

Escribir para vivir: producción escrita autoficcional mediante la novela gráfica

Wilson Arnulfo Beltran Gualteros

Asesora: Johana Alexandra Rojas Huertas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ

2024

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de grado a mi gran amor, Yudy Nathaly Ballén Pérez, quien desde el cielo me acompaña en este incierto pero fascinante caminar de la vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme las fuerzas para seguir adelante y nunca rendirme, por escuchar mis oraciones y ser mi paño de lágrimas en los momentos más difíciles.

Agradezco a mi estimada asesora por acompañar, guiar y fortalecer este trabajo de investigación y por siempre estar en los momentos en que más lo necesité.

Agradezco a mi familia, amigos y todas las personas que me dieron su apoyo y el mejor ánimo para no desistir en la finalización de mi carrera universitaria.

Agradezco a mi Alma Mater, profesores y compas por sus enseñanzas e increíbles momentos compartidos.

Resumen

El presente trabajo es una investigación acción participativa que tiene por objetivo fortalecer la producción escrita autoficcional (PEA) de las estudiantes del curso 805 del Liceo Femenino Mercedes Nariño mediante la caracterización de su nivel de escritura, el diseño e implementación de una secuencia didáctica basada en la novela gráfica y su posterior análisis. Una investigación enmarcada en un enfoque cualitativo que contó con una población de 34 participantes con quienes se llevó a cabo diferentes sesiones para brindar un acercamiento a lo que es la novela gráfica, la PEA y el fortalecimiento de esta habilidad. Los resultados demostraron que se fortaleció la escritura autoficcional mediante estrategias de escritura y metacognición que, junto a las novelas gráficas *Persépolis* y *El Diario de Ana Frank*, contribuyeron en el desarrollo de la secuencia didáctica *Escribir para vivir*, la cual permitió escribir desde el sentir, la memoria y el autoconocimiento.

Palabras clave: Novela gráfica, producción escrita autoficcional, secuencia didáctica

Abstract

The present investigation is a participatory action research (PAR) aimed at strengthening the autofiction writing of the students in course 805 of the Liceo Femenino Mercedes Nariño through the characterization of their writing level, the design and implementation of a didactic sequence based on the graphic novel, and its subsequent analysis. This research is framed within a qualitative approach and involved a population of 34 participants with whom different sessions were conducted to provide an approach to what the graphic novel, the autofiction writing, and the strengthening of this skill entail. The results showed that autofiction writing was strengthened through writing and metacognition strategies, which, together with the graphic novels *Persepolis* and *The Diary of Anne Frank*, contributed to the development of the didactic sequence 'Writing to Live,' allowing writing from feelings, memory, and self-awareness.

Key words: Graphic novel, autofiction writing, didactic sequence

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| Capítulo I: Planteamiento del problema | 1 |
| 1.1 Contextualización | 1 |
| 1.1.1 Contextualización local | 1 |
| 1.1.2 Contextualización Institucional | 1 |
| 1.2 Caracterización de la población | 3 |
| 1.3 Diagnóstico | 4 |
| 1.4. Delimitación del problema | 6 |
| 1.5 Justificación | 9 |
| 1.6 Pregunta de Investigación | 10 |
| 1.6.1 Objetivo General | 10 |
| 1.6.2 Objetivos Específicos | 10 |
| Capítulo II: Contexto conceptual | 12 |
| 2.1 Antecedentes | 12 |
| 2.1.1 Antecedentes locales | 12 |
| 2.1.2 Antecedentes nacionales | 13 |
| 2.1.3 Antecedentes internacionales | 14 |
| 2.2 Marco conceptual | 15 |
| 2.2.1. Escritura: | 15 |
| 2.2.1.1 Escritura Autoficcional | 18 |
| 2.2.2 Novela Gráfica | 20 |
| 2.2.3 Secuencia Didáctica | 24 |
| 2.3. Conclusión de los hallazgos teóricos | 25 |
| Capítulo III: Diseño metodológico | 26 |
| 3.1 Tipo de Investigación | 26 |
| 3.2. Investigación Acción Participativa | 27 |
| 3.3. Técnicas e instrumentos de investigación | 28 |
| 3.3.1. Observación participante | 28 |
| 3.3.2. Encuesta | 29 |
| 3.3.3. Prueba diagnóstica | 29 |
| 3.3.4. Narrativa | 30 |
| 3.4. Población | 31 |
| 3.5. Matriz Categorial | 31 |
| 3.6 Consideraciones éticas | 32 |
| Capítulo IV: Propuesta de intervención pedagógica | 33 |
| 4.1 Propuesta de intervención | 33 |
| 4.2 Fases | 34 |
| 4.2.1 Fase de apertura | 35 |
| 4.2.2 Fase de desarrollo | 35 |
| 4.2.3 Fase de cierre | 38 |
| Capítulo V: Análisis de Resultados | 40 |
| 5.1 Resultados por fases | 40 |
| 5.2 Resultados por objetivos | 53 |
| Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones | 55 |
| 6.1 Conclusiones | 55 |
| 6.2 Recomendaciones | 56 |

¡Si cambiamos las historias, cambiamos lo que somos!
Chambers
Hablar mucho de uno mismo es la mejor manera de ocultarse
Cercas

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Contextualización

En este apartado se menciona una breve contextualización local e institucional del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, es decir, localidad, ubicación geográfica, datos históricos y demográficos más relevantes, así como el PEI (Proyecto Educativo Institucional); tipo de educación; visión y misión; y logros educativos a nivel nacional e internacional.

1.1.1 Contextualización local

La localidad Rafael Uribe Uribe, número 18 de Bogotá, limita al norte con Antonio Nariño, al sur con Usme, al oriente con San Cristóbal y al occidente con Tunjuelito. Con una extensión de 13,88 Km² se considera una de las localidades más jóvenes de Bogotá de la Alcaldía Menor de Antonio Nariño, que desde los años cincuenta debe expandirse debido a la migración y escasa planificación en su urbanización, además, en ésta se encuentran los estratos 1, 2 y 3, es decir una clase media-baja en la que predomina el estrato 2. También, según la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Caracterización del sector educativo 2019-2020, la localidad tiene 137 establecimientos educativos privados y públicos o distritales, los cuales benefician a más de 385.000 habitantes.

1.1.2 Contextualización Institucional

El Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño desde el año 1941 se sitúa en la localidad Rafael Uribe Uribe en el barrio San José, en la dirección Avenida Caracas #23-24. Cuenta con una población de 5.817 estudiantes escolarizada en tres jornadas: mañana, tarde y nocturna. Lleva a cabo una educación formal en las jornadas Preescolar, Básica Primaria,

Básica Secundaria y Educación Media, todas bajo el Calendario A. Su PEI se fundamenta en la construcción de una institución liceísta crítica, reflexiva, autónoma y transformadora de diferentes contextos para la mejora de la convivencia por medio de la participación colectiva y activa de toda la comunidad educativa, que busca resignificar valores y el quehacer de las estudiantes mediante perspectivas científicas y tecnológicas. Asimismo, considera “La evaluación como oportunidad para mejorar” (LFMN, 2018, p. 78), ya que tiene como objetivo resignificar el sentido y las formas de evaluación que han sido mayormente tradicionales.

En relación con lo anterior, su misión Liceísta se basa en la formación integral de las estudiantes mediante valores como la honestidad, solidaridad, libertad, responsabilidad, respeto por la vida y medio ambiente, para promover la construcción de su proyecto de vida y mejorar el vivir y convivir en los contextos en los que se desarrollan. En cuanto a su visión, en el año 2025 pretende ser una institución educativa reconocida a nivel global por la calidad de sus servicios educativos, la excelencia de las estudiantes egresadas, el dominio de lenguas extranjeras inglés-francés y otras áreas del conocimiento. Además, ser el primer colegio oficial de Bogotá que siga liderando el programa para víctimas del conflicto basado en el perdón y la realización de sueños.

En sus logros alcanzados, el Colegio Mercedes Nariño ha tenido reconocimiento a nivel nacional e internacional por obtener el 'Sello de calidad educativa Label FrancEducation' que otorga por decreto el Ministerio para Europa y de Asuntos Exteriores debido a su excelencia en la enseñanza de francés como lengua extranjera. Además, desde el 2024 implementa el Programa de Diploma (PD), para formar estudiantes con conocimientos amplios y un buen crecimiento físico, intelectual, emocional y ético.

1.2 Caracterización de la población

Ahora bien, con el fin de caracterizar a las estudiantes del curso 805 de la jornada mañana se implementó una encuesta diseñada en cuatro secciones con preguntas abiertas, cerradas y mixtas (ver anexo 1). Primera: realidad sociodemográfica; segunda: competencia de lectura y escritura; tercera: tipos de textos (gráfico y escrito); cuarta: novela gráfica.

Con respecto a la realidad sociodemográfica, los resultados indicaron que las estudiantes tienen edades entre los 12 y 15 años, siendo predominante los 13 años. Viven con padre y madre, abuelos y otros familiares, donde predomina el vivir solo con su mamá y hermanos en estratos 1, 2 y 3, mayormente en las localidades Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal, esta última una de las más cercanas a la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño.

En la segunda sección, se indagó acerca de dos competencias específicas: lectura y escritura. En cuanto a la primera, los resultados evidenciaron que al 56% de las estudiantes les gusta leer, ya que consideran la lectura como una actividad propicia para olvidar los problemas, escapar de la realidad, viajar a otros mundos, entretenerse, ampliar el conocimiento, activar la imaginación y las emociones, mejorar la ortografía y comprensión lectora. Sin embargo, el 44 % de las estudiantes considera que leer es una actividad aburrida, ya que no produce placer, además, porque no tienen perseverancia ni concentración durante la lectura y porque los libros no han sido interesantes. En efecto, en el transcurso de un año, el 41% de las estudiantes leyó de 1 a 2 libros; 32% de 3 a 5 libros; 6% de 6 a 10 libros; y un 3% más de 10 libros; y 18% ningún libro.

Por otra parte, en torno a la competencia de escritura, la encuesta mostró que al 59% de la población le gusta escribir porque considera que es una actividad ideal para desahogarse, expresar emociones y sentimientos; escribir sus propias historias y crear sus

propios personajes; además, porque al escribir mejoran la caligrafía, ortografía y redacción. Por lo tanto, los temas sobre lo que más les gusta escribir son el amor y su propia vida, lo que evidencia bastante interés por expresar lo que sienten y viven. Empero, al 41% de las estudiantes no les gusta escribir porque no les llama la atención, no saben cómo expresarse cuando escriben o porque les parece un ejercicio agotador que les hace doler la mano.

En la tercera sección, tipos de textos, la encuesta permitió dar cuenta que los textos que mayormente emplean las estudiantes para realizar tareas, trabajos en grupo, exposiciones o actividades en clase son texto gráfico o imagen y el texto escrito. El primero, porque lo consideran más llamativo e interesante y porque comprenden más cuando hay una imagen referenciando cualquier escrito; y el segundo, porque les gusta imaginar lo que leen y no consideran necesario el uso de una imagen para comprender mejor la escritura. Por otro lado, los textos narrativos más empleados en clase de literatura son el mito y la leyenda, en contraste con la fábula, el menos empleado, teniendo en cuenta que la malla curricular de grado octavo se enfoca en literatura colombiana y subtemas como la literatura indígena, la tradición oral, la conquista, entre otros. Finalmente, en la última sección, novela gráfica, la encuesta arrojó que el 97% de la población no sabe qué es una novela gráfica y, en consecuencia, solo el 3% de la población ha tenido acercamiento a una de estas.

