

Historias de vida, un detonante para fortalecer la escritura en estudiantes de grado séptimo del colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño

Leidy Julieth Cano Vargas

Asesor

Carl Alex Machuca

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español e Inglés

Bogotá D. C.

2024

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado 1

Jurado 2

Dedicatoria

Dedico este trabajo de grado principalmente, mi madre, que ha estado conmigo en todas las circunstancias de la vida sin importar cualquiera que esta haya sido y ha apoyado en todo sentido mi paso por la universidad y lo que esto ha significado para mí.

A mi amada hija Juliana que sin saberlo siempre me llena de alegría y de orgullo con cada acción de bondad y de tenacidad para asumir la adolescencia... Escucharla soñar con un futuro más equitativo y justo para el mundo me mueve a reflexionar constantemente sobre mis acciones como madre, como hija, como docente, amiga y hermana.

Agradecimientos

A mi familia por su apoyo incondicional, su comprensión y acompañamiento en todo momento.

A mi madre especialmente por impulsarme a continuar y hacerme entender que a pesar de las adversidades nunca debemos dejar de trabajar por los sueños.

A la Universidad Pedagógica Nacional por darme la oportunidad de vivir cada aprendizaje y cada experiencia en estos años de carrera.

A los docentes del departamento de lenguas que dejaron huellas importantes en mi formación como docente y que me enseñaron a entender el mundo desde otras perspectivas para tomar acción de forma crítica.

Tabla De Contenido

Resumen.....	7
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	8
1.1. Caracterización.....	8
1.1.1. Contexto local.....	8
1.1.2. Contexto institucional.....	8
1.1.3. Características de la población.....	10
1.1.3.4. Características socioafectivas.....	10
1.1.3.5. Características cognitivas.....	12
1.1.3.6. Características comunicativas.....	13
1.2. Delimitación del problema.....	13
1.3. Pregunta de investigación.....	15
1.4. Justificación.....	15
1.5. Objetivos.....	16
1.5.1. Objetivo general.....	16
1.5.2. Objetivos específicos.....	16
Capítulo 2. Marco conceptual.....	17
2.1. Antecedentes.....	17
2.2. Contexto conceptual.....	20
2.3. Marco teórico.....	21
Capítulo 3. Diseño metodológico.....	27
3.1. Enfoque y tipo de investigación.....	27
3.1.1. Fases de la investigación.....	28
3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	30
3.3. Muestra.....	32
3.4. Unidades de análisis.....	32
3.5. Matriz categorial.....	32
3.6. Consideraciones éticas.....	33
Capítulo 4. Propuesta de intervención pedagógica.....	34
4.1. Taller de escritura.....	34
4.2. Autobiografía.....	35
4.3. Fases de intervención.....	36
4.3.1. Diagnóstico.....	36
4.3.2. Sensibilización.....	36
4.3.3. Creación.....	37
4.3.4. Corrección.....	37
4.4. Cronograma de actividades.....	37
Capítulo 5. Organización y análisis de la información.....	44
5.1. Escritura.....	48
5.2. Procesos de escritura.....	51

5.3. Autobiografía.....	55
Capítulo 6. Conclusiones.....	56
Referencias	58
Anexos.....	59

Resumen

El presente trabajo de investigación cualitativa implementó una propuesta pedagógica a partir del enfoque de investigación acción para fortalecer los procesos de escritura en las estudiantes del grado 702 de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño. Se utilizó como estrategia metodológica los talleres de escritura enfocados a la creación textual autobiográfica como elemento detonante de ideas que permitiera vincular temas de interés cotidianos de las estudiantes. Para tal efecto, se identificaron los procesos escriturales, fortalezas y desafíos durante la producción textual y se diseñó una propuesta pedagógica que propendió al fortalecimiento de la competencia escrita en conjunto con una constante retroalimentación. Como resultado, se evidenció un mejor planteamiento y organización de ideas, textos más consistentes, el encuentro del yo narrativo y un espacio para la subjetividad y la reflexión.

Palabras clave: escritura, procesos de escritura, historias de vida, autobiografía, taller de escritura.

Abstract: This qualitative research study implemented a pedagogical proposal based on an action research approach to strengthen the writing processes of seventh-grade students (702) at I.E.D. Liceo Femenino Mercedes Nariño. Writing workshops focused on autobiographical text creation were used as a methodological strategy, serving as a catalyst for ideas that allowed for the connection of students' everyday topics of interest. To this end, the writing processes, strengths, and challenges during text production were identified, and a pedagogical proposal was designed to promote the strengthening of writing competence, along with constant feedback. As a result, improved planning and organization of ideas, more consistent texts, the discovery of the narrative self, and a space for subjectivity and reflection were evidenced.

Keywords: writing, writing processes, life stories, autobiography, writing workshop.

Capítulo 1. Planteamiento Del Problema

Caracterización

Para iniciar la presente investigación, se realiza una descripción de las características de las estudiantes del grado séptimo del IED Liceo femenino Mercedes Nariño en tres aspectos importantes: contexto local, contexto institucional y rasgos de la población. El objetivo es conocer el entorno del colegio, el enfoque y naturaleza de la institución bajo la cual se forma el estudiantado y, por último, reconocer cómo es la población en cuanto a rasgos socioafectivos, demográficos, comunicativos y cognoscitivos de las estudiantes. En ese sentido, se obtuvo la información de la aplicación de los siguientes instrumentos: Diarios de campo y ficha demográfica.

Contexto Local

Como fue mencionado, este estudio se lleva a cabo en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la AV CARACAS # 23 24 SUR en el barrio San José de la localidad Rafael Uribe al sur oriente de Bogotá, cuya estratificación socioeconómica oscila entre los niveles 1, 2 y 3. De acuerdo con su ubicación, ésta limita con las localidades San Cristóbal al oriente, con Tunjuelito al occidente, Antonio Nariño al Norte y al sur con Usme. En ella se encuentran sitios conocidos como el mirador de la Resurrección, La piedra del amor, Los chorros de las lavanderas y El parque entre nubes, los cuales son muy concurridos por los habitantes de las localidades mencionadas.

Aunque el sector circundante al plantel educativo es principalmente residencial, se observa una gran actividad relacionada al comercio minorista, una fuerte fluidez de peatones y transporte vehicular debido a la ubicación de las avenidas principales y a las instituciones educativas públicas y privadas, además de iglesias de diversas religiones, centros de salud pública y privada, parques pequeños, metropolitanos y la Alcaldía Local que se encuentra dispuesta a una cuadra del colegio. Allí, particularmente se acentúan, por lapsos, grupos de personas desplazadas o con problemáticas sociales y de violencia. Estas son a grandes rasgos las características del contexto local en donde se ubica el Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Contexto Institucional

Con relación al contexto institucional, se indaga acerca del horizonte y filosofía institucional, también del enfoque del colegio, perfil del estudiante y se realizan observaciones que permiten identificar de qué manera esto se lleva a la realidad en el aula de clase.

En primer lugar, el Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución educativa oficial, de carácter femenino. Actualmente está en proceso de transición a bachillerato internacional. El colegio ofrece el programa de básica primaria, básica y un programa de validación a las víctimas del conflicto y personas adultas que deseen culminar sus estudios hasta el grado 11. El colegio destaca por su énfasis en la enseñanza de las lenguas extranjeras inglés y francés; también exige un alto rendimiento a sus estudiantes en las áreas de ciencias, tecnología e innovación.

En segundo lugar, el PEI (*Liceísta crítica, reflexiva, autónoma, transformadora de contextos para la convivencia*) y el perfil de la estudiante liceísta dejan ver claramente el propósito de la formación de estudiantes, empleando el método holístico de acuerdo con el horizonte institucional y manual de convivencia. Es decir, la estudiante Liceísta es una persona que vivencia y promueve los valores institucionales para la construcción de su proyecto de vida, ejerce un liderazgo solidario y positivo en la sociedad, en la familia y en su vida laboral; cuenta con un pensamiento autónomo, crítico y analítico, capaz de proponer soluciones, tomar decisiones y asumir las responsabilidades (García, s.f.).

En tercer lugar, la **misión institucional** encamina a la formación integral de sus estudiantes promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que favorezcan la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúan. Por su parte, la **visión institucional** pretende que para el año 2025, el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño sea reconocido a nivel global por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas en el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento y la convivencia, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés, ciencias básicas, artes y tecnologías de la información y de la comunicación, así mismo formar constructoras de una sociedad respetuosa de sí mismas y del otro (IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, s.f.).

En cuarto lugar, la malla curricular integra tres principios importantes: el conocer, el hacer y el ser, los cuales, están relacionados a los tres tipos de saberes que caracterizan a la institución: saberes científicos y tecnológicos, saberes expresivos y comunicativos, y saberes sociales y culturales (García, M. s.f.).

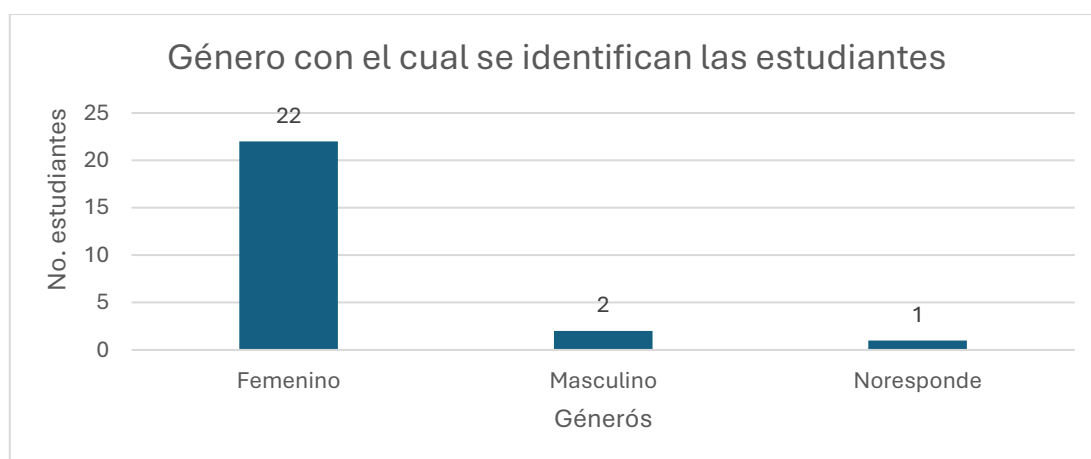
En contraste con lo anterior, se observa que el objetivo de las actividades en clase gira en torno a aprender estructuras de textos, conceptos, ortografía, formas correctas de expresión verbal y de comportamiento; así mismo, en clase realizan ejercicios de escritura que

involucran la experiencia personal de las estudiantes puestas en el contexto social, pero, no se evidencia un trabajo riguroso respecto de la escritura o no se realiza un trabajo de corrección cíclico. En conclusión, la mayoría de las actividades y realizadas en la clase de español son evaluadas con respecto a su forma y estructura, pero no se profundiza en la argumentación ni en la corrección constante de los productos escritos y orales de las estudiantes. (ver anexo 2)

Características De La Población

A continuación, se caracteriza la población por medio de dos instrumentos de recolección de información, ficha demográfica (ver anexo 1) y diarios de campo dados de la observación (ver anexo 2), sobre los ejes socio- afectivo, comunicativo y cognoscitivo.

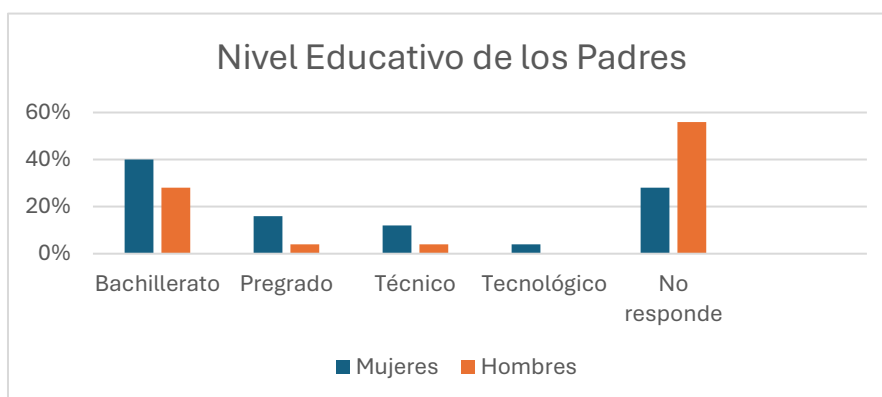
Características Socioafectivas De Las Estudiantes. Para la caracterización del grupo de estudiantes del grado 702 se aplica ficha sociodemográfica (ver anexo) al grupo de 37 adolescentes con edades entre los 11 y 13 años. Inicialmente a la pregunta con cuál género se identifica, las estudiantes responden como lo indica la tabla a continuación:



Así mismo en el ámbito familiar el 72% de las estudiantes provienen de familias monoparentales de la siguiente manera: en el 60% de los casos predominan las mujeres como madres cabeza de hogar y en un 12%, los padres. Por otro lado, se identifica que el 20% de las adolescentes viven en una familia nuclear, el 4% de las familias son compuestas y el 4% son familia de abuelos.

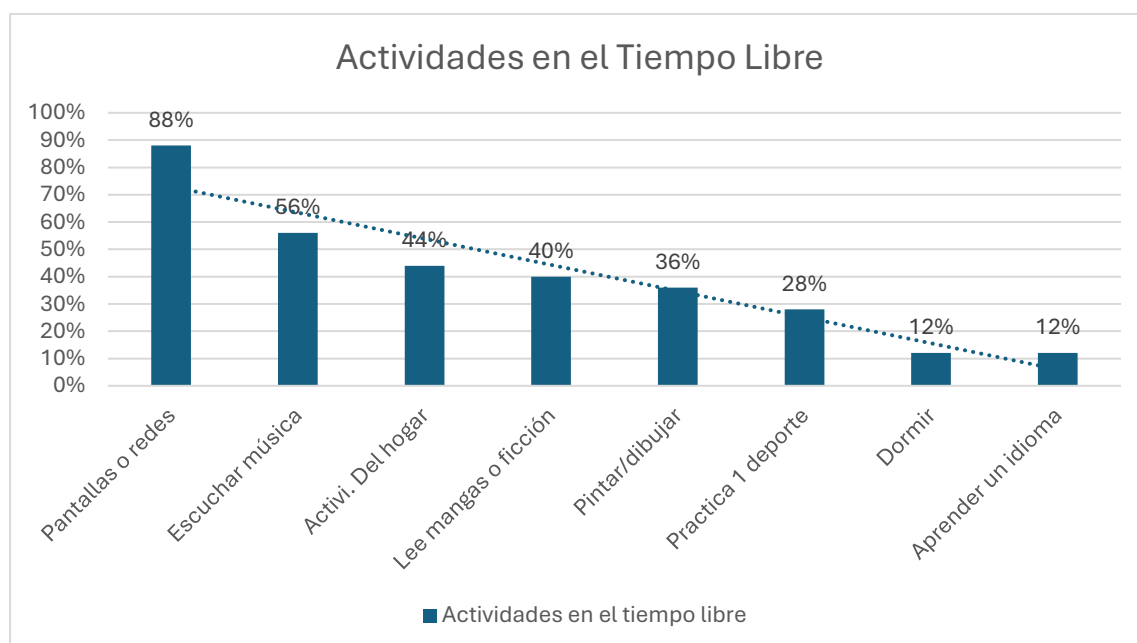
En cuanto al nivel de formación académica de los padres de las estudiantes, el 35% tienen título de bachiller, el 10% realizó una carrera profesional, el 10.4% hicieron estudios técnicos o tecnológicos y el 43.8% de las estudiantes prefirió no responder sobre el nivel educativo de su núcleo familiar. Se observa que prevalece la formación educativa en mujeres

que en hombres.



También se encuentra que las estudiantes no tienen acompañamiento constante de sus cuidadores o familiares en la realización de tareas escolares. El 40% de ellas no reciben apoyo para la resolución de los deberes escolares; el 36% de las estudiantes confirma que la figura materna u otro familiar hacen este acompañamiento la mayoría de las veces; el 8% de las estudiantes afirman recibir ayuda esporádicamente y el 16% de ellas no responden.

Seguidamente, el tiempo que emplean las niñas del grado 702 en ocio y entretenimiento es el siguiente: el 4% dedica 1 hora, otro 4% dedica de 1 a 2 horas a este tipo de actividades y el 15% de las estudiantes invierten entre 2 y 3 horas diarias. Cabe resaltar que el 18% no responde al respecto. En concordancia con la siguiente tabla se muestran las actividades que más realizan en el tiempo libre.



De esto se aprecia que la mayoría de las estudiantes pasan más tiempo haciendo uso de las redes sociales y pantallas, escuchando música y/o realizando actividades cotidianas relacionadas al hogar. Por otro lado, un 40% de la población lee mangas y afines, mientras que, habilidades artísticas o deportivas están en menor tendencia. Finalmente, dormir es una

actividad de tiempo libre y la escritura en cualquiera de sus formas no está presente dentro de los hobbies de las estudiantes.

Finalmente, con relación al lugar de domicilio, la población afirma vivir en los barrios de la localidad del colegio o en localidades cercanas a la institución. Asimismo, las siguientes gráficas muestran el tipo de vivienda que poseen y su nivel socioeconómico que está entre los estratos 1 a 3.



Características Cognitivas De Las Estudiantes. Entendiendo la teoría de las etapas del desarrollo cognitivo, las estudiantes se encuentran en la denominada por Piaget como la Etapa de las operaciones formales y se caracteriza por el desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo. En este periodo las adolescentes logran mejorar la capacidad del pensamiento abstracto, manejan la información de manera más rápida y flexible, logran apreciar mejor las metáforas y alegorías, encuentran mayores significados en la literatura, imaginan posibilidades y forman y prueban hipótesis. También, observan y hablan de su realidad en términos de lo que podría ser y no solo de lo que es (Papalia y Martorell, 2017).

En ese sentido, se describen algunos de sus procesos cognitivos de acuerdo a la ficha sociodemográfica (*ver anexo*), por ejemplo, el 50% de las estudiantes del grado 702 afirman no tener hábitos de lectura mientras que el otro 50% manifiestan el gusto por los textos literarios de diferentes géneros, el 8% prefiere leer relatos e historias de vida y justifican que lo hacen porque pueden comparar sus vivencias con los personajes literarios o tomar como ejemplo de vida las historias de algunos influencers. De tal manera en la escritura, el 60% de las estudiantes escriben historias, reflexiones y pensamientos en sus tiempos libres y el 40% de ellas se limita a la escritura según lo requieran los docentes en la institución.

En la misma línea, la investigación neo-Piagetiana sugiere que los adolescentes tienen un mejor desempeño en la metacognición y en su razonamiento formal cuando se les pide que lo hagan bajo un contexto, con objetos o situaciones conocidas, es decir, apelando a

los conocimientos previos (Papalia y Martorell, 2017). En ese sentido, a preguntas como: en cuáles asignaturas se desempeña mejor y por qué, las estudiantes declaran gran interés por la biología, la química y las lenguas debido a la practicidad y aplicación del conocimiento en contextos reales, lo que da luces a trabajo de investigación de emplear la experiencia de vida como pretexto para motivar y estimular la creación textual y acortar la brecha entre las estudiantes y el acto de escribir.

Características Comunicativas De Las Estudiantes. Mediante observación y ficha sociodemográfica (ver anexos 1 y 3), se identifica que las estudiantes comunican su emocionalidad principalmente a través de la oralidad, contando sus vivencias y opiniones con amigos o familiares. Otras, prefieren escribir cartas, diarios o, actividades como dibujar, pintar y escuchar música. Esto se vuelve un ejercicio liberador y reflexivo.

Así mismo, se observa que la comunicación estudiantes docente se da de manera horizontal, en donde las estudiantes responden a las instrucciones de la docente titular y a menudo se observa desinterés y apatía por la clase, pues las estudiantes manifiestan desmotivación y cumplen con sus deberes de manera impuntual.

Delimitación Del Problema

Desde la mirada de Cassany (1999) escribir no es un simple acto aislado, este implica habilidades como la producción, comprensión de textos, habilidades de escucha y oralidad y, recalca la importancia de integrarlos en la enseñanza de la escritura para la construcción de significados. Siendo la escritura un acto comunicativo creativo y reflexivo que requiere de la selección cuidadosa de palabras, organización de ideas coherentes y la ubicación de este en un contexto, es importante llevar a cabo procesos de producción textual: ***planeación, producción y corrección***. Estos permiten saber con antelación acerca de lo que se quiere escribir, cómo escribirlo, la forma que tendrá el texto, etc. Es decir, desde la parte cognitiva estos permiten organizar el pensamiento y plasmarlo en un formato que sea entendible para otros.

Adicionalmente, desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y los DBA emitidos por el Ministerio de Educación Nacional se asume que los estudiantes en grado séptimo adquieren competencias del lenguaje escrito como la selección de un tema, búsqueda o recolección de información, planeación de la escritura, producción de un primer borrador bajo las características de la coherencia (unidad temática, secuencias lógicas,

consecutividad temporal) y cohesión (uso de conectores, manejo de modos verbales, puntuación etc.), y finalmente la corrección, lo cual va muy de la mano con los planteamientos de Cassany.

En ese sentido, al indagar con la profesora titular y teniendo en cuenta que lo que se pretende con este trabajo de grado es fortalecer la competencia escrita en las estudiantes, ella atribuye la inconsistencia de las bases de la habilidad escrita en las estudiantes al impacto de la pandemia y las clases virtuales que dejaron como consecuencia vacíos en el desarrollo de competencias académicas, entre ellas la escritura. Adicionalmente, afirma que la interrupción de clases por la demanda de actividades institucionales y procesos paralelos que llevan a cabo las estudiantes en otras áreas, fomentan la dilación e interrupción en las dinámicas de clase y el incumplimiento de trabajos. (*ver anexo 4*). En ese sentido, a lo largo de las observaciones de la clase de español se identifica que los ejercicios de escritura que llevan a cabo con la docente titular se limitan a la realización de párrafos cortos, poemas y cartas, pero no se llevan a cabo procesos completos de producción textual. Es decir, no hay un trabajo de planeación, de corrección y coevaluación o retroalimentación con las estudiantes.

Adicionalmente, la prueba diagnóstica permite identificar varios problemas de escritura en las estudiantes del grupo 702. Esta prueba consta de varios puntos: elaborar una descripción, leer, comprender e identificar la estructura de un texto narrativo y finalmente producir una historia bajo ciertos parámetros (*ver anexo*); adicionalmente se les proporciona a las estudiantes una hoja en blanco para evidenciar y analizar qué tipo de estrategias utilizan antes, durante y después de escribir.

De lo anterior se detecta que las estudiantes tienen dificultades en la cohesión, coherencia, adecuación, ortografía y puntuación; algunas de ellas no identifican adecuadamente la estructura del texto narrativo, las faltas ortográficas que presentan son graves lo que dificulta la comprensión del mensaje o provoca confusiones; la redundancia demuestra la dificultad para desarrollar sus ideas. También se identifica una alta resistencia al ejercicio de escritura, solo el 45% de las adolescentes terminaron la tarea y el 55% de ellas realizaron tareas de otras áreas, se distrajeron en conversaciones o permanecían en silencio frente a la prueba. Adicionalmente, el 90% de las estudiantes no utilizó la hoja en blanco, por lo que no se evidencia que desarrollen procesos o empleen estrategias relacionadas a la preescritura como lluvia de ideas y esquemas para organizar y planear la creación textual;

tampoco se evidencia corrección o edición. Finalmente, durante la prueba algunas estudiantes afirmaron agotar rápidamente sus ideas, lo que dificultó la creación de sus historias.

De lo anterior podría concluirse que las estudiantes presentan falencias en la habilidad escrita y aunque generan ideas que van acorde a la situación comunicativa que se les propone, desconocen el uso de estrategias de producción textual. Adicionalmente, falta pertinencia en la construcción de párrafos, uso adecuado del lenguaje, deben mejorar la construcción de oraciones. Lo anterior corresponde a dificultades en la coherencia, cohesión y adecuación del texto. Entre otros, se presentan errores ortográficos constantes y dificultades con el uso de los signos de puntuación.

Finalmente, lo anterior repercute no solo en la intencionalidad del texto o en sus aspectos estéticos o en la parte académica de las estudiantes, sino que también afecta la comunicación efectiva en los diferentes contextos comunicativos; a futuro podría generarles dificultades en la educación superior, entendiendo que esta requiere de gran exigencia en la escritura, incluso dificultades en el acto cotidiano de escribir, por ejemplo, redactar un correo electrónico o elaborar una hoja de vida. Por tal motivo, se considera pertinente implementar una propuesta de intervención pedagógica que aporte al fortalecimiento de los procesos de escritura de las estudiantes y que adicionalmente las motive a crear sus propias narrativas y puedan asignarle un valor y una significación a partir de sus intereses y experiencias.

Pregunta De Investigación

¿De qué manera las historias de vida pueden fortalecer la competencia escritural en las estudiantes del curso 702 en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño de Bogotá teniendo en cuenta sus dificultades en los procesos de escritura?

Justificación

Este trabajo de investigación se encuentra bajo la línea de español como lengua materna con el objetivo de fortalecer la habilidad comunicativa escrita de las estudiantes del grado 702. De esta manera, se evidencia mediante prueba diagnóstica y observaciones realizadas, falencias específicas en la producción textual de las estudiantes y con base en ello se pretende orientar y fortalecer los procesos de escritura por medio de las historias de vida de las estudiantes.

De acuerdo con Los lineamientos Curriculares de la Lengua Española propuestos por el MEN (1998) mencionan desde la significación que, escribir trasciende la decodificación a

un “proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.” Por ende, trabajar el relato autobiográfico les permitirá realizar una escritura consciente, motivada por sus intereses y la expresión subjetiva.

Del mismo lado, Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) indican que una de las competencias de la producción textual para el grado séptimo es llevar a cabo un proceso de elección de tema, indagación, planeación, producción y corrección de un texto. En consonancia, Cassany en la Cocina de la Escritura afirma la importancia del mismo proceso de escritura, por lo que se considera pertinente llevar a cabo las fases de planeación, producción y corrección en el ejercicio escritural de las estudiantes del curso 702 para mejorar tales competencias y que las estudiantes adquieran herramientas de planeación y organización de ideas, así como la consciencia de evaluar los textos.

Por último, considero que este trabajo va en consonancia con los lineamientos de la institución educativa en tanto este trabajo involucra tres de los principios establecidos por la institución respecto el saber, el hacer y el ser. Pues, como se mencionó, se pretende fortalecer la parte formal de la escritura, la significación que le puede dar cada estudiante a su texto autobiográfico, la exploración y la conciencia de las estudiantes como escritoras. Es decir, más allá de la decodificación de ideas, estructuras y formas de escritura, es fortalecer, entre lo mencionado, valores como el respeto y el reconocimiento del otro entendiendo su valor humano y los aspectos que nos hacen semejantes durante la evaluación colaborativa en parejas.

Objetivos

Objetivo general

- Fortalecer las debilidades en la competencia escritura de las estudiantes del grado 702 de la Institución educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño por medio de la escritura autobiografía.

Objetivos específicos.

- Reconocer las principales dificultades en los procesos de escritura que llevan a cabo las estudiantes del grado 702 del colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

- Implementar una propuesta pedagógica basada en la autobiografía que permita fortalecer el ejercicio escritural de las estudiantes.
- Analizar los resultados de la implementación de los talleres y el impacto obtenido en el curso.

Capítulo 2. Marco Teórico

Antecedentes

Con el propósito de conocer los aportes de las historias de vida en la educación, se realiza una búsqueda de trabajos de investigación aplicados que den luces sobre cómo el relato autobiográfico puede fortalecer la producción textual en adolescentes y para ello, se tienen en cuenta los siguientes estudios nacionales e internacionales.

En primer lugar, la monografía *ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL* elaborado por Angela Patricia Delgado de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2020 pretendió regular y fortalecer los procesos de producción escrita de los estudiantes del curso 701 del Instituto Pedagógico Nacional mediante estrategias metacognitivas y el relato autobiográfico. Su trabajo de investigación es de corte cualitativo y está guiado por la investigación acción, lo cual, permitió obtener como resultado el fortalecimiento de la coherencia, cohesión y adecuación en los estudiantes de décimo grado. Adicionalmente, la construcción del relato autobiográfico generó nueva perspectiva sobre el acto de escritura y la conciencia individual con respecto a la significación que cada estudiante puede darle a su producción. De esta manera, este antecedente reafirma que el uso de las historias de vida pueden ser un detonante de alto valor para fortalecer la producción textual.

En seguida, el trabajo de investigación *¡CUÉNTAME TU VIDA! EXPERIENCIAS QUE ESCRIBEN LA HISTORIA EN 603* realizado por Karen Julieth Bolívar Ardilla en el año 2017 en la Universidad Pedagógica Nacional, implementa las historias de vida como parte de una estrategia pedagógica para analizar la incidencia que tienen las experiencias de vida como recurso didáctico en el mejoramiento del proceso de producción escrita de los estudiantes del grado 603 del Instituto Pedagógico Nacional. Su diseño metodológico está enmarcado bajo el paradigma crítico social que se rige a los parámetros de la investigación acción. Como resultado, la autora describe que los estudiantes adoptaron la escritura como un

proceso que requiere ser planeado, corregido y reescrito teniendo en cuenta elementos como el desarrollo de las ideas principales, secundarias, las propiedades textuales y la intención comunicativa. Asimismo, asume que las historias de vida son un factor motivante para el ejercicio de escritura de acuerdo con la experiencia observada y evaluada en el curso.

Adicionalmente, en el año 2020 Nathaly Andrea Ospino Díaz en su trabajo de investigación para la Especialización de infancia, cultura y desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, nombrado como ***RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE DOS ADOLESCENTES: RESILIENCIA, DEPORTE Y CONDUCTAS ADICTIVAS: ESCRIBIR LA VIDA*** afirma que este “es una investigación que se suscribe bajo la línea de lenguaje, discurso y saberes de la especialización en infancia, cultura y desarrollo desde fundamentos etnográficos para la investigación, a partir de la escritura de dos relatos autobiográficos de dos adolescentes una de ellas como deportista de alto rendimiento en rugby y el segundo desde una situación de conductas adictivas en proceso de recuperación por consumo. Se sustenta a partir de los relatos autobiográficos en la exploración de la experiencia de vida que compartida desde la palabra posibilita una nueva relación entre la comprensión de la adolescencia, su entorno y procesos de autogestión, autopercepción y autoestima ”(p. 5).

En este trabajo el investigador menciona que “los relatos autobiográficos son la expresión de las voces de la resiliencia. Cada historia construida desde un cotidiano [...] se convirtió en una experiencia, en un aprendizaje para la vida. Escuchar las voces de la infancia deberá traducirse en una escucha atenta en una transformación de las miradas sobre las niñas en correspondencia con las cargas impuestas por género durante tanto tiempo” (p. 107)

En ese sentido, este estudio permite comprender la importancia de la autobiografía como elemento que también aporte a la construcción de la identidad de las estudiantes y a la reflexión sobre sus propias experiencias. Esto es pertinente para trascender la perspectiva utilitaria que supondría mejorar aspectos formales de la escritura y le daría un valor importante a la creación textual de cada estudiante.

En seguida, en el artículo de investigación ***LA ESCRITURA DE LOS ADOLESCENTES: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA CONTRIBUIR A SU CUALIFICACIÓN*** de Jorge Orlando Amaya, Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, docente de lengua castellana en la Institución Educativa Rural Bojacá (Chía, Cundinamarca). Profesor asociado de lingüística en la Universidad La Gran Colombia (Bogotá), menciona lo siguiente:

“La escritura elaborada por adolescentes en contexto escolar está caracterizada por una escasa significatividad que se manifiesta en los bajos niveles de autonomía, rigor y cantidad con que los estudiantes elaboran los textos que les propone la escuela. En un gran número de instituciones se pierden de vista los intereses cotidianos de los estudiantes para escribir y se impone una visión de la escritura como un producto sin sentido.” (p. 1)

También afirma que su investigación presenta un análisis de la escritura desde el enfoque etnográfico en prácticas de escritura libres y espontáneas. Las evidencias demuestran que los estudiantes sí escriben, pero “alejados de los métodos y temáticas escolares” y más relacionados a lo lingüístico, cognitivo y social. Por ende, “la implementación de estrategias novedosas que tengan en cuenta el carácter lingüístico, cognitivo y social de la escritura se hace necesaria con el fin de conseguir un diálogo constante entre los intereses particulares de los estudiantes adolescentes y los propósitos pedagógicos de la escuela frente a esta modalidad del lenguaje.” (Amaya, 2011, p. 1). Esta investigación también me orienta a proponer una escritura que involucre el contexto personal de las estudiantes que vincule temáticas de las cuales las estudiantes puedan expresar, opinar o describir con propiedad. En esto, la presente investigación dimensiona una importante coherencia entre el elemento que fomentará las ideas: la autobiografía y el paradigma del que se apoyará para la implementación de la propuesta pedagógica, el constructivismo.

Por otro lado, el estudio *LA ESCRITURA FEMENINA EN LA TRAVESÍA, DE LUISA VALENZUELA: ENTRE LOS PLIEGUES DEL YO AUTOBIOGRÁFICO* realizado por Daniela Álvarez Yepes, estudiante de la Maestría de Estudios Culturales en la Universidad de Freiburg, Alemania y profesional en Estudios Literarios, realiza una investigación cualitativa de tipo interpretativo. Su estrategia metodológica obedece a la perspectiva de género y el concepto de “escritura femenina” explorando cómo se correlacionan elementos como la narración y la vida personal de la autora para tejer y construir su identidad. De esta manera, la autora remarca la construcción de su identidad a través de la escritura abordando elementos autobiográficos y su relación con el género. Como resultados ella hace aportaciones al concepto de “escritura femenina”, la cual “antepone la multiplicidad de perspectivas a la univocidad de la voz autobiográfica, lo ambiguo a lo preciso, y lo colectivo a lo autoritario.”. Por tanto, el presente estudio de investigación que busca fortalecer la escritura en las estudiantes de séptimo grado por medio de la narrativa autobiográfica, la cual, involucra la memoria y la reflexión, encuentra un acercamiento al

estudio de esta autora, en tanto, el colegio se enmarca en un contexto femenino y como unidad de análisis, la escritura es el elemento mediante el cual las niñas del grado 702 tendrán la oportunidad de expresar su subjetividad, recordar, reflexionar, crear su propia narrativa y por último, intentar fortalecer los aspectos textuales.

Finalmente, la tesis de investigación para doctorado de la autora Verónica Ripoll León de la Universidad Carlos III de Madrid, año 2022, la cual se titula "*EL ARTE DE PASEAR EN LA ESCRITURA FIGURATIVA DEL YO*" explora el acto de pasear como una herramienta importante para la construcción de la identidad y la expresión del yo en la literatura analizando diversos autores y obras literarias. Lo que destaca de este estudio y se considera pertinente para el presente trabajo de grado es la manera en cómo a través de la investigación cualitativa y el estudio de diversos textos determina la relación entre caminar (experiencias) y escritura. Así mismo el paseo brinda una óptica única para contar historias y explorar la realidad del escritor, es decir, reflexiona sobre la importancia de las experiencias en la construcción de los relatos propios y la percepción del mundo.

Dentro de las herramientas metodológicas utilizadas la autora hace una lectura detallada de las obras seleccionadas analizando aspectos lingüísticos, estilísticos y narrativos. En ese sentido los resultados evidencian que el paseo se convierte en un espacio de reflexión e introspección, el paseo se convierte en un recurso narrativo del yo, etc. De tal modo, la autobiografía para este trabajo de grado pretende transitar por las experiencias de las estudiantes con el fin de que ellas logren hacer un ejercicio de reconstrucción y reflexión de sus vidas que, si bien tienen 12 o 13 años, muchas recuerdan bastantes situaciones significativas y con base en sus experiencias sueñan con un futuro mejor cada día. Estas experiencias y reflexiones son un insumo importante correspondiente a la realidad de la población que juega a favor de la motivación y los intereses para lograr un ejercicio interesante de escritura con las estudiantes del grado 702 del colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

Contexto Conceptual

La idea de que la lengua escrita ha transformado la conciencia humana porque permite el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos, nos ha llevado a buscar una explicación sobre las relaciones entre el pensamiento, el lenguaje escrito y su aprendizaje; profundizando en algunos modelos teóricos del proceso de escritura.

Marco conceptual

Escritura.

Vigotsky (1977, como se citó en Valery, 2000) nos permite comprender que la escritura no es una simple experiencia de codificación, sino que es una estructura de la conciencia humana. Por tanto, la escritura es un sistema de mediación semiótica que posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del ser humano. Dichos procesos como el pensamiento y el lenguaje se originan de la vida social. Estos se construyen a partir de la mediación e internalización de prácticas sociales e instrumentos psicológicos creados por la cultura

En ese sentido, la escritura como instrumento psicológico se adquiere como dominio de una práctica cultural que requiere de la participación del individuo en procesos de socialización como la educación. Autores como Ong (1987, citado por Valery, 2000) reconocen la escritura como una tecnología diferente al habla, la cual es natural y, la escritura como algo artificial que requiere de un dominio competente. Si bien la población de este estudio de investigación son estudiantes entre 12 y 13 años del I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño en Bogotá, cuentan con ciertas fortalezas en las habilidades comunicativas se hace importante prestar atención a las debilidades de la competencia escrita y potenciar los procesos del pensamiento y del lenguaje en el entorno de la escuela en donde el ambiente es propicio para la socialización y el desarrollo de esta competencia.

En la misma línea, el proceso de adquisición de la escritura, según Vigotsky (1977) se da por medio de la apropiación de un sistema de signos construido socialmente, tal proceso se da en una situación comunicativa y diálogo con otro, visto comúnmente en las interacciones escolares. Dicho sistema de signos además de un contexto social requiere del conocimiento de su funcionamiento como tal y la correlación de su funcionalidad con las intenciones de hablante, la correcta transmisión de la información, de la emocionalidad, etc., para que las interacciones sean apropiadas. De esta manera, el proceso de composición escrita requiere de una compleja estructuración del pensamiento por lo que la

escritura es de naturaleza social y cultural que influye en la actividad psíquica individual y la representación del mundo.

En ese sentido, para la enseñanza de la escritura el docente de español tendría como tarea crear ambientes de comunicación e interacción en diferentes entornos escolares y promover de manera significativa el desempeño de la competencia escrita, los valores

sociales y otros procesos del pensamiento. Es así como Valery (2000) menciona que para la enseñanza de la escritura el docente debe ser consciente de su propio valor como lector y escritor, de la importancia de la mediación, la creación de situaciones, el acompañamiento a los estudiantes y la creación de ambientes de comunicación real.

Finalmente, la escritura es muy importante para Vigotsky ya que es una herramienta que transformó nuestra forma de pensar e interactuar con nuestro entorno permitiéndonos desarrollar nuevas formas de pensamiento y de conciencia; esto me conduce a reflexionar en la importancia de dos aspectos importantes para el presente trabajo de investigación. El primero, la importancia del código lingüístico para la comunicación entre el texto y el lector, lo que implica la competencia escritural de quien escribe, en este caso, las estudiantes del grado 702 del Liceo Femenino; segundo, la incidencia que tienen las experiencias personales como insumo que incentive la producción textual y con ello desarrollar procesos cognitivos como la memoria, la atención, el análisis y la reflexión mediante el uso de estrategias de organización de ideas, planeación, creación y corrección.

Procesos De Escritura Y Categorías Textuales

Con relación a lo anterior, se observa la perspectiva de *Daniel Cassany*, en sus libros *La cocina de la escritura* (1995), *Describir es escribir* (1989), *Construir la escritura* (1999) y *Tras las líneas* (2006), el autor menciona que la escritura no es únicamente una codificación de la oralidad, sino que es un proceso cognitivo y comunicativo complejo que implica planificación, generación de ideas, organización, revisión y edición. (Cassany 1995).

De esta manera, la escritura como herramienta que permite aprender y construir conocimiento, promueve a reflexionar, organizar, producir, corregir los textos y se hace necesario la concreción de un contexto específico, con unos objetivos y un público determinado para darle sentido y significación a la escritura. Es decir, Cassany (1995) asegura que después de adquirir el código escrito es importante dominar una serie de estrategias para “componer un texto comunicativo” (p. 18) que permitan aplicar los conocimientos del código. En primer lugar, debe pensarse “cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde, qué

saben del tema en cuestión, etc.” (p.18). Luego, el autor deberá ser capaz de ordenar ideas, planear la escritura, producir algunos borradores y releerlos para obtener una versión final.

Por consiguiente, se toman los conceptos de Cassany referente a los procesos de escritura y algunas categorías textuales más importantes que permitirán a las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño mejorar sus debilidades escriturales.

Así, para Cassany el **Proceso de escribir** que a continuación se explica, es un conjunto de etapas interrelacionadas que permiten organizar el pensamiento, reflexionar sobre ideas, organizarlas y desarrollarlas para la producción de un texto. Este “se compone de tres procesos mentales de escritura: *planificar*, *redactar* y *examinar*” (Cassany, 1989, p. 150).

Planificar: etapa que requiere generar ideas, organizarlas y trazar unos objetivos de escritura, considerar a qué tipo de lectores está dirigido el texto. La planificación puede empezar con una palabra o una idea. Para generar ideas se recurre a la memoria de largo plazo que podrán surgir en forma de ideas desconectadas o por el contrario de forma estructurada y completa. (Cassany, 1989, p. 151).

Redactar: El escritor o escritora escribe o produce un primer borrador manifestando sus ideas en palabras. Esto implica escribir libremente concentrándose más en el contenido que en la forma y teniendo en cuenta cuestiones de coherencia y cohesión. Cassany (1989) afirma que “el proceso de redactar se encarga de expresar, traducir y transformar representaciones abstractas en una sola secuencia lineal del lenguaje escrito” (p. 152)

Examinar: Etapa que permite revisar y mejorar el borrador inicial enfocándose en la claridad, precisión, organización y estilo. Para ellos se puede releer el texto, editar, y buscar el comentario de otra persona con criterio para hacer observaciones.

Sin embargo, además de estos procesos de escritura Cassany (1989) discute conceptos claves para la creación escritural el propósito del texto, el contexto, el registro y la estructura del texto. El autor se enfoca más en el proceso de escritura para enseñar o mejorar la manera efectiva de comunicarse de manera efectiva con otros por medio del código lingüístico.

Autobiografía

De acuerdo con Brigitte E. Jirku & Begoña Pozo (2011) en el último siglo ha surgido un nuevo interés por la escritura y la lectura de “la realidad desde una perspectiva personal”. Esta necesidad de búsqueda de sentido y de verdades para la construcción de una idea de identidad más estable y sólida, difiere del concepto de *sujeto* que se asume como inestable y cambiante. Es así como público, autor y lector “pierden el interés por la ficción y prefieren los relatos más cercanos a la realidad y a la experiencia personal. Ante esta transición resurgen con fuerza las escrituras biográficas y autobiográficas” (Jirku, 2011, p. 10).

De tal manera, la autobiografía tradicional se establece a finales del siglo XVIII como género literario independiente tomando distancia de otros tipos de texto como las confesiones religiosas y memorias. El surgimiento de la autobiografía se da en consonancia con la idea del “yo” unificado y coherente, y su relación con la visión coherente del pasado. Esta correlación constituye el “fundamento epistemológico de la escritura autobiográfica” (Jirku, 20011, p. 9). Es así como la historia occidental puede ser estudiada por medio de las historias de vida de personas representativas de la época lo que supone la verdad y representa a un colectivo. Esto redefine el concepto de sujeto universal.

Jurki (2011) afirma que “la autobiografía es por definición un género masculino, burgués y aristocrático, propio de Centroeuropa o Norteamérica en el que un héroe, que gobierna el mundo, posee la habilidad de decir *yo*” (p. 10). Es así como a los colectivos marginados se les prohibía escribir sobre sí mismos, ya que, fragmentaban y generaban la multiplicidad del *yo*. Con relación a ello, las mujeres escribían sus autobiografías sin ocupar mucho protagonismo y basaban sus escritos en confesiones religiosas, memorias y homenajes a sus maridos y amigos. Sin embargo, en los años ochenta las mujeres postulan que la escritura autobiográfica femenina consiste en la búsqueda de la identidad mientras sus textos eran experiencias seleccionadas que, aunque no del todo integradas, tenían coherencia. Esto les permitió experimentar diferentes estrategias narrativas para contar sus vidas.

De tal manera, el concepto de autobiografía femenina va adquiriendo forma y evoluciona en paralelo con la crítica feminista en su interés por lograr una “visibilización y recuperación de memorias escritas por mujeres durante los años setenta hasta el estudio de las especificidades de la autobiografía femenina” (Jirku, 2011, p. 11). Para el siglo XX la construcción de la individualidad dado por el texto autobiográfico hace parte de un colectivo más amplio “determinado por una identidad compleja y singular, a la vez que común y diversa”

En suma, en la definición del canon literario:

“el género de la autobiografía presupone un individuo autónomo que se desarrolla plenamente en y a través de la sociedad. El autobiógrafo se escribe e inscribe en la historia a través de su escritura: el acto de narrar convierte su vida en importante para su época y la declara representativa y modélica para la época misma” (Jirku, 2011, p. 11).

Es decir que el sujeto es el centro de la narración y que además de narrar los hechos más importantes de su vida, los comenta, los reflexiona y hace una introspección que comparte

con el lector. En los años setenta Philippe Lejeune propone el *pacto autobiográfico* en el que “el lector se convierte en el eje central de la definición autobiográfica.” (Jirku, 2011, p. 11) ; es la lectura la que da el sentido y significado a la autobiografía. Para este momento la autobiografía es referencial a diferencia de otro tipo de textos, pues pretende alcanzar el mayor parecido con los hechos reales. Mas adelante, gracias a Lejeune se define y diferencia la autobiografía de la novela y otros tipos de textos, siendo el lector quien decide si una narración es un texto referencial y no ficcional, pues, identifica la identidad del autor, el narrador y el protagonista. De esta manera se presenta una oposición entre ficción/documentación en la definición de autobiografía

Luego, el “posestructuralismo rompe con el concepto de individuo como sujeto autónomo integrado en una sociedad” (Jirku, 2011, p. 13) logrando un cambio en el significado de la autobiografía para en la teoría literaria lo que conllevó a replantear la auto referencialidad en los textos autobiográficos; en ese sentido se da la discusión sobre la desaparición del *sujeto*, lo que repercute en los textos autobiográficos y problematiza la diferenciación entre estos y el texto de ficción. Este cambio, conllevó a una nueva definición de este género literario. En consecuencia, se plantea una nueva definición de genero autobiográfico en el que se resalta el aspecto híbrido de la autobiografía: ubicado entre ficción y hechos por lo que filólogos como “Michael Springer decidió anunciar el final de la autobiografía” (Jirku, 2011, pág.13) que no es otra cosa que su redefinición.

Por ejemplo, según Jacques Derrida la autobiografía es, “como cualquier otro texto, el síntoma de una estructura textual” (p. 13). Adicionalmente, para Derrida “la autobiografía constituye un sistema de huellas que se constituye temporalmente en el acto de la escritura y a través del lenguaje” (pág. 14) mas no transmite ninguna esencia individual. Por otro lado, Paul Man propone la prosopopeya como figura retorica dominante en la autobiografía en donde se da lugar a la dialéctica del enmascaramiento y desenmascaramiento. Con ello, se pierde la referencialidad y representación de la autobiografía convirtiéndose en una ilusión de la referencialidad. Esto resalta la imposibilidad de diferenciar entre ficción y verdad. La autobiografía sufre la necesidad de soportarse en referencias externas, concretas, fiables y “la imposibilidad de evadir las estructuras lingüísticas” (pág. 14).

En seguida, el posestructuralismo y la postmodernidad direccionan su mirada a la construcción del *sujeto* mediante el acto de escritura y en el análisis de las estructuras y discursos sociales, para tal efecto, los escritores toman la palabra y buscan su identidad por medio de las escrituras del yo. (Jirku, 2011). En esta medida y mientras se cuestiona a la autobiografía tradicional, se comienzan a dar otro tipo de cambios generando la idea de que la

autobiografía “se convierte en una narrativa que es un diálogo entre lo vivido y lo actuado (pág. 14) trazando una importancia en la memoria y en los acontecimientos históricos, los cuales, hacen parte de contextos específicos. Es por lo que, la escritura se da en términos de la organización y aclaración de la vida humana mediada por estrategias narrativas (convirtiendo a la autobiografía en un género literario.).

Si bien en el siglo XIX la autobiografía está bajo el auge del historicismo, en el siglo XX se produce una gran cantidad de textos autobiográficos correspondientes a “memorias y testimonios por exiliados, emigrantes, refugiados, opositores, víctimas de guerra y revoluciones, sobrevivientes de la opresión de ciertos estados o grupos ideológicos” (pág. 15), que cuentan su historia mediante un discurso victimista. Estos textos articulan su experiencia vital como ejemplo de todo un grupo oprimido de tal manera que se vuelven un ejercicio que los revictimiza, “esta vez de un público receptor que reconstruye su propia historia de opresión sobre un grupo determinado” (pág. 16). Sin embargo, de acuerdo con Amaro (2009) no es sino hacia 1950 que Georges Gusdorf expone que la autobiografía es un género literario establecido y que su valor no radica en la verdad que se cuenta sino en los recuerdos que esta conserva y a los cuales da un sentido a través de la escritura. (p. 29)

Finalmente, una característica de los escritos del yo en el siglo XXI, entre ellos la autobiografía, el deseo de encontrar una verdad, de descubrir lo auténtico. Así, esta época se “cuestiona si las escrituras del yo siguen siendo un referente para crear un orden y dar sentido a la vida.” (pág. 16). Para este siglo las identidades se tornan más complejas y diversas debido a factores de migración, cruces culturales, lo cual ha llevado a encontrar diversas formas de escribir sobre uno mismo, se agota la idea de una historia lineal y coherente mientras se prefiere explorar distintas perspectiva y experiencias. Así mismo la escritura no solo se enfoca en crear una imagen determinada del yo, sino que también se cuestiona y la deconstruye. Por ende, propone otros objetivos más allá de escribir sobre uno mismo y darle sentido coherente a la vida, en cambio se busca explorar la identidad, la crítica social y la experimentación literaria. En resumen, escribir sobre sí mismo se ha vuelto más complejo y diverso reflejando los cambios en la sociedad y la construcción de la identidad.

Teniendo en cuenta la evolución de la definición de la autobiografía como género literario, se revisan tres elementos en cuestión: *auto*, *bios* y *grafé* a partir de las cuales este trabajo de investigación cobra sentido para la construcción del texto autobiográfico.

Por un lado, la autobiografía que se construye con base en las memorias de la experiencia personal, la relación cronológica y la reflexión, encuentra la importancia de su

existencia en el historicismo entendiendo la época en la que surge; según Álvarez (1989) “si la autobiografía logró una función cultural significativa hacia 1800, quiere decir que forma parte de la gran revolución intelectual marcada por la aparición del historicismo” (p. 439). De esta manera, los tres elementos se definen a continuación:

El término *autos*, según Cuartas (1999), este alude a la conexión entre el texto y el sujeto cuestionando de qué manera el texto representa al sujeto, es decir, “al yo que ha vivido se le añade un segundo yo creado en la experiencia de la escritura” (p. 882)

El término griego *bios*, en consonancia con James Onley (citado por Amaro, 2009) lo califica como la primera etapa del estudio del género resaltando el *bios* como reconstrucción de una vida, o “como forma de comprensión de los principios organizativos de la vida” citando a Cuartas (1999, p. 882)

Finalmente, el término *grafé* “se centra en los problemas del lenguaje y del sujeto, dos formas de desaprobación del yo consustanciales a la autobiografía” (Cuartas, 1999, p. 882)

Capítulo 3. Diseño Metodológico

Enfoque y Tipo De Investigación.

El presente trabajo de investigación se lleva a cabo bajo el paradigma constructivista propio del enfoque cualitativo, el cual “requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente, influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares” (Sandoval 2002, p. 28). Por lo tanto, este enfoque de investigación asume el conocimiento como una “creación compartida entre investigador e investigado, en donde los valores influyen en la generación de conocimiento, promoviendo una inmersión en la realidad (objeto de análisis), para comprender su lógica interna y especificidad.” (Sandoval, 2002. Pág. 29).

Investigación Acción

En ese sentido, el diseño de este trabajo de investigación se dará por medio de la *investigación acción* la cual, según Mertens (2003, como se citó en Hernández, 2010) debe “involucrar a los miembros del grupo en todo el proceso de estudio [...] y la implementación de acciones” en donde el investigador y los participantes deben interactuar constantemente con los datos. Así mismo, la finalidad de la Investigación acción es resolver problemas de la cotidianidad y mejorar las prácticas observadas. Según Kurt Lewin mencionado en

Hernández (2010) “su modelo consiste en un conjunto de decisiones en espiral, las cuales se basan en ciclos repetidos de análisis para conceptualizar y redefinir el problema una y otra vez” (p. 510). Así mismo, las principales etapas de la investigación acción son “observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto” (Hernández, 2010, p. 511).

De tal manera, este trabajo efectúa las siguientes fases en su diseño de investigación teniendo en cuenta Sandín (2003, como fue citado por Hernández, 2010) afirma que la mayoría de los autores presentan la investigación acción como una espiral sucesiva de ciclos.

Fases De La Investigación

Teniendo en cuenta la naturaleza del diseño de la investigación acción participativa se detallan, a continuación, las fases que se llevaron a cabo en este trabajo de grado, el cual, tiene como objetivo principal es afianzar la competencia escrita de las estudiantes del curso 702 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

Fase 1. Identificación Del Problema De Investigación

En la primera fase de este estudio se detectó el problema de investigación por medio de la inmersión en el contexto académico e institucional de las estudiantes, para ello se recolectó información mediante los instrumentos aplicados como el diario de campo obtenido de la observación participante, la ficha sociodemográfica y prueba diagnóstica que adicionalmente sirvieron de insumo para caracterizar y entender “qué eventos ocurren, cómo suceden y lograr claridad sobre el problema. [...] “Una vez lograda la claridad conceptual del problema” (Hernández, 2010), se formular el planteamiento del problema que gira en torno a la producción textual de las estudiantes del grado 702 del colegio Liceo Femenino en términos de *procesos de escritura, estrategias de escritura y aspectos formales como gramática, ortografía y puntuación*. De manera alterna, se realiza una búsqueda constante de literatura (teoría, estudios, antecedentes y documentación) para conceptualizar las dinámicas referentes al problema de investigación.

Fase 2. Elaboración Del Plan

En esta etapa del estudio, “el investigador incorpora soluciones prácticas para resolver el problema o generar un cambio” (Hernández 2010, p. 513). Para tal efecto, fue conveniente diseñar una propuesta metodológica bajo el enfoque cualitativo y en consonancia se seleccionó la investigación acción participativa como diseño de investigación. Este tipo de estudio “va más allá de desarrollar mejoras a un proceso, pretende que los participantes generen un profundo cambio [...] por medio de la investigación” (Hernández, 2010, p. 510).

Consiguiente a lo anterior, se traza como estrategia la implementación de un *taller de escritura de textos autobiográficos*. En cuanto a la proyección del taller se establecen los aspectos a resolver de acuerdo con su importancia, se plantean objetivos generales y específicos para luego determinar las acciones a ejecutar en una secuencia didáctica que responda a las necesidades de la población y cumplan con los objetivos trazados. Para finalizar, se crea un cronograma de actividades a la vez que se seleccionan los recursos para ejecutar el plan (Hernández, 2010, p. 513 y 514). Esta estrategia está compuesta por cuatro fases que se desglosarán en el capítulo de Propuesta de intervención metodológica: Diagnóstico, sensibilización, producción y edición.

Fase 3. Implementación

Este momento se entiende como la puesta en marcha y evaluación del plan en donde la tarea del investigador fue proactiva en el sentido de que informó a las estudiantes acerca de las actividades, las motivó para que el plan se llevara a cabo de la mejor manera posible, las asistió en cada dificultad y las conectó en una red de apoyo a cada estudiante (Stringer 1999). En concordancia con Hernández (2010) “el investigador recolecta continuamente datos para evaluar cada tarea realizada y el desarrollo de la implementación (monitorea los avances, documenta los procesos, identifica fortalezas y debilidades y retroalimenta a los participantes) (pág. 514). De tal manera, se ejecutó la parte metodológica en donde las estudiantes llevaron a cabo una serie de actividades enfocadas a mejorar la competencia escrita por medio de la producción textual de su autobiografía dando cuenta de los objetivos planteados para cada etapa del taller.

Fase 4. Retroalimentación

Este momento se da a partir de la valoración individual y colectiva entre estudiantes y docente practicante. De tal forma, se crea conciencia en las estudiantes de sus procesos de escritura quienes corrigen, editan y entregan una versión final de sus creaciones textuales.

También observa que dicho producto seguirá siendo susceptible a ser evaluado y corregido en un proceso cíclico tal como lo menciona Hernández (2010), pues de cierta manera se continúan presentando pequeños errores lo que invita a pensar en otras formas de recordar y reforzar los temas presentados.

Técnicas e Instrumentos De Recolección De La Información

A continuación, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos que permitieron identificar y plantear el problema y el diseño de la propuesta pedagógica.

Observación Participante y Diario De Campo.

Comprendiendo la *observación participante* como un proceso de aprendizaje por medio de la exposición y el involucrarse en la cotidianidad o en las actividades de rutina de los participantes (Schensul, Schensul and LeCompte, 1999, como fueron citados por Kawulich, 2005), se hace una inmersión a la realidad académica de las estudiantes con el objetivo de conocer y comprender cuáles y cómo son los procesos de aprendizaje en el área de español que permitieran detectar una problemática dentro del grupo; en este caso se refiere a algunos aspectos de la producción textual: la competencia lingüística, gramatical y procesos de escritura.

De esta manera, la observación participante sustenta datos necesarios para el análisis de los resultados, la constante evaluación, reflexión y retroalimentación de los procesos de escritura.

En concordancia, el *diario de campo* como instrumento de recolección de información, es una narración minuciosa, objetiva y rigurosa que contiene las experiencias y hechos observados (Cerdeña 1993) por el docente practicante durante el proceso de investigación. De allí se extraen datos, se analizan y categorizan logrando evidenciar particularidades como la resistencia al ejercicio de escritura, el desconocimiento de estrategias de producción textual, gramática y ortografía. (ver anexo 2).

Ficha Sociodemográfica

Si bien es cierto que “para plantear el problema es necesario conocer a fondo su naturaleza, [...] tener claridad sobre las personas que se vinculan a este” Hernández (2010) se diseñó y aplica una ficha sociodemográfica como segundo instrumento de recolección de datos personales, que permitieron detectar características socioafectivas, cognitivas,

comunicativas de las estudiantes con el fin de entender su contexto, formas de relacionarse, gustos personales, académicos y su relación con la escritura. En efecto, se logra identificar que la mayoría de la población vive en familias monoparentales, su nivel socioeconómico está entre los estratos 2 y 3 y viven en localidades aledañas a la del Rafael Uribe Uribe donde se ubica la institución educativa. Por medio de este instrumento las estudiantes expresan tener una alta preferencia por el uso de la tecnología en sus tiempos libres, el gusto por materias como biología, química y física dada su practicidad y uso en situaciones reales por medio de experimentos y otras dinámicas que se dan fuera del aula.

Esta información ampliada me permite entender el contexto de las estudiantes y comprender cómo pueden incidir estos aspectos en las dificultades de las estudiantes en términos de la producción textual para la planeación de la estrategia que se lleva a cabo en el presente proyecto de investigación.

Prueba Diagnóstica

De acuerdo con Hernández (2010) sobre los ciclos de la IA, se menciona que para la detección del problema de investigación es necesario “clarificarlo y diagnosticarlo” por lo tanto, se diseña y aplica un aprueba de escritura y comprensión lectora para el curso 702 con el fin de determinar cómo son los procesos escriturales, sus debilidades y fortalezas en la redacción, dominio de la gramática, ortografía y puntuación.. Esta prueba consta de tres puntos: la elaboración de una descripción, lectura y comprensión de un texto narrativo, reconocimiento de la estructura del texto y finalmente la creación de una historia bajo determinados parámetros (ver anexo 4). Adicionalmente se les proporciona una hoja en blanco para evidenciar y analizar qué tipo de estrategias utilizan las estudiantes antes, durante y después de escribir. Los resultados me permitieron identificar que los problemas más relevantes de escritura en la población hacen referencia a la resistencia frente al ejercicio de escritura, la organización de ideas, la ortografía, errores gramaticales, así como el desconocimiento de estrategias en los procesos de escritura (planeación, producción y corrección).

Taller De Escritura

Este insumo fue suministrado por la docente investigadora el cual, por medio de lecturas autobiográficas, realización de ejercicios prácticos enfocados a concienciar y mejorar las falencias de tipo ortográficas, uso de la puntuación, construcción de oraciones,

planeación, producción y edición de textos. Así mismo, el taller emplea la autobiografía despertando el interés y motivación por parte de las estudiantes para estimular la escritura consciente.

Muestra.

Entendiendo la muestra como la selección de los actores que serán abordados en esta investigación cualitativa y sobre quienes se habrá de recolectar datos pertinentes (Hernandez 2010) se selecciona la población y su contexto desde el planteamiento mismo del estudio. En ese sentido, las participantes son 37 estudiantes mujeres adolescentes del colegio IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, grado 702, área de español, cuyas edades oscilan entre los 11 y los 13 años.

Unidad de Análisis

Esta investigación de tipo cualitativa realiza un trabajo de campo el cual lleva a cabo una comparación y diferenciación sistemática entre los datos obtenidos (Serbia, 2007) con el fin de analizar e interpretar la información obtenida de los instrumentos aplicados y del taller de escritura. Asimismo, “las categorías iniciales se van afinando y reformulando hasta la conformación de tipologías o conceptos teóricos que describan o expliquen las significaciones de los sujetos” (Serbia 2007, p. 138) y del fenómeno de estudio que en este caso obedece a la producción textual en las estudiantes del grado 702. Por consiguiente, se tiene en cuenta la pregunta problema de este estudio y se toma como unidad de análisis que direcciona el trabajo de investigación al concepto de *escritura*, el cual, a la luz de Cassany (1999), se define como un proceso que va más allá de la simple transcripción de ideas en palabras y afirma que esta es una actividad cognitiva, comunicativa y social que implica diferentes procesos escriturales y que requiere reflexión constante. En ese orden de ideas, la siguiente matriz categorial organiza los datos en: unidad de análisis, categorías, subcategorías e indicadores de logro.

Matriz categorial

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo de investigación cualitativa estructura los datos recolectados en una *matriz categorial* con el fin de organizar la información en unidades de análisis, categorías e indicadores de logros para su debida interpretación. Por consiguiente, se establecen las siguientes unidades de análisis: Escritura, Procesos de escritura y autobiografía.

En primer lugar, para la unidad de análisis: **escritura** se determina la categoría conocida como *categorías textuales* con los respectivos *indicadores de logro*: cohesión, coherencia y adecuación.

En cuanto a la siguiente unidad de análisis: **procesos de producción textual** se asigna la categoría: *Estrategias de escritura*, en donde se tienen en cuenta las subcategorías de *planificación, producción y corrección*.

Respecto a la última unidad de análisis, se establece el componente *biografía* con las subcategorías correspondientes a *bio, autos y grafe* como lo muestra la tabla continuación.

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR DE LOGRO
ESCRITURA	Categoría textual	Coherencia Cohesión Adecuación	1. Utiliza adecuadamente signos de puntuación, conectores y conjunciones para la construcción de oraciones y párrafos. 2. Escribe un texto de acuerdo con la situación comunicativa. 3. Usa aspectos gramaticales y ortográficos en el texto.
Procesos de producción textual	Subprocesos de escritura	Planificación Producción Corrección	1. Planea el texto: Determina el objetivo de su escrito y emplea esquemas para la organización de ideas. 2. Produce un texto con base en la planificación. 3. Corrige y edita el texto para obtener un producto final.
HISTORIAS DE VIDA	Autobiografía	Autos Bios Grafe	1. Involucra su subjetividad en la narrativa del texto. 2. Reconstruye su historia por medio de experiencias significativas. 3. Teje una correlación entre la historia y el escrito

Consideraciones éticas

Para la realización de este proyecto de grado se solicitó a los padres de familia de las estudiantes del grado 702 una autorización por medio de un consentimiento informado asegurando que los datos e información suministrada por cada una de las estudiantes sería utilizado únicamente con fines investigativos y esta no sería difundida de ninguna manera. Cabe mencionar que todas las estudiantes son menores de edad y que tanto los padres como las estudiantes tenían la posibilidad de no autorizar o participar en el desarrollo del proyecto de investigación presente. (ver anexo 7)

Capítulo 4. Propuesta De Intervención Pedagógica

El trabajo de investigación *Historias de vida, un detonante para fortalecer la escritura en estudiantes de grado séptimo del colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño* es una propuesta de investigación pedagógica que tiene como fin fortalecer la competencia escrita en las estudiantes del grado 702 del colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Para tal efecto y teniendo en cuenta la caracterización de la población y diagnóstico realizado, se comprende el estado de la competencia escrita de las estudiantes, los intereses, gustos, aptitudes y preferencias para relacionar su realidad con la práctica académica a fin de plantear una *estrategia pedagógica* que aporte significativamente a sus procesos académicos.

En función de lo anterior, se entiende por **estrategia pedagógica** “los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (Bravo, 2008, p.52). De este modo, se planea, diseña e implementa como estrategia pedagógica el *taller de escritura* en conjunto con la *autobiografía* entendiendo que existe

“la necesidad de un elemento primordial del aprendizaje, la autoeducación y el autodidactismo; [...] ente tanto, el profesor de hoy debe organizar y dirigir el proceso de construcción del conocimiento en primer lugar y, posteriormente, se convertirá en orientador y acompañante del proceso y fuente alterna de información de los aspectos esenciales” (Gamboa, 2004, p. 105)

Esto que con lleva a entender la escritura de la autobiografía como una acción que si bien es una creación individual requiere de un acompañamiento y orientación involucrando el trabajo colaborativo y reflexivo con la docente practicante y las compañeras de aula.

Taller De Escritura

En primer lugar, *EL taller de escritura* como “estrategia metodológica tiene particular importancia en los proyectos de investigación participativa” (Sandoval 1996, pág. 146) y en consonancia con el presente trabajo de investigación de corte cualitativo se propone el diseño y aplicación de un taller de escritura que a la luz de Sandoval (1996) permite abordar desde una perspectiva integral y participativa una situación que requiere un cambio o desarrollo tal

como el fortalecimiento de la escritura en aspectos formales, semánticos y cognitivos de las estudiantes del grado 702 del colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Siguiendo al mismo autor, el taller de escritura parte del diagnóstico del estado de escritura de las estudiantes, hasta la definición y formulación de un plan específico, pasando por la identificación y valoración de las posibilidades más viables de acción, lo que demuestra que el taller no solo recolecta información, sino que también es una estrategia de análisis y de planeación.

De tal forma, se planearon tres momentos para la aplicación de los talleres: *sensibilización, creación y edición* cuyo como objetivo es el de estimular el ejercicio de escritura en las estudiantes del grado 702 del Liceo Femenino mediante las historias de vida (autobiografía) para mejorar la competencia escrita. Específicamente, se fomenta la exploración de la escritura a través de la lectura y análisis de diversas autobiografías, la realización de ejercicios prácticos de escritura direccionados a identificar y corregir falencias ortográficas, sintácticas y gramaticales; también se permite la búsqueda de un estilo libre y autentico en cada estudiante durante la creación del texto autobiográfico y finalmente, se realiza un trabajo colaborativo entre estudiantes y docente en práctica sobre la valoración de los textos creados, para la corrección y edición, lo cual es propio del paradigma constructivista.

Autobiografía

En segundo lugar, se elige la autobiografía como estrategia para la intervención metodológica de modo que le permite a las estudiantes involucrar sus historias de vida, narrar de forma subjetiva su pasado, su presente y reflexionar sobre sus propias proyecciones a futuro. La autobiografía pensada como elemento detonante y a la vez motivante de la escritura de las estudiantes del curso 702 es un tipo de texto que se acercó en todo aspecto a la realidad de las participantes rememorando experiencias significativas y organizadas en orden cronológico la mayoría de las veces.

En relación con lo anterior Jirku y Pozo (2011) afirman que en el género literario autobiografía, “el sujeto autónomo está en el centro de la narración y profesa la verdad y la autenticidad de los hechos. En la narración de estos hechos el sujeto no solo relata los acontecimientos más importantes de su vida, sino que los comenta desde el punto de vista de una reflexión e introspección que comparte con el lector. En consonancia con lo expuesto por el autor, las estudiantes realizarán un ejercicio de escritura consciente, reflexiva, consignando

en sus autobiografías vivencias personales con un alto grado de importancia a partir de las cuales reflexionan y construyen entre líneas la idea que tienen de su identidad. Allí se resaltan los elementos de **Autos, Bios, y Grafé** entendiendo que los escritos (**grafé**) de sus vidas (**bios**) y el misterio de su persona (**autos**) están estrechamente correlacionados.

Fases De La Intervención

Se describe a continuación, las fases que se implementan en esta propuesta de intervención :

Fase 1. Diagnóstico

En la fase inicial se realiza un diagnóstico para indagar acerca del estado inicial de los procesos de escritura, aspectos gramaticales, ortografía, puntuación y uso adecuado del lenguaje.

En primer lugar, el taller introduce a las estudiantes en la lectura del texto narrativo: *Beatriz la polución* del escritor Mario Benedetti para la solución de algunas preguntas que permitieron dar cuenta de la comprensión lectora, el conocimiento de la estructura y tipo de texto por parte de las estudiantes. Luego, la prueba les solicita escribir un texto descriptivo sobre un lugar que haga parte de la realidad de las estudiantes y el cual sea de su agrado o preferencia. Y por último, el taller les indica elaborar una narración bajo ciertos parámetros (ver anexo 5) manteniendo la estructura del tipo de texto. Para este último punto, se les asigna una en blanco a fin de evidencia si las estudiantes del grado 702 realizan subprocesos de escritura como planeación, producción y corrección además de la gramática, ortografía, puntuación.

Finalmente, durante la elaboración del taller se observan las actitudes que presentan las estudiantes frente al acto de escribir y se consignan mediante diario de campo (ver anexo 1). Este insumo permitió la planificación del taller de escritura.

Fase 2. Sensibilización

En esta fase se planea una serie de actividades con base en las debilidades y fortalezas escriturales detectadas en la parte diagnóstica. En cada actividad de fortalecimiento se realiza la lectura en voz alta y el análisis de diferentes autobiografías e historias de vida con el fin de reconocer características de distintos estilos de escritura, entender diferentes formas de escribir un texto autobiográfico y sensibilizar a las estudiantes a pensar en sus propias

historias de vida. También, se reconoce este tipo de texto como género literario y se reflexiona sobre la importancia de la subjetividad y la escritura del yo narrativo.

En ese orden de ideas, las actividades involucran a su vez ejercicios prácticos respecto a: errores ortográficos, gramaticales, uso de puntuación, dificultad en la creación y estructura de tipo de oraciones (sintaxis), estrategias para ordenar ideas y planear la escritura, además del reconocimiento de las características, estructura y elementos de la autobiografía.

Fase 3. Creación

En esta fase se inicia el proceso de creación textual durante la cual se llevaron a cabo dos actividades importantes correspondientes a subprocesos de escritura: Planeación y producción textual de una autobiografía. En primera instancia, se crearon estrategias para la planeación de la historia de vida individual haciendo uso de los esquemas: la línea de tiempo y el mapa mental de tal modo que las estudiantes y docente en práctica elaboran dichos bosquejos con aspectos referidos a sus experiencias más significativas, subjetividades como gustos y preferencias, hobbies, logros, fracasos, información personal y familiar, historia familiar y experiencias académicas y personales.

Además de los esquemas mentales, se invitó a cada estudiante a reflexionar y responder preguntas como parte de la planificación de la escritura para aclarar el objetivo, definir los posibles lectores o tipo de público y asignar determinadas características al texto de acuerdo con su naturaleza. Por ejemplo: ¿Cuál es el objetivo de escribir su autobiografía? ¿Qué aspectos de su vida quiere incluir/omitir? ¿Su texto estará organizado por temáticas o cronológicamente? ¿A quién va dirigido su texto? ¿Qué tipo de lenguaje utilizará? ¿cuál es la estructura del texto autobiográfico?

En segunda instancia, se llevó a cabo la construcción de la narración autobiográfica con base en la planeación y organización de ideas.

Fase 4. Edición

En este momento cada estudiante revisó su propio texto en conjunto con la docente investigadora. Momento en el cual, se realizaron observaciones, correcciones y sugerencias referente a aspectos sintácticos, morfológicos, léxicos y gramaticales. Finalmente, las estudiantes corrigen y editan el primer borrador siguiendo las observaciones dadas y presenta una última versión, en su mayoría mejorada, de su autobiografía.

En esta fase las estudiantes fueron conscientes del progreso obtenido en comparación de la producción textual en el taller diagnóstico. Este trabajo de investigación pretendía hacer una revisión colaborativa entre estudiantes, sin embargo, debido al contenido de información personal que muchas estudiantes consignaron en sus textos, se decidió por consenso realizar la revisión únicamente entre docente y estudiante.

Cronograma De Actividades

Diagnóstico: Identificando Fortalezas y Desafíos En la Escritura

Objetivo. Identificar las fortalezas, debilidades y procesos que desarrollan las estudiantes en el ejercicio de escritura.

Tema Diagnóstico (Intervención 1 y 2)	Objetivos 1. Entender cómo las estudiantes perciben el ejercicio de escritura. 2. Examinar el uso del lenguaje escrito (gramática, sintaxis) 3. Evidenciar la comprensión lectora en las estudiantes. 4. Comprobar que las estudiantes reconocen el tipo de estructura de un texto narrativo. 5. Identificar qué pasos de la producción textual llevan a cabo las estudiantes.		
Tiempo 1 hora			
Actividades		Recursos	Resultados esperados
# 1. Preguntas ¿Qué significa escribir para ustedes? ¿Qué desafíos encuentran al escribir?		Guías impresas Relato Mario Benedetti “Beatriz la Polución” Útiles escolares.	Se espera evidenciar la competencia escrita de las estudiantes, la comprensión lectora y los qué pasos realizan en la producción textual.
# 2. Mi lugar favorito Describir detalladamente su lugar favorito durante 5 minutos, sin detenerse.			
# 3. Reconociendo el texto. Leer el relato de Mario Benedetti “Beatriz la Polución”. Y analizar: 1. ¿Qué tipo de texto es? 2. ¿Cuál es la idea principal? 3. ¿Cuál es la estructura del texto? Identificar las partes del texto y justificar.			
#4. Creando historias. Inventar un relato tomando como ejemplo “Beatriz la polución” teniendo en cuenta las siguientes pautas:			

- *El protagonista es un/a adolescente de su edad.
- *Asignar características a la personalidad del protagonista.
- *Plantear el conflicto a resolver.
- *Elija y describa el lugar en el que tendrá lugar la historia.

Sensibilización: Explorando la Escritura

Objetivo general. T

Fase Sensibilización.	Objetivos 1. Fomentar la comprensión lectora a partir del análisis y ejercicios prácticos de los signos de puntuación en un fragmento de la autobiografía de la escritora Agatha Christie . 2. Fortalecer el uso de los signos de puntuación.		
Tema (Intervención 3. Puntuación)			
Tiempo 1 hora			
Actividades		Recursos	Resultados esperados
# 1. Lectura en voz alta 1, Leer el Fragmento autobiográfico seleccionado. Discutir en grupo la función y efectos que causan los signos de puntuación en el texto. . , ; : ¿ ? ¡ ¡ () .		Material impreso: Fragmento de la autobiografía de Agatha Christy. Guía de ejercicios impresa para cada estudiante. Marcadores, tablero.	Se espera que las estudiantes aclaren dudas con respecto al uso de los signos de puntuación y afiancen el uso de estos.
# 2. Ejercicios prácticos 1 En parejas leer algunos fragmentos cortos del mismo texto. Analizar y ubicar los signos de puntuación necesarios. 2. De forma individual, las estudiantes escriben sobre eventos personales teniendo en cuenta el uso correcto de los signos de puntuación. 3. En parejas las estudiantes realizan correcciones entre sí y finalmente se socializa con el grupo.			

Tema (Intervención 4 Ortografía)	Objetivos Promover el uso correcto de la ortografía de acuerdo con las falencias más frecuentes que presentan las estudiantes (uso de la h, uso de la s, c, y z, uso de la b, v, sílabas trabadas, uso de la tilde).		
Tiempo 1 hora			
Actividades		Recursos	Resultados esperados
# 1. 1. Se reparte un folleto informativo sobre reglas ortográficas a las estudiantes.		Marcadores, tablero.	Se espera que las estudiantes reconozcan y corrijan las faltas de ortografía que

<p>2, En grupo recordar el uso ortográfico de las letras h, s, c, z, y, ll, uso de sílabas trabadas y tildes. Estudiantes y docente aportan ejemplos y se hacen aclaraciones en el tablero, estudiantes tomas apuntes.</p>	<p>Folleto informativo</p>	<p>cometen con mayor frecuencia en pro de mejorar su escritura.</p>
<p>#2 1, Para un texto autobiográfico, seleccionar las palabras escritas correctamente en los casos señalados. Socializar en grupo con la docente en formación.</p>	<p>Fragmento autobiográfico impreso de Agatha Christie .</p>	
<p># 3. 1, Inventar un final para el fragmento de la autobiografía aplicando las reglas ortográficas señaladas.</p>	<p>Hojas blancas y lápiz.</p>	
<p>#4. 1, Se realiza el juego Teléfono roto con palabras cuyos usos ortográficos son confusos para las estudiantes.</p>		

Tema	Objetivos		
(Intervención 5. Sintaxis)	1, Reconocer los tipos de oraciones según la intención del hablante y según su composición sintáctica		
Tiempo 1 hora	2. Fortalecer la creación de oraciones adecuadamente.		
Actividades		Recursos	Resultados esperados
<p style="text-align: center;"># 1.</p> <p>1, Estudiantes y docente construyen mapa conceptual en el tablero mediante preguntas orientadoras acerca de los tipos y ejemplos de oraciones: Enunciativas, exclamativas, interrogativas, desiderativas, dubitativas, imperativas y, finalmente oraciones simples y compuestas. Estos temas van de la mano con el contenido de la asignatura español.</p>		<p>Tablero, marcadores.</p> <p>Texto autobiográfico.</p>	<p>Se espera que las estudiantes además sean más conscientes de su escritura, el orden de las oraciones y tipos y empiecen a superar la dificultad de crear oraciones simples y complejas.</p>
<p style="text-align: center;"># 2.</p> <p>1. Leer y subrayar en el fragmento autobiográfico trabajado en las clases anteriores: oraciones simples, compuestas y según la intención del hablante.</p>		<p>Recortes de palabras, bolsa.</p>	
<p style="text-align: center;"># 3.</p> <p>1. De una bolsa de palabras tomadas del texto trabajado, sacar al azar 5 y crear una historia que contenga oraciones simples y compuestas y las diferentes intencionalidades. 2. Intercambiar el escrito con una compañera para realiza correcciones.</p>		<p>Hojas en blanco y lápiz.</p>	

Tema	Objetivos
Intervención 6. Autobiografía	1.Reconocer la importancia y valor de la autobiografía.
Tiempo 1 hora	2. Entender los elementos, características y estructura de la autobiografía utilizando mapas mentales.

Actividades	Recursos	Resultados esperados
<p># 1. Introducción</p> <p>1. Introducción: Cuestionar a las estudiantes sobre la importancia de escribir una autobiografía.</p> <p>2. La docente en formación hace una reflexión y exposición de la significación y trascendencia de la autobiografía.</p> <p>3. Se presenta mapa mental de los elementos y características de una autobiografía y se compara en cuadro sinóptico con la biografía.</p>	<p>Marcadores, tablero, hojas en blanco, lápiz, cuaderno.</p> <p>Autobiografías y biografías impresas.</p>	<p>Se espera concientizar a las estudiantes de la importancia de escribir una autobiografía.</p>
<p>#2 Ejemplificación y análisis</p> <p>1. Estudiantes y docente practicante realizan la lectura de la biografía de Gabriel García Márquez y la Autobiografía de un adolescente en voz alta.</p> <p>2. De acuerdo con la explicación dada, se realiza un análisis de cada texto teniendo en cuenta cada elemento estudiando</p>		<p>Así mismo, que comprendan los elementos diferenciadores, estructura y características entre biografía y autobiografía</p>

Producción: Del pensamiento Al Papel

Objetivo. Elaborar de manera escrita un relato autobiográfico utilizando los subprocesos de la producción escrita: planeación y producción.

- Valorar el ejercicio de escritura y la importancia de la narración autobiográfica.

Fase Producción	<p>Objetivos</p> <p>1. Conocer y emplear estrategias de organización de las ideas por medio de la línea de tiempo y mapa mental.</p> <p>2. Crear los objetivos del texto, definir a qué tipo de público va dirigido, el tipo de lenguaje que se utilizará, estructura del texto</p> <p>3. Despertar el interés de las estudiantes para escribir acerca de ellas mismas por medio de la propia historia de vida de la docente en formación.</p>		
Tema Interv. 7. Organizar planear			
Tiempo : 2 horas			
Actividades	Recursos	Resultados esperados	
<p># 1. Esquemas para la lluvia de ideas</p> <p>1. La docente en formación elabora y comparte una línea de tiempo y esquema mental con datos e información de su historia de vida marcando los eventos más relevantes e importantes ejemplificando aspectos de las clases anteriores.</p>	<p>Material de apoyo, marcadores, tablero. Fotografías familiares, objetos, imágenes etc. Pegamento Cartulina</p>	<p>Se espera que las estudiantes logren realizar un esquema creativo, y una línea de tiempo para la organización de los eventos mas importantes.</p>	
#2		<p>También se pretende que las</p>	

<p style="text-align: center;">Lluvia de ideas y organización de la información</p> <p>1. Las estudiantes elaboran un esquema mental con diferentes temáticas de la vida como: experiencias personales, vivencias familiares, información familiar, logros, fracasos, sueños, metas y aficiones</p> <p>2. Las estudiantes se cuestionan y responden en una hoja sobre el objetivo de su texto, a quién va dirigido, estructura, tipo de lenguaje, tono a utilizar.</p>	<p>Lápiz Marcadores Colores</p>	<p>estudiantes reconozcan los esquemas mentales como una herramienta para organizar cualquier tipo de información y optimizar la escritura.</p>
---	---	---

<p style="text-align: center;">Tema Interv. 8. Producción escrita</p>	<p>Objetivos</p> <p>1. Iniciar el proceso de escritura con base en la planeación elaborada en la sesión anterior.</p>	
<p style="text-align: center;">Tiempo 2 horas</p>	<p>2. Propiciar una experiencia de escritura pertinente y confiable que le permita a las estudiantes plasmar su subjetividad</p>	
<p style="text-align: center;">Actividades</p>	<p style="text-align: center;">Recursos</p>	<p style="text-align: center;">Resultados esperados</p>
<p style="text-align: center;"># 1.</p> <p>1. Las estudiantes escriben su autobiografía cuidando la ortografía, estructura del texto, sintaxis, organización y teniendo en cuenta el orden de ideas establecido en el esquema realizado.</p> <p>2. La docente en formación pasará lugar por lugar revisando y realizando observación sobre el ejercicio de escritura.</p>	<p>Esquemas realizados en la sesión anterior.</p> <p>Hojas, lápiz</p>	<p>Se espera que las estudiantes pongan en práctica lo aprendido la fase de sensibilización</p> <p>También se espera que se sientan motivadas a escribir sobre sus propias experiencias y le den un valor a su creación.</p>

Revisión: Pulir y Afinar La Escritura

Objetivo. Realizar un ejercicio colaborativo de corrección de escritura y observaciones o sugerencias para la edición y entrega del producto final de la autobiografía de cada estudiante.

<p style="text-align: center;">Fase Evaluación</p>	<p>Objetivos</p> <p>1. Las estudiantes revisan sus procesos de escritura y son conscientes de los pasos que han llevado a cabo en el ejercicio escritural.</p>
<p style="text-align: center;">Tema Interv. 9. Organizar planear</p>	

Tiempo : 2 horas		
Actividades	Recursos	Resultados esperados
<p># 1.</p> <p>1. Las estudiantes revisan sus propios textos e identifican errores</p> <p>2. En parejas, comparten sus creaciones para retroalimentación mutua. Corrigiendo aspectos de forma y posiblemente de contenido.</p>	Escritos elaborados por las estudiantes.	Se espera que las estudiantes, de manera respetuosa, hagan correcciones a sus compañeras. De tal manera, retroalimentarse y reflejar sus debilidades en la otra para mejorarlos.
<p>#2</p> <p>Al mismo tiempo la docente en formación irá revisando uno a uno los trabajos de las estudiantes</p>		

Tema	Objetivos	1. Socializar el producto final
Interv. 10.		2. Reflexionar sobre los aspectos mejorados
Tiempo 2 horas		
Actividades	Recursos	Resultados esperados
<p># 1.</p> <p>1. Entregar corregidas las autobiografías</p> <p>2. Organizar mesa redonda</p> <p>3. Socializar las autobiografías comentando y reflexionando acerca de la experiencia de construcción del texto, fortalezas adquiridas y debilidades por superar.</p>	Aula de clase, trabajos elaborados por las estudiantes	<p>Se espera encontrar que las estudiantes lograron superar las falencias de escritura detectadas en el diagnóstico.</p> <p>También se espera que el ejercicio autobiográfico las motivara para aplicar procesos de escritura en cualquier área académico y de la vida.</p>

Capítulo 5. Organización Y Análisis De La Información

En este apartado se analizan los datos recogidos durante la ejecución del presente proyecto de investigación, cuya población corresponde a estudiantes del grado 702, en el área de español en el Colegio Distrital Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. En efecto, respecto al análisis de la información Serbia (2007) sostiene que:

“en los estudios cualitativos se intenta hacer evidente la “construcción del dato”. La realidad de la investigación, a comprender por un analista cualitativo, no es un hecho que está esperando ser recolectada en un mundo de objetos y estados de pura conciencia, sino que se trata de una producción del investigador sobre una perspectiva

de un actor social que desde sus significaciones se sitúa e interpreta un mundo social ya preinterpretado.” (p. 123)

Continuando con Serbia (2007), “el análisis de datos es un proceso dinámico y creativo (por medio del cual) se refinan continuamente las interpretaciones” (p. 138). Esta etapa se caracteriza por el procesamiento de datos, con el fin de clasificar, codificar y establecer categorías o conceptos teóricos (Cerda 2003). En ese sentido, “el análisis e interpretación nos permitirá regresar al planteamiento del problema, al marco teórico y conceptual, con el objeto de identificar los puntos de identidad o de discordancia entre el discurso teórico y conceptual, y los datos de la realidad” tal y como menciona Cerda (2003, p. 349).

Respecto al procesamiento de los datos se propone una rúbrica para la evaluación e interpretación de la información correspondiente a los talleres aplicados a las estudiantes de grado 702 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

Por lo tanto, el procedimiento de *análisis de la información* consiste en la evaluación, comparación e interpretación de los textos para corroborar en qué aspectos de la escritura las estudiantes alcanzaron los objetivos trazados al inicio de este trabajo de investigación, cuyo propósito principal es el de fortalecer la escritura en las estudiantes del grado 702 utilizando como estrategia el texto autobiográfico.

Para lo anterior, se diseña una rúbrica de evaluación considerando las unidades de análisis mencionadas: *Escritura, procesos de producción textual y autobiografía* con sus respectivas subcategorías e indicadores de logro, los cuales, han sido soportados principalmente bajo el concepto y categorización de Cassany y los lineamientos de Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje determinados por el MEN.

En ese sentido, esta rúbrica se realiza en una escala de 1 a 5 asignando los siguientes valores en donde 5 es igual a Excelente, 4 es igual a sobresaliente, 3 es igual a Aceptable, 2 es igual a la falta trabajo y 1, igual a deficiente.

Unidad de Análisis	Indicadores	Excelente	Sobresaliente	Aceptable	Falta Trabajo	Deficiente
Escritura	1. Utiliza adecuadamente signos de puntuación, conectores y conjunciones para la construcción de oraciones y párrafos.					
	2. Escribe un texto de acuerdo con la situación comunicativa.					
	3. Usa aspectos gramaticales en el texto.					
Procesos de producción textual	1. Determina el objetivo de su escrito y emplea esquemas para la organización de ideas.					
	2. Produce un texto con base en la planificación.					
	3. Evalúa el resultado obtenido y realiza correcciones.					
Historias de Vida	1. Crea el hilo de su historia por medio de experiencias significativas.					
	2. Crea su propia estructura narrativa implicando su subjetividad.					
	3. Teje una correlación entre la historia y el escrito					

Para el análisis de los datos se toman en cuenta la producción textual realizada en el diagnóstico, el primer borrador de escritura y la producción textual final. Se hace importante mencionar que el **diagnóstico** tuvo como objetivo detectar las fortalezas, debilidades y estrategias de escritura en las estudiantes del grado 702 del Liceo Femenino Cundinamarca Mercedes Nariño. En seguida, **el taller de producción escrita autobiográfica** pretendió la implementación de estrategias cognitivas como planeación y organización de ideas y finalmente, la **versión final de la autobiografía** en dónde se intentó mejorar aspectos formales y semánticos a partir de la revisión y edición del texto.

En ese orden de ideas, el diagnóstico comprende dos ejercicios de escritura y uno de comprensión lectora, para la primera indicación del *Diagnóstico*. La indicación era *Describir con detalle y en 5 minutos su lugar favorito*. En este punto se pretende observar el uso de adjetivos, léxico, y fluidez de las estudiantes. Como resultado se observa que el 98% de las estudiantes realizaron el ejercicio, sin embargo, solo el 67% respondió adecuadamente a la instrucción. El 33% no describió un lugar, en cambio describieron a una persona, una canción

y afirmaron no saber qué es una descripción y confunden las funciones gramaticales: adjetivos y sustantivos. Incluso algunas no tienen claro o no recuerdan qué es un verbo. Estos datos también se obtienen mediante observación. En conclusión, no todos los párrafos descriptivos responden a la situación comunicativa, algunos son párrafos anecdóticos o de opinión y finalmente, se evidencian errores ortográficos, de puntuación y gramaticales en todos los escritos de las niñas, es notoria la dificultad de escritura.

En seguida, respecto a la segunda indicación del taller 1: *Lea el texto Beatriz la polución de Mario Benedetti y responder a las preguntas: ¿Qué tipo de texto es? ¿cuál es la idea principal del texto? y ¿cuál es la estructura? Identifica sus partes en el texto.*, que corresponden a las habilidades cognitivas de reconocer, comprender y analizar, se encontró que la mayoría de las estudiantes (80%) *reconocen*, acertadamente, la historia como un texto narrativo, y el otro 20%, dado al contenido, consideran que es un texto humorístico o informativo.

Para la segunda pregunta, el 36% de las participantes comprenden cuál es la idea principal de la historia, mientras que el 53% se acercan a la interpretación del texto, pero presentan falencias en sus respuestas confundiendo a los personajes, sus intenciones o acciones en la historia. Por último, el 14% de la población no responde a la pregunta porque no reconocen la estructura (inicio, desarrollo y desenlace), por ende, no dan cuenta de ella en el taller.

Sin embargo, solo el 6% hace un análisis adecuado sobre la estructura del texto mencionando fragmentos o dando ideas puntuales que responden acertadamente a la pregunta 2. Del mismo modo, el 39% de las adolescentes reconocen la estructura de la narración, pero difícilmente dan cuenta de esto en el texto. Por último, el 58% no realiza un análisis que responda a las partes del texto narrativo.

Con lo anterior se concluye que, en primer lugar, las estudiantes presentan dificultad en el desarrollo de actividades que les demande un grado de dificultad cada vez mayor, pues, teniendo en cuenta que se pretendió evaluar las habilidades: reconocer, comprender y analizar, se obtuvo que el 72% de las niñas reconoció el tipo de texto, el 36% comprendió el tema central o mensaje principal de la historia y por último, el 6% analizó adecuadamente la estructura: inicio, nudo y desenlace, lo cual fue extraído o explicado desde el texto.

Por ejemplo, se observa que en cuanto a *estrategias cognitivas*: planear, producir y corregir desarrolladas en el segundo taller, ellas alcanzan un porcentaje significativo en el mejoramiento de esa parte que corresponde a la producción textual y esto puede deberse a que no conocían, ni comprendían que muchos de los esquemas mentales que elaboran para otras asignaturas sirven de herramienta para organizar sus ideas y a su vez a que desconocían la importancia de plantear un objetivo o pensar en el posible lector de mi texto. En ese orden de ideas se realiza el análisis de las categorías establecidas con base en los indicadores de logro de la siguiente manera:.

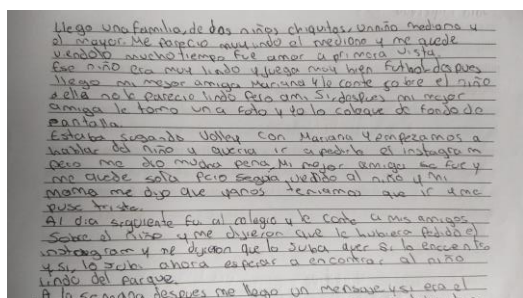
Escritura

En la tabla a continuación se muestra de manera general el comportamiento de progreso en lo que respecta a la unidad de análisis de escritura que se dio por medio de los talleres 2, 3 y 4 que pretendían fortalecer las debilidades de las estudiantes en cuanto a puntuación, ortografía y la construcción de tipos de oraciones: simples y compuestas. Los resultados se observan en el último taller en el cual las estudiantes además de utilizar con mayor eficacia los signos de puntuación, utilizan conectores

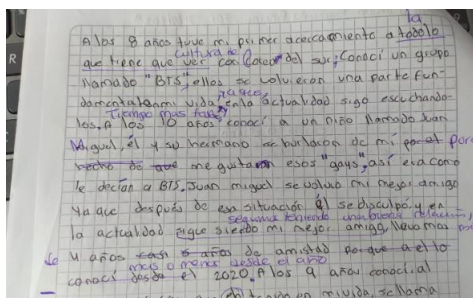
En ese sentido, de la subcategoría *coherencia* cuyo indicador de logro establece que *Utiliza adecuadamente signos de puntuación, conectores y conjunciones para la construcción de oraciones y párrafos*, se observa que las estudiantes en el taller diagnóstico, aunque algunas veces utilizaron conectores, la mayoría de las veces utilizan comas o puntos para separar ideas, acontecimientos o numeras emociones, acciones, etc. También es evidente la repetición de conectores aditivos como la conjunción “y”, conectores de causa y efecto como “ya que”, “por eso” y otros contrastivos como “pero”. Si bien son importantes los conectores en un texto para correlacionar ideas, oraciones y párrafos, su uso reiterado en el mismo texto transmite redundancia, monotonía en la lectura y le resta impacto al escrito.

Respecto a los signos de puntuación la mayoría de las estudiantes presentaron una escritura descuidada en el diagnóstico y esto se percibe no solo en la presentación, caligrafía sino también en el uso de comas, punto seguido, punto aparte, y demás signos. Este descuido le resta comprensión a la narración y a la construcción de oraciones y párrafos.

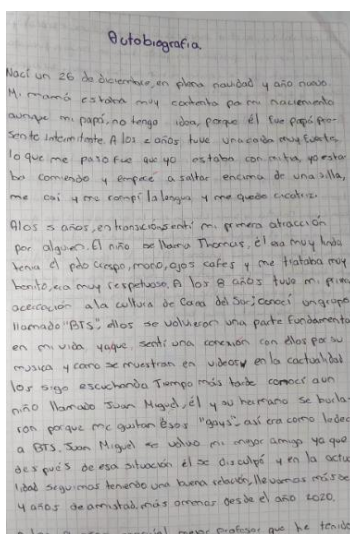
Sin embargo, durante la producción del borrador de escritura sobre autobiografía, las estudiantes continuaron cometiendo errores ortográficos, permaneció la ausencia de puntos y comas, pero intentaron utilizar más conectores. Durante la corrección del texto en conjunto con la docente en práctica, se realizaron observaciones y sugerencias que las estudiantes acataron y aplicaron. Como se puede apreciar en las siguientes imágenes se evidencia dicho progreso en la escritura, aunque se considera que la entrega final sigue siendo susceptible de correcciones.



Diagnóstico



Borrador

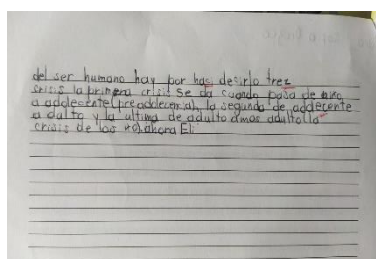


Texto, entrega final

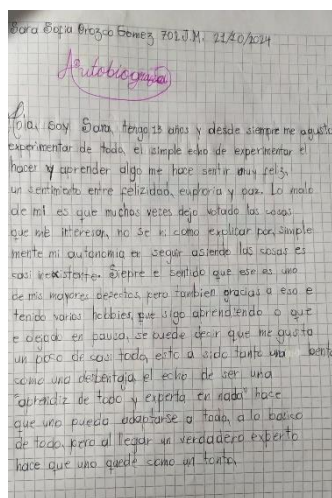
Con respecto a la subcategoría **Cohesión**, cuyo **Indicador de logro** fue: utiliza aspectos gramaticales y ortográficos en la creación de la autobiografía, se detectó que en el taller diagnóstico un 51% de las estudiantes presentaron problemas en la construcción de oraciones y faltas ortográficas que, de acuerdo con los lineamientos de la lengua castellana emitidos por la secretaria de educación, se supondría no deben cometerse. Por ejemplo, el uso correcto de la s, c y z, el reconocimiento de los tipos de palabras como graves, agudas y esdrújulas, y el uso de las tildes según la regla ortográfica. Esto se puede evidenciar en las

imágenes a continuación en donde en el diagnóstico se observa la dificultad del uso de la s y la z en las palabras *tres*, *así* y *adolescente*, también el desuso de las tildes y la construcción de las oraciones en donde la puntuación juega un papel importante para dar cohesión a la narración y comprender la idea que se quería transmitir.

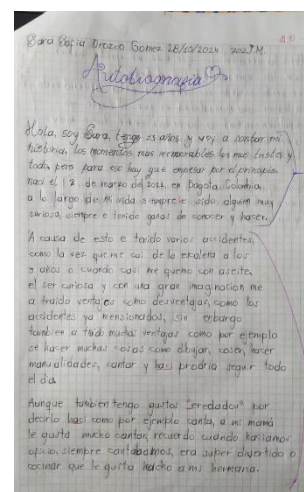
En el borrador se alcanza a observar que, aunque los errores ortográficos se mantienen con respecto al uso de la s, la z y la h, se evidencia una mejor caligrafía, uso de los signos de puntuación como los puntos seguidos los cuales fueron adecuados la mayoría de las veces. Sin embargo, se presenta un uso reiterado e innecesario de las comas. Finalmente, en el texto final, con respecto a la estructura macro, las estudiantes logran realizar párrafos, utilizan adecuadamente los puntos seguidos y puntos aparte, también el orden de las ideas nos indica que utilizaron los esquemas mentales elaborados durante la planeación del texto. En conclusión, para la subcategoría *cohesión* el 20% de las estudiantes progresaron en los aspectos que se acaban de mencionar respondiendo al indicador de logro, es decir, solo el 71% de la población se ocupó de cumplir con esta subcategoría.



Diagnóstico



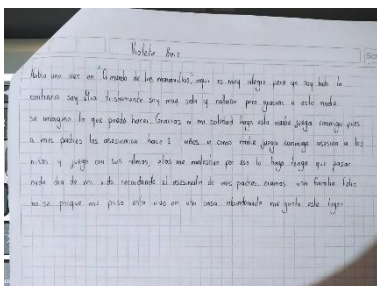
Borrador



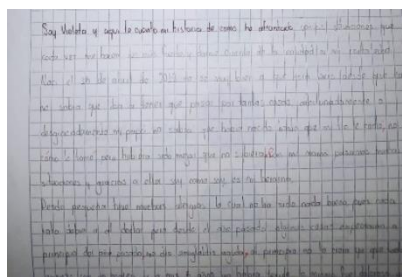
Texto final

Para finalizar la unidad de análisis de Escritura, la subcategoría **adecuación, con el indicador de logro:** Escribir un texto de acuerdo con la situación comunicativa, permite identificar que en el diagnóstico el 67% de las estudiantes responden a la escritura de una narración bajo las instrucciones dadas: crear un personaje, definir el lugar y el problema de la historia. Así mismo, intentan utilizar el vocabulario conveniente para darle significado a su narración. Otras estudiantes, replicaron el pretexto del taller diagnósticos y el 15% presenta resistencia a la escritura y no entregan el ejercicio completo

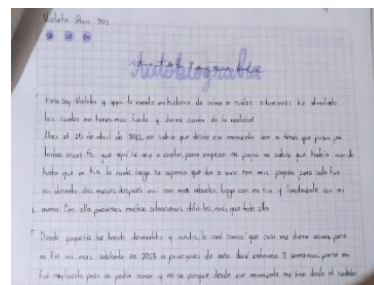
Mientras tanto, en el borrador de la autobiografía las estudiantes utilizan más palabras como adjetivos, adverbios y nuevos sustantivos procurando tener una narración de sus vidas más elaborada, con un tono formal y un intento por incluir léxico que fuera acorde a la escritura. En este punto se considera que los talleres de la fase de sensibilización aportaron a la intención de crear textos completos, mejor elaborados, la búsqueda de léxico pertinente según la idea que cada estudiante deseaba transmitir. Finalmente, la estadística sobre la subcategoría adecuación evidencia que el 77% de la población aplicó lo aprendido en los talleres iniciales e hicieron correcciones pertinentes para tener un producto final que cumpliera con las expectativas de las estudiantes. A continuación, un ejemplo representativo de los tres momentos de escritura de una estudiante del curso 702.



Diagnóstico



Borrador



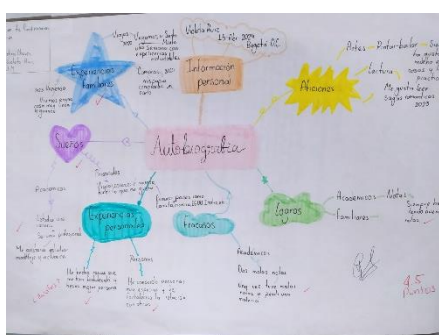
Texto, entrega final

Ahora bien, en cuanto a la unidad de análisis **Procesos de escritura**, también encontré tres subcategorías, de las cuales la primera es **Planificación**. Para esta, se guió a las estudiantes a elaborar algunos esquemas como el mapa mental, propicio para generar ideas y conectar con recuerdos; en seguida la línea de tiempo para la organización de los eventos, recuerdos, pensamientos e ideas recolectadas en el primer esquema. De esta manera y teniendo en cuenta la matriz categorial que se propuso en este trabajo de grado, se analiza esta subcategoría a la luz del **indicador de logro**: Determinar objetivos para el escrito autobiográfico y elaborar esquemas que generen y organicen sus ideas.

En ese orden de ideas, en el taller diagnóstico el 0% de las estudiantes utilizaron estrategias de planeación y organización de ideas para el escrito. Para comprobarlo se les proporcionó una hoja en blanco con el fin de que allí condensaran cualquier ejercicio previo a la escritura de la narración. Para tal efecto, cuatro estudiantes de 37 utilizaron la hoja para escribir el cuento como tal y, las demás participantes no hicieron uso de este material. Sin embargo, se observó y condensó mediante diario de campo que las estudiantes podrían hacer

procesos de planeación mentalmente, en donde piensan por un lapso qué escribir e imaginan una historia que luego van plasmando en el papel a medida que discurren la historia. Aun así, Cassany nos menciona acerca de la importancia de la planeación como etapa crucial para escribir un texto, también considera otros subprocesos que se abordaron en este trabajo de grado como generar ideas, organizar ideas y trazar objetivos de escritura.

En ese sentido, para el borrador de la autobiografía el 85% de las estudiantes elaboraron los esquemas mencionados anteriormente y con base en ellos construyeron su propia autobiografía. Adicionalmente, se guió a las estudiantes a cuestionarse cuál o cuáles serían los objetivos por los cuales escribir sus propias historias de vida por medio del relato autobiográfico. La mayoría tuvo como objetivo narrar sus vidas, reflexionar acerca de eventos importantes y recordar momentos cruciales. Así mismo, dirigen sus textos principalmente a sus padres y familia o a personas de su edad. Como tal, resulta interesante encontrar que los textos de las estudiantes logran tener el orden o secuencia que ellas decidieron con base a la planeación, lo cual, permite comprender que los escritos fueron tomando la forma que las estudiantes planearon anticipadamente mediante las estrategias sugeridas. consecuentemente, en el producto final las estudiantes optimizan sus escritos en cuanto al contenido, organización y redacción como se puede observar en el ejemplo a continuación.



Valeria Pineda 2019

Del 21-10-19

Autobiografía

¿Cómo organizo mi historia?

Otros cuestionarios:

Diplomado: Muestro mi historia y recuerdo momentos de mi vida

Objetivo: Aprender de la experiencia

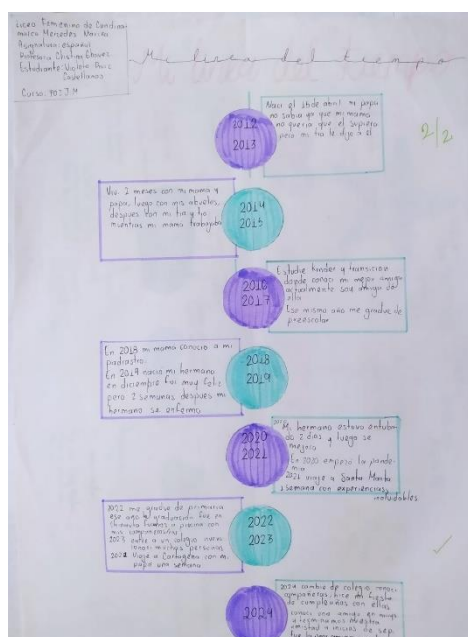
Información: ¿En qué lugar viví?

¿Quién y por qué me inspiró?

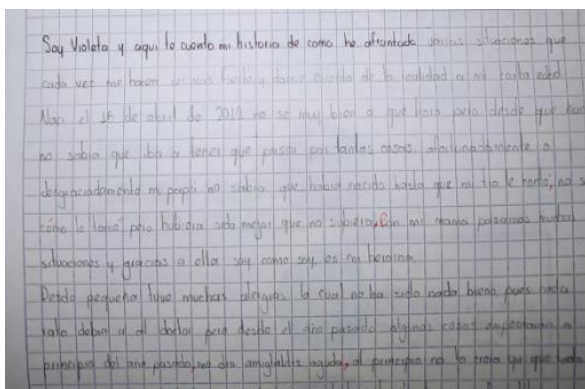
Temas y personajes de mi vida

Una general de la narración

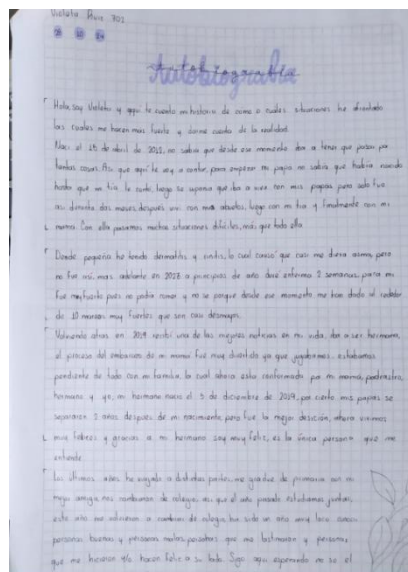
Diplomado y reflexión



Planeación: Esquemas mentales y objetivos de escritura.



Borrador



Producto final.

En seguida en relación con la subcategoría: **Producción**, cuyo **indicador de logro** fue planteado como: Producir un texto autobiográfico con base en la planeación, las estudiantes presentaron dificultades en el taller diagnóstico relacionadas al abandono y resistencia al ejercicio escritural, presentaron falta de interés y motivación, lo que reflejó textos incompletos, demasiado cortos o la no elaboración del texto narrativo. En el caso del 45% de las estudiantes que escribieron una narración terminada o casi terminada, mostraron otras debilidades o fortalezas mencionadas en los otros indicadores de logro y unidades de análisis.

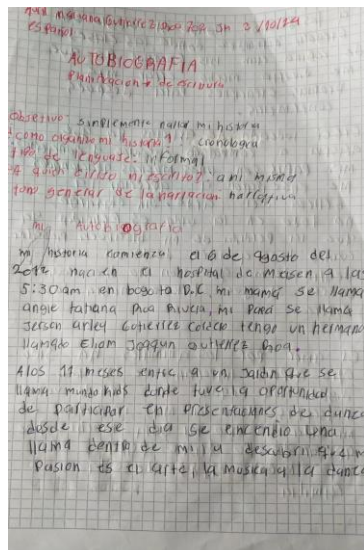
Por lo tanto, aunque el 45% de la población escribió un texto durante el diagnóstico, el 0% no utilizó estrategias de escritura y planeación, lo que conlleva a que no hubo una producción basada en la planificación como lo sugeriría Cassany (1999). Así mismo son texto que evidencian la posibilidad de ser organizados en cuanto a ideas, evitar la reiteración, entender qué objetivo está guiando la narración, entre otros.

Así mismo, para la fase de producción, las estudiantes escriben su propia autobiografía con base en la estrategia de planeación propuesta por la docente practicante y se logra poner de manifiesto varios avances importantes. En primer lugar, que el 68% utilizó las estrategias de planeación para escribir el borrador de su autobiografía encontrando una forma de guiar sus creaciones, la dificultad de enfrentarse al papel en blanco disminuyó en tanto que las participantes se remitían a sus esquemas y organización de ideas para darle forma y continuidad a las creaciones textuales. Es decir, que las estudiantes demostraron mayor fluidez y orden en el ejercicio escritural. Esto ayudó a que la población rompiera con la

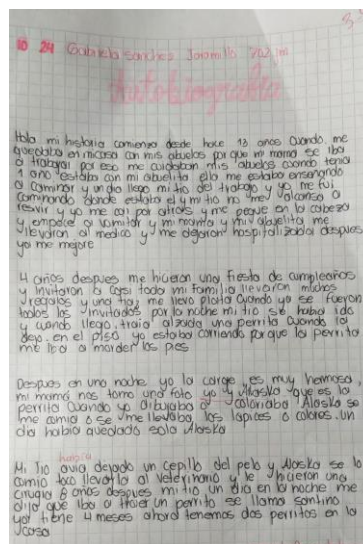
barrera de la resistencia a escribir, les facilitó la continuidad en su tarea, por lo menos en un gran porcentaje de la población y, le brindó un mejor orden al texto.

Otro aspecto para resaltar es la manera para enfrentar la desmotivación, falta de interés y acatamiento de instrucciones. Esto se logró con empatía por parte de la docente practicante hacia las estudiantes. Adicionalmente, la motivación para la escritura se da a partir del ejercicio escritural que la docente en practica realizó a la par con la población permitiéndoles en primer lugar, tomar como ejemplo los procesos llevados por la profesora, segundo sentir la cercanía entre las historias de la docente en formación y las mismas alumnas, es decir, identificar esa proximidad o similitud en experiencias, emociones, sentimientos y eventos de la infancia y adolescencia.

Finalmente, para este indicador de logro de la subcategoría de análisis **producción se** concluye que una gran parte de la población mejoró el orden de su escritura utilizando las estrategias de planeación de textos pensados desde Cassany (1999), es decir, las estudiantes ya reconocen y aplican procesos que les permita generar, organizar ideas, trazar un objetivo, seleccionar un posible lector, etc., en el momento previo a iniciar un texto. Se espera que como estrategia puedan emplearlo en otras áreas de la academia y en su vida cotidiana. Para ejemplificar obsérvese el siguiente proceso.



Borrador

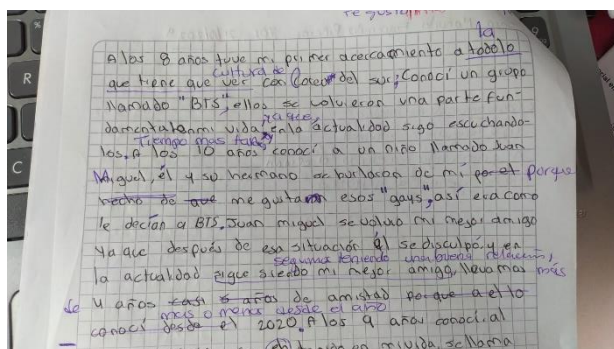


Producto final

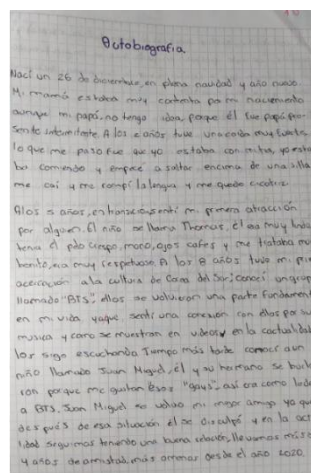
Para terminar con la segunda unidad de análisis **Procesos de escritura**, se observa que para la subcategoría **Revisión y edición**, cuyo **Indicador es:** Corregir y editar el texto autobiográfico para obtener un producto mejorado; el 65% de las estudiantes corrigieron sus

textos en dos momentos, inicialmente de manera individual y en un segundo momento con la docente practicante. Esta revisión y edición se hizo teniendo en cuenta los objetivos y aspectos que se reforzaron en los talleres de sensibilización: gramática, ortografía, puntuación, construcción de oraciones simples y compuestas, uso de conectores y conjunciones, etc., así mismo es evidente que un 45% de las estudiantes no entregaron sus productos finales debido a ausencias a clase en las fechas de entrega por motivos de actividades institucionales y salidas por competencias intercolegiales. Al menos un 35% realizó un borrador de escritura autobiográfica sin corrección y edición, otro 10% realizó hasta la etapa de planeación.

En las imágenes a continuación se observa lo expuesto anteriormente y se considera que los procesos de escritura reconocidos como: planeación, producción y revisión permitieron que un mayor porcentaje de estudiantes del curso 702 escribieran un texto completo, el cual siempre está sujeto a corregirse y mejorarse, pero que cumple con aspectos formales que les dan un mejor contenido, estructura, organización y calidad a los escritos. El siguiente es un fragmento representativo de la revisión y edición.



Borrador



Producto final

En cuanto a la tercera Unidad de análisis: **Autobiografía**, también se plantearon tres subcategorías, inicialmente analizamos el aspecto de **Autos**, el cual cumple con el **Indicador**: Involucrar la subjetividad en la narrativa del texto. Para tal efecto las estudiantes cumplen con este indicador tanto en el diagnóstico como en la entrega final de las autobiografías. Se puede entrever que la narración de las historias creadas en la primer prueba es similar en cuanto a contenido de experiencias a las mismas autobiografías que escribieron al final. Es decir que las estudiantes encuentran en la narración ficticia y no ficticia el yo narrativo y con

base en su conocimiento del mundo y la visión que tienen de este crean historias y recrean sus propias vivencias demostrando sus emociones, sentimientos, reflexiones, etc.

Con relación a la subcategoría: **Bios**, e **Indicador de logro**: Reconstruye una historia por medio de experiencias significativas, se observa que tanto en la creación de una historia dada bajo los parámetros dados en el diagnóstico, así como en la creación de la autobiografía las estudiantes vinculan sus experiencias personales bien sea bajo la estructura de un cuento o la estructura de una autobiografía. De alguna manera esto les permite comprender mejor los eventos de su vida personal, entender los momentos más importantes y cuestionar su identidad. Es decir que las estudiantes logran reconstruir sus vidas a través de la escritura de acuerdo con el orden que ellas le dan, esto teniendo en cuenta los aspectos de mayor importancia y la significación que atribuye cada una.

Por último, en la subcategoría: **grafe**, e **indicador de logro**: Teje una correlación entre la historia y el escrito, hace ver que las estudiantes encuadran sus historias de vida de tal forma que su narrativa cumple no solo con el uso del lenguaje, sino que también las organizan bajo la estructura o los aspectos formales en sí del texto autobiográfico.

Conclusiones

- Las estudiantes mejoran la redacción de sus textos utilizando estrategias como la planeación y la corrección de sus escritos.
- La autobiografía como estrategia para fortalecer la escritura tiene relevancia en aspectos como encontrar el yo narrativo.
- Compartir experiencias personales entre docente y estudiantes genera determinada motivación para la producción textual.
- Los aspectos pedagógicos como procesos cognitivos, lingüísticos y sociales en conjunto con la expresión de los intereses personales de las estudiantes permitieron mejorar el fortalecimiento de la escritura en las estudiantes del grado séptimo.

Referencias

Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cerda Gutiérrez, H. (1993). *La didáctica como disciplina pedagógica: una aproximación epistemológica*. Bogotá: Magisterio.

Forero Hincapié, L. (2019). *Creando escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura*. Universidad Pedagógica Nacional.

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/10401>

Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2016). *HORIZONTE INSTITUCIONAL 2016*.

Recuperado de: <https://liceofemeninomercedesnarino.jimdofree.com/>

Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, ¹ 6(2), Art. 43.

Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/999>

Amaro Castro, L. (2009). *Vida y escritura: teoría y práctica de la autobiografía*. Ediciones UC. Recuperado de:

https://www.academia.edu/37920197/VIDA_Y_ESCRITURA_TEOR%C3%8DA_Y

Álvarez, M. (1989). La autobiografía y sus géneros afines. *Epos: Revista de filología*, (5), 183-196.

Cuartas Restrepo, J. M. (1999). Jean-Jacques Rousseau y Friedrich Nietzsche, autobiografías comentadas. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 54(3), 882-912.

Escrituras del yo: entre la autobiografía y la ficción. (2011). *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVI, 9-21.

Jirku, B. E., & Pozo, B. (2022). *El arte de pasear en la escritura figurativa del yo* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=317165>

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Liceo Femenino Mercedes Nariño. (s.f.). *Proyectos institucionales*. Recuperado de: <https://liceofemeninomercedesn.edupage.org/a/proyectos-institucionales>

Liceo Femenino Mercedes Nariño. (s.f.). *Marco Institucional*. Recuperado de: <https://praeliceo.wordpress.com/anteproyecto-ucc/marco-institucional/>

Sandoval, Casilimas, C. (2002). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Módulo cuatro. Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Kail, R. V. y Cavanaugh, J.C. (2015). Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital. Cengage Learning Editores, S.A. de C.V. 6ta edición

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Escuela de escritura: documento de lineamientos*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411558_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Escribe y Edita.

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.

Cerda Gutiérrez, H. (1993). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. El Búho.

Red de Escritura Creativa Relata. (2018). *Guía para talleres de escritura creativa*. Ministerio de Cultura de Colombia.

Villa Largacha, M. (2009). *Guía para el desarrollo de talleres de escritura creativa*. Ministerio de Cultura de Colombia. Recuperado de: https://www.academia.edu/38018321/Gu%C3%ADa_para_el_desarrollo_de_talleres_de_escritura_creativa

Villar, F. (2003). El enfoque constructivista de Piaget. *Perspectiva constructivista de Piaget*, 263-305. Recuperado de www.ub.edu/dpssed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf
Guía para talleres de escritura creativa (mincultura.gov.co)

Anexos

Anexo 1. Ficha sociodemográfica

Ficha Demográfica

Mi nombre es _____ tengo _____ años y vivo en el barrio _____ de la ciudad de Bogotá. Nací en la ciudad _____ y mi estrato socioeconómico es _____.

El género con el cual me identifico es: Femenino __/ Masculino __/ otro __ ¿cuál?
 _____ Pertenezco a: Religión: _____ grupo étnico: _____.

Adicionalmente, resido en vivienda Arrendada __ / Familiar __/ Propia__ Apartamento __
 Casa__ Vivo con: ¿Mamá__ Papá __ Hermano (a) __ Cuántos? __ Mascota __ Tío __
 Tía__ Primo (a) __ Abuelo __ Abuela __ Otros __ Cuáles? _____

El nivel educativo y ocupación de cada uno de los integrantes de mi núcleo familiar es:

	Nivel Educativo	Ocupación
Mamá	_____	_____
Papá	_____	_____
Hermano	_____	_____
Tío	_____	_____
Tía	_____	_____
Primo (a)	_____	_____
Abuelo	_____	_____
Abuela	_____	_____
_____	_____	_____

En casa, cuento con el siguiente dispositivo electrónico para desarrollar mis actividades académicas y de ocio:

Computador__ / Tablet__ / Celular __ / Otro: _____ / Ninguno _____.

Normalmente, navego por medio de: Datos móviles__ / Internet hogar____ / Ninguno____ /
 Otro __ ¿cuál? _____

Actualmente me encuentro en el curso 801, en el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Las actividades que más disfruto realizar en el colegio son:

Las asignaturas que me gustan son:

Porque _____

Normalmente, el tiempo que dedico a las tareas del colegio es: Menos de 1 hora ___ / 1 a 2 horas ___ / 2 a 3 horas ___ / No hago tareas ____. Generalmente, las realizo con la ayuda de: Mamá ___ / Papá ___ / Nadie ___ / Otro ___ ¿quién? _____.

Cuando realizo mis trabajos o tareas del colegio recorro a estrategias de estudio como:

Repetición ___ / Memorización ___ / Escribir lo que comprendo ___ / Hacer mapas mentales ___ / Mapas conceptuales ___ / Realizo esquemas ___ / Leo y subrayo los textos ___ / Creo una guía de preguntas que me permita repasar un tema ___ / Veo videos y tomo apuntes ___ / Escribo, edito y corrijo mis respuestas o textos ___ / Pido ayuda ___ / Otras formas ___ / ¿Cuáles?

Para concentrarme y lograr un buen desarrollo de mis tareas recorro a los siguientes ambientes: El comedor ___ / El cuarto ___ / La cama ___ / El escritorio ___ / La biblioteca ___ / Un lugar silencioso ___ Escucho música ___ / Veo T.V. mientras las resuelvo ___ / otros ___ ¿cuáles?: _____

¿Qué me gusta leer? _____

¿Qué me gusta escribir? _____

Los formatos que utilizo para mis prácticas lectoras son: Físico o impreso ___ / Digital ___ / Audiolibros ___

Los formatos que utilizo para mis prácticas de escritura son: Cuaderno ___ / Documentos digitales como Word ___ / Chats por medio de dispositivos electrónicos ___ / Otros ___ / ¿Cuáles?

Los sitios web que más frecuento son: _____

Lo que me gusta de ellos es: _____

Cuando quiero expresar mis sentimientos, emociones y pensamientos recorro a:

Diario personal ___ / Dibujo ___ / Pintura ___ / Poemas ___ / Cartas ___ / Canciones ___ / Historias ___ / Canto ___ / Baile ___ / Hablar con amigos ___ / Otros ___ /

¿Cuáles?: _____

Adicionalmente, me gusta hacer actividades en mis tiempos libres como:

Museos. Sitios históricos. Centros culturales. Festivales.

Institutos que ofrecen actividades artísticas u otros cursos.

Fundaciones que promueven el arte y la cultura. Visitar bibliotecas Obras teatrales. Artes plásticas. Música. Danza

Otros talleres. ¿Cuáles? _____

Revistas. ¿Cuáles? _____

Libros. ¿Cuáles? _____

Vídeos. ¿Cuáles? _____

Otros _____

Ahora bien, en mis tiempo libres dedico tiempo al ocio y entretenimiento entre:

Menos de 1 hora / 1 a 2 horas / 2 a 3 horas / más de 3 horas / No hago ocio .

En estos espacios de esparcimiento me gusta: Leer / Jugar video juegos / ver redes sociales / producir contenido en redes sociales / Aprendo a tocar un instrumento / Aprendo otro idioma / Colaboro con las actividades del hogar / Ayudo en el trabajo de mis padres / Hago otro tipo de actividades / Por ejemplo: _____

Considero que el papel que juegan los dispositivos tecnológicos, el internet y las redes sociales en mi desarrollo académico Es importante / no es importante / A veces es importante

Porque... _____

El papel que juegan los dispositivos tecnológicos, el internet y las redes sociales en mi vida personal, familiar y mis círculos sociales Es importante / No es importante / A veces es importante

Porque _____

Finalmente, de las siguientes opciones, marque en un rango de 1 a 5 con cuál o con cuáles de los siguientes textos se siente más familiarizado, siendo 1= para nada familiarizado y 5 = totalmente familiarizado.

Comic ___ Cuento ___ Historieta muda ___ Ensayo ___ Párrafo ___ Poema ___
 Canción ___ Texto descriptivo ___ Mito ___ Leyenda ___ Texto multimodal ___
 Novela ___ Resumen ___ Texto argumentativo ___ Reseña ___ Guión ___ Biografía ___
 Tragedia ___ Comedia ___ Crónica ___ Reportaje ___

Anexo 2. Formato de diario de campo 1

DIARIO DE CAMPO - OBSERVACIONES			
ACTIVIDAD	Observación participante - presentación con el curso - taller improvisación/replica taller de memoria	LUGAR	Liceo femenino Mercedes N. Salón 9
INVESTIGADOR /OBSERVADOR	Leidy Cano	HORA	6:45:00 a. m. - 11:00 am
OBJETIVO / PREGUNTA	¿cómo son las estudiantes del grado 702?	FECHA	Marzo 5 de 2024
TÉCNICA APLICADA	Observación participante - taller de memoria	DOCENTE TITULAR	Cristina
ACTORES QUE INTERVIENEN	Docente en formación, estudiantes del grado 702 y docente Cristina	CURSO	702
ASIGNATURA	Español		
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Observaciones o Interpretación de los datos o hallazgos	
<p>El primer día entré al aula en donde ya se encontraba la docente Cristina y el grupo 702 en clase de español. La docente me permite un espacio en el aula para ubicarme y observar su clase. Nos saludamos y continuo con la explicación del tema "Palabras tónicas y átonas (graves, agudas y esdrújulas)". Para empezar, encuentro que el salón es muy amplio, los puestos están ubicados de tal manera que forman grupos de máximo 8 estudiantes, cada puesto tiene el servicio para 2 alumnas. El puesto de la docente se encuentra al lado izquierdo del tablero y cerca de la puerta de entrada. El tablero es de marcador borrable, alto y lo suficientemente ancho; debido a la estatura de la docente, decide acercar un butaco que está en el salón de clase y lo utiliza para pararse en él y poder escribir en la parte de arriba del pizarrón para que las estudiantes tengan una mejor visión de lo que ella quiere explicar allí. La profesora Cristina continua explicando el tema realizando algunas preguntas; escribe un par de palabras en el tablero y les recuerda a las estudiantes en dónde va el acento en cada tipo de palabra y cuándo llevan tilde las sílabas tónicas; escribe algunos ejemplos y pregunta a las estudiantes el tipo de palabra y acento. Algunas estudiantes se muestran confundidas y otras no responden. En seguida la profesora escribe la respuesta en el tablero y escribe otra palabra haciendo la misma pregunta a las niñas. Esta vez ellas intentan descubrir dónde está el acento y clasifican por el tipo de palabra, algunas con acierto y otras confundidas. En un momento de la clase la docente me hace una pregunta para involucrarme en el ejercicio de clasificación de palabras. Luego, se acerca y me dice que no le gusta que los puestos estén ubicados en grupos de 4 porque las estudiantes adquieren mala postura al tener que girar el cuerpo y el cuello para mirar el tablero o prestarle atención a ella. En seguida, le ubico a algunas estudiantes en espacios de otras mesas para que la visión hacia el tablero no les esija tener que voltear el torso. Una estudiante se muestra incomodada por el cambio. Momentos después la docente se acerca al tablero para anotar la tarea y probe que las niñas están dispersas, no le están prestando atención, así que llama la atención a una de las mesas diciéndoles: "Las niñas allí. Aténenme tablero, mire tablero". Las estudiantes se giran, hacen silencio y prestan atención. La profe finalmente escribe los puntos de la tarea que consiste en averiguar las palabras solversesdrújulas, buscar ejemplos y hacer oraciones con esos ejemplos. También les recuerda que la siguiente clase se asignará un escritor literario reconocido del cual deben investigar su biografía y hacer una presentación individual con algunos parámetros específicos: 1ro, tener un apoyo visual, cartelería, la cual debe contener información puntual, relevante, corta y estar acompañada sobre todo, de imágenes. 2do, investigar a profundidad sobre los escritores dados como las obras más destacadas, genero literario, lugar de origen, contexto histórico, etc. Después de ello, la profesora Cristina me cede el espacio para realizar un taller de bienvenida para las estudiantes. En primer lugar me presenté con las estudiantes, la mayoría de ellas están atentas a mi presentación. Sin embargo, en las mesas del fondo algunas niñas estaban dispersas, sacaron cuadernos de otras materias y al parecer copiaban de un cuaderno a otro. Respeto a la situación les pedí guardar todo lo que tenían sobre las mesas y tuve que acercarme a una de las mesas de trabajo para que 3 niñas siguieran la instrucción de guardar sus útiles escolares. En seguida, le informo que soy docente en formación y que las estaré acompañando el resto de año para fortalecer algunas de sus habilidades en el área de español. También les menciono que iniciaremos realizando un ejercicio de oralidad en el cual deberán seguir las siguientes instrucciones: 1ro, Repetir 3 trabalenguas de manera individual que la docente en formación les pedirá replicar de manera oral una vez ellas los diga uno a uno (ver libro taller de bienvenida). 2do, Memorizar los 3 trabalenguas en parejas, haciendo uso del trabajo colaborativo. 3ro, Hacer una representación actuada e improvisada en parejas utilizando la expresión corporal y los trabalenguas aprendidos. Inicialmente, la mayoría de las estudiantes se mostraron muy interesadas en repetir correctamente los trabalenguas, aunque las mismas 3 estudiantes de la mesa del fondo insistían en seguir copiando alguna información de un cuaderno a otro; yo seguí insistiendo en que guardaran los útiles e hicieran el ejercicio propuesto. Durante la repetición de los trabalenguas, las estudiantes mostraron dificultad de dicción que poco a poco fueron superando con el trabajo. Había unas niñas más interesadas en el ejercicio que otras. En la segunda repetición, el de memorización en parejas, muchas estudiantes realizan el ejercicio con gran motivación en especial 2 parejas de estudiantes que se acercaban a mí para mostrarme sus avances; sin embargo hubo un número significativo de ellas que no hacían el ejercicio. Debido a ello, yo pedí mesa por mesa revisando que cada pareja de alumnas estuvieran avanzando en el ejercicio y les repetí en muchas ocasiones los tres trabalenguas y les animaba a continuar. Adicionalmente, les ayude a ubicarse en parejas porque hubo un par de estudiantes que no tenían un con quién trabajar. Finalmente, les indique que por mesa escogieramos una pareja de estudiantes al azar para que pasara al frente a realizar el ejercicio de representación improvisada, en esta parte del ejercicio las niñas estaban apenas de pasar al frente, pero finalmente, terminaban pasando al frente y realizaban el ejercicio el cual fue muy provechoso para la profesora, quien me manifestó que era propicio el ejercicio porque ella quería trabajar teatro con las estudiantes y también me sugirió que los próximos talleres fueran más ordenados porque las estudiantes subieron mucho la voz y ella le molestaba el ruido debido a que el salón es demasiado grande y ella le incomoda la dispersión del sonido y prefiere que las niñas no hablen tan alto porque además de las anteriores, se dispersan y pierden concentración. En resumen, muchas estudiantes disfrutaron del ejercicio y otras no tuvieron buena disposición, otras estaban reacias y decían que no tenían buena memoria o que no sabían como expresar se corporalmente para pasar al frente a realizar la improvisación. Cuando se acercó al final de la clase, la docente y yo nos despedimos de las estudiantes, la docente Cristina les recuerda sus deberes y leer un libro. Saliendo del salón de clase, la profesora me dice que las estudiantes no están leyendo ni escribiendo bien, que eso le preocupa, porque ellas tampoco ponen de su parte</p>		<p>Considerando la posición de los papeles podría decir que en otras materias, los estudiantes trabajan en grupo, lo que podría promover el trabajo colaborativo. También interpreto que la docente tiene, en cierto modo, una forma tradicional de enseñar además de preocuparse por la calidad física de los estudiantes. Llama la atención la expresión "mire tablero" y de acuerdo a la explicación y uso de los tipos de palabras, también podría interpretar que la docente tiene gran interés por la estructura o la forma correcta de escribir. También interpreto que los estudiantes</p>	
Reflexiones desde el rol profesional		Impacto de la Experiencia	

Anexo 3. Formato de diario de campo 2

DIARIO DE CAMPO - OBSERVACIONES			
ACTIVIDAD	observación- aplicación ficha demográfica	LUGAR	Liceo femenino Mercedes N. Salón 9
INVESTIGADOR /OBSERVADOR	Leidy Cano	HORA	6:45:00 a. m. - 11:00 am
OBJETIVO / PREGUNTA		FECHA	Marzo 19 de 2024
TÉCNICA APLICADA	Observación participante	DOCENTE TITULAR	Cristina
ACTORES QUE INTERVIENEN	Docente en formación, estudiantes del grado 702 y docente Cristina	CURSO	702
ASIGNATURA	Español		
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Observaciones o Interpretación de los datos o hallazgos	
<p>En esta ocasión llego a las 7 am ya que la docente Cristina en un encuentro antes de la primera clase con el grupo 702, me indica asistir solo la segunda hora del día que tiene 2 horas de clase con las estudiantes. Este día la profesora Cristina decide cambiar de salón porque había un ratón en el aula asignada. Por tal motivo tuve que buscarlas. Para ello, le escribo por mensaje de texto a la profesora titular y no obtuve respuesta: Luego ella me aclara que no le gusta contestar en clase y que tampoco le gusta tener datos o plan de datos. Finalmente cuando las encuentro, ingreso al salón y las estudiantes están presentando algunas exposiciones sobre la vida, obra de escritores de literatura. En ese momento pasa una estudiante al frente del salón para presentar su exposición. La docente revisa su cartelería y le da una valoración sobre esta, indicándole que debe mejorar el manejo del espacio, reducir el texto a ideas importantes y puntuales, poner imágenes más grandes. Repentinamente, la profe Cristina decide dejar las presentaciones para la siguiente semana, les da la observación general a las estudiantes de cómo realizar correctamente un cartelera, la menciona que hasta el momento muy pocas estudiantes han cumplido con las especificaciones dadas para la elaboración de cartelera y en seguida les informa que me dará el espacio para trabajar en la segunda hora de clase. En ese instante, saludo a las estudiantes, les pido que guarden todos sus implementos de estudio y que mantengan sobre la mesa un cuaderno y la cartuchera. Les pido amablemente que respondan un aficha demográfica con los datos solicitados, también les comparto un consentimiento informado para que lo firmen los padres de familia. En seguida, procedo a repartir los documentos a cada una de las estudiantes y resuelvo preguntas acerca de las inquietudes o dudas que tienen las estudiantes para responder la ficha mencionada. Al finalizar la hora de clase, les pido a las estudiantes que terminen de responder en sus casas ya que la mayoría no termino de hacerlo en el tiempo de clase, puesto que durante el tiempo dado, hablaban bastante, sacaron sus dispositivos, la profesora hizo un par de intervenciones etc. Finalmente la profesora Cristina me indica que les deje la ficha para completar en la casa, porque la próxima clase no me dejaría continuar con la misma actividad. Al finalizar la clase voy a la sala de profesores a colaborar a la profesora con la calificación de escritos de las estudiantes de 6to y 7mo Poemas y anécdotas</p>			
Reflexiones desde el rol profesional		Impacto de la Experiencia	

Anexo 4. Formato diario de campo 3.

DIARIO DE CAMPO - OBSERVACIONES			
ACTIVIDAD	Explicación línea de tiempo como segundo esquema mental para la organización de las ideas en el momento de la planeación escritural	LUGAR	Liceo femenino Mercedes N. Salón 9
INVESTIGADOR/OBSERVADOR	Leidy Cano	HORA	8:00 a. m. - 11:00 am
OBJETIVO/ PREGUNTA	Observación participante	FECHA	octubre
TÉCNICA APLICADA	Docente en formación, estudiantes del grado 702 y docente Cristina	DOCENTE TITULAR	Cristina
ACTORES QUE INTERVIENEN	Español	CURSO	702
ASIGNATURA			
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Observaciones o Interpretación de los datos o hallazgos	
<p>El día de hoy la docente titular me asignó 35 minutos de la clase para avanzar con el taller sobre autobiografía. En principio se creyó que se trataba de una explicación acerca de la línea de tiempo, en efecto hubo tal explicación. Sin embargo, la clase se tornó interesante cuando yo, la docente en formación di un ejemplo de como elaborar este esquema utilizando información de mi historia de vida para ejemplificar lo que ellas debían hacer. El objetivo de este ejercicio era llevar a cabo el punto de planificación de la escritura como parte de primer proceso escritural. Cuando doy inicio a realizar la línea de tiempo de mi vida, las estudiantes y la profesora titular de español demuestran bastante interés. La docente titular se sienta en uno de los puestos de las niñas y continua dirigiendo su atención a mi ejercicio elaborado en el tablero. En este momento evidencio que al contar y poner en orden los eventos de mi vida y el contenido de dichos eventos, las estudiantes se sintieron identificadas con mi historia personal. En instantes se emocionaban en otros se sorprendían o cualquiera que fuera su emoción logré no solo captar su atención durante 35 minutos sino que también logré motivarlas a realizar sus propios esquemas mentales para la planeación y organización de los datos para realizar la autobiografía. La docente titular también quedó emocionada con el ejercicio y se animó a contar algunas experiencias de su vida tales como su primer novio o su primer beso en la infancia, así como sus experiencias escolares. Finalmente se agotó el tiempo y se finaliza la clase informando que en la siguiente sesión se realizará el primer borrador de autobiografía y que traerán a clase el esquema mental acerca de información personal, gustos, disgustos, logros, fallas, sueños, propósitos, que se realizó en la sesión anterior conmigo. Al salir del aula de clase me dirijo con la docente Cristina al salón de profesores, durante el trayecto me demuestra algo de preocupación y quizás frustración con respecto al desempeño de las estudiantes en la parte escritural. Se queja de que el ministerio de educación nunca debió permitir las clases virtuales durante la pandemia. Afirma que las clases virtuales fueron el camino para que las estudiantes no adquirieran las competencias suficientes en cuanto a ortografía, redacción, gramática, incluso en cuanto al manejo del reglón y el espacio en el cuaderno, el orden. Finalmente me advierte que el grupo 702 son estudiantes que no siguen instrucciones, no entregan trabajos o tareas a tiempo y que por ende debe extender las fechas de entrega para no perjudicarlas en sus calificaciones. Afirma que las causas de esto es la falta de interés por aprender, las actividades institucionales, el corto tiempo asignado para la materia de español entre otras. Por último, expresa estar aburrida porque no sabe qué otras estrategias implementar con las estudiantes para que mejoren su rendimiento en la asignatura. Sin embargo, me comenta que el ejercicio de la línea de tiempo que realicé en la clase le había gustado mucho y me solicitó hacer el mismo ejercicio con el grupo de 701 y trabajar el mismo proyecto con dicho grupo.</p>			

Anexo 5. Diagnóstico

TALLER DIAGNÓSTICO

Nombre _____ Curso _____

1. Rompiendo el hielo (10 minutos)

- Preséntese a la clase con un adjetivo que describa su estilo de escritura.
- ¿Qué significa escribir bien para ustedes? ¿Qué desafíos encuentran al escribir?

2. Midiendo la fluidez (5 minutos)

"Mi lugar favorito". Escribir durante 5 minutos sin parar, describiendo su lugar favorito con todos sus detalles. _____

3. Reconociendo el texto. Leer el siguiente escrito (20 minutos)

Relato corto de Mario Benedetti: Beatriz, la polución

Dijo el tío Rolando que esta ciudad se está poniendo imban cable de tanta polución que tiene. Yo no dije nada para no quedar como burra, pero de toda la frase sólo entendí la palabra ciudad. Después fui al diccionario y busqué la palabra imban cable y no está. El domingo, cuando fui a visitar al abuelo le pregunté qué quería decir imban cable y él se rió y me explicó con buenos modos que quería decir insoportable. Ahí sí comprendí el significado porque Graciela, o sea mi mami, me dice algunas veces, o más bien casi todos los días, por favor, Beatriz, por favor a veces te pones verdaderamente insoportable. Precisamente ese mismo domingo a la tarde me lo dijo, aunque esta vez repitió tres veces

por favor por favor por favor, Beatriz, a veces te pones verdaderamente insoportable, y yo muy serena, habrás querido decir que estoy imbanicable, y a ella le hizo gracia, aunque no demasiada pero me quitó la penitencia y eso fue muy importante. La otra palabra, polución, es bastante más difícil. Esa sí está en el diccionario. Dice, polución: efusión de semen. Qué será efusión y qué será semen. Busqué efusión y dice: derramamiento de un líquido. También me fijé en semen y dice: semilla, simiente, líquido que sirve para la reproducción. O sea que lo que dijo el tío Rolando quiere decir esto: esta ciudad se está poniendo insoportable de tanto derramamiento de semen. Tampoco entendí, así que la primera vez que me encontré con Rosita mi amiga, le dije mi grave problema y todo lo que decía el diccionario. Y ella: tengo la impresión de que semen es una palabra sensual, pero no sé qué quiere decir. Entonces me prometió que lo consultaría con su prima Sandra, porque es mayor y en su escuela dan clase de educación sensual. El jueves vino a verme muy misteriosa, yo la conozco bien cuando tiene un misterio se le arruga la nariz, y como en la casa estaba Graciela, esperó con muchísima paciencia que se fuera a la cocina a preparar las milanesas, para decirme, ya averigüé, semen es una cosa que tienen los hombres grandes, no los niños, y yo, entonces nosotras todavía no tenemos semen, y ella, no seas bruta, ni ahora ni nunca, semen sólo tienen los hombres cuando son viejos como mi padre o tu papi el que está preso, las niñas no tenemos semen ni siquiera cuando seamos abuelas, y yo, qué raro eh, y ella, Sandra dice que todos los niños y las niñas venimos del semen porque este líquido tiene bichitos que se llaman espermatozoides y Sandra estaba contenta porque en la clase había aprendido que espermatozoide se escribe con zeta. Cuando se fue Rosita yo me quedé pensando y me pareció que el tío Rolando quizá había querido decir que la ciudad estaba insoportable de tantos espermatozoides (con zeta) que tenía. Así que fui otra vez a lo del abuelo, porque él siempre me entiende y me ayuda aunque no exageradamente, y cuando le conté lo que había dicho tío Rolando y le pregunté si era cierto que la ciudad estaba poniéndose imbanicable porque tenía muchos espermatozoides, al abuelo le vino una risa tan grande que casi se ahoga y tuve que traerle un vaso de agua y se puso bien colorado y a mí me dio miedo de que le diera un patatús y conmigo solita en una situación tan espantosa. Por suerte de a poco se fue calmando y cuando pudo hablar me dijo, entre tos y tos, que lo que tío Rolando había dicho se refería a la contaminación atmosférica. Yo me sentí más bruta todavía, pero enseguida él me explicó que la atmósfera era el aire, y como en esta ciudad hay muchas fábricas y automóviles todo ese humo ensucia el aire o sea la atmósfera y eso es la maldita polución y no el semen que dice el diccionario, y no tendríamos que respirarla pero como si no respiramos igualito nos morimos, no tenemos más remedio que respirar toda esa porquería. Yo le dije al abuelo que ahora sacaba la cuenta que mi papá tenía entonces una ventajita allá donde está preso porque en ese lugar no hay muchas fábricas y tampoco hay muchos automóviles porque los familiares de los presos políticos son pobres y no tienen automóviles. Y el abuelo dijo que sí, que yo tenía mucha razón, y que siempre había que encontrarle el lado bueno a las cosas. Entonces yo le di un beso muy grande y la barba me pinchó más que otras veces y me fui corriendo a buscar a Rosita y como en su casa estaba la mami de ella que se llama Asunción, igualito que la capital de Paraguay, esperamos las dos con mucha paciencia hasta que por fin se fue a regar las

plantas y entonces yo muy misteriosa, vas a decirle de mi parte a tu prima Sandra que ella es mucho más burra que vos y que yo, porque ahora sí lo averigüé todo y nosotras no venimos del semen sino de la atmósfera.

Mario Benedetti

¿Qué tipo de texto es? _____

¿Cuál es la idea principal o argumento del texto?

¿Cuál es la estructura del texto? Identifique las partes. Explíquelas

4. Construyendo la escritura.

Escriba una historia en la cual el personaje principal es un o una adolescente de su edad. Considere los siguientes aspectos: Características psicológicas del personaje, lugar en donde se llevará a cabo la historia y cuál es el problema para resolver.


Anexo 6. *Beatriz La Polución de Mario Benedetti*

Relato corto de Mario Benedetti: Beatriz, la polución

Dijo el tío Rolando que esta ciudad se está poniendo imban cable de tanta polución que tiene. Yo no dije nada para no quedar como burra, pero de toda la frase sólo entendí la palabra ciudad. Después fui al diccionario y busqué la palabra imban cable y no está. El domingo, cuando fui a visitar al abuelo le pregunté qué quería decir imban cable y él se rió y me explicó con buenos modos que quería decir insoportable. Ahí sí comprendí el significado porque Graciela, o sea mi mami, me dice algunas veces, o más bien casi todos los días, por favor, Beatriz, por favor a veces te pones verdaderamente insoportable. Precisamente ese mismo domingo a la tarde me lo dijo, aunque esta vez repitió tres veces por favor por favor por favor, Beatriz, a veces te pones verdaderamente insoportable, y yo muy serena, habrás querido decir que estoy imban cable, y a ella le hizo gracia, aunque no demasiada pero me quitó la penitencia y eso fue muy importante. La otra palabra, polución, es bastante más difícil. Esa sí está en el diccionario. Dice, polución: efusión de semen. Qué será efusión y qué será semen. Busqué efusión y dice: derramamiento de un líquido. También me fijé en semen y dice: semilla, simiente, líquido que sirve para la reproducción. O sea que lo que dijo el tío Rolando quiere decir esto: esta ciudad se está poniendo insoportable de tanto derramamiento de semen. Tampoco entendí, así que la primera vez que me encontré con Rosita mi amiga, le dije mi grave problema y todo lo que decía el diccionario. Y ella: tengo la impresión de que semen es una palabra sensual, pero no sé qué quiere decir. Entonces me prometió que lo consultaría con su prima Sandra, porque es mayor y en su escuela dan clase de educación sensual. El jueves vino a verme muy misteriosa, yo la conozco bien cuando tiene un misterio se le arruga la nariz, y como en la casa estaba Graciela, esperó con muchísima paciencia que se fuera a la cocina a preparar las milanesas, para decirme, ya averigüé, semen es una cosa que tienen los hombres grandes, no los niños, y yo, entonces nosotras todavía no tenemos semen, y ella, no seas bruta, ni ahora ni nunca, semen sólo tienen los hombres cuando son viejos como mi padre o tu papi el que está preso, las niñas no tenemos semen ni siquiera cuando seamos abuelas, y yo, qué raro eh, y ella, Sandra dice que todos los niños y las niñas venimos del semen porque este líquido tiene bichitos que se llaman espermatozoides y Sandra estaba contenta porque en la clase había aprendido que espermatozoide se escribe con zeta. Cuando se fue Rosita yo me quedé pensando y me pareció que el tío Rolando quizá había querido decir que la ciudad estaba insoportable de tantos espermatozoides (con zeta) que tenía. Así que fui otra vez a lo del abuelo, porque él siempre me entiende y me ayuda aunque no exageradamente, y cuando le conté lo que había dicho tío Rolando y le pregunté si era cierto que la ciudad estaba poniéndose imban cable porque tenía muchos espermatozoides, al abuelo le vino una risa tan grande que casi se ahoga y tuve que traerle un vaso de agua y se puso bien colorado y a mí me dio miedo de que le diera un patatús y conmigo solita en una situación tan espantosa. Por suerte de a poco se fue calmando y cuando pudo hablar me dijo, entre tos y tos, que lo que tío Rolando había dicho se refería a la contaminación atmosférica. Yo me sentí más bruta todavía, pero enseguida él me explicó que la atmósfera era el aire, y como en esta ciudad hay muchas fábricas y automóviles todo ese humo ensucia el aire o sea la atmósfera y eso es la maldita polución y no el semen que dice el diccionario, y no tendríamos que respirarla pero como si no respiramos igualito nos morimos, no tenemos más remedio

que respirar toda esa porquería. Yo le dije al abuelo que ahora sacaba la cuenta que mi papá tenía entonces una ventajita allá donde está preso porque en ese lugar no hay muchas fábricas y tampoco hay muchos automóviles porque los familiares de los presos políticos son pobres y no tienen automóviles. Y el abuelo dijo que sí, que yo tenía mucha razón, y que siempre había que encontrarle el lado bueno a las cosas. Entonces yo le di un beso muy grande y la barba me pinchó más que otras veces y me fui corriendo a buscar a Rosita y como en su casa estaba la mami de ella que se llama Asunción, igualito que la capital de Paraguay, esperamos las dos con mucha paciencia hasta que por fin se fue a regar las plantas y entonces yo muy misteriosa, vas a decirle de mi parte a tu prima Sandra que ella es mucho más burra que vos y que yo, porque ahora sí lo averigüé todo y nosotras no venimos del semen sino de la atmósfera.

Anexo 7. Autorización tratamiento de datos personales a menores de edad

	FORMATO		
	AUTORIZACION TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 797 de 18 de Junio 2018</small>		
FOR009SGSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 1

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha _____, identificado con C.C. C.E. No. Yo _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUJP No. _____ declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 88 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

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

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

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

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

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

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

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

² Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelan el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 9° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).