

USO DE LOS RELATOS AUTOBIOGRAFICOS PARA DESARROLLAR LA
PRODUCCION ESCRITA

LIZZETH YOHANNA VALDERRAMA SOLANO

Trabajo de grado para optar por el título de licenciada en educación básica con énfasis en
humanidades español y lenguas extranjeras

Directora

SONIA SALGADO ACEVEDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BASICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES

ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTA D.C.

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del jurado

Firma del jurado


Firma del jurado

RESUMEN EJECUTIVO

La escritura es una habilidad del lenguaje transversal en todas las áreas del conocimiento. En el aula de lengua castellana, la escritura es una de las habilidades que más problemas presenta y su tratamiento parece ser un desafío pedagógico, ya que siempre se tiene en cuenta el producto y se deja de lado el proceso de producción. De esta manera, la presente investigación toma de base la escritura en relación con el relato autobiográfico, como recurso didáctico, con el fin de desarrollar el proceso de producción de las estudiantes del curso 302 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Por lo tanto, esta investigación contempla la escritura como proceso, donde los momentos de producción son el objeto de estudio por el cual esta investigación dará cuenta. Además, tratará de determinar la incidencia del recurso, los relatos autobiográficos, para que a través de la experiencia, memorias y pensamientos de las estudiantes permita desarrollar la escritura.

ABSTRACT

Writing is a transversal language skill in all areas of knowledge. In the Spanish language classroom, writing is one of the skills that has the most problems and its treatment seems to be a pedagogical challenge, because the product is always taken into account and the production process is left aside. In this way, the present research is based on writing in relation to the autobiographical history, as a didactic resource, to develop the production process of the students of the 302 course of the IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Therefore, this research studies writing as a process, where the moments of production are the object of study for which this research will give an account. In addition, it will try to determine the incidence of the resource, the autobiographical histories, through the experience, the memories and the thoughts of the students allows developing the writing skill.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita
Autor(es)	Valderrama Solano, Lizzeth Yohanna
Director	Salgado Acevedo, Sonia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 98 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	ESCRITURA; ESCRITURA COMO PROCESO; RELATO AUTOBIOGRÁFICO; APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone indagar sobre el relato autobiográfico y su incidencia en el desarrollo del proceso de producción escrita de las estudiantes del curso 302 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Es así, que la presente investigación tomó de base la escritura en relación con el relato autobiográfico, como recurso didáctico, con el fin de desarrollar el proceso de producción de las estudiantes del curso 302, pretendiendo transformar el uso de la escritura en aula y fundamentando bases para mejorar el proceso de producción escrita.</p>

3. Fuentes
<p>Amaya, E. & Pinzón, P. (2015) <i>La escritura autobiográfica: una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores</i> (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.</p> <p>Camps, A. (2000) <i>Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza</i>. Infancia y Aprendizaje. Volumen 49, 3 -19. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en http://Dialnet-ModelosDelProcesoDeRedaccion-48341.pdf</p> <p>Cassany, D. (1996). <i>Describir el escribir</i>. Barcelona: Paidós Iberica.</p> <p>Duero et al. (2006). <i>Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal</i>. Athenea Digital. Volumen 9, pp.131-151. Recuperado el 20 de Mayo de 2017 en http://antalya.uab.es/athenea/num9/duero.pdf</p> <p>Ciudadseva.com. (2018). <i>El soldadito de plomo</i> - Anónimo: Cuentos folclóricos - Ciudad Seva - Luis López Nieves. Recuperado el 13 de marzo de 2017 en http://ciudadseva.com/texto/el-soldadito-de-plomo/</p>

Flower, L y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Argentina: Textos en contexto. Asociación internacional de lectura. Lectura y vida.

Fonseca, J. (2012). *Escritura significativa través de la producción autobiográfica socializada en el aula del grado 403 del colegio Tomás Carrasquilla* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Gregorio de Mac, M. y Rébola de Welti, M (1992). Coherencia y cohesión en el texto. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra 3.

González, Blanca. *Concepto de proyecto pedagógico e investigación en el aula*. Portal colombiaaprende.edu.co

Gutiérrez, M. (2010). *Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal*. Educere, vol. 14, núm. 49, pp. 361-370. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35617102011.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf.pdf.

Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México. Fondo de cultura económica.

Pol, C. (1998). *La escritura autobiográfica como estrategia de pre-lectura: motivación para la comprensión del texto literario* (Tesis de Maestría) Universidad De Puerto Rico, San Juan.

Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores, núm. 7, pp. 45-55. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Rodríguez, F. (Ed.), *Educación con maestría* (pp. 111-116). Bogotá: Ediciones Unisalle.

Rodríguez, L. (2015). *El Relato De Experiencia: Una Alternativa Para Fortalecer La Producción Escrita* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá.

Sampieri, R. F. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Viera, T. (2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural*. Revista: Universidades, núm. 26, pp. 37 – 42. Recuperando el 10 de septiembre de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>

Uchuvo, Y. (2012). *Auto biografiados: cualificación de los procesos de lectura y la escritura mediante el uso de la estrategia de la autobiografía en los niños del grado 201 de la IED Tomas Carrasquilla* (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Van Dijk, T. (1992). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós Comunicación.

Vásquez Rodríguez, F. (2017). La autobiografía como herencia socrática. En Vásquez

Vygotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado se organiza en cinco capítulos. El primero titulado “el problema de investigación”, presenta la contextualización y planteamiento del problema, denotando la pregunta y los objetivos de la investigación. El segundo titulado “Marco teórico” aborda los referentes teóricos y antecedentes que fundamentan la investigación. En este sentido, los referentes teóricos estuvieron conformados por tres categorías principales, las cuales fueron la escritura y el proceso de producción, estructura del texto y el contenido autobiográfico en los textos. Es importante mencionar que los referentes estuvieron relacionados entre sí, basados y relacionados con el tema de esta investigación. En el tercer capítulo “Diseño metodológico” plantea el paradigma, el enfoque y el tipo de investigación utilizados en este trabajo. Además, hace mención a la unidad de análisis, la población y las técnicas e instrumentos de recolección de información. En el cuarto capítulo titulado “Propuesta de intervención pedagógica” se hace una descripción detallada de las tres fases que la comprenden. El quinto capítulo denominado “Análisis de resultados” presenta de manera detallada y analítica los resultados obtenidos de acuerdo con las fases desarrolladas en la propuesta de intervención. Finalmente, se presentan las conclusiones de acuerdo con los objetivos planteados y las recomendaciones para tener en cuenta en el aula.

5. Metodología

La metodología planteada acorde con la pregunta de investigación y con los objetivos se fundamentó en el paradigma socio crítico con un enfoque cualitativo y un tipo de investigación acción educativa. Además, la muestra de este trabajo fueron 32 estudiantes del curso 302 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Por otro lado, las fases o etapas empleadas durante la investigación fueron tres: 1) observación, 2) intervención y 3) análisis. Por último, en cuanto las técnicas e instrumentos de recolección de información se emplearon diarios de campo, historias de vida y observación participante; y para el análisis de la información se utilizó la triangulación, el análisis de contenido y las consideraciones éticas.

6. Conclusiones

El uso del relato autobiográfico, como recurso didáctico, se concluye que éste potenció elementos como la subjetividad, la autoestima y el auto reconocimiento, en la medida que las estudiantes plasmaron dichos elementos dentro de sus producciones, donde las protagonistas de cada relato eran ellas mismas, resaltando sus cualidades y sus emociones frente a cada tema propuesto y facilitando el desarrollo de la escritura. Por otro lado, el uso del recurso permitió desarrollar el proceso de producción escrita de las estudiantes del curso 402 (302), dado que a partir del análisis de resultados, se evidenció un progreso significativo en la escritura de las alumnas, facilitando la aprehensión de conceptos como la coherencia y la cohesión, el cual fue una gran dificultad encontrada en la fase de diagnóstico al inicio de la investigación.

De igual modo, en el análisis se evidenció que el momento de planificación sirvió para la generación y organización de las ideas, facilitando el posterior momento de plasmarlas mediante la escritura. Por ende, se infiere que a partir de los resultados analizados, el uso del plan textual generó un impacto en la escritura de las estudiantes, ayudándolas a organizar sus pensamientos y a seleccionar la información relevante para desarrollar un tema.

Conviene, sin embargo, advertir y reconocer que la propuesta no fue efectiva en todos los aspectos esperados, ya que aún existen elementos arraigados a la escritura de las estudiantes que presentan fallas, tales como la ortografía, la puntuación y la organización de las ideas.

En efecto, la presente investigación influyó y generó un cambio significativo en el proceso de escritura de las estudiantes, cumpliendo con los objetivos que cimentaron este trabajo y evidenciando la importancia de la transformación del rol del maestro de lengua castellana, mediante la exploración de recursos que sirvan para desarrollar procesos funcionales de aprendizajes en las habilidades del lenguaje.

Elaborado por:	Valderrama Solano, Lizzeth Yohanna		
Revisado por:	Salgado Acevedo, Sonia		
Fecha de elaboración del Resumen:	08	04	2018

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

CAPITULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1. Contextualización	10
1.2. Caracterización de las estudiantes	11
1.3. Diagnóstico	14
1.4. Pregunta de investigación	18
1.5. Interrogantes de apoyo.....	20
1.6. Objetivo general	20
1.7. Objetivos específicos	20
1.8. Justificación	20
CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO	23
2.1. Antecedentes.....	23
2.2. Referentes teóricos	29
2.2.1. Escritura	29
2.2.2. Escritura como proceso	30
2.2.3. Microestructura textual	32
2.2.4. Macroestructura textual.....	32
2.2.5. Superestructura textual.....	33
2.2.6. Escritura autobiográfica	34
2.2.7. Relatos autobiográficos	36

2.2.8. Teoría del aprendizaje significativo	38
CAPITULO 3: DISEÑO METODOLOGICO	41
3.1. Enfoque y tipo de investigación	41
3.2. Unidad de análisis y matriz categorial.....	42
3.3. Hipótesis	44
3.4. Población	44
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información	45
CAPITULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	47
4.1. Fase I: Auto biografiando	48
4.2. Fase II: Construyendo el baúl de los recuerdos	49
4.3. Fase III: Relatando historias	56
4.4. Cronograma	57
CAPITULO 5: ANALISIS DE RESULTADOS	58
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	78
REFERENCIAS	80

Anexos

LISTAS ESPECIALES

Anexo 1- Matriz categorial de información para la caracterización	82
Anexo 2 – Encuesta.....	83
Anexo 3 – Rúbrica diagnóstico	84
Anexo 4 – Prueba diagnóstico.....	85
Anexo 5- Taller 1: relato mi descripción	88
Anexo 6 – Plan textual mis vacaciones	88
Anexo 7 – Taller 2: organiza el texto.....	89
Anexo 8 - Plan textual caldero mágico de la escritura.....	90
Anexo 9 – Plan textual mi colegio	90
Anexo 10 – Prueba post diagnóstico	91
Anexo 11 – Rúbrica prueba post diagnóstico.....	91
Anexo 12 – Relato autobiográfico mis vacaciones	93
Anexo 13- Fotografías fase III socialización.....	93

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación *Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita* es una propuesta pedagógica que buscó indagar sobre el relato autobiográfico y su incidencia en el desarrollo del proceso de producción escrita de las estudiantes del curso 302 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. En este sentido, la presente investigación inició en el primer semestre del año 2017 con una etapa de observación e identificación de la población y del problema en cuestión. Durante el segundo semestre del mismo año, se realizó la intervención pedagógica mediante la aplicación y explicación de talleres y actividades que permitieron enseñar a las estudiantes el proceso de producción de un texto, donde se tienen en cuenta unos momentos de producción, como la planificación, textualización y revisión. Es así, que las alumnas del curso 302 pudieron explorar sus recuerdos y memorias para plasmarlo en un escrito previamente planeado, revisado y corregido.

De esta manera, la metodología planteada para este proyecto consistió en tres grandes fases, las cuales fueron de sensibilización, aplicación y socialización, donde las estudiantes diseñaron sus planes textuales, produjeron una primera versión, revisaron y posteriormente escribieron la versión final para cada relato autobiográfico, partiendo de temas como la descripción, la familia, las vacaciones, los sueños a futuro y el mejor recuerdo del colegio. Por lo tanto, el recurso didáctico del relato fue el punto de partida para dar respuesta y solución al bajo nivel de escritura identificado en este curso; y también sirvió de pretexto para enseñar el proceso de escritura desde las subjetividades de las estudiantes. En síntesis, la presente investigación tomó de base la escritura en relación con el relato autobiográfico, como recurso didáctico, con el fin de desarrollar el proceso de producción de las estudiantes del curso 302, pretendiendo transformar el uso de la escritura en aula y fundamentando bases para mejorar el proceso de producción escrita

CAPITULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Contextualización

Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita es el título de la presente investigación, la cual se realizó en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño durante un año y medio, desde febrero del año 2017 hasta junio del año 2018. Así mismo, la población de estudio de esta investigación fueron las estudiantes del curso 302 de la jornada tarde de la misma institución.

En primera instancia, en el marco de esta investigación es importante conocer el contexto en el que se desarrollaron las participantes, siendo así, relevante el horizonte institucional, el proyecto educativo institucional, la misión y la visión del colegio en cuestión. De esta manera, la institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño lleva 101 años en el servicio educativo en la ciudad de Bogotá, contando con aproximadamente 5.348 estudiantes y 250 docentes. La institución se encuentra ubicada al sur de Bogotá, en la localidad número 18 de Rafael Uribe Uribe, específicamente en el barrio El Restrepo. Con respecto al horizonte institucional, la misión de la institución se caracteriza por propiciar la formación integral de la mujer liceísta promoviendo valores, los cuales generen la construcción de su proyecto de vida y la transformación de los contextos. Además, en cuanto a la visión de la institución, ésta se caracteriza por su reconocimiento a nivel nacional por la calidad de su servicio y por la excelencia de sus egresadas para el año 2021. Por otro lado, el Proyecto Educativo Institucional planteado por la institución se caracteriza por ser humanístico, dinámico e innovador. La institución cuenta con una dimensión curricular de modelo pedagógico constructivista social y con un enfoque humanista que se fundamenta en el concepto de educación para la formación y el desarrollo humano, integral y social.

1.2. Caracterización de las estudiantes

En el marco de esta investigación fue importante conocer y reconocer las características de la población a trabajada, de esta manera, se realizó la recolección de la información a través de diarios de campo y la aplicación de una encuesta, en la cual se indagó por los datos básicos de las participantes, sus preferencias en la clase de lengua castellana y su opinión frente a la relación con sus compañeras de clase. (Ver anexo 2). En este sentido, la información recogida se analizó teniendo en cuenta la matriz categorial de información, (Ver anexo 1) ésta se diseñó con el objetivo de identificar y describir factores de las dos categorías de análisis: dimensión cognitiva y dimensión socio afectiva. Es así, que la importancia de la matriz de categorial radicó en facilitar el análisis y la descripción de la información recogida

Inicialmente, la población de este proyecto fue el grupo 302 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, de manera que se identificaron cuatro aspectos fundamentales, tales como el aspecto cultural, cognitivo, social y lingüístico. Cabe mencionar que este último aspecto se hizo con base en la matriz referida anteriormente. (Ver anexo 1).

Las participantes del curso 302 de la jornada tarde de la institución estaba conformado por 32 estudiantes de género femenino, con edades comprendidas entre los 7 y 10 años. En cuanto, al aspecto cultural se tuvieron en cuenta los resultados arrojados por la encuesta realizada (Ver anexo 2), dado que ésta indagó por los gustos o preferencias en aula de las estudiantes, mostrando así que las asignaturas favoritas por las estudiantes son en su mayoría informática, artes, matemáticas y español. Asimismo, se preguntó por el aspecto que más les gustaba de la clase de lengua castellana, a lo cual ellas afirmaron en su mayoría por actividades que estuvieran relacionadas con dibujo y con la lectura.

Por otro lado, desde el ámbito cognitivo, a partir de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1981), las estudiantes del curso 302 de acuerdo a sus edades, se sitúan en la etapa

de operaciones concretas, ésta se caracteriza por el desarrollo del pensamiento lógico y organizado del niño; asimismo, los niños de esta etapa normalmente no han desarrollado aún el pensamiento abstracto, por lo cual la lógica que ellos manejan solo es aplicada a objetos tangibles, es decir, físicos. De esta manera, el aspecto cognitivo de las niñas, se vio reflejado en la pérdida egocéntrica que las caracterizó en edades anteriores y ahora ellas reconocen a sus demás compañeras y las toman en cuenta desde distintas perspectivas, como la empatía, el compañerismo, la personalidad y sus gustos. Siendo así, que en la encuesta realizada a las estudiantes (Ver anexo 2) ellas en su mayoría afirmaron que sí les gustaba su relación con sus compañeras de aula, dejando entrever lazos de empatía y compañerismo. No obstante, a partir de lo observado, debido a las varias interrupciones generadas por la indisciplina de las estudiantes, los procesos de aprendizaje se vieron afectados en la medida que una hora de clase no fue suficiente, ya que la reducción del tiempo no alcanza para abordar el tema ni para lograr el objetivo planteado por el maestro.

En cuanto al aspecto social, éste se vio reflejado y relacionado por la dimensión socio afectiva de las estudiantes que estuvo incluida en la matriz de información referida anteriormente (Ver anexo 1). La matriz categorial de información con relación con esta dimensión se diseñó para indagar principalmente en las relaciones entre estudiantes, maestro-estudiante y las relaciones de poder. De esta manera, en términos generales el aspecto social de las participantes del curso 302 se caracterizó por la empatía, el compañerismo y la amistad que tienen las alumnas entre sí. Además, según la encuesta arrojó que la mayoría de las estudiantes le gustó su relación con sus compañeras de clase, respuestas por las cuales obedecían a motivos de amistad. Sin embargo, hubo algunas estudiantes que afirmaron que no les gustaba su relación con sus demás compañeras y obedecían a motivos como por ejemplo: “No, porque mandan mucho”, “No, porque gritan mucho”. Aunque, hubo un caso en

particular de una niña que manifestó que no le gustaba su relación con sus compañeras debido a que la trataban mal.

En términos generales, las relaciones entre estudiantes se mostraron buenas, hay compañerismo, amistad y colaboración dentro ellas mismas. El término armónico no sería el apropiado para describir la relación pero el adjetivo “bueno” sería el más justo para describir esta relación. Por otro lado, la relación maestro-estudiante, se evidenció únicamente en un sentido, es decir fue unidireccional. Por último, se evidenciaron las relaciones de poder por parte de algunas niñas, las cuales fueron las más activas, en situaciones como copiarse entre ellas o soplar las respuestas.

Ahora bien, es pertinente mencionar el aspecto lingüístico de las estudiantes del curso 302, a partir de las observaciones realizadas durante el desarrollo de lengua castellana, se afirma que las alumnas dominaron y se desarrollaron de manera satisfactoria en la decodificación para la lectura y manejaron una precisión motriz apropiada a la hora de escribir. Además, poseían un vocabulario más variado y fueron capaces de manejar conceptos. Sin embargo, éste aspecto lingüístico estuvo relacionado con la habilidad de escritura, se evidenció que los escritos de las estudiantes presentaron dificultades tales como errores ortográficos, falta de coherencia y cohesión, ausencia de signos de puntuación, deficiencias en el proceso de producción escrita, ya que no siguieron el hilo conductor en sus escritos, el predominio de ideas sueltas sobre un tema y el desconocimiento sobre el propósito con el que se escribe caracterizaron sus producciones.

En este orden de ideas, tales dificultades identificadas en el proceso de producción escrita se evidenciaron en la prueba diagnóstico (Ver anexo 4) realizada a las estudiantes del curso 302, las cuales estuvieron relacionadas con los indicadores diseñados y propuestos con base en los estándares básicos de competencias para lengua castellana en el ciclo 1 del Ministerio

de Educación Nacional, debido que las estudiantes en su mayoría tuvieron dificultad para lograr determinar el tema, el posible lector de un texto y el propósito comunicativo que le llevó a producirlo. Siendo este un considerable inconveniente para la planeación de un texto. Además, en cuanto a la ausencia de coherencia y cohesión en sus textos, se debió a que una de la característica más notable y nociva para la producción de cualquier texto fue la falta de organización en las ideas de las estudiantes, teniendo resultados negativos en ejercicios tales como describir eventos, personas, objetos, lugares, en forma detallada, lógica, secuencial y siguiendo el hilo conductor establecido. Por último, acciones como revisar, socializar y corregir los escritos no fueron llevadas a cabo por parte de las estudiantes en su proceso de producción escrita, ya que la mayor parte del tiempo las niñas escribieron sin revisar ni leer sus ideas previamente plasmadas, dejando de lado aspectos ortográficos sin resolver y con la ausencia de signos de puntuación. Estos elementos anteriormente nombrados caracterizan el aspecto lingüístico de las estudiantes del curso 302, los cuales están presentes en el apartado de diagnóstico de esta investigación.