1.3 Diagnóstico

De acuerdo con la prueba diagnóstica (ver anexo 2) se pudo evidenciar que a partir del fragmento de la novela gráfica *Maus* (1986-1991) las estudiantes discriminaron dos temas principales: en primer lugar, el amor no correspondido y, en segundo lugar, la obsesión entre una pareja de ratones, lo que indicó que comprendieron el tema de la historia; sin embargo, otra parte de las estudiantes demostró poca comprensión de éste y su función narrativa. Por otro lado, la prueba diagnóstica dio cuenta del uso de las *macrorreglas textuales* que

proponen van Dijk y Kintsch, (1983): supresión, generalización y construcción, con el objetivo de sintetizar el fragmento teniendo en cuenta su superestructura: inicio, desarrollo y desenlace, así como la descripción detallada de personajes, conflictos y suposiciones que dieron razón del comportamiento de los ratones.

Asimismo, la población estudiada demostró superar el nivel literal de la lectura al tomar una postura crítica frente al texto desde su criterio y contexto personal. Esto es especialmente relevante considerando la importancia del diálogo y la conciliación en un escenario social como el de Colombia, marcado por el conflicto armado, el desplazamiento y las diferentes formas de violencia. De esta manera, las estudiantes no solo llevaron a cabo un proceso de lectura consciente y crítico, sino que también analizaron el conflicto central y los posibles desenlaces de la historia.

En cuanto a las características de la novela gráfica *Maus* (1986-1991), a las estudiantes les resultó llamativo el uso de blanco y negro, colores originales de la obra; el zoomorfismo de sus personajes; y la relación e importancia entre la imagen y el escrito, que les facilitó comprender mejor la historia. En el caso de la imagen, indicaron que esta les permitió ver lo que sucedía mientras leían el texto escrito, por ejemplo, cuando los personajes dialogaban entre sí, hacían expresiones faciales o acciones particulares; con respecto al texto escrito, mencionaron que, al estar acompañado de imágenes se hizo más fácil de entender. Esto, facilitó percibir cómo ambos textos se supieron relacionar permitiendo a las estudiantes llevar a cabo diferentes significados e interpretaciones.

Cabe mencionar que, durante la prueba diagnóstica las estudiantes dudaron de cómo leer el fragmento, por eso se les debió explicar que leyeran de izquierda a derecha, de arriba a abajo y, de esta manera, pudieran comprender la estructura y los diálogos entre los personajes, ya que en un principio les parecía confusos y sin sentido.

Ahora bien, cuando la prueba diagnóstica planteó el caso hipotético de que cada estudiante fuese Lucía, personaje principal del fragmento de *Maus* (1986-1991), surgieron las siguientes conclusiones: 1. Las estudiantes se quedarían solas respetando la decisión del ratón Vladek. 2. No dependerían de la atención del ratón; 3. Serían felices por sí mismas; 4. Buscarían otro ratón. Diferentes conclusiones que demostraron la postura crítica de las estudiantes, formadas en el Liceo Femenino Mercedes Nariño para desarrollar su pensamiento crítico, construir su proyecto de vida y transformar contextos donde interactúan. Además, formarse en una institución educativa femenina con un PEI que integra, no solo un currículo emancipador, sino una serie de valores como el respeto, la honestidad, la solidaridad, entre otros, para alcanzar una sociedad respetuosa de sí y de la otredad.

Por último, mediante una rúbrica de evaluación teatral (ver anexo 3) se evaluó la competencia oral de las estudiantes quienes prepararon y presentaron en clase diferentes obras teatrales basadas en el fragmento de *Maus* (1986-1991). Por lo anterior, se demostró goce y gusto por la actuación, trabajo en equipo, buen manejo corporal y de escenario y mejora de la entonación y volumen de voz, ya que las primeras actuaciones no se escucharon bien por el espacio abierto, los nervios y la carencia de vocabulario. Por último, se destacan dos aspectos que hicieron más interesante cada puesta en escena; primero, aunque inicialmente no se había sugerido, el uso de narrador para contar las historias; segundo, la improvisación como estrategia cuando se les olvidaba partes del guion o sentían nervios.

1.4. Delimitación del problema

En primer lugar, en el componente de lectura de las Pruebas PISA, Colombia ocupó el puesto 54 con 409 puntos, frente a 81 países participantes, lo que evidencia un rendimiento menor en la media de dicha prueba, es decir, un bajo nivel de comprensión lectora.

Asimismo, de acuerdo con los resultados del Instituto Colombiano para el Fomento y la Evaluación de la Educación Superior ICFES (2022), el nivel en lectura crítica de los

estudiantes de Calendario A se encuentra en los 54 puntos de 100 puntos posibles, lo que indica una variación de 1 entre el 2021 y el 2022. En la misma línea, de acuerdo con la prueba de Escritura del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) realizada a 8625 estudiantes de grado tercero y sexto, se evidenció un nivel sobresaliente en el indicador de vocabulario, pero un bajo nivel en los indicadores de ortografía y puntuación. Asimismo, aunque los textos estuvieron enmarcados en una intención definida, un propósito y una situación comunicativa concreta, en los indicadores de coherencia y cohesión se presentaron dificultades, que sugieren mejorar el dominio textual.

En relación con lo anterior, las intervenciones, observaciones y narrativas realizadas en el curso 805, jornada mañana, de la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño, dieron cuenta que la producción de textos escritos no ha sido una actividad atrayente, ya que se ha llevado a cabo principalmente en el nivel académico-formal olvidando otros tantos como la escritura narrativa, ficcional, creativa, subjetiva, reflexiva que puedan motivar el interés y gusto por la escritura. Por ejemplo, en la creación de un diario personal (ver anexo 4) al solicitar a las estudiantes la elaboración de un escrito reflexivo sobre un fragmento del relato mítico la Leyenda del Yurupary (s. XVII), la mayoría de población consultó y escribió la información de internet, lo que evidenció, por un lado, que no les interesó escribir desde su experiencia o punto de vista y, por otro lado, que no superaron el umbral de la consulta literal.

De igual manera, conforme a la caracterización y prueba diagnóstica, a un porcentaje significativo de estudiantes (41%) no les gusta escribir porque no les llama la atención; no saben cómo expresarse ni tampoco cómo plasmar de forma escrita lo que piensan, viven y sienten; no tienen el hábito ni la constancia para realizar dicha actividad; asimismo, porque se les dificulta discriminar, de manera concreta, el tema de un texto como el del fragmento de la novela gráfica *Maus* (1986-1991), ya que escribir es un proceso complejo que comprende

diferentes fases o etapas recursivas (Flower y Hayes, 1980; Flower y Hayes, 1981; Flower y Hayes, 1996; Hayes, 1996; Cassany y García del Toro, 1999), con el objetivo de responder a diversas situaciones discursivas y comunicativas, en diferentes contextos educativos y sociales.

Por ello, de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (1998) unos de los ejes propicios para la enseñanza- aprendizaje de la escritura es el referido a los “procesos de construcción de sistemas de significación” (p. 30), el cual propone llevar a las aulas otros sistemas simbólicos, como “el cine, el cómic, la pintura, la música...” (p. 31), que permitan crear nuevas formas de significación, por ejemplo, la novela gráfica; no obstante, como indicó la prueba diagnóstica, el 97% de las estudiantes nunca ha tenido un acercamiento a este tipo de texto multimodal, pese a que el texto escrito y la imagen son relevantes para ellas.

De este modo, al integrar otros sistemas de significación como la novela gráfica en la enseñanza-aprendizaje de la escritura, se brindará a las estudiantes nuevos contenidos y discursos que enriquezcan el panorama de la literatura y el proceso escritural respectivamente. Por ello, ante el interés de las estudiantes de escribir sobre diferentes temas, como el amor y su vida cotidiana, que mejor hacerlo que mediante la escritura autoficcional, un tipo de escritura que entre realidad y ficción permite escribir sobre sí misma, transformar la realidad en mundos ficcionales y, desde luego, ser protagonista con nombre propio de cada historia. Es decir, un recurso escritural a partir del cual las estudiantes cuenten anécdotas, reflexiones, relatos de vida basados en sus múltiples experiencias que configuren un mundo entretejido por saberes, competencias e intereses personales y sociales.

En ese orden de ideas, se propone la novela gráfica como medio para fortalecer la producción escrita autoficcional de las estudiantes de grado 805 del Liceo Femenino

Mercedes Nariño, y, de esta manera, explorar otros tipos de literatura y sistemas simbólicos que cada vez resultan más llamativos para la población estudiantil y, además, pretender que sean más asertivas al enfrentarse a diferentes situaciones comunicativas.

1.5 Justificación

En las aulas del contexto educativo de Colombia los hábitos lectores son escasos debido al poco interés y placer por la lectura. Esto se ve reflejado en la prueba del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2022) que evidencia un bajo nivel en lectura crítica en los últimos años, agudizado por la pandemia de Covid-19. De igual manera, los niveles de escritura a nivel nacional no han sido los mejores y requieren ser evaluados con mayor frecuencia, con el objetivo de saber cuál es el rendimiento de escritura en las aulas y qué estrategias pedagógicas implementar para su fortalecimiento.

Además, los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, en el factor de *Ética de la Comunicación*, plantea reconocer el lenguaje como “la capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 39), en consecuencia, el presente trabajo de investigación propone la novela gráfica como recurso didáctico para el fortalecimiento de la escritura autoficcional, con el fin de que las estudiantes del curso 805 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño se reconozcan a sí mismas y a los demás sujetos; tengan mayor gusto por la literatura multimodal; y conozcan qué es la novela gráfica, teniendo en cuenta que nunca han tenido un primer acercamiento a este tipo de género narrativo.

También, esta investigación es pertinente porque en la búsqueda documental a nivel local se evidenció que en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia no se han realizado investigaciones que relacionen la novela gráfica y la autoficción que al ser un lenguaje literario “permite crear ficciones y expresar pensamientos o emociones” (Ministerio

de Educación Nacional, 2016, p. 41). En este sentido, lo que se busca es incentivar y fortalecer la competencia escrita de las estudiantes por medio de la novela gráfica y la creación de narrativas propias que permitan ficcionar hechos cotidianos y situaciones del día a día por medio de la imaginación y sus mismas realidades personales, educativas y sociales.

Por tal razón, la novela gráfica y la escritura autoficcional no sólo van a permitir que dicha población fortalezca sus habilidades de escritura, sino que, realicen un proceso de memoria y autoconocimiento de sus vidas, los factores que la afectan: cultural, social y familiar; el mejoramiento de su autoestima; el reconocimiento y la exploración de su identidad y subjetividad, entre otros. En efecto, la presente investigación busca transformar las realidades de las estudiantes partiendo de sus conocimientos previos, habilidades escriturales y visión de mundo.

1.6 Pregunta de Investigación

De acuerdo con lo anterior, surge el interrogante: ¿Cómo fortalecer la producción escrita autoficcional de las estudiantes de 805 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño mediante una secuencia didáctica basada en la novela gráfica?

1.6.1 Objetivo General

Fortalecer la producción escrita autoficcional de las estudiantes del curso 805 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de una secuencia didáctica basada en la novela gráfica.

1.6.2 Objetivos Específicos

Caracterizar el nivel escritural de las estudiantes del curso 805 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en la novela gráfica para el fortalecimiento de la producción escrita autoficcional.

Analizar los aportes de la secuencia didáctica basada en la novela gráfica en la producción escrita autoficcional.

Capítulo II: Contexto conceptual

2.1 Antecedentes

Para el desarrollo de la presente investigación se realizó una búsqueda documental a nivel local, nacional e internacional en la que se hallaron diferentes trabajos de grado con aportes metodológicos, pedagógicos y didácticos en torno a la escritura autoficcional y la novela gráfica en busca del fortalecimiento de distintas habilidades y saberes educativos.

