tema tratado o basados en determinado contenido plasmado previamente a través del recurso escrito.

En complemento, al momento de propiciar espacios para la escritura, se hace importante la concepción de un proceso transitorio. La concreción de este trabajo evidenció que la escritura presenta avances con un desarrollo paso a paso; así, la evolución desde la escritura de frases cortas, a la producción de textos descriptivos y libros autobiográficos hace posible afirmar que la escritura debe seguir un proceso constante en que la complejidad de las creaciones aumente y este debe estar acompañado de la revisión y ajuste con miras a obtener versiones finales de textos.

Ahora bien, en términos del contenido de un texto, con la escritura autobiográfica se puede facilitar el abordaje de ideas y la profundidad dada a los detalles. Al producir escritos en que se reconstruye la experiencia, se evidenció preocupación por presentar de la manera más clara posible los acontecimientos expuestos a lo largo del inicio, nudo y desenlace de un texto. Así, se hace evidente la importancia de recurrir a la autobiografía al desarrollar procesos escritos, ya que, con el abordaje de la experiencia de vida se logran evocar recuerdos que brindan información que plasmar con la palabra, lo que genera escritos más desarrollados en las ideas enunciadas.

Ahora bien, al desarrollar la creación literaria como ejercicio libre delimitada únicamente por la autobiografía, se logró vincular la ficción y realidad, ello mediante la invención de historias, acciones o personajes junto a la narración de la realidad, lo que contribuyó a que los estudiantes tuvieran un espacio para desarrollar su creatividad, dando como resultado la creación de textos

literarios extensos que involucraron la creación de una historia, su desarrollo y cierre junto a la narración de la experiencia de vida.

De igual forma, con este trabajo investigativo se evidenció que al desarrollar la creación literaria se encuentran emociones subyacentes al contenido que pueden plasmarse a través de la palabra u otros códigos escritos. En este sentido, pudo apreciarse que, tanto a través de la letra como de patrones textuales de la escritura ideofonemática, el estudiante incluyó estados de ánimo producto de la narración de su experiencia de vida o de reflexiones sobre la existencia suscitadas por la preparación y redacción de un texto; así, se logró que el estudiantado pasara de un ejercicio de escritura meramente enfocado en completar una tarea, a reflexionar en quién podría ser un lector potencial, y qué sensaciones transmitir con una narración, por lo que se afirma que los estudiantes se acercaron sensiblemente a la literatura al vincular la creación con los sentimientos suscitados por el contenido y buscar una forma de expresarlos a través del recurso escrito.

Finalmente, “*Vidas contadas: escritura autobiográfica en la creación literaria en la escuela*” es producto de la reflexión en torno a las prácticas del docente en la clase de lengua castellana. Dicho esto, en primer lugar se concluye que la literatura puede dejar de verse como herramienta para afianzar el manejo la lengua, sino como un fin en sí misma, lo cual permite que se fomente la apreciación bien sea desde su lectura o creación. En segundo lugar, con esta investigación se encuentra el valor del abordaje de componentes significativos al interior de la escuela. Dicho esto, en torno a la literatura Kohan (2002) afirma que “la experiencia personal facilita la elaboración de la historia o de los personajes y resulta fundamental en la creación literaria” (p.92) es decir, retomar experiencias significativas es de importancia para la creación literaria en la medida en que, al provenir de la introspección y reflexión sobre la existencia, cada escritor cuenta su historia y se acerca a la literatura desde su ámbito experiencial, emocional y significativo.

CAPÍTULO VIII: LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

8.1. Limitaciones de la investigación

A lo largo del desarrollo de este ejercicio investigativo se presentaron algunas limitaciones, las cuales incidieron sobre el alcance de la intervención y los resultados de su aplicación. La primera limitación a señalar radica en el cambio de algunos estudiantes participantes en el estudio. En este sentido, si bien se contó con estudiantes que conocían todo el proceso desarrollado, la ausencia de algunos debido a su cambio de institución al comenzar un nuevo año lectivo y la inclusión de nuevos participantes implicó un nuevo proceso de caracterización y constatación de la problemática identificada, lo que a su vez conllevó reducción en el tiempo de aplicación de la propuesta pedagógica y la profundidad de la misma.

Una segunda limitación se dio en términos de la disposición de tiempos para la práctica. Dicho esto, al presentarse situaciones que incidieron sobre la comunicación entre ambas instituciones implicadas en el estudio, los tiempos para realizar la intervención se vieron afectados, por lo que varios de los ciclos debieron ser ajustados y reducidos para poder dar continuidad al proceso y no afectar las dinámicas de clase establecidas por la docente titular en común acuerdo con los contenidos presentes en la malla curricular establecida para el curso.

Finalmente, una tercera limitante se encontró en la disposición del curso para la realización de las actividades planteadas en el diseño de intervención. Si bien se encontró la colaboración de curso para poder realizar la intervención, también se dieron momentos en que la población no se encontraba interesada en la clase. Como consecuencia, algunos talleres no se realizaron a

cabalidad; no obstante, estos espacios fueron formativos en la medida en que propiciaron la reflexión y ajuste de talleres con miras a evitar la repetición de dichas dificultades en el aula.

8.2. Recomendaciones

Para dar fin a este proceso pedagógico e investigativo, se hace necesario señalar algunas recomendaciones que sean de utilidad para futuros estudios. En primer lugar, teniendo en cuenta que cada sujeto en el aula concibe de forma diferente el proceso de enseñanza-aprendizaje, cabe señalar la importancia de desarrollar el ejercicio educativo, la escritura y la reflexión en torno a la literatura con base en componentes potencialmente significativos para el estudiante.

En segundo lugar, se debe considerar el ámbito emocional no solo vinculado a la creación literaria sino en la práctica educativa en general. Con respecto a esta idea, es importante tener en cuenta la reacción anímica del estudiante frente a determinado contenido y realizar un constante acompañamiento de retroalimentación no limitándose a señalar las falencias y/o dificultades que puedan presentarse, sino también dando importancia al esfuerzo y señalando aspectos positivos.

Finalmente, en cuanto a las prácticas escriturales, se recomienda reflexionar en torno a las nuevas prácticas tendientes de incluirse en un texto. No es secreto que el estudiantado no es el mismo hoy día que una década atrás; en la actualidad, la escritura se encuentra incidida por fenómenos cotidianos como la comunicación y acceso a información en redes sociales, de ahí que se encuentren nuevos patrones simbólicos, grafémicos, ortográficos e iconográficos que se enmarcan en la denominada escritura ideofonemática; los cuales, dependiendo el tipo de texto desarrollado, no deben considerarse como error, sino como ampliación de las posibilidades que tiene un escritor en la utilización de un código escrito. Así, se debe reflexionar en torno tanto a contenidos como a la población estudiantil presente en la práctica pedagógica con miras a corresponder con la escuela como se erige en la actualidad.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2012). Imagen-palabra: texto visual o imagen textual. En *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es*. (pp. 1-11). Salamanca, España: Las lenguas en la educación.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*. 1(47). pp. 73-88. doi: 10.12795/pixelbit.2015 i47.05
- Aldazoro, K. (2012). Paradigma sociocrítico: el investigador es un sujeto más. *Revista EDUINVES HOY educación e investigación para el conocimiento: Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 1(1), p. 6. [en línea]. Disponible en <https://es.calameo.com/read/0007590029e7bf68153da> [Recuperado 22 de abril de 2019]
- Álvarez, A. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México D.F: Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Versión digital recuperada de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/195-metodos-en-la-investigacion-educativa>
- Amorós, A. (1980). *Introducción a la literatura*. Recuperado de <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/introduccion-a-la-literatura.pdf>
- Avilés, R. (1997). La autobiografía como género literario. *Revista de la Universidad de México* (557), pp. 48-53. [en línea]. Disponible en http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/14586 [Recuperado 14 de octubre de 2018]
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. España: Siglo veintiuno editores.
- Barthes, R. (2003). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Argentina: Siglo veintiuno editores.

- Cassany, D. (2002). La Alfabetización digital. En Sánchez, V. (Ed.), *Actas XIII. Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*. (pp. 3-20) San José, Costa Rica: ALFAL.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. España: Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Cortés, T. (1993). La autobiografía como narrativa. *Revista Tramas (México D, F.)* (5), pp. 267-278. [en línea]. Disponible en <https://biblat.unam.mx/es/revista/tramas-mexico-d-f/articulo/la-autobiografia-como-narrativa> [Recuperado 12 de octubre de 2018]
- Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), pp. 11-33
- Díaz, J. (1997). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista ASELE. Actas VIII*, pp. 271-280.
- ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI. (2017). *Ficha técnica proyecto de investigación o intervención*. [En línea] Normalsuperiormontessori.edu.co. Disponible en: <http://normalsuperiormontessori.edu.co/images/PROYECTOS.pdf> [Recuperado 13 de agosto de 2018].
- ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI. (2018). *INFORME EJECUTIVO “Proyecto Educativo Institucional PEI”*
- GOBIERNO DE NAVARRA: Departamento de educación. (2008). *MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA*. Educación Secundaria.

- Guzmán, R., Arce, J., y Varela, S., (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación 6ª Edición*. México: McGraw Hill.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós.
- Kohan, S. (2002). *Escribir sobre uno mismo. Todas las claves para dar forma literaria al material biográfico*. Barcelona, España: Editorial ALBA
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia", *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, pp. 87-112. [en línea]. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318> [Recuperado 14 de febrero de 2019]
- Lejeune, P. (1975). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid, España: Megazul-Endymion.
- López, P y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona, España: Dipòsit Digital de Documents Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mejía-Arauz, R. (2003). *Combinación estratégica: investigación sociocultural cualitativa-cuantitativa*. *Nómadas*, 18, pp. 20-27. Bogotá, Colombia: Universidad Central.
- Madriz, G. (2004). ¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. *A Parte Rei: revista de filosofía* (31), pp. 1-8.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. [En línea] Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf [Recuperado 13 de agosto de 2018].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2007). *Los niveles de lectura: Maratones de lectura ¡Haz que tu cuento sea leer!* [En línea] Disponible en

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guias%20niveles%20de%20lectura.pdf> [Recuperado 15 de octubre de 2019].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2015). *Pruebas saber 7: lineamientos para la aplicación muestral 2015* [En línea] Disponible en:

<http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/guias-de-orientacion-3579/version-actual-de-las-guias-de-orientacion-del-examen-saber-3-5-y-9/guias/872-guia-pruebas-saber-7-lineamientos-para-la-aplicacion-muestral-2015/file?force-download=1> [Recuperado 28 de agosto de 2018]

Ocaña, O. (2010). *La escritura autobiográfica y su repercusión en el ámbito educativo: Josefina Aldecoa como ejemplo de autobiografía y docencia*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

Ortiz, D. (2017). *La autobiografía en los procesos de formación en talleres de escritura creativa*. (Tesis de posgrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia.

Papalia, E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.

Piña, C. (1999). "Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico". *Proposiciones* (29). pp. 1-5.

PRUEBA DE LECTURAS INFERENCIALES. (s.f). [En línea] Disponible en:

<http://212.183.203.98/Comprensi%F3n%20lectora/lecturas%20inferenciales.doc>.

[Recuperado 03 de septiembre de 2018]

Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y saberes* (18), pp. 65-69.

- Restrepo, D. (2013). *Mi historia de vida en letras: la autobiografía como estrategia didáctica para mejorar el proceso de composición escrita*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. Tomo III: el tiempo narrado. Siglo XXI: Madrid.
- Romera, F. (2012). Las ciudades escriben su autobiografía. Espacio urbano y escritura autobiográfica. *Anales* (24), pp. 307-318.
- Rulfo, J. (1980). El desafío de la creación. *Revista de la Universidad de México* (2-3), pp. 15-17.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE GUANAJUATO. (2011). *Cuadernillo de actividades: fortalecimiento de la comprensión lectora 2º grado de secundaria* [En línea] Disponible en: <https://preparateparaenlace.files.wordpress.com/2012/03/espac3b1ol-2-grado-secundaria.pdf> [Recuperado 26 de agosto de 2018].
- Tan, S. (2010). *Emigrantes*. [En línea] Disponible en: <https://www.barbarafioreeditora.com/catalogo/libros/emigrantes> [Recuperado 07 de septiembre de 2018]
- Valderrama, L. (2018). *Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C, Colombia
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. México: Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo veintiuno editores.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

ANEXOS

Anexo uno: Encuesta de caracterización



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGÜAS
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Díaz



ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN

La presente encuesta se diseña en marco del acercamiento a la población estudiantil de la Escuela Normal Superior María Montessori. Las siguientes preguntas se realizan con el fin de conocer la opinión que tienen los estudiantes sobre la lectura y sus intereses particulares; por tanto, se pide sinceridad en las respuestas las cuales se mantendrán de forma anónima y serán utilizadas solamente con fines académicos.

1. DATOS PERSONALES

EDAD: _____ GÉNERO: _____ ¿CON CUÁNTAS PERSONAS VIVES? _____

¿QUIÉNES?

A. Madre
B. Padre
C. Hermanos

| |
|--|
| |
| |
| |

D. Tíos
E. Abuelos
F. Primos

| |
|--|
| |
| |
| |

G. ¿Otro? Especifica _____

2. SOBRE LA LECTURA

Las siguientes preguntas se responden marcando la opción que se encuentre más cercana a lo que tú consideras:

| PREGUNTA | MUCHO | BASTANTE | REGULAR | POCO | NADA |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------|---------|------|------|
| 2.1 ¿Te gusta leer? | | | | | |
| 2.2 ¿Consideras importante leer para el desarrollo personal? | | | | | |
| 2.3 ¿Te gusta escribir? | | | | | |
| 2.4 ¿Crees que en el colegio se brindan ayudas didácticas para contribuir a mejorar la lectura? | | | | | |
| 2.5 ¿Crees que en el colegio se brindan ayudas didácticas para contribuir a mejorar la escritura? | | | | | |
| 2.6 En tu opinión ¿Consideras que tu nivel de lectura influye sobre tu desempeño académico? | | | | | |
| 2.7 En tu opinión ¿Consideras que tu nivel de escritura influye sobre tu desempeño académico? | | | | | |

A las siguientes preguntas, responde SÍ o NO según corresponda

| PREGUNTA | SÍ | NO |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| 2.8 ¿Sueles leer por interés propio? | | |
| 2.9 ¿Sueles acceder a textos a través de medios electrónicos? | | |
| 2.10 ¿Sueles escribir por interés propio? | | |
| 2.11 ¿Consideras que leer es una actividad interesante y/o divertida? | | |
| 2.12 ¿Consideras que escribir es una actividad interesante y/o divertida? | | |
| 2.13 ¿Crees que la ENSDMM facilita el acceso a libros o materiales de lectura? | | |

Para las siguientes preguntas, marca uno o varios ítems según corresponda.

2.14 En tu tiempo libre sueles:

- A. Practicar algún deporte.
B. Jugar videojuegos.
C. Acceder a contenido multimedia en internet (redes sociales, videos, series, imágenes, música, entre otros).
D. Ver televisión.
E. Escuchar música
F. Salir a sitios recreativos como parques, polideportivos, etc.
G. Practicar alguna expresión artística (dibujo, pintura, teatro, danza, entre otros).

2.15 ¿Cuáles de estas actividades te gustaría que se realizarán en clase?

- A. Dictados para mejorar la letra y la escucha.
B. Taller de escritura.
C. Preguntas de comprensión de lectura.
D. Ver películas o cortos relacionados con una lectura
E. Creación de mapas mentales, mapas conceptuales o mentefactos.
F. Realización de dibujos que ayuden a comprender temas vistos.

¿Otros? ¿Cuáles? _____

2.16 ¿Cuál (es) de estos géneros literarios te llama más la atención?

- A. Ensayo.
B. Narrativo.
C. Lírico. (Poesía)
D. Dramático. (Obras teatrales)

Para los siguientes encabezados marca uno de los ítems según corresponda.

| ENCABEZADO | SIEMPRE | CASI SIEMPRE | A VECES | CASI NUNCA | NUNCA |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------|---------|------------|-------|
| 2.17 Realizas ejercicios de lectura y escritura | | | | | |
| 2.18 Prestas atención al uso de imágenes dentro de un texto. | | | | | |
| 2.19 Sueles identificar fácilmente ideas principales y secundarias dentro de un texto. | | | | | |
| 2.20 Sueles hacer escritos de índole personal (diarios, blogs, reflexiones, poemas, etc.) | | | | | |
| 2.21 Relacionas el texto leído con acciones de su vida cotidiana. | | | | | |



Anexo dos: Diarios de campo

Diario de campo dos



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS

Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Díaz

DIARIO DE CAMPO #2



| FECHA: Febrero 19 de 2019 LUGAR: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, sede B, Calle 10 sur 13-27. NOMBRE DEL OBSERVADOR: William Alexander Gambasica Díaz CURSO: 804 CANTIDAD DE ESTUDIANTES: 35 estudiantes. OBJETIVO DE LA CLASE: Comprender personajes, acciones y tiempos presentes en el mito y la leyenda. | | | Nº DE REGISTRO: Registro número dos |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OBSERVACION | CATEGORIAS | ANALISIS | APORTE AL PROYECTO |
| <p>La clase inicia siendo la 01:05 p.m., al ingresar los estudiantes toman lugares para poder charlar con sus amigos; sin embargo, la profesora procede a organizarlos en orden alfabético. Al terminar el orden, la profesora pregunta por la tarea, y los estudiantes responden algunas características de la literatura y la crónica de Indias. Terminada la ronda de socialización, la profesora da paso a explicar el concepto de mito y su diferencia de la leyenda, esto para una actividad basada en el libro "Guía del Estudiante Lenguaje 8" páginas 14 y 15.</p> <p>La profesora pide a los estudiantes realizar las actividades del libro; sin embargo antes de comenzar pide a un estudiante leer un fragmento de mito presente en el libro, al presentar dificultad para leer (no hace pausas en la puntuación) la profesora pide que se repita. Al terminar de leer eficientemente el estudiante, los compañeros aplauden. Acto seguido, la profesora pide colaboración para leer un segundo fragmento de texto. Al terminar la lectura, la profesora atiende inquietudes, puesto que los estudiantes ignoran el significado de la palabra "QUIMERA" el cual es aclarado por la profesora definiendo la palabra como un ser mitológico.</p> <p>Siendo la 01:35 p.m., los estudiantes comienzan a desarrollar la actividad, mientras, algunos estudiantes</p> | <p>Relación estudiante-maestro.</p> <p>Relación estudiante-estudiante.</p> | <p>Presentada a lo largo de la clase, la relación entre el estudiante y el maestro en esta sesión se da más como un diálogo, la profesora hace preguntas sobre la tarea a la que los estudiantes responden. Igualmente, durante el desarrollo del taller, la relación entre ambas partes se da en torno a las inquietudes que los estudiantes presentan en el taller, por lo cual, las preguntas y el movimiento en el aula son constantes.</p> <p>En esta clase se hace evidente mayor movimiento en el aula, al ser el último bloque del día y tener una dinámica grupal, los estudiantes permanecen en constante movimiento y charlas a lo largo del aula. Al ver el estudiante logra leer sin errores el fragmento de texto, los estudiantes aplauden reconociendo su esfuerzo, lo cual se convierte en un refuerzo positivo. Además, los estudiantes dialogan para sincronizarse en los turnos para ir al baño, y colaboran entre sí para desarrollar los puntos de creación escrita del taller. (Escritura de textos cortos con ideas sobre la literatura indígena y creación de una canción).</p> | <p>Comprender que la relación entre maestro y estudiante también se da como un diálogo para aclarar inquietudes implica tener en cuenta que el profesor durante una actividad, más que proveer respuestas, puede ser guía en la construcción de conocimiento y escritura que realice el estudiante.</p> <p>Ver al estudiante como un ser que, más allá de ser un depositario de conocimiento se constituye también como un ser social y sentimental es una de las bases de este proyecto. En este sentido, dinámicas como los intercambios de ideas entre estudiantes, los refuerzos positivos por medio de aplausos y la colaboración entre ellos, permite pensar en sujetos que gustan de compartir sus ideas con otros buscando ayuda y mejoras para la consecución de una tarea.</p> |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>se reúnen en grupo para desarrollar el taller, otros charlan, y la constante son los permisos para ir al baño y llenar botellas de agua.</p> <p>Pasados treinta y cinco minutos en que los estudiantes desarrollan el taller y presentan dudas constantes en la comprensión de ambos fragmentos de lectura (las cuales son atendidas por la profesora titular y por el practicante), los estudiantes empiezan a finalizar el taller y asistir al frente del aula por una revisión. Al dar la revisión, la profesora titular los guía para que sea el practicante quien retroalimente el taller, lo cual, hace que algunos estudiantes pidan ayuda para entender el tema de los fragmentos de mito y leyenda leídos.</p> <p>Adicionalmente, todos los estudiantes presentan confusión en un punto del taller, en el cual se pedía escribir un texto corto, en su lugar, los estudiantes copian frases, las cuales en general presentan falta de ideas, poca profundidad y argumentación en el desarrollo de la escritura y redundancias constantes, por lo cual son devueltos a corregir el texto.</p> <p>Siendo las 02:20 p.m., los estudiantes hacen fila para que les sea puesto un revisado en el cuaderno, a algunos les son anotadas recomendaciones para mejorar el texto escrito, y para mejorar la letra. Terminada la revisión del taller, los estudiantes se organizan en fila y salen del aula, a excepción de cuatro estudiantes quienes son encargados de llevar los libros a la biblioteca de otro salón.</p> | <p>Orden.</p> | <p>Nuevamente establecida en orden alfabético, en esta sesión de clase el orden se altera al formar pequeños grupos para desarrollar el taller. Igualmente, la profesora hace varios llamados de atención para mantener la atención y hacer que los estudiantes completen el taller antes de que finalice la sesión de clase.</p> | <p>Para el proyecto, entender las implicaciones de un orden rígido contribuye a adecuar las dinámicas, propiciando que ese orden pueda ser flexible y se ajuste a la comodidad del estudiante, buscando un ambiente ameno para el aprendizaje.</p> |
| | <p>Ética de la Comunicación.</p> | <p>Visto a lo largo de la clase, los estudiantes comunican sus ideas e inquietudes buscando generar nuevos significados y entender más ampliamente un tema. Adicionalmente, al ser corregida la ortografía, los estudiantes preguntan sobre la forma correcta de escribir una palabra, dando importancia a la ortografía en la creación escritural.</p> | <p>Comprender que el estudiante requiere de un constante diálogo para generar significados, ampliar su horizonte al pensar una escritura y corregir errores ortográficos, contribuye a pensar en una escritura autobiográfica que incluya el acompañamiento del docente en cada una de las fases a desarrollar.</p> |
| | <p>Aprendizaje colaborativo.</p> | <p>Visto durante la realización del taller, los estudiantes piden ayuda de otros y complementar sus ideas con las de compañeros para poder realizar un taller, en general, se organizan pequeños grupos y parejas de trabajo las cuales dialogan de otros temas al mismo tiempo que desarrollan el trabajo en clase.</p> | <p>Entender que los estudiantes presentan interés para trabajar en pequeños grupos ayuda a pensar en actividades en que los estudiantes describan su contexto y algunas experiencias junto a sus compañeros, complementando sus escritos con ideas de otros.</p> |
| | <p>Producción textual.</p> | <p>Visto a través de la creación en los puntos finales del taller presenta dificultad en los estudiantes, esto puesto que, para la creación de una canción, los estudiantes privilegian tomar una ronda infantil y cambiar algunas palabras (no es una creación propia del estudiante); adicionalmente, en la escritura de textos cortos, los estudiantes limitan sus creaciones a frases cortas sin mayor desarrollo argumental.</p> | <p>Este acercamiento a la producción contribuye a ver un comportamiento de los estudiantes frente a la escritura, ha quedado visto que los estudiantes no desarrollan a fondo sus ideas, ahora bien, se espera que la escritura autobiográfica ayude a los estudiantes a ampliar su horizonte en la escritura.</p> |

Diario de campo ocho



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS



Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz

DIARIO DE CAMPO #8

| <p>FECHA: Marzo 11 de 2019 LUGAR: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, sede B, Calle 10 sur 13-27. NOMBRE DEL OBSERVADOR: William Alexander Gambasica Diaz CURSO: 804 CANTIDAD DE ESTUDIANTES: 34 estudiantes. OBJETIVO DE LA CLASE: Reconocer las acciones principales presentadas en el libro Scorpio City de Mario Mendoza.</p> | | | <p>Nº DE REGISTRO: Registro número ocho</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OBSERVACIÓN | CATEGORIAS | ANÁLISIS | APORTE AL PROYECTO |
| <p>La clase da inicio a las 06:35 a.m., al ingresar la profesora titular al aula, procede a organizar a los estudiantes en filas según orden alfabético.</p> <p>Terminado el orden, a las 06:40 a.m., la profesora indica que dará comienzo al tiempo de “Plan lector”, por lo cual, la profesora abre un banco de libros que se encuentra en cada aula para que los estudiantes escojan un libro de su predilección y dediquen veinte minutos a la lectura.</p> <p>Terminado el tiempo para la lectura, la profesora pregunta a los estudiantes quién trajo el libro del plan lector “Scorpio City” de Mario Mendoza (23 estudiantes responden afirmativamente, de los cuales 6 tienen el libro en formato digital), ante esto, la profesora pasa a calificar puntos positivos a quien tiene el libro y luego indica en el tablero los siguientes aspectos:</p> <p>Identificar: Lugares, ideas principales, palabras desconocidas, pistas que observa el detective.</p> <p>Terminadas estas indicaciones, siendo las 07:12 a.m., comienza el momento de lectura en voz alta, los turnos son concedidos por la profesora, mientras un estudiante lee en voz alta y los demás deben seguir la lectura mentalmente e identificar los elementos pedidos por la profesora. Durante cincuenta minutos de lectura en voz alta, se observan a algunos estudiantes sin el libro quienes copian en su</p> | <p>Relación estudiante-maestro.</p> <p>Relación estudiante-estudiante.</p> <p>Relación estudiante-practicante</p> | <p>Durante esta sesión de clase, la relación entre la profesora titular y el estudiante se da para guiar la lectura en voz alta, igualmente, y como se ha visto en sesiones previas, la relación entre ambos actores en el aula de clase se da para orientar las dinámicas de clase y el orden.</p> <p>Reducida en los diálogos durante esta sesión de clase, solo se hace visible al momento en que la profesora revisa tareas en donde los estudiantes charlan entre ellos y con el practicante, esto llevándolos a risas y burlas entre ellos y a una forma de relajarse durante el final de la clase.</p> <p>Vista al final de la clase, se da en un diálogo entre el practicante y cuatro estudiantes, quienes preguntan curiosidades sobre la universidad, pasatiempos, los idiomas y las carreras para estudiar</p> | <p>Se aprecia que el estudiante tiene la capacidad de mantener silencio completo durante una tarea de lectura hablada como dinámica de clase, cabe considerar a la lectura en voz alta en las socializaciones bajo una atmosfera de respeto por la vida del otro.</p> <p>Ver que las charlas se presentan como una dinámica constante hace posible identificar que estos diálogos pueden alimentar la creación escritural y/o contribuir a proveer detalles sobre experiencias.</p> <p>Comprender que el estudiante tiene la capacidad de expresar curiosidad y proveer detalles de su propia existencia a través del dialogo es de importancia al momento de tener en cuenta que</p> |

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>cuaderno lo pedido para la clase; sin embargo, otros cinco estudiantes pierden la atención y duermen o dibujan.</p> <p>A las 08:05 a.m., la profesora termina la lectura del primer capítulo de Scorpio city, por lo cual decide revisar la tarea de la clase pasada, durante diez minutos revisa la tarea y terminado esto, decide poner como tarea para la siguiente sesión traer un mapa impreso de Bogotá y marcadores de colores.</p> <p>Para retomar al orden en el aula, la profesora indica que quién esté en silencio y orden en su puesto podrá salir. La clase termina a las 08:23 a.m.</p> | | <p>a futuro, esto crea que se dé una atmosfera de confianza al interior del aula de clase.</p> | <p>los mismos detalles sobre la experiencia pueden ser llevados al recurso escrito en medio de una escritura autobiográfica.</p> |
| | <p>Oralidad</p> | <p>Vista a lo largo de la clase, se percibe en los estudiantes problemas al pronunciar palabras desconocidas como “Maremágnun”, no obstante, los compañeros ayudan a quién tiene problemas para pronunciar. Además, no se observa mayor rechazo a la lectura en voz alta en los estudiantes, lo cual indica que al momento de emprender una lectura guiada en voz alta los estudiantes cumplen a cabalidad con esta como una dinámica de clase.</p> | <p>Cabe tener en cuenta a la oralidad como un canal que puede ser de utilidad para una tarea de lectura guiada, la cual marque el taller de emulación de escrituras autobiográficas planteado para las dos primeras sesiones de intervención (terminada la fase de sensibilización). Igualmente, para las fases de escritura sobre el contexto cabe pensar en lecturas de textos que presenten características sobre Bogotá que sean guiadas en voz alta por los propios estudiantes pensando en un paralelo entre la visión de un autor sobre el contexto local y la visión que el estudiante pueda dar sobre el mismo espacio.</p> |

Diario de campo trece



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS



Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz

DIARIO DE CAMPO #13

| <p>FECHA: Abril 04 de 2019 LUGAR: Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori, sede B, Calle 10 sur 13-27. PROFESOR EN FORMACIÓN: William Alexander Gambasica Diaz CURSO: 804 CANTIDAD DE ESTUDIANTES: 34 estudiantes. OBJETIVO DE LA CLASE: Crear un boceto autobiográfico basado en los recuerdos de la niñez y la adolescencia.</p> | | | <p>Nº DE REGISTRO: Registro número trece</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OBSERVACION | CATEGORIAS | ANALISIS | APORTE AL PROYECTO |
| <p>La clase da inicio a las 06:35 a.m., al ingresar la profesora titular al aula, procede a organizar a los estudiantes en filas según orden alfabético.</p> <p>Terminado el orden, a las 06:40 a.m., la profesora indica que dará comienzo al tiempo de "Plan lector", por lo cual, los estudiantes dedican diez minutos a la lectura de algún libro.</p> <p>Terminado el tiempo para la lectura, la clase da inicio, se comienza por pedir a los estudiantes que en orden levanten los puestos para organizarse en forma de mesa redonda. Teniendo el orden el profesor pide a los estudiantes recordar el tema visto durante la sesión de clase pasada (funciones del lenguaje), los estudiantes nombran cinco de las seis funciones (fática, metalingüística, expresiva, referencial y conativa) sin embargo no recuerdan la última, finalmente se les indica la función estética. Al recordar estas funciones se les pregunta a los estudiantes si recuerdan cuáles dos funciones estaban presentes en el fragmento de "Confieso que he vivido" de Pablo Neruda, a lo que responden que recuerdan la función expresiva y referencial, se enfatiza que estas funciones se utilizan para presentar emociones y reacciones frente a acciones de la vida (tal y como lo presentaba el libro de texto y la actividad desarrollada en la clase anterior).</p> <p>Tras la aclaración de las funciones del lenguaje se explica a los estudiantes la actividad a desarrollar, siendo las 07:15 se les informa que la actividad se denomina "El escudo de la vida" y que la actividad consiste en la creación de escudos que motiven su imaginación y recuerdos sobre la vida, se pregunta quién trajo materiales (los cuales les habían sido pedidos a clase anterior), cerca de la mitad del curso</p> | <p>Relación estudiante-maestro.</p> <p>Relación estudiante-estudiante.</p> | <p>La relación estudiante-maestro en esta sesión solo se ve durante momentos específicos, al momento de la entrada en el orden alfabético de las filas, al dar comparendos por llegada tarde y al pedir a dos estudiantes ir por el refrigerio, así, las dinámicas de clase son controladas por el practicante, lo cual da mayor responsabilidad al momento de orientar al estudiante y guiarlo a una eficiente producción de conocimiento, en este caso hacia la concreción de productos escritos.</p> <p>En esta sesión de clase los estudiantes estuvieron organizados en mesa redonda, haciendo los estudiantes interactuaran con sus compañeros a los lados sin necesidad de levantarse, el movimiento se produjo al momento de buscar útiles para decoración. No obstante, este orden privilegio que los estudiantes pudieran escribir e interactuar oralmente viendo a los otros, lo cual es importante para generar confianza al momento de leer en voz alta y compartir ideas en clase. La interacción entre estudiantes provocó que conocieran un poco más</p> | <p>(...)</p> <p>Los estudiantes han demostrado que la escritura de vida no solo es importante para reconocerse a ellos mismos sino para contrastarse y definir puntos en común que tienen con sus compañeros, esto aporta al proyecto en términos del reconocimiento de la diversidad cultural en el aula de clase.</p> |
| <p>(15 estudiantes) no tenían materiales, por lo cual estos son provistos por el profesor. Se les indica que por un plazo de 15 minutos tendrán que hacer el primer escudo, para esto se les dibuja en el tablero y se dan las instrucciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la parte superior del escudo debe incluirse un lema, este debe ser creado por el estudiante, esta vez no puede ser tomado de canciones, o películas. 2. En la mitad del escudo se ubicará una silueta humana que representa al estudiante. 3. El escudo será dividido en cuatro fragmentos, en los cuales se incluirá información visual o escrita sobre un recuerdo feliz, un recuerdo triste, el mayor temor y el mayor deseo a futuro. <p>Al comenzar la actividad se ve que los estudiantes desean seguir el modelo de escudo dibujado en el tablero, sin embargo se les dificulta, por lo que piden hacer otros diseños, lo que les es permitido. Siguiendo con la clase, algunos estudiantes expresan "profe, no sé qué escribir de lema", "profe, no entiendo ¿cómo así que mi temor?" y "profe, yo no tengo recuerdos felices", se les da una ligera guía para que complementen la actividad, la cual finalmente toma 20 minutos.</p> <p>A las 07:35 a.m., se pide a los estudiantes suspender la primera creación y sacar sus cuadernos, se hará el ejercicio de "Tormenta mental" o "lluvia de ideas" uno de los estudiantes les explica a sus compañeros qué es esa técnica y el profesor aclara que se trata de activación mental. Se da inicio a la actividad en la cual un estudiante no participa, el resto de estudiantes crea listas de palabras con las cinco lluvias de ideas hechas por el profesor (con las palabras, historia, aventuras, niñez, adolescencia, pasatiempos), siendo las 07:42 a.m., uno de los estudiantes desea compartir las palabras que vinieron a su mente, lo cual genera un espacio de socialización de 10 minutos de las palabras generadas por la lluvia de ideas.</p> <p>A las 07:55 a.m., se le indica a los estudiantes que pueden complementar el anterior escudo, pero deben hacer un segundo escudo, dividido en dos partes en donde harán su propio "boceto autobiográfico" hablando de acciones de su experiencia de vida durante dos etapas: Niñez y adolescencia. Al llegar el refrigerio los estudiantes se distraen pero se les recuerda que el taller es cierre y tendrá una nota, a lo cual ellos responden y realizan la actividad (a excepción de dos estudiantes quienes no proveen mayor escritura).</p> | <p>Relación estudiante-profesor (practicante)</p> <p>Experiencia estética</p> | <p>sobre las vidas de otros y comprendieran que cada existencia es diferente y por tanto son respetables los diferentes puntos de vista y visiones frente a momentos como la niñez y la adolescencia.</p> <p>La interacción se da con base en dudas sobre lo que debe hacerse y como debe plantearse la escritura, igualmente al manifestar los estudiantes no tener mayor recuerdo sobre acciones les son provistas algunas acciones que pueden activar la mente del estudiante y llevarlo a crear escritos cortos. Ahora bien, para el estudiante es importante ser escuchado, de ahí que aparezcan voluntarios para compartir sus recuerdos y para presentar sus ideas frente a las funciones del lenguaje, esto también se complementa con la actitud del estudiante frente a refuerzos positivos, estos le llevan a sentir más confianza en la escritura, producción textos y transmisión de ideas en voz alta un poco más extensos, coherentes y argumentados en sus ideas.</p> <p>Esta categoría se vio en la creación de los escudos de vida principalmente, el estudiante tuvo la habilidad de hacer una introspección y recordar aspectos de su vida, los cuales fueron llevados al plano gráfico, lo cual ayuda a que sus ideas sean transmitidas y comprendidas más eficientemente.</p> | <p>Aunque la escritura autobiográfica no puede ser influida por el docente, este si puede ser un guía en la activación de ideas y para dar al estudiante pautas sobre qué incluir y cómo escribir sobre su propia experiencia de vida, aunque la creación de una escritura basada en la experiencia de vida es plenamente subjetiva, el profesor es un guía que puede ayudar al estudiante a expresar más claramente sus ideas.</p> <p>Algunos estudiantes han demostrado ser muy cuidadosos y dar mucha importancia a cómo se ven estéticamente sus trabajos, es importante entender que un producto autobiográfico como un libro de experiencias de vida puede ir acompañado de imágenes y demás elementos que el estudiante considere pueden complementar sus ideas y hacerlas más llamativas.</p> |

| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Siendo las 08:12 a.m., se copia una frase tomada de Don Quijote de la Mancha</p> <p>“no hay fortuna en el mundo, ni las cosas que en él suceden, buenas o malas que sean, vienen acaso, sino por particular providencia de los cielos, y de aquí viene lo que suele decirse: que cada uno es artifice de su ventura”</p> <p>Don Quijote de la Mancha, Parte II, Cap. LXIV</p> <p>Se pide a uno de los estudiantes que no desarrolla mayor escritura colaborar con la lectura en voz alta y se da un espacio de reflexión, la idea general que se da a los estudiantes es que el futuro aún no está escrito y cada quién con sus acciones da rumbo a su vida, si bien hay recuerdos tristes solo son páginas escritas de la vida y aún queda mucho por escribir. Para dar cierre a la clase algunos estudiantes socializan el primer escudo creado, sin embargo, se pide a los estudiantes siendo las 08:15 a.m., escribir una breve reflexión sobre las clases hasta el momento. A las 08:20 a.m., una de las estudiantes pide socializar su escudo, sin embargo no logra realizarlo, mas, el profesor toma el escudo y lo muestra a la clase, resaltando el esfuerzo creativo de los estudiantes durante la sesión, se pide reorganizar el aula en filas y la clase finaliza a las 08:23 a.m.</p> | Activación mental | La activación mental a través de la lluvia de ideas fue de vital importancia para los estudiantes, durante la actividad de boceto autobiográfico se apreciaron estudiantes utilizando las palabras de la lluvia de ideas para orientar sus escritos. Esto generó que los estudiantes presentarán textos cortos con mayor coherencia y cohesión que en sesiones pasadas donde se omitió la activación de ideas y léxico. | Antes de que el estudiante produzca sus propios textos autobiográficos se hace necesario que este realice una introspección sobre su propia existencia, esto puede activar recuerdos profundos y llevarlo a tratar de contarlos en la escritura, pero para esto se necesita léxico, por tanto actividades en que el estudiante provea palabras antes de escribir son vitales para poder crear textos. |
| | Escritura reflexiva | La escritura de vida generó que el estudiante presentara emociones en la escritura, esto se ve en la creación de un poema anexo hecho por una estudiante y comentarios de los estudiantes frente a sus temores y deseos, así, esta sesión permitió que el estudiante sintiera más confianza de textualizar su propia vida, produciendo textos más extensos, con mayores detalles y más ricos en ideas y argumentación. | Escribir basados en la experiencia hace que la literatura pase a ser más significativa para los estudiantes puesto que genera sensaciones en ellos a escribir. |
| | Oralidad | El estudiante evidencia no tener mayor problema en la comunicación de ideas en voz alta a sus compañeros, por el contrario, buscan ser escuchados y que la clase por momentos se centre en las ideas que tienen por expresar. | Los estudiantes pueden expresar sus ideas en voz alta, esto puede ayudar a compañeros a complementar sus textos contrastándolos con visiones de la sociedad provistas por sus compañeros. |

Diario de campo dieciséis



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS

Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Díaz



DIARIO DE CAMPO #16

| <p>FECHA: Abril 23 de 2019 LUGAR: Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori, sede B, Calle 10 sur 13-27. PROFESOR EN FORMACIÓN: William Alexander Gambasica Diaz CURSO: 804 CANTIDAD DE ESTUDIANTES: 33 estudiantes. OBJETIVO DE LA CLASE: Presentar al estudiante diferentes perspectivas de concebir la ciudad y la escritura a través de recursos comparativos retóricos.</p> | | <p>Nº DE REGISTRO: Registro número dieciséis</p> | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OBSERVACION | CATEGORIAS | ANALISIS | APORTE AL PROYECTO |
| <p>La clase da inicio a la 01:00 p.m., la profesora da inicio explicando que el día miércoles 23 de abril de 2019 el curso 804 en maro de la semana del lenguaje estará encargado de una actividad denominada “picnic literario”, en donde cada estudiante estará a cargo de un grupo de veinte estudiantes con actividades como concurso de deletreo, lectura en voz alta, etc., y que esta actividad tendrá una duración de treinta minutos.</p> <p>Terminada esta explicación siendo la 01:15 p.m., la clase da inicio, mientras la profesora llama por estudiante para especificar qué actividad hacer y con qué curso, el maestro en formación explica a los estudiantes que la actividad del día estará centrada en reunir visiones de Bogotá desde diferentes perspectivas. En este sentido, la clase comienza haciendo un breve conversatorio para reunir las ideas de los estudiantes en relación con como Mario Mendoza describe Bogotá en su novela Scorpio city.</p> <p>Durante el intercambio de ideas los estudiantes mencionan que se ve un lado oscuro de la ciudad, “lo feo”, “la violencia”, “la critica”, “lo malo”, “lo actual”, “la fantasía”. Con estas ideas que se escriben en el tablero se da un pequeño bosquejo</p> | <p>Relación estudiante-maestro.</p> <p>Relación estudiante-Practicante.</p> | <p>Durante esta clase se dan dos momentos de interacción diferentes: Un primer momento se da en la interacción con la profesora durante la explicación y asignación de actividades de los estudiantes durante la semana del lenguaje, en este momento los estudiantes prestan atención y a lo largo de la clase se dirigen con la profesora y son ellos mismos quienes eligen las actividades que desean realizar; en este sentido, la interacción es para orientar dinámicas externas a la clase de lengua castellana. Un segundo momento se da en la interacción con el docente el maestro en formación, quien explica las actividades, genera conversaciones y participaciones con el estudiante y explica a través de los puestos aclarando dudas durante la escritura. De estos dos momentos de interacción cabe mencionar que se centran en la duda, inquietudes y aportes que puede dar el estudiante; así, durante la elección de la actividad el estudiante tiene el albedrío para escoger, y al momento de participar en clase no se censura alguna participación, en su lugar, de ser errada esta se reorienta a un planteamiento más claro y/o acertado. No obstante se hace recurrente la interacción con base en la duda y la reafirmación positiva, esto genera que el</p> | <p>Se presenta nuevamente que los estudiantes interactúan con base en inquietudes para las actividades; así, se puede decir que será necesario continuar con el acompañamiento constante guiándolo en las actividades.</p> <p>Ahora bien, en relación con la comunicación oral, los estudiantes demuestran que les gusta ser escuchados en clase, por lo cual se pueden considerar momentos de oralidad en que los estudiantes retoman ideas previas, recuerdos significativos, entre otros con miras al desarrollo de los talleres de escritura.</p> <p>Finalmente, durante la clase se puede observar la colaboración del estudiante para las actividades; por ende, puede contarse con ellos para</p> |

| | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>de la perspectiva del autor, la siguiente actividad inicia presentando a los estudiantes la canción "Bogotá" de Mauricio y Palodeagua, tras cinco minutos escuchando la canción se pregunta a los estudiantes la opinión con respecto a la canción, en este momento los estudiantes en un área del aula mencionan que "muestra el lado bonito de la ciudad", "se ve aprecio por donde vive", "habla como de cultura". Las ideas se reúnen en el tablero.</p> | | <p>estudiante se sienta más cómodo para realizar una actividad en clase.</p> <p>Igualmente, los estudiantes también interactúan con el profesor para indicar cómo puede manejarse la reproducción de videos en el aula, lo cual indica que se encuentran dispuestos a ayudar en dinámicas que se consideren "fuera de la rutina" de actividades.</p> | <p>el desarrollo de un producto final amplio en la escritura, siempre que este pueda motivarlos desde otras experiencias como el dibujo, la música, la reflexión, el habla, etc.</p> |
| <p>Tras problemas para poder reproducir la siguiente canción, esta se presenta a los estudiantes siendo la 01:42 p.m., al terminar, los estudiantes opinan "esa es como más cotidiana" "da como más ideas de lo diario", "dice como cosas buenas y cosas malas"; mientras, la parte izquierda del aula de clase permanece distraída con celulares o dormidos. Al terminar la conversación se le indica al estudiante que la actividad a realizar consiste en hacer un paralelo presentando ideas de las tres representaciones de la ciudad, la del libro y de las dos canciones, para esto se les proveen hojas de papel por parejas en donde escribir. En este momento de la clase los estudiantes tienen constantes preguntas sobre qué hacer, otros se distraen en grupos, a un estudiante debido a su comportamiento le es llamada la atención y se le firma observador, otros estudiantes presentan escritos de tres líneas, por lo que se les pide especificar y dar más detalles.</p> | <p>Relación estudiante-estudiante.</p> | <p>A lo largo de la clase se dio el trabajo en grupos de parejas o individual, y pudo observarse que esto en unión con el momento (último bloque de clase lluvioso) generó que los estudiantes estuvieran distraídos con celulares, secando su ropa o cambiándose de chaquetas, esto generó que las actividades de clase tardarán más en realizarse generando a su vez que no fuera completada la sesión.</p> | <p>Se debe tener en cuenta que el contexto afecta como los estudiantes interactúan y qué tiempo toman las actividades desarrolladas; así, se debe adaptar las actividades para que sean flexibles y permitan su concreción en el tiempo necesario.</p> |
| <p>Siendo las 02:07 p.m., los estudiantes terminan sus escritos, en este momento se les pide prestar atención, se pregunta al estudiante si recuerdan qué es un símil y qué es una metáfora, a lo que responden que "es una forma de decir las cosas de otra forma", al no obtener respuesta clara el profesor explica que se trata de técnicas de comparación, una explícita y otra implícita, y se les provee el ejemplo en el tablero:</p> <p>"Tus dientes son blancos como las perlas" (símil) "Las blancas perlas de tu boca" (metáfora)</p> | <p>Uso de multimedia</p> | <p>Para el desarrollo de esta sesión se consideró hacer uso de multimedia para observar cómo la palabra para expresar ideas se presenta en diferentes formatos. En ese sentido se utilizaron dos videos musicales subtítulados para que el estudiante pudiera interactuar en clase con base en la letra de ambos videos. Ahora bien, los estudiantes mostraron que durante la presentación de los videos estuvieron concentrados, salvo algunos grupos quienes se encontraban distraídos a la derecha del aula de clase.</p> | <p>El uso de videos en el aula contribuyó a mantener la atención en clase y a orientar una conversación extrayendo ideas principales; sin embargo, si bien se puede concebir este recurso para explorar ideas, el uso de este se dificulta debido a los recursos disponibles en el aula, los cuales fallan y generan que se pierda tiempo para la clase.</p> |
| <p>La primera actividad de clase se centró en un ejercicio de comparación entre tres representaciones de la ciudad, dos presentes en videos musicales y una en la novela Scorpio City de Mario Mendoza. Durante este ejercicio se vio que los estudiantes estaban abiertos a dar aportes y a ser escuchados, lo cual generó ideas que fueron copiadas en el tablero y tenidas en cuenta para posteriores escritos. Igualmente, un grupo recurrió a presentar la comparación entre las visiones de ciudad atendiendo al formato de un ejercicio realizado previamente en clase (folleto), recurrir a</p> | <p>Escritura comparativa</p> | | <p>Si bien los estudiantes demostraron que pueden identificar puntos divergentes y comunes en diferentes representaciones sobre un tema, también demostraron que poseen dificultad para expresarlo en la escritura. Adicionalmente, en la constitución de la escritura se hizo evidente que los estudiantes discutieron y</p> |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A las 02:15 p.m., se pide al estudiante escribir metáforas y símiles sobre lo que conocen de Bogotá, durante diez minutos algunos estudiantes escriben, otros se distraen con celulares y charlan, a las 02:25 p.m., el salón se organiza, los estudiantes entregan los escritos y la clase finaliza.</p> | | <p>este formato que no había sido usado al interior de la clase solo hasta la intervención deja ver que ese tipo de creaciones pueden ser significativas para el estudiante y generar que tengan una apropiación más cercana con las actividades, esto desde la creación de productos centrados en la estética en compañía de la escritura. .</p> | <p>compararon sus posturas para generar un solo texto que sintetizara su opinión frente a los videos y el libro, esto permite pensar que al final del proyecto podrá hacerse lecturas comparativas elucidando la diversidad cultural en el aula de clase.</p> |
| | <p>Aprendizaje colaborativo</p> | <p>El trabajo en parejas permitió ver que los estudiantes desarrollaron una escritura en que reunieron ideas y contrastaron y complementaron puntos de vista. A excepción de dos estudiantes, todos generaron textos descriptivos. Ahora bien, en la segunda actividad de generación de metáforas, se observó que si bien los estudiantes ignoraban el concepto de símil y metáfora, tuvieron la capacidad de crear cortas frases que comparaban aspectos de Bogotá y de otros observados en los videos musicales, tal es el caso de las comparaciones utilizando el "aguae'panela" mencionada en uno de los videos y que apareció escrita de diferente forma en dos grupos de trabajo.</p> | <p>Igualmente, en la constitución de metáforas se vio que estas fueron generadas por medio del diálogo de ideas entre los compañeros de clase, esto permitió que los estudiantes lograrán generar comparaciones las cuales serán de utilidad para describir el contexto de una forma más profunda en la escritura del libro autobiográfico.</p> |

Diario de campo dieciocho



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS

Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz



DIARIO DE CAMPO #18

| FECHA: Mayo 09 de 2019 LUGAR: Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori, sede B, Calle 10 sur 13-27. PROFESOR EN FORMACIÓN: William Alexander Gambasica Diaz CURSO: 804 CANTIDAD DE ESTUDIANTES: 33 estudiantes. OBJETIVO DE LA CLASE: Presentar a través de la escritura recuerdos significativos de la vida del estudiante | | Nº DE REGISTRO: Registro número dieciocho | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OBSERVACIÓN | CATEGORIAS | ANÁLISIS | APORTE AL PROYECTO |
| <p>La clase da inicio a las 06:35 a.m., al ingresar la profesora titular al aula, procede a organizar a los estudiantes en filas según orden alfabético.</p> <p>Terminado el orden, a las 06:40 a.m., la profesora indica que dará comienzo al tiempo de "Plan lector", por lo cual, se abre un banco de libros que se encuentra en cada aula para que los estudiantes escojan un libro de su predilección y dediquen veinte minutos a la lectura.</p> <p>Terminado el tiempo para la lectura, la clase da inicio, se comienza por finalizar la actividad de la clase del día lunes, la cual consistía en hacer microrrepresentaciones teatrales para cerrar el ciclo de lectura de Scorpio City. Para esta actividad se dan veinte minutos al inicio de la clase; sin embargo, uno de los grupos no presenta la obra de teatro.</p> <p>Siendo las 07:15 a.m., la clase da inicio, se comienza por recordar a los estudiantes los ciclos de intervención en el proyecto, es decir, cómo se estructura una autobiografía, ciclo de escrituras de perspectivas de ciudad, y un nuevo ciclo que comienza que se enfoca en recuerdos de experiencias de vida. No obstante, antes de comenzar el siguiente ciclo se les indica a los estudiantes que la primera actividad del día consiste en una reflexión en torno a las actividades realizadas hasta el momento. Para esto se les pregunta a los estudiantes si recuerdan cuál fue el primer acercamiento a todos los ciclos que se iban a trabajar en el proyecto, al no obtener respuestas</p> | <p>Relación estudiante-practicante</p> | <p>Durante esta sesión de clase, los estudiantes reconocen al practicante como el profesor encargado de las dinámicas del aula, por lo cual toda inquietud, permiso, y comentario participativo en clase se dirige con y hacia el profesor en formación. Esto hace que la realización efectiva de las dinámicas de clase dependa del orden establecido por el practicante, quién debe orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.</p> <p>Ahora bien, cabe destacar que el dominio de grupo sigue siendo complejo, esto ya que los estudiantes andan en constante movimiento a lo largo del aula y distraídos con celulares, y que, a pesar de los llamados de atención estos no son cumplidos o son parcialmente acatados, esto genera que se identifiquen focos de indisciplina específicamente a la derecha del aula de clase.</p> | <p>Los estudiantes identifican al profesor practicante como figura guía de las dinámicas y/o actividades realizadas en el aula, por ende, cualquier duda que presentan o la búsqueda de presentar sus trabajos para obtener retroalimentación se dirige hacia él. No obstante, al no ser el titular en el aula los focos de indisciplina son más constantes y las llamadas de atención no son tan efectivas, esto permite ver que la autoridad en el aula se identifica a medida que las clases avanzan y el contacto con el estudiante es más constante.</p> |
| <p>se les presenta el folleto de la vida, al verlo los estudiantes recuerdan lo trabajado allí.</p> <p>Siendo las 07:25 a.m., con ayuda de una estudiante se reparten a los estudiantes dos trabajos, el último escrito sobre la ciudad y el folleto de la vida, además de un fragmento de papel en donde se pide a los estudiantes responder a tres preguntas con miras a obtener su percepción frente a los ejercicios de escritura.</p> <p>PREGUNTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué diferencias hay entre ambos textos? ¿Siento que ha habido alguna mejora en mi escritura? ¿Qué siento que puede hacer falta para escribir mejor? <p>Terminados quince minutos que se dan para la reflexión siendo las 07:45 a.m., se da inicio con la segunda actividad en clase, mientras los estudiantes consumen el refrigerio se les reparte una guía con siluetas humanas, se les explica a los estudiantes que este nuevo ciclo de escritos se enfoca en la escritura de experiencias de vida, puesto que las voces de los estudiantes también deben aportar al conocimiento y se puede crear literatura desde la vida misma. Así, el nuevo ciclo inicia con una fase de preparación para escritos futuros (planeación), por ende, la actividad se enfoca en escribir recuerdos positivos y negativos que le ayuden al estudiante a planificar cómo escribir su autobiografía, para esta actividad se les dan 20 minutos.</p> <p>Siendo las 08:10 a.m., se comienzan a recoger las siluetas creadas por los estudiantes y se da paso a la socialización de actividades, los estudiantes expresan que les es fácil recordar pero no quieren recordar momentos tristes, otros mencionan que es difícil activar recuerdos sobre la vida y otros mencionan que qué tan rápido puedan recordar depende de cada persona.</p> <p>En cuanto a los ejercicios de escritura, los estudiantes mencionan que tienen dificultad en ortografía, puntuación, acentuación y organización de ideas, por lo cual estos temas generan interés en ellos para trabajarlos en talleres futuros.</p> <p>A las 08:17 a.m., se pide a los estudiantes organizar el salón y la clase finaliza.</p> | <p>Reflexión</p> | <p>expresan que recordar es sencillo, más no desean recordar momentos tristes en su vida, esto permite ver que para esta población adolescente el autoestima juega un papel importante y acciones que la afectan son pasadas por alto por los estudiantes al momento de recordar hechos significativos.</p> <p>Una de las finalidades de la sesión consistía en propiciar un espacio en que se reflexionara en torno a los ejercicios de escritura realizados esto para mostrar al estudiante que su voz también es importante y tiene aportes significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes demostraron que es importante para ellos expresar sus ideas en voz alta, de ahí que deseen ser escuchados y la participación sea activa, no obstante, se hace necesario hacer algunos llamados de atención para que no se ocasionen problemas de disciplina durante el conversatorio y las participaciones sean escuchadas efectivamente.</p> <p>Para los estudiantes se hace necesario abordar ideas previo a un ejercicio de escritura, de ahí que se haya optado por hacer ejercicios de activación de recuerdos haciendo uso de siluetas humanas. Al momento de reflexionar, los estudiantes afirmaron que en ocasiones es más difícil pensar en recuerdos felices que en recuerdos tristes, otros mencionaron lo contrario; más todos coinciden en que se les dificulta plasmar recuerdos tristes ya que no quieren pensar en ellos. Ahora bien, la finalidad del ejercicio consistía en hacer una introspección y mencionar hechos o recuerdos y aspectos significativos para la vida del estudiante, lo cual fue logrado y se evidenció en la participación a nivel escrito y en la socialización con compañeros de clase.</p> | <p>orientar futuros talleres que se adapten a las necesidades de aprendizaje de la población motivo de estudio.</p> <p>Entre los estudiantes, el diálogo se entremezcla con otros patrones como son las interrupciones, burlas, complementos y aclaraciones, lo cual se ha visto a lo largo de otras sesiones de clase y deja ver en el estudiante un carácter en que si bien hay escucha en la intervención de otros compañeros, esta puede generar burlas, afectando la convivencia en el aula.</p> <p>Hacer ejercicios de activación mental. Desde las lluvias de ideas hasta la escritura de recuerdos hace que se activen también sensaciones y/o sentimientos propios de la experiencia de vida. Estos ejercicios son fundamentales para generar productos escritos que no partan de ceros, sino que provengan de una base previamente creada.</p> |
| | <p>Activación mental</p> | | |

Anexo tres: prueba diagnóstico uno



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Díaz



PRUEBA DIAGNOSTICO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1 a la 5 (10 puntos)



El príncipe feliz por Oscar Wilde (Fragmento)

Una noche voló una golondrina sin descanso hacia la ciudad. Seis semanas antes habían partido sus amigas para Egipto; pero ella se quedó atrás.

Estaba enamorada del más hermoso de los juncos. Lo encontró al comienzo de la primavera, cuando volaba sobre el río persiguiendo a una gran mariposa amarilla, y su talle esbelto la atrajo de tal modo, que se detuvo para hablarle.

-¿Quieres que te ame? -dijo la golondrina, que no se andaba nunca con rodeos.

Y el junco le hizo un profundo saludo.

Entonces la golondrina revoloteó a su alrededor rozando el agua con sus alas y trazando estelas de plata.

Era su manera de hacer la corte. Y así transcurrió todo el verano.

-Es un enamoramiento ridículo -gorjeaban las otras golondrinas- Ese junco es un pobretón y tiene realmente demasiada familia. Y en efecto, el río estaba todo cubierto de juncos.

Cuando llegó el otoño, todas las golondrinas emprendieron el vuelo. Una vez que se fueron sus amigas, la golondrina se sintió muy sola y empezó a cansarse de su amante.

-No sabe hablar -decía ella-. Y además temo que sea inconstante porque coquetea sin cesar con la brisa.

Y realmente, cuantas veces soplabla la brisa, el junco multiplicaba sus más graciosas reverencias.

-Veo que es muy casero -murmuraba la golondrina-. A mí me gustan los viajes. Por lo tanto, al que me ame, le debe gustar viajar conmigo.

-¿Quieres seguirme? -preguntó por último la golondrina al junco.

Pero el junco movió la cabeza. Estaba demasiado atado a su hogar.

-¡Te has burlado de mí! -le gritó la golondrina-. Me marchó a las Pirámides. ¡Adiós!

Y la golondrina se fue.

Fragmento del cuento de "El príncipe feliz" de Oscar Wilde.

Recuperado el 26 de Agosto de 2018, de <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/wilde/principe.htm>

1. ¿Cuál es lugar en el que se desarrolla este cuento?

- A) En una ciudad en donde hay un río cubierto de juncos.
- B) En un bosque repleto de juncos y golondrinas.
- C) En un río cercano a las pirámides de Egipto.

2. Considerando la situación narrada en el cuento, ¿cuál de las siguientes opciones no corresponde a una característica de la golondrina?

- A) Enamoradiza.
- B) Vengativa.
- C) Celosa.

3. ¿Quién es el personaje central de la historia?

- A) El junco.
- B) La golondrina.
- C) La mariposa amarilla.

4. ¿Qué fue lo que no le gustó del junco a la golondrina?

- A) Que coqueteaba con la brisa.
- B) Que era pobre y tenía mucha familia.
- C) Que no sabía hablar y era muy hogareño

5. ¿Qué característica debería tener quien fuera el amor de la golondrina?

- A) Que le gustara viajar.
- B) Ser educado y detallista.
- C) Que no fuera coqueto.

Responde las preguntas 6 a la 8 con base en la siguiente información. (10 puntos)



6. De la lectura se deduce que los dos niños

- A) Son vecinos.
- B) Se odian.
- C) Se asustan con el militar.

7. Se concluye que el niño, durante la noche

- A) Huyó.
- B) Durmió.
- C) Gritó.

8. En el último cuadro se infiere que el niño siente _____ por lo que dice Mafalda.

- A) Molestia
- B) Vergüenza.
- C) Miedo.

9. Completa el texto [Siete (7) renglones mínimo] (15 puntos)

TOMÁS, EL PROFETA

En las Tierras Altas de Escocia vivió hace muchos años Tomás el profeta. Al principio de nuestro relato, Tomás era un hombre como cualquier otro, al que le gustaba tocar el laúd, un instrumento de cuerda. Un día, Tomás se sentó bajo un árbol. Mientras iba tocando su laúd, le pareció escuchar el tintineo de varias campanillas de plata. Alzó su mirada curiosa y vio a una dama de largos cabellos, vestida de verde: a Tomás no le cupo la menor duda de que su propietaria tenía que ser la reina de los elfos.

Se levantó e hizo una reverencia, pero ella le indicó con un gesto que se sentara y le dijo: —Sé que tus canciones son muy famosas entre los hombres. ¿Por qué no me tocas una, Tomás?

Nuestro hombre le tocó la más dulce y alegre de sus canciones. Cuando hubo acabado, la reina de los elfos le dijo:

—Pídemle el premio que quieras y te lo daré.

—Todo lo que quiero es darte un beso, señora —respondió Tomás.

—Si me besas, Tomás, tendrás que convertirte en mi criado durante siete años. Y así ocurrió.

Tras siete años de silencioso servicio, la reina quiso ofrecerle un regalo antes de su partida:



Adaptado de: Lazzarato, F. (1999). *Elfos y duendes*. Barcelona: Montena.

Anexo cuatro: prueba diagnóstica dos

Fichas para la escritura biográfica de personajes colombianos e imágenes sobre la vida de un personaje internacional



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz



TALLER DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS ESCRITURALES

Para el presente taller, se establece como objetivo observar la competencia escrita en los estudiantes del curso 804 de la ENSDMM. En esta medida, se toma como principio, la escritura de textos biográficos con base en la información expuesta a continuación.

1. Escribe un texto biográfico de la siguiente personalidad famosa colombiana usando los datos provistos y conocimiento previo que sepas (2,5 puntos)



Imagen tomada de: <https://twitter.com/shakira>

Información basada en: <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/2161/Shakira>

NOMBRE: Isabel Mebarak Ripoll (Shakira)
PADRES: William Mebarak, Nidia del Carmen Ripoll.
LUGAR DE NACIMIENTO: Barranquilla, Colombia, 2 de febrero de 1977.
PROFESIÓN: Cantante de género Pop latino, pop rock.
CANCIONES DESTACADAS: "Hips don't lie", "La tortura", "Te lo agradezco pero no", "Beautiful liar", "She wolf", "Waka Waka".
IDIOMAS: Portugués, italiano, inglés, español, árabe.
RECONOCIMIENTOS: Embajadora de buena voluntad, mención honorífica de la ONU por la fundación "Pies descalzos", estrella en el paseo de la fama de Hollywood.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz



TALLER DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS ESCRITURALES

Para el presente taller, se establece como objetivo observar la competencia escrita en los estudiantes del curso 804 de la ENSDMM. En esta medida, se toma como principio, la escritura de textos biográficos con base en la información expuesta a continuación.

1. Escribe un texto biográfico de la siguiente personalidad famosa colombiana usando los datos provistos y conocimiento previo que sepas (2,5 puntos)



Imagen tomada de: <https://www.libertadigital.com/>

Información basada en: <https://historia-biografias.com/james-rodriguez/>

NOMBRE: James David Rodríguez Rubio.
PADRES: Wilson James Rodríguez, María del Pilar Rubio.
LUGAR DE NACIMIENTO: Cúcuta, 12 de julio de 1991.
PROFESIÓN: Futbolista
EQUIPOS: Envigado F.C., Banfield (Argentina), F.C Porto (Portugal), Mónaco (Francia), Real Madrid (España), Bayern Munich (Alemania), Selección Colombia.
RECONOCIMIENTOS: Mejor Jugador Joven de la Copa Libertadores (2010), mejor gol de la Copa Mundial de Fútbol de 2014, bota de oro de la Copa Mundial de Fútbol de 2014; entre otros.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz



TALLER DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS ESCRITURALES

Para el presente taller, se establece como objetivo observar la competencia escrita en los estudiantes del curso 804 de la ENSDMM. En esta medida, se toma como principio, la escritura de textos biográficos con base en la información expuesta a continuación.

1. Escribe un texto biográfico de la siguiente personalidad famosa colombiana usando los datos provistos y conocimiento previo que sepas (2,5 puntos)



Imagen tomada de: https://www.bvafutbol.com/ficha_jugador/radamel-falcao/

Información basada en: <https://historia-biografias.com/radamel-falcao/>

NOMBRE: Radamel Falcao García Zárate.
PADRES: Radamel García, Carmenza Zárate.
LUGAR DE NACIMIENTO: Santa Marta, Magdalena, 10 de febrero de 1986.
PROFESIÓN: Futbolista.
EQUIPOS: Lancers Boyacá (desde los 13 años), Millonarios, River Plate (Argentina), F.C Porto (Portugal), Atlético de Madrid (España), Mónaco (Francia), Selección Colombia.
RECONOCIMIENTOS: Parte del Equipo Ideal de América: 2007, máximo goleador de la Copa de Portugal: 2010, cruz de Caballero de la Orden del Congreso de Colombia: 2011, Deportista del año en Colombia por el diario El Tiempo: 2011; entre otros.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz



TALLER DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS ESCRITURALES

Para el presente taller, se establece como objetivo observar la competencia escrita en los estudiantes del curso 804 de la ENSDMM. En esta medida, se toma como principio, la escritura de textos biográficos con base en la información expuesta a continuación.

1. Escribe un texto biográfico de la siguiente personalidad famosa colombiana usando los datos provistos y conocimiento previo que sepas (2,5 puntos)

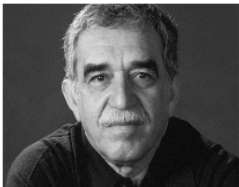


Imagen tomada de: <https://www.biografiasyvidas.com/>

Información basada en: <https://www.escriitoras.org/biografias/>

370-gabriel-garcia-marquez

NOMBRE: Gabriel García Márquez
PADRES: Gabriel Eligio García y Luisa Santiaga Márquez Iguarán.
LUGAR DE NACIMIENTO: Aracataca, Magdalena, 6 de marzo de 1927.
FECHA DE MUERTE: 17 de abril de 2014, Ciudad de México, México.
EDUCACIÓN: Colegio Liceo de Zipaquirá, Derecho en Universidad Nacional de Cartagena.
PROFESIÓN: Escritor, guionista, periodista, editor.
LIBROS DESTACADOS: Cien años de soledad (1967), La hojarasca (1955), El otoño del patriarca (1975), El amor en los tiempos del cólera (1987), Del amor y otros demonios (1994).
RECONOCIMIENTOS: Premio Nobel de literatura 1982.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz



TALLER DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS ESCRITURALES

Para el presente taller, se establece como objetivo observar la competencia escrita en los estudiantes del curso 804 de la ENSDMM. En esta medida, se toma como principio, la escritura de textos biográficos con base en la información expuesta a continuación.

1. Escribe un texto biográfico de la siguiente personalidad famosa colombiana usando los datos provistos y conocimiento previo que sepas (2,5 puntos)



Imagen tomada de: http://caracol.com.co/radio/2017/08/19/ deportes/1502318319_358064.html

Información basada en: <https://historia-biografias.com/nairo-quintana/>

nairo-quintana'

NOMBRE: Nairo Alexander Quintana Rojas.
PADRES: Luis Quintana, Eloísa Rojas.
LUGAR DE NACIMIENTO: Tunja, Boyacá, 4 de febrero de 1990.
PROFESIÓN: Ciclista de ruta.
DATO CURIOSO: Vivió en la vereda La Concepción, trabajó en el campo desde los 7 años; su pasión por el ciclismo nació tras usar su primera bicicleta para transportarse al colegio.
EQUIPOS: Boyacá es para Viviría, Café de Colombia-Colombia es Pasión, Movistar Team.
RECONOCIMIENTOS: Campeón de Colombia Contrarreloj Sub-23: 2009; Giro de Italia, y clasificación de los jóvenes 2014; tercer Lugar en el UCI WorldTour 2015; tercer lugar en el Tour de Francia 2016; vuelta a España, más 1 etapa y clasificación combinada 2016.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Diaz



TALLER DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS ESCRITURALES

Para el presente taller, se establece como objetivo observar la competencia escrita en los estudiantes del curso 804 de la ENSDMM. En esta medida, se toma como principio, la escritura de textos biográficos con base en la información expuesta a continuación.

1. Escribe un texto biográfico de la siguiente personalidad famosa colombiana usando los datos provistos y conocimiento previo que sepas (2,5 puntos)



Información e imagen tomadas de:

<https://www.buscabiografias.com/>

[biografia/verDetalle/1640/Rafael%20Pombo](https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/1640/Rafael%20Pombo)

NOMBRE: Rafael Pombo
PADRES: Lino de Pombo O' Donell, Ana María Rebolledo.
LUGAR DE NACIMIENTO: Bogotá, D.C, 7 de noviembre de 1833.
LUGAR Y FECHA DE MUERTE: Bogotá, D.C, 5 de mayo de 1912.
PROFESIÓN: Escritor y poeta.
OBRAS DESTACABLES: El renacuajo paseador, El gato bandido, La pobre viejecita, Cutufato y su gato, Juan Matachín, Simón el bobito, Mirringa mirronga, la gata candonga.
DATO CURIOSO: Formado como matemático, se doctoró en Inglaterra.
RECONOCIMIENTOS: Secretario de legación y encargado de negocios del gobierno colombiano durante la guerra civil estadounidense de 1854; alta popularidad de sus cuentos infantiles hasta hoy día.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Díaz



TALLER DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS ESCRITURALES

Para el presente taller, se establece como objetivo observar la competencia escrita en los estudiantes del curso 804 de la ENSDMM. En esta medida, se toma como principio, la escritura de textos biográficos con base en la información expuesta a continuación.

1. Escribe un texto biográfico de la siguiente personalidad famosa colombiana usando los datos provistos y conocimiento previo que sepas (2,5 puntos)

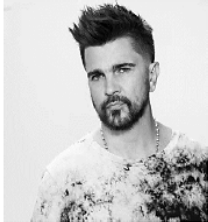


Imagen tomada de: <https://twitter.com/juanes>

Información basada en: <https://historia-biografia.com/juanes/>

NOMBRE: Juan Esteban Aristizábal Vásquez.
LUGAR DE NACIMIENTO: Medellín, Antioquia, Colombia, 9 de agosto de 1972.
EDUCACIÓN: Diseño Industrial en Universidad pontificia Bolivariana.
PROFESIÓN: Cantante.
CANCIONES DESTACABLES: La camisa negra, Todo en mi vida eres tú, El yerbatero, Es por ti, A Dios le pido.
DATO CURIOSO: Su vida musical comenzó a los 15 años cuando formó una banda de rock (Ekhyrnosis).
RECONOCIMIENTOS: Ganador de dos premios Grammy latino.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Díaz



TALLER DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS ESCRITURALES

Para el presente taller, se establece como objetivo observar la competencia escrita en los estudiantes del curso 804 de la ENSDMM. En esta medida, se toma como principio, la escritura de textos biográficos con base en la información expuesta a continuación.

1. Escribe un texto biográfico de la siguiente personalidad famosa colombiana usando los datos provistos y conocimiento previo que sepas de ella (2,5 puntos)



Imagen tomada de: <https://www.allure.com>
Información basada en: <https://www.avisabiografias.com/biografia-ver/verDetalle/9858/SofiaVergara>

NOMBRE: Sofía Vergara.
LUGAR DE NACIMIENTO: Barranquilla, Colombia, 10 de julio de 1972.
PADRES: Margarita Vergara Dávila, ama de casa, y Julio Enrique Vergara Robayo, ganadero.
SOBRENOMBRE: "Toti"
EDUCACIÓN: Colegio Marymount; estudió de odontología (no finalizado)
PROFESIÓN: Actriz y modelo.
ACTUACIONES DESTACABLES: Modern Family, Amas de casa desesperadas, los pitufos, Happy Feet 2.
RECONOCIMIENTOS: Ganadora de premios del sindicato de actores por su actuación en Modern Family.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Díaz



TALLER DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS ESCRITURALES

Para el presente taller, se establece como objetivo observar la competencia escrita en los estudiantes del curso 804 de la ENSDMM. En esta medida, se toma como principio, la escritura de textos biográficos con base en la información expuesta a continuación.

1. Escribe un texto biográfico de la siguiente personalidad famosa colombiana usando los datos provistos y conocimiento previo que sepas de ella (2,5 puntos)



Imagen tomada de: <http://diariodelcauca.com.co>

Información basada en: <https://historia-biografia.com/mariana-pajon/>

NOMBRE: Mariana Pajón Londoño.
PADRES: Marino Pajón y Claudia Londoño.
LUGAR DE NACIMIENTO: Medellín, Colombia, 10 de octubre de 1991.
PROFESION: Bicicrossista, competidora de BMX.
DATO CURIOSO: Aprendió a montar bicicleta a la edad de tres años, sus entrenamientos dieron inicio cuando tenía cuatro años de edad.
RECONOCIMIENTOS: Doble medallista de oro en los juegos olímpicos de Londres 2012 y Río de Janeiro 2016; medalla de oro en los juegos panamericanos de Guadalajara en 2011, medalla de oro en juegos suramericanos en 2010 y 2014, "Deportista del Año" del Instituto Colombiano del Deporte (Coldeportes) y la Asociación Colombiana de Periodistas Deportivos (Acord) en 2011; entre otros.

2. Reconstruye la historia de vida del siguiente personaje mundialmente reconocido utilizando los datos de la secuencia de imágenes y conocimiento previo que puedas proveer (2,5 puntos)

MICHAEL JACKSON (EL REY DEL POP)



Imágenes tomadas de:
<https://www.flickr.com/photos/43791688@/07/4032887471>
<http://www.monitoreacional.com/michael-jackson-kubiera-cumplido-60-anos/>
https://elpais.com/cultura/2017/09/04/actualidad/1504479023_969151.html
https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-08-26/michael-jackson-hijo-maz-pequeno-blanker_1607617/



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO DE LENGUAS Documento elaborado por: William Alexander Gambasica Díaz



TALLER DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS ESCRITURALES

Para el presente taller, se establece como objetivo observar la competencia escrita en los estudiantes del curso 804 de la ENSDMM. En esta medida, se toma como principio, la escritura de textos biográficos con base en la información expuesta a continuación.

1. Escribe un texto biográfico de la siguiente personalidad famosa colombiana usando los datos provistos y conocimiento previo que sepas de ella (2,5 puntos)



Imagen tomada de: <http://caracol.com.co/radio/>

Información basada en: <https://historia-biografia.com/amparo-grisales/>


NOMBRE: Amparo Grisales.
LUGAR DE NACIMIENTO: Barrio Los Agustinos, Manizales, Colombia, 9 de septiembre de 1956.
PADRES: Gustavo Grisales, comisionista, y Delia Patiño, ama de casa.
PROFESIÓN: Actriz, modelo, y presentadora-jurado de reality show.
ACTUACIONES DESTACABLES: La Virgen y el fotógrafo (telenovela), En cuerpo ajeno (Telenovela), Protagonistas de novela (reality show), Yo me llamo (reality show).
RECONOCIMIENTOS: Embajadora de buena voluntad por la ONU; observadora ante el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.

Anexo cinco: Rubrica de evaluación

| RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE ESCRITURA | | |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------|
| DIMENSIÓN: CREATIVIDAD TEXTUAL (4,0 puntos) | | |
| Indicador | | Puntuación |
| Organización macroestructural (Orden global del texto) | 1. Presencia de introducción. | |
| | 2. Desarrollo del nudo de texto. | |
| | 3. Conclusión. | |
| Fluidez (conexión entre oraciones). | | |
| Originalidad (uso de figuras retóricas, lenguaje utilizado). | | |
| Adecuación y desarrollo de detalles. | | |
| DIMENSIÓN: DOMINIO DEL LENGUAJE ESCRITO (1,0 puntos) | | |
| Fallas ortográficas (Escritura de palabras, acentuación y puntuación). | (-0,05 puntos por error presentado) | |
| TOTAL | DESEMPEÑO: | NOTA: |

| RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE TEXTO-IMAGEN | | |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------|
| DIMENSIÓN: CREATIVIDAD TEXTUAL (3,0 puntos) | | |
| Indicador | | Puntuación |
| Organización macroestructural (Orden global del texto) | 1. Presencia de introducción. | |
| | 2. Desarrollo del nudo de texto. | |
| | 3. Conclusión. | |
| Fluidez (conexión entre oraciones). | | |
| Originalidad (uso de figuras retóricas, lenguaje utilizado). | | |
| Adecuación y desarrollo de detalles. | | |
| DIMENSIÓN: DOMINIO DEL LENGUAJE ESCRITO (1,0 puntos) | | |
| Fallas ortográficas (Escritura de palabras, acentuación y puntuación). | (-0,05 puntos por error presentado) | |
| DIMENSIÓN: CREATIVIDAD VISUAL (1,0 puntos) | | |
| Creación y adecuación de imagen al texto. | | |
| TOTAL | DESEMPEÑO: | NOTA: |

Anexo seis: Formato de consentimiento informado

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------|
|  | FORMATO | | |
| | AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de Junio 2018 | | |
| FOR009GSI | Fecha de Aprobación: 18-06-2018 | Versión: 01 | Página 1 de 2 |

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Ciudad y fecha _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que tratan de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar mis datos personales de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.


FIRMA _____

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son datos sensibles aquellos que afectan la integridad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 3º Ley 1581 de 2012, art. 3º Decreto 1377 de 2013).

| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------|
|  | FORMATO | | |
| | AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de Junio 2018 | | |
| FOR009GSI | Fecha de Aprobación: 18-06-2018 | Versión: 01 | Página 2 de 2 |

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____ identificado con T.I. NUIP No. _____ declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que tratan de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA _____

Nombre: _____

Identificación: _____

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la integridad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 3º Ley 1581 de 2012, art. 3º Decreto 1377 de 2013).