1.3.Diagnóstico

Ahora bien, para identificar las dificultades presentes en el proceso de producción de las estudiantes del grado 302, se aplicó una prueba diagnóstico, la cual estaba conformada por una serie de indicadores que fueron elaborados con base en los estándares básicos de competencias en lenguaje para ciclo 1 del Ministerio de Educación Nacional. Estos indicadores fueron el producto del diseño de una rúbrica (Ver anexo 3), ésta fue diseñada con el fin de evaluar la prueba diagnóstico realizada, siendo ésta un instrumento que constó de una serie de indicadores de logro que permitió analizar e identificar las debilidades presentes en las producciones de las estudiantes del curso 302. De esta manera, ésta prueba para este curso consistió en dos actividades (Ver anexo 4). La primera fue un taller para evaluar las habilidades de lectura y escritura. Mientras que para evaluar oralidad y escucha, se diseñó una

actividad que consistió en la escucha de un cuento corto por parte de la investigadora, que consistió en la lectura del cuento *El soldadito de plomo* de Hans Christian Andersen, éste fue leído hasta cierto punto omitiendo el final, para que así ellas pudieran inventar un final acorde a lo escuchado, esta actividad se realizó bajo la modalidad del trabajo en grupo. De esta manera, el propósito de esta actividad fue verificar la escucha atenta de las estudiantes y la oralidad, los turnos de habla y la entonación empleada por las estudiantes.

En este orden de ideas, los resultados del diagnóstico para el curso 302, reveló varias dificultades para las cuatro habilidades del lenguaje. Dificultades como la no identificación del propósito y la idea global del texto en la habilidad de lectura, repercutiendo negativamente en la construcción de una buena representación mental en las estudiantes. Según Mateus et Al (2012), el modelo de representación de niveles de Kintsch da cuenta de la comprensión de los textos, la cual se da en tres niveles, un primer nivel superficial donde se codifican aspectos literales como el vocabulario de un texto, seguido de un segundo nivel denominado base del texto, en este nivel se procesan las ideas del texto y finalmente se encuentra el modelo de situación, en el cual se construye la representación mental que combina la información explícita del texto con los conocimientos previos del lector (p. 116). Bajo esta perspectiva, se pudo situar la representación mental de las estudiantes del curso 302 en nivel superficial, ya que no lograron integrar los significados de los textos con sus conocimientos previos, perjudicando su proceso de comprensión.

Por otro lado, a partir de los resultados para la habilidad de escritura se evidenció que un 52% de la población se encontró en un nivel bajo para determinar el tema, el posible lector del texto y el propósito comunicativo que las lleva a producirlo; empero a lo anterior, el 48% restante de la población alcanzó de manera satisfactoria este indicador. Por lo tanto, a partir de los resultados anteriormente nombrados se infiere que las estudiantes tuvieron dificultades

para alcanzar el nivel inferencial, es decir, no lograron establecer asociaciones y relaciones entre los significados necesarios para producir un texto.

Además, se constató que las estudiantes no organizaron de manera coherente y cohesiva un texto, no siguieron el hilo conductor de sus ideas en sus escritos, el predominio de ideas sueltas sobre un tema caracterizaron sus producciones, siendo éste un gran problema y una necesidad a trabajar. Es así, que de acuerdo con los indicadores propuestos en la rúbrica de evaluación para la prueba diagnóstico (Ver anexo 3), las estudiantes no organizaron sus ideas de manera coherente y cohesiva, es decir que no hicieron uso de conectores lógicos para la relación de sus ideas, no estructuraron jerárquicamente las mismas y no lograron establecer la macro estructura textual adecuada para construir la coherencia global del texto, esto afectó negativamente el hilo conductor de los textos de las estudiantes. Por lo tanto, en ejercicios como la descripción de situaciones o eventos dentro de la producción de un texto, las estudiantes tuvieron dificultades para describir de manera lógica y secuencial, repercutiendo nuevamente en la coherencia de los escritos. En cambio, el 45% de la población obtuvo un nivel medio para la descripción de personas, objetos y lugares en forma detallada.

Por otro lado, se encontró que un 90% de las estudiantes tuvo un nivel bajo en cuanto a la revisión y corrección de los textos es así como se evidenció que la gran mayoría de alumnas no releen sus escritos, dejando de lado aspectos formales tales como errores ortográficos pendientes y signos de puntuación. Además, con base en el resultado anterior se infirió que las estudiantes no tienen en cuenta la revisión en sus textos, olvidando este paso o momento en el proceso de producción escrita, el cual es relevante para la realización de textos óptimos y de escritores competentes.

En definitiva, los resultados obtenidos sobre el desempeño de la habilidad de escritura fueron mayoritariamente bajo, siendo este el punto de partida para afirmar que las estudiantes no

fueron conscientes de los pasos o momentos del proceso de escritura, ya que acciones como planificar y revisar fueron desconocidas por las estudiantes, así como quedó evidenciado, puesto que el único momento tenido en cuenta en la escritura para estas estudiantes fue la textualización o producción (Flower, J. Hayes, L. 1996), la cual tuvo un nivel bajo. Todo lo anterior, posiblemente se debió a que en la escuela solo se enseña a escribir para obtener un producto y no se tiene en cuenta el proceso de escritura.

Asimismo, para la habilidad de escucha se identificaron otros inconvenientes como la no escucha atenta sobre instrucciones, opiniones e indicaciones en las estudiantes, reveló que para la habilidad de escucha hubo bajos niveles de comprensión oral. En cambio, para la habilidad de oralidad, las estudiantes manejaron un nivel medio de desempeño. De esta forma, se obtuvo un panorama claro sobre las dificultades y necesidades de las estudiantes del curso 302, los cuales son fundamentales y relevantes para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua castellana.

Sin embargo, en el marco de esta investigación se seleccionó como problema el bajo nivel del proceso de producción escrita. Esta dificultad consistió en el desconocimiento frente a las etapas o momentos para obtener un buen escrito, donde la planificación y la revisión juegan roles relevantes para que se lleve a cabo un óptimo proceso de escritura. Según los estándares básicos de competencias del MEN (2006), para el factor de producción textual para ciclo 1, el enunciado identificador expone la finalidad del factor, el cual enuncia que las estudiantes de este ciclo deben ser capaces de producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas (p. 32). Además, este factor contempla las etapas o momentos (subprocesos) del proceso de producción como lo son la elaboración de un plan textual (planificación), la revisión y corrección de los productos. Empero a esto, lo descrito en los estándares no se vio reflejado en el proceso de producción escrita de las estudiantes del

curso 302, siendo una relevante razón a tenida en cuenta para considerarlo como una necesidad a trabajar.

En este orden de ideas, es necesario mencionar las dos posibles causas de la dificultad identificada. Como primera y principal causa, a lo largo de las observaciones realizadas, se evidenció que el espacio de lengua castellana no propuso experiencias de escritura para las estudiantes, siendo los contenidos el único énfasis para la asignatura, como los sustantivos, los sinónimos, los antónimos, etc. Las alumnas no tuvieron la oportunidad de practicar su escritura, dado que no hubo una metodología para la realización de la misma. En este sentido, la escritura quedó relegada a la toma de apuntes en el cuaderno, siendo su única función para la clase de lengua castellana; en pocas palabras, la escritura estuvo ubicada en el plano de los contenidos y no en el plano de la funcionalidad y de las competencias. Por otro lado, como segunda causa, las estudiantes escribieron por escribir, es decir, la producción de un texto como una carta implicó que el único objetivo fue cumplir con la tarea, sin tener en cuenta, el conocimiento de la tarea a realizar, el tipo de texto a escribir, los elementos que lo componen, los pasos para realizarlo y la intención comunicativa.

Por lo tanto, el desconocimiento de la tarea y de los momentos de producción escrita fueron implicaciones que contiene este problema identificado en la población a trabajar. Por tanto, esta dificultad identificada es una necesidad, de manera que la escritura es un proceso transversal en todas las áreas del conocimiento, así pues, al ser una dificultad en las estudiantes en su etapa inicial puede repercutir en el desarrollo futuro de esta habilidad del lenguaje.

1.4. Pregunta de investigación

Actualmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación pública colombiana pasan por el reto de mejorar los resultados académicos obtenidos a lo largo de las últimas

pruebas nacionales e internacionales. Sin embargo, desde el área de la lengua castellana, retos como la comprensión lectora y la formación de lectores y escritores óptimos se han convertido en la utopía para esta área del conocimiento y de la educación, donde los contenidos parecen prevalecer y predominar, olvidando las competencias y los aspectos funcionales del lenguaje.

En este orden de ideas, habilidades como la lectura y la escritura se han convertido en un reto pedagógico para tanto maestros como instituciones educativas, ya que estas dos habilidades requieren de tiempo, recursos, paciencia, esfuerzo y creatividad, para que se pase de decodificar grafemas sin sentido alguno y se supere la etapa de escribir por escribir. De esta manera, re pensar la clase de lengua castellana implica cambiar la manera de cómo se ha trabajado hasta el momento, es por esta razón, que esta investigación radicó su eje central en el desarrollo del proceso de producción escrita, en la cual las estudiantes llevaron a cabo la escritura como proceso. Así, que la población del curso 302 de la jornada tarde de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, durante la etapa de observación y diagnóstico se evidenciaron diversas necesidades y problemas, entre ellos el bajo nivel de producción escrita de las estudiantes, tales dificultades como el desconocimiento de plantear el propósito y el tema de un texto a realizar, la no evidencia de coherencia y cohesión en los escritos y la no concatenación de las ideas, fueron motivos de peso para trabajar con la habilidad de la escritura.

Por lo tanto, esta investigación propuso el uso del relato autobiográfico, como recurso didáctico, para mejorar el proceso de producción escrita de las estudiantes del curso 302, a lo que se formula el siguiente interrogante principal y pregunta de investigación: ¿cuál es la incidencia del uso de los relatos autobiográficos, como recurso didáctico, en el desarrollo de la producción escrita de las estudiantes del curso 302 de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño?.

1.5. Interrogantes de apoyo

- ¿De qué manera el relato autobiográfico potencia elementos como la subjetividad, la autoestima y el auto reconocimiento?
- ¿Cuáles son los niveles de producción escrita de las estudiantes al inicio de la intervención?

1.6. Objetivo general

- Determinar la incidencia del uso de los relatos autobiográficos en el desarrollo de la producción escrita en las estudiantes del curso 302 de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.7. Objetivos específicos

- Reconocer los niveles de producción escrita de las estudiantes al inicio de la intervención.
- Caracterizar los procesos de producción escrita de las estudiantes del curso 302 a través de los relatos autobiográficos como recurso didáctico.
- Analizar los relatos autobiográficos escritos teniendo en cuenta las etapas del proceso de producción escrita.
- Evaluar el impacto de la propuesta de intervención en el mejoramiento de los procesos de producción escrita de las estudiantes del curso 302.

1.8. Justificación

Muchas veces en la escuela se hacen ejercicios de escritura, con el único fin de tener un texto acabado, es decir, se piden productos, pero nunca se enseña ni se tiene en cuenta el proceso de los mismos. Por tal razón, fue importante plantear una investigación que contemple los pasos o momentos para obtener un buen proceso de escritura. De esta manera, esta investigación nació y estuvo fundamentada por diversas razones, es así que fue importante haber tenido en cuenta que el grado tercero es uno de los primeros cursos de educación primaria, siendo uno de los principales cursos para fomentar y construir las bases

de un proceso de producción escrita, donde la planificación, la textualización y la revisión, fueran tomados en cuenta, para que a medida que las estudiantes vayan avanzando en su formación académica y personal pudieran hacer uso de la escritura en pro de sus necesidades y exigencias. En este sentido, fue necesario concientizar a las estudiantes sobre la escritura, para que ésta no fuera vista como una actividad tediosa o difícil, sino que fuera una herramienta para mejorar tanto procesos de producción como de comprensión, y también para que fuera vista como un instrumento para plasmar el pensamiento y crear conocimiento.

De este modo, la importancia de esta investigación radicó sobre la implementación de los relatos autobiográficos, los cuales sirvieron como recurso didáctico para desarrollar y mejorar la escritura en las estudiantes del curso 302. Donde la subjetividad y las propias experiencias de las estudiantes fueron el punto de partida para la sensibilización sobre el ejercicio de producción, aprendiendo así a escribir de forma reflexiva. Las estudiantes pudieron adoptar una postura al momento de escribir mediante situaciones significativas y auténticas, el ejercicio de escribir se dio de forma natural, siendo la subjetividad el punto de partida para plasmar y evocar recuerdos, experiencias y pensamientos, beneficiando así los procesos de aprendizaje, la construcción de conocimiento y del ser. En este orden de ideas, esta investigación estuvo encaminada a resolver el bajo nivel de producción escrita en cuanto al desconocimiento del proceso que conlleva la escritura. De esta forma, al proporcionar la herramienta pedagógica del relato autobiográfico se pudo mejorar significativamente la enseñanza de la escritura en la escuela, a través de relatos basados en sus propias vivencias, los cuales beneficiaron los procesos de aprendizaje, fortalecieron la autonomía y ayudaron a construir la identidad de cada una de las estudiantes. Por otro lado, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, esta investigación pudo servir como un referente para la didáctica de la escritura y para la pedagogía del lenguaje, dado que los relatos autobiográficos como herramienta didáctica pudieron servir para desarrollar la clase de lengua castellana desde el

plano funcional del lenguaje, es decir, para desarrollar competencias en los estudiantes, en este caso la competencia comunicativa. Además, desde el horizonte institucional del colegio, esta investigación sirvió de apoyo a la formación de alumnas críticas, reflexivas y autónomas, encaminadas hacia la construcción de su proyecto de vida, puesto que esta propuesta fue apta para fundamentar el desarrollo de la reflexión y el auto reconocimiento de ellas mismas y del otro. En resumen, las estudiantes tuvieron la oportunidad de acercarse a la escritura para aprender los pasos o momentos y los elementos que requiere esta habilidad, pudiendo escribir desde otra perspectiva, desde sus propias experiencias.

CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los antecedentes y los referentes teóricos de esta investigación, los cuales fueron el soporte y fundamentación de la misma. Inicialmente, los antecedentes o también conocido como estado del arte, tuvieron gran relevancia dentro de este trabajo, ya que brindaron un panorama de interés sobre otros trabajos relacionados con el tema de la escritura autobiográfica. De esta manera, el primer apartado que comprende este capítulo brinda las directrices para la investigación. Por otro lado, los referentes teóricos, son la parte más importante dentro de la misma, puesto que fundamentaron y soportaron teóricamente el tema y problema en estudio, fortaleciendo el desarrollo y brindando los ejes elementales para el sustento del proyecto.

2.1. Antecedentes

Antes de abordar a profundidad el tema de esta investigación, fue pertinente revisar otros puntos de vista con respecto al tema de la escritura y los relatos autobiográficos. En este sentido, este apartado hizo mención, descripción y análisis de cinco tesis divididas así: dos tesis locales de la Universidad Pedagógica Nacional, dos tesis a nivel nacional y una tesis a nivel internacional. La lectura y el posterior análisis de las mismas determinaran las directrices de esta investigación, en términos de aportes.

Inicialmente, desde el nivel local, la primera tesis analizada fue *Autobiografiados: cualificación de los procesos de lectura y la escritura mediante el uso de la estrategia de la autobiografía en los niños del grado 201 de la IED Tomas Carrasquilla*, del año 2012, escrita por Yesid Alexander Uchuvo González. Esta tesis presentó una serie reflexiones en cuanto a la estrategia, afirmando que la autobiografía influyó sobre la parte personal del estudiante, en

términos de autonomía, auto reconocimiento, identidad y subjetivación. Por otro lado, en cuanto a los resultados se encontró que el recurso usado mejoró la comunicación y las relaciones de los estudiantes, ya que ellos pudieron reconocerse a ellos mismos dentro de la sociedad y pudieron reconocer al otro como parte de la misma. Este auto reconocimiento se dio gracias al uso de la oralidad y de la narración, puesto que permitieron que los niños escribieran sin problema todo aquello que habían narrado de forma oral. Con base en lo anterior, Uchuvo, afirmó lo siguiente en la sección de resultados: “Es central en los niños trabajar la narración desde la autobiografía de sí mismos, ya que posibilita un reconocimiento propio en relación con los demás y el trabajo de lectura y escritura es más valorado desde su funcionalidad” (2012, p. 98). Los logros y hallazgos encontrados en esta investigación fueron el desarrollo de la lectura inferencial en cuanto a la comprensión y la interpretación, avances significativos en escritura, ya que los estudiantes evidenciaron una evolución en las etapas de la escritura inicial pasando de la etapa pre silábica a la fonética, la producción de diferentes tipos de textos permitió conocer más sobre ellos mismos y sobre el otro, el vínculo entre oralidad y escritura, el aumento de la motivación y la unión con el núcleo familiar.

De esta manera, esta tesis aportó una aproximación hacia la escritura y la lectura, dado que los estudiantes pudieron ver que estas dos habilidades del lenguaje “tienen una función importante para transmitir historias sobre sus vidas y que en esa medida el deseo por saber leer y escribir incrementó” (Uchuvo, 2012, p. 101). Por otra parte, en cuanto a los referentes que fundamentaron el trabajo del señor Uchuvo se encontró *Filogénesis y constructivismo*, este apartado del trabajo se fundamentó en Noam Chomsky (1965) *El lenguaje y el entendimiento*, Emilia Ferreiro (2001) *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. Los niños construyen su lectoescritura*, Lev Vygotsky (2000) *Pensamiento y lenguaje*, Pérez y Roa (2011) *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*, Fernando Vásquez

Rodríguez (2010) *La autobiografía como herencia socrática* y Emilia Ferreiro Y Teberosky (1982) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

Ahora bien, los aportes con base en esta tesis para esta investigación fueron de tipo metodológico y teórico, ya que reveló diferentes caminos para acercarse a la autobiografía y la escritura, puesto que el uso de la oralidad para llegar a la escritura fue un aporte relevante, siendo una herramienta considerada para lograr el objetivo de desarrollar la producción escrita de las estudiantes del curso 302.

Se analizó de igual manera, una segunda tesis del nivel local, la cual llevó por título *Escritura significativa través de la producción autobiográfica socializada en el aula del grado 403 del colegio Tomás Carrasquilla*, del año 2012, escrita por John Henry Fonseca Guarín. Esta segunda tesis planteó como objetivo general desarrollar procesos de escritura significativa a través de la producción autobiográfica socializada en el aula. El investigador presentó como resultados que encontró que “la escritura significativa se logró desarrollar a través de la historias de vida, ya que la necesidad de expresar quien soy yo, es una necesidad apremiante en los niños de entre 8 y 9 años de edad” (Fonseca, 2012, p.63). En este sentido, presentó una serie de reflexiones pedagógicas en cuanto a la relación existente entre la escritura significativa y la autobiografía, ya que el maestro debe mostrar la escritura como algo que va más allá de la forma, es decir de la ortografía y la estructura, para que así, los alumnos puedan reconocer que mediante ésta se puede plasmar los significados de las vivencias personales de ellos mismos. En cuanto a los referentes teóricos, Fonseca se fundamentó principalmente en Cassany (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* y Ausubel (2000) *El desarrollo infantil. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*.

Con respecto a los aportes se pudieron rescatar las reflexiones pedagógicas y recomendaciones en cuanto al manejo de la implementación de la autobiografía en niños. Además, esta tesis sirvió como referente conceptual y pedagógico sobre el tema de la escritura de autobiografías en niños.

Por otro lado, en cuanto al nivel nacional se encontró una tesis de maestría de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá titulada *La escritura autobiográfica: una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores*, del año 2015, escrita por Eleonora Amaya Enciso y Patricia Pinzón Rodríguez. Las investigadoras plantearon como objetivo general caracterizar la escritura de la autobiografía de dos maestras, para problematizar y transformar sus prácticas de lectura, escritura y enseñanza con miras a construir una propuesta didáctica y pedagógica. Desde esta perspectiva, Amaya, E. y Pinzón, P. encontraron una relación facilitadora entre la construcción de la autobiografía en las maestras en pro de la escritura y la lectura, de manera que “están en estrecha relación con las experiencias de vida, la cotidianidad se consolida en un insumo esencial para construir diversos relatos” (2015, p. 172). En este sentido, la construcción de autobiografías permitió vincular la motivación hacia la escritura, para así generar textos diversos. En este orden de ideas, esta investigación aportó a ésta, en el sentido de brindar bases teóricas, metodológicas y pedagógicas. Al ser una tesis de maestría permitió ver el trasfondo e importancia del tema de la investigación.

En cuanto a los referentes teóricos de ésta tesis, se encontraron tres ejes fundamentales: el primer fue *El ser humano en la investigación desde la Pedagogía*, en donde se citaron autores como Bárcena & Melich (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Introducción, Larrosa (2003) *Sobre la experiencia. Desde una perspectiva didáctica transformadora*, Camps & Ruíz (2010) *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. El segundo eje teórico se denominó, *Una propuesta didáctica pedagógica con sentido*, ésta se fundamentó en Dolz y Schneuwly (2000) *Escribir es*

reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. Por último, como tercer eje, *Enfoque y metodología*, las investigadoras se basaron en Vásquez (2000) *Oficio de maestro* y Cassany (1995) *La cocina de la escritura*.

Como segunda tesis a nivel nacional, se hizo la lectura y el respectivo análisis de la tesis titulada *El Relato De Experiencia: Una Alternativa Para Fortalecer La Producción Escrita*, del año 2015, escrita por Lady Daiana Rodríguez Díaz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Esta investigación tuvo por objetivo general fortalecer la producción escrita de textos narrativos “relatos de experiencias” en estudiantes del ciclo II del colegio Ciudadela Educativa de Bosa. Los hallazgos más importantes en esta tesis fueron poder lograr o cumplir con el objetivo anteriormente escrito, la autora afirma “que se logró fortalecer la producción escrita de textos narrativos, a través de los relatos de experiencias como alternativa de trabajo en las prácticas de escritura en la escuela” (2015, p.111). Por lo tanto, los aportes que se extrajeron de esta investigación fueron de tipo pedagógico, los cuales estuvieron relacionados con el tratamiento que la autora dio al uso de los relatos de experiencia para mejorar la producción escrita de dicha población trabajada, puesto que se avanzó satisfactoriamente en la resignificación de las prácticas pedagógicas asociadas a la escritura de textos narrativos, contemplando los momentos de producción escrita, planificación, textualización y revisión. En cuanto a los referentes teóricos de ésta tesis, se identificaron dos ejes principales, primer se denominó *La metacognición y la escritura*, tomando como referentes a Flavell (1985) *Cognitive development* y Carretero (2001) *Metacognición y educación*. El segundo eje de éste trabajo fue *Escritura como proceso*, se basó en Flower y Hayes (1996) *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*, Bereiter y Scardamalia (1992) *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*, Bruner (1986) *Realidad mental, mundos posibles* y Van Dijk (1992) *La ciencia del texto*.

Por último, se encontró la tesis de Carmen Pol Paoli, estudiante de Maestría en la Universidad de Puerto Rico, la cual fue titulada *La escritura autobiográfica como estrategia de prelectura: motivación para la comprensión del texto literario* del año 1998. La investigadora planteó la importancia de rescatar las experiencias autobiográficas, porque al asociar elementos personales para la comprensión de un texto, dado que se interioriza y se comprende más efectivamente. En este sentido, hay una íntima relación entre texto y experiencias, las cuales pueden llegar a evocar los textos más fácilmente. Desde esta perspectiva, la investigación brindó aportes valiosos con respecto a esta investigación, dado que mediante el uso de la autobiografía se pudieron mejorar procesos de lectura, escritura y desde el punto de vista pedagógico, reconfiguro la práctica del maestro en el aula. En cuanto a los referentes teóricos de Carmen Pol, se fundamentó principalmente en Hirschman (2001) *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?*, Hurtado (2000) *Escritura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual*, Cassany (1997) *Describir al escribir. Como se aprende a escribir*, Serafini (1996) *Didáctica de la escritura*, Moya (2004) *Aproximación semiótica a los rasgos generales de la escritura autobiográfica* y Becker (2009) *La metanarración en la autobiografía*.

Como conclusión, cada una de las tesis nombradas, descritas y analizadas fueron fundamentales para la construcción teórica y metodológica de esta investigación. Por lo tanto, hallazgos como la motivación para producir textos, el desarrollo de la comprensión y de la reflexión, el auto reconocimiento de sí mismo y de los otros, fueron hallazgos relevantes a tener en cuenta para esta investigación. Por otro lado, con respecto a los aportes, el uso de la oralidad fue de gran importancia e interés, puesto que pudo servir como herramienta para el desarrollo de este trabajo, fortaleciendo así la escritura y la oralidad en conjunto. Además, desde el punto de vista pedagógico, cada una de las tesis fueron apuestas que brindaron pautas esperanzadoras de cambio y enfrentamiento pedagógico, rescatando el texto autobiográfico

como una gran herramienta para mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua castellana.

2.2. Referentes teóricos

En este apartado se presentará de forma general los referentes teóricos, los cuales se sustentó este proyecto de investigación. De esta manera, éste marco teórico estuvo conformado por tres categorías principales, las cuales fueron la escritura y el proceso de producción, estructura del texto y el contenido autobiográfico en los textos. Dentro de la primera categoría se encuentra la escritura y la escritura como proceso, en la segunda categoría correspondiente a la micro, macro y súper estructura de un texto y por último, la tercera categoría se compuso de la escritura autobiográfica, el relato autobiográfico y la teoría del aprendizaje significativo. Es importante mencionar que los referentes estuvieron relacionados entre sí, basados y relacionados con el tema de esta investigación.

La escritura y el proceso de producción

2.2.1. Escritura

En palabras de Walter Ong, en su libro *Oralidad y escritura* (1982) "escritura es cualquier marca semiótica, es decir, cualquier marca visible o sensoria que un individuo hace y a la cual le atribuye un significado" (p.50). En este sentido, con base en el texto de Ong, la escritura es un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas en un texto. Esto es lo que hoy en día llamamos "escritura" en su acepción más estricta (1982, p.52).

Por otro lado, la escritura es vista como una habilidad del lenguaje, en la cual se pueden ver procesos psicológicos implícitos. Vygotsky nos ayuda a comprender, "la escritura como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, funciones que además están involucradas en el proceso de composición escrita" (1979, p.198). En este

sentido, la escritura implica un proceso mental consciente y auto dirigido hacia objetivos definidos previamente, como elegir y determinar las ideas que se van a expresar. Además, de tener en cuenta las reglas gramaticales y sintácticas, cuyo dominio es imprescindible en la escritura. Bajo esta perspectiva, la escritura no sólo es una habilidad, sino que es una herramienta que estructura la conciencia humana, ya que por medio de ella se crea conocimiento y se plasma el pensamiento.

En síntesis, la definición de escritura vista anteriormente, implica que esta habilidad sea vista como un proceso, ya que comprende ciertos sub procesos mentales como la fijación de objetivos y conocimientos lingüísticos. De esta manera, la escritura es considerada como un proceso, el cual el siguiente referente dará cuenta.

2.2.2. Escritura como proceso

La escritura desde los planteamientos del modelo cognitivo de Flower y Hayes (1996) es entendida como un proceso complejo a nivel psicolingüístico. Estos dos teóricos de la escritura, con su modelo cognitivo enfocaron sus investigaciones al acto de escritura, es decir al proceso y no al producto. En este sentido, el modelo de Flower y Hayes, plantea que durante la escritura se generan operaciones para la realización de la tarea, “los subprocesos se ven, no como etapas que hay que realizar y que a menudo se aplican recursivamente” (Flower y Hayes, 1996, p. 80). Por otro lado, el modelo cognitivo de Flower y Hayes, plantea que dentro de éste se encuentran tres componentes o partes, entre las cuales se establecen diversas interrelaciones: memoria a largo plazo, el contexto de producción y el proceso de producción. Como primer componente, se encuentra la memoria a largo plazo, que incluye los conocimientos previos del escritor sobre la tarea a realizar. El segundo componente, el contexto de la producción, el cual consiste en el entorno que esta fuera del escritor, dónde éste contempla el entorno de la tarea y el texto que se va a generar. Por último, el componente de

proceso de producción, consiste en las operaciones principales que lo configuran, las cuales son:

1. **Planificación:** de acuerdo al modelo, esta operación consiste en definir los objetivos del texto y el escritor establece el plan textual que guiará el proceso de producción. Dentro de esta operación, se encuentran a su vez tres subprocesos implícitos, los cuales son la generación de ideas, la organización de las ideas y el establecimiento de objetivos.
2. **Textualización:** esta operación hace referencia al momento exacto cuando se produce la escritura. Flower y Hayes (1996) afirman que esta operación exige múltiples suboperaciones cognitivas como la ejecución gráfica de las letras, exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas sintácticas, etc., para que así pasar de una organización semántica jerarquizada a una organización lineal, que obliga al escritor a frecuentes revisiones y retornar a operaciones de planificación (p. 86).
3. **Revisión:** esta operación consiste en la lectura, corrección y mejora del texto. Dentro de esta operación se encuentra implícito la evaluación del producto en relación con los objetivos fijados en la operación de planificación.

En este orden de ideas, este modelo presenta la escritura como un proceso, donde “el escritor crea una red jerarquizada de objetivos que pueden ser modificados en el transcurso de la redacción porque el proceso no es lineal sino recursivo, en el sentido de que cualquier momento se puede aplicar de nuevo el proceso para resolver un error, añadir algo que falta, etc.” (Camps, 2000, p.7).

Desde el punto de vista pedagógico, según Anna Camps en su artículo *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza* (2000) este modelo de escritura es reconocido como uno de los de mayor impacto en la pedagogía para formar escritores competentes. En este sentido, el modelo cognitivo ha servido para la producción de textos de diversos tipos y con variados fines. Para esta investigación, se tendrá como base este modelo,

en cuanto, a los momentos tenidos en cuenta para producir los relatos autobiográficos, estableciendo una relación entre la escritura y los relatos denominada, escritura autobiográfica, ésta será explicada en el siguiente referente.

La estructura del texto

2.2.3. Microestructura textual

La microestructura de un texto corresponde a la estructura que tiene la secuencia de las proposiciones y sus relaciones semánticas de conexión y de coherencia. Estas relaciones se dan a nivel intra e inter oracionales, conformando un entramado de relaciones gramaticales, léxicas, etc. Según Van Dijk, en su libro *La ciencia del texto* (1992) la microestructura es lo primero en formarse, la cual corresponde al nivel local y superficial que hace que un texto tenga coherencia y cohesión.

2.2.4. Macroestructura textual

Según Gregorio de Mac y Rébola de Welti en su texto *Coherencia y cohesión en el texto*, (1992) “el texto organiza su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructura y superestructura textuales. La macroestructura constituye la estructura semántica del conjunto del texto; la superestructura representa la forma como se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal. Por ejemplo, en un cuento, la macroestructura se formula en términos del tema que trata; por su parte, la superestructura define el esquema adoptado para abordar el tema textual: en el ejemplo, las partes constitutivas del cuento (situación inicial, nudo o complicación, acciones, etc.)” (p. 82). Estos dos tipos de estructuras, macroestructura y superestructura, se complementan, siendo estructuras textuales independientes entre sí. Retomando el ejemplo del cuento, este presenta siempre la misma superestructura; sin embargo, puede tratar de varios temas, es decir, puede presentar diferentes macroestructuras, siendo la macroestructura un mecanismo de coherencia textual.

2.2.5. Superestructura textual

La superestructura textual es la estructura global que posee un tipo de texto en específico, es decir, es una estructura independientemente del contenido (macro estructura) del texto. Según Van Dijk en su libro *La ciencia del texto* (1992), afirma que “una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (p. 144). Bajo esta perspectiva, cada tipología textual posee una superestructura diferente, como por ejemplo superestructuras narrativas, argumentativa, expositiva y dialogal. Sin embargo, para la fundamentación teórica de la presente investigación, es relevante profundizar en la superestructura narrativa, ya que un relato autobiográfico es de naturaleza meramente narrativa.

Según Van Dijk (1992), “los textos narrativos son formas básicas globales muy importantes de la comunicación textual” (p.153). Puesto que tienen relación con las narraciones cotidianas, al contar lo que una persona sabe que pasa, pasó o pasará sobre determinado suceso o historia. De esta manera, la superestructura de un texto narrativo es el esquema o silueta textual que posee, da manera que se esquematiza en orden jerárquico las partes que componen un texto narrativo.

Es así, que una característica de un texto narrativo, en palabras de Van Dijk, es que se refieren a “acciones de personas, descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas” (1992, p.154). Además, desde el punto de vista pragmático, el hablante que produce un texto narrativo, solo se enfoca en explicar las acciones o sucesos de manera interesante, es decir, “un texto narrativo debe poseer como referentes como mínimo un suceso o una acción que cumplan con el criterio del interés” (p. 154). En este sentido, la característica anteriormente descrita es denominada por Van Dijk como la categoría de COMPLICACION, que hace referencia a explicar una secuencia de acciones

relacionadas con un suceso. Por lo tanto, ante esta categoría surge una nueva, la cual es la dilución de dicha complicación, denominada así por el autor como RESOLUCIÓN. “Con estas dos categorías de COMPLICACIÓN y RESOLUCIÓN ya disponemos del núcleo de un texto narrativo cotidiano. Llamaremos SUCESO a este núcleo conjunto” (Van Dijk, T, 1992, p.155). Según Van Dijk, si se suman todas las categorías anteriormente nombradas se obtiene como resultado la gran categoría de HISTORIA dentro de una narración.

El contenido autobiográfico en los textos

2.2.6. Escritura autobiográfica

Según María Gutiérrez Fernández en su artículo *Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal* (2010) la escritura en el ejercicio de construir una autobiografía lleva “a pensar en la escritura como un acto esencial para re-construir, re-crear, re-narrar la propia existencia y, al hacerlo, esbozar una voz propia. Es probable que el acto de escribir en solitario, se convierta en una necesidad de dejar bajo la forma testimonial algo de nuestra singularidad.” (p.366). De este modo, la escritura autobiográfica permite al sujeto reflexionar sobre sus propias experiencias con el fin de encontrar una propia voz que permita al sujeto reconocerse como sujeto unido e individual.

Dentro de la escritura autobiográfica, se encuentran inmersos aspectos y temáticas relacionadas con el ser, como por ejemplo la subjetividad, la identidad y el auto reconocimiento. Entendiendo la subjetividad, según Vygotsky, como “la organización de los procesos de sentido y significado que aparecen y se configuran de diferentes formas en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que el sujeto actúa.” (1979, p. 98). De esta manera, Gutiérrez afirma que mediante ejercicios narrativos como la autobiografía, se puede ejercitar el pensamiento dentro de esta modalidad de escritura, puesto que permiten a la persona verse a partir de sus subjetividades. En este orden de ideas, el relato autobiográfico resulta una forma de ordenar la experiencia, de construir la

realidad, el cual va más allá de ser un mero ejercicio personal, formando parte de un proceso que adquiere significado dentro de un complejo entramado sociocultural (2010, p.362). De este modo, la anterior afirmación de Gutiérrez permite ver el trasfondo que conlleva la escritura autobiográfica, donde las subjetividades cobran vida y le dan sentido a la presencia del yo del escritor.

Ahora bien, la escritura autobiográfica implica el ejercicio de auto reconocimiento del sujeto y de los otros que están en su contexto inmediato, Gutiérrez citando a Bruner (2001) afirma que la construcción de un texto autobiográfico “muestra la trascendencia del relato como una posibilidad de construir un contexto de interacción mediante la acción conversacional propia de la autobiografía, que conduce al sujeto a reconocer el testimonio del otro” (p.8). De esta manera, la escritura autobiográfica permite entablar un dialogo entre la propia experiencia y con el “yo”, para así poder identificar y reconocer el otro como agente interventor en la construcción de la identidad. Este auto reconocimiento implica el dialogo entre el yo y el otro que esta alrededor. Por último, las siguientes palabras de Gutiérrez permiten ver el trasfondo y la sensibilidad que puede alcanzar el ejercicio de la escritura autobiográfica: “una expresión del arte de vivir puesto en el tejido de una prosa que habla por sí misma, cuando ésta encuentra una voz que le haga decir y decirse con cierta sensibilidad que cada vida por simple o vacía que nos parezca, vale la pena ser contada, sin grandes pretensiones de alcanzar la ilusión de la eternidad” (2010, p.363).

En síntesis, como explica Fernando Vásquez Rodríguez (2010) “la autobiografía como búsqueda de nuestro tiempo perdido, como ejercicio arqueológico sobre nuestra memoria. No es la evocación meramente romántica, sino una rememoración que intenta explicarnos” (p.15). Es así, que la escritura del relato autobiográfico, puede construir la identidad de una persona, le permite reconocerse a él y al otro a su alrededor, mediante la exploración donde cada relato evoca un momento significativo para la existencia.

2.2.7. Relatos autobiográficos

En este referente, para poder entender la definición de un relato autobiográfico, es indispensable remitirse a la definición de autobiografía. Según Fernando Vásquez Rodríguez, “la autobiografía es un esfuerzo personal de introspección. Tal esfuerzo responde a una convicción mucho más profunda, más sólida: ningún otro puede hacer ese trabajo. Sólo uno mismo.” (2010, p. 18). Ahora bien, según el Diccionario de la Real Academia Española, define el relato como un cuento o narración de carácter literario, generalmente breve, y/o, la acción de relatar un acontecimiento de palabra o por escrito. En este sentido, se podría definir un relato autobiográfico como una narración en el cual “se centra en un episodio cualquier de la experiencia vivida de una persona que narra o cuenta sus vivencias, describiendo el contexto en el que ocurrieron, exteriorizando su significado” (Duero et al, 2006, p. 10). Mientras que la autobiografía se fundamenta en la vida en general de una persona, los relatos se centran en episodios específicos que hacen parte de la vida de alguien y de su autobiografía.

Adicionalmente, según Carlos Piña, antropólogo de la Universidad de Santiago, en su artículo *Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico* (1999), afirma lo siguiente a propósito del relato autobiográfico:

“Lo que llamamos relato autobiográfico puede ser entendido, en primer lugar y medularmente, como un texto generado por un hablante en determinado tiempo y condiciones. Su especificidad es la de un discurso de naturaleza interpretativa, que puede asumir múltiples modalidades y formatos. De esta manera, puede cristalizar en un producto oral que se desvanece en tanto pronunciado y sólo pervive en el recuerdo del otro, o puede, además, ser traspasado a la cinta o al papel, y sufrir diferentes medidas de intervención (edición), que en sí implican una práctica adicional de re significación”. (p. 1)

Bajo esta perspectiva, el relato autobiográfico es también un texto interpretativo, que trasgrede los límites de la mera narración de hechos o anécdotas pasadas, sino que implica todo un proceso de resignificación de la existencia, donde las memorias reconfiguran el pasado. Ahora bien, ¿de qué habla un relato autobiográfico? En palabras de Carlos Piña, (1999) “este tipo de relato es el soporte formal que permite al hablante desplegar su imaginario respecto de su propia vida. No está de más aclarar que lo esencial del relato autobiográfico no consiste en narrar una vida, en reconstruir un pasado” (p. 2). Aunque este tipo de práctica autobiográfica, no puede ni pretende reconstruir toda la vida de un individuo, este tipo de narración sirve de fundamento para otorgar sentido a la rememoración de hechos significativos, dándole el poder al escritor de ser el narrador de sus propios pensamientos y recuerdos, trasladándolo paralelamente al plano de ser el protagonista de la historia sino también al plano de ser el narrador en cada relato. A lo que Piña afirma lo siguiente (1999) “en otras palabras, el hablante, al narrar su vida, se refiere a otro, diferente del sí mismo que enuncia. El hablante produce un narrador que dibuja en términos de un personaje al protagonista del relato, quien ya no existe. Residuos de él sobreviven en la memoria propia y en la de otros, sus sombras se proyectan en rutinarios papeles y añejas fotografías, la materialidad de los episodios más característicos de su vida hoy se plasman sólo a través de la articulación de signos fonéticos o gráficos” (p.2).

Por otro lado, es importante tener en cuenta el tiempo biográfico en el cual se desarrolla el relato, ya que con base en la tesis de Ana Carolina Rendón y Paula Andrea Rendón, de la Universidad Tecnológica de Pereira (1999), “el relato autobiográfico significa las experiencias vitales a partir de lo que actualiza, de acuerdo a la situación y el tiempo biográficos; esto es, el momento presente y las proyecciones futuras que conjuran los hechos pasados a través de una memoria selectiva” (p. 30). Siendo el tiempo presente y el futuro los que configuran la experiencia del sujeto, dado que el juego intersubjetivo, otorga el auto

reconocimiento del sujeto en sí y del reconocimiento del otro como parte de la existencia y experiencia del sujeto en cuestión, a lo que las investigadoras denominan como un intercambio afectivo y cognitivo.

En síntesis, a partir de los referentes teóricos nombrados anteriormente, el relato autobiográfico además de ser un texto narrativo e interpretativo de carácter personal, es también una gran herramienta para trabajar en el aula de clase, ya que permite su manipulación desde la habilidad de la oralidad hasta la escritura; además, desde en un contexto formativo como es el aula de clase, es importante considerar la experiencia de los alumnos para sacar provecho y generar ambientes de aprendizaje significativos. Por lo tanto, el siguiente apartado teórico que soporta esta investigación es la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel en relación como soporte con el uso del relato autobiográfico.

2.2.8. Teoría del aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo fue planteada en 1983 por el estadounidense psicólogo y pedagogo David Ausubel. Esta teoría plantea principalmente que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa, ésta se relaciona con la nueva información.

Según Ausubel, se entiende por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. De esta manera, Trilce Viera Torres explica esta teoría en su artículo, *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural* (2003):

“El aprendizaje significativo teorizado por Ausubel propone defender y practicar aquel aprendizaje en el que se provoca un verdadero cambio auténtico en el sujeto. Si nos remitimos al concepto de aprendizaje: «proceso de interacción que produce cambios internos, modificación de los procesos en la configuración psicológica del sujeto de forma activa y continua» (González, 2000) veremos que en el aprendizaje significativo estos

cambios serán producidos por nuevos conocimientos, los que adquirirán un sentido personal y una coherencia lógica en las estructuras cognitivas del educando; se elude así a la memorización y mecanización del aprendizaje de contenidos carentes de significados. He ahí la autenticidad del cambio que propone este tipo de aprendizaje” (p.37).

En este orden de ideas, la teoría de Ausubel considera que es necesario que el estudiante, cuando inicia el proceso de aprendizaje de cualquier conocimiento necesita como herramienta que le va a facilitar el entendimiento y la comprensión del tema nuevo, necesita tener conocimientos previos que estén relacionados directamente con el nuevo aprendizaje. Sin embargo, ¿de qué manera la teoría de Ausubel está relacionada con el uso del relato autobiográfico en esta investigación? La relación existente entre estos elementos radica en que la teoría del aprendizaje significativo es el soporte teórico para usar el recurso didáctico del relato autobiográfico, ya que mediante la escritura autobiográfica y sus componentes como la experiencia, la memoria y los recuerdos servirán de base para que las estudiantes aprehendan un proceso de escritura óptimo, es decir, que el pasado será la base para lograr un aprendizaje significativo en la habilidad de escritura. Tal como afirma el teórico, “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (1983, p.4)

Ahora bien, el aprendizaje significativo únicamente se establece si el estudiante logra establecer relaciones sustantivas más no arbitrarias, es decir, relaciones mecánicas que apuntan a la memorización a corto plazo de un conocimiento. Estas relaciones sustantivas se dan entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, integrándolo así a su estructura cognitiva, siendo capaz de atribuirle significado y construyendo una representación mental del nuevo aprendizaje. En palabras de Viera (2003) “se construye así un conocimiento propio, individual, un conocimiento de él para él” (p. 38).

Dentro de esta teoría, hay un principio clave para el entendimiento de la misma, el cual es el principio de la asimilación. Éste principio se refiere a la interacción entre la nueva información que se espera sea aprendida y la estructura cognitiva del alumno existente, esta interacción significativa genera una reorganización sobre los nuevos y los antiguos significados. De esta manera, el principio que Ausubel incluye en su teoría, pretende vincular, reorganizar, acomodar e incluso modificar la estructura cognitiva con el fin de que los nuevos significados organizados y lógicos se aprehendan en el proceso de aprendizaje de un estudiante.

En síntesis, la teoría del aprendizaje significativo soporta el uso del relato autobiográfico, en la medida en que las estudiantes podrán crear una relación sustancial y no arbitraria en el proceso de mejorar su proceso de producción escrita.

Finalmente, este marco teórico brinda un panorama general de los cinco referentes anteriormente abordados, los cuales son la base para este proyecto de investigación, puesto que el eje de esta investigación es el proceso de escritura abordado desde la escritura autobiográfica, donde el relato autobiográfico, se convierte en una herramienta que brinda valiosos aspectos para trabajar y desarrollar la escritura.

CAPITULO 3: DISEÑO METODOLOGICO

3.1. Enfoque y tipo de investigación

En este capítulo de esta investigación, fue importante plantear un diseño metodológico que lograra dar respuesta a la pregunta de investigación y que estuviera acorde con los objetivos planteados anteriormente.

Inicialmente, el paradigma que fundamentó esta investigación fue el socio crítico, el cual consiste en promover las transformaciones sociales, dando respuesta a problemas específicos presentes en una comunidad. En este sentido, este paradigma estuvo presente en la presente investigación, ya que como si bien su objetivo es buscar cambios o transformaciones en los sujetos y los contextos, en este caso, la investigación identificó una necesidad de la población a trabajar, buscando mejorar la producción escrita en las estudiantes del curso 302 mediante el uso de los relatos autobiográficos como recurso didáctico.

Por otro lado, el enfoque que tuvo esta investigación fue de corte cualitativo, éste consistió en “estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando dar sentido e interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Sampieri, 2006, p. 8). En relación con el tipo de investigación, se trabajó la investigación-acción educativa, ya que como señala Bernardo Restrepo Gómez, en su artículo *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico* (2004), señala que este tipo de investigación consiste “en mejorar la práctica a partir de la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas, rompiendo con el presupuesto racionalista de que la práctica puede reducirse a la aplicación de la teoría” (p.51). En este orden de ideas, la investigación-acción educativa para esta investigación sirvió para construir un diálogo entre la teoría y práctica, y así transformar o generar cambios en la situación problema identificado.

En cuanto a la población a trabajar en esta investigación fue el curso 302 de la jornada tarde de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, con una muestra total de 32 estudiantes..

3.2.Unidad de análisis y matriz categorial

Para esta investigación se esbozó la matriz categorial de análisis, ésta se hizo con base a la pregunta de investigación. En primera instancia, la unidad de análisis que estructuró el proyecto fue la producción textual, siendo esta dividida en unas categorías de análisis, las cuales son el proceso de producción escrita, la estructura del texto y el contenido del texto. De esta manera, dichas categorías poseen a su vez unas subcategorías, las cuales especifican el análisis para la presente investigación. Dentro de la categoría de procesos de producción, están las subcategorías: planificación, textualización y revisión, las cuales se sustentan en el modelo cognitivo de escritura de Flower y Hayes. Por otro lado, la categoría de estructura del texto, posee las subcategorías de coherencia y cohesión, microestructura, macro estructura, súper estructura, las cuales se sustentan en los postulados de la estructura del texto de Teun Van Dijk y Gregorio de Mac y Rébola de Welti; estos elementos hacen referencia a aspectos estructurales y formales de los productos, es decir, los relatos. La última categoría de la matriz categorial de análisis es el contenido del texto, dentro de ésta se encuentran subcategorías relacionadas a la parte autobiográfica de los relatos, tales como, la subjetividad, el yo, el auto reconocimiento, la identidad y la autoestima, estos elementos dentro de esta subcategorías se sustentan en Fernando Vásquez Rodríguez y Vygotsky.

De esta manera, todas las subcategorías contenidas en la matriz, cuentan con una lista de indicadores e instrumentos, los cuales sirvieron para direccionar la recolección de la información y el posterior análisis de la misma. Bajo esta perspectiva, esta matriz de análisis se diseñó como se evidencia y se explícita en la siguiente tabla.

MATRIZ CATEGORIAL DE ANÁLISIS

Unidad de Análisis	Categorías	Sub Categorías	Indicadores	Instrumentos
P R O D U C C I Ó N T E X T U A L	PROCESO DE PRODUCCIÓN	1. Planificación	Desarrolla un plan textual para la Producción del texto.	Diarios de campo. Historias de vida. Entrevistas. Productos de las estudiantes.
		2. Textualización	Plasma sus ideas mediante la escritura teniendo en cuenta la planificación y aspectos lingüísticos de la lengua.	Diarios de campo. Historias de vida. Productos de las estudiantes.
		3. Revisión	Revisa y corrige el texto teniendo en cuenta las recomendaciones del maestro.	Diarios de campo. Productos de las estudiantes.
	ESTRUCTURA DEL TEXTO	1. Microestructura	Conecta las oraciones a través de conectores Conecta sus ideas para crear la continuidad temática entre las mismas	Productos de las estudiantes.
		2. Macroestructura	Trabaja el mismo tema a lo largo del texto. Organiza y conecta sus ideas de manera coherente y cohesiva.	Productos de las estudiantes.
			Desarrolla el tema a partir de subtemas.	Productos de las estudiantes.
		3. Superestructura	Presenta un inicio, un desarrollo y un cierre de la historia.	Productos de las estudiantes.
		4. Ortografía y puntuación	Hace uso adecuado de los signos de puntuación para ordenar y dar sentido a sus ideas en el texto.	Productos de las estudiantes.
	Hace uso del diccionario para verificar la ortografía en la mayoría de las palabras del texto.		Productos de las estudiantes.	
	CONTENIDO DEL TEXTO	1. La subjetividad	Se evidencia la subjetividad del sujeto en los relatos autobiográficos.	Productos de las estudiantes.
		2. El yo	Habla desde su propia experiencia mediante el yo.	Historias de vida. Productos de las estudiantes.
		3. El auto reconocimiento	Se reconoce como un sujeto único con características individuales que hace parte de una sociedad.	Historias de vida. Productos de las estudiantes.
		4. Identidad	Re-construye y comparte sus experiencias que configuran su identidad.	Historias de vida. Productos de las estudiantes.
		5. Autoestima	Evidencia un nivel alto, medio o bajo de seguridad y confianza en cuanto a sus valores, principios e identidad que la identifican.	Historias de vida. Productos de las estudiantes.
		6. Autoeficacia	Proyecta sus sueños e ideales a través del texto.	Productos de las estudiantes.

3.3. Hipótesis

El uso de los relatos autobiográficos, como recurso didáctico, puede incidir en el desarrollo de la producción escrita de las estudiantes del curso 302 de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

3.4. Población

Las participantes del curso 302 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño son 32 alumnas, con un rango de edad de 7 a 10 años. Según la encuesta (Ver anexo 2), los lugares de residencia de las alumnas se encuentran cercanos a la institución, como lo son los barrios 20 de julio, Quiroga, Olaya y Lomas, aunque hay varias estudiantes en las que sus residencias se encuentran bastante retiradas del sector, como por ejemplo Soacha. Además, el factor núcleo familiar hizo referencia a que la mayoría de las alumnas conviven con sus padres, hermanos, abuelos y tíos. Mientras que algunas estudiantes tienen núcleos familiares diferentes, caracterizados por padres separados, numerosos miembros de la familia e incluso algunas viven sin ninguno de los padres.

Ahora bien, la primera categoría de análisis fue la dimensión cognitiva de las estudiantes del curso 302 (ver anexo 1). Ésta hizo mención a aspectos importantes como lo fueron la atención, la motivación y la participación. La atención de las estudiantes dependió de la motivación que tuvieran, ya que a partir de la actividad a realizar las alumnas muestran su nivel de atención y participación, si es una actividad interesante, ellas responden de manera positiva, en cambio si es una actividad tediosa como un ejercicio en una fotocopia, su atención, motivación y participación disminuyen generando desinterés e indisciplina. Por lo tanto, la participación en ocasiones se vio estimulada por preguntas y por la buena disposición del profesor, las estudiantes respondieron mejor a estímulos positivos para participar. Además, es importante mencionar el factor modalidad de trabajo, siendo el trabajo individual

la única modalidad que se evidenció. Posiblemente el trabajo en grupo es visto como un generador de indisciplina debido a que las estudiantes no escuchan a sus compañeras.

Con respecto a la segunda categoría de dimensión socio afectiva se encontró las relaciones entre estudiantes se caracterizaron por el compañerismo, amistad y colaboración entre ellas mismas.

En síntesis, se pudo inferir que la población se caracterizó por el predominio de la indisciplina y la falta de escucha, siendo estos dos problemas que provocaron retrasos en los procesos de aprendizaje para la clase de lengua castellana. Así mismo, factores como la atención, la motivación, la disciplina y la participación de las estudiantes se vieron entorpecidos y afectados por el alto nivel de indisciplina generada en el aula del curso 302.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información

Los instrumentos de recolección de información se seleccionaron con base en los objetivos específicos. De esta manera, la producción escrita fue un primer instrumento de gran importancia puesto que en ella se registraron los posibles avances, mediante talleres y ejercicios de escritura en relación con la producción de relatos autobiográficos. Además, como un segundo instrumento se trabajó con la observación participante, ya que implicó la intervención directa de la investigadora con el fin de indagar más en el problema identificado mediante la interacción. Por último, como un tercer instrumento se trabajó la historia de vida, que se trató del relato de vida de una persona o de un grupo, este instrumento al estar estrechamente relacionado con el tema de la investigación, sirvió para registrar y construir los relatos autobiográficos de las estudiantes del curso 302. De acuerdo con los instrumentos de recolección de información nombrados anteriormente, fue importante plantear el tipo de análisis de la información para esta investigación. Como primera técnica de análisis se trabajó con el análisis de contenido, cuya finalidad fue la descripción objetiva, sistemática y

cuantitativa del contenido del producto de los individuos de estudio. Además, como segunda técnica de análisis, se encontró la triangulación, la cual consistió en “el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, con la finalidad de buscar patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación” (Gómez, 2005, p. 119). Por último, como tercera técnica de análisis, se implementaron las consideraciones éticas, entendidas como reflexiones que el investigador realiza acerca de los efectos, los alcances, las consecuencias y las relaciones que se establecieron con los sujetos involucrados en el estudio. Es importante mencionar que como requisito ético y legal para la investigación se aplicó un consentimiento informado con los padres responsables de las estudiantes.

.

CAPITULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Inicialmente, para iniciar con el desarrollo de este capítulo, es importante definir lo que se entiende por proyecto de aula, según la definición de Blanca Yanet González en su artículo *Concepto de proyecto pedagógico e investigación en el aula*, un proyecto de aula es “el proceso de enseñanza -aprendizaje por proyectos es una metodología, una herramienta de instrucción en la que el maestro se propone unos objetivos para ser alcanzados en un determinado tiempo, aprovechando situaciones problemáticas del aula” (p.4). De esta manera, la propuesta de intervención pedagógica para esta investigación tuvo por nombre *Explorando la vida, relatando historias: uso de los relatos autobiográficos para el desarrollo de la producción escrita de las estudiantes del curso 302 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Esta propuesta de proyecto tuvo por temática el uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la escritura en las estudiantes del curso 302, para que así su vida, sus recuerdos, anécdotas y pensamientos cobren vida y pudieran ser suscitados a través de la escritura. Por lo tanto, este proyecto de aula consistió en que mediante de la personificación de una profesión las estudiantes indagarán en sus recuerdos, experiencias y memorias para producir relatos que dieran cuenta de sus vidas, como lo explica, Carlos Piña, (1999) “este tipo de relato es el soporte formal que permite al hablante desplegar su imaginario respecto de su propia vida. No está de más aclarar que lo esencial del relato autobiográfico no consiste en narrar una vida, en reconstruir un pasado” (p.2).

En este sentido, el principal propósito de esta propuesta pedagógica estuvo encaminado en desarrollar y mejorar la producción escrita del curso 302, por medio de la escritura de relatos autobiográficos, para que las estudiantes pudieran ser conscientes de los momentos que conlleva la producción de cualquier texto, donde la planificación y la revisión

tomen relevancia y sean tenidos en cuenta para el momento de la textualización, es decir de la escritura del texto. En este orden de ideas, este proyecto de aula se hizo con base en tres fases diseñadas, las cuales fueron: Fase I “Auto biografiando”, fase II “construyendo el baúl de los recuerdos” y fase III “relatando historias”.

.4.1. Fase I: Auto biografiando

Auto biografiando (sensibilización), el objetivo principal de esta primera fase fue sensibilizar e introducir a las estudiantes en el trabajo de investigación, involucrando a la población con el conocimiento de los conceptos claves y la dinámica de la propuesta de intervención. Esta etapa fue desarrollada durante cuatro sesiones, aproximadamente un mes, desde el 7 de agosto del 2017 hasta el 13 de septiembre del 2017 y contó con instrumentos como la observación, diarios de campo y las producciones de las estudiantes.

Inicialmente, la primera actividad consistió en la introducción al proyecto, se explicó la definición de relato autobiográfico y se hizo la lectura de ejemplo de algunos relatos autobiográficos. Como segunda actividad se realizó la explicación de las partes de un texto narrativo: introducción, desarrollo y cierre. Además, se explicó sobre qué consistía el plan textual y la diferencia entre biografía y autobiografía. Para lo cual, se propuso diseñar el plan textual de un relato biográfico de un personaje significativo para ellas; así pues, este ejercicio favoreció el aprendizaje significativo ya que como afirma Trilce Viera (2003), “este tipo de aprendizaje teorizado por Ausubel propone defender y practicar aquel aprendizaje en el que se provoca un verdadero cambio auténtico en el sujeto” (p.37). Este trabajo implicó que las estudiantes inventaran la vida de un personaje, haciendo uso de la imaginación y la narración. Durante esta actividad, se planteó el siguiente indicador de logro, desarrolla un plan textual para la producción del texto, éste hace alusión a la categoría proceso de producción. En este sentido, el propósito de esta actividad fue aclarar y ejemplificar los conceptos claves de este proyecto, como plan textual, para que así, ellas lo pudieran interiorizar y lo aplicaran en sus producciones.

Ahora bien, la tercera actividad consistió en la producción del relato biográfico del personaje seleccionado por las estudiantes, con base en el plan textual previamente explicado y diseñado. Con esta actividad se propusieron los indicadores a cumplir de la categoría proceso producción y categoría estructura del texto.

Por último, la cuarta actividad que cerró ésta primera fase consistió en la socialización en grupo de los relatos producidos por las parejas de estudiantes. En este sentido, el propósito de esta actividad fue socializar los productos y también, que las estudiantes pudieran expresar su opinión frente a los relatos de las demás estudiantes.

4.2. Fase II: Construyendo el baúl de los recuerdos

Como segunda fase, *construyendo el baúl de los recuerdos* (aplicación), tuvo una duración de 26 sesiones, aproximadamente tres meses desde el 19 de septiembre del 2017 hasta el 21 de noviembre del 2017 y desde el 5 de febrero del 2018 hasta el 16 de febrero del año en curso. La aplicación de la propuesta de intervención pedagógica se hizo por medio de fases relacionadas con los momentos del proceso de producción escrita, lo cual se relaciona con el modelo cognitivo de escritura planteado por los teóricos Flower y Hayes (1996):

“Los subprocesos se ven, no como etapas que hay que realizar y que a menudo se aplican recursivamente, donde el componente de proceso de producción, consiste en las operaciones principales que lo configuran, las cuales son el momento de planificación, el momento de textualización y el momento de revisión” (p. 80).

Por lo tanto, esta fase fue dividida por sub momentos de aplicación, como primer momento estuvo la recolección de información, ésta se hizo a través de la planificación de los textos. Es importante mencionar, que en esta sub fase, se diseñaron los planes textuales, de tal forma que según Flower y Hayes (1996) en este sub momento se da la generación de ideas, la organización de las mismas y el establecimiento de objetivos. Enseguida a esta sub fase, se procedió a la textualización de los relatos con base en la información recogida y al plan

textual diseñado. En este sentido, para la textualización, se trabajaron temas que permitieron a las estudiantes auto reconocerse y el afianzamiento de su identidad mediante la subjetividad, dando cuenta de aspectos como la familia, el colegio y de recuerdos tanto felices como tristes; en adición, estos temas se sustentaron desde la escritura autobiográfica que propone Fernando Vásquez Rodríguez (2010) dado que puede construir la identidad de una persona, le permite reconocerse a él y al otro a su alrededor, mediante la exploración donde cada relato evoca un momento significativo para la existencia. Por último, la sub fase de revisión, consistió en el asesoramiento de la docente investigadora para que pudiera guiar el proceso de producción de las estudiantes mediante comentarios y correcciones, haciendo hincapié en aspectos como la ortografía, la puntuación, la coherencia y cohesión entre las ideas del texto.

Además, durante la ejecución de la propuesta se hizo uso de la autoevaluación permanente, donde cada estudiante fue responsable y pudo controlar su proceso de aprendizaje, por consiguiente, Flower y Hayes (1996) explican que dentro de esta operación se encuentra implícito la evaluación del producto en relación con los objetivos fijados en la operación de planificación.

Para esta fase se seleccionaron cuatro temas importantes y significativos para construir los relatos autobiográficos, los cuales son la descripción, las mejores vacaciones en familia, los sueños a futuro y el colegio. Adicionalmente, para esta segunda fase se implementaron los indicadores de logro que denotaban relación con la categoría de contenido del texto, es decir, el contenido autobiográfico. De esta manera, se tuvieron en cuenta cuatro procesos relevantes y dentro de éstos se desarrollaron 16 actividades para la construcción de los relatos.

Proceso 1: Relato n° 1 “mi descripción”

El primer proceso de producción del relato n° 1 “mi descripción” contó con cuatro actividades fundamentales. Como primera actividad, se realizó un taller (ver anexo 5) sobre la descripción mediante comparaciones y exageraciones, en el cual se trabajaron los signos de

puntuación y su respectivo uso. El propósito de esta actividad fue dejar claro cómo hacer una descripción teniendo en cuenta aspectos físicos, emocionales y actividades favoritas de cada estudiante y explicar el uso de figuras literarias tales como el símil y la hipérbole.

En este sentido, este primer ejercicio se enmarcó dentro de la subcategoría de planificación, dado que según el indicador propuesto, las estudiantes debían desarrollar un plan textual para la producción del texto. Por otro lado, como segunda actividad, las estudiantes realizaron el primer borrador del texto con base al plan textual; durante este momento la docente procedió a dar las respectivas correcciones y comentarios para continuar con la construcción de la versión final del relato. Con respecto a la tercera, las estudiantes hicieron un ejercicio de revisión y de reconocimiento de las correcciones realizadas, mediante una cartelera de ejemplo sobre la descripción de un personaje ficticio, para así perfeccionar y elaborar la versión final del relato.

Dentro de la revisión, los comentarios sugeridos estaban relacionados con la estructuración de los textos, haciendo hincapié en el orden y sentido de las ideas (coherencia), en los signos de puntuación, en los conectores textuales (cohesión), en las partes del texto (inicio, desarrollo y cierre) y en errores ortográficos. En este orden de ideas, con las actividades 2 y 3 se trabajaron implícitamente los indicadores de las subcategorías de textualización y revisión, plasma sus ideas mediante la escritura teniendo en cuenta la planificación y aspectos lingüísticos de la lengua y revisa y corrige el texto teniendo en cuenta las recomendaciones del maestro.

Asimismo, estas actividades se catalogaron implícitamente dentro de la categoría de estructura del texto, dónde se pretendió trabajar los indicadores de las subcategorías de microestructura, macroestructura, superestructura y ortografía y signos de puntuación. Por último, para la cuarta actividad se realizó la autoevaluación del proceso de producción.

De este modo, haber trabajado el tema de la descripción tuvo como fin que las estudiantes pudieran auto reconocerse dentro de su familia, identificando sus principales características físicas y emocionales, por medio de las figuras literarias anteriormente nombradas para que las estudiantes pudieran tener un proceso de escritura creativo. Lo anteriormente descrito, hace alusión a la tercera categoría de la matriz categorial, contenido del texto, dónde se buscó cumplir los indicadores propuestos para la misma, tales como: se evidencia la subjetividad del sujeto en los relatos autobiográficos, habla desde su propia experiencia mediante el yo, se reconoce como un sujeto único con características individuales que hace parte de una sociedad, re-construye y comparte sus experiencias que configuran su identidad, evidencia un nivel alto, medio o bajo de seguridad y confianza en cuanto a sus valores, principios e identidad que la identifican y proyecta sus sueños e ideales a través del texto.

- **Proceso 2: Relato n° 2 “mis vacaciones”**

El segundo proceso relevante de esta fase se desarrolló en cuatro actividades. Para la primera, se tuvo en cuenta la habilidad de oralidad, de tal forma, que se hizo la explicación del plan textual para el siguiente tema sobre las vacaciones. El uso de esta habilidad consistió en relatar entre compañeras el recuerdo del mejor paseo que han tenido en sus vidas. De esta manera, las estudiantes con ayuda de la docente elaboraron como plan textual una línea del tiempo (ver anexo 6), donde ordenaron y relataron cronológicamente los hechos y acciones que compusieron el relato de sus mejores vacaciones en familia. En este sentido, con este ejercicio se efectuó el indicador de la subcategoría de planificación de la matriz categorial.

Continuando con las actividades, para el segundo ejercicio de este proceso de producción, las estudiantes realizaron un trabajo sobre la coherencia y la cohesión textual, el cual consistió en ordenar un texto y proporcionando un título acorde al tema propuesto por el mismo (ver anexo 7), dándole sentido, orden e identificando las ideas concernientes al inicio, al nudo y al desenlace del texto; además, con este ejercicio se pretendió explicar

implícitamente el concepto de microestructura, macroestructura y superestructura textual, ya que según Van Dijk (1992):

“La microestructura es lo primero en formarse, la cual corresponde al nivel local y superficial que hace que un texto tenga coherencia y cohesión, la macroestructura se formula en términos del tema que trata; por su parte, la superestructura define el esquema adoptado para abordar el tema textual: en el ejemplo, las partes constitutivas del cuento (situación inicial, nudo o complicación, acciones, etc.)” (p. 82).

Por lo tanto, de acuerdo con esta práctica se trabajaron los indicadores de la subcategoría de microestructura, macroestructura y superestructura, tales como: conecta sus ideas para crear la continuidad temática entre las mismas, organiza y conecta sus ideas de manera coherente y cohesiva, desarrolla el tema a partir de subtemas y presenta un inicio, un desarrollo y un cierre de la historia.

En cuanto, a la tercera de éstas consistió en realizar la primera versión del relato con base en el plan textual, para luego pasar al momento de revisión donde se hicieron las correcciones pertinentes, en cuanto a la ortografía, la puntuación, la cohesión y coherencia de las ideas y la estructuración de las mismas dentro de los párrafos. Desde este ángulo, con este ejercicio las estudiantes implícitamente desarrollaron los indicadores propuestos para la categoría de proceso de producción del texto (textualización y revisión) y los indicadores de la categoría estructura del texto de la matriz categorial (ver anexo10). En cuanto a la cuarta actividad, las estudiantes elaboraron la versión final relato teniendo en cuenta las correcciones efectuadas por la docente, este producto final contó con una portada elaborada al gusto de las estudiantes y algunos dibujos donde se ilustraron los momentos más significativos del relato y del recuerdo. En este orden de ideas, el objetivo para este proceso y del relato, fue trabajar la subjetividad de las estudiantes y el auto reconocimiento de ellas entre sus respectivas familias, para que así, evocaran un momento significativo de sus vidas, tal como lo explica Vygotsky,

como “la organización de los procesos de sentido y significado que aparecen y se configuran de diferentes formas en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que el sujeto actúa.” (1979, p. 98). De igual manera, con este segundo proceso de producción del relato n° 2 “mis vacaciones” se trabajaron los indicadores de las subcategorías inmersas dentro de la categoría de contenido del texto. Para finalizar el proceso, las estudiantes efectuaron la autoevaluación del mismo.

- **Proceso 3: Relato n° 3 “mis sueños”**

Ahora bien, como tercer proceso de producción para el relato n° 3 “mis sueños”, se implementaron cuatro actividades relevantes. La primera consistió en el diseño del plan textual denominado “el caldero mágico de la escritura” (ver anexo 8), donde se plasmaron la lluvia de ideas sobre lo que las estudiantes quisieran ser cuando grandes. Asimismo, se trabajó y se explicó, el uso de los conectores y el párrafo. Esta primera actividad hizo alusión al indicador de la subcategoría de planificación de la categoría de proceso de producción. Como segundo ejercicio, las estudiantes leyeron un cuento elaborado por la docente para ejemplificar el tema propuesto, ya que para este relato las alumnas debieron escribir en tiempo futuro y en tercera persona, para luego esbozar el primer borrador. Cabe mencionar que para este relato se pretendía hacer en formato cuento narrativo. Por consiguiente, con esta actividad se desarrolló el indicador de la subcategoría de textualización del proceso de producción de la matriz categorial. Además, la escritura del relato en tercera persona evidenció los indicadores de la categoría contenido del texto, dado que el auto reconocimiento, la autoestima, la autoeficacia y el yo visto desde otro foco enuncian lo que afirma María Gutiérrez en su artículo *Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal* (2010), la escritura autobiográfica permite entablar un dialogo entre la propia experiencia y con el “yo”, para así poder identificar y reconocer el otro como agente interventor en la construcción de la identidad.

En cuanto a la tercera y cuarta actividad, las estudiantes mediante un ejercicio en grupo con ayuda de la docente revisaron y corrigieron sus borradores, teniendo en cuenta aspectos ortográficos, la coherencia, cohesión, hilaridad de las ideas, la organización de los subtemas por párrafos y la puntuación. A partir de lo anterior, con los ejercicios mencionados, se vieron reflejados los indicadores de la subcategoría de revisión del proceso de producción y los indicadores de las subcategorías de microestructura, macroestructura, superestructura y ortografía y puntuación de la estructura del texto.

- **Proceso 4: Relato n° 4 “mi colegio”**

Para concluir con las actividades de la fase II, el cuarto proceso del relato n° 4 “mi colegio”, estuvo compuesto por cuatro ejercicios, el primero de ellos consistió en la entrevista entre pares, con el fin de recolectar información sobre el mejor día en el colegio para diseñar del plan textual (ver anexo 9). De este modo, las estudiantes debían responder preguntas como: ¿cuál ha sido el mejor día en tu colegio? ¿Por qué?, ¿cómo fue tu primer día de colegio? y ¿qué es lo que más te gusta de tu colegio? Las respuestas que cada estudiante fueron consignadas en el plan textual, es así como, el indicador de la subcategoría de planificación se ve inmerso en esta actividad.

El segundo ejercicio de este proceso, se basó en la elaboración del primer borrado a partir del plan textual, para su posterior revisión en parejas acatando las observaciones de la docente, además para reconocer algunos errores las estudiantes hicieron uso de la estrategia de subrayar con colores las imperfecciones de los textos. De esta forma, la anterior actividad mencionada evidencia los indicadores de las subcategorías de textualización y revisión de la categoría de proceso de producción. Para la tercera y cuarta actividad las estudiantes procedieron a corregir algunos aspectos como la ortografía, la coherencia de las ideas para desarrollar el tema, los conectores, los subtemas en cada párrafo y la puntuación. En este

orden de ideas, estos ejercicios plasman lo propuesto en los indicadores de la categoría de estructura del texto de la matriz categorial.

4.3. Fase III: Relatando historias

La tercera y última fase de esta propuesta tuvo por nombre *Relatando historias* (socialización), ésta tuvo como objetivo principal socializar los relatos autobiográficos y aplicar la prueba post diagnóstico (ver anexo 10) para constatar lo aprendido durante la intervención. Además, constó con tres actividades fundamentales trabajadas en ocho sesiones de clase, desde el 19 de febrero del 2018 hasta el 16 de marzo.

La primera actividad principal de esta última fase consistió en la preparación para la socialización, donde las estudiantes reunieron sus producciones y elaboraron un portafolio de escritura, para así mostrar todo su proceso durante la intervención de esta investigación. La creación de éstos fue realizada con la creatividad de las estudiantes y con ayuda de la docente para finalizar con la presentación de los relatos. Esta actividad se llevó a cabo en cuatro sesiones de clase y con recursos como cartulina, plumones e impresiones.

Por otro lado, como segunda tarea dentro de esta fase, se aplicó una prueba post diagnóstico específicamente para la habilidad de escritura para medir y evaluar la propuesta pedagógica, dando así una respuesta a la pregunta de investigación. El tiempo tomado para este segundo momento fue de dos sesiones de clase. De esta manera, esta prueba consistió en tres actividades principales (Ver anexo 10), la primera actividad trató sobre la producción de un texto, en la cual tenían que seleccionar un tema, para así exponer las ventajas y desventajas del mismo. Como segunda actividad, las estudiantes desarrollaron un ejercicio de identificar y justificar un error de coherencia dentro de un enunciado. Posteriormente, como tercera actividad se propuso realizar un relato autobiográfico corto sobre el día más feliz de cada una de las estudiantes, para ello debían tener en cuenta la planificación, la revisión y todo lo aprendido durante la intervención.

Por último, como tercera actividad se realizó la socialización de los portafolios debidamente decorados, compilados y ordenados para su presentación. Además, se hizo la presentación y lectura de algunos relatos autobiográficos de las estudiantes y se hizo el cierre de este proyecto en compañía de las alumnas y del profesor titular.

4.4. Cronograma

Fases del proyecto de investigación	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Período	2017 -1				2017 -2				2018 -1			
Fase de observación y diagnóstico	X	X	X	X								
Fase de sensibilización					X	X						
Fase de aplicación						X	X	X	X			
Fase de socialización										X		

CAPITULO 5: ANALISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentará el análisis de resultados obtenidos de la propuesta de intervención, con el objetivo de problematizar el tema y el problema de ésta investigación, es decir, analizar y cuestionar la propuesta pedagógica con miras a dar respuesta o solución a la dificultad identificada sobre el bajo nivel de producción escrita de las estudiantes del curso 302.

Ahora bien, el análisis de resultados se hizo teniendo en cuenta la metodología anteriormente planteada en el capítulo 3. El enfoque que guio la problematización de los resultados fue el cualitativo, ya que éste consistió en “estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando dar sentido e interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Sampieri, 2006, p. 28). Es así que este enfoque fue pertinente para este análisis, dado que busca estudiar a las personas en situaciones naturales, en este caso, basadas en su narración de vida. Por otro lado, es importante mencionar la matriz categorial de análisis, ésta fue el instrumento esencial para dar cuenta de las categorías y subcategorías a analizar haciendo uso de la descripción. En este sentido, el análisis de los productos obtenidos fue examinado con base a las categorías de la matriz y a las fases propuestas para este trabajo. Además, a partir de la matriz categorial de análisis, se diseñó una rúbrica de evaluación de los productos, la cual fue usada para analizar los productos frente a los indicadores propuestos para cada categoría. Por lo tanto, es pertinente definir qué se entiende por los niveles alto, medio y bajo expuestos en la rúbrica de evaluación de los relatos. El nivel alto denota que las estudiantes logran un desempeño destacado en el dominio del conjunto de contenidos y capacidades evaluadas y esperables. En cuanto, al nivel medio hace referencia al desempeño satisfactorio en el dominio de contenidos

y capacidades esperadas para cada actividad. Por último, el nivel bajo hace mención al desempeño elemental o poco satisfactorio de los saberes aprendidos y evaluados por parte de cada estudiante. A continuación, se presenta la rúbrica de evaluación de los relatos autobiográficos, empleada para los resultados obtenidos para cada fase y organizados por categorías de análisis.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS					
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADOR	ALTO	MEDIO	BAJO
Proceso de producción	Planificación	1. Desarrolla un plan textual para la producción del texto.			
	Textualización	2. Plasma sus ideas mediante la escritura teniendo en cuenta la planificación y aspectos lingüísticos de la lengua.			
	Revisión	3. Revisa y corrige el texto teniendo en cuenta las recomendaciones del maestro.			
Estructura del texto	Microestructura	4. Conecta las oraciones a través de conectores.			
		5. Conecta sus ideas para crear la continuidad temática entre las mismas.			
	Macroestructura	6. Trabaja el mismo tema a lo largo del texto.			
		7. Organiza y conecta sus ideas de manera coherente y entesiva.			
		8. Desarrolla el tema a partir de subtemas.			
	Superestructura	9. Presenta un inicio, un desarrollo y un cierre de la historia.			
	Ortografía y puntuación	10. Hace uso adecuado de los signos de puntuación para ordenar y dar sentido a sus ideas en el texto.			
11. Hace uso del diccionario para verificar la ortografía en la mayoría de las palabras del texto.					
Contenido del texto	El yo	12. Habla desde su propia experiencia mediante el yo.			
	Auto reconocimiento	13. Se reconoce como un sujeto único con características individuales que hace parte de una sociedad.			
	Identidad	14. Re-construye y comparte sus experiencias que configuran su identidad.			
	Autoestima	15. Evidencia un nivel alto, medio o bajo de seguridad y confianza en cuanto a sus valores, principios e identidad que la identifican.			
	Autoeficacia	16. Proyecta sus sueños e ideales a través del texto.			

Resultados Fase 1: Auto biografiando

La primera fase de la propuesta pedagógica de intervención tuvo una duración de cuatro sesiones de clase, donde las estudiantes fueron sensibilizadas e introducidas en el trabajo de investigación. La actividad principal de esta fase consistió en la invención de un relato biográfico de un personaje significativo para ellas, para lo cual las estudiantes

trabajaron en parejas. Para esta primera fase se obtuvieron 16 relatos, los cuales fueron analizados de acuerdo a la matriz categorial y la rúbrica de evaluación.

Categoría proceso de producción

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR
Proceso de producción	Planificación	1. Desarrolla un plan textual para la producción del texto.
	Textualización	2. Plasma sus ideas mediante la escritura teniendo en cuenta la planificación y aspectos lingüísticos de la lengua.
	Revisión	3. Revisa y corrige el texto teniendo en cuenta las recomendaciones del maestro.

La primera categoría de estudio para estos relatos hace referencia al proceso de producción. De esta manera, la primera subcategoría a analizar fue de planificación. Dentro de los 16 relatos obtenidos, la docente proporcionó a la estudiantes un formato de plan textual (ver anexo 5), donde las estudiantes tenían que diligenciar de acuerdo al escrito y a la explicación de la docente. Este plan textual tenía aspectos tales como el propósito del relato, el tema y las ideas que tenían para el inicio, desarrollo y desenlace del relato. De esta manera, la mayoría de las estudiantes desarrollaron un plan textual para la producción del texto, ya que de las 16 producciones realizadas, solo diez lograron cumplir con este indicador propuesto para esta sub categoría. Sin embargo, dentro de los planes textuales se encontraron algunos inconvenientes para determinar el tema del relato y el propósito del mismo, lo cual se relaciona con lo evidenciado en el diagnóstico.

Por otro lado, la segunda sub categoría de textualización, hizo referencia al momento de escritura. Para ésta se propuso el siguiente indicador, plasma sus ideas mediante la escritura teniendo en cuenta la planificación y aspectos lingüísticos de la lengua, para lo cual solo seis relatos de las estudiantes pudieron cumplir con el indicador, ya que los diez relatos restantes no tenían relación con el plan textual, estaban incompletos y no cumplían con la actividad propuesta.

Por último, la tercera subcategoría de análisis es la revisión, ésta cuenta con el siguiente indicador, revisa y corrige el texto teniendo en cuenta las recomendaciones del maestro, para lo cual desafortunadamente ninguna de las parejas de estudiantes logró cumplir, dado que en la cuarta sesión planeada para esta actividad, las estudiantes socializaron los relatos, esperando comentarios y opiniones tanto de la docente como de sus demás compañeras, a pesar de las observaciones realizadas, las estudiantes no revisaron ni corrigieron sus escritos.

En síntesis, los resultados encontrados para esta primera categoría de análisis muestra fallas en el proceso de producción de las estudiantes, se presentaron las mismas dificultades halladas en el diagnóstico inicial. Sin embargo, al ser ésta la primera fase de intervención se podría afirmar que el aprendizaje de esta propuesta y sus elementos se dan de manera paulatina dentro del desarrollo de la escritura como proceso de los relatos autobiográficos.

Categoría estructura del texto

Estructura del texto	Microestructura	4. Conecta las oraciones a través de conectores
		5. Conecta sus ideas para crear la continuidad temática entre las mismas
	Macro estructura	6. Trabaja el mismo tema a lo largo del texto.
		7. Organiza y conecta sus ideas de manera coherente y cohesiva.
		8. Desarrolla el tema a partir de subtemas.
	Superestructura	9. Presenta un inicio, un desarrollo y un cierre de la historia.
	Ortografía y puntuación	10. Hace uso adecuado de los signos de puntuación para ordenar y dar sentido a sus ideas en el texto.
		11. Hace uso del diccionario para verificar la ortografía en la mayoría de las palabras del texto.

Continuando, como segunda categoría de análisis se encuentra estructura del texto, la cual contempla cuatro subcategorías denominadas microestructura, macroestructura, superestructura, ortografía y puntuación. Por lo tanto, para la subcategoría de microestructura, se encontró el primer indicador que las estudiantes no hacen uso de conectores para unir oraciones e ideas, sino que recurren a la repetición de la conjunción “y” para enlazar sus ideas. Además, para el segundo indicador propuesto, de los 16 productos obtenidos solo ocho lograron cumplir con un nivel medio de desempeño este criterio, puesto que las estudiantes

trataban de seguir el hilo conductor en sus ideas, pero al recurrir a la conjunción “y” se desviaban y escribían ideas que no encajaban con la progresión temática.

No obstante, como segunda subcategoría se encuentra la macroestructura textual. Para el primer indicador, la mayoría de las estudiantes dentro de los 16 relatos trabajaron el mismo tema durante la producción del mismo, sin embargo la organización de las ideas afectó la progresión del tema y el hilo conductor. Por lo tanto, para este indicador se puede inferir que al no conectar correctamente las ideas y oraciones (cohesión) se altera el sentido lógico del texto (coherencia). Lo anterior, se puede justificar desde el modelo cognitivo de Flower y Hayes explicado por Daniel Cassany (1997), el subproceso de generar ideas durante la planificación en ocasiones se da forma fragmentada, suelta e incluso contradictoria afectando la progresión del tema (p. 151). Por último, el tercer indicador propuesto fue alcanzado con un nivel medio de desempeño, debido a que las estudiantes trataron de desarrollar el tema mediante otros subtemas que permitían esbozar y construir el tema principal, como se enuncia en el siguiente fragmento del relato de una estudiante:

...“Angelina bailarina y la hermana estaban caminando y se les olvidaron los patines y se devolvieron y dejaron los almuerzos en la banca y los pájaros se los comieron y ellas regresaron y lo miraron y tuvieron que ir a tomar un batido a donde la señora rosa”...

A partir de lo anterior, se evidencia que para desarrollar el tema del relato, el cual era como Angelina iba a encontrar el almuerzo perdido, la estudiante hace uso de subtemas para relatar detalladamente las acciones que hizo el personaje. Ahora bien, la tercera subcategoría de análisis es la superestructura, de manera que, solo ocho de los relatos de las estudiantes presentaron un inicio, un desarrollo y un desenlace de las historias inventadas, teniendo así una superestructura adecuada para un texto narrativo, evidenciando lo que Van Dijk propone sobre una característica de un texto narrativo es que se refieren a “acciones de personas,

descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas” (1992, p.154).

Finalmente, la cuarta subcategoría denominada ortografía y puntuación, se encontró que todos los relatos obtenidos se caracterizaron por la ausencia de signos de puntuación, lo que perjudicó el sentido y orden de las ideas. Por otro lado, para el segundo indicador, que está relacionado con la ortografía, se encontró que una característica recurrente en las 16 producciones, es que tenían varios errores de ortografía, constatando que las estudiantes no hacen uso del diccionario o de la profesora para verificar si una palabra difícil está bien escrita. No obstante, para esta subcategoría se encontró varios elementos fuera de los indicadores propuestos, como la tendencia a confundir grafemas como la d y la b y la ausencia de mayúsculas.

En síntesis, los resultados encontrados para la fase I – *Auto biografiando*, dejó entrever los mismos problemas encontrados en el diagnóstico inicial. Sin embargo, al haber sido esta la etapa inicial de la investigación se justifica los inconvenientes nuevamente encontrados. De esta manera, los resultados de esta fase fueron el punto de partida para continuar con la fase II.

Resultados Fase II: Construyendo el baúl de los recuerdos

Los resultados para esta segunda fase, será presentado de acuerdo al orden de las categorías de análisis en relación con los procesos de producción de los relatos autobiográficos desarrollados durante la intervención pedagógica, tales como: mi descripción, mis vacaciones, mis sueños y mi colegio. Finalmente, es relevante mencionar que se realizaron 104 relatos autobiográficos entre las estudiantes del curso 302 - 402.

Categoría proceso de producción

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR
Proceso de producción	Planificación	1. Desarrolla un plan textual para la producción del texto.
	Textualización	2. Plasma sus ideas mediante la escritura teniendo en cuenta la planificación y aspectos lingüísticos de la lengua.
	Revisión	3. Revisa y corrige el texto teniendo en cuenta las recomendaciones del maestro.

Por otro lado, la sub categoría de textualización se planteó el siguiente indicador, plasma sus ideas mediante la escritura teniendo en cuenta la planificación y aspectos lingüísticos de la lengua, obteniendo solo 28 relatos autobiográficos que cumplieron con un desempeño alto o destacado para este indicador, ya que tuvieron en cuenta aspectos como un título relacionado con el tema, la presentación de las ideas más importantes para el desarrollo del tema, uso de mayúsculas adecuados, signos de puntuación, uso de conectores, uso de párrafos y la organización cohesiva y coherente de las ideas. Así pues, se infirió que las estudiantes se apoyaron en su plan textual para la escritura de su texto, teniendo en cuenta las correcciones de la docente y aspectos lingüísticos. A continuación se mostrarán un fragmento del relato n° 1 “mi descripción” después de las diferentes revisiones.

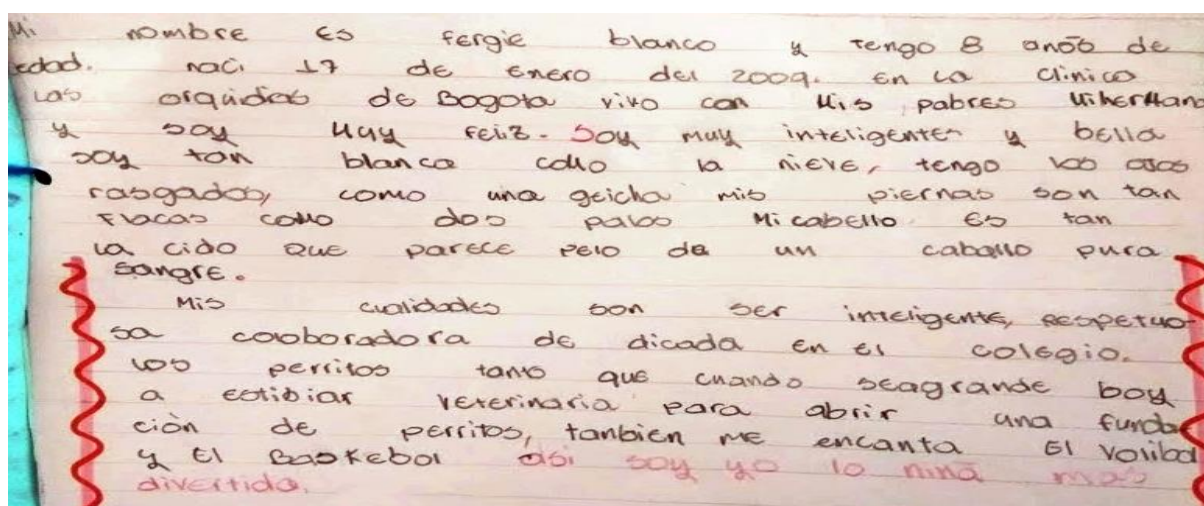


Imagen 3. Ejemplo relato n° 1 “mi descripción”

No obstante, 50 de los relatos dentro del corpus alcanzaron un nivel medio o satisfactorio y 26 restantes no alcanzaron a cumplir con el indicador propuesto, obteniendo un nivel bajo para esta subcategoría. Asimismo, lo anterior radica, en el mal uso del plan textual ya que éste no correspondía con los relatos escritos. La siguiente imagen ejemplifica lo anteriormente descrito.

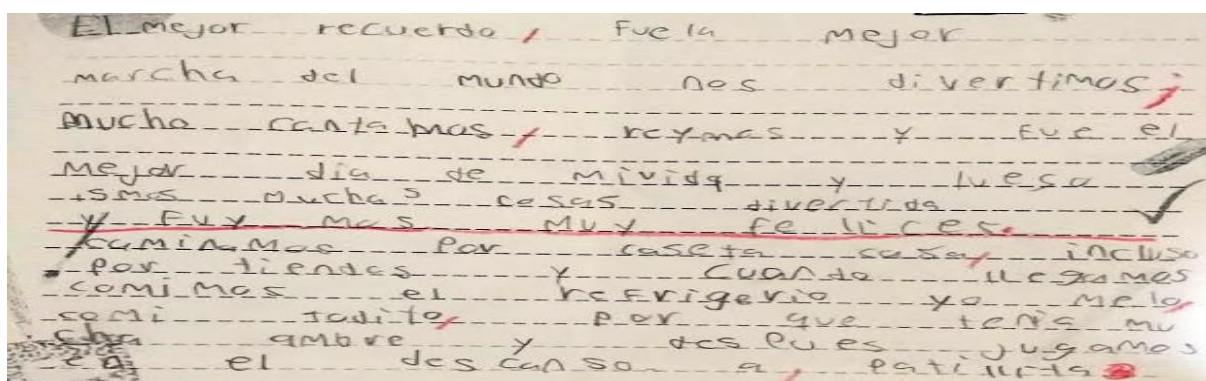


Imagen 4. Relato n° 4 “mi colegio”

Ahora bien, para la tercera subcategoría de revisión, se evidenció que la mayoría de las estudiantes no lograron cumplir con el indicador propuesto. De esta manera, en relatos como “mi descripción”, las estudiantes no hicieron cambios significativos en el contenido y la estructura de los mismos, puesto que se constató que con base a los borradores realizados y la versión final del escrito las estudiantes no acataron los ejercicios de corrección. Por otro lado, con respecto a la revisión de tercer relato “mis sueños”, se encontró una evolución en este momento de producción, frente al anterior relato, ya que la mayoría de las estudiantes hicieron un trabajo de revisión con sus escritos, efectuaron las correcciones y cambiaron algunos elementos.

En síntesis, se pudo inferir que la mayoría de las estudiantes para la categoría de proceso de producción, las estudiantes no llevaron a cabo un proceso de producción óptimo, dado que no aplicaron los momentos o etapas de la producción escrita de forma adecuada. Sin embargo, hubo una evolución en cuanto al reconocimiento del tema y el propósito comunicativo, constatando así que el momento de planificación tuvo gran influencia en superar dicha dificultad encontrada en el diagnóstico inicial. Además, al incrementar el número de relatos en el nivel alto y medio de desempeño, se puede relacionar este resultado con el progreso conseguido para esta categoría de análisis.

embargo”, etc. Por otro lado, los relatos que no alcanzaron a cumplir con los indicadores se caracterizaron por el predominio de ideas sueltas e inconclusas, repetición de la conjunción “y” y por la ausencia de recursos lingüísticos como sinonimia y deixis, los cuales afectaron la cohesión, coherencia y desarrollo del tema, así como se muestra en el siguiente fragmento del relato de una estudiante sobre “mis sueños”.

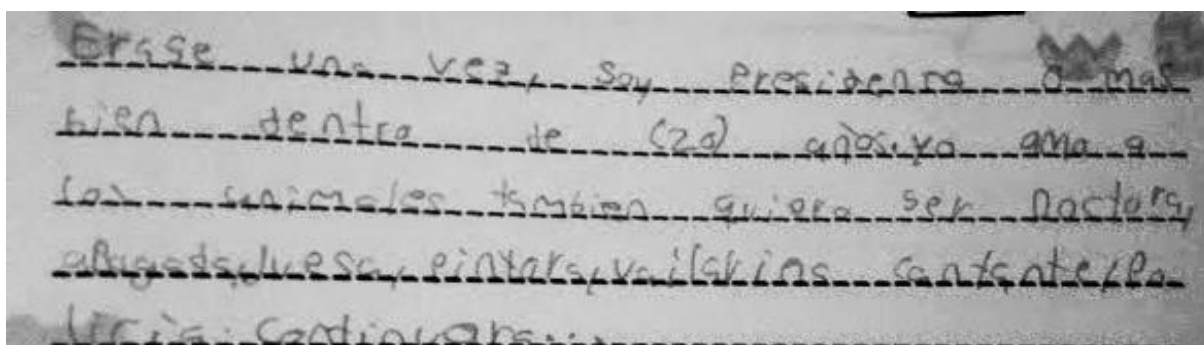


Imagen 6. Relato n° 3 “mis sueños”

“Erase una vez, soy presidenta o más bien dentro de 20 años, yo amo los animales también quiero ser doctora, cantante, bailarina, continuará...”. A partir de lo anterior, se puede ver como la estudiante combina varias ideas sin conexión entre ellas, creando problemas graves de coherencia y cohesión a nivel local y global en el texto, además interviene negativamente en la construcción de la macro y súper estructura.

En este orden de ideas, los resultados obtenidos mostraron que para la subcategoría de microestructura la mayoría de relatos presentaron una progresión temática, aunque siguen persistiendo inconvenientes de cohesión y coherencia local, puesto que la mayoría de las estudiantes no conectan sus ideas a través de conectores, cortando el sentido y la fluidez del texto.

Continuando con el análisis, la siguiente subcategoría de análisis es la macro estructura textual, para la cual se encontró que la mayoría de las estudiantes lograron cumplir con los indicadores propuestos, ya que dentro de las producciones se manejaron tres párrafos que contenían subtemas concernientes al tema principal. Así pues, en el relato n°1, se trabajó

el tema de la descripción mediante subtemas como: para el primer párrafo las estudiantes escribieron sobre una introducción sobre su información personal; para el segundo párrafo, las estudiantes desarrollaron el tema de la descripción física y sus cualidades mediante figuras literarias como el símil y la hipérbole, así como lo ejemplifica el siguiente fragmento: *“Soy muy inteligente y soy tan blanca como la nieve, tengo los ojos rasgados como una geisha, mis piernas son tan flacas como dos palos y mi cabello es tan lacio que parece pelo de un caballo pura sangre”*. En adición, es importante resaltar el buen uso y la creatividad de las estudiantes al usar las figuras literarias dentro de sus producciones. Por último, el tercer párrafo dentro de los relatos hizo referencia al tema de sus actividades favoritas y sus gustos. De esta manera, a partir de los subtemas desarrollados las estudiantes lograron construir de manera satisfactoria la macroestructura del texto, ordenando y conectando coherente y cohesivamente sus ideas. Para el relato n° 2, la macroestructura textual que las estudiantes construyeron en sus relatos se caracterizó por el desarrollo de subtemas a lo largo del relato, tales como la expresión de su opinión personal frente a la historia y la descripción cronológica de eventos en relación con el tiempo de las acciones desarrolladas. El siguiente fragmento refleja los elementos anteriormente descritos: *“Salimos de mi casa a las 7:30 am, mi papi había contratado un vecino para que nos llevara al aeropuerto y como era un sábado había un poco de trancón pero llegamos rápido. Yo estaba muy emocionada cuando vi el avión y como era la más pequeña me dejaron en la silla 24 A, al lado de la ventana para poder ver el paisaje”* (Ver anexo 12). Empero a lo anterior, para el proceso del relato n°4, la macroestructura de la mayoría de estos relatos presentaron inconvenientes en cuanto al orden de los subtemas, dado que trabajaron de forma desordenada el desarrollo de subtemas, de tal forma que, iniciaban relatando una anécdota e incluían en desorden las acciones que la componían o incluso retomaban la misma idea dentro de otro apartado diferente al subtema.

Por último, la siguiente subcategoría es la superestructura, de tal forma que a partir de la subcategoría anterior de macroestructura, la mayoría de las estudiantes lograron el indicador propuesto, ya que como se mencionó previamente las estudiantes desarrollaron tres párrafos por subtemas, los cuales estaban relacionados con el inicio, desarrollo y cierre del tema del relato. Como por ejemplo, en el relato n° 2 “mis vacaciones”, las estudiantes inicialmente escribieron sobre el lugar al que fueron, las personas con quienes estuvieron y el tiempo de la anécdota; para el desarrollo del tema, describieron las acciones relevantes que compusieron su historia y tuvieron en cuenta sus emociones ante la experiencia; como cierre la mayoría de las estudiantes concluyeron sus relatos con el regreso a casa. No obstante, los resultados para el relato n°4, arrojaron que las estudiantes no lograron presentar un inicio, un desarrollo y cierre por medio de párrafos dentro de sus narraciones, puesto que al estar afectada la microestructura y la macroestructura, la organización de la ideas perjudicó la coherencia local y global de los textos.

En síntesis, a partir de los resultados para la categoría de estructura del texto se evidenció que las estudiantes mejoraron frente al proceso de producción escrita, puesto que se encontró una mejor hilaridad, organización cohesiva y coherente de las ideas y un progreso frente al desarrollo de cada uno de los temas propuestos. Sin embargo, aún se siguen presentando fallas en la descripción de eventos de manera lógica y secuencial y frente al momento de revisión. Asimismo, elementos como la ortografía y la puntuación, presentaron fallas constantes tales como, confusión entre grafemas “y”- “i”, “b”- “v” y “s”- “c”, “b” – “d”. Asimismo, la mayoría de los relatos mostraron un inadecuado uso y ausencia de signos de puntuación.

Categoría contenido del texto

Contenido del texto	El yo	12. Habla desde su propia experiencia mediante el yo.
	Auto reconocimiento	13. Se reconoce como un sujeto único con características individuales que hace parte de una sociedad.
	Identidad	14. Re-construye y comparte sus experiencias que configuran su identidad.
	Autoestima	15. Evidencia un nivel alto, medio o bajo de seguridad y confianza en cuanto a sus valores, principios e identidad que la identifican.
	Autoeficacia	16. Proyecta sus sueños e ideales a través del texto.

Dentro de esta categoría, se encuentran inmersas cinco subcategorías relacionadas con el contenido autobiográfico de los relatos. De tal forma, que para la primera subcategoría denominada “el yo” se encontró el predominio del pronombre “yo” y la conjugación en primera persona del singular sobresalió en los relatos de las estudiantes. Por lo tanto, la experiencia de relatar las mejores vacaciones que han tenido en sus cortas vidas, refleja que sus narraciones son hechas mediante la primera persona, se reconocen como parte de su núcleo familiar, narran las acciones más importantes realizadas por ellas mismas, haciendo hincapié en su importancia y protagonismo en la historia y por último, expresan sus emociones frente a la experiencia vivida. Asimismo, es importante mencionar, que en varios textos se encontró que las estudiantes narraron desde la primera persona del plural, es decir, que incluyeron a otros sujetos dentro de su historia, dejando entrever aspectos emocionales de las estudiantes, tal como la empatía y afecto frente a una amistad, así como el siguiente fragmento del relato “mi colegio”: *“Cuando llegó el tiempo de pasar a segundo, nos pusimos muy ansiosas, porque escuchamos nuestros nombres en la lista del mismo curso y gritamos porque sabíamos que seríamos amigas para siempre”*. A partir de lo anterior, se relaciona con lo que María Gutiérrez afirma sobre el auto reconocimiento dentro de un texto autobiográfico, “muestra la trascendencia del relato como una posibilidad de construir un contexto de interacción mediante la acción conversacional propia de la autobiografía, que conduce al sujeto a reconocer el testimonio del otro” (p.8). Ésta interacción permitió entablar

un dialogo entre la propia experiencia y con el “yo”, para así poder identificar y reconocer el otro como agente interventor en la construcción de la identidad dentro de las producciones de las estudiantes.

Para la segunda categoría de auto reconocimiento se encontró que todas las estudiantes lograron cumplir con el indicador formulado, de modo que dentro de los relatos las alumnas identificaron y resaltaron sus características individuales, como por ejemplo en el primer relato, “mi descripción”, las estudiantes por medio de figuras literarias, realzaron su aspecto físico y su personalidad. A continuación se presenta un fragmento del relato anteriormente nombrado.

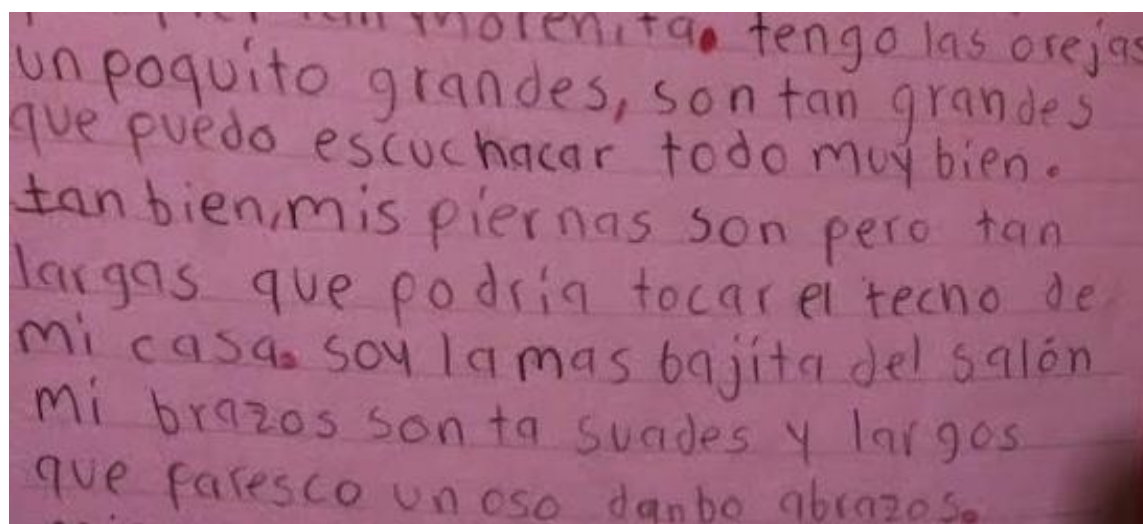


Imagen 7. Relato nº1 “mi descripción”

Como tercera subcategoría, se encuentra la identidad, se encontró que todas las estudiantes lograron de manera satisfactoria identificar aquellos elementos como las cualidades como parte de su identidad. Asimismo, con respecto a la autoestima, se analizó y se identificó dentro de los relatos unos elementos que permitieron que las estudiantes lograran cumplir a cabalidad el indicador propuesto, ya que el uso de adjetivos calificativos como inteligente, bonita, linda, feliz o divertida resaltan y ponen de evidencia el auto reconocimiento y la autoestima que manejan las estudiantes y que fue plasmado en la mayoría de sus relatos. En cuanto, a la última subcategoría de autoeficacia, la cual hace referencia a sí las estudiantes proyectan sus sueños e ideales a través del texto, se encontró que todas las

estudiantes cumplieron con el indicador propuesto, dado que en los relatos de mi descripción y mis sueños, cada una de las niñas escribió sobre lo que quieren ser cuando grandes, dejando en entrevista los sueños de las alumnas, así como lo muestra la siguiente imagen.

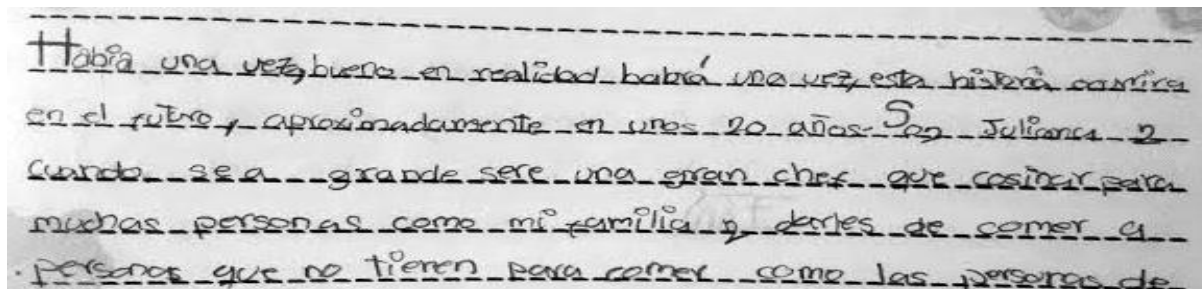


Imagen 8. Relato n° 3 “mis sueños”

En adición, esta subcategoría en el relato de “mis sueños” se dio por medio de la narración en tercera persona. Esta característica encontrada fue interesante resaltar puesto que las estudiantes lograron hacer referencia a ellas mismas sin incluirse explícitamente, pero que de igual forma se aluden, porque tiene algún tipo de relación con el protagonismo en la situación en particular. El siguiente fragmento evidencia lo expuesto anteriormente.

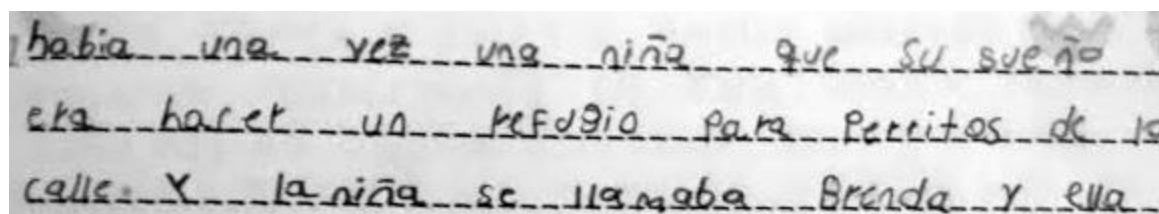


Imagen 9. Relato n° 3 “mis sueños”

En resumen, los resultados analizados y hallados para esta segunda fase muestran un progreso sistemático y paulatino que las estudiantes lograron durante la implementación de la propuesta pedagógica. Asimismo, se resalta el esfuerzo que han hecho las niñas al implementar y asimilar conceptos como coherencia y cohesión, el párrafo, conectores textuales, plan textual y revisión, ya que al trabajar la escritura como proceso se pudo enfocar en cada paso o momento de la producción y no solamente en conseguir un producto acabado, sin tener en cuenta las pausas y el esfuerzo que éste requiere. Con respecto a los elementos concernientes a la autobiografía se pudo ver que las estudiantes respondieron de manera

satisfactoria a escribir desde su subjetividad y desde su propia experiencia, a lo cual se pudo inferir y comprobar que el recurso del relato autobiográfico motivó y llamó la atención a las estudiantes, dado que fueron consideradas como el foco de atención y lo más importante fue que facilitó el desarrollo del proceso de producción escrita.

Resultados fase 3: Relatando historias (socialización)

El análisis de resultados para esta tercera fase se hizo de acuerdo con las actividades principales desarrolladas durante esta última fase de la intervención pedagógica, tales como: la prueba post diagnóstico (ver anexo 10) y el ejercicio de socialización de los relatos autobiográficos (ver anexo 13). Sin embargo, este último apartado de este capítulo se hará en términos de reflexiones y consideraciones finales frente a la pregunta de investigación. Por último, es importante mencionar que ésta fase fue de socialización, es decir, la presentación de los productos y de cierre de la intervención pedagógica.

- **Prueba post diagnóstico**

Dentro de los objetivos de esta investigación, se diseñó y se aplicó una prueba post diagnóstico (ver anexo 11), con el fin de comprobar la efectividad de la intervención pedagógica frente a las dificultades presentes en el proceso de producción de las estudiantes del grado 402 (302). El análisis de los hallazgos se hizo por medio de una rúbrica de evaluación (ver anexo 11), para así contrastar los resultados frente a los obtenidos en la prueba diagnóstico al inicio de esta investigación.

Inicialmente, para la primera actividad se encontró que la totalidad de las estudiantes lograron determinar el tema y el propósito u objetivo comunicativo que las llevó a producirlo a partir del plan textual. Este resultado fue comparable con el obtenido en el diagnóstico inicial, dado que la mayoría de la población estudiada se encontraba en un nivel bajo para determinar el tema, el posible lector del texto y el propósito comunicativo que las llevó a producirlo. Así pues, dicha dificultad se vio relacionada para alcanzar el nivel inferencial, es

decir, las alumnas no lograron establecer asociaciones y relaciones entre los significados necesarios para producir un texto. Por otro lado, en cuanto al texto planteado para esta actividad, se halló que tan solo ocho de los textos producidos por las estudiantes lograron alcanzar un nivel alto o destacado para el indicador propuesto, el cual estaba relacionado con la organización de las ideas de manera coherente y cohesiva y haciendo uso de conectores textuales. Mientras que 11 de las estudiantes restantes lograron alcanzar un nivel medio o satisfactorio y tres no lograron cumplir con el indicador de esta actividad. A partir de lo anterior, se puede inferir que las estudiantes han evolucionado en su nivel de producción escrita, puesto que en el diagnóstico inicial, la mayoría se situó en el nivel bajo, denotando problemas y dificultades en la organización coherente y cohesiva de las ideas, dado que las estudiantes no seguían el hilo conductor de sus ideas en sus escritos, predominando ideas sueltas e inconclusas. Ahora, con los textos producidos dentro de esta prueba post diagnóstico, se pudo ver que las alumnas lograron exponer las ventajas y desventajas de un tema, como por ejemplo, pasar vacaciones en la playa en vez del campo, de manera ordenada y coherente, haciendo uso de conectores y signos de puntuación para entrelazar y separar sus ideas.

Resultados prueba diagnóstico vs Resultados prueba post diagnóstico							
Antes de la intervención	Después de la intervención						
<p>ACTIVIDAD 1: Lucía es una niña colombiana de ocho años que quiere escribir que se encuentra en Argentina para <u>que la quiere mucho y la ayuda</u> Ayuda a Lucía a redactar.</p> <p>Sigue los pasos para escribir una carta y realízalos a lo derecho.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Escribe el lugar y fecha de donde estás. 2.- Luego escribe el nombre de la persona a quien le envías la carta. 3.- Después le platicas lo que le quieres decir. 4.- Te despides. 5.- Por último, firmas con tu nombre. <p>La carta es un medio de comunicación por escrito.</p> <p>hola abuelita de Lucía Como esta yo te voy a contar que Lucía se cayó en el bus que cae la resaca y pasaje y la no la salvan chao</p>	<p>NOTA: ANTES DE ESCRIBIR TU TEXTO REALIZA TU PLAN TEXTUAL</p> <table border="1"> <tr> <td>¿Cuál es el tema de mi texto?</td> <td>El día mas feliz de mi vida</td> </tr> <tr> <td>¿Cuál es el objetivo de mi escrito?</td> <td>mi objetivo es hacer un mini relato sobre el día mas feliz de mi vida.</td> </tr> <tr> <td>¿Cuál título es apropiado para mi texto?</td> <td>El gran día de mi vida</td> </tr> </table> <p>El gran día de mi vida</p> <p>El mejor día de mi vida fue cuando fui a la aventura con toda mi familia, fue el 7 de del año, estaba con mi papá, con mi mamá, hermano mayor y mi hermanito menor. Cuando cuando estaba en mundo aventura, todos los juegos que se me olvidaron, en el juego era como de escribir era de calcular. Hermano menor se cayó y fue muy grande. Fue el mejor día de mi vida porque comi con toda mi familia, me divertí mucho y me compraron un cuento que echaba boxes y me gustó mucho. FIN</p>	¿Cuál es el tema de mi texto?	El día mas feliz de mi vida	¿Cuál es el objetivo de mi escrito?	mi objetivo es hacer un mini relato sobre el día mas feliz de mi vida.	¿Cuál título es apropiado para mi texto?	El gran día de mi vida
¿Cuál es el tema de mi texto?	El día mas feliz de mi vida						
¿Cuál es el objetivo de mi escrito?	mi objetivo es hacer un mini relato sobre el día mas feliz de mi vida.						
¿Cuál título es apropiado para mi texto?	El gran día de mi vida						
Imagen 9. Imagen ejemplo de la prueba diagnóstico	Imagen 10. Imagen ejemplo de la prueba post diagnóstico						

A continuación, se presentó un cuadro comparativo con imágenes, la primera hace referencia a la prueba diagnóstica al inicio de la investigación y la segunda imagen corresponde a la prueba post diagnóstica.

A partir del cuadro comparativo, se evidenció una mejor estructuración y organización de las ideas en la columna correspondiente a la imagen después de la intervención, por ende se evidenció la coherencia y la cohesión entre las mismas, el uso de conectores y signos de puntuación para desarrollar el tema propuesto. Mientras que para la columna correspondiente a los resultados antes de la intervención, se evidencia que no hay desarrollo del tema y no hay una progresión entre las ideas. Ahora bien, los resultados para la segunda actividad propuesta arrojaron que la mayoría de las estudiantes identificaron errores de coherencia dentro un texto. Asimismo, lograron justificar el error de coherencia, respondiendo afirmaciones como la siguiente: *“Porque está hablando de una cosa y termina hablando de otra diferente, no tiene sentido”*. Así pues, el resultado obtenido para esta actividad se relaciona con la actividad anterior, puesto que las estudiantes asimilaron el concepto de coherencia y lo han aplicado a sus textos.

Por último, para la tercera actividad se encontró que ocho de los mini relatos autobiográficos propuestos para esta actividad alcanzaron un nivel alto, 11 un nivel medio y tres no lograron cumplir con el indicador. De esta manera, los 19 productos que cumplieron con el logro propuesto, los cuales mostraron una micro, macro y superestructura consistente, ya que desarrollaron el tema a lo largo del texto, siguieron el hilo conductor en sus ideas, al punto de crear un inicio, un desarrollo y un cierre para sus relatos. Además, la conexión entre sus ideas y párrafos se hizo por medio de conectores y de signos de puntuación.

En síntesis, los resultados obtenidos entre la prueba post diagnóstica y la el diagnóstica inicial muestran un progreso paulatino en la habilidad de escritura para las estudiantes del curso 302 - 402, dado que acciones como planificar y revisar permitieron que

las estudiantes pudieran fortalecer la coherencia y la cohesión textual a través de la escritura autobiográfica.

Finalmente, para cerrar este capítulo de análisis de resultados se presentara una reflexión desde la perspectiva de la investigación de este proyecto. A partir de los hallazgos realizados durante la investigación se infiere que el uso del recurso del relato autobiográfico potenció el proceso de producción escrita, dado que al trabajar la experiencia mediante anécdotas, facilitó el desarrollo de esta habilidad mediante elementos como la subjetividad, el auto reconocimiento, la autoestima y la autoeficacia. No obstante, elementos como la ortografía y la puntuación fueron los puntos débiles de las estudiantes ya que como se vio consignado en los productos de las estudiantes, la prueba post diagnóstico y en el diagnóstico inicial, los errores ortográficos predominaron constantemente en las producciones de las alumnas, perjudicando así su proceso de escritura, puesto que un elemento fundamental de cualquier texto es la ortografía. Asimismo, fue pertinente reconocer que la efectividad de la propuesta de intervención no se dio en su totalidad, sino que el progreso conseguido permitió fortalecer ciertos elementos fundamentales dentro del proceso de producción escrita, como la planificación con la identificación del tema y el propósito comunicativo del texto, la textualización con aspectos como la coherencia y la cohesión, de tal forma que el predominio de ideas sueltas sobre un tema caracterizaron las producciones de la población estudiada.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La escritura como proceso en el marco de la investigación *Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita* permitió visualizar el trasfondo e importancia de implementar estrategias que permitan transformar la forma como se enseña a escribir en el aula. Así pues, para concluir este trabajo es importante traer a colación los objetivos y los interrogantes de apoyo planteados al inicio de la investigación, para así dar cuenta de la resolución del interrogante principal.

En primera instancia, en cuanto al uso del relato autobiográfico, como recurso didáctico, se concluye que éste potenció elementos como la subjetividad, la autoestima y el auto reconocimiento, en la medida que las estudiantes plasmaron dichos elementos dentro de sus producciones, donde las protagonistas de cada relato eran ellas mismas, resaltando sus cualidades y sus emociones frente a cada tema propuesto y facilitando el desarrollo de la escritura. Asimismo, las estudiantes encontraron atractivo el hecho de escribir sobre ellas mismas y sobre sus experiencias, brindando la oportunidad de aprender a escribir un texto desde sus propios conocimientos previos. En cierto sentido, el uso del recurso fue un elemento que permitió el mejoramiento de la práctica de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Por otro lado, el uso del recurso permitió desarrollar el proceso de producción escrita de las estudiantes del curso 402 (302), dado que a partir del análisis de resultados, se evidenció un progreso significativo en la escritura de las alumnas, facilitando la aprehensión de conceptos como la coherencia y la cohesión, los cual fueron una gran dificultad encontrada en la fase de diagnóstico al inicio de la investigación. Por lo tanto, el progreso encontrado en el capítulo anterior, permitió que las estudiantes logaran conectar sus ideas desarrollando el tema propuesta para cada relato y consiguiendo la progresión y la hilaridad en sus ideas.

De igual modo, el momento de planificación sirvió para la generación y organización de las ideas, facilitando el posterior momento de plasmarlas mediante la escritura. Sin embargo, en el análisis se evidenció que el proceso de producción de las estudiantes, se caracterizó por no ser consistente, dado que la etapa o momento de revisión, no fue tenido en cuenta en numerosos relatos. Por ende, se infirió que a partir de los resultados analizados, el uso del plan textual generó un impacto en la escritura de las estudiantes, ayudándolas a organizar sus pensamientos y a seleccionar la información relevante para desarrollar un tema. Igualmente, el momento de textualización, sirvió para ejecutar todo lo planeado anteriormente y para concatenar de forma ordenada las ideas generadas. En este sentido, se concluye que la incidencia del uso de los relatos autobiográficos en el desarrollo de la producción escrita en las estudiantes del curso 302 - 402 de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño fue progresiva y de gran utilidad para mejorar la habilidad estudiada. Conviene, sin embargo, advertir y reconocer que la propuesta no fue efectiva en todos los aspectos esperados, ya que aún existen elementos arraigados a la escritura de las estudiantes que presentan fallas, tales como la ortografía, la puntuación y la organización de las ideas. Finalmente, cabe concluir que, desde el punto de vista pedagógico, se recomienda buscar e implementar estrategias que sigan fortaleciendo el proceso de escritura en el aula, para así consolidar bases firmes en las estudiantes en lo que respecta para la habilidad de escritura. Adicionalmente, se recomienda la gran variedad de recursos, paciencia, esfuerzo y creatividad, para superar el falso pensamiento de escribir por escribir. En efecto, la presente investigación influyó y generó un cambio significativo en el proceso de escritura de las estudiantes, cumpliendo con los objetivos que cimentaron este trabajo y evidenciando la importancia de la transformación del rol del maestro de lengua castellana, mediante la exploración de recursos que sirvan para desarrollar procesos funcionales de aprendizajes en las habilidades del lenguaje.

REFERENCIAS

- Amaya, E. & Pinzón, P. (2015) *La escritura autobiográfica: una apuesta pedagógica para la formación de lectores y escritores* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Camps, A. (2000) *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. Infancia y Aprendizaje. Volumen 49, 3 -19. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en <http://Dialnet-ModelosDelProcesoDeRedaccion-48341.pdf>
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Duero et al. (2006). *Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal*. Athenea Digital. Volumen 9, pp.131-151. Recuperado el 20 de Mayo de 2017 en <http://antalya.uab.es/athenea/num9/duero.pdf>
- Ciudadseva.com. (2018). *El soldadito de plomo* - Anónimo: Cuentos folclóricos - Ciudad Seva - Luis López Nieves. Recuperado el 13 de marzo de 2017 en <http://ciudadseva.com/texto/el-soldadito-de-plomo/>
- Flower, L y Hayes, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Argentina: Textos en contexto. Asociación internacional de lectura. Lectura y vida.
- Fonseca, J. (2012). *Escritura significativa través de la producción autobiográfica socializada en el aula del grado 403 del colegio Tomás Carrasquilla* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Gregorio de Mac, M. y Rébola de Welti, M (1992). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra 3.
- Gutiérrez, M. (2010). *Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal*. Educere, vol. 14, núm. 49, pp. 361-370. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35617102011.pdf>
- González, Blanca. *Concepto de proyecto pedagógico e investigación en el aula*. Portal colombiaaprende.edu.co
- Mateus, G., Santiago, W., Castillo, M. y Rodríguez, L. (2012) *Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes media*. En Folios, Revista de la Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, segunda época, número 36, segundo semestre, 115-130
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf.




- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México. Fondo de cultura económica.
- Piaget, j. (1981a) *La teoría de Piaget*. Infancia y aprendizaje. Monografía (2): 13-54.
- Pol, C. (1998). *La escritura autobiográfica como estrategia de pre-lectura: motivación para la comprensión del texto literario* (Tesis de Maestría) Universidad De Puerto Rico, San Juan.
- Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores, núm. 7, pp. 45-55. Recuperado el 23 de Mayo de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Rodríguez, F. (Ed.), *Educación con maestría* (pp. 111-116). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Rodríguez, L. (2015). *El Relato De Experiencia: Una Alternativa Para Fortalecer La Producción Escrita* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá.
- Sampieri, R. F. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Viera, T. (2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural*. Revista: Universidades, núm. 26, pp. 37 – 42. Recuperando el 10 de septiembre de 2017 en <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
- Uchuvo, Y. (2012). *Auto biografiados: cualificación de los procesos de lectura y la escritura mediante el uso de la estrategia de la autobiografía en los niños del grado 201 de la IED Tomas Carrasquilla* (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Vásquez Rodríguez, F. (2017). *La autobiografía como herencia socrática*. En Vásquez Vygotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

ANEXOS

Anexo 1- Matriz categorial de información para la caracterización

MATRIZ CATEGORIAL DE INFORMACIÓN				
UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Población (Los estudiantes)	Dimensión Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de aprendizaje • Atención - motivación • Disciplina – comportamiento • Interés - nivel de participación • Recursos para el aprendizaje • Hábitos de estudio • Ritmos de aprendizaje • Atender indicaciones en la clase • La hora de la clase 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo se dan los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ✓ ¿La atención depende de la motivación que tengan los estudiantes? ¿Cuáles son los aspectos que más motivan a los estudiantes? ✓ ¿Cómo se da la disciplina y el comportamiento de los estudiantes en el aula de clase? ✓ ¿el nivel de participación depende del interés de los estudiantes en el aula de clase? ¿El nivel de participación depende de la motivación de los estudiantes? ✓ ¿Es diverso el uso de recursos de aprendizaje? ¿Cuál es el más frecuente? ✓ ¿En el aula de clase de evidencian los hábitos de estudios que tienen los estudiantes? ✓ ¿Los ritmos de aprendizaje de los estudiantes se ajustan a los tiempos dados para la realización de tareas en el aula? ✓ ¿Escuchan atentamente los estudiantes las indicaciones para la realización de una actividad? ✓ ¿Influye la hora de la clase en los procesos de aprendizaje de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diarios de campo ✓ Encuestas ✓ Observación
		<ul style="list-style-type: none"> • Interacción estudiante – estudiante • Interacción estudiante – maestro • Modalidades de trabajo • Exclusión – inclusión • Convivencia • Relaciones de poder • Manejo de situaciones problema • Autoconocimiento y autoestima • Expresión de sus opiniones/dudas • Disposición para la clase 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Son armónicas las relaciones entre estudiante y estudiante? ✓ ¿La relación entre maestro-estudiante es bidireccional? ✓ ¿El trabajo en grupo es la modalidad más usada en el aula de clase? ✓ ¿Se evidencia la exclusión y la inclusión en el aula de clase? ✓ ¿La convivencia depende las relaciones de poder entre los estudiantes? ✓ ¿Se evidencia el autoconocimiento en los estudiantes? ¿hay seguridad sobre sus propios conocimientos? ✓ ¿Expresan los estudiantes sus dudas u opiniones con confianza y seguridad? ✓ ¿Cómo se evidencia la disposición para la clase por parte de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diarios de campo ✓ Encuestas ✓ Observación
	Dimensión Socio-Afectiva			

Anexo 2 – Encuesta

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<h2 style="margin: 0;">ENCUESTA GRADO 302</h2>									
Fecha: _____										
<p>Las siguientes preguntas están formuladas para conocer más sobre ti y tus compañeras de clase. Lee atentamente las siguientes preguntas y respóndelas con honestidad, si tienes alguna duda pregúntale al profesor, ¡VAMOS!</p>										
<p>1. Tu nombre completo es: _____</p>										
<p>2. Tu edad es: _____</p>										
<p>3. Las personas con las que vives en tu casa son (nómbralos a cada uno, ejemplo, mi papá, mi mamá, mis hermanos, etc.):</p> <p>_____</p> <p>_____</p>										
<p>4. ¿Con quién haces tus tareas? _____</p>										
<p>5. ¿Cuál es el barrio dónde vives? ¿En cuál localidad está ubicado?</p> <p style="margin-left: 20px;">Barrio: _____ Localidad: _____</p>										
<p>6. Marca con una X los recursos a los que tienes acceso cuando tienes que hacer tareas.</p> <table border="0" style="width: 100%; margin-left: 20px;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Libros</td> <td><input type="checkbox"/> Biblioteca</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Enciclopedias</td> <td><input type="checkbox"/> Computador</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Internet</td> <td><input type="checkbox"/> Ninguno de los anteriores</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Diccionarios</td> <td></td> </tr> </table>			<input type="checkbox"/> Libros	<input type="checkbox"/> Biblioteca	<input type="checkbox"/> Enciclopedias	<input type="checkbox"/> Computador	<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Ninguno de los anteriores	<input type="checkbox"/> Diccionarios	
<input type="checkbox"/> Libros	<input type="checkbox"/> Biblioteca									
<input type="checkbox"/> Enciclopedias	<input type="checkbox"/> Computador									
<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Ninguno de los anteriores									
<input type="checkbox"/> Diccionarios										
<p>7. De las asignaturas vistas en el colegio, ¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>										
<p>8. ¿Te gusta de la clase de español?</p> <p style="margin-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Sí 😊</p> <p style="margin-left: 20px;"><input type="checkbox"/> No ☹️</p> <p style="margin-left: 20px;">¿Por qué? _____</p>										
<p>9. ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de español?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>										
<p>10. ¿Qué es lo que NO te gusta de la clase de español? ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>										
<p>11. ¿Te gusta leer? ¿Mucho o poco? (ejemplo: sí, me gusta mucho)</p> <table border="0" style="width: 100%; margin-left: 20px;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Sí</td> <td><input type="checkbox"/> Mucho</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> No</td> <td><input type="checkbox"/> Poco</td> </tr> </table> <p style="margin-left: 20px;">¿Por qué? _____</p>			<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Mucho	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Poco				
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Mucho									
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Poco									
<p>12. ¿Con que frecuencia lees?</p> <p>a) Todos los días</p> <p>b) Cada semana</p> <p>c) Cada mes</p> <p>d) Nunca lees</p>	<p>13. ¿Te gusta la relación con tus compañeras del grado 302? (marca con una X una sola opción)</p> <p style="margin-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿Por qué?</p> <p>_____</p>									
<p>¡GRACIAS!</p> 										

C O M P E T E N C I A C O M U N I C A T I V A		PROCESOS	HABILIDADES	INDICADORES	B	M	A
C O M P E T E N C I A C O M U N I C A T I V A	COMPRENSIÓN	LECTURA	1.	Lee diferentes clases de texto: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.			
			2.	Identifica la silueta o el formato de los textos que lee.			
			3.	Elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos.			
			4.	Identifica el propósito comunicativo y la idea global del texto.			
			5.	Compara textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.			
	COMPRENSIÓN	ESCUCHA	1.	Interpretan adecuadamente diferentes preguntas.			
			2.	Identifican en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien lo interpreta un texto.			
			3.	Identifican la intención de quien produce un texto.			
			4.	Pueden seguir, sin complicación, dos o más instrucciones en una secuencia.			
			5.	Escuchan respetuosamente las indicaciones del profesor y las opiniones de sus compañeros.			
COMPRENSIÓN	ESCRITURA	1.	Determina el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que le lleva a producirlo.				
		2.	Organiza sus ideas de manera coherente y cohesiva.				
		3.	Revisa, socializa y corrige sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor.				
		4.	Describe personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.				
		5.	Describe eventos de manera lógica y secuencial.				
	COMPRENSIÓN	ORALIDAD	1.	Expresan en forma clara sus ideas, intereses y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.			
			2.	Utilizan la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar su propósito en diferentes situaciones comunicativas.			
			3.	Exponen y defienden sus ideas en función de la situación comunicativa.			
			4.	Participan activamente en clase.			
			5.	Expresan sus dudas y opiniones de manera clara durante el desarrollo de la clase.			

Anexo 4 – Prueba diagnóstico



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



TALLER DIAGNOSTICO GRADO 302

Nombre: _____

Fecha: _____

ESCRITURA

ACTIVIDAD 1: Lucía es una niña colombiana de ocho años que quiere escribirle una carta a su abuela que se encuentra en Argentina para contarle que _____ . Ayuda a Lucía a redactar su carta.

Sigue los pasos para escribir una carta y realízalos a la derecha.

- 1.- Escribe el lugar y fecha de donde estás.
- 2.- Luego escribe el nombre de la persona a quien le envías la carta.
- 3.- Después le platicas lo que le quieres decir.
- 4.- Te despides.
- 5.- Por último, firmas con tu nombre.

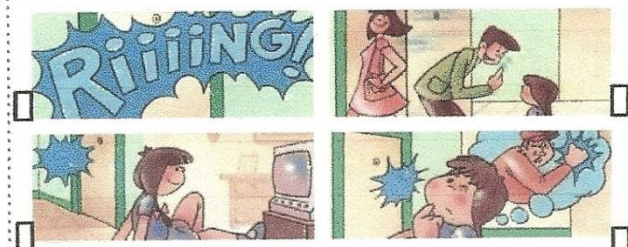


La carta es un medio de comunicación por escrito.

México, a _____ de _____ 200__

ACTIVIDAD 2: Ahora lee la carta que le ayudaste a escribir a Lucía, revisa y si necesitas corregir alguna parte puedes hacerlo aquí:

ACTIVIDAD 3: Observa la siguiente imagen.

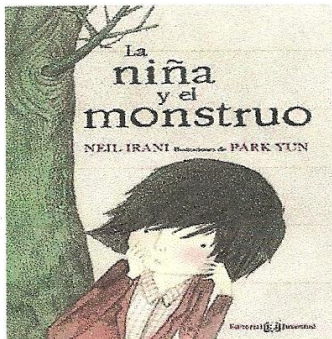


Bien, la anterior es una secuencia de una situación pero esta desordenada. Ordena la secuencia de 1 a 4 de acuerdo al orden lógico que le des y describe:

♥ Una vez leído el texto, ¿Qué tipo de texto es? (Marca con una X la respuesta correcta).

- a) Un cuento
- b) Una Fabula
- c) Una receta
- d) Una carta

ACTIVIDAD 3: Observa detenidamente las siguientes imágenes y responde las siguientes preguntas:



♥ Después de observar la portada del libro álbum *La niña y el monstruo*, ¿de qué crees tú que tratará este cuento?

♥ Según la segunda imagen, ¿cuál será el problema presentado en este cuento?



♥ Según las imágenes anteriores, ¿qué crees tú que sucede en el desarrollo de la historia? ¿Qué crees que pueda pasar al final de la historia?

¡GRACIAS!



♥ La situación que sucede en las imágenes una vez ordenadas. ¿Qué muestran las imágenes?

♥ Los personajes, el lugar y los objetos en la situación.

LECTURA

COLEGIO MUNICIPAL

Estimados padres de familia:

El próximo Sábado 26 de mayo, a partir de las 9:00 a.m. se realizará en la cancha central de la escuela la celebración del Día de la Familia.

Esperamos contar con su presencia y participación.

Néstor Vera
Profesor de grupo 2A.

ACTIVIDAD 1: Lee el siguiente texto y responde las siguientes preguntas:

- ♥ El texto anterior es:
- Una carta personal enviada a padres de familia.
 - Un mensaje secreto para padres de familia.
 - Una instrucción sobre como asistir a una celebración.
 - Una invitación para una celebración especial.

♥ ¿Cuál es el propósito o intención del anterior texto?

ACTIVIDAD 2: Lee el siguiente texto.

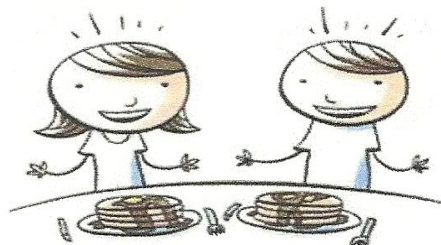
¿CÓMO HACER PANQUEQUES?

Ingredientes:

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|
| ♥ 2 huevos | ♥ 3 cucharadita de sal |
| ♥ Media taza de leche | ♥ 2 cucharaditas de polvos de hornear |
| ♥ 3 cucharadas de mantequilla | ♥ 2 cucharadas de azúcar |
| ♥ Una taza y media de harina | |

Preparación:

- Con la batidora batir la leche y los huevos.
- Agregar la mantequilla derretida y mezclar.
- Agregar la harina, la sal y el azúcar y mezclar.
- Dejar reposar 15 minutos.
- Calentar un sartén y engrasar con un poco de mantequilla.
- Verter 1/4 taza de mezcla en la sartén y cocinar 2-3 minutos por lado, dar vuelta cuando empiecen a aparecer burbujas y se revienten. Dar vuelta solo una vez.
- Sacar a un plato y dejar enfriar ligeramente.



Anexo 5- Taller 1: relato mi descripción

NOMBRE: Tara Matallana Sanchez

COMPARACIONES Y EXAGERACIONES:

MI oreja estan
 como las de Janitar
MI boca es como
 y como un perfume
MI cuello es tan
 suave como que una
 tortuga
MI brazos son tan
 largos que una cebra



MI cabello estan
 tan largo que puede
 llegar al piso
MI ojos son tan
 grandes que un mo-
 nje
MI nariz estan
 tan grande que un
 mono de un apur-
 ado
MI cejas son como
 un arco de una persona
MI labios estan
 tan suaves como
 un caramelo
 como una carita
MI orejas son
 grandes que un
 pavo
MI pies son tan
 bonitos que los de-
 mas

MI Descripción Física

Tengo cabello largo
 Tengo boca
 Soy bonita
 compacto
 soy amable
 no pego
 Escribo rapido

MI Personalidad y Actividades Favoritas

1 soy alegre
 2 No digo mentiras
 3 soy Cristiana
 4 soy divertida
 5 putinar
 6 ir a cine
 7 bicicleta
 8 ir al parque

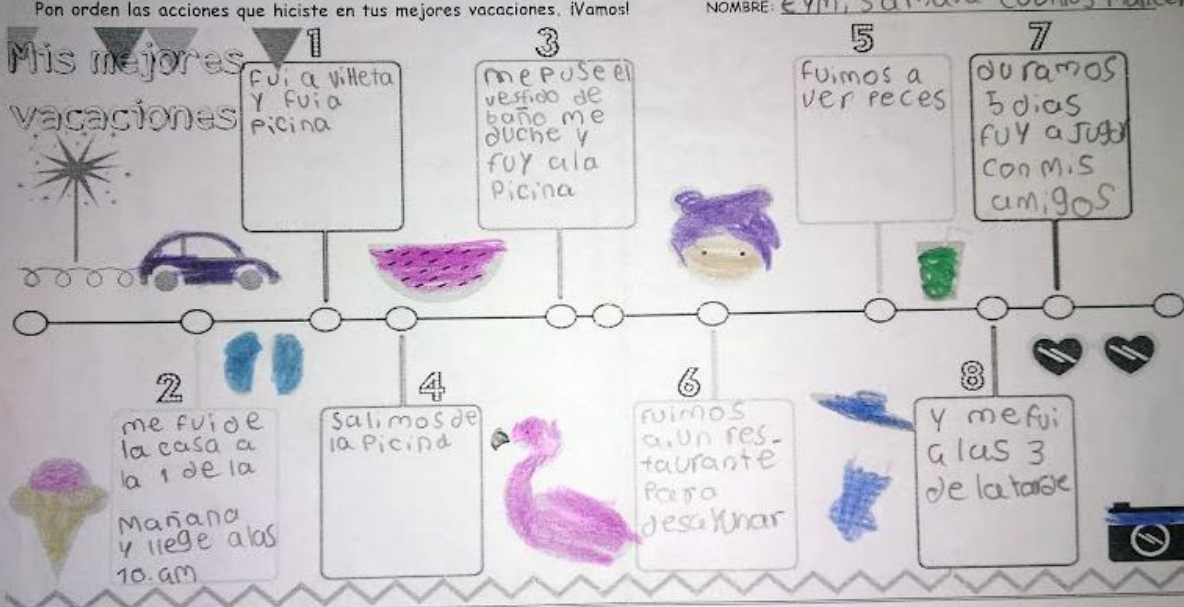
Anexo 6 – Plan textual mis vacaciones

PLAN TEXTUAL: LINEA DEL TIEMPO DE LAS MEJORES VACACIONES QUE HAYAS TENIDO.

NOMBRE: Eymis Samara Cubillos Mancera

Pon orden las acciones que hiciste en tus mejores vacaciones. ¡Vamos!

Mis mejores vacaciones



- Fui a Villeta y fui a piscina
- me fui de la casa a la 1 de la mañana y llegue a las 10 am
- me puse el vestido de baño me duche y fui a la piscina
- Salimos de la piscina
- fuiamos a un restaurante para desayunar
- fuiamos a ver peces
- duramos 5 dias fui a jugar con mis amigos
- y me fui a las 3 de la tarde


MI PLAN TEXTUAL

EL TEMA DE MI RELATO ES	fui a viajar a Villeta
¿CUAL HA SIDO EL MEJOR PASEO DE TU VIDA?	ir a Villeta
¿CON QUIEN FUISTE?	con mi mamá con mi papá y mi hermana


Anexo 7 – Taller 2: organiza el texto

Título: El viaje de los niños


Llego el día de la excursión y todos los niños y niñas estaban preparados
Con sus mochilas para subir al autocar.



Se divertieron mucho porque jugaron a la pelota
y corrieron por el campo toda la mañana







finalmente cuando regresaron estaban tan cansados
al bajar
del autocar, que no podían dar un paso



Título: La receta de las 4 Mos Quetras

El agricultor echo los granos de trigo al
suelo en el otoño
El pan normalmente se hace con harina
de trigo.
el trigo crece y el agricultor lo recorre con
las maquinas durante el verano.
los granos de trigo se muelen y se
convierten en harina
A continuación se forman barras con la
masa
la harina se mezcla con agua, levadura
y sal y se hace una masa
y al sacarlas del horno estarán listas para
comerlas.
y finalmente se meten en el horno para
que se cocinen

hecho por
Ayelen
ANA
SOLA
TIFANNY

Anexo 8 - Plan textual caldero mágico de la escritura

En cada recuadro escribe ideas en orden sobre lo que quieres ser cuando seas grande.

El caldero mágico de la escritura

1. Desde que soy niño he demostrado mi gusto y amor por los animales. Me ido al zoológico de Santa Cruz, al de Jaime Duque y al de Cali.

2. No he podido tener una mascota en mi casa por el asma.

3. Pero en la finca de mi abuela tenemos peceritos, una gata Zuzar los y vacas galinas.

4. Cuando veo que alguien maltrata los animales sufren mucho y trato de ayudarlos. Por eso quiero estudiar mucho.

5. Y he pensado muchas veces en que los pueda ayudar si soy Veterinaria.

BOOM!

El Tema de mi relato es	Plan textual: mi sueño
Mi profesión sea grande será	Lo que quiero ser de grande Veterinaria.

Anexo 9 – Plan textual mi colegio

Nombre: Julianna Cuervo Medina Fecha: 22/12/2017

Plan textual: Mi colegio

¿Cuál es el tema de tu relato?	El mejor recuerdo de to colegio
¿Cuál ha sido el mejor día en tu colegio? ¿Por qué?	el día de la feria porque desde ese día armamos mejores amigos
¿Cómo fue tu primer día de colegio?	super bonito por que todos me aceptaron y hice muchos amigos ese día
¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio?	los compañeros son muy amistosos y puedo compartir más tiempo con ellas
¿Qué título le vas a poner a tu relato?	Mi colegio y yo

Anexo 10 – Prueba post diagnóstico



TALLER POST DIAGNOSTICO DE ESCRITURA GRADO 402

NOMBRE: _____ FECHA: _____

ACTIVIDAD 1.

Elige uno de estos tres temas:

1. La comida vegetariana frente a la comida tradicional
2. Vivir en el campo o vivir en la ciudad
3. Vacaciones en la playa o en el campo

Ahora trata de escribir un texto breve exponiendo las ventajas e inconvenientes de una u otra opción, y trata de defender tu preferencia. Utiliza para ello conectores (además, entonces, no obstante, finalmente, etc), signos de puntuación y párrafos.

NOTA: ANTES DE ESCRIBIR TU TEXTO REALIZA TU PLAN TEXTUAL.

¿Cuál es el tema de mi texto?	
¿Cuál es el objetivo de mi escrito?	
¿Cuál título es apropiado para mi texto?	

NOTA: NO OLVIDES REVISAR TU TEXTO, PUEDEN HABER ERRORES

ACTIVIDAD 2.

En los siguientes fragmentos hay algo que está mal, señala dónde están los problemas de coherencia en estos textos e indica por qué está mal.



- Después de llegar al campus, me fui a mi habitación y deshicé el equipaje. Nunca he sabido por qué mis padres se compraron aquel coche.
¿Por qué?: _____
- Los niños se alegraron al abrir los regalos que estaban junto al árbol de navidad. Las clases estaban acabando y ya tenían ganas de que llegaran las navidades.
¿Por qué?: _____
- Hay varias ideas en que se defienden en el libro. La obra es una crítica feroz contra la globalización.
¿Por qué?: _____

ACTIVIDAD 3.

Con mucha creatividad aplica tus conocimientos aprendidos durante esta intervención pedagógica y realiza un mini relato autobiográfico sobre el día más feliz de tu vida. Ten en cuenta las siguientes preguntas: ¿Cuándo fue?, ¿con quién estabas?, ¿Dónde estabas cuando ocurrió?, ¿qué hiciste?, ¿paso algo extraordinario?, ¿por qué fue el mejor día de tu vida?

NOTA: ANTES DE ESCRIBIR TU TEXTO REALIZA TU PLAN TEXTUAL.

¿Cuál es el tema de mi texto?	
¿Cuál es el objetivo de mi escrito?	
¿Cuál título es apropiado para mi texto?	

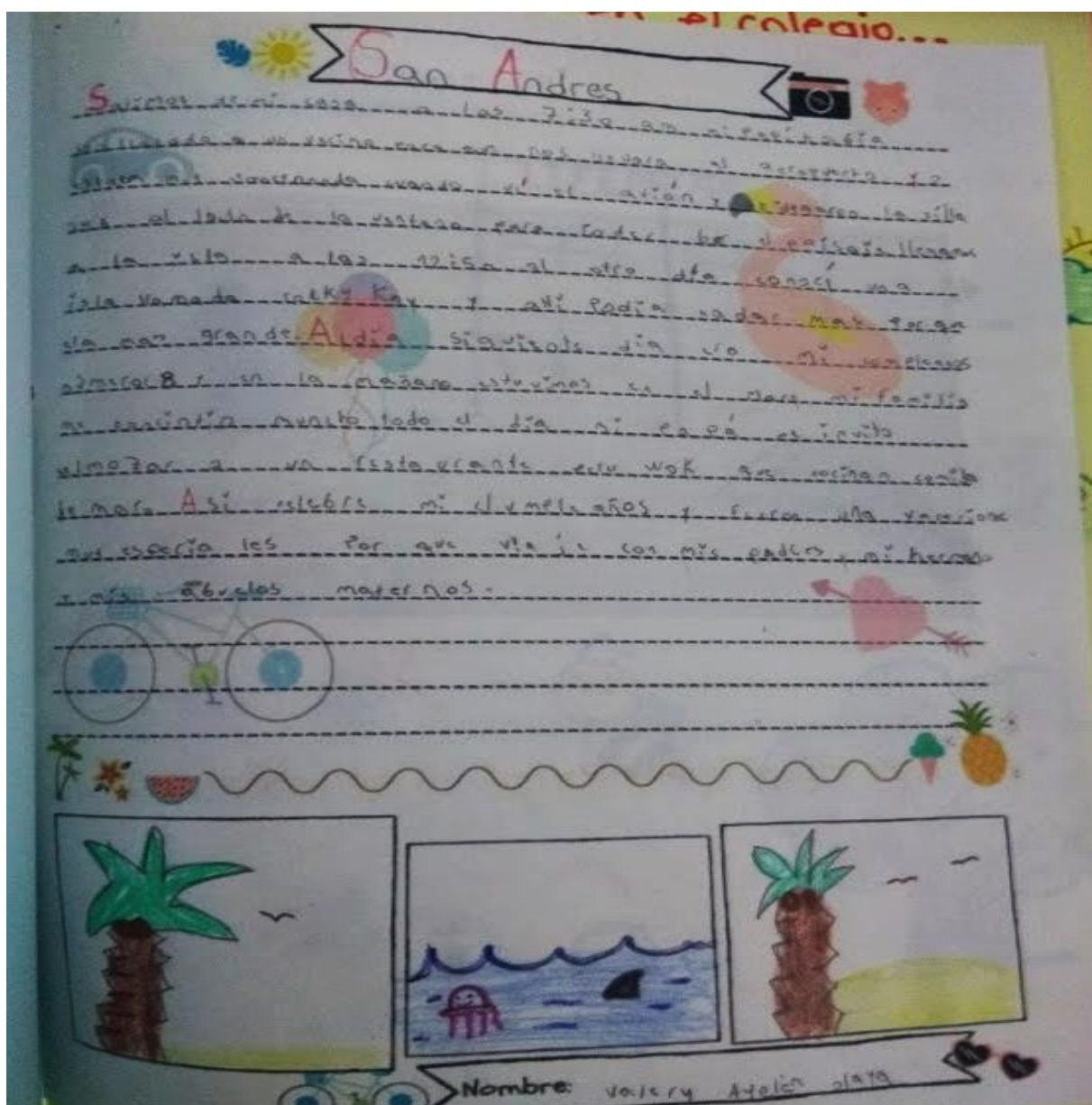
NOTA: NO OLVIDES REVISAR TU TEXTO, PUEDEN HABER ERRORES



Anexo 11 – Rúbrica prueba post diagnóstico

Rúbrica de evaluación prueba post diagnóstico								
C O M P E T E N C I A	C O M U N I C A T I V A	Proceso	Habilidad	Indicadores				
		Producción	Escritura	Actividad 1	1. Determina el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que le lleva a producirlo dentro del plan textual.	A	M	B
				Actividad 2	2. Organiza sus ideas de manera coherente y cohesiva y usa conectores textuales.			
				Actividad 3	3. Identifica errores de coherencia dentro un texto.			
Actividad 4	4. Organiza sus ideas de manera coherente, lógica y secuencial mediante el uso de conectores textuales.							
Actividad 5	5. Revisa y corrige sus escritos.							

Anexo 12- Relato autobiográfico mis vacaciones



Anexo 13 – Fotografías fase III socialización



Fuente: autoría de la investigadora



Fuente: autoría de la investigadora



Fuente: autoría de la investigadora



Fuente: autoría de la investigadora



Fuente: autoría de la investigadora



Fuente: autoría de la investigadora



Fuente: autoría de la investigadora