2.1.1 Antecedentes locales

Dentro del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, se encontraron dos trabajos de grado relacionados con las categorías novela gráfica y autoficción. El primero, denominado *La construcción del héroe en la novela gráfica para desarrollar la producción textual* (2016), realizado por Luby Estefanía Aguilera García, tuvo como objetivo establecer la incidencia que tiene la construcción del héroe en la producción textual de los estudiantes de grado 403 de la I.E.D San José de Castilla sede C. Para ello, se realizó una investigación-acción basada en la estructura de la novela gráfica, con el fin de que los estudiantes mejorarán su competencia discursiva, competencia sociolingüística y creatividad por medio del escrito y la imagen. Se realizaron actividades y talleres ejecutados en tres fases que permitieron crear historias y construir el héroe de manera individual y grupal, desarrollado desde el componente axiológico. Es así como, este trabajo aporta a la presente investigación ya que, evidencia diferentes formas de crear historias a partir de la imagen y el escrito, elementos propios de la novela gráfica, empleando la imaginación, la subjetividad y el carácter axiológico de cada estudiante; y, además, la interrelación entre ambos textos, en la que cada uno tiene su propósito comunicativo y distintas maneras de interpretación.

El segundo trabajo de grado, *Escritura creativa de cuentos autoficcionales para fortalecer la producción narrativa* (2023), desarrollado por Lina Camila Ruiz Tobacia, tuvo como objetivo fortalecer la producción narrativa del curso 903 mediante la implementación de la escritura creativa de cuentos autoficcionales. El tipo de investigación llevó a cabo una investigación acción participativa que permitió evidenciar dificultades en el estudiantado en la construcción de historias; sin embargo, a través de ocho talleres los estudiantes pudieron desarrollar activamente su conocimiento y generar una comprensión profunda de sus habilidades y destrezas en el campo de la escritura creativa, autoficcional y narrativa. Por ello, el aporte a esta investigación radica en la implementación de recursos creativos y ficcionales para mejorar, incrementar y afianzar el desempeño de los estudiantes en la habilidad de escritura creativa y autoficcional, con el fin de crear espacios de aprendizajes significativos en torno a la comunicación escrita; la subjetividad, el ingenio y la ficcionalización del escritor.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Con respecto a la búsqueda a nivel documental, se encontró el trabajo de grado, *La novela gráfica como herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia de la lengua española* (2017) realizado por Natalie Díaz Betancur y Alicia Del Pilar Martin Piña estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, el cual tuvo como objetivo plantear la novela gráfica como recurso pedagógico para la enseñanza de la Historia de la Lengua Española. La investigación de tipo exploratorio empleó encuestas para saber cuáles eran los recursos pedagógicos implementados en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia de la Lengua Española, debido a que la mayoría de los recursos se reducían a libros o textos con estructuras de lectura lineal y tradicional. Por tal razón, esta investigación se desarrolló en cinco fases en las que se implementaron talleres virtuales y presenciales y el uso del programa 'Pixtón' para la creación cómics, concluyendo que esta fue un recurso

pedagógico innovador, tanto para maestros como estudiantes. Por tal motivo, este trabajo de grado resulta pertinente para el presente estudio, ya que da cuenta de cómo la novela gráfica puede ser un recurso pedagógico-literario pertinente no solo en la enseñanza de la Historia de la Lengua Española, sino en la enseñanza de distintas áreas del conocimiento; además de aprovechar la utilidad de plataformas digitales como 'Pixtón' que permite crear historias que se aproximen a la novela gráfica.

2.1.3 Antecedentes internacionales

En la búsqueda a nivel internacional, se hallaron dos investigaciones, la primera, *Las novelas gráficas y el fomento de la lectura en la biblioteca escolar con estudiantes de décimo grado en un colegio privado de Lima* (2019) realizada por Wendy Giuliana Sarmiento Murga de la Escuela de Posgrados de la UCSS de Lima, Perú, tuvo como objetivo conocer la manera en que la novela gráfica favorecía el fomento de la lectura en la biblioteca escolar. Para su alcance, la investigación asumió un enfoque cualitativo de tipo exploratorio utilizando instrumentos de recolección como una guía de entrevista, cuestionarios y una ficha de análisis. Los resultados demostraron cómo los estudiantes no tenían gozo ni disfrute al momento de leer obras literarias, especialmente aquellos que priorizaban el texto escrito; asimismo, mostró que la novela gráfica contribuyó en la interpretación, comprensión y reflexión crítica de los significados. Por tal motivo, esta investigación resulta relevante porque evidencia el impacto de la novela gráfica para fomentar la lectura por medio de su carácter multimodal y la posibilidad de realizar todo tipo de interpretaciones que dan como resultado una amplia gama de significados.

La segunda investigación, *Ficciones: obra en proceso. Un proyecto de investigación-creación* (2016), llevada a cabo por Martha Patricia Zavalza, tuvo como objetivo trazar una ruta que va desde las escrituras del yo hacia el relato ficticio, mediante la cotidianidad como

base de la construcción de narrativas y así dar lugar a un tipo de autoficción que hibrida lo autobiográfico con lo ficcional. La participación de la investigación-creación en los espacios como las ciencias sociales facilitó la interdisciplinariedad necesaria para configurar metodologías mixtas. Asimismo, la particularidad de esta propuesta se fundamenta en el tránsito que sucede de los escritos del yo hacia la ficción, transición que se apoya en la riqueza del diario íntimo y la autobiografía como estrategias creativas. Su aporte a esta investigación radica en demostrar que existen diversas exploraciones en la literatura como metodología de investigación creativa a partir de escritos que surgen de la cotidianidad y las vivencias diarias, los cuales enriquecen los procesos de escritura autoficcional.

2.2 Marco conceptual

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta investigación está enfocado en fortalecer la producción escrita autoficcional de las estudiantes del curso 805 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de una secuencia didáctica basada en la novela gráfica, a continuación, se propone dar desarrollo a los constructos teóricos de escritura con base en los postulados de Flower y Hayes, Daniel Cassany, Teun A. van Dijk y Walter Kintsch, Giovanni Parodi y Steve Graham; escritura autoficcional a partir de la teoría de Manuel Alberca, Philippe Lejeune, Henri Bergson y Jerome Bruner; novela gráfica basado en lo propuesto por Will Eisner, Scott McCloud, Stephen Weiner, Daniel Jiménez Quiroz; y finalmente, secuencia didáctica con base en Tobón, Pimienta y García y Ángel Díaz.

2.2.1. Escritura:

Escribir es una manifestación propia de los seres humanos que ha sido objeto de estudio y disquisición a lo largo de la historia. Para no ir tan lejos, en los años setenta estudios e investigaciones ponían mayor énfasis en el producto de la escritura, es decir en el texto en sí; posteriormente, en la década de los años ochenta, se centraba la atención en los

aspectos cognitivos y psicológicos de los procesos de escritura; desde los años noventa, estudios enfocados en aspectos sociales, contextuales y didácticos de la expresión escrita (Salvador, 2008, citado en Arias, 2013); y actualmente, una mayor atención en la incorporación del paradigma tecnológico y la neurociencia en la enseñanza y aprendizaje de la escritura (Universidad Sergio Arboleda, 2019; Vázquez-Medel, et al., 2020). Es así que, gracias a diferentes áreas del conocimiento e investigaciones que se han llevado a cabo en el transcurso del tiempo, se ha podido evidenciar y analizar algunos de los factores que intervienen en la escritura y cómo estos la afectan, tales como la lingüística, la psicología y cognición, sociedad y cultura y, desde luego, la tecnología, que actualmente se caracteriza por el uso masivo de las TIC, las redes sociales, los medios de comunicación y, hoy en día, la inteligencia artificial (IA).

En relación con lo anterior, en *Cognitive Process in Writing*, Flower y Hayes (1980) proponen un modelo de escritura dividido en tres grandes componentes. En primer lugar, *el entorno de la tarea*, referido a todos los factores externos del escritor que afectan el desempeño de la tarea, la cual incluye, por un lado, *la tarea de escritura*, es decir, tema, tipo de audiencia, motivación del escritor, y, por otro lado, *el texto producido hasta el momento* al que el escritor acude continuamente durante la composición escrita. En segundo lugar, *la memoria a largo plazo* que hace referencia al procesamiento de información en el que el escritor emplea su conocimiento sobre la audiencia, el tema y acude al almacén de información acumulada a lo largo del tiempo. En tercer lugar, el proceso de composición que involucra tres grandes procesos cognitivos: primero, *planificar* que contiene tres subcomponentes: la generación de ideas, la organización de la información y la formulación de metas (qué decir y cómo decirlo); segundo, trasladar o *traducir*, el proceso en el que bajo la guía del plan de escritura se produce un texto escrito; tercero, *revisar*, el proceso que consiste en *leer, editar* o corregir, con el fin de mejorar la calidad del texto escrito.

Un modelo que posteriormente Hayes (1996) actualiza haciendo mayor énfasis en el rol central de la memoria; la dimensión visual y espacial; motivación y afecto durante los procesos de escritura; así como la importancia de la lectura para comprender textos, definir la tarea de escritura y evaluar el producto escrito, el cual, según van Dijk y Kintsch (1983), involucra una serie de estrategias (cognitivas, discursivas, lingüísticas), tanto a nivel super, macro y micro, que ofrecen al lector una amplia gama de posibilidades para escribir cualquier tipo de texto en situaciones o contextos variados. En efecto, la escritura “depende, realmente, de una combinación apropiada de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas” (Hayes, 1996, p. 2), con el objetivo de comunicarse, a partir de un contexto situado, con distintas audiencias.

En relación con lo anterior, Cassany y García del Toro (1999) mencionan que las fases de escritura se desarrollan en cualquier momento, varias veces, porque no siguen un orden fijo, lo que evidencia que cada persona tiene un estilo personal de redacción, de ahí la complejidad de la escritura en la que se entretajan ideas, sentimientos, recuerdos, pensamientos que posibilitan la creación de textos comprensibles dirigidos a una gran variedad de lectores. Por ello, aprender a escribir es un proceso complejo que pasa por todas las etapas de la vida demandando prácticas, estrategias y actividades pertinentes para escribir con mayor goce y calidad (Cassany, 2021) y, de esta manera, contar el mundo desde la experiencia personal, sin condicionamientos, los cuales limitan un proceso de escritura creativo y ameno. En consecuencia, al ser la escritura un saber hacer difícil y dinámico esta requiere un control sobre el propio proceso de composición, en palabras de Parodi (2003), de la metacognición que permite ejercer un dominio de la situación de escritura para visualizar el problema retórico y las estrategias que se pueden implementar sobre los propios procesos de planificación, textualización y revisión del texto y, de esta manera, ser un escritor eficiente (Scardamalia y Bereiter, 1992; Sexton, et al., 1998; Graham, et al., 2002), logrando una

mayor conciencia sobre la composición escrita y el conjunto de factores que la influyen como la motivación y el afecto, que de acuerdo con Hayes (1996) y Graham (2007), determinan la calidad y tipo de escrito, según las particularidades de cada individuo.

2.2.1.1 Escritura Autoficcional

El concepto o neologismo ‘autoficción’ aparece por primera vez en la novela *Fils* (1977) del escritor francés Serge Doubrovsky en la que “la memoria de un narrador llamado Serge Doubrovsky se inserta en una trama imaginada: una sesión de psicoanálisis que nunca ocurrió, pero en la que los deseos, temores y recuerdos del personaje sí son reales” (Casas, 2012, p. 9). En suma, la autoficción mantiene una estructura híbrida entre autobiografía y ficción, posiciones extremas, en las que se crea una convergencia de pactos: *pacto autobiográfico* (Lejeune, 1991) y pacto narrativo entre los que surge o solapa un *pacto ambiguo* (Alberca, 2007). En éste, la autoficción no se encasilla solamente en la novela o la autobiografía, sino que se mantiene en un ir y venir en el que unas veces parece anunciar un pacto novelesco y otras veces un pacto autobiográfico en el que el autor se identifica plenamente con el narrador y personaje principal, con la condición de que todo lo dicho es verídico, al menos desde su consentimiento.

No obstante, de acuerdo con Casas (2012) citando a Marie Darrieussecq, entre autobiografía y autoficción hay una diferencia fundamental y es que esta última “asume de manera voluntaria la no referencialidad, la imposibilidad para el sujeto de ser sincero y objetivo que la primera combate” (p. 16). Es decir, en la autoficción, el autor voluntariamente puede trasgredir el pacto autobiográfico por medio del pacto narrativo y viceversa, logrando así una “negociación” con el lector quien tendrá que descifrar las gradaciones y ocultamientos que presenta la obra por medio del narrador, personaje principal y las acciones que este realiza. Por consiguiente, esta ambigüedad constituye una de las características

principales de la autoficción donde lo más importante no es la autenticidad de los hechos narrados sino cómo estos van creando un tejido narrativo rico en acontecimientos factuales y ficcionales.

En efecto, para que la ‘novela del yo’ (Alberca, 2007) sea en sí misma escritura autoficcional es necesario que en ella se dé una “tensión entre lo que es posible y lo que está consolidado” (Bruner, 2003, p. 84) y, de esta manera, siempre mantenga una permanente tensión entre lo que existe y lo que podría existir. Y, asimismo, conforme a Bruner (2003, p. 93) se puede configurar el “yo” afectado por los recuerdos del pasado, las experiencias del presente y miedo al futuro, pero que continuamente es construido y reconstruido por palabras y por la memoria que, bajo la forma de imágenes-recuerdos, registra “todos los acontecimientos de nuestra vida cotidiana a medida que se desarrollan; ella no descuidaría ningún detalle; en cada hecho, en cada gesto, dejaría su ubicación y su fecha” (Bergson, 2013, p. 95), que en esencia no volverán a producirse jamás. Es decir, memoria que permite el “amontonamiento del pasado sobre el pasado [que] prosigue sin tregua” (Bergson, 1977, p. 47) donde es posible la creación de “mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real” (Bruner, 2003, p. 24) superando así las realidades o certidumbres establecidas.

En relación con lo anterior, en la autoficción se pueden encontrar los “múltiples yos” (Alberca, 2007, p. 94) que propone Unamuno en el «Prólogo» de *Tres novelas y un prólogo*: “el que uno es, el que se cree ser y el que le cree otro [y, además,] el que quisiera ser” (p. 14-15), este último mediante el cual el autor expresa con mayor facilidad lo íntimo y lo público, sus deseos y la realidad, es decir todo aquello que no ha logrado ser, pero que mediante la autoficción sí podría sin ningún inconveniente. Por tal razón, el autor al encontrarse ante el mundo de los múltiples yos y la imposibilidad de conocerse totalmente es que realiza una suerte de introspección y autoconocimiento a través de la creación de historias, personajes,

tensiones, entre otros, que le permiten expresarse en toda su complejidad, inventarse a sí mismo y configurar su identidad.

De ahí que, en la autoficción el protagonista-autor en ciertas ocasiones son el mismo, pero en otras se disfrazan, esconden y disimulan uno detrás del otro para “confundir” al lector quien nunca sabrá con certeza si es verídico o no lo que le está contando, porque de acuerdo con Rosa Montero en la *Loca de la casa* (2003) “dentro de nosotros somos muchos. [...] Nada comparable con ser novelista, porque te permite no sólo vivir otras vidas, sino además inventártelas” (p. 15). De esta manera, el yo de la autoficción no responde en su totalidad al yo autobiográfico ni tampoco al yo de la ficción, sino que más bien plasma su identidad de manera incompleta, imaginaria o parcial (Alberca, 2007), incluso podría estar diciendo la verdad de su vida, mostrando su yo auténtico y veraz, sin embargo, el lector no tendría la plena certeza de ello.

En definitiva, en la autoficción, la identidad del yo se ve inmersa en una paradoja en la que puede esconderse y mostrarse tal como es, “como si se tratase de una máscara invisible o un escondite transparente” (Alberca, 2007, p. 92). Por ello, el autor puede hablar de sí mismo sin la preocupación de ser cuestionado o molestado por el lector, quien debe saber que la narración cuenta con múltiples yos que están en continuo movimiento, le interpelan y hablan.

2.2.2 Novela Gráfica

La novela gráfica remite históricamente al cómic que nace a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Estados Unidos de América con una de sus obras más representativas, *The Yellow Kid* (1895) la historia de un niño que cuenta los acontecimientos de un barrio pobre y la pésima calidad de vida de sus habitantes (Weiner, 2003). Desde ésta y algunas tiras cómicas, el cómic se hace popular y se convierte en un medio artístico para

contar historias de superhéroes y villanos, pero también como medio de crítica social a los diferentes sucesos que vivía la sociedad estadounidense, especialmente durante y después de la Segunda Guerra Mundial:

During World War II, the United States military had supplied the armed forces with comic books as entertainment and as evidence of homefront support, and by the end of the war many soldiers were hooked on word and picture storytelling. (Weiner, 2003, p. 7)

De esta manera, el cómic se hace popular en diferentes públicos, no solo en el infantil y juvenil, sino también en militares y adultos, ya que contaba con dos ramas, la rama del humor y la rama de las aventuras (Rizo, 2018), cada una con su finalidad y características de forma similares. Sin embargo, este tipo de texto no dejó de ser estigmatizado porque conforme a Eisner (1998), la industria creía que “el perfil del lector de cómics era el de *un chico de diez años de Iowa*” (p. 143). Así pues, cuando aparece la novela gráfica, el cómic transforma su contenido y surge un nuevo formato o movimiento que ha permitido contar con obras como *A contract with God* (1978); *Maus* (1986-1991), ganadora del premio Pulitzer; *Jimmy Corrigan: el chico más listo del mundo* (2000), primera novela gráfica en obtener First Book Award de The Guardian; *Persépolis* (2000) de Marjane Satrapi que recibió diferentes premios como el Prix du Lion, Bélgica, Premio Harvey a la mejor obra extranjera, EE. UU, y su adaptación cinematográfica que le otorgó el Premio del Jurado del Festival de Cannes; entre otras novelas gráficas, como *Virus Tropical* (2011), de ‘Power Paola’ han ganado reconocimiento y aceptación como otra forma de expresión narrativa.

Es así como, hacia finales de los 90, el interés y popularidad de la novela gráfica incrementó por parte de librerías e independientes debido a su legibilidad y alta calidad (Weiner, 2003), ya que su formato y materiales eran creados específicamente con esta

finalidad y donde se producía un “equilibrio exquisito” entre imagen y escrito (Eisner, 1998, p. 144). De esta manera, la llegada de la novela gráfica significó una presentación de historias completas en un solo tomo, es decir “una obra única y autocontenida” (McCloud, 2023, p. 79) convirtiéndose en foco de atención a finales de los noventa y años posteriores. A partir de esto, según Sousanis (2012), nacen otras formas de narrar la vida y la cotidianidad a través del texto y la imagen donde su interacción crea un tipo de resonancia en la que cada una informa y enriquece a la otra, es decir un lenguaje que relaciona un código compartido entre lector e historietista, que de acuerdo con McCloud (2023), tiene la tarea de encontrar “la integración fluida de palabras e imágenes” (p. 128), un equilibrio dinámico en el que a veces una toma ventaja sobre la otra pero donde “trabajan juntas para impulsar la historia” (p. 128).

En consecuencia, la novela gráfica, al integrar elementos de la literatura y el cómic, pasa a ser una narración cerrada, entre imagen y texto, del mismo peso narrativo (Rizo, 2018), “un híbrido de los conceptos «novela» y «gráfico» en sus acepciones originales” (García, 2010) que cuenta una historia organizada y narrada en viñetas, con una secuencialidad definida y manteniendo la estructura narrativa de una novela literaria en la que el lector se convierte en un intérprete de cada una de sus partes realizando múltiples lecturas e interpretaciones. Por tal motivo, hoy en día existe una gran variedad de novelas gráficas con temas, gráficos y formatos originales, cada vez más creativos, en los que su contenido integra imágenes, viñetas, cuadros, *bolloons* o globos, notas pie de página, capítulos, tomos, entre otros elementos que, de principio a fin, cuentan una historia secuenciada.

Ahora bien, para tratar la novela gráfica en Colombia es necesario mencionar el recorrido histórico del cómic, que aparece por primera vez en la década de los años veinte mediante la historia *Mojicon*, de Adolfo Samper, una tira cómica que contaba las historias de un niño en la ciudad y sus aventuras cotidianas. No obstante, en el transcurso de los años, el cómic era visto como un “simple divertimento al servicio exclusivo de los intereses más

comerciales, sin mayor pulsión artística” (Jiménez, 2014 p. 4). Es así que, a finales de los años ochenta y principios de los noventa, la publicación de fanzines o revistas como Acme, TNT, ¡Agente Naranja! y SudaKa Comix contribuyeron con la llegada de nuevos nombres y estilos que darían un mayor impulso al cómic y la novela gráfica en Colombia. Asimismo, el fallo de la corte constitucional de 2013 que modificó la ley 98 de 1993, también conocida como la ley del libro, le dio mayor relevancia a este tipo de narrativas gráficas, tanto en el sector editorial y educativo nacional.

De esta manera, con el objetivo de incentivar la lectura y el conocimiento por diferentes escritores, surgen novelas gráficas, adaptaciones de novelas colombianas y biografías/novela gráfica tales como *Virus Tropical* (Gaviria, 2011); *Gabo: Memorias de una vida mágica* (Pantoja, 2013); *La vorágine*, (Jiménez y Pantoja, 2016); *Satanás* (Mendoza y Olano, 2018), *Neruda* (Millán y Pantoja, 2022); entre otras. Además, con la finalidad de mostrar la realidad del conflicto en Colombia y desde un modelo de orientación política, nacen novelas gráficas como *Tanta sangre vista* (Gaviria y Baena, 2015); *Los once* (Jiménez y Cruz, 2014), que a partir del zoomorfismo narra diferentes historias derivadas de la toma del palacio de justicia de Colombia en 1985.

Así, se fortalece la cultura de la novela gráfica en editoriales y el sector educativo, que ha permitido el crecimiento de la cultura del cómic y sus públicos lectores, por ejemplo, mediante su presencia en las redes de bibliotecas y programas de lectura, su promoción como herramienta pedagógica en los diferentes niveles de educación y en los procesos de recuperación de testimonios o socialización de investigaciones en ámbitos sociales, particularmente en la coyuntura del postconflicto colombiano y los procesos de justicia, memoria y reparación, entre otros. Por ello, de acuerdo con Jiménez (2014), la novela gráfica no solo se puede considerar un formato, heredero del cómic, sino también un “movimiento” (McCloud, 2023, p. 56) que ha motivado nuevos ánimos creativos y editoriales. Es decir, un

texto multimodal alternativo que aporta al “cuerpo de la literatura” (Eisner, 1998, p. 144) permitiendo explorar temas más complejos y profundos, alejándose de los estereotipos tradicionales asociados al cómic y estimulando la creatividad en el ámbito editorial y educativo.

2.2.3 Secuencia Didáctica

Para que la enseñanza de cualquier área del conocimiento sea más organizada, implementar una secuencia didáctica resulta pertinente, ya que esta facilita el aprendizaje, reduce la confusión y ayuda a alcanzar los objetivos o metas educativas trazadas por los maestros quienes durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, utilizan distintos recursos metodológicos, pedagógicos y didácticos (Tobón, Pimienta y García, 2010). Por ello, una secuencia didáctica se puede definir como una serie de actividades secuenciadas centradas en el aprendizaje, las cuales deben contribuir en que los participantes vinculen sus conocimientos con algún problema real y mejoren sus distintas competencias comunicativas: oral, escrita, lectora, pragmática, lingüística, entre otras. Por ello, el docente es quien planea, organiza, ejecuta y evalúa la idoneidad de una secuencia didáctica con base en los resultados obtenidos durante el proceso de investigación o enseñanza.

De acuerdo con Ángel Díaz (2013) una secuencia didáctica se puede desarrollar en tres momentos: actividades de apertura, desarrollo y cierre, que están imbricadas con la evaluación en situaciones reales del contexto, vinculando las experiencias y conocimientos propios de cada estudiante. En cuanto a las actividades de apertura, permiten iniciar los diferentes temas de aprendizaje con preguntas, interrogantes, discusiones en pareja o grupal, dentro o fuera del aula mediante materiales didácticos o recursos tecnológicos. Seguidamente, las actividades de desarrollo contribuyen a que los estudiantes interactúen con cualquier tipo de información a partir de sus conocimientos previos, basados en una tríada: la

información previa, la información nueva y un referente contextual que permita darle sentido al aprendizaje. Por último, las actividades de cierre posibilitan la integración de las tareas realizadas en las etapas anteriores, mediante una síntesis del proceso realizado.

Especificando, según Tobón, Pimienta y García (2010) “las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20). Por esta razón, las secuencias didácticas permiten establecer metas claras, realizar procesos de aprendizajes menos fragmentados y fortalecer las competencias de los estudiantes a partir de sus conocimientos y saberes previos. Todo ello, mediante recursos pedagógico-didácticos diseñados y aplicados con base en las necesidades educativas de los estudiantes y las diferentes realidades en las que se desarrollan.

2.3. Conclusión de los hallazgos teóricos

Luego de realizar la búsqueda conceptual de *Escritura*, *Escritura autoficcional*, *Novela gráfica* y *Secuencia didáctica* se puede concluir que la escritura ha sido un objeto de estudio que ha llamado la atención de diferentes disciplinas ya que es un proceso complejo y difícil de desarrollar/mejorar por las particularidades psicológicas, lingüísticas, discursivas y sociales de cada individuo. Asimismo, es interesante analizar cómo esta competencia ha permitido la conceptualización, estudio y debate de la denominada *Escritura Autoficcional* o *Pacto Ambiguo*, resultado de la combinación del pacto autobiográfico y pacto autoficcional, que requiere de la complicidad del escritor para llevarse a cabo de forma auténtica y creativa.

Por otro lado, con respecto a la novela gráfica se concluye que este tipo de texto gráfico no solo es heredero del cómic, sino que cuenta con sus características propias debido a la evolución y nuevos formatos que presenta a los lectores, quienes interpretan y analizan las imágenes y las palabras organizadas en una secuencialidad definida. Por último, con

respecto a la secuencia didáctica se concluye que esta permite llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje mejor estructurados gracias a una serie de actividades secuenciadas que responden a objetivos y propósitos educativos particulares.

Capítulo III: Diseño metodológico

3.1 Tipo de Investigación

La presente investigación tiene como objetivo fortalecer la producción escrita autoficcional de las estudiantes del curso 805 del Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de una secuencia didáctica basada en la novela gráfica. Por ello, ésta se abordó a partir de un enfoque cualitativo el cual busca “captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada; es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 84). Realidad que se conceptualiza y reconstruye, de lo particular a lo general, de acuerdo con las vivencias, conocimientos y valores de cada sujeto, que el investigador explora, describe, analiza y, a partir del cual, genera nuevas perspectivas teóricas.

Por lo anterior, el proceso cualitativo destaca por ser dinámico y con una secuencia que varía según cada estudio en particular, además, por emplear técnicas e instrumentos de recolección de datos no estandarizados en el que el análisis no es estadístico; por ejemplo, la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, diarios de campo, historias de vida, etc. De igual forma, al ser un enfoque complejo, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), es necesario regresar a etapas previas, desde “la inmersión inicial en el campo hasta el reporte de resultados [en las que] se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (p. 8), con el objetivo de evaluar la pertinencia de las preguntas y luego responderlas.

Por tal motivo, el investigador cualitativo destaca por ser un agente comprometido con los sujetos de estudio a quienes entiende, facilita la comunicación y desarrolla empatía, sistematizando sus vivencias y el conocimiento que tienen de la realidad que se estudia, valida y transforma continuamente (Bonilla y Rodríguez, 1997). En efecto, el investigador mantiene una doble perspectiva debido a que “analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.10) de cada sujeto, es decir tiene en cuenta su realidad subjetiva y objetiva, sin imponer un punto de vista externo que pueda alterar los hechos, perspectivas y acontecimientos observados.

3.2. Investigación Acción Participativa

La investigación acción participativa (IAP) ha sido definida como “un proceso mediante el cual los miembros de un grupo o comunidad identifican un problema, recopilan y analizan información y actúan sobre el problema para encontrar soluciones y promover la transformación social y política” (Selener, 1997, p. 17), es decir, llevar a cabo una serie de acciones que permitan dar solución a los problemas que atañen sus vidas, los cuales, primero, identifican mediante la conciencia de la realidad propia y social recopilando y analizando la información que les permita tener una nueva visión de su condición educativa, política, cultural e ideológica y, segundo, transforman a través de acciones concretas mediante estrategias y posibles soluciones.

En consonancia con lo anterior, según Balcázar (2003) en la investigación acción participativa son tres actividades las que se interrelacionan y forman un ciclo dinámico: la primera, investigación, en la que los participantes identifican, documentan y analizan su condición actual y la de la de su comunidad; segunda, educación, mediante la cual los participantes, por un lado, se reconocen como sujetos activos de una sociedad en particular, y,

por otro lado, aprenden a ser críticos y autocríticos mediante las herramientas educativas necesarias; y, tercera, acción, en la que los sujetos son capaces de brindar soluciones prácticas a los problemas que les afecta a través del conocimiento adquirido y las relaciones con los demás.

Por ello, la IAP propone superar los modelos tradicionales de enseñanza e investigación que consideran al aprendiz un ser pasivo que solo recibe y acumula la información sin cuestionarla (Freire, 1970) y así desarrollar habilidades de análisis y discriminación de la información de diferentes fuentes como internet, redes sociales, medios de comunicación, e incluso los mismos centros educativos y universitarios. Es decir, llegar a ser actores políticos y sociales con voz propia, con la capacidad de participar en el proceso de investigación y transformación personal y social en la que el rol del investigador es fundamental, ya que al ser un agente que interviene directamente en la población de estudio, tiene la posibilidad de ser mediador y facilitador del saber, en pro de la acción y la participación de sus integrantes.

3.3. Técnicas e instrumentos de investigación

Para el compendio de información, se tuvo en cuenta la pregunta de investigación, y diferentes instrumentos y técnicas de recolección que permitieran darle respuesta: observación participante, encuesta, prueba diagnóstica y narrativa.

3.3.1. Observación participante

En la observación participante, el investigador se involucra directamente con la actividad objeto de la observación durante un periodo de tiempo específico. Desde la perspectiva cualitativa este tipo de observación busca comprender el comportamiento y las experiencias de los sujetos de estudio como ocurren en su medio natural (Monje, 2011), además, tiene en cuenta “la existencia del observador, su subjetividad y reciprocidad en el

acto de observar” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 600), en el que los datos recolectados permiten describir relaciones y explicar fenómenos mediante la teorización y postura crítica y objetiva de la realidad. Por lo tanto, durante el proyecto de investigación se interactuó con las estudiantes para conocer sus diferentes realidades sociales, educativas y personales, con el objetivo de plantear una ruta de acción investigativa contextualizada mediante conversaciones espontáneas entre las estudiantes y el investigador en las que se generaban preguntas y respuestas inesperadas, asimismo, a través de actividades preparadas a petición de la profesora titular, quien permitía llevar a cabo diferentes sesiones de clase y, de esta manera, cumplir con el plan curricular de la institución educativa.

3.3.2. Encuesta

La encuesta es una técnica de investigación que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados para recolectar y analizar datos de una muestra de casos representativa de una población con el fin de explorar, describir y explicar sus características (García, 1993), por tal razón, es una técnica constantemente empleada para probar hipótesis o descubrir la solución a diferentes problemas de investigación. Además, tiene como instrumento básico el cuestionario en el que se pueden emplear tanto, preguntas cerradas, abiertas o mixtas y, asimismo, una serie de instrucciones que son tan importantes como las propias preguntas (Hernández et al., 2006), con el fin de evitar ambigüedad o confusión en su interpretación y posterior ejecución. En el presente trabajo, dicha técnica se implementó a través de un formulario en Google Forms, diseñado en cuatro secciones con preguntas abiertas, cerradas y mixtas, en las que se recolectó información sobre la realidad sociodemográfica de las estudiantes, el desarrollo de la competencia de lectura y escritura; su acercamiento al texto gráfico y escrito; y sus conocimientos previos sobre la novela gráfica.

3.3.3. Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica es un instrumento de investigación que permite identificar los diferentes niveles de desempeño de los participantes, con el fin de generar hipótesis y tomar acciones estratégicas pedagógico-didácticas (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Sus resultados, permiten definir con claridad las posibilidades y limitaciones de los sujetos de estudio y, de esta manera, establecer los objetivos que se quieren alcanzar durante la investigación, por ejemplo, a través de material didáctico, actividades, recursos, etc. Por tal motivo, de acuerdo con Zabala, (1994) partiendo de la evaluación inicial o prueba diagnóstica, se podrá evaluar las características propias de cada población, es decir conocimientos previos, motivaciones, intereses, habilidades o competencias y, de esta manera, orientar con mayor efectividad las prácticas investigativas a corto, medio y largo plazo. Así pues, para la recolección de datos, este instrumento se implementó mediante un fragmento de la novela gráfica *Maus: Relato de un Superviviente* (1986-1991) del historietista Art Spiegelman, en la que propusieron seis (6) preguntas y un (1) ejercicio práctico, con el objetivo de conocer el nivel de desarrollo de diferentes competencias: competencia de lectura, competencia de escritura, competencia oral.

3.3.4. Narrativa

La narrativa permite al observador captar y registrar de forma narrativa (oral, escrita, audio, video, entre otras) conductas, acontecimientos, vivencias y procesos que ocurren durante la investigación (Quecedo y Castaño, 2002). Así, mediante la narrativa, el observador lleva registro de sus prácticas investigativas que involucran relaciones humanas (yo y la otredad) emociones, identidad, subjetividad, memoria y diferentes aspectos personales y sociales, con el fin de analizar y presentar más detalladamente la información recolectada, teniendo presente que “el mundo está atravesado por narrativas y narraciones” (Vazquez-Sixto., et al., 2000, p. 65) que permiten construirlo o al menos dar cuenta de versiones de este, las acciones propias y del otro (Polkinghorne, 1988). Para el desarrollo de esta

investigación, se realizaron narrativas escritas que permitieron registrar vivencias, acciones, situaciones ocurridas en las diferentes intervenciones pedagógicas con las estudiantes y comunidad educativa del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

3.4. Población

Las participantes fueron 34 estudiantes del grado 805 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño con edades entre los 12 y 15 años, quienes viven mayormente con su mamá y hermanos, en estratos 1, 2 y 3 en las localidades Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal Sur. Estudiantes que consideran importante las actividades de leer y escribir porque les permite desarrollar y fortalecer habilidades comunicativas, procesos cognitivos y la interacción con diferentes textos, escritos y gráficos. Asimismo, población que no conoce qué es la novela gráfica, pero que le gusta escribir sobre diferentes temas como el amor y la vida personal, competencia que en el presente proyecto de investigación se propone a partir de la escritura a mano teniendo en cuenta los beneficios que esta ofrece en el proceso de aprendizaje y alfabetización.

3.5. Matriz Categorial

| Unidad de análisis | Categoría | Subcategoría | Indicadores |
|---------------------------|-----------|-------------------------|--|
| Producción Escrita | Escritura | Escritura Autoficcional | <p>Reconoce las características de un texto autoficcional.</p> <p>Comprende la escritura como un proceso compuesto por distintas fases no lineales e interdependientes.</p> <p>Da cuenta de procesos de memoria y autoconocimiento para la configuración de su identidad.</p> <p>Crea textos autofccionales mediante estrategias de redacción y metacognición.</p> |

| | | |
|--|---------------------|--|
| | Novela gráfica | <p>Identifica las características y elementos que componen la novela gráfica.</p> <p>Comprende la relación entre imagen y texto escrito enmarcados en la novela gráfica.</p> <p>Analiza el contexto histórico, político y social de las novelas gráficas <i>El Diario de Ana</i> y <i>Persépolis</i>.</p> |
| | Secuencia Didáctica | <p>Desarrolla actividades en torno a la producción escrita autoficcional.</p> <p>Relaciona de principio a fin las diferentes actividades propuestas en clase.</p> <p>Crea un producto final basado en las características de la producción escrita autoficcional y las estrategias de redacción y metacognición.</p> |

Fuente: creación propia

3.6 Consideraciones éticas

El proyecto de investigación permitió el fortalecimiento de las habilidades escritas de las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de una secuencia didáctica basada en la novela gráfica, además, la valoración de la memoria y el autoconocimiento, insumos fundamentales en la producción escrita autoficcional. Por otro lado, en las desventajas y limitaciones, se precisa que, debido al calendario escolar y las diferentes actividades pedagógicas de dicha institución, fue más difícil implementar sin contratiempos el proyecto de investigación; sin embargo, gracias a la solicitud de horas adicionales, el compromiso de las estudiantes con la investigación, los espacios generados por la docente

titular y la experiencia dentro y fuera del aula, se pudo llevar a cabo la propuesta, la recolección de resultados y su posterior análisis.

Por otro lado, para cumplir con el reglamento estudiantil y el proceso legal pertinente, se entregó a cada estudiante un consentimiento informado (ver anexo 5) donde se especificó título, resumen y descriptores claves del proyecto de investigación; beneficios de participar en el estudio; cómo se socializarían los resultados y cómo se mantendría bajo confidencialidad la información. Consentimiento que las estudiantes devolvieron firmado por sus padres de familia y/o acudientes, quienes aceptaron el propósito de la investigación y cómo se iba a trabajar con las estudiantes de 805 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, destacando que la información resultante se usaría únicamente con fines académicos y siendo totalmente confidencial.

Capítulo IV: Propuesta de intervención pedagógica

4.1 Propuesta de intervención

Teniendo en cuenta las dificultades observadas en el transcurso de la investigación: baja comprensión lectora; poco interés en la producción de textos escritos, especialmente textos narrativos y reflexivos; desconocimiento sobre qué es una novela gráfica y cómo leerla, se propuso diseñar una secuencia didáctica, estructurada a partir de las categorías, escritura, novela gráfica y secuencia didáctica, con el fin de fortalecer la producción escrita autoficcional en las estudiantes de grado 805 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Por ello, se explicará la propuesta denominada *Escribir para vivir*, cuyo nombre nace por tres motivos. Primero, el diario personal en el que las participantes llevaron registro escrito y gráfico de diferentes obras de literatura colombiana. Segundo, el valor y pertinencia de la escritura mediante la cual se pueden expresar emociones, sentimientos, realidades personales y sociales, un sinnúmero de situaciones que atañen la vida cotidiana y que merecen ser contadas. En

tercer lugar, *Persépolis* y *El Diario de Ana Frank* que, con su narración autobiográfica, devela lo íntimo y sagrado de la vida personal de sus autoras, quienes, a pesar de la guerra, escribieron para vivir y contar sus historias.

En consecuencia, se eligió una secuencia didáctica con el objetivo de planificar e implementar una serie de actividades secuenciadas en pro del aprendizaje de la novela gráfica y el fortalecimiento de la composición escrita autoficcional, mediante talleres, actividades y evaluaciones. Para ello, se pensaron distintos recursos pedagógico-didácticos como escritura libre, cómics, historietas, novelas gráficas, rúbricas de evaluación, actividades de memoria y autoconocimiento, escritura autoficcional, que posibilitarán la ejecución y desarrollo del propósito *Escribir para vivir*.

4.2 Fases

La secuencia didáctica *Escribir para vivir* se ejecutó en tres fases: Fase de apertura, Fase de desarrollo y Fase de cierre, cada una con diferentes sesiones de clase que se implementaron en el periodo académico 2023-II en el grado 805 de la jornada mañana de la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño. La primera corresponde a la etapa de apertura en la que se buscó que las estudiantes tuvieran un acercamiento general a las categorías o conceptos que iban a trabajar a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica, esto es escritura y novela gráfica. La segunda, correspondió a la parte de desarrollo de la propuesta metodológica-didáctica en la que se buscó profundizar y poner en práctica los conceptos de Producción Escrita Autoficcional (PEA) y novela gráfica. Para ello, se realizaron diferentes actividades, talleres y evaluaciones que contribuyeron en la aplicación y posterior análisis de resultados. La tercera, trató sobre la etapa de cierre en la que las estudiantes debían autoevaluarse, co-evaluar a sus compañeras y recibir una evaluación cualitativa y formativa por parte del investigador; y, además, dejar por escrito el impacto de la PEA y la novela gráfica con el objetivo de *Escribir para vivir*.

4.2.1 Fase de apertura

Primera sesión: La Sopa de la escritura

Para realizar la introducción al concepto de escritura, en la primera sesión, *La Sopa de la Escritura*, basada en *La Cocina de la Escritura* de Cassany (1993), a las estudiantes se les pidió escribir en una hoja en blanco cualquier historia sobre el tema que quisieran; después, socializar la experiencia de escribir, de acuerdo con unas preguntas previamente definidas; y, por último, discutir qué es la escritura y por qué la escritura es un proceso (Flower y Hayes, 1980; Flower y Hayes, 1981; Flower y Hayes, 1996; Hayes, 1996; Cassany y García del Toro, 1999), a través de un ejemplo didáctico de cómo hacer una sopa de pasta.

Segunda sesión: Mundo gráfico

En esta sesión, en la rotonda del colegio, a las estudiantes se les entregaron 10 libros en total: 4 novelas gráficas (*María, Persépolis, El Diario de Ana Frank, El Paraíso Perdido*), 3 cómics (*Bolita de Pelo, Hulk la Cosa, Hell Boy- volumen 2*) y 3 historietas (*Grandes Héroes, Las Aventuras de Tin Tin, Aventuras Emocionantes*), a partir de las cuales debían anotar en una tabla sus características, eso sí tratando de ubicar en cada columna el libro y su categoría correspondiente.

4.2.2 Fase de desarrollo

Primera sesión: Escribir para vivir

En la primera sesión de la fase de desarrollo, las estudiantes leyeron diferentes fragmentos de las novelas gráficas *El Diario de Ana Frank* (Agrimbau y Mezquita, 2017) y *Persépolis* (Satrapi, 2020), con el objetivo de conocer su contenido y características, así como la vida y obra de sus autoras, Marjane Satrapi y Ana Frank, quienes mediante la escritura expresaron y compartieron al mundo su vida personal, familiar y social, diferentes

sentimientos y emociones, es decir todo un contexto histórico/biográfico que se discutió y analizó en clase.

Segunda sesión: *Hora de crear mi propia historia*

Teniendo en cuenta las características y elementos de las novelas gráficas *El Diario de Ana Frank* y *Persépolis*, en un primer momento, las estudiantes crearon su propia secuencia de imágenes (izquierda a derecha) mediante cuadros o viñetas, globos o bocadillos, onomatopeyas, comentarios pie de página, texturas o colores, a partir de un suceso particular de sus vidas, por ejemplo: un viaje; una relación amorosa; una época del año como Navidad, Semana Santa, Halloween, etc.; un hobby o actividad favorita; algún sueño que hayan tenido y que nunca han olvidado; o simplemente algún evento particular de su día a día como montar en Transmilenio, estudiar, hacer tareas, etc. En un segundo momento, a través de una rúbrica de coevaluación cada estudiante evaluó la producción gráfica y escrita de su otra compañera.

Tercera sesión: *¡Conoce el mundo de la AFA!*

En esta sesión, se explicaron y discutieron los conceptos y características de la AFA: Autobiografía, Ficción y Autoficción, a través de diferentes fragmentos de las novelas gráficas *El Diario de Ana Frank* y *Persépolis*, con el fin de conocer las estrategias empleadas por las escritoras para contar sus vidas mediante la realidad y la ficción.

Cuarta sesión: *La aventura del autoconocimiento*

Para que las estudiantes se conocieran a sí mismas se realizaron tres actividades específicas. Primera, *Descubriendo mis emociones*, en la que las estudiantes se identificaron con los personajes de la película *Intensamente* (2015), de acuerdo con las emociones que experimentaban en clase. Segunda, *La ruleta de la vida*, en la que pudieron evaluar su nivel, de 1 a 10, de los siguientes ámbitos: espiritualidad, familia, amigos, estudio, salud, amor y

pareja, imagen personal, autoestima, ocio y tiempo libre, emociones, iniciativa personal y motivación. Tercera, *El caminito de la vida*, en la que hicieron memoria de sus vidas, escribieron y dibujaron un caminito con aquellos acontecimientos, tanto positivos como negativos, que consideraron pertinentes contar.

Quinta sesión: *Mis múltiples yos*

En esta quinta sesión, se realizó una actividad basada en la teoría de Miguel de Unamuno citado por Alberca (2007) en *¡Este (no) soy yo? Identidad y autoficción*, en la que cada estudiante vio su reflejo, primero, en un espejo bueno, y luego, en un espejo roto, con el objetivo de conocer sus múltiples yos y finalmente, responder una serie de preguntas que las interrogó acerca de su identidad, autopercepción y nivel de autoestima.

Sexta sesión: *Hora de la PEA: Planificación*

En la sexta sesión, se dio inicio con la Producción Escrita Autoficcional (PEA), mediante la fase de planificación en la que cada estudiante pensó su mundo interior (emociones y sentimientos), mundo exterior (realidad educativa, familiar y social), así como el espacio-tiempo, personajes, tipo de conflicto, y estructura de su escrito autoficcional, todo ello, teniendo en cuenta las características de la autoficción.

Séptima sesión: *Hora de la PEA: Escritura*

La séptima sesión estuvo dedicada a la escritura del texto autoficcional. Para ello, en un primer momento se les presentó un corto escrito autoficcional (creación propia) a través del cual pudieron identificar las características de la PEA y cómo fue el proceso de creación de dicho texto. Durante la PEA, cada estudiante tuvo a disposición tanto el taller de planificación, como los recursos de autoconocimiento (La ruleta de la vida, El caminito de la vida), con el objetivo de facilitar la composición escrita.

Octava sesión: *Hora de la PEA: Revisión*

Para la ejecución de esta sesión, se realizó una rúbrica de autoevaluación que permitió a cada estudiante evaluar su escrito autoficcional, tanto en forma como en contenido, y, de esta manera, hacer las correcciones pertinentes.

4.2.3 Fase de cierre

Primera sesión: *Conociendo mis logros*

Mediante una rúbrica de heteroevaluación el investigador evaluó el producto final de las estudiantes durante el proyecto de investigación y, así, consolidar sus logros y cumplimiento de los indicadores de cada categoría y subcategoría planteados en la matriz categorial.

Segunda sesión: *Frasco de la gratitud*

En esta sesión, las estudiantes depositaron dentro del Frasco de la Gratitud notas autoadhesivas con base en las siguientes preguntas: ¿Cómo fue tu proceso de escritura autoficcional?, ¿Consideras que escribir autoficción te fue útil?, ¿Crees que la novela gráfica te sirvió como herramienta/ejemplo para escribir autoficción?

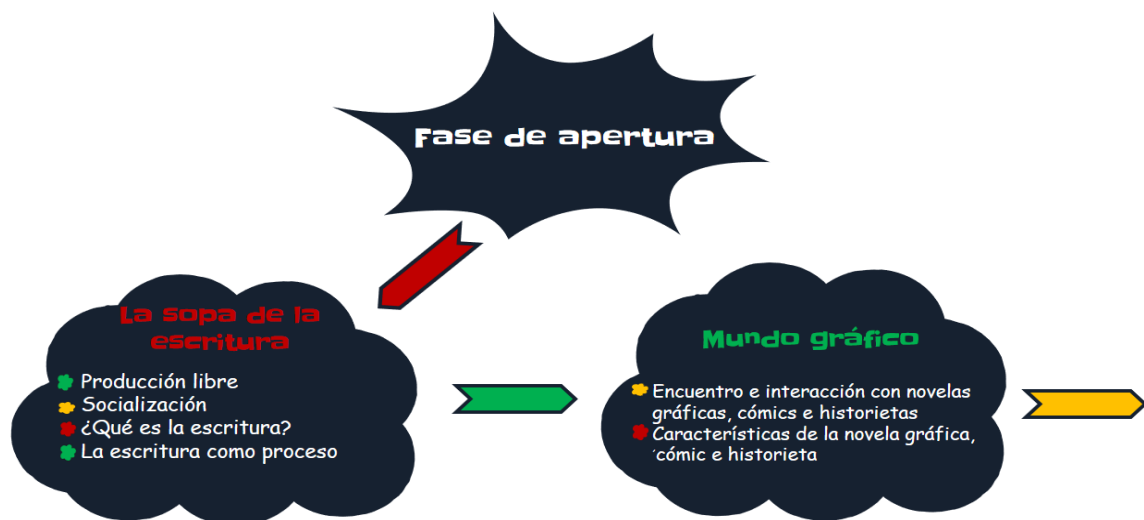




Fig. 1 Fases de la propuesta de intervención *Escribir para vivir*.

Capítulo V: Análisis de Resultados

En este capítulo se analizan los datos recopilados en la intervención realizada con las estudiantes de grado 805 del Liceo Femenino Mercedes Nariño para dar cuenta de los resultados por fases de la secuencia didáctica *Escribir para vivir*: fase de apertura, fase de desarrollo y fase de cierre; y, también, los resultados por objetivos, tanto objetivo general como objetivos específicos. Cabe mencionar que, el uso continuo de comillas corresponde a los fragmentos de las respuestas de las participantes en el desarrollo de las fases.

5.1 Resultados por fases

En la primera fase, en cuanto a las percepciones de la escritura, las estudiantes indicaron que el ejercicio de escribir les permitía desahogarse, expresar emociones y sentimientos, crear sus propios personajes e incluso mejorar la caligrafía, ortografía y redacción. Por tal razón, en la producción libre (ver anexo 6), las estudiantes escribieron sobre diferentes temas, por un lado, temas que definieron y describieron como el bullying, la ansiedad, grupos musicales, suicidio, danza, banda marcial, anime, dibujo, LGTIQ+; y, por otro lado, temas que vincularon con sus vidas, por ejemplo, mascotas (el más recurrente), muerte de familiares y mascotas, danza, música, banda marcial, poesía, amor, recuerdos o anécdotas, LGTIQ+, la adolescencia y suicidio. Escritos emotivos e impactantes que mostraron el sentir y algunas vivencias de las escritoras.

No obstante, el desempeño de *la tarea de escritura* (Flower y Hayes, 1980) fue afectado por diferentes razones. Por un lado, porque fue una actividad inesperada, no sabían qué escribir o era difícil concretar el tema; por otro lado, la tarea resultó sencilla porque las estudiantes conocían y les gustaba el tema, “sabía[n] que tenía[n] que hablar sobre ello”, lo “tenía[n] en mente desde antes”, es decir en su *memoria a largo plazo* (Hayes, 1996). Además, teniendo en cuenta lo propuesto por van Dijk y Kintsch (1983) y Cassany (2021),

las estudiantes emplearon diferentes estrategias de escritura como pensar el tema, organizarlo; sacar ideas; escribir a partir de su conocimiento, inspiración, imaginación, lo interesante, lo que les gusta, lo que llegaba a su mente (Scardamalia & Bereiter, 1992), desde su sentir, dejando que fluyera el escrito, a pesar de ser una actividad apresurada y de corto tiempo.

En efecto, las participantes produjeron textos que presentaron moralejas, enseñanzas de vida y un componente axiológico significativo, así como la presencia de elementos afectivos, por ejemplo, emociones y sentimientos (Hayes, 1996); aunque no pensaron cómo sería la estructura y extensión de los textos, estos los desarrollaron mediante una superestructura, inicio, desarrollo y conclusión (van Dijk y Kintsch, 1983) e incluso, sin haberse solicitado, la anexión de títulos. Cabe mencionar que, las estudiantes al escribir sintieron nervios, preocupación porque fue un tema muy personal, vivencial, porque no les gustó recordar; hubo poco tiempo; no sabían qué escribir; sin embargo, para otras fue un ejercicio ameno que las hizo sentir cómodas y tranquilas, ya que al permitirles elegir sus propios temas (Graham, et al., 2001) aumentó su motivación y el gusto por la escritura.

Por otro lado, teniendo en cuenta que un alto porcentaje de las estudiantes no tenía conocimiento ni tampoco un primer acercamiento a la novela gráfica (97%), la propuesta de identificar las características de diferentes novelas gráficas, cómics e historietas (ver anexo 7), contribuyó en que las participantes comentaran que estos textos multimodales les llamó la atención por sus colores, tonalidades; las historias divididas en capítulos e índices; la narración manejada en rectángulos y los diálogos por medio de óvalos; el uso de onomatopeyas o “efectos de sonido muy buenos”; el poco o mucho texto que presentaban; el tipo de material (pasta dura o pasta blanda), dibujos o cuadros más grandes que otros: “los dibujos son sencillos y adecuados para lo que dicen”; además, el “equilibrio entre imagen y diálogo” en el que “las imágenes cuentan la historia” permitiendo “ver demasiadas

expresiones” y, como lo mencionó Eisner (1998) y McCloud (2023), obtener un equilibrio y fluidez entre imagen y palabras donde ambos se complementan, dialogan y contribuyen para que la historia se desarrolle.

En vista de que “una de las razones por las que a todos nos gustan las historias es que ofrecen propuestas para el significado y sentido de la vida” (McCloud, 2023, p. 69), en la fase de desarrollo, la lectura de algunos fragmentos de las novelas gráficas, *El Diario de Ana Frank* y *Persépolis* evidenció que su lectura fue entretenida y llamó la atención de las estudiantes por diferentes razones.

En primer lugar, por su narrativa que cuenta la vida de una adolescente que sufre por ser mujer (*Persépolis*) y la vida de una joven que se enamora en medio de la guerra (*El Diario de Ana Frank*). En segundo lugar, porque eran textos que no tenían “tanto párrafo”, presentaban onomatopeyas, colores a blanco y negro (*Persépolis*), colores vivos (*El Diario de Ana Frank*), imágenes de diferentes tamaños, capítulos, narraciones presentadas en cuadro y diálogos a través de óvalos. Y, en tercer lugar, debido a su desarrollo temático “bien argumentado”. En el caso de la novela gráfica *Persépolis* (2000), las estudiantes aseguraron que esta narra los acontecimientos que se viven en Irán y que suceden en el islam; y, *El Diario de Ana Frank* (2017) los relatos autobiográficos de la niña Ana Frank quien vivió las terribles consecuencias de la segunda Guerra Mundial, algo similar a lo que “está viviendo Ucrania y Rusia”. A destacar, la postura crítica y reflexiva de las practicantes, que reza en el PEI de la institución liceísta, porque no solo hicieron una relación de las obras con su contexto más cercano, sino también con las realidades políticas, sociales y religiosas de otras culturas.

Por otro lado, apelando a Eisner (1998), “el manejo diestro de palabras e imágenes” (p. 15) motivó que las participantes indicaran que en ambas novelas gráficas los dibujos

representaban lo descrito en el texto de manera adecuada, “mostraban las emociones y se relacionaban con el texto” permitiendo que la historia se entendiera mejor. Por ello, cuando crearon sus historietas (ver anexo 8) mediante este tipo de ‘arte secuencial’ (Eisner, 1998), contaron diversos recuerdos de sus vidas, por ejemplo, un viaje; una época del año como Navidad, Halloween; un hobby, o algún evento cotidiano del día a día. Ejercicio evaluado entre las mismas estudiantes a través de una rúbrica de coevaluación (ver anexo 9), la cual permitió analizar contenido, estructura, originalidad, lenguaje visual-escrito y exposición (formalidad, orden y precisión) de la historieta.

Ahora bien, en la discusión de los conceptos de ‘autobiografía’, ‘ficción’ y ‘autoficción’ se tuvo en cuenta la teoría del pacto autobiográfico (Lejeune, 1991) y pacto narrativo en los que se solapa un pacto ambiguo (Alberca, 2007), con el objetivo de que las estudiantes comprendieran mejor la definición y función de los mismos. Por tal motivo, para profundizar en este punto, se llevó a cabo la lectura de los siguientes fragmentos: “El velo” de *Persépolis* (Satrapi, 2000) y el Capítulo 3 de *El Diario de Ana Frank* (Agrimbau y Mezquita, 2017, pp. 38-45), que permitieron concluir que distinguir entre hechos reales y elementos de ficción, en ciertos momentos, era una difícil labor. En consecuencia, la única certeza que el lector podía tener era que las autoras utilizaban elementos autobiográficos y ficticios según su conveniencia, creando una forma de autoficción que desafiaba las fronteras entre lo real y lo ficticio.

En relación con lo anterior, el análisis de datos correspondiente a las tres actividades llevadas a cabo en la sesión denominada *La aventura del conocimiento* permitió identificar las emociones predominantes en las estudiantes (ver anexo 10), que de acuerdo con Hayes (1996) y Graham (2007) afectan el rendimiento escolar y, específicamente, la calidad de un producto escrito. Asimismo, permitió analizar los niveles de 12 ámbitos personales, familiares y sociales de las participantes (ver anexo 11), que al ser muy variados demostraron la

complejidad del ser humano, pero así mismo la diversidad de experiencias que enriquecen su comprensión de la vida y visión de mundo.

De igual modo, dicha sesión facilitó examinar momentos o acontecimientos, tanto positivos como negativos de la vida de las estudiantes (ver anexo 12), quienes cronológicamente dibujaron, escribieron y narraron rupturas o problemas familiares; regalo de un objeto como un celular, computador, bicicleta, tocador; aprender alguna habilidad, por ejemplo montar bicicleta o patineta; accidentes y cicatrices que permanecen no solo en su mente sino en su cuerpo, pero que salen del anonimato a través de imágenes y palabras (Eisner, 1998; McCloud, 2023); amigos y mascotas; dificultades emocionales/académicas, problemas de autoestima; entre muchas otras situaciones que dan cuenta de múltiples recuerdos almacenados en la memoria (Flower y Hayes, 1980; Hayes, 1996), a veces marcados por momentos dolorosos, difíciles, e incluso traumáticos, razón por la cual una estudiante lloró manifestando que “no es momento de recordar, no quiero recordar” (ver anexo 13).

Memoria que de acuerdo con Bergson (2013; 1977) registra a través de imágenes- recuerdos cada uno de los acontecimientos y situaciones de la vida cotidiana, incluso lugar y fecha del pasado que se amontona sobre sí mismo de manera continua y sin interrupción alguna. Es así que, ante el interrogante de *¿Quién soy yo?* las estudiantes escribieron que era difícil responder esta pregunta porque aún no se conocen muy bien, “siento que no me conozco lo suficiente ya que soy muy inestable como para decir que estoy segura de lo que soy”; no obstante, describieron sus rasgos físicos, personalidad (emociones, sentimientos, valores éticos y morales), actitudes, comportamientos y cosas que hacen por complacer y ver felices a los demás, con el objetivo de “ser la chica que todos quisieran”, lo que las hace sentir tristes, deprimidas y decepcionadas de sí mismas porque no pueden demostrar lo que son, piensan y sienten, especialmente cuando se encuentran con adultos o seres queridos.

Por tal razón, dicha actividad, basada en la teoría de Miguel de Unamuno (Alberca, 2007), develó que verse en los dos espejos facilitó expresar con sinceridad lo que sentían, por un lado, aceptación, felicidad y tranquilidad al verse como eran y, por otro lado, “incomodidad”, “estrés”, “rota por dentro”, “asco y desagrado (tristeza)” por diferentes causas, por ejemplo, porque “en el primer espejo me dio un sentimiento de tristeza ya que no me gusta mi apariencia y en el segundo espejo me gustó verme más ya que no me veía como yo”. Una experiencia muy valiosa en la que se encontró que las participantes odian su manera de ser, ya que lastiman y estorban a los demás, no rinden en el colegio, etc., es decir, diferentes sentires que evidenciaron la inconformidad con respecto a su personalidad y apariencia física, ya que “no me quería ver porque no me siento linda”. Es decir, dos espejos que determinaron la forma de verse y sentirse de las participantes, por ejemplo, “rara”, “dañada”, “rota”, como si faltara “algo en mí”, enfatizando que sí hubo diferencia al verse en cada uno de estos, “ya que en uno solo [espejo bueno] hay una personalidad y en el otro hay varias [espejo roto]”, concluyendo que en ellas hay “múltiples yos” (Alberca, 2007, p. 94).

Ahora bien, con base en la propuesta de Flower y Hayes (1980) sobre los procesos cognitivos involucrados en la producción escrita, la fase de planificación (ver anexo 14) dio cuenta, en primer lugar, del “mundo interior” de las estudiantes: sus múltiples yos, (actividad de los espejos); memoria y recuerdos de sus vidas (El caminito de la vida); y las diferentes emociones de su ser (Intensamente, 2015). En segundo lugar, su “mundo exterior”: personas con quienes mayormente se relacionan, es decir, familiares, amigos, compañeras de estudio, mascota, profesores; asimismo, lugares significativos como la casa, el colegio, los parques; y también, las acciones o situaciones que hacen parte de su día a día, por ejemplo, estudiar y hacer tareas, comer, dormir, actividades extracurriculares (banda marcial y natación). En tercer lugar, el tiempo-espacio del producto autoficcional, por un lado, pasado, presente y futuro y, por otro lado, colegio, casa, parques, la ciudad de Bogotá, otra casa e incluso una

universidad. En cuarto lugar, personajes a los que nominaron mediante uno de sus dos nombres, seudónimos, apodos e hipocorísticos, por ejemplo, 'Mafe'. Además, la presencia de otros personajes principales como un familiar, mascotas o amigos del colegio y personajes secundarios, por ejemplo, amigos, familiares o profesores e incluso enemigos o villanos por medio de amigos, un ex, Dios, profesores y familiares. En quinto lugar, la elección de dos tipos de conflicto, por un lado, conflicto interno, a causa de la pérdida de una mascota, un familiar o una amistad; y, por otro lado, conflicto personal con familiares, amigos o pareja. Y, en sexto lugar, la estructura de los textos autoficcionales que contaron con una superestructura definida: inicio, desarrollo y conclusión (van Dijk y Kintsch, 1983), títulos que remitían directamente al tema y la extensión de los escritos que no excedió 3 páginas.

En ese orden de ideas, en la fase de planificación se les permitió a las estudiantes emplear diferentes estrategias de escritura para dar inicio con el proceso de traducción, mediante la lectura de un escrito autoficcional (ver anexo 15) que les permitió autoficcionalarse, y crear mundos posibles, logrando una tensión entre lo real y lo imaginario (Bruner, 2003) que gracias a la tríada autor, narrador y personaje contaron sus múltiples sentires y experiencias personales, que según Alberca (2007) y Darrieussecq citada por Casas (2012), unas veces se disfrazan, esconden, disimulan asumiendo la no referencialidad confundiendo al lector a través de un ir y venir entre realidad y ficción.

Por esta razón, al realizar el análisis de los diferentes escritos autoficcionales se pudo evidenciar que la fase de planificación les fue de gran utilidad para la composición escrita, ya que la organización previa de las ideas permitió que el producto autoficcional no fuera improvisado ni tampoco un ejercicio de escritura libre como el de la fase de apertura y, así, tuvieran conciencia del proceso de escritura y del estado afectivo- emocional (Hayes, 1996; Graham, 2007) que influyó de manera significativa en sus escritos. A continuación, en la figura 2 se puede evidenciar el análisis de uno de los productos autoficcionales de las

estudiantes en el que se evidencia cómo la fase de escritura acude continuamente a la fase de planificación y viceversa (figura 3) demostrando que son fases recursivas y no siempre lineales (Flower y Hayes, 1980; Flower y Hayes, 1981; Flower y Hayes, 1996; Hayes, 1996; Cassany y García del Toro, 1999). Es así que, para comprender el análisis se propone:

- Mundo interior (color azul): múltiples yos, caminito de la vida, emociones.
- Mundo interior (color negro): familia, colegio, barrio, lugares significativos, acciones o eventos del día a día.
- Espacio-tiempo (color amarillo): pasado, presente, futuro.
- Personajes (color morado): personaje(s) principal(es), personaje(s) secundario(s), antagonista(s).
- Conflicto (color marrón): conflicto interno, conflicto personal o conflicto extrapersonal.
- Estructura (color verde): superestructura, título, extensión del texto.

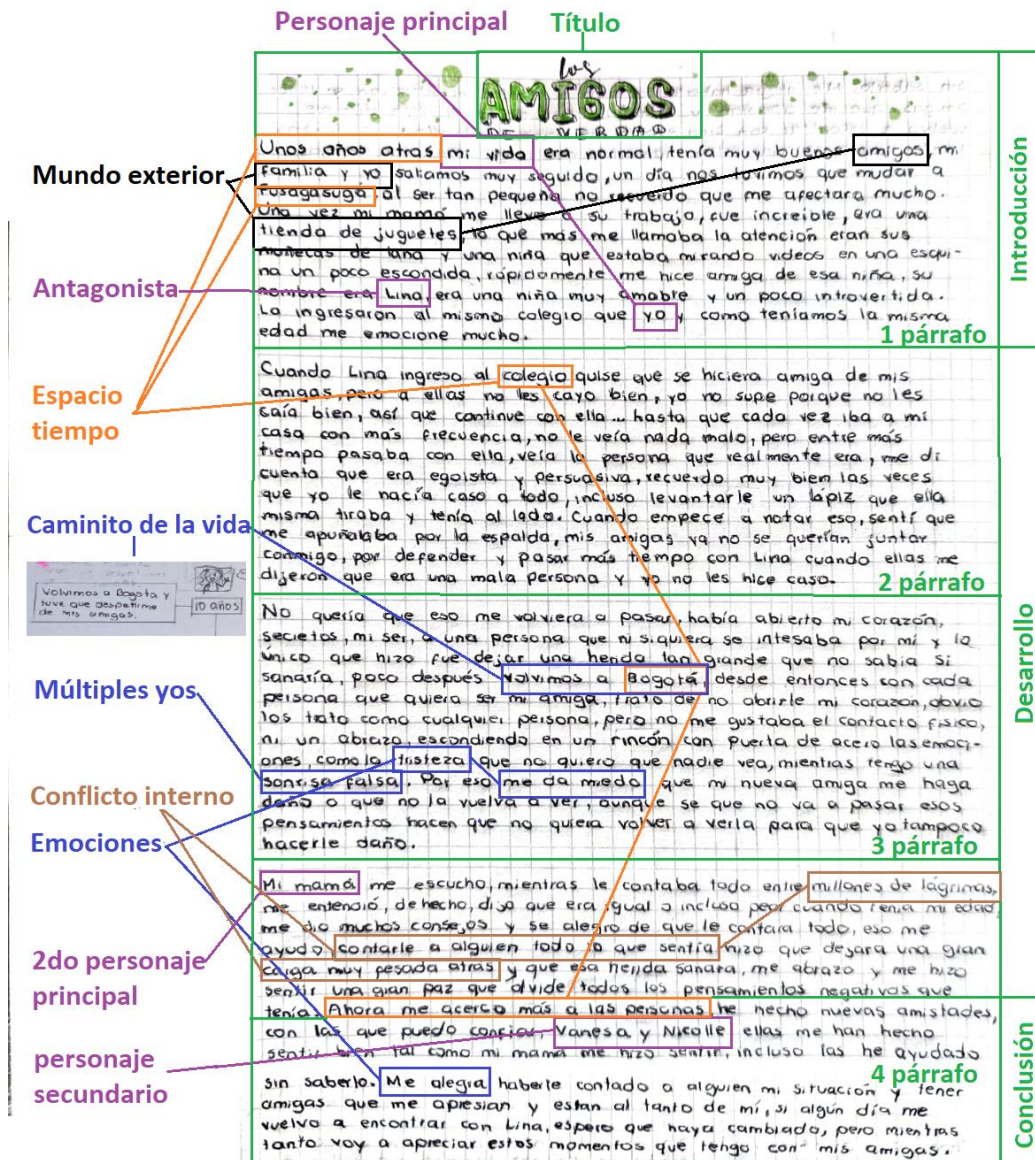


Figura 2: Análisis de texto autoficcional

1° Fase: Planeación

Ten en cuenta que:

❖ Donde se encuentran líneas debes completar la información

1. Observa tu mundo interior

- Piensa en tus múltiples Yos: actividad de los espejos
- Haz memoria de tu vida, teniendo en cuenta el *Caminito de la Vida*
- Ten presente tus sentimientos de acuerdo con los personajes de *Intensamente*. Ordénalos del más al menos predominante en tu vida: Alegria, Tristeza, Miedo, Desagado, Furia.

2. Observa tu mundo exterior

- Personas con quienes te relacionas en la familia, el colegio, el barrio:
Mamá, papá, hermano, abuelo, Camilo, Zarith, Valeria, Emmi, Gabriela, Nicolle, Vanesa, Ashley, taliana, Alejandra.
- Lugares significativos para Ti: Mi casa, Fusagasuga
- Acciones, situaciones o eventos que hacen parte tu día a día:
Levantarse temprano, ir al colegio, hacer tareas, dormir, comer.

3. Espacio-Tiempo:

¿En qué espacio-tiempo se desarrollará la historia autoficcional?

- ❖ Tiempo: pasado, presente, futuro/ una mezcla de todos: Pasado y presente
- ❖ Lugar(es): Fusagasuga, Bogotá, Colegio, Casa.

4. Personajes:

Nombre del personaje principal: ten presente que este debe tener tu propio nombre: Fernanda

¿Qué características va a tener tu personaje principal: forma de pensar, actuar y sentir: visión de mundo?
Alegre, amable, llora internamente, social, extrovertida, ve todo como su mundo de ensueño, Debilidad: Perder todo lo que tiene, que otros vean que no siempre es feliz, miedo a las abejas, se presiona a si misma.

¿Crees necesario incluir otro personaje principal en tu historia? Si es así, ¿cuál será su nombre y sus características?
Si, sería mi mamá (Yamile), paciente, tranquila, mi amiga, trabajadora pero sobre protectora, nerviosa, aprende de sus errores pasados y Fer la ve como una superhéroe.

¿Cuántos y quiénes serán los personajes secundarios?
Serán 2, personajes secundarios, Vanesa, