

**RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS EN LA ESCRITURA INICIAL DE
ADULTOS**

Andrea Carolina Larios Bernal

Johanna Catherine Quintero Herrada

Asesor

Ronald Andrés Rojas López

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras - Licenciatura en Español e Inglés

Bogotá, 2020-2

Página Aceptación

Nota de aceptación

Firma de jurado

Firma de asesor

Firma de coordinación de práctica

*A todos los estudiantes del ciclo 1 sabatino del Liceo Femenino,
quienes son la representación de la resiliencia, a causa los despojos
de la violencia en un país como Colombia.*

Agradecimientos

Agradecemos a nuestros padres Yaneth, Carlos y Nancy por su paciencia, amor y apoyo incondicional. También a Jack por ser para Andrea un compañero de vida incondicional y vivir a su lado cada altibajo y animar nuestro compromiso constante a lo largo de este proceso de formación como Licenciadas.

A nuestros compañeros y amigos que en el camino nos alentaron para continuar y no darnos por vencidas, y que, aunque no coincidimos con los tiempos de graduación siguieron nuestro proceso hasta este punto.

Por inesperadas circunstancias nos unimos como compañeras de investigación lo que llevó a una experiencia inolvidable. A mi compañera Andrea, por su comprensión, esfuerzo, dedicación, momentos de alegría y satisfacción en este hermoso proceso. A ti Catherine por la interminable paciencia en los diferentes retos que este trabajo investigativo representó, con la meta conjunta de sacarlo adelante sin importar las dificultades que se pudieron presentar, y hoy podemos disfrutar del gozo del deber cumplido, gracias desde mi corazón.

A los profesores que hicieron parte de nuestra formación con su guía y asesorías nos hacían sentir que no nos equivocamos de vocación.

A nuestro asesor Ronald Rojas que nos aconsejó, retó y motivó en todo momento para que realizáramos de la mejor manera todo lo que está plasmado en este documento y culminar este recorrido satisfactoriamente, gracias por ser incluso un ejemplo de profe ideal, por permitirnos llevar este proceso tan enriquecedor y brindarnos herramientas valiosas para nuestra labor.

A los estudiantes de Liceo Femenino., quienes nos permitieron ser parte de su educación y de la restitución de sus vidas esperamos en un futuro poder acompañarlos de nuevo. y la profe Blanca M quien nos permitió conocer la realidad docente y así mismo nos enseñó una hermosa faceta de esta profesión.

Y a nosotras porque a pesar de las falencias y caídas, perseveramos hasta lograrlo.

¡Gracias totales!

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	7
1. Caracterización	8
1.1 Problema de investigación	12
1.2 Antecedentes Investigativos.....	16
1.3 Justificación	22
1.4 Pregunta de Investigación.....	25
1.5 Objetivo General.	25
1.6 Objetivos Específicos.....	25
2. Marco Teórico.....	26
2.1 Alfabetización	27
2.2. Escritura.	30
3. Metodología de Investigación.	38
3.1 Enfoque Investigativo.	38
3.2 Diseño Investigativo.	40
3.3 Población y Muestra.....	41
3.4 Categorías de Análisis.	41
3.5 Recolección de los Datos.....	42
3.6 Consideraciones éticas.....	43
4. Propuesta Pedagógica.....	45
4.1 Autobiografía	45
4.2 Orientación Pedagógica.....	49
4.2.1 Concepción del aprendizaje	50
4.2.2 Tipo de contenidos.....	51
4.2.3 Resultados Esperados.....	51
4.2.4 Roles del profesor y del estudiante.	53
4.2.5 Metodologías o tipo de actividades.....	54
4.2.6 Recursos.....	55
4.2.7 Tipo de evaluación.....	56
4.3 Fases de la propuesta de intervención.	57

4.4 Planeación Docente.....	60
5. Análisis de datos.....	66
5.1 Gestión de datos.	66
5.2 Caracterización del proceso escritural.	70
5.2.1 Creación de ideas.	71
5.2.2 Distribución de ideas.	73
5.2.3 Proceso de escritura.	74
5.3 Contraste de observaciones.	77
5.4 Balance de posibilidades pedagógicas en medio de la pandemia.	78
6. Conclusiones	83
6.1 Recomendaciones.	88
Referencias.....	90

Resumen

Esta investigación cualitativa con método etnográfico plantea una propuesta pedagógica para una futura intervención, basada en la producción de un texto autobiográfico con el fin de fortalecer la habilidad escrita inicial en jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado en Colombia. El presente proyecto buscó aportar significativamente al proceso resiliente de los estudiantes que retomaron sus estudios, y así lograr el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas de manera catártica haciendo énfasis en su producción escrita.

Abstract

This qualitative research with an ethnographic method proposes a pedagogical proposal for a future intervention, based on the production of an autobiographical text with the aim of strengthening the initial writing skills of young and adult victims of the armed conflict in Colombia. The present project sought to contribute significantly to the resilient process of the students who resumed their studies, and thus achieve the strengthening of their communication skills in a cathartic way, emphasizing on their written production.

1. Caracterización

Esta investigación inició en septiembre del 2019, en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, que se encuentra ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, de Bogotá, Colombia. Allí, desde abril del 2017 se desarrolla el programa *Días y Noches de Amor y Paz Siempre*, modalidad sabatina de 7am a 5pm. El programa fue dirigido a población joven y adulta, víctima del conflicto armado y desplazamiento por la violencia nacional. Este programa acogió el PEI del Liceo en su misión y visión, tomando como énfasis la mejora del proyecto de vida de los estudiantes. Los objetivos del programa fueron formulados y orientados para afianzar la educación, que llevó hacia el desarrollo de la inclusión e innovación, evitando al máximo la deserción de sus estudiantes; brindando una posibilidad para los estudiantes que no han culminado sus estudios.

Este programa estaba planteado para trabajar en tres fases: 1. *Sembrar vida*: gestión para llegar a las personas que han sido víctimas del conflicto armado, al darles una posibilidad de mejoras para sus vidas; 2. *Reforestando corazones*: ejercicio directo de superación, valoración de las habilidades de cada individuo; y 3. *Proyección de vida*: direccionamiento para mejorar su calidad de vida. En las tres fases se concluía el propósito transversal de fortalecer las habilidades comunicativas que fueron debilitadas por realidades violentadas (Información obtenida en la entrevista realizada a las profesoras titulares en el mes de octubre de 2019).

En la vigencia 2019-2, el programa sabatino fue dividido por ciclos. El ciclo 1 era mixto y estaba subdividido en ciclo 1 inicial y ciclo 1 avanzado. Los dos grupos compartían aula, pero cada uno tenía una maestra titular que se encargaba de orientar las áreas de lenguaje, matemáticas, sociales, y ciencias naturales, establecidas por pensamientos así:

Lógico-verbal, Lógico-Matemático, Científico, Psicosocial, Psicomotricidad y Sociopolítico.

Del mismo modo, era compromiso educativo de la institución, llevar a cabo un plan de estudios que supliera las necesidades presentadas por los estudiantes. Este plan se realizaba sobre la marcha (véase Entrevista a profesoras titulares). El plan de estudios estaba regido por el Modelo Flexible, basado desde la individualidad, las habilidades existentes, la posibilidad de fortalecerlas en los estudiantes al cumplir con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del Ministerio Nacional de Educación del 2016. Según lo anterior, al momento de la implementación de ese plan, se evidenció un déficit en la etapa de Adquisición del Código Escrito, considerado como objetivo en la malla curricular, guiada por los DBA para grado primero y segundo, que corresponden a nivel inicial y avanzado del ciclo 1 del programa sabatino.

Además, el módulo o cartilla denominado *Sentir y Pensar para Vivir/Convivir* fue creado por las maestras a partir de textos pedagógicos y material disponible en diversas páginas web, compilando las unidades didácticas. Estas fueron pensadas para que los estudiantes comprendieran la realidad, la problematizaran, aprendieran significativamente, construyeran conocimiento y consolidaran las estructuras mentales necesarias, tomando como punto inicial los conocimientos y experiencias que ya tenían (Módulo 2019). En cuanto a los recursos, el personal docente era el más importante y fue seleccionado según las necesidades del programa y de la población a quienes se iba a orientar, teniendo en cuenta que constantemente las profesoras titulares estaban renovando, innovando e implementando nuevos recursos y metodologías.

Por otro lado, con respecto a los estudiantes que hacían parte de este programa, y de acuerdo con las observaciones que se llevaron a cabo entre los meses de septiembre y noviembre del 2019, se pudo establecer que cada grupo de este ciclo tenía una asistencia aproximada de entre 8 a 10 estudiantes de la totalidad; quienes eran adultos, en su mayoría, que se motivaron a volver a estudiar por su crecimiento personal y profesional. Sin embargo, la constante motivación era la familia de cada uno de ellos, porque anhelaban “sacarlos adelante” y evitar que pasaran por las mismas situaciones negativas que ellos vivieron. (Información obtenida por el cuestionario realizado a los estudiantes como instrumento de recolección de datos).

Luego, fue aplicado un cuestionario, en el cual se preguntó acerca de su opinión frente al desempeño en las actividades escolares, a lo que respondieron “que debían aprovechar la oportunidad de estudio en su totalidad” y que estaban muy comprometidos. También, dejaron claro que su objetivo principal era aprender a leer y escribir para facilitar su diario vivir, evidenciando la necesidad de estas habilidades en su cotidianidad, específicamente actividades como mercar, ir al médico, entre otros.

Es por esto que las actividades que las profesoras proponían iban encaminadas en mayor medida a potenciar la lecto-escritura de los estudiantes. Por esa razón, las clases estaban propuestas en una dinámica de refuerzo, proponiéndoles juegos que requerían un desempeño alto en actividades de lectura y escritura, a lo que ellos respondieron de manera muy positiva en su mayoría, sin importar la dificultad que se pudiera presentar (Diario de campo 1).

Adicionalmente, manifestaron preferencia por las actividades grupales más que por las individuales, pues sentían apoyo entre pares y eso les brindaba algo de seguridad en su proceso de aprendizaje. Por esta razón, las maestras y estudiantes disponían el salón por grupos, se dividían en primera instancia los subgrupos del ciclo 1 inicial y avanzado, después por grupos de trabajo, trabajaban en mesa redonda, donde también se sentaba la maestra titular y docente en formación. Esto dependía de la cantidad de personas que hubiesen asistido cada sábado. Muchos estudiantes no asistían porque tenían compromisos laborales o familiares y otros ingresaban por primera vez al programa, así, se presentó siempre una población flotante y variada durante el periodo de observación (Diario de campo 2).

Un aspecto muy importante en este programa semipresencial era la tarea o trabajos que debían realizar en la casa. Los estudiantes se mostraban muy interesados en cumplir sus deberes, aunque, según sus respuestas en los cuestionarios, sus quehaceres de lunes a viernes no les permitían realizar algunas de ellas. Varios estudiantes tenían una persona en casa que los guiaba en el desarrollo de sus actividades académicas y a la vez los motivaba a realizar esas actividades de manera independiente, aportando así al progreso del aprendizaje de los estudiantes, quienes manifestaron la gratitud por la oportunidad de estudiar nuevamente y la satisfacción que eso les generaba por el buen futuro que podían labrar.

Además, en las respuestas de los cuestionarios, los estudiantes manifestaban una gran satisfacción y agradecimiento por la oportunidad de brindarles educación sin importar sus edades, capacidades o pasados. Estas personas estaban dispuestas a generar un cambio significativo en sus vidas y ofrecer un futuro con garantías a sí mismos y a sus familias. Los estudiantes estaban dispuestos a aprovechar todo lo que las maestras brindaran y

también a enseñar a partir de sus diferentes experiencias. Este proceso les permitió reconstruir sus vidas al brindarles una nueva proyección y posibilidades de cambio, que alguna vez dieron por perdidas.

De la misma manera, se pudo observar en los diarios de campo que los estudiantes del grupo avanzado sabían desenvolverse mejor en el trabajo en grupo, lo cual les favorecía en su desempeño académico, ya que se ayudaban entre sí, cuando alguno no entendía. Esto permitía ver mejoras en su proceso de aprendizaje de la escritura, resultaba más productivo y el código escrito era empleado de mejor manera, porque los estudiantes en su mayoría tenían el mismo nivel de producción escrita.

Por el contrario, los estudiantes del grupo inicial estaban en niveles diferentes, porque algunos no reconocían las vocales o consonantes, a diferencia de otros que sí conocían el alfabeto, esta situación dificultó que el trabajo en grupo se diera de manera homogénea y no facilitó desarrollar el proceso escritural al mismo nivel. Por esta razón, el desempeño del grupo inicial dependía del trabajo individual de los estudiantes, y no del trabajo conjunto como ocurría en el grupo avanzado.

1.1 Problema de investigación

La educación colombiana está regida por los Estándares Básicos de Competencias que *“son el producto de un trabajo interinstitucional y mancomunado entre el Ministerio de Educación Nacional y las facultades de Educación del país agrupadas en Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación)” (MEN, 2006, p.4)*. Según esto, los estándares *“se constituyen como uno de los parámetros de los que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2006, p.9)*. Según los Estándares, el ciclo 1, que comprende los grados

1° a 3° de primaria, y basándose en lo que dice el subproceso *“Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.”* (MEN, 2006, p.32) pretende guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje con un eje claro que tiene como fin la comunicación.

En el componente pedagógico del PEI de la institución hay un objetivo general que es *“Proporcionar a la estudiante una formación integral, en un ambiente de responsabilidad y autonomía en la libertad, el diálogo, la creatividad y el análisis crítico de la realidad que le permita sentirse sujeto de su propio desarrollo y protagonista de su proyecto de vida”* (PEI, 2019, p.45). Este les da a los estudiantes la garantía de disfrutar de su escolaridad con la tranquilidad de que cumplirán el objetivo por el cual se motivaron a regresar a estudiar, y que por medio de la creatividad, el diálogo y la libertad, pueden llegar al punto de conocer y apropiarse el código escrito con fines comunicativos.

De lo anterior, las docentes en formación empezaron sus observaciones desde septiembre de 2019, ejercicio en el cual se evidenciaron los procesos de inmersión en la escolaridad por los que atravesaban los estudiantes del proyecto sabatino; se establecieron categorías de análisis en su observación como convivencia, contenidos académicos, nivel de escritura, metodología, entre otros. También, se aplicó un cuestionario cuyo objetivo era caracterizar la población, para poder establecer alguna necesidad de aprendizaje que tuvieran los estudiantes a quienes se dirige la investigación.

Tras el análisis de las observaciones de clase y los cuestionarios, se estableció que la necesidad prioritaria de los estudiantes era el aprendizaje de la escritura como fin comunicativo (diario de campo 3), ellos manifestaban un fuerte deseo y necesidad de aprender a leer y escribir, más que otros contenidos, esta fue una razón por la que la

presente investigación apeló al fortalecimiento de esta habilidad, que posteriormente se confirmó con la prueba diagnóstica.

Por lo anterior, se planteó una prueba diagnóstica que permitió establecer el nivel real de escritura de los estudiantes, se aplicó una evaluación cuya indicación fue el desarrollo natural sin recibir o dar ayuda entre pares para llegar a establecer el nivel de cada uno. Las actividades propuestas fueron de escritura a partir de una imagen, la creación y escritura del final de un cuento, la escritura de un chiste o anécdota y la organización silábica de palabras para completar un pequeño poema, todo esto con referencia a las actividades que realizaban cada sábado con las maestras titulares.

En la prueba diagnóstica los estudiantes manifestaron estar incómodos (diario de campo 5). Algunos por no poder comprender las instrucciones escritas; otros, por no saber cómo escribir sus ideas; hubo quienes dejaron la prueba incompleta, lo cual indicó que no querían continuar más con el desarrollo de esta. Fue una sesión que requirió de guía por parte de las docentes en formación, y la unanimidad en los estudiantes de una concepción general de dificultad.

Los estudiantes del grupo avanzado que completaron la prueba, tuvieron bastantes errores de coherencia de las ideas; algunos escribieron solo palabras referentes a lo solicitado pero no una idea concisa y en la organización de palabras a partir de sílabas hubo mayor asertividad, sin embargo, al momento de ubicarlas en el pequeño poema, los estudiantes no completaban correctamente las palabras en los espacios presentados. En un ítem debían escribir un chiste o anécdota de su vida personal, todos se rieron al saber lo que debían hacer, sin embargo, plasmarlo en el papel, para ellos fue difícil. Preguntaban todo el

tiempo cómo se escribían las palabras que estaban mencionando. Finalmente, cada uno empezó a compartir oral y voluntariamente aquello que querían contar.

En cambio, en el ciclo 1 inicial, los estudiantes escribieron algunas palabras que recordaban escribir, pero sin una lógica ni secuencia oracional. A lo largo de la prueba diagnóstica se encontró que la mayoría de estudiantes decidió dejarlo en blanco, para ellos representó un reto tener que escribir tantas palabras, algunos escribieron tan solo unas vocales, sin embargo, al preguntarles su significado, relataron lo que se imaginaban que sucedía en la imagen. Ninguno resolvió los otros ejercicios propuestos en el taller. Informaron no sentirse cómodos con tantas letras y que no entendían lo que decía. Se indicaron las instrucciones nuevamente y les causó gracia tener que contar un suceso chistoso o una anécdota cualquiera; preguntaron si lo podían contar de manera oral, se les brindó el espacio y opinaron que así era más fácil, contándolo y no escribiéndolo.

Es conveniente, entonces, puntualizar sobre cómo es concebido el proceso de escritura basado en Freire que propone que *“el hombre ha de aprender a decir su palabra, porque, con ella, se constituye a sí mismo y a la comunión humana en que él se constituye; instaure el mundo en que él se humaniza, humanizándolo.”* (Freire, 1987, p. 9). Además, la población con la que se realizó la presente investigación, ultrajada por la violencia vivida en sus territorios y a la cual se le quiso reconocer el poder de tomar su palabra, hizo que la escritura en la reconstrucción de su humanidad, de sus vidas, fuera fundamental para desenvolverse en nuevos ámbitos tanto personales como profesionales.

Por lo anterior, se abordó lo que Cassany propuso en cuanto a lo que refiere el proceso escrito que *“un escritor debe conocer y saber utilizar ambos componentes si*

aspira a comunicarse correctamente por escrito: debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción” (1987, p. 11). Para lo cual se pretendió brindar las herramientas a los estudiantes, quienes quisieron desenvolverse en el lenguaje escrito de la mejor manera, iniciando con un reconocimiento de grafemas, léxico, frases y oraciones y poder plasmar aquellas ideas que quieren dar a conocer y no depender de otros para hacerlo.

A manera de síntesis, los jóvenes y adultos a los que se dirigió esta investigación tienen un pasado tortuoso, cada uno a su manera y, para cambiar el rumbo de sus vidas, decidieron escolarizarse por primera o por segunda vez, sin importar la edad o habilidades de cada uno. Su deseo común era aprender a leer y escribir, muchas veces no tenían los recursos que necesitaban, pero eso no era una barrera para continuar, veían en las maestras titulares una oportunidad para salir adelante, supliendo la necesidad de escribir podrían formular o reformular su proyecto de vida.

1.2 Antecedentes Investigativos

A continuación, se presentan los antecedentes investigativos relacionados con el problema de investigación de este proyecto. La revisión da cuenta de 4 estudios de pregrado y 6 de maestría; sus resultados y reflexiones se asocian con la autobiografía como producto y mediación de procesos escriturales, un elemento base en esta investigación.

Autor	Título	Año	Universidad
Peña Paladines Luis Fernando	Entre el Miedo y la Esperanza	2016 Maestría	Universidad Pedagógica Nacional.
Ortiz Valbuena Diego	La Autobiografía en los Procesos de Formación en Talleres de Escritura Creativa	2017 Maestría	Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Osorio Osorio Jhon Jaime	La Autobiografía como Expresión Literaria en Colombia. Los Aportes de José María Samper y Gabriel García Márquez.	2018 Maestría	Universidad de Antioquía.
Alarcón Quintero Olga Lucía	Concepciones y Prácticas de Evaluación de los Docentes a los Estudiantes Jóvenes y Adultos Rurales, Jornada Sabatina, de la Institución Educativa Departamental Méndez Roza	2018 Maestría	Universidad Pedagógica Nacional.
Ruíz Soto, Diego Andrés	Otra historia que contar: Estrategias para motivar los procesos de escritura y autoconocimiento en el grupo 606 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño	2016 Pregrado	Universidad Pedagógica Nacional.
Baltazar Paz Janneth	Diseño de la Cartilla de Alfabetización para el programa “La UNAM por la alfabetización en tu comunidad” en el estado de Guerrero, municipio de Alcozauca de Guerrero.	2011 Pregrado	Universidad Autónoma de México.
Ramírez Chicué Diana María	Reconstrucción De Experiencias De Alfabetización De Adultos Mayores Integrantes De La Fundación FUNEP De Jamundí (Valle Del Cauca)	2013 Pregrado	Universidad de Valle
Chaverra, Lerma, Rivas, Lloreda, Rodríguez	Proyecto de aula “de dónde vengo yo”. Estrategia metodológica para el fortalecimiento de la competencia escritora en los grados 2°, 3° y 5° de primaria de las Instituciones Educativas Cristo Rey de Tutunendo y Antonio María Claret del Municipio de Quibdó	2018 Maestría	Universidad de Medellín
García Delvasto Andrea	Literatura para la Vida Tu Historia un Proceso que Narra	2017 Pregrado	Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Jiménez Rojas Luz Angela – Moreno Jiménez Lida Patricia	La Escritura Autobiográfica como Escenario para favorecer los Procesos de Expresión Escrita en la Escuela	2017 Maestría	Pontificia Universidad Javeriana

En primer lugar, la investigación realizada por Peña (2016), tenía como propósito examinar los procesos de escritura a través de la autobiografía narrativa. Peña compiló varios relatos dio cuenta de que cada uno ellos eran parte de una misma historia contada desde su subjetividad. Ese proceso tuvo tres etapas, 1. El reconocimiento de lo vivido, 2. Una revisión documental y literaria y 3. El lugar, la creación y organización de escritos. Esta investigación, aporta significativamente a este estudio, dado que por medio de los relatos autobiográficos abordó la reparación de las víctimas que dejó el conflicto armado. De manera congruente con la población de este proyecto que estaba directamente relacionada con la dinámica de reparación de víctimas.

Posteriormente, la investigación de Ortiz (2017), llevada a cabo en los talleres de escritura creativa realizados por IDARTES, pretendió que la creación de escritos autobiográficos se basara en las herramientas, técnicas y las experiencias de cada individuo y que pudieran lograr un nuevo estilo personal. Fue una investigación que tuvo tres fases: primera, observaciones y bitácoras; segunda, interpretación de los textos elaborados por los participantes del taller; y tercera, la reflexión sobre los textos autobiográficos. Por esa razón, se decidió que esta investigación estaba relacionada con este estudio, ya que de producto final los estudiantes debieron realizar autobiografías como estrategia de escritura.

En la investigación de maestría de Osorio (2018), la cual tenía como objeto de estudio el análisis de dos obras literarias *Historia de un Alma* y *Vivir para Contarlo*. Se realizó una aproximación al género literario de la autobiografía, la construcción del sujeto y su surgimiento desde la subjetividad del autor. De ese modo, propuso la búsqueda de un código para la creación de autobiografías. Se concluyó que para la creación de un relato autobiográfico debía expresar una realidad individual y tenía que manejar el lenguaje

apropiado para que el lector pudiera reconocer como real la historia. Esta investigación aportó un soporte fundamental en la estrategia del uso de la autobiografía como producto y herramienta para mejorar los procesos de escritura.

En la investigación subsecuente realizada por Alarcón (2018), la propuesta formal de la investigación se trasladaba a explorar la forma de construir el modelo flexible, el desarrollo de este de manera apropiada y contextualizada en la educación de jóvenes y adultos, desde una metodología hermenéutica y un enfoque cualitativo. Así que, para este estudio, la investigación de Alarcón aportó una visión objetiva de cómo abordar la evaluación de los procesos de escritura en este proyecto de investigación, ya que la población es muy similar, fueron jóvenes y adultos provenientes, en su mayoría, de zona rural y víctimas del conflicto armado.

El siguiente referente consultado fue Ruiz (2018), quien tuvo como objetivo “generar estrategias que motiven los procesos de escritura y autoconocimiento...” desde de la investigación. El autor desarrolló la estrategia de la elaboración de una autobiografía ficticia, para proponer a las estudiantes un canal de mejora en el proceso escritural. Esta investigación aportó significativamente a este proyecto investigativo en el marco de la producción de la autobiografía en el aula, que aun al ser ficticia, partía de eventos reales en la vida de los participantes, influyó así en el proceso de escritura de la población referida.

Por otro lado, la tesis de Baltazar (2011) fue diseñar una cartilla de alfabetización basada en la realidad de vida de los estudiantes quienes eran adultos. Tuvo como base para el diseño la guía diferentes metodologías y estrategias como: el método cubano “Yo, sí puedo”, el método de “La palabra generadora”, la cruzada estatal de alfabetización “Ignacio

Manuel Altamirano”, etc. Durante el proceso de creación de la cartilla, se vio la premura de seleccionar cuidadosamente el contenido entendible para profesores y estudiantes, basado en la realidad de los últimos y la importancia de un diseño práctico, en cuanto a estructura y letra. Se consideró esa investigación por el aporte que tuvo en la creación del módulo que fue la propuesta de este proyecto.

Por su parte, el estudio de Ramírez (2013), tuvo como finalidad visibilizar la educación de adultos mayores en una fundación (FUNDEP) basado en alfabetización y educación popular. Se utilizó la entrevista como herramienta de recolección de datos y a la vez de reflexión para las historias de vida de los participantes, logrando que ellos se interesaran aún más por la propuesta; investigación que destacó la importancia de la alfabetización, debido a los avances que evidenciaron los estudiantes en sus procesos de escritura tras la intervención. Esta investigación ayudó a direccionar este estudio al trabajo con la población adulta y la autobiografía como eje dentro del aula.

En el trabajo de investigación “De dónde vengo yo” (2018), los autores hicieron un estudio comparativo, en el cual trabajaron la autobiografía en el aula con fines de mejoras del proceso de escritura de los estudiantes a través de proyectos de aula. Tuvo como objetivo el fortalecimiento de la competencia escritora de los participantes, desarrollaron entonces el trabajo en 4 etapas: 1. Preliminar, en la que pretendían una exploración por la observación de la escritura de los estudiantes para determinar un nivel general; 2. Diagnóstica, en donde analizaron los resultados de dichos escritos; 3. Fundamentación, determinación del proyecto de aula a partir del diagnóstico y 4. Aplicación del mismo. Esta investigación fue relevante porque abordó los procesos de escritura en niveles diferenciados de la población, tal y como fue caracterizada la del presente estudio.

Fue consultada, también, la investigación de Delvasto (2017), la cual tenía como objetivo generar estrategias que permitieran a las mujeres crear hábitos de lectura y creación de sus propios escritos a través de la experiencia. A lo largo de la intervención, la autora usó la literatura para abordar la enseñanza de gramática, semántica, entre otros. Además, por medio de la elaboración de cuentos, poesías, diarios, canciones, etc. logró que sus estudiantes cultivaran las habilidades comunicativas y desenvolverse mejor en ellas, contar sus historias y reconociéndose a sí mismas, en lo que leían y escribían. Esa tesis fue tomada en cuenta, por la similitud que guarda con la propuesta pedagógica de la autobiografía como medio para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura que tenía la población del Liceo Femenino en jornada sabatina.

Por último, la investigación realizada por Jiménez y Moreno (2017), pretendió resignificar la escritura a través de textos autobiográficos y no basándose en la copia de dictados o la transcripción de textos. El proceso de intervención se dio con talleres literarios de lectura y escritura, en los cuales los estudiantes abordaban el autoconocimiento respondiendo preguntas, relacionándolas con las historias que las profesoras les contaban y encontrar el parecido que tenían con sus experiencias y cotidianidad. Además, las investigadoras tenían unas bitácoras y hojas de registro para llevar el proceso e historial de cada estudiante; y así evidenciaron los resultados del progreso en la escritura de los niños. Por tal razón, se abordó la investigación como antecedente, ya que enunciaron en sus resultados la fortaleza de escritos autobiográficos en pro del aprendizaje de la escritura.

En conclusión, se identificaron varios de los propósitos de esta investigación en los antecedentes consultados, ya que había congruencia en población, metodología, textos autobiográficos y proceso de escritura; de otro lado, propusieron una evaluación cualitativa

en la que se priorizaron los procesos de los estudiantes, más que el producto final; adicionalmente, aportaron una guía de cómo abordar la autobiografía en procesos de formación para fortalecer la escritura. También, contribuyeron a que el ejercicio de escritura de autobiografía en el aula, brindara la posibilidad de complementar el proceso de reconstrucción de víctimas del conflicto armado. De este modo, garantizaron el trabajo de población adulta en formación, se evidenció en los resultados el progreso debido a las intervenciones de los investigadores. Sin embargo, en ninguna de las investigaciones se abordó la escritura inicial por medio de la creación de relatos autobiográficos, un elemento fundamental en este estudio.

Por lo anterior, esta investigación abordó la enseñanza de la escritura inicial por medio de la producción de relatos autobiográficos en población joven y adulta, compiló lo aportado por los previos antecedentes, y abrió camino a la alfabetización desde otras perspectivas en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional.

1.3 Justificación

El aprendizaje de una lengua ha sido uno de los procesos más complejos llevados a cabo por el ser humano y este proceso se ha dado desde la necesidad comunicativa. Por tal razón, la escritura ha sido una habilidad de vital importancia, puesto que esta permite desarrollar y nutrir un gran número de actividades que se llevan a cabo a diario. Además, la adaptabilidad y manejo del código escrito era necesario durante el proceso de aprendizaje permanente y proporcionaba la mejora del proceso individual de aprendizaje, dar posibilidades de experiencia a los estudiantes sobre la lengua en la cual se estaban desarrollando, en este caso el español (Ausubel, 2009).

Es por lo anterior, que los estudiantes del ciclo 1 del Liceo Femenino Mercedes Nariño necesitaban construir y reconstruir su realidad todo el tiempo a través de sus experiencias con el medio y contexto en el cual se encuentran inmersos, para crear una asociación entre lo que sabían y lo que estaban aprendiendo, una realidad que buscaban entender. Así es como con el aprendizaje de la escritura reconstruían esa nueva realidad una y otra vez hasta que la entendían y se apropiaban de ella. Por esta razón, valía la pena abordar las distintas dinámicas usadas por los docentes al momento de enseñar la escritura, tan valiosa e importante para los estudiantes, que si se analiza con cuidado, marcó un antes y un después en el proceso de inmersión y adaptación a la sociedad y al mundo por parte de cada persona.

Según lo anterior, este proyecto desarrollado en el programa sabatino del Liceo Femenino Mercedes Nariño, con los estudiantes del ciclo 1, se basó en la enseñanza de la escritura por medio de la creación de relatos autobiográficos. Esta herramienta permitió abordar la enseñanza del código escrito a través de las experiencias e historias de vida de los estudiantes; a su vez, permitía hablar de temas sociales de Colombia como el conflicto armado y lo vivido por los estudiantes, con la necesidad de superar su pasado sin desligarse de su proceder para cultivar su conocimiento.

Este estudio se desarrolló con el fin de apoyar a los estudiantes en su más profundo deseo de aprender a escribir tomando como tema principal sus historias de vida, que sería el tema del que ellos tienen pleno conocimiento. La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar el desempeño en la producción escrita de los estudiantes, y lo cual se caracterizó de manera presencial y virtual para así proponer una estrategia complementaria al abordar esta habilidad. Se plantea una posible implementación en el año 2021 en esta

población, lo cual permitirá la adquisición de la escritura en español (como su lengua materna o en algunos casos como su segunda lengua, ya que son indígenas) y así mismo lograr que la motivación por la creación de los escritos los incentivara a trabajar en sus procesos, para lograr mayor apropiación de los mismos.

1.4 Pregunta de Investigación.

¿Cómo fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes del programa sabatino Ciclo 1 del Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de la creación de relatos autobiográficos?

1.5 Objetivo General.

Estructurar una propuesta de intervención pedagógica orientada a la cualificación de la escritura por medio de la creación de relatos autobiográficos de los estudiantes de Ciclo 1 del programa sabatino del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.6 Objetivos Específicos

- Caracterizar el desempeño de la escritura en los estudiantes de ciclo 1 en el transcurso de la educación virtual.
- Diseñar un módulo de intervención pedagógica con énfasis en escritura como recurso didáctico en el programa sabatino *Días y Noches de Amor y Paz Siempre*.
- Establecer los beneficios y limitaciones de la educación virtual en la experiencia de práctica pedagógica con los estudiantes del ciclo 1 con miras a las posibilidades de implementación futura del módulo propuesto.

2. Marco Teórico

Esta investigación se interesa en el fortalecimiento de los procesos escriturales por medio de producciones autobiográficas, en jóvenes y adultos, víctimas del conflicto armado colombiano, del programa sabatino “Días y noches de paz siempre” en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, por ende, se exploraron referentes teóricos relacionados con la alfabetización, entendida como el proceso inicial educativo; el proceso escritural, enfocado a la producción escrita en español abarcando desde la adquisición del código hasta la producción textual.

El aprendizaje de la escritura se orienta, en Colombia por los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, (documento del Ministerio de Educación Nacional, 2006), según los cuales se concibe la enseñanza del lenguaje como una estrategia para *“enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran.”* (p.25,). Se buscó así que los estudiantes que estén en el proceso de aprendizaje logren una reflexión constante de su realidad y la articulen con sus habilidades comunicativas en continuo desarrollo.

Sobre la educación para adultos con énfasis en escritura se recurrió a Villanueva (2001) quien expone,

“La enseñanza de la lengua y la literatura es un instrumento decisivo para que los alumnos maduren no sólo en el ámbito cognitivo sino también en el nivel social. Previo a ello es preciso asentar las bases de la lectura y de la escritura en los alumnos adultos, puesto que sin estas herramientas difícilmente podrían alcanzar otros objetivos” (p. 65).

Esto implica que las bases en habilidades de lectura y escritura que se construyan en este entorno educativo, cumplirán con sus expectativas en tanto se guíe un proceso adecuado y riguroso. La enseñanza de la lengua es concebida en el proceso de formación

como la capacidad del profesor de brindar herramientas a los estudiantes para su desarrollo integral con fines comunicativos y además de dar posibilidades y herramientas para afrontar de mejor manera la sociedad en la cual están inmersos. Asimismo, la interacción en sociedad posibilita la proyección de vida que ellos presentan a nivel personal, sociocultural y laboral. Así, la escritura influye en el mejoramiento de sus proyecciones futuras y en el reconocimiento de sus contextos para ilustrar diversas opciones, dadas las habilidades y destrezas descubiertas en el proceso de aprendizaje que brinda la escuela.

2.1 Alfabetización

Para encaminar el aprendizaje de la escritura, se abordó, como primera instancia, la alfabetización; proceso que llevaban los estudiantes de este proyecto en el programa sabatino. Según Streck, quien en su obra realizó un compendio y análisis de los discursos de Paulo Freire, sobre la alfabetización indica la siguiente premisa: *“la alfabetización debe consistir en aprender a leer y escribir el mundo, a comprender el texto y el contexto”* (2010, p.42); aspectos que presentaba la población de este estudio desde un inicio a través de las observaciones y la prueba diagnóstica. Un complemento para lo anterior sostiene *“la alfabetización, que es comprendida como acto creador, no puede ser vista como un simple proceso de memorización mecánica de las palabras”* (Streck, 2010, p.43); de esta manera se trata de evitar una dinámica transmisión de conocimiento y de repetición de información, se trata de un proceso complejo.

El autor rescata también la visión de la alfabetización como concientización, *“esto es, un diálogo entre los sujetos que, juntos, van elaborando el conocimiento y el mundo: hacer-saber, palabra- acción, acción- reflexión.”* (Streck, 2010, p.32). De esta manera, la dinámica del aprendizaje en el contexto de la alfabetización transita a un constante

interactuar de saberes y experiencias al tener como objeto “*que las palabras generadoras que organizarán el proceso de enseñar, provengan de la realidad de los alfabetizandos(as), de los grupos populares*” (Streck, 2010, p.44). Por lo cual, el proceso educativo de los estudiantes debe estar necesariamente inmerso en su contexto real, que sin duda es el punto de partida de una comprensión del mundo para el que se preparan.

Del mismo modo, se presentó la reflexión de los autores Lola Cendales y Germán Mariño quienes ofrecieron una visión de alfabetización “*como una totalidad que comprende diferentes actividades relacionadas con el desarrollo del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir; que parte de un proceso complejo y dinámico de aprendizaje que dura toda la vida*” (2008, p. 8); habilidades básicas presentadas en el proceso de educación inicial. Teniendo en cuenta la condición de variaciones en las edades de los estudiantes que comprende la población de este estudio, los autores afirman: “*Así mismo, no se circunscribe a una determinada edad...; por el contrario, se vincula a dimensiones de la vida y el desarrollo personal y social involucrando diversos escenarios, estrategias y medios*” (2008, p. 8).

Tras una crítica expuesta por los autores sobre la visión social de alfabetización, entendida como un favor para los pobres y no con el valor que ellos consideran, manifiestan:

“La alfabetización tiene sentido cuando alfabetizarse forma parte de acciones más amplias de formación y capacitación, donde leer y escribir son recursos importantes, cuando las personas ganan en autoestima, en autonomía y en posibilidades de participación ciudadana, cuando sobre todo los jóvenes pueden articularse al sistema formal y continuar sus estudios” (Cendales y Mariño, 2008, p.24).

La alfabetización es solo el primer paso de la escolaridad, en el que todos hacen y harán parte de un proceso educativo, los estudiantes pasan por la alfabetización como proceso inicial de escritura y lectura en el cual fortalecen su autoestima y autonomía, las cuales llegan a ser vulneradas por su falta de educación. Se debe entender que la alfabetización no es simplemente enseñar y aprender a leer, escribir, sumar o restar; al contrario, promueve la reconstrucción de la vida en la formación de los estudiantes y continúa hasta convertirse en agentes sociales activos.

Por otro lado, dicho con palabras de Romero y Moreno en el año 2004 en su libro *El Lenguaje en la Educación*, el entorno educativo debe propiciar un ambiente alfabetizador, multiplicando espacios y escenarios para que los estudiantes se vean inmersos en actividades “dinamizadoras”; donde estas susciten el alfabetismo por medio del juego ; incluyan letras, sílabas y palabras, y sea evidente la “lectura dialógica” de cuentos, logrando para el estudiante el contacto con la escritura y la expresión de su pensar y sentir.

Los autores también evidencian que existen niveles de alfabetización cuando los estudiantes entran al primer grado de escolaridad. En primer lugar, están las producciones de dibujos y escritura sin distinción; para seguir con la búsqueda de diferencias gráficas que sustenten las pretensiones, con un espectro de trazos limitado; y como último nivel hay un autocuestionamiento de la razón de ser de las letras y su forma, también de la extensión de producción escrita. En este proceso los estudiantes empiezan a comprender el sentido del alfabeto y así su interés por continuar el aprendizaje hasta llevarlo a la producción escrita (Romero y Moreno, 2004).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se pudo evidenciar en el proceso de los estudiantes del programa sabatino que la alfabetización era un proceso de experimentación de varios saberes, entre ellos el lenguaje, el cual permitía abarcar el contexto social y cultural de los estudiantes sin importar la edad en la que se inició ese proceso de aprendizaje. Por esto, se quiso trabajar el proceso escrito desde de las experiencias de vida de cada estudiante y su repercusión en su cotidianidad, para así causar en ellos una visión de la escritura como una prioridad para desenvolverse en la sociedad.

De este modo, el pilar o punto de partida para el desarrollo de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del programa de estudio sabatino, era la reconstrucción de su identidad a partir de su contexto socio-cultural. Se convirtió en la base de su alfabetización como eje fundamental y principal de la educación inicial en la cual estaban los estudiantes, ya que no discrimina edades y requiere de una concepción de realidad propia en construcción. Etapa en proceso de los jóvenes y adultos, a quienes se debía ofrecer un amplio número de opciones de aprendizaje, para cubrir los diversos niveles de alfabetización que había en el aula.

2.2. Escritura.

El proceso de escritura radica en dos componentes, el conocimiento del código escrito y las estrategias de redacción, según Cassany:

“Un escritor debe conocer y saber utilizar ambos componentes si aspira a comunicarse correctamente por escrito: debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción.” (2012, p.11)

Explicado de otra manera, el escritor debe ser consciente sobre el tipo de texto que va a producir, debe tener en cuenta la gramática y sus varios componentes (la

morfosintaxis, léxico, etc.). Además, debe aprender la estructura global de un texto y la información importante que la compone (puntuación, formas de conectar ideas, la disposición espacial del texto, etc.); según Cassany, el individuo que maneja esto ha adquirido el conocimiento del código escrito satisfactoriamente (Cassany, 2012).

Por otro lado, Cassany menciona que para producir un texto, el escritor debe emplear estrategias de transferencia del conocimiento del código desde lo abstracto y lo general; por ejemplo: 1. Tener en cuenta el contexto comunicativo (cómo será el lector, qué conocimiento tiene del tema, dónde leerá, etc.); 2. El escritor genera y organiza ideas sobre el tema que tratará el texto, planea la estructura general del texto; y 3. Alcanzar la versión final de sus escritos con borradores previos y múltiples correcciones (Cassany, 2012). A partir de la realidad de los estudiantes se genera la conciencia del contexto comunicativo y así realizar una escritura veraz tanto para el escritor como para el lector.

En la búsqueda de comprender el proceso de escritura que atraviesan los jóvenes y adultos del programa sabatino, se recurrió a la autora Emilia Ferreiro quien ha adelantado investigaciones sobre la escritura inicial en niños y adultos; ella afirmó inicialmente: *“Aprender a leer y escribir sigue siendo una necesidad básica de aprendizaje en el mundo actual, y más esencial que nunca. El aprendizaje y dominio de la lengua escrita es un continuo y no solamente una etapa”* (2007, p.25). Por esto, se lleva a cabo una mejora de la lectura y la escritura en el proceso educativo, mientras se adquieren nuevos conocimientos pues, según la autora *“pueden ser procesos fascinantes y no la experiencia torturante y frustrante que viene siendo para millones de niños y adultos en todo el mundo”* (p.25). De esta manera, es necesario tener en cuenta el contexto y sobre todo el “Yo” de la persona quien lleva a cabo el proceso de aprendizaje.

La autora en su obra se refirió también al proceso de escritura inicial en adultos, y las dificultades que se presentan así,

“los adultos, en cambio, deben aprender a las carreras, a ritmos forzados por la necesidad de mostrar resultados en poco tiempo, y del programa de alfabetización se espera que –de paso– concientice, desarrolle habilidades para el trabajo y la ciudadanía plena, y mejore la calidad de sus vidas” (Ferreiro, 2007, p.30).

Así, para hacer más ligera la presión de un adulto aprendiz, propone Ferreiro (2006) un método de enseñanza y aprendizaje de la escritura inicial dividido en tres periodos, como lo son: *“1) búsqueda de parámetros distintivos entre las marcas gráficas; 2) construcción de modos de diferenciación entre los encadenamientos de letras; 3) la fonetización de la escritura, que comienza por un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético”* (Ferreiro, 2006, p.7).

De estos tres periodos se identificó que la población de esta investigación está en el número 3, en el proceso silábico y alfabético, en el cual la autora puntualiza, que el estudiante *“Busca hacer corresponder una sílaba de la palabra con cada letra escrita”* (Ferreiro, 2006, p.32;) este es el intento posterior para auto-justificar lo escrito por el niño o el adulto; *“muy frecuentemente, encuentra más letras que sílabas en la palabra y entonces, en lugar de borrar las letras de más, procede a revisiones complejas que lo conducen, ya sea a repetir sílabas, ya sea a juntar letras”* (Ferreiro, 2006, p.32); y allí se debe empezar a trabajar la descomposición silábica que *“juega un papel de la más alta importancia en la secuencia de desarrollo. Se trata, sin embargo, de saber en qué sentido van las interacciones entre los conocimientos lingüísticos generales y la comprensión de la escritura”* (Ferreiro, 2006, p.27). De esta manera, se crea en la estudiante conciencia de la

escritura que lleva a cabo, creando relación entre alfabeto y sonidos (fonetización de la escritura).

Después del proceso de escritura inicial es necesario puntualizar acerca del proceso llevado con esas palabras y frases que ya podían producir los estudiantes; en la opinión de Antxon Álvarez Baz y Pilar López García *“Escribir siempre implica decir algo y para ello hay que tener un conocimiento previo de aquello que queremos decir”* (2010, p.1). De esta manera, el estudiante y futuro escritor entiende su contexto como fuente de conocimiento y comprende los esfuerzos requeridos para expresar sus ideas: *“Escribir es una actividad compleja y lenta ya que requiere tiempo, dedicación y paciencia.”* (Álvarez y López, 2010, p.3). Se debe empezar a escribir, aun sabiendo que las ideas pueden cambiar a lo largo de la escritura, y en comparación con el producto final, seguramente no será como se imaginó al comienzo.

Según los autores, existe un proceso adecuado, que debe ser socializado en la escuela para llevar a cabo una escritura idónea, *“enseñar las diferentes secuencias por la que pasa un escrito hasta llegar a su último estadio es tarea del profesor. El alumno, por medio de la práctica, irá aprendiendo cada una de estas etapas”* (Álvarez y López, 2010, p.2). Así mismo, explican cada una de estas fases con el fin de orientar a los maestros, y de esta manera puedan encaminar a los estudiantes en un proceso correcto de escritura: *“Las actividades de expresión escrita se organizan paso a paso teniendo en cuenta la imbricación propia del proceso de escritura para llegar a reunir en el producto final todos y cada una de los pasos que conducen al escrito”* (Álvarez y López, 2010, p.3).

La primera fase planteada por los autores es *“La creación de las ideas”*; la segunda fase es *“La distribución de las ideas”*; la tercera a su vez es *“El Proceso de escritura”*; y la cuarta es *“La verificación del producto textual”*. Cada una de estas fases orienta el abordaje de la escritura con los estudiantes; estas fases se asumen como las categorías de caracterización de desempeños escriturales en el presente estudio.

A continuación, se expone la primera fase *“La creación de las ideas”*; según los autores Álvarez y López (2010) existen diversas maneras para activar dichas ideas con actividades realizadas en clase *“como por ejemplo, las lluvias de ideas, escribir sin parar para ver qué se nos ocurre, escribir todas las palabras que se nos ocurran relacionadas con el tema del que queremos hablar, relacionar las palabras y agruparlas por conceptos.”* (Álvarez y López, 2010, p. 3). Es esta entonces la fase de acercamiento del estudiante con el plan preliminar del texto que quiere producir, con las posibles ideas que guiarán el proceso de escritura.

Para la fase de *“Creación de las ideas”* se hace necesario, así como lo recomienda el autor, realizar una lluvia de ideas y escribir asociaciones lexicales relacionadas con el texto autobiográfico, así se dará un conocimiento preliminar del texto a desarrollar y aquello que los autores quieren plasmar en él. También, por medio de talleres se realizan las clasificaciones de ideas y palabras por conceptos, se llevan a cabo reconocimientos lexicales de orden semántico, lo cual lleva a la profunda necesidad de identificar el propósito de la elaboración del relato autobiográfico. Esto para empezar a generar una idea del escrito y el propósito de esta investigación que es generar una constante mejora en el proceso de escritura de los estudiantes.

Seguido a esto, los autores exponen la segunda fase cuyo nombre es *“La distribución de las ideas”*; en esta: *“Las ideas que se van a escribir se organizan utilizando, esquemas, organigramas, etc. A continuación, se elige el tipo de discurso que se va a emplear teniendo en cuenta el esquema que corresponde a cada uno de ellos.”* (Álvarez y López, 2010, p.3). Se ofrecen varias estrategias de organización según las prioridades del autor y lo que quiere plasmar en su escrito: *“Asimismo, se decidirá en este punto qué se va a decir en la introducción, cómo se va a desarrollar el tema, cuál va a ser el orden de las ideas”* (Álvarez y López, 2010, p.3), lo cual implica que los estudiantes delimiten la organización del texto en proceso de escritura.

Para este estudio, los estudiantes afrontan un ejercicio de definición de ideas previas a la producción escrita y al autoconocimiento; como bien mencionan los autores, se pretende dar forma a las ideas creadas anteriormente, se hilan los conocimientos previos del estudiante con lo aprendido del tema y sus apreciaciones. *Reconocer las estrategia de la tipología narrativa (cuento)*, es uno de los objetivos más importantes, pues de allí parte la decisión personal del escrito que se llevará a cabo en la siguiente fase hasta llegar al punto de comprender la estructura y el formato para la producción de textos narrativos.

Llegan entonces a la tercera fase de la escritura que denominan: *“El Proceso de escritura”*; como su nombre lo indica es crucial para obtener el producto escrito esperado; *“Este proceso consiste fundamentalmente en la expresión de las ideas del punto anterior. En él se irán entrelazando dichas ideas a través del uso de elementos de cohesión gramatical y léxica.”* (Álvarez y López, 2010, p.3)

Esto lleva a los estudiantes a una escritura paulatina de sus autobiografías, permite la mejora de su desempeño en la producción escrita, a través de la reflexión de las ideas recopiladas y organizadas en las fases anteriores, las cuales estaban directamente relacionadas con sus memorias. Los talleres propuestos tienen como propósito expresar las ideas previas relacionándolos con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical. Además, se orienta a los estudiantes a redactar desde oraciones hasta un párrafo introductorio del texto autobiográfico; seguido a esto, deben escribir los párrafos de contenido y desarrollo que cumplan con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio. Todo esto sigue a la fase de producción expuesta por los autores, en una modalidad de talleres para llevar a cabo las sesiones.

Y por último presentan la cuarta fase, importante para la conciencia de lo escrito, *“La verificación del producto textual”*, en la cual describen procesos como: *“En esta fase se corrigen los errores detectados durante la revisión del escrito. Errores que pueden ser de diferente índole, por ejemplo, errores de adecuación, coherencia, cohesión, gramática y léxico.”* (Álvarez y López, 2010, p.3). Correcciones que se presentan durante la revisión en compañía de los estudiantes, cuidando la finalidad de cada autor para no alterar el propósito comunicativo que cada uno ha establecido para su escrito autobiográfico.

Esta fase en el proceso de investigación, permite realizar una revisión de redacción entre pares, sobre las reglas gramaticales y de redacción que mejoran sus escritos. Así, los estudiantes identifican los errores en sus compañeros, evidencian el mismo nivel de aprendizaje y también de la mejora en su proceso escritural a medida que avanza. Se indica también la importancia de socializar su texto autobiográfico y emitir comentarios y preguntas a sus compañeros, ven en los otros la posición de lectores y futuros críticos de los

escritos que se producen. Asimismo, es fundamental realizar correcciones para su texto como producto final, lo cual garantiza que la escritura sea consciente y sobre todo en mejora constante.

Por otro lado, cabe resaltar que las fases de escritura propuestas por Álvarez y López fueron definidas como las categorías orientadoras del aprendizaje en la propuesta de dos fases de posible implementación en el aula. La primera fase en un ejercicio de creación y distribución de ideas; la segunda fase fusiona las fases de producción y verificación, ubicando a los estudiantes en una constante autorreflexión de aquello que se produce en los talleres propuestos, para una intervención pedagógica con fines de mejorar su escritura por medio de la sanación emocional y sociocultural prevista por el ejercicio autobiográfico.

De este modo, los estudiantes del programa sabatino del ciclo 1 podrán dar cuenta del aprendizaje progresivo del código escrito. La mayoría de los estudiantes tuvo un acercamiento al lenguaje escrito a lo largo de sus vidas, pero no un aprendizaje significativo del mismo. Por esto, atraviesan por un proceso de escritura inicial, el cual apoyados en Ferreiro (2007), sería para ellos más difícil dado que debía ser un proceso rápido pero provechoso. En el proceso de escritura se pretende que los estudiantes tomen una conciencia de contexto, se apropien del mismo por medio de talleres de iniciación a la escritura, de autoconocimiento desde el “yo” hasta su cultura, que hagan escritos iniciales donde se pueda plasmar el contexto personal, donde se reconozcan en sociedad, y plasmen su visión de mundo. Se espera de parte de los estudiantes la producción de una autobiografía escrita por ellos a mano, con la cual se pretende resignificar el pasado de los estudiantes, y aportar al objetivo del programa sabatino.

3. Metodología de Investigación.

3.1 Enfoque Investigativo.

El tipo de investigación correspondiente a este estudio fue la investigación cualitativa, la cual se entiende como una investigación *“que estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por este.”* (Katayama, 2014, p.43). Según lo anterior y al observar lo propuesto por el autor, este tipo de investigación tiene como propósito indagar en la realidad y conocer fenómenos complejos de los sujetos o de una comunidad, a partir de ahí, analizar los fenómenos de manera subjetiva, y permitir el estudio de acciones o expresiones poco aceptadas socialmente (Katayama, 2014).

La investigación cualitativa tiende a tener un método social llamado *“etnografía”* que como lo describe Katayama, consiste en:

“... describir y reconstruir analíticamente escenarios y grupos culturales intactos, para tener una comprensión holística de la realidad. El procedimiento que emplea es la llamada observación participante. Por ello enfatiza lo cualitativo fenoménico, esto es: cómo los sujetos conciben su propia realidad social y actúan en ella” (2014, p.48).

A lo largo de esta investigación etnográfica, se desarrolló un análisis de carácter descriptivo y social desde la forma de recolectar datos e información y en la manera de realizar la observación participante en los dos momentos de acompañamiento a la población.

Las fases de la etnografía son como las sugiere Katayama:

“1. Preparar la investigación. Consiste en formular un problema en la propia realidad. 2. Trabajo de campo. Consiste en el ingreso del investigador a la comunidad donde va a desarrollar su estudio. 3. Observación participante. Implica vivir en la comunidad o con el grupo social a estudiar para poder captar la forma de vida de los sujetos, sus interacciones, etc. en otros casos se usan informantes claves. 4. Análisis de datos. Trabaja sobre los registros de información. Identifica unidades, categorías, temas, hipótesis, etcétera, hasta llegar a una teoría. Y 5. Resultados escritos. Es la comunicación de la interpretación de lo estudiado por el investigador.” (2014, p.49)

Por tal razón los roles definidos en este tipo de investigación son, el investigador como un “*informante clave*” (p.50) donde el investigador es parte de la población investigada es participante activo de ese proceso de intervención, pero debe mantenerse al margen para reflexionar sobre ella. O el “*porteador*” (p.50) quien es parte de la comunidad e informa al investigador sobre los aspectos relevantes de esta. Los modos de validar los resultados en este tipo de metodología de investigación son: la validez descriptiva del informante clave o la observación participante (Katayama, 2014).

La primera, describe la información recogida de dos o más investigadores que hacen parte de la comunidad; y la segunda tiene que ver con la microestructura y macroestructura de aquello que se concibe o piensa de la sociedad o comunidad desde la participación pero con suficiente criticidad sobre la población observada. En esta investigación, la observación participante se realizó por parte de las profesoras en formación, cada sábado y entre semana realizando llamadas a los estudiantes, condición que las hace parte de la comunidad como participantes activos en su proceso educativo.

Con relación a lo anteriormente mencionado, el presente estudio corresponde a la investigación cualitativa desde el enfoque etnográfico las investigadoras se involucraron con la población de estudio, realizaron observaciones, documentaron con diarios de campo y se identificó la necesidad de aprendizaje de la población del ciclo 1 sabatino del Liceo Femenino Mercedes Nariño. De esta forma, se diseñó una propuesta para transformar dicho problema: la mejora de la escritura a través de relatos autobiográficos.

3.2 Diseño Investigativo.

El tipo de datos es cualitativo, los cuales surgen a partir de testimonios, percepciones, desempeños y opiniones que fueron recolectadas a partir de los instrumentos empleados en esta investigación. En el proceso de análisis de resultados se implementó la observación participante la cual permite generar categorías teóricas de la investigación cualitativa etnográfica, comprende y aumenta la credibilidad de las interpretaciones sin generalizar los resultados. Esta técnica permite reunir la delimitación del investigador participante y la información obtenida a través de las diversas observaciones desde diferentes perspectivas en su cruce de datos, para así obtener un muestreo de datos completo; posibilita la reflexión de la práctica, corrobora los supuestos, y termina por definir completamente las categorías sin más cambios en ellas (Katayama, 2014).

La observación participante fue tomada en cuenta en esta investigación para realizar la recolección y el análisis de datos, es definida por Katayama como *“una metodología etnográfica desde dentro y tiene como objetivo el conocer los significados y sentidos desde y para el propio grupo”* (, 2014, p. 89). Este medio permite que la recolección de datos o muestreo se genere con algunas fuentes tales como: observaciones, diarios de campo o bitácoras, alimentados descriptivamente desde el inicio con información relevante. Este proceso permite, definir las categorías de análisis, y la comparación de los datos obtenidos al inicio de la investigación y resultados, determinar las acciones reflexivas y críticas del investigador de principio a fin del estudio sobre la comunidad involucrada (Katayama, 2014).

En la presente investigación se determinaron las categorías de análisis, según las fases de escritura (Álvarez y López, 2010) las cuales se propusieron para la enseñanza de la

producción textual; en la cual el punto de partida fueron las observaciones, diarios de campo y formularios de llamadas realizados en la etapa de educación virtual. Lo anterior, dio paso para la observación en cada sesión en donde los estudiantes trabajaban su proceso escritural, y de este modo caracterizar su desempeño escrito: estos documentos permitieron hacer un seguimiento de los estudiantes, compilando información obtenida por ambas investigadoras para así para identificar los avances o retrocesos en los desempeños, y evidenciar las variaciones dadas entre los dos momentos de caracterización: 2019-2 y 2020-2.

3.3 Población y Muestra.

Esta investigación se realizó con los estudiantes del ciclo 1 del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño jornada sabatina; el ciclo estaba dividido en dos grupos: el inicial con 14 estudiantes y el avanzado con 26 para una totalidad de 40 estudiantes, entre jóvenes y adultos con edades que oscilaban entre los 14 y 75 años de edad. La población era de diferentes partes de Colombia; eran desplazados, víctimas del conflicto armado y reinsertados. En cuanto al aspecto socioeconómico se encontraban entre los estratos 1 y 2.

3.4 Categorías de Análisis.

Unidad de Análisis	Categorías	Indicadores
	Creación de ideas	-Realizar lluvia de ideas y escribir asociaciones lexicales relacionadas con la producción de textos. -Clasificar las ideas y palabras por conceptos. - Identificar el propósito de la elaboración del escrito narrativo.
	Distribución de ideas	-Organizar las ideas previas, según el orden que se le dará al escrito. - Reconocer y seleccionar estrategias y tipologías narrativas y descriptivas. - Comprender la estructura y el formato para la producción de

Escritura de Relatos Narrativos.		textos narrativos.
	Proceso de escritura	-Expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical. -Redactar el párrafo introductorio del texto. -Escribir los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio.
	Verificación del producto textual	-Realizar una revisión de redacción entre pares de las reglas gramaticales y de redacción que componen sus escritos. - Socializar su texto y emitir comentarios y preguntas a sus compañeros y profesor. - Realizar correcciones al texto a partir de la socialización efectuada en la revisión compartida para su texto como producto final.

3.5 Recolección de los Datos.

Los instrumentos de recolección de datos que se emplearon a lo largo de esta investigación fueron:

- Diarios de campo: Dejan analizar las debilidades y fortalezas de la población participante y también focalizar la problemática desde la visión del investigador. En esta investigación se aplicaron los diarios de campo como manera de registro por parte de las docentes en formación, se realizaron del mes agosto a octubre del 2020, para dar cuenta de cómo se orientó el proceso de escritura, cómo evolucionó y cómo se percibió por parte de las docentes en formación, fue así como las tres primeras categorías se pudieron evidenciar en este tiempo.
- Formatos de seguimientos para llamadas: Este instrumento permitió tener un control de los datos y del registro de lo que se hablaba durante las llamadas con los estudiantes en el acompañamiento extracurricular entre semana a modo de asesorías. Se

realizaron las llamadas en horarios establecidos, en la cual se preguntaba si existían dudas acerca de las actividades a desarrollar durante la semana, se abría un espacio para la realización de preguntas y la resolución de las mismas. Esto permitió durante los meses de agosto a octubre de 2020 evidenciar el desempeño de los estudiantes en las categorías de producción y verificación del producto textual.

Los instrumentos mencionados previamente, fueron aplicados durante la educación virtual para definir la acción y posible solución a la problemática encontrada en la población. Además, sirvieron para conocer las percepciones que tenían los estudiantes acerca del código escrito y de su posibilidad de escribir mejor. Adicionalmente de realizar la caracterización, se observó la posibilidad de implementar la propuesta de intervención en el 2021 para mejorar el proceso escritural de los estudiantes.

3.6 Consideraciones éticas.

Una de las limitantes de este estudio fue el sesgo teórico al momento de encontrar referentes que aborden la enseñanza de la escritura inicial en población joven y adulta, a través de la elaboración de relatos autobiográficos. En las teorías encontradas se consideraba que este tipo de texto requiere un buen manejo del código escrito y en el caso de la población de esta investigación este requisito no se cumplía. Por tal razón, se escogieron los antecedentes más afines a lo que en esta investigación se propuso, se tuvo en cuenta aspectos, como la propuesta metodológica, la escritura como eje central y el tipo de población con características similares a la de este estudio.

Los diferentes niveles de aprendizaje de los estudiantes fueron otra limitante, porque la mayoría tenía un manejo del código escrito, conocía el abecedario, la función silábica, hacía relación grafema-fonema, reconocía palabras; pero había otros que estaban

aprendiéndolo y no reconocían nada del código escrito. Por tal razón, no se podía implementar todo al mismo tiempo y de la misma manera para todos los estudiantes, se debía reconocer el proceso y la etapa de aprendizaje en la cual cada uno de ellos estaba.

Por otro lado, para la correcta implementación de este proyecto de investigación, fueron necesarias las firmas de consentimientos informados para el uso de datos de los estudiantes, los cuales no fueron diligenciados por ningunos de ellos. Cabe resaltar que estos formatos son avalados por la Universidad Pedagógica Nacional para el uso de los datos e información conforme a la ley colombiana sobre este asunto. Sin embargo, la limitación fue la dificultad para tener el consentimiento firmado ya que la virtualidad no lo permitió.

Además, en este proceso fue necesario el acompañamiento de un asesor, quien orientó el paso a paso de la presente investigación; su labor fue determinante para dar pautas teóricas y sugerencias respecto al modo de accionar frente a las diversas limitaciones presentadas durante el desarrollo de este proyecto investigativo. A pesar de las limitaciones presentadas, se dio una guía certera que encaminó este proyecto a un análisis juicioso y acertado del objeto de estudio y la configuración de una propuesta pedagógica pertinente.

4. Propuesta Pedagógica.

A continuación, se dará a conocer la propuesta pedagógica de esta investigación, dirigida a la mejora de la escritura a través de la producción de relatos autobiográficos por parte de los estudiantes del ciclo 1 sabatino del Liceo Femenino Mercedes Nariño. En primera medida se presenta la conceptualización de autobiografía, luego se menciona la manera de articular la autobiografía con el Modelo de Educación Flexible PACES (MEF-PACES). Además, se presenta el módulo para la implementación futura en el marco del programa sabatino.

4.1 Autobiografía.

La autobiografía es el eje principal de la propuesta pedagógica; se concibe como el acto de escribir sobre sí mismo y como expresa la autora Kohan: *“Escribir sobre uno mismo no es sólo una forma de conservar los recuerdos, sino que resulta sumamente útil para enriquecer el campo literario y perfilar el estilo.”* (2011, p.9). Al tener en cuenta esto, se espera una conciencia por parte de los estudiantes de su proceso escrito y la originalidad que les brindaba su propia historia de vida, como dijo Kohan:

“Son las propias experiencias, sus raíces, su forma de ser y de vivir las que hacen que un escritor decida emplear ciertos referentes y no otros, una clase de comida, un sitio que tal vez es intrascendente para otra persona, que haga reaccionar determinada manera a un personaje de la novela que cargue la ira sobre una cuestión que a él le ha afectado y la emplee como disparador de un poema.” (2011, p.12)

En la constante búsqueda de la reestructuración emocional de los estudiantes se encontró en la autora el proceso de superación de un pasado activo, por esto la autobiografía puede ser un canal para el sanar personal y socialmente así,

“La escritura puede ser también un acto curativo, catártico. Puedes hacer revivir especialmente a una persona querida o a otra que te ha maltratado, y utilizar la escritura de tu vida como paliativo de un dolor o como medio para investigar aquello que te hizo daño”. (Kohan, 2011, p.19)

Seguido a esto, Kohan en su libro *Autoficción: Escribe tu vida real o novelada*, presenta los rasgos de la escritura autobiográfica. En los cuales, ofrece un método de escritura, o más bien, unas características a cumplir: *“Algunos de los rasgos de la escritura autobiográfica son hilos de una misma urdimbre o tonos de una misma sinfonía: credibilidad, sinceridad y profundidad. Otros, facilitan tu tarea: fragmentación, narratividad, personalidad, singularidad y variaciones.”* (Kohan, 2016, p.94). Aportes de la autora a manera de consejo, para quien planea realizar un relato autobiográfico, mientras expone autobiografías de diferentes autores para ejemplificar los rasgos mencionados.

La autora invitaba a tener en cuenta los posibles temas personales que salieran en la planeación del escrito autobiográfico *“se narra desde una voz que es una de las que llevas en el interior y acabas descubriendo nuevas aristas de ti mismo. O perfilando aquello de lo que querías hablar y no sabías.”* (Kohan, 2016, p.95); invitando a no descartar aquello incierto al momento de realizar la escritura de la autobiografía, generar un diálogo interior el cual complementa las ideas que surjan mientras se mezcla la ficción con la realidad del autor.

Al final, la autora ofrece nueve pasos explícitos para escribir el libro autobiográfico.

“1. Saber qué parte y qué aspecto de tu vida quieres contar 2. Acopiar previamente el material necesario. 3. Recurrir a los acicates de la creatividad. 4. Seleccionar la mirada más acertada para contar esta historia y vehiculizar tu idea. 5. Reconocer en tu interior el tono de la voz escogida. 6. Trazar un camino entre el inicio y el final a través de un elemento 7. No decir todo en las primeras líneas. 8. Mostrar las conexiones. 9. Llegar a un final.” (Kohan, 2016, p.103)

Los pasos expuestos pretenden llevar al escritor a un momento de reflexión de aquello que quiere dar a conocer; sobre todo, invita también a incluir la ficción de manera creativa, para

que el autor de la autobiografía retrate también aquello que no fue y aún quiere ser, o tan sencillo como omitir aquello que no quiere ser, potenciar las características físicas, mentales y emocionales, al considerar también los personajes quienes en la historia autobiográfica aparecerán.

La autora María Gutiérrez Fernández en su ensayo *Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal* nos muestra cómo es posible llegar a procesos de “re- construcción de identidad” por medio de la escritura de la autobiografía:

“El relato personal oral o escrito es un recurso idóneo para encontrarse consigo mismo, conocerse y comprenderse, para poner en juego un proyecto de desarrollo personal que involucra no sólo la propia vida, sino la de los demás. En esa asociación memoria-escritura-oralidad, la autobiografía representa una forma de re-construir la identidad a partir de las reflexiones que realiza el narrador sobre su vida, como sujeto que interactúa en una determinada cultura” (Gutiérrez, 2010, p.6)

Buscando que aquel pasado al que el autor debe recurrir al momento de escribir la autobiografía, se convierta en el eje central y principal del relato, menciona el juego del desarrollo personal, que es básicamente uno de los objetivos de la escolaridad.

Aclara también la perspectiva de cómo se percibe la autobiografía, algo que trasciende más allá de un ejercicio personal, es un proceso que obtiene su valor solo desde una perspectiva sociocultural. *“De modo que, el relato autobiográfico, lejos de ser un mero ejercicio personal, forma parte de un proceso que adquiere significado dentro de un complejo entramado sociocultural.” (Gutiérrez, 2010, p.3).* La autora además invita a *“pensar el relato autobiográfico como una oportunidad de reivindicar lo que se es, a través de la construcción de una narrativa que sirva de hilo conductor de la propia historia”*

(Gutiérrez, 2010, p.4), y así conocer un proceso de autoevaluación y como ella lo indica, reivindicación.

Se retoma a la autora Blanca Treviño, quien realiza unas apreciaciones sobre la escritura de la autobiografía y quien propone lo siguiente *“la autobiografía no es solamente comunicación de la experiencia vivida, sino proyección a futuro el significado total de la vida y, por ende, de una intención, de un sentido en ambos sentidos de la palabra sentido: significación y dirección.”* (Treviño, 2016, p.59), esto debe indicar el propósito del escrito para el autor de la autobiografía con profunda introspección del cómo ha sido la vida y lo qué el escritor quiere que sea.

Finalmente, la autora invita a realizar una escritura de autobiografía como un autoconocimiento inesperado: *“Así escribir sobre la experiencia vivida no es solo una aventura en el conocimiento de sí mismo, en tanto que sea temporal. Sino la mostración y en el límite, la exhibición con la intención explícita, el conocimiento y la intención oculta, el reconocimiento”* (Treviño, 2016, p.59). La autora lo relata como un proceso íntimo de descubrimiento, en el que a su vez se debe hacer una distinción de aquello que se quiere dar a conocer en la autobiografía, pensando por supuesto, en qué comprenderá el lector de lo escrito y qué concepción tendrá del escritor quien se atrevió a presentar sus más personales percepciones del mundo.

Como afirma Kohan: *“La auto narración traduce la forma de vernos interiormente y se completa en cada ocasión con los gestos y las acciones, tal como nos mostremos así seremos vistos por los demás”* (2016, p.36). La autobiografía es la expresión del autor, pero sobre todo de aquello que quiere mostrar, una oportunidad para idealizarse y participar

concretamente en la elaboración del “Yo” como personaje de la propia historia y permitirse contar la realidad permeada con algo de ficción; finalmente, es la propia historia enunciada desde una voz interior de conciencia y anhelo.

La autobiografía es un escrito que el autor debe realizar a conciencia, al saber que hablará de sí mismo, así como de lo concebido por el autor del mundo. Los pasos para escribir la autobiografía que propone Kohan (2016) son vitales para llevar a cabo un proceso completo, de igual manera, se debe tener una concepción clara de lo qué una autobiografía es; para conservar sus características principales se debe considerar qué es un texto narrativo y en el caso de ser socializado, será leído y criticado.

La redacción del relato autobiográfico en el aula permite un reencuentro interno con los estudiantes y sus emociones, personalidades, y más profundos pensamientos, lo que lleva a experimentar diferentes sensaciones al encontrarse con el pasado recordado por cada uno. Según los autores referenciados, la autobiografía sirve como proceso de descubrimiento y de reconocimiento, esto, es lo planteado en el programa *Noches y Días de Amor y Paz Siempre* donde acuden los estudiantes víctimas del conflicto armado colombiano, población de esta investigación.

4.2 Orientación Pedagógica.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), además de los logros alcanzados en materia de ampliación de la cobertura educativa y de los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad, se ha propuesto garantizar el derecho a la educación de los diferentes grupos poblacionales. Para ello, promueve el fortalecimiento de la educación para jóvenes y adultos (EPJA), mediante la implementación de programas de alfabetización centrados en

el acceso al ciclo 1, de acuerdo con lo establecido en las normas que regulan la oferta educativa para jóvenes y adultos; asimismo, fomenta la continuidad y la permanencia en los demás Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) (MEN, 2018).

Desde el inicio de esta investigación, fue evidente para el Liceo Femenino Mercedes Nariño la importancia de brindar atención a la población perteneciente a grupos vulnerables quienes necesitaban recibir formación. Por esto se había propuesto el Modelo Educativo Flexible PACES (MEF PACES), el cual evidencia ser el más adecuado a la educación brindada en el programa sabatino, con el propósito de educar jóvenes y adultos participantes en un proceso formativo, para mejorar su calidad de vida (MEN, 2018).

4.2.1 Concepción del aprendizaje

El PACES permite construir un contexto con elementos propios de los lenguajes y recursos comunicativos a partir del proceso de formación. Según el modelo flexible, se tienen en cuenta los contenidos que se deben preparar y proponer en las mallas curriculares desarrolladas por los maestros, esto, estructurado de la siguiente manera:

“Establecer pruebas de entrada o diagnósticas que permitan determinar el estado de ingreso de las personas que se vinculen con el modelo educativo. Dichas pruebas deben considerar aspectos cualitativos y cuantitativos dentro en su estructuración, considerando los conocimientos individuales de cada estudiante. A partir de este proceso, el formador decidirá los contenidos pertinentes para cada persona, de acuerdo con niveles de competencias y necesidades de aprendizaje.” (MEN, 2018, p.38)

Por lo anterior, en la presente investigación se realizó una prueba diagnóstica que permitió conocer el nivel de lectoescritura de la población, se focalizó de esa manera la necesidad de aprendizaje en la escritura y se propone como estrategia de este proceso la elaboración de relatos autobiográficos cortos. Además, en las fases para implementar esta

propuesta se tiene en cuenta los parámetros del MEF referentes al lenguaje y como abordarlo en la EPJA, esto permite que en la escritura y la elaboración de relatos autobiográficos se dé el desarrollo de habilidades individuales y conceptuales del “yo”, lo que en parte pretende el PACES con la población a la cual está enfocado.

4.2.2 Tipo de contenidos.

En este modelo flexible se desarrolla un contenido según las necesidades de los estudiantes, esto comprende siete áreas de conocimiento como lo son: matemáticas, ciencias naturales, sociales, lenguaje, educación artística, taller de emprendimiento y taller de tecnología; los tres últimos son implementados como apoyo psicosocial para garantizar la permanencia de los estudiantes en el programa y continuar el apoyo. (MEN, 2018).

A partir de lo anterior y al tener en cuenta lo presentado por esta investigación, se contempla la importancia de la escritura en el área de lenguaje del MEF:

“Es pertinente aclarar que, para el modelo, los participantes son considerados escritores desde su mismo ingreso al proceso; por esto, las actividades de escritura inician desde las primeras unidades (travesías), donde desde los primeros trazos son unidades de significado en construcción y refinamiento, para privilegiar la función comunicativa y social de la escritura.” (MEN, 2018, p.43)

Como se explica anteriormente, la escritura es uno de los pilares en esta investigación.

Durante la jornada sabatina las maestras titulares en sus espacios de clase pueden desarrollar este proyecto basado en la escritura autobiográfica, enfocada en los procesos de aprendizaje de lenguaje de los estudiantes quienes pertenecen a este programa. Con esto se busca subsanar el pasado doloroso de los estudiantes mediante la planeación, redacción y revisión de la autobiografía. Los procesos para la implementación de esta propuesta están separados en dos fases de escritura: 1 Fase de creación y 2 Fase producción.

4.2.3 Resultados Esperados.

“PACES propone alrededor del Lenguaje visto desde una concepción sociocultural, en la que se reconoce la producción y comprensión de textos, no como productos escolares sino

como objetos culturales y manifestaciones de la actividad lingüística, resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad.” (MEN, 2018, p.71)

Lo anterior hace referencia, a lo propuesto por el MEF en el área de Lenguaje no solo en cuanto a la adquisición del código lingüístico, sino de su exploración en los contextos socioculturales y reales de los estudiantes, hacer que la lectura y escritura trascienda en la realidad y cotidianidad de ellos. Por tal razón, se abarca la comprensión y producción textual de forma global y no fragmentada como la expresa el PACES *“hay unas condiciones que median los procesos de lectura y escritura” (MEN, 2018, p. 71)*. Todo lo anterior espera como resultado el uso real de la lengua, dirigido por un enfoque socio comunicativo (MEN,2018).

Se pretende que los estudiantes dentro de los espacios y tiempos a disposición sigan una educación alternativa a la formal, atiendan presencialmente las clases ofrecidas y lleven a cabo un aprendizaje autónomo con tareas a realizar en casa; al ser ideal el desarrollo gráfico y fonético de la escritura de los estudiantes el PACES ajusta como principal resultado a obtener *“El nivel de apropiación del código escrito a partir de la lectura y comprensión de textos y de la escritura de textos cortos.” (MEN, 2018, p.164)*. Los niveles de apropiación de la escritura, se ven reflejados en qué hace y cómo usa el estudiante lo que escribe, resaltando así la dirección y propósito comunicativo.

Al seguir el lineamiento principal del PACES se establecen unos desempeños a lo largo del programa, *“Respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, reconociendo los niveles de desempeños diferenciales.” (MEN, 2018, p.164)*. Los cuales se

describen desde la particularidad hasta la interculturalidad de su población, identificados de la siguiente manera: *“Evitar los supuestos, identificar la diversidad, evitar lo estereotipos, tener en cuenta las diferentes manifestaciones del lenguaje en cada comunidad y reconocer que el lenguaje está vivo”* (MEN, 2018, p.102).

A partir de lo expuesto con anterioridad, esta investigación tuvo en cuenta los parámetros de los resultados propuestos por el MEF en la escritura, los cuales permiten identificar qué se hace y cómo se usa lo escrito por los estudiantes del ciclo 1 del Liceo Femenino durante la producción del texto autobiográfico. Además de contar con las particularidades de su contexto y de la diferencia colectiva, resulta en un uso real de la lengua y su propósito comunicativo.

4.2.4 Roles del profesor y del estudiante.

En cuanto a los roles, el profesor es un facilitador quien debe conocer las características del aprendizaje significativo; apropiar los conceptos de lectura, escritura y oralidad transversales en otras disciplinas, tener la habilidad para planear; diseñar procesos y estrategias curriculares, entre otros. Por otra parte, el rol del estudiante debe asumir sus aprendizajes desde la construcción conjunta, colaborativa y autónoma; también evalúa su proceso de aprendizaje, debe tener disposición de trabajar con sus compañeros y reconocer al formador como guía para alcanzar las metas y expectativas de aprendizaje propuestas por el MEF (MEN, 2018).

Partiendo del papel de cada rol previamente expuesto, en las fases de esta investigación las docentes en formación debieron planear y diseñar cada clase, con el fin de caracterizar el proceso de aprendizaje de la escritura en los estudiantes del ciclo 1. Lo cual

permite abordar el desarrollo de la creación de las autobiografías, guiando el paso a paso.

Por parte de los estudiantes, se debe evidenciar su compromiso de aprender desde el trabajo individual hasta el cooperativo tanto con sus compañeros como con los docentes quienes guiarán el proceso.

4.2.5 Metodologías o tipo de actividades

Para el MEF PACES en la metodología, el tipo de actividades pueden variar *“De acuerdo con la intención pedagógica y el trabajo que desarrolla cada participante en el área de formación”* (MEN, 2018, p.60). En el desarrollo de los planes curriculares se implementan varias estrategias pedagógicas *“en las que se privilegia la metodología del taller”* (MEN, 2018, p.60), desarrollando las propuestas educativas a partir del aprendizaje significativo y el enfoque por competencias. El taller es entendido por el PACES, como:

“un espacio de solución de problemas y retos que se enmarcan en la situación planteada para cada una de las unidades, pues vincula y articula conocimientos y conceptos abordados en las áreas del modelo, así como los conocimientos previos de los participantes.” (MEN, 2018, p. 61)

La implementación de la metodología de taller, ayuda a fomentar en los estudiantes el autoaprendizaje, la solución de problemas e investigación; se les motiva a aplicar lo aprendido en diferentes situaciones que se les presentan en su cotidianidad. Además, la aplicación de talleres teórico-prácticos en la alfabetización, da paso a la práctica de la teoría y no concebirlas como conocimientos aislados, también pretende ampliar la teoría por medio de la práctica. Esta dinámica propone, trabajo de grupo, juegos de roles, direccionados a la resolución de conflictos de su contexto y diario vivir (MEN, 2018).

Por otro lado, referente al aprendizaje significativo el MEF lo plantea de la siguiente manera *“El aprendizaje significativo, como una manera de planear los contenidos a partir de lo que el participante necesita y quiere aprender.”* (MEN, 2018, p.34). Lo cual quiere

decir que los contenidos desarrollados en el programa, se basan en la realidad socio-cultural de los estudiantes, y de igual manera esos nuevos conocimientos se pueden aplicar a esa realidad.

En cuanto al enfoque por competencias el modelo expresa “*El enfoque por competencias, como la posibilidad de los seres humanos para aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.*” (MEN, 2018, p.34). Esto quiere decir que el estudiante debe desarrollar habilidades complejas necesarias en la integralidad humana, como el saber qué hacer con sus conocimientos, reconocer el tipo de roles a desenvolverse en la comunidad a la cual pertenece, y cómo ser o desenvolverse delante de otros sin afectar su integridad (MEN, 2018).

En esta investigación se propusieron sesiones con metodología tipo taller para proceder de la manera más fiel al MEF, se plantearon actividades que permitan de manera procesual ver las mejoras del código escrito, lo cual da paso a la creación y redacción de los relatos autobiográficos. En estos talleres las actividades parten del orden individual al trabajo en colectividad, para que así en cada momento del proceso de escritura los estudiantes hagan una reflexión de sus aprendizajes y sus posibles aplicaciones en la realidad donde están inmersos.

4.2.6 Recursos.

La institución ofrece recursos físicos como aulas y elementos multimedia para enriquecer la experiencia de los estudiantes, seguido a esto, dentro de los recursos ofrecidos por el PACES se encuentran el Manual Pedagógico y el Manual de Orientaciones Didácticas, que incluyen descripción de la propuesta curricular, también los referentes conceptuales, pedagógicos y epistemológicos de las áreas, en el marco de la alfabetización.

Además, se presentan las cartillas “Travesías” y cuadernos viajeros que son el apoyo para el trabajo con los estudiantes en el aula. (MEN, 2018, p.10)

Este estudio tuvo en cuenta los materiales del PACES (Travesías y cuadernos de viaje) como los recursos pedagógicos sumados a lo dispuesto por la institución educativa, para la planeación de las sesiones de cada fase, en las cuales se cumplirá a cabalidad los objetivos escriturales y personales de los estudiantes. Además, se tuvo en cuenta en las planeaciones el contexto, realidad social y cultural de los estudiantes, que bien resalta en el PACES, esto se refleja mientras los estudiantes desarrollan la escritura de la autobiografía.

4.2.7 Tipo de evaluación.

La evaluación desarrollada en el PACES “*Es formativa, motivadora, orientadora, no sancionatoria.*” (MEN, 2018, p.106). Este MEF basa su evaluación en el proceso, la forma en cómo cada estudiante aprende, el contexto cultural y social, lo cual hace que se emitan juicios y valoraciones triangulando la información de manera transparente y continua de cada estudiante y su proceso de aprendizaje. Además, en el proceso se evalúan las actividades, tareas y proyectos donde se refleja lo aprendido, y se tienen en cuenta desempeños acordes a los Estándares (MEN, 2018).

Referente a la evaluación en las fases de la propuesta se adopta la evaluación propuesta por PACES, la cual se desarrolla orientada por los desempeños del área de Lenguaje descritos en el MEF. Por tal razón, las docentes deben tener en cuenta el proceso de aprendizaje de la escritura de los estudiantes, sus contextos, las actividades que reflejan a lo largo de las sesiones, evaluando los desempeños de manera individual y colectiva.

La evaluación se realiza teniendo en cuenta las rúbricas de evaluación diseñadas para cada sesión, basadas en los niveles de desempeño (divididos de la siguiente manera: si

no logra el desempeño, básico, alto, superior) propuestos en el PACES. Y finalmente, se aplica el modelo de evaluación en esta propuesta de la misma manera que en el MEF, se sigue el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada sesión, para así realizar una comparación y tener el resultado final, según los desempeños.

4.3 Fases de la propuesta de intervención.

Basados en la teoría de Álvarez y López en donde se exponen las fases escriturales para producir un texto, se desarrolla la primera Fase “Creación”: es una fusión de la fase de *creación y distribución de ideas* propuestas por los autores. Esta se lleva a cabo durante el desarrollo de las jornadas comprendidas en 5 sesiones, abarca la creación y distribución de las ideas debidas que se quieran ajustar en el escrito individual de los estudiantes. Seguido a esto, en la Fase de “Producción” se unen las dos siguientes fases de la teoría de Álvarez y López, denominadas por ellos como *producción y verificación*; en ellas los estudiantes plasman todas aquellas ideas logradas en la fase anterior y empiezan la creación de sus escritos autobiográficos. El proceso será acompañado de la debida verificación y autoevaluación del texto mismo para obtener el resultado esperado.

La primera fase de este proyecto de investigación denominada “Creación”, está propuesta para implementar en las primeras semanas en las cuales se contemplan 5 clases. En esta fase los estudiantes aprenderán a estructurar procesos básicos de la escritura. Al mismo tiempo, se realiza la planeación de la escritura de su autobiografía, con referencia al tipo de texto (cuento). Para el desarrollo de esta fase se estableció una lluvia de ideas, las

cuales los estudiantes deben desarrollar y complementar, a medida que hacen un análisis e introspección en su historia de vida. En este proceso, los estudiantes clasifican las ideas y las palabras por conceptos, unifican la escritura de oraciones lógicas y coherentes en el taller de escritura de oraciones. Seguido a esto en el aula se expone el propósito comunicativo del relato autobiográfico del cual son parte, y así comprenden que contar su historia permite darse a conocer a sus lectores por medio de un texto escrito en constante mejora.

Después de comprender la estructura de una oración, se presenta a los estudiantes la tipología de texto en la que deben presentar sus escritos: el cuento. Se encamina el léxico y narrativa adecuada para presentar el texto autobiográfico. En el taller de autobiografía, se desarrollan las características de este escrito, esta actividad se evalúa por puntos según los aciertos. Y por último para dar paso a la Fase 2 de la etapa de producción, es necesario realizar un taller de estructura y formato para que los estudiantes comprendan que aunque está presentada en cuento, la autobiografía tiene una estructura específica según Kohan (2016), la cual se desarrolla analizando autobiografías publicadas.

La segunda fase está comprendida por casi mes y medio, periodo de 5 clases, denominada “Producción”, es dedicada a la escritura progresiva de las autobiografías, los estudiantes aprenderán a condensar las ideas principales y secundarias. También a reconocer y planear el párrafo inicial o introductorio, y culminar con la escritura de los

párrafos de desarrollo de la autobiografía y así, cumplir con el propósito comunicativo que se ha delimitado en la fase anterior. Se realiza una revisión simultánea de cada paso de la escritura a partir de talleres en clase.

Igualmente, en el desarrollo de actividades como el taller de introducción en el cual los estudiantes deben relatar el inicio y punto de partida de su historia de vida, pueden presentarse algunas dificultades al no tener las palabras que determinan lo que piensan y sienten, dudas disipadas con la producción del párrafo en clase en compañía del docente guía. Seguido a esto se da la producción de párrafos de contenido, después las revisiones ortográfica y lexical realizadas constantemente, además de incluir la verificación de coherencia y cohesión de ideas entre párrafos, esto es parte del trabajo entre pares, lo cual hace que los comentarios emitidos generen reflexión de la forma en la que están escribiendo. Se realiza una sesión de socialización entre estudiantes y así se hace una reflexión comunicativa, se aumenta el deseo y la motivación de continuar la escritura.

Para concluir, se presenta el diseño y planeación de las diez intervenciones en el aula correspondientes a cinco clases por cada fase de la propuesta. Cada una expone la estructura de planeación en articulación con las exigencias del programa sabatino de formación para adultos.

4.4 Planeación Docente.

A continuación, se encuentran las planeaciones de las primeras 5 clases correspondientes a la fase 1. Al final del documento encontrarán anexadas las 5 clases que pertenecen a la fase 2.

Objetivo:

Reconocer asociaciones lexicales organizándolas por conceptos y escribir lluvia de ideas.

Sesión

1

Fase 1: creación

Conceptos:

Lluvia de ideas - Asociaciones

Actividad 1.

Se iniciará la clase presentando a los estudiantes imágenes de paisajes colombianos las cuales ilustran un fragmento de la autobiografía "Reconozcámonos", se les pedirá que piensen en qué les hace sentir, o cómo lo describirían. Seguido a esto se les entregará un formato con las mismas imágenes, más pequeñas y unas líneas en las que deberán escribir aquellas palabras que pensaron (EJP: azul, sol, grande, serenidad, río) al final de la hoja tendrán un cuadro con el alfabeto, y deberán ubicar las palabras escritas en orden alfabético, teniendo en cuenta la letra inicial de cada una.

Actividad 2.

Seguido a esto el profesor leerá el fragmento en voz alta indicando qué es un extracto de la autobiografía "Reconozcámonos" Ahora se pasará a las asociaciones lexicales de modo que los estudiantes empezarán a agrupar las palabras por adjetivos, sujetos, lugares, verbos, según su orden lexical.

Recursos: fragmento "Reconozcámonos"

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/documentos_paces/manuales/

Sujetos	Verbos	Adjetivo	Lugar	Modo	Tiempo

Actividad 3.

Después de esto se pedirá a los estudiantes que piensen en una de las fotos anteriores y según la descripción les recuerde algo de su lugar de proveniencia, y piensen en alguna experiencia que hayan tenido allí, esto se llamará lluvia de ideas para la autobiografía, será la condensación de pequeñas experiencias vividas en el lugar mencionado que los estudiantes relaten y así mismo escriban en un listado.

Evaluación

Desempeño	Nivel Superior	Nivel Alto	Nivel Básico	Si no logra el desempeño
Realizar lluvia de ideas y escribe asociaciones lexicales relacionadas con los textos autobiográficos.	Realiza claramente lluvia de ideas y escribe asociaciones lexicales relacionadas con los textos autobiográficos.	Realiza lluvia de ideas y escribe asociaciones lexicales relacionadas con los textos autobiográficos.	Realiza lluvia de ideas y escribe asociaciones lexicales relacionadas con los textos autobiográficos con dificultad.	Puede mejorar en realizar lluvia de ideas y escribe asociaciones lexicales relacionadas con los textos autobiográficos.
Clasificar ideas y palabras por conceptos.	Clasifica ideas y palabras por conceptos claramente.	Clasifica ideas y palabras por conceptos.	Clasifica ideas y palabras por conceptos con dificultad.	Puede mejorar en clasificar ideas y palabras por conceptos con dificultad.

Objetivo: Reconocer la tipología de texto (cuento) enfocado hacia la autobiografía, reconociendo la oración escrita

Sesión 2

Fase 1: creación

Conceptos: Autobiografía

Actividad 1.

Se iniciará con la explicación de los elementos de una oración en la que el formador presente llevará varias oraciones divididas en hojas (con un tamaño de letra considerable para que todo el salón pueda apreciarlas en el tablero) explicará cual es el sujeto, cual es el verbo y cuál es el predicado, definiciones las cuales los estudiantes ya tienen ilustradas en el taller entregado, después de culminar la explicación pasarán algunos voluntarios a organizar algunas oraciones en el tablero, mientras los compañeros la escriben en el espacio del taller, una vez entendida la dinámica, se pasará a crear dos grupos y hacer una competencia de organización de oraciones en el tablero y en el taller.

Recursos: Copias del taller.

Cuento caperucita tomado de: [Caperucita Roja](#)

Actividad 2.

Los estudiantes reconocerán la tipología de texto cuento; encontrarán en el taller el cuento llamado [Caperucita Roja](#) el profesor mencionará que el cuento tiene tres partes fundamentales (Inicio, Nudo, Desenlace) en el taller encontrarán una gráfica que especifica con una imagen el momento de la historia narrada, los estudiantes deberán escribir una descripción de la imagen comprendiendo cual es el momento mencionado según la lectura anterior.

Posteriormente se enfocará el tipo de texto a la autobiografía, se hará una propuesta de relatar el mismo cuento desde la perspectiva de caperucita o desde el punto de vista de los otros personajes.

Actividad 3.

Después, se expresarán las ideas de forma coherente y cohesiva. se desarrollará la identificación de oraciones según se ha explicado en la actividad anterior, deberán subrayarlas con diferentes colores en el cuento, seguidamente escribirán al menos tres oraciones en las casillas siguientes en las que deben discriminar sujeto, verbo y predicado. El profesor, se encargará de contar a los estudiantes que estas oraciones pueden hacer parte de un gran texto como se pudo evidenciar

Evaluación

Desempeño	Nivel Superior	Nivel Alto	Nivel Básico	Si no logra el desempeño
Reconocer y seleccionar estrategias y tipologías narrativas y descriptivas orientadas a los textos autobiográficos.	Reconoce y selecciona fácilmente estrategias y tipologías narrativas y descriptivas orientadas a los textos autobiográficos.	Reconoce y selecciona estrategias y tipologías narrativas y descriptivas orientadas a los textos autobiográficos.	Reconoce y selecciona con dificultad estrategias y tipologías narrativas y descriptivas orientadas a los textos autobiográficos.	Puede mejorar en reconocer y seleccionar estrategias y tipologías narrativas y descriptivas orientadas a los textos autobiográficos.
Expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con dificultad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Puede mejorar en expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.

Oración	Sujeto	Verbo	Predicado
1			
2			
3			

Objetivo:

Reforzar la noción de oración.

Escribir un cuento cooperativo

Sesión

3

Fase 1: creación

Conceptos:

oración - cuento

Actividad 1.

Se traerá el cuento impreso para la lectura en clase, los estudiantes deberán subrayar las oraciones que puedan detectar recordando las partes de la oración.

Los estudiantes se dispondrán por grupos y realizarán un conjunto de oraciones en papeles de colores, diferenciando sujeto con amarillo, verbo con azul y predicado con rojo.

Se debe tener en cuenta ortografía y tamaño de la letra, debe ocupar el área del papel.

Los papeles serán dispuestos en el tablero armando las oraciones que crearon los estudiantes.

Recursos: cuentos tomados de <https://psicologiaymente.com/cultura/cuent>

Actividad 2.

En los mismos grupos, se realizará el juego llamado “Con-sentido” que consiste en que debe pasar un representante por grupo y debe armar diferentes oraciones de las que están en el tablero con los mismos papeles, pero manteniendo la coherencia de las oraciones.

Se otorgarán puntos a los grupos que más oraciones hagan en un lapso de 2 minutos, en cada turno debe

Actividad 3.

En los mismos grupos los estudiantes deberán escribir un cuento cooperativo, en una hoja el docente pasará la oración inicial de un cuento, los estudiantes deberán terminar el inicio, realizar el nudo y el desenlace.

Se hará mención a los estudiantes, de los elementos fantásticos que pueden alimentar el cuento y potenciar la creatividad para el escrito.

Recursos: guías con la oración inicial del cuento

Evaluación

Desempeño	Nivel Superior	Nivel Alto	Nivel Básico	Si no logra el desempeño
Reconocer y seleccionar estrategias tipologías narrativas descriptivas (Cuento) orientadas a los textos autobiográficos.	y Reconoce y selecciona fácilmente estrategias tipologías narrativas descriptivas (Cuento) orientadas a los textos autobiográficos.	y Reconoce y selecciona estrategias tipologías narrativas descriptivas (Cuento) orientadas a los textos autobiográficos.	y Reconoce y selecciona con dificultad estrategias tipologías narrativas descriptivas (Cuento) orientadas a los textos autobiográficos.	y Puede mejorar en reconocer y seleccionar estrategias tipologías narrativas descriptivas (Cuento) orientadas a los textos autobiográficos.
Expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	y Expresa las ideas previas con facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	y Expresa las ideas previas facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	y Expresa las ideas previas con dificultad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	y Puede mejorar en expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.

Objetivo:
Identificar el propósito de la autobiografía.

Sesión 4

Fase 1: creación

Conceptos:
Autobiografía

Actividad 1.

Inicialmente se presentará a los estudiantes, divididos en dos grupos un pequeño relato (diferente para cada grupo) se leerá en voz alta por el profesor presente, y se analizará si alguno de los participantes tuvo una experiencia parecida, en el taller encontrarán el relato mencionado con unas líneas en las que deberán escribir una oración final para ese relato, respondiendo ¿cómo habrían reaccionado ellos ante esa situación? Se leerá el relato con el final propuesto por algunos estudiantes voluntarios.

Grupo 1 El Enemigo Verdadero – Jairo Aníbal Niño (1941)

Grupo 2 La Sospecha - Lie Yokou

Recursos: Lecturas tomadas de: [lectura para todos los dias.pdf](#) Medellín. Fundación Secretos para contar,

Actividad 2.

Los estudiantes identificarán la importancia de la elaboración de un relato autobiográfico, se hará énfasis en la posibilidad de dar forma a una historia por el medio escrito. Seguido a esto se analizará porqué contar algo referente a nuestra vida y porqué hacerlo de manera escrita, en el taller los estudiantes encontrarán las preguntas plasmadas y unas líneas de respuesta, se escribirá la conclusión a la cual se ha llegado en la socialización anterior.

Teniendo en cuenta las ideas que surgieron de la Lluvia de ideas para la autobiografía se empezarán a organizar en la línea de

Actividad 3.

Al final del taller habrá unos cuadros con el alfabeto, y un espacio en la parte superior, los estudiantes analizarán el texto presentado y escribirán al menos 8 palabras nuevas, ubicándolas alfabéticamente, seguido a esto harán la búsqueda en el diccionario para conocer su significado y escribirán en un listado las palabras con el significado comprendido.

Evaluación

Desempeño	Nivel Superior	Nivel Alto	Nivel Básico	Si no logra el desempeño
Identificar el propósito de la elaboración del relato autobiográfico.	Identifica claramente el propósito de la elaboración del relato autobiográfico.	Identifica el propósito de la elaboración del relato autobiográfico.	Identifica con dificultad el propósito de la elaboración del relato autobiográfico.	Puede mejorar en identificar el propósito de la elaboración del relato autobiográfico.
Organizar las ideas previas, según el orden que se le dará al escrito.	Organiza fácilmente las ideas previas, según el orden que se le dará al escrito.	Organiza las ideas previas, según el orden que se le dará al escrito.	Organiza con dificultad las ideas previas, según el orden que se le dará al escrito.	Puede mejorar en organizar las ideas previas, según el orden que se le dará al escrito.

Objetivo:

Reconocer las características de la autobiografía

Sesión 5

Fase 1: creación

Conceptos:

Características de la autobiografía

Actividad 1.

La sesión iniciará con la lectura de la autobiografía en versión de cuento del profesor, se pedirá a los estudiantes que identifiquen las partes del cuento que ya fueron aprendidas (inicio, nudo, desenlace) también que determinen los personajes, en el taller deberán escribir una opinión acerca del cuento autobiográfico relatado.

Actividad 2.

Después en clase se va dar herramientas para comprender la estructura y formato de la autobiografía. De la reflexión dada en la actividad anterior, se dejarán claras las características que debe tener el texto que se vaya a escribir, para que cumpla con los objetivos de una autobiografía. Los estudiantes deberán escribir los requisitos en el espacio delimitado en el taller:

- 1. Debe ser cronológica (Debe ser contada desde el pasado hacia el futuro)
- 2. Se debe escoger cuáles aspectos quiere mencionar (es posible omitir información si se desea)
- 3. Se llama “auto” porque la persona que la escribe, escribe de sí misma. Se puede escribir en 1ra o 3ra persona.
- 4. Recopilarán las ideas ya creadas y tenerlas a la mano en el momento de la escritura.
- 5. Puede tener algo de ficción, pero lo ideal es

Actividad 3.

Seguido a esto los estudiantes encontrarán un cuadro de introspección el cual contiene 5 preguntas para cada época de su vida, ellos deberán responderlas según la edad que se indique en la casilla, y teniendo en cuenta las ideas recopiladas previamente en la lluvia de ideas para dar una organización cronológica. Expresando sus ideas de forma coherente y cohesiva,

Nota: Si los estudiantes están entre los 15 y 20 años se deben contestar las preguntas según las memorias de los Lustrós.

Evaluación

Desempeño	Nivel Superior	Nivel Alto	Nivel Básico	Si no logra el desempeño
Comprender la estructura y el formato para la producción de textos autobiográficos.	Comprende fácilmente la estructura y el formato para la producción de textos autobiográficos.	Comprende la estructura y el formato para la producción de textos autobiográficos.	Se le dificulta comprender la estructura y el formato para la producción de textos autobiográficos.	Puede mejorar en comprender la estructura y el formato para la producción de textos autobiográficos.
Expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con dificultad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Puede mejorar en expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.

Nombre: _____

	¿Cuándo y dónde naciste?	
	¿Cuál es tu comida favorita?	
	¿Quién conforma tu círculo social?	
	¿Cuál es tu materia favorita?	
	¿Cuál es tu color favorito?	
A los 10 años	1 ¿Con quién y dónde vivías?	
	2 ¿Tienes un recuerdo específico?	
	3 ¿Qué te gustaba o no hacer?	
	4 ¿Que te gustaba o no comer?	
	5 ¿Dónde te gustaba o no estar?	
A los 20 años	1 ¿Con quién y dónde vivías?	
	2 ¿Tienes un recuerdo específico?	
	3 ¿Qué te gustaba o no hacer?	
	4 ¿Que te gustaba o no comer?	
	5 ¿Dónde te gustaba o no estar?	
	1 ¿Con quién y dónde vivías?	
	2 ¿Tienes un recuerdo específico?	

5. Análisis de datos.

5.1 Gestión de datos.

En esta sección se presentarán las diferentes limitaciones que surgieron a lo largo de este estudio investigativo, relacionadas con los cambios teóricos referentes a la metodología de investigación y premuras presentadas en la propuesta pedagógica, dada la llegada de la contingencia por el COVID 19, entre otras limitaciones.

Empezando por la desarticulación de los tiempos de la investigación y los tiempos de la realidad académica para la implementación, pues los semestres activos de la universidad no coincidían en su totalidad con los tiempos de la institución. Por tal razón las docentes en formación llegaron a mitad del desarrollo del ciclo académico, cuando los estudiantes ya tenían procesos de aprendizaje avanzados. Además, se realizó ese acompañamiento en tiempos cortos habilitados por las docentes titulares, tanto en las sesiones presenciales que tenían una jornada de 7 de la mañana a 5 de la tarde y donde solo se podía intervenir 1 hora. Se acompañaba toda la mañana tanto en las sesiones presenciales como en las virtuales, estas últimas tuvieron adicionalmente el componente de las llamadas extracurriculares, estas sesiones tenían una duración de 3 horas aproximadamente de las cuales solo se permitió intervenir de 20 a 30 minutos.

Adicionalmente, a lo largo de la investigación surgieron varios cambios teóricos y metodológicos a causa de la contingencia presentada por el COVID-19. El primero fue que inicialmente se había propuesto una investigación-acción que permitiría una implementación en los dos semestres de 2020. Pero, por la falta de normalidad académica y presencial, pasó a ser una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico y una observación participante en los meses de agosto a octubre de 2020. Los indicadores de

categorías también cambiaron, ya que contemplaban la autobiografía como parte del texto central a desarrollar en la implementación de la propuesta pedagógica. A consecuencia de no implementarse, tuvieron que ser modificados para que correspondieran a la futura aplicación de lo propuesto en esta investigación.

Otro cambio metodológico relevante, hace referencia al capítulo 4 en la propuesta pedagógica, ya que en un inicio se intentó implementar en la virtualidad, pero el corto tiempo que se tuvo en las sesiones no permitió desarrollar a cabalidad la propuesta pedagógica que se implementaría. Por tal razón, cambiaron los objetivos de esta investigación tanto el general como los específicos; los cuales estaban orientados hacia la implementación a lo largo del 2020. Donde se abordaría la escritura de los relatos autobiográficos, para así poder evidenciar el proceso escritural de los estudiantes.

El cambio de profesoras titulares a mitad de ciclo en el mes de febrero del 2020 causó el reinicio de los procesos de enseñanza pasando por alto los avances de los estudiantes, como por ejemplo, las docentes titulares debían relacionarse con los estudiantes nuevamente e intentar continuar con el programa. Los cambios de metodología para algunos estudiantes fueron buenos y para otros no tanto, ya que sus ritmos de aprendizaje variaban, algunos avanzaban más rápido y otros no tanto. Por otro lado, el saber que tendrían docentes en formación acompañándolas representó desafíos para las docentes titulares, ya que consideraban que el espacio de su clase era corto para cederlo en su totalidad; esta razón se convirtió en otro limitante de tiempo para la implementación de la investigación.

Del mismo modo, otra limitación en presencialidad fue la volubilidad de la población, a lo largo del ciclo fluctuaba de manera constante, las causas variaban entre la deserción, a causa de la falta de dinero para transportarse hasta la institución, los compromisos familiares o laborales, la asistencia a las jornadas de salud o actividades que hacía en el colegio, entre otras. También, llegaban con retraso a las clases tanto al iniciar la jornada como después de los recesos, se iban a mitad de la jornada porque se enfermaban sus hijos o ellos mismos o porque tenían que ir a jornadas para víctimas del conflicto armado y desplazados.

Adicionalmente, la implementación no se pudo realizar en el primer semestre del 2020, por la contingencia causada por el COVID-19. Ya que se decretó el aislamiento obligatorio por más de 2 meses y la emergencia sanitaria fue declarada desde el mes de marzo hasta finales del mes de noviembre del 2020. Estas medidas hicieron que la educación fuera de manera virtual durante ese tiempo, por lo cual los practicantes debieron suspender sus intervenciones hasta que los colegios y aulas fueran habilitadas, lo cual tampoco se dio porque el acceso a las instituciones no se habilitó el resto del año.

Posteriormente, lo que se hizo desde el segundo semestre del año 2020, fue un acompañamiento virtual a la docente titular intentando articular lo que ella estaba trabajando con lo que esta investigación había planteado. Se pretendía el desarrollo y mejora del proceso escritural de los estudiantes, lo cual fue imposibilitado por la escasa conexión y otras dificultades de la virtualidad. Ya que muchos no tenían el modo para conectarse o decían no entender lo explicado en las sesiones virtuales y preferían acceder al material físico del colegio. Asimismo, la situación hacía que los estudiantes estuvieran

enfocados en su situación laboral y familiar, dejando de lado las actividades académicas propuestas.

Se propuso la escritura de una forma complementaria y de refuerzo a lo que la maestra titular tenía planteado en el plan de desarrollo de las clases. Inicialmente, se intentó implementar lo proyectado en esta investigación, para la mejora del proceso escrito, pero no se llevó a cabo de tal manera, por las diferentes premisas y dificultades que surgieron gracias a la contingencia y virtualidad. Además del acompañamiento virtual en las sesiones de los sábados, entre semana se realizaron llamadas por parte de las investigadoras para apoyar las actividades de proceso de escritura que debían realizar los estudiantes. Para realizar las llamadas, las maestras en formación debieron realizar un gran esfuerzo financiero, teniendo en cuenta la crisis económica del momento.

En las llamadas con los estudiantes eran frecuentes las preguntas sobre otras áreas de las cuales tenían dudas, dado que las sesiones para cada materia se reducían a 20 minutos de instrucción cada sábado. Por supuesto los estudiantes intentaban realizar sus deberes, pero con una información insuficiente y con apoyo de videos enviados a los que algunos no tenían acceso dado el dispositivo o los datos de navegación con los que contaban. En muchos casos las sesiones telefónicas se tornaban en un espacio de escucha, los estudiantes contaban alguna situación que los aquejaba o simplemente se extendía la charla, enunciando que agradecían ese espacio de desahogo.

Durante el acompañamiento que se hacía de manera virtual, los estudiantes recibían indicaciones específicas y explicaciones según la actividad de apoyo por parte de las docentes en formación, en las que en varias ocasiones se produjo intervención y

modificación durante las sesiones virtuales provenientes de la maestra titular. Por lo que las docentes en formación perdían autoridad y credibilidad frente a los estudiantes, dado que lo que ellas planteaban, incluso después de ser expuesto a la maestra titular, era interrumpido y modificado. El tiempo de apoyo a los estudiantes, también era establecido sobre la marcha de la conectividad, que se tornaba corto para incluso la explicación del proceso que se debía realizar semana a semana.

5.2 Caracterización del proceso escritural.

En este punto se evidenciarán los datos obtenidos por medio de la observación participante, teniendo en cuenta el primer y tercer objetivo específico de esta investigación. Se dio la caracterización del proceso escrito de los estudiantes durante la virtualidad partiendo del diagnóstico realizado en el 2019-2 y comparándolo con lo elaborado en la virtualidad en el 2020-2, a partir de las evidencias fotográficas de las actividades de escritura que realizaban en la semana, enviadas para realizar el apoyo semanal.

Por otro lado, para lograr determinar y establecer los beneficios y limitaciones de la educación virtual en la educación para jóvenes y adultos, en este caso específico la enseñanza de la escritura. Se hizo una documentación completa y detallada en los diarios de campo de las sesiones virtuales sabatinas y de las llamadas realizadas a los estudiantes durante las semanas, entre agosto y octubre del 2020, en las cuales se pudieron recoger experiencias de los estudiantes, y se plasmaba la experiencia de las docentes investigadoras.

A continuación, se evidencia el desarrollo y el análisis de las tres primeras categorías de escritura desde la teoría propuesta por Álvarez y López (2010) y enunciadas en ese mismo orden. Partiendo de lo observado en esta investigación cualitativa con

enfoque etnográfico aplicando la observación participante. Teniendo como fuente de recolección de datos los diarios de campo, durante el apoyo a la docente titular en las sesiones virtuales y apoyo telefónico semanal.

La cuarta categoría de escritura según Álvarez y López que se refiere a la *Verificación del producto textual* no pudo ser analizada ya que tenía como propósito, la realización de una revisión de redacción en componentes escritos por medio de socializaciones y revisiones entre pares del dicho escrito, donde se harían preguntas y sugerencias para la producción final. Además, no se evidenció la existencia de estrategias para hacer revisión de textos en clase ni trabajo colaborativo por el tipo de dinámicas de enseñanza que tiene la virtualidad.

En lo observado no hubo actividades de revisión de textos, los estudiantes no realizaban las revisiones entre sí, ni socializaban sus producciones en las sesiones virtuales, para llevar a cabo una actividad de trabajo colaborativo. Toda revisión se realizaba mediante el envío de fotos de los escritos a la docente titular o a las docentes en formación con fines correctivos, más no reflexivos.

5.2.1 Creación de ideas.

El fin de esta categoría según Álvarez y López (2010) consiste en evidenciar cómo los estudiantes logran realizar una lluvia de ideas para conocer qué saben sobre el tema que va a tratar el escrito. Para eso es necesario acudir a la imaginación del autor quien relata de manera escrita aquello que quiere plasmar, estas ideas sirven como punto de partida y trazan un plan preliminar de la escritura que se llevará a cabo.

Con referencia a las actividades que se observaron en las clases virtuales, estas se realizaban a manera de socialización de tareas y trabajos, al final de la sesión se daba la

orientación de las actividades propuestas por la docente para realizar durante la semana. Los estudiantes debían investigar la vida de uno de los personajes más representativos de la edad antigua o media, a partir de la reflexión de unas imágenes previas mostradas en la clase, así realizarían redacciones de las biografías, sin embargo, este trabajo fue superficial, sin lectura, y solo transcripción (Diario de Campo EV 2.2).

Durante el proceso de observación participativa, se recibieron algunas fotografías de los escritos de los estudiantes para ser orientados según la necesidad de la actividad que debían realizar cada semana. Las planeaciones guiaban las actividades tratando de llamar el conocimiento previo de los estudiantes, pero en la virtualidad es difícil controlar una guía constante para que los estudiantes realicen una introspección, así que la mayoría de estudiantes acudían a la investigación en internet o recibían ayuda de sus familiares para realizar las actividades (Diario de Campo EV 2.2). No se evidenció en definitiva el cumplimiento del primer indicador propuesto en esta investigación: *Realizar lluvia de ideas y escribir asociaciones lexicales relacionadas con el texto*. Debido a la falta de tiempo y por el constante cambio de tema, los estudiantes no hacían un análisis juicioso de los pedidos de la maestra (Diario de Campo EV 5.1)

Los estudiantes en su mayoría realizaban los escritos, copiando desde su investigación y no clasificaban las ideas y palabras por conceptos, que era otro de los indicadores propuestos (Diario de campo EV 1). Aunque los conceptos son usados en la cotidianidad de los estudiantes, era necesaria una inmersión cuidadosa de estos, para generar una ampliación lexical y lograr una redacción más elaborada al momento de realizar sus escritos. Hubo estudiantes que intentaban realizar el proceso, sin embargo, no

se llegaba a la finalidad de las actividades y mucho menos a *identificar el propósito de la elaboración del escrito narrativo*.

5.2.2 Distribución de ideas.

En esta categoría Álvarez y López (2010), proponen retomar las ideas elaboradas en la fase anterior y organizarlas en orden cronológico, lexical o semántico, agrupando las ideas por conceptos, esquemas u organigramas, y así obtener claridad del escrito tanto en la introducción como en el desarrollo del texto elaborado.

De este modo, las clases virtuales se tornaban en una constante de socialización de tareas, en las que al final se daba la explicación de las actividades propuestas por la docente para realizar en semana. Se observaron los indicadores establecidos en esta categoría, por medio de la resolución de preguntas, después de esto, tomando el lugar del sujeto investigado. Los estudiantes también participaron de una explicación en clase virtual del texto narrativo: el cuento y sus partes, que en definitiva no fue comprendido en su totalidad por la población en el desarrollo de las clases virtuales.

Durante las observaciones se pudo ver que los estudiantes no tenían una organización ni estructuración sobre lo que iban a escribir. Muchos solamente copiaban lo que encontraban de manera literal en internet, o escribían lo que les indicaba la profesora que debían hacer, pero no con un orden establecido y a veces sin tener en cuenta las ideas previas, lo que les dificultaba una comprensión clara del escrito cuando lo leían (Diario de Campo EV 1.2). Esto evidenciado en las fotografías de los escritos, y en los diarios de campo donde se realizó el análisis de las socializaciones en clase. (Diario de Campo EV 3.1).

Partiendo de lo anterior, se pudo observar que en algunas sesiones se presentaron las tipologías narrativas y descriptivas, pero de manera superficial con poca retroalimentación de los escritos que hacían los estudiantes, se daba un constante avance en temáticas, pasando por alto varios errores escriturales que debían ser atendidos. Y de igual manera con el tercer indicador: *Comprender la estructura y el formato para la producción de textos narrativos*. Que aunque se les indicaba la estructura del cuento, ellos no daban cuenta de esa estructura en lo que escribían.

A manera general, esta categoría se observó en las sesiones, pero no de manera recurrente y fue poco profundizada por la docente titular, no hubo una organización, ni planeación para estructurar un escrito narrativo (Diario de Campo EV 3.1). Por tal razón, puede que en una futura implementación del módulo aquí propuesto no haya tales ausencias, por el contrario, sí haya mejoras al momento de escribir como lo expresan Álvarez y López (2010).

5.2.3 Proceso de escritura.

En esta categoría se pretendía seguir con la propuesta de los autores que “*consiste fundamentalmente en la expresión de las ideas del punto anterior. En él se irán entrelazando dichas ideas a través del uso de elementos de cohesión gramatical y léxica.*” (Álvarez y López, 2010, p.3) que dada la debilidad de las ideas escritas por los estudiantes como se expresó en el análisis anterior, dificultó evidenciar un producto textual, que permitiera seguir las fases propuestas por los autores.

Se pretendía esencialmente la condensación de esas ideas, pero sin ideas ni agrupaciones lexicales fue difícil realizar una guía del proceso de escritura y los

estudiantes, aunque se mostraban dispuestos, vía telefónica, no comprendían lo que se explicaba, por tal razón en la observación no sobresalió este indicador.

Para esta categoría durante la observación se presenciaron actividades de producción escrita de un párrafo durante la clase y la construcción de un cuento en grupo, actividades en las que los estudiantes no tenían deseo de participar frecuentemente (Diarios de Campo EV 4.1 y 4.2). Las actividades semanales no abordaron lo que era un párrafo introductorio ni de desarrollo del texto, y los estudiantes se limitaban a escribir un máximo de dos párrafos, donde cada uno no superaba las cuatro líneas y muchos de los contenidos únicamente eran copia de las investigaciones realizadas según el tema abordado.

Después de complementar las ideas que algunos elaboraron en las primeras sesiones, se quería dar un orden, conexión y continuidad entre ideas para la producción del texto escrito, lo cual correspondía al objetivo propuesto *expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical*. Sin embargo, había estudiantes que no tenían ninguno de los componentes, y la ausencia de puntuación dificultaba mucho más la comprensión. Como también se encontraron casos de estudiantes que adecuaban correctamente la conjugación de verbos y la coherencia en los textos redactados por ellos mismos, esto por la dedicación de un tiempo prudente a sus escritos, tiempo que no podía ser aprovechado en la escritura por todos los estudiantes debido a sus labores semanales o cuestiones de salud, a través de esta pandemia (Diarios de Campo EV 5.1 y 5.2).

El indicador referente a *redactar el párrafo introductorio del texto* se dio, pero no de la manera que se esperaba. Algunos estudiantes realizaron una introducción a sus

escritos a manera de justificación, otros a manera de conclusión, en definitiva, no se contaba con el tiempo para realizar una guía adecuada en la sesión virtual para el desarrollo de las actividades. Esta situación causó en los estudiantes un agobio y desilusión, pues al recibir la retroalimentación dejaban entrever su cansancio de la virtualidad, enunciaban no entender en las clases y la imposibilidad de realizar todos los deberes con dedicación dada la cantidad de materias de las que tenían tareas por realizar, sumado a sus responsabilidades personales.

Por orden de la maestra titular los estudiantes continuaron con la producción de los demás párrafos, se presentaron dificultades en la escritura de estos, donde no se desarrolló a cabalidad el indicador que precisa *escribir los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio*. En este punto, los estudiantes expresaban cansancio e indisposición nuevamente para realizar los párrafos propuestos; estos no superaban las 3 o 4 líneas de longitud, no había uso de comas ni puntos, tampoco de mayúsculas ni evidencia de personajes. En la semana se realizaron varias llamadas para realizar un seguimiento más persistente pero no había mejora en la escritura de los párrafos de contenido y desarrollo (Diario de Campo EV 4.1).

Los cambios que los estudiantes realizaban eran mínimos a comparación de las sugerencias, para ellos enviar foto de la evidencia ya era realizar la entrega y otros no se tomaban el tiempo de revisar las correcciones y avanzar en la escritura. A pesar de su deseo de mejorar esta habilidad, reiteraban que el horario entre semana era limitado para los deberes escolares y se enfocaban en terminar todas las tareas para el siguiente sábado. En otros casos los estudiantes no atendían a los llamados semanales y se evidenció una

deserción numerosa por falta de recursos para estudiar de manera virtual (Diario de Campo 5.1).

5.3 Contraste de observaciones.

Todo lo anterior, permitió realizar un contraste entre lo que se observó en el 2019-2 y en el 2020-2, esto para comparar el proceso escritural de los estudiantes del ciclo 1 sabatino, en el Liceo Femenino. Inicialmente, antes su proceso escrito era abordado de manera silábica y su nivel escritural era disparate, ya que algunos estudiantes tenían nociones de la escritura y otros ninguna, lo cual resultaba ser relevante para su proceso de aprendizaje. En el 2020-2 aunque la mayoría tiene un nivel más avanzado de escritura, se siguen manteniendo las brechas de aprendizaje entre los estudiantes. Aunque ya no se mantenía la división del grupo entre avanzados e iniciales, en el 2020-2 todos estaban en un mismo grupo y se les impartía el mismo proceso y material para tratar de nivelarlos.

Además, aunque en el 2019-2 los estudiantes solo aprendieron palabras de forma silábica y su correspondencia fonética para su aprendizaje, para el 2020-2 por el contrario debían escribir ideas más completas y complejas de una forma global. Claramente la mayoría no pasaba de la escritura de tres renglones por párrafo, sus ideas no eran claras, algunos escribían las palabras separadas en sílabas, con errores gramaticales, ya que para muchos el español es su segunda lengua. Adicionalmente, varios estudiantes manifestaban constantemente su interés por seguir aprendiendo y realizando las actividades propuestas semana a semana, aunque pedían retroalimentación de lo que escribían, no realizaban los cambios y mejoras que se les sugerían.

En la observación realizada en el 2019- 2 los estudiantes presentaban un desconocimiento de reglas ortográficas y gramaticales. Por parte de las

maestras, no se realizaban actividades de escritura constante que facilitaran la práctica de esta habilidad, motivada por un producto escrito de preferencia de los estudiantes. En el 2020- 2 esta situación era muy similar, los estudiantes no tenían un motivante para realizar su escritura, más que el cumplir con la actividad semanal.

En la primera observación se determinó el uso de juegos como una vía para que los estudiantes dinamizaran su participación y se sintieran motivados, pero en la observación de 2020-2 se delimitó la clase a una delegación de deberes escolares, que no representaban un seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La virtualidad significó un reto para la escritura de una manera más apropiada, ya que muchos solo copiaban lo que encontraban por internet para cumplir con las tareas, más no había una producción textual formal que permitiera ver los desempeños y avances relacionados con la habilidad escrita.

5.4 Balance de posibilidades pedagógicas en medio de la pandemia.

Esta propuesta pedagógica ha sido pensada para una implementación desde y para la presencialidad, lo que permitirá un plan de trabajo sin ninguna modificación.

En cuanto a las posibilidades que tiene esta propuesta para el 2021 en su implementación, esta tiene en su contenido descrito específicamente el tipo de texto que se trabajará, como lo es la autobiografía. En esta propuesta, es una opción muy acertada por la población a la que está dirigida, porque el tema de la historia de vida es propicio para la reparación de víctimas en la cual están inmersos los estudiantes y es un tema que ellos conocen a la perfección, facilitando en gran medida el llevar a cabo cada una de las categorías planteadas. Se debe tener en cuenta que este tipo de escritura está planeado para la producción de textos narrativos orientados a la producción de un relato autobiográfico.

Los recursos con los que se debe contar son de fácil acceso, pero resultan indispensables para abordar lo que se quiere alcanzar en cada sesión. Por ejemplo, los cuestionarios para guiar la lluvia de ideas, los ejemplos de los tipos de texto, los equipos para proyectar los videos o las fotocopias de los talleres a realizar en la sesión. Puede que esto esté mediado por lo que el docente quiera alcanzar en las sesiones, por tal razón, los objetivos de aprendizaje cambiarían, aunque no es necesario modificarlos, ya que esta propuesta los ha señalado claramente para cada sesión.

Igualmente, la forma de evaluación, que cuenta con los desempeños especificados en las rúbricas diseñadas para tal fin; las cuales cuentan con un desglose específico de los desempeños que se quieren alcanzar y con un tiempo prudente para el cumplimiento de cada uno. Esto es claro y no hay motivo alguno para generar cambios, esto permite desarrollar las fases establecidas para lograr el nivel escrito requerido.

Adicionalmente, el rol docente es fundamental no solo como guía, sino como quien además retroalimenta este tipo de escritura que es procesual. En cada sesión se deben realizar correcciones, revisiones y además un acompañamiento de lo que se está escribiendo o realizando según la fase, el profesor debe dar ejemplos concretos y aclarar dudas que surjan en el proceso de escritura. Por tal razón, se piensa la implementación de esta propuesta en la presencialidad, lo que permitirá un plan de trabajo sin ninguna modificación.

En lo referente a los mecanismos de empalme con las condiciones de virtualidad, cabe aclarar que esta propuesta se puede adaptar a la virtualidad, pero teniendo en cuenta la población a la que está dirigida esta propuesta, y sus diversos contextos y

dificultades, se complejiza una implementación de la misma. Incluso puede aplicarse en los ciclos más avanzados que tengan conocimiento de la virtualidad y aún de sus falencias, esto facilitaría la comprensión de las actividades de manera remota, sin embargo, no se garantiza el éxito de la misma. En este módulo el rol docente sigue generando la misma dependencia para guiar el paso a paso, además los estudiantes pueden estar atentos a su proceso de escritura y revisión, el objetivo es generar confianza y fortalecer la habilidad escritural.

Adicionalmente, se debe contar con tiempo prudente para cada sesión como lo establecido en la presencialidad, 2 horas es lo más adecuado, ya que de esta manera están planeadas cada una de las sesiones, esto para que las indicaciones y ejemplos sean claros y no queden vacíos referentes a lo qué se debe hacer o escribir para la siguiente sesión, porque es posible que no se lleve a cabo un acompañamiento en la semana.

Se puede aumentar el proceso de revisión en la semana por medio de mínimo dos envíos de evidencias vía WhatsApp, que darán cuenta del progreso de la actividad realizada en la semana, teniendo en cuenta que se recibirán comentarios, sugerencias y correcciones de sus avances. Además, se deben habilitar espacios de coevaluación en las sesiones, donde cada uno dará sugerencias a sus compañeros sobre sus escritos, a manera de revisión y socialización entre pares, esto es fundamental para un adecuado empalme en la virtualidad.

Por otro lado, en cuanto a las limitaciones de la propuesta en 2021 ya sea en modalidad virtual o posible presencialidad es posible que se presenten varias y se deben tener en cuenta. Por ejemplo, en la actualidad hay una deficiencia en la

educación pública distrital y nacional, en la medida que es una virtualidad obligada dada la situación de la pandemia de COVID 19. Sin embargo, después de la experiencia en la observación de los espacios académicos de la población de este estudio, se podría esperar que para el 2021 se tengan herramientas que subsanen las dificultades que se presentaron en 2020, como lo son principalmente la falta de recursos y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes de las instituciones.

La implementación de esta propuesta pedagógica representará a la población una oportunidad para entrar en un proceso de constante mejora en el que se espera que alivie los recuerdos y vivencias negativas de los estudiantes de este programa educativo, que son víctimas del conflicto armado. Dándose la oportunidad de estudiar y aprender una de las habilidades que más consideran necesarias, la escritura. Para la implementación de esta propuesta pedagógica en el año 2021, se pueden presentar varias limitaciones como lo son la constante en la ausencia de los recursos económicos que influyen en la presencialidad para facilitar el transporte y materiales. Y en la virtualidad porque los estudiantes no cuentan con los dispositivos y la conectividad requerida, para cumplir con los objetivos mínimos de asistencia para llevar a cabo el proceso educativo.

Adicionalmente, aunque muchos cuenten con los dispositivos y conectividad, también se evidencian casos en los que se presenta un desconocimiento total de la tecnología, que en el caso de la educación virtual es un aspecto a tener en cuenta. En primera medida debe existir una introducción que facilite a los estudiantes el manejo de las plataformas de interacción y también del envío y recepción de archivos, esta situación fue mencionada por varios de los estudiantes que no asistían a las clases por esta razón.

Y aunque se intentaba realizar un apoyo telefónico, si no había alguien más en la vivienda

del estudiante pocas veces podían lograr la conexión, lo que aumenta el sentimiento de impotencia y ocasiona la deserción estudiantil.

Otro limitante que se puede presentar es la imposibilidad de tener el tiempo suficiente en las sesiones virtuales para llevar a cabo con rigurosidad cada paso de la implementación. Creando sobre todo los espacios idóneos para que los estudiantes lleven a cabo su escritura y desarrollen una motivación constante de llegar al producto y tener la sensación de satisfacción, que simultáneamente mejoraría la producción escrita del autor. El ideal de esta propuesta pedagógica es brindar herramientas para que los estudiantes perfeccionen su habilidad escritural mediante la elaboración de un texto autobiográfico.

Debe haber un compromiso del docente para realizar la implementación, que garantice un seguimiento estructurado al trabajo escrito de los estudiantes, que permita realizar un autorreconocimiento de falencias por parte de ellos, promoviendo la corrección constante, autónoma y entre pares. En el caso de realizar esta implementación virtual, debe tener un acompañamiento entre semana de manera telefónica para llevar a cabo el seguimiento mencionado. En la actualidad se evidencia que sin este seguimiento la mayoría de la población que presenta los escritos no enviaría la evidencia de estos vía WhatsApp.

En las sesiones virtuales observadas, se evidenció la falta de comunicación entre estudiantes, y no solo por la timidez que esto pueda representar. Sino por el mecanismo de las clases, que únicamente permite la comunicación docente-estudiante, solo para preguntas o respuestas. Si existiera delegación de actividades en grupo se daría la oportunidad de aumentar la socialización y proponer el trabajo colectivo, de modo que se desarrolle como está contemplado en la propuesta pedagógica.

6. Conclusiones

A continuación, se presenta la síntesis de conclusiones las cuales responden a los objetivos específicos de esta investigación, y posteriormente se encontrarán las reflexiones y recomendaciones en el eje pedagógico e investigativo.

Respecto a los desempeños escriturales de la población basados en las categorías analizadas. En primera medida se puede concluir referente a la *Creación de ideas*, que no hay una lluvia de ideas para iniciar la planeación de un escrito. En el proceso inicial de esta investigación se evidenciaron diferentes factores que limitaban la escritura de los estudiantes, como lo fueron específicamente el desconocimiento de las letras, la dificultad para realizar los trazos a mano, y asimismo, la escritura por intuición, referente a escribir las palabras con las letras que ellos creían pertinentes. Por tal razón, en la actualidad, referente al uso de la gramática se evidenciaron dificultades a lo largo de la observación participante, errores que al parecer habían sido interiorizados por los estudiantes, situación que debe ser tratada con prioridad en los primeros ciclos.

Del mismo modo, en lo que respecta a la categoría de *Distribución de ideas*, no se evidencia claridad ni organización de ideas, desde lo observado en el inicio de la investigación sin cambios relevantes, los estudiantes escribían sin propósito o planeación previa de los escritos que debían elaborar. En su mayoría, solo copiaban y no desarrollaban las ideas que plasmaban, lo cual se ve limitado aún más por la falta de una lluvia y condensación de ideas, ya que no había un enfoque para organizar el texto y tampoco la estructura que deberían tener en cuenta para realizar una planeación al momento de escribir.

Asimismo, por lo anterior se puede concluir que sus escritos resultaban ser carentes de coherencia y cohesión, no había un *Proceso de escritura*, la ausencia de ideas y estructura, no permitía que hubiera coherencia y cohesión, lo que resultaba en una falta de comprensión de los textos al momento de leerlos, aún por ellos mismos. Por tal razón, se concluye la necesidad de la implementación de una propuesta como la presente, donde la escritura es un proceso, que permite planear y desarrollar las ideas de principio a fin en la creación de escritos, resultando en una adecuada coherencia y cohesión de los mismos, mejorando incluso su comprensión al momento de leerlos.

En la educación virtual fue posible trabajar la escritura en un porcentaje mínimo con respecto a las otras asignaturas. Ya que se les delegaba investigaciones que consistían en copiar lo que encontraban en sus consultas y lo poco que escribían por ellos mismos, tenía que ver con un resumen o paráfrasis de lo que investigaban, más no escritos de forma consiente. Adicionalmente, no se recibía una retroalimentación o corrección de lo que escribían ya que no había una producción diferente a lo que copiaban, y el tiempo para desarrollar escritos en la clase era mínimo, casi nulo. Por tal motivo, se considera pertinente, que se debe contar con un seguimiento del proceso escrito, para garantizar el buen uso del código escrito, de la gramática, etc. Finalmente, contar con el tiempo suficiente para desarrollar los escritos y de igual manera para corregirlos.

En segundo lugar, este módulo desataca el beneficio de la constante escritura con el tema central de la historia de vida del autor, refiriendo la autobiografía como eje central de la producción escrita para jóvenes y adultos que están haciendo su iniciación en la producción de textos. Propone conocimiento de los textos narrativos, conocimiento de una oración y sus partes, desarrollando una escritura consciente y aprehensiva, con el objetivo

central de promover la escritura con base en vivencias y anécdotas. Estableciendo el uso de ficción y realismo, mejorando constantemente la ortografía y la conexión de ideas, con un proceso de creación y distribución de las mismas.

La autobiografía como proceso de restauración se ve reflejada en la sanación emocional, física y mental que corresponde a la escritura de la historia de vida. Haciendo énfasis en los sucesos de las vidas de los estudiantes, que desean restaurarse a sí mismos, mediante un proceso de reconocimiento. Los estudiantes quienes desean volver a estudiar, tienen como uno de sus objetivos principales el aprendizaje de la lectura y escritura, adicionado al manejo adecuado de las matemáticas, espacios que van acompañados por la psicoafectividad. Es así, como este proyecto promueve una constante socialización entre compañeros, entre iguales, asimismo, fomenta la retroalimentación y crítica constructiva.

Los estudiantes del programa sabatino, siendo jóvenes y adultos, dejaban entrever la ansiosa idea de un futuro próximo en el que se pudieran graduar de bachillerato. Fue evidente la necesidad de una propuesta pedagógica para acelerar esos procesos, que de una u otra manera, desde el programa ya son acelerados. En los momentos de las diferentes clases se enfocan los aprendizajes hacia la reparación de víctimas, es por esto que escribir sobre si mismos permite realizar una introspección cuidadosa, para detectar aquello que los incomoda, entristece y alegra, a tomar varias vivencias como recuerdos y reflexionar a un aprendizaje de cada una.

Por último, la educación virtual experimentada en este proyecto de investigación, fue una educación improvisada, que se desarrolló en el marco de la pandemia COVID 19. Permitió descubrir habilidades en docentes y estudiantes en cuanto a herramientas

tecnológicas y desarrollo de autonomía en las diferentes actividades por parte de los aprendices. Estableció una relación más cercana entre docentes y estudiantes, dada la cercanía en las llamadas y la comprensión de situaciones personales que mediaban la conectividad y la presentación de diferentes actividades. Permitió un acercamiento a la intimidad de los participantes del proceso, al presentar sus casas en las sesiones, al evidenciar por momentos algunos familiares que interactuaban con la población. Todo esto significó un gran aprendizaje para los estudiantes, maestros y sus familias.

Este reto del proceso enseñanza-aprendizaje virtual representó varias limitaciones, como lo eran las dificultades de red de cada individuo, la falta de conectividad o la condición de los dispositivos, la calidad de las sesiones virtuales y la impericia en la modalidad. El rol de los participantes tuvo un cambio evidente, los estudiantes no socializaron en gran medida, toda la relación interpersonal se limitaba a docente–estudiante por turnos, socialización de actividades e indicación para la actividad semanal, los estudiantes manifestaron cansancio e insatisfacción, pero la motivación para ellos era culminar sus estudios a todo costo, dentro de sus posibilidades.

Por otro lado, durante la presente investigación las maestras en formación tuvieron que tomar diferentes roles, como, por ejemplo, al momento de realizar las llamadas para el acompañamiento y apoyo académico, debieron escuchar a los estudiantes y sus diferentes problemáticas no solo académicas, sino familiares, personales, etc. Esto mostró que dentro y fuera del aula no solo serán profesoras, sino que muchas veces los estudiantes buscarán refugio y apoyo en su maestro de clase, lo que causa que el rol docente sea más complejo e íntegro para sus estudiantes. Esto lleva a reflexionar que los espacios de la educación

colombiana están mediados por el contexto de los estudiantes y que el sistema educativo no contempla esas particularidades, lo que refuerza la educación no formal a nivel nacional.

Por lo anterior, en la observación de la práctica pedagógica las docentes en formación aprendieron de su rol docente, del desempeño y desenvolvimiento de cada una en el aula, de los cambios constantes e inesperados que pueden surgir en cada una de las clases. Reconocieron la capacidad de adaptarse al cambio y los aspectos inesperados que pueden surgir en su intervención pedagógica, lo cual les generó estar en un constante aprendizaje dentro y fuera de las sesiones de clase. Y finalmente, las llevo a reflexionar que un docente debe estar capacitándose constantemente y no conformarse con lo que enseña a los estudiantes, incluso cuando el contexto permita ser muy laxo en las acciones educativas y evaluativas, como en este caso, que se permiten abiertamente estrategias alejadas de la educación formal.

Por último, se puede concluir, en cuanto al proceso de la experiencia investigativa, que las investigadoras debieron estar dispuestas a cambiar el enfoque metodológico y todo lo que le acompañaba, para lograr un proceso de investigación óptimo y completo. Esto también implica, abordar un campo teórico amplio y tener en cuenta la posibilidad de no alcanzar lo que se espera tanto por factores internos como externos a la investigación y a la población estudiada. Esa metodología investigativa es determinada por el investigador, factores importantes e incidentes en la investigación, también son los momentos en los que interviene la subjetividad del estudiante, su posición y los roles que tenga frente a los otros y frente a su contexto.

6.1 Recomendaciones.

El colegio IED Liceo Femenino Mercedes Nariño es un lugar que ha apostado a la educación desde la restitución y restauración, como se le ve en el programa sabatino; permitiendo que sus estudiantes participen activamente de ese proceso. Sin embargo, omite la mayoría de las problemáticas que presenta la población en la virtualidad, lo que desencadena la deserción estudiantil. El estudiantado en su mayoría no cuenta con los recursos para acceder a su educación virtual, lo que hace que en muchos casos recurran al material físico para obtener su aprendizaje guiado, pero muchos no comprenden el contenido de dicho material. Por tal razón, se sugiere al colegio que pueda habilitar los espacios tecnológicos que posee, para que los estudiantes a quienes se les dificulta la conectividad puedan acceder a ella, y así evitar la deserción del programa sabatino.

Además, se le sugiere a la institución que apoye e implemente este tipo de proyectos, donde los estudiantes puedan escribir desde su perspectiva, donde relaten sus experiencias y vidas, como medio para producir escritos que desencadenarán la mejora de su habilidad escrita, y que hará parte de la restauración que busca el programa sabatino con la población víctima del conflicto armado.

En cambio, a la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente al departamento de lenguas se le recomienda: mantener la posibilidad de la implementación de otro tipo de campos investigativos y no solo la investigación-acción. Porque como se evidenció en este proyecto ante las dificultades presentadas, fue necesario modificar la metodología investigativa, esta amplitud teórica resultará de mejor manera para desarrollar un estudio investigativo correspondiente al departamento de lenguas. Además, se sugiere que las prácticas investigativas inicien en el tiempo adecuado y correspondiente al colegio, para

obtener una correcta implementación de lo propuesto en las futuras investigaciones a realizar.

Adicionalmente, es necesaria la inclusión de metodologías y programas pedagógicos enfocados a las diferentes poblaciones que son atendidas en el territorio nacional. Dar pautas claras y contundentes de las modalidades de educación flexible para niños, jóvenes y adultos, educación rural e intercultural que se dan en el marco de las realidades nacionales desencadenadas a consecuencia de situaciones sociopolíticas y culturales a lo largo de la historia.

Finalmente a los futuros estudiantes e investigadores del departamento de lenguas, se recomienda abordar sus investigaciones con la población trabajada en este estudio, tomar el riesgo de trabajar por la educación colombiana en todos los campos posibles. Conociendo los limitantes que se puedan presentar y así mismo tomando cada cambio como un reto de la investigación que debe superarse presentando posibles mejoras. Y como docentes en formación está la responsabilidad del curso educativo del país, y no hay mejor campo de acción que la población que carece de la misma.

Referencias

- Alarcón, O. (2018). Concepciones y Prácticas de Evaluación de los Docentes a los Estudiantes Jóvenes y Adultos Rurales, Jornada Sabatina, de la Institución Educativa Departamental Méndez Rozo (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Álvarez A. y López P. (2010). La Escritura paso a paso: Elaboración de textos y corrección. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Arias, D. (2012). La Escritura Como Proceso, Como Producto y como Objetivo Didáctico. Salamanca, España: Editorial Universidad de Salamanca.
- Ausubel D.P., Novak J.D. y Hanesian H. (2009) Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo, (2º ed.). México, México D.F: Editorial Trillas.
- Cassany, D. (2003). Describir el Escribir (2ª ed.). España, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (2012). Describir el Escribir. Barcelona. Recuperado de <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>
- Ferreiro, E. (2007) Alfabetización de niños y adultos: Textos escogidos. Michoacán, México: CREFAL Centro de Recuperación Regional para la Educación Adultos en América Latina y el Caribe.
- Freire, P. (2008). Pedagogía del Oprimido (2ª ed.). México, México D.F.: Siglo XXI Editores S.A de C.V.

- Katayama, R. (2014) Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Lima, Perú: Fondo Editorial.
- Kohan, S. (2011). Escribir sobre uno mismo (3ª ed.). España, Barcelona: Alba Editorial.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2019). PEI Liceísta, Crítica, Reflexiva y Autónoma, Transformadora de Contextos para la Convivencia (Ed. rev.). Colombia, Bogotá.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (1ª ed.). Colombia, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2018). Modelo Educativo Flexible PACES. Manual de Implementación 1. Colombia, Bogotá D.C: Géminis.
- Ortiz, D. (2017). La Autobiografía en los Procesos de Formación en Talleres de Escritura Creativa (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Osorio, J. (2018). La Autobiografía Como Expresión Literaria en Colombia. Los Aportes de José María Samper y Gabriel García Márquez (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Peña, L. (2016). Entre el Miedo y la Esperanza (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rabazo, M.; Moreno, J. (2005) La composición escrita: aportaciones teóricas y

recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 3. Almería, España: Universidad de Almería.

- Sánchez, M. (2010) La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS*, núm. 9. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores.

- Streck, D. (Coord.). Redin, E. Zitkoski, J. (Organizadores). (2010). *Diccionario Paulo Freire*. (2º ed.), rev., amp., 1º reimp. Belo Horizonte: Auténtica Editora. Brasil.

Objetivo:

Escribir párrafo de introducción a través del reconocimiento de emociones y memorias.

Sesión
n 6

Fase 2: producción

Conceptos:

Párrafo
introdutorio

Actividad 1.

La actividad inicial consistirá en reconocer las emociones que nos causa algún evento afrontado a lo largo de la vida, para esto en el taller los estudiantes encontrarán diferentes expresiones las cuales demuestran algunas emociones, entre todos los participantes se deberá llegar al nombre que describe esa expresión (Felicidad, tristeza, desespero, etc.) y deberán expresar en qué momento surge esa emoción a nivel personal.



Recursos: Emociones tomado de

Actividad 2.

Se presentará a los estudiantes ¿Qué es la introducción de un texto?

A continuación, los estudiantes harán una actividad de reconocimiento del personaje de la autobiografía que ellos empezarán a escribir en esta sesión, se incluirá en el párrafo de introducción una pequeña descripción física y emocional del personaje principal, es decir ellos mismos. Teniendo en cuenta cuáles situaciones activan las emociones mencionadas en la actividad anterior.

Actividad 3.

Retomando el cuadro cronológico de introspección realizado en la sesión anterior se empezará a redactar un párrafo de introducción de la autobiografía, de forma coherente y cohesiva, teniendo en cuenta los datos recopilados en las 5 primeras preguntas, también la reflexión personal que se realizó en la actividad anterior; uniendo oraciones completas como ya se trabajó en sesiones anteriores, esto se realizará de manera individual con supervisión del profesor.

Evaluación

Desempeño	Nivel Superior	Nivel Alto	Nivel Básico	Si no logra el desempeño
Redactar párrafo introductorio al texto autobiográfico.	Redacta con propiedad párrafo introductorio al texto autobiográfico.	Redacta párrafo introductorio al texto autobiográfico.	Se le dificulta redactar párrafo introductorio al texto autobiográfico.	Puede mejorar en redactar párrafo introductorio al texto autobiográfico.
Expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con dificultad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Puede mejorar en expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.

Objetivo:

Revisar entre pares el escrito de párrafo introductorio. y corregirlo de ser necesario

Sesión 7

Fase 2: producción

Conceptos:

Escritura coherente

Actividad 1.

Retomando el párrafo introductorio que se empezó a escribir en la sesión anterior de forma coherente y cohesiva, se llevará a cabo la lectura del mismo, para realizar una auto revisión, y se dará espacio para terminar de escribirlo y enriquecerlo con lo reflexionado en el tiempo en casa.

Recursos: copias del taller

Actividad 2.

Seguido a esto se hará la socialización por parejas del párrafo escrito, los compañeros llevarán a cabo una lectura privada con el autor y realizarán recomendaciones.

Ej.: si encuentran que hay alguna incoherencia o palabra mal empleada a su juicio como lectores.

Actividad 3.

Se realizará una revisión entre pares de lo escrito, dispondrá el salón en mesa redonda, cada estudiante deberá tener una hoja y un esfero o lápiz, con el cual se iniciará la dinámica “Relatos en cadena” que consiste en cada uno escribe el inicio de una historia autobiográfica en la parte superior de la hoja, a la señal del profesor, deben rotar la hoja al compañero ubicado a la derecha y este debe continuar la historia autobiográfica recibida, repitiendo la indicación hasta que la hoja inicial regrese a su dueño y se leerá la historia realizada analizando si cambio o no el sentido de la historia.

Evaluación

Desempeño	Nivel Superior	Nivel Alto	Nivel Básico	Si no logra el desempeño
Redactar párrafo introductorio al texto autobiográfico.	Redacta con propiedad párrafo introductorio al texto autobiográfico.	Redacta párrafo introductorio al texto autobiográfico.	Se le dificulta redactar párrafo introductorio al texto autobiográfico.	Puede mejorar en redactar párrafo introductorio al texto autobiográfico.
Expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con dificultad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Puede mejorar en expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.
Realizar una revisión de redacción entre pares de las reglas gramaticales y de redacción que componen sus escritos.	Se le facilita realizar una revisión de redacción entre pares de las reglas gramaticales y de redacción que componen sus escritos.	Realiza una revisión de redacción entre pares de las reglas gramaticales y de redacción que componen sus escritos.	Realiza con dificultad una revisión de redacción entre pares de las reglas gramaticales y de redacción que componen sus escritos.	Puede mejorar en la realización de una revisión de redacción entre pares de las reglas gramaticales y de redacción que componen sus escritos.

Objetivo:

Escribir párrafos de contenido y desarrollo de la autobiografía.

Sesión 8

Fase 2: producción

Conceptos:

Párrafo de contenido

Actividad 1.

Como actividad inicial los estudiantes tendrán el texto “Tío Tigre, Tío Conejo y la mata de Mango” (cuento de tradición) dividido por párrafos, los estudiantes deberán escribirlo en el orden que consideren pertinente, teniendo en cuenta que debe tener el párrafo de introducción, el párrafo de desarrollo y el párrafo final. El profesor realizará la explicación de la función de los párrafos de contenido y desarrollo

Recursos: copias del taller

Lecturas tomadas de: [lectura para todos los dias.pdf](#) Medellín. Fundación Secretos para contar, 2011

Evaluación

Desempeño	Nivel Superior	Nivel Alto	Nivel Básico	Si no logra el desempeño
Escribir los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio.	Escribe con propiedad los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio.	Escribe los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio.	Se le dificulta escribir los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio.	Puede mejorar en escribir los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio.
Expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con dificultad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Puede mejorar en expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.

Actividad 2.

A continuación, se realizarán los dos primeros párrafos de desarrollo de la autobiografía de los estudiantes, de forma coherente y cohesiva, según lo vivido en la primera y segunda década de sus vidas, teniendo en cuenta el cuestionario de introspección que llenaron anteriormente con las 5 preguntas correspondientes a las décadas y los conectores aprendidos en la sesión anterior; siempre bajo la supervisión del profesor que está presente.

Nota: si los estudiantes están entre los 15 y 20 años se deben realizar los párrafos de desarrollo según las memorias de los Lustrós

Objetivo:

Revisar los párrafos de contenido y desarrollo.
Modificar errores encontrados

Sesión 9

Fase 2: producción

Conceptos:

Escritura coherente

Actividad 1.

Para iniciar esta sesión se presentará un extracto de la autobiografía “Vivir para Contarla” del escritor Gabriel García Márquez presentada de forma oral con la narración grabada por el mismo autor y también de forma ilustrada con imágenes que el profesor considere a conveniencia, para ser interpretadas por los estudiantes, se dará paso a la recepción de comentarios y opiniones, deben escribirlos en un papel y después pasar al profesor para ser leídas frente a todos.

De este modo, se hace caer en cuenta a los estudiantes que uno de los propósitos de escribir es ser leídos y que los lectores pueden tener diferentes percepciones de aquello plasmado en la obra.

Recursos: copias del taller.

Aautobiografía “Vivir para Contarla” del escritor

Actividad 2.

Se realizarán los siguientes párrafos de desarrollo de la autobiografía de forma coherente y cohesiva, siguiendo con las décadas mencionadas en el cuestionario de introspección y los conectores aprendidos sesiones atrás, siempre bajo la supervisión del profesor que está presente

Actividad 3.

Seguido a esto se realizará una socialización de revisión entre pares de un párrafo elegido, se escucharán recomendaciones de los compañeros; teniendo en cuenta que nuestra obra será leída debemos escribir pensando en los lectores, además será criticada una vez sea socializada.

Los compañeros deberán mencionar sus comentarios siguiendo la rúbrica del taller que se lleva a cabo en esta sesión.

Evaluación

Desempeño	Nivel Superior	Nivel Alto	Nivel Básico	Si no logra el desempeño
Escribir los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio.	Escribe con propiedad los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio.	Escribe los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio.	Se le dificulta escribir los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio.	Puede mejorar en escribir los párrafos de contenido y desarrollo que cumplen con el propósito comunicativo expuesto en el párrafo introductorio.
Expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con dificultad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Puede mejorar en expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.
Realizar una revisión de redacción entre pares de las reglas gramaticales y de redacción que componen sus escritos.	Se le facilita realizar una revisión de redacción entre pares de las reglas gramaticales y de redacción que componen sus escritos.	Realiza una revisión de redacción entre pares de las reglas gramaticales y de redacción que componen sus escritos.	Realiza con dificultad una revisión de redacción entre pares de las reglas gramaticales y de redacción que componen sus escritos.	Puede mejorar en la realización de una revisión de redacción entre pares de las reglas gramaticales y de redacción que componen sus escritos.

Aspecto a revisar	Si o No	¿Por qué?
¿Se entiende la historia?		
¿Tienen relación las ideas de un párrafo con otro?		
¿Puede identificar las partes (Inicio, nudo, desenlace)?		
¿Los personajes son fáciles de identificar?		
¿Puede reconocer la línea de tiempo?		

Objetivo:

Realizar socialización de textos.

Escribir opiniones de manera coherente

Sesión 10

Fase 2: producción

Conceptos:

Escritura coherente

Actividad 1.

Con las correcciones realizadas, los estudiantes traerán imágenes que ayuden a ilustrar su autobiografía, pueden ser fotografías, dibujos, o sonidos y videos; este material será dispuesto en una cartelera para crear una especie de stand que será visitado por sus compañeros.



Actividad 2.

Cada uno tendrá a disposición un diario de visitas en el que la se escribirá un párrafo en la primera hoja, donde expresarán su experiencia de preparación y creación de su autobiografía.

Seguido a esto, la primera mitad del grupo presentará primero, y después la segunda mitad.

Actividad 3.

Después de las presentaciones, todos los visitantes (Estudiantes) deben escribir un comentario al trabajo de su compañero.

Se debe hacer énfasis en el respeto por el trabajo de los demás.

Esto se hará con el salón dispuesto en mesa redonda y se rotarán los diarios, hasta que cada diario llegue al propietario.

Evaluación

Desempeño	Nivel Superior	Nivel Alto	Nivel Básico	Si no logra el desempeño
Socializar su texto autobiográfico, recibir comentarios y resolver preguntas de sus compañeros.	Socializa con propiedad su texto autobiográfico y recibe comentarios y resuelve preguntas que sus compañeros le hacen.	Socializa su texto autobiográfico y recibe comentarios y resuelve preguntas que sus compañeros le hacen.	Se le dificulta socializar su texto autobiográfico y recibir comentarios y resolver preguntas que sus compañeros le hacen.	Puede mejorar en socializar con propiedad su texto autobiográfico y recibir comentarios y resolver preguntas que sus compañeros le hacen.
Expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas facilidad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Expresa las ideas previas con dificultad relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.	Puede mejorar en expresar las ideas previas relacionándolas con la apropiada coherencia y cohesión, el uso lexical y gramatical.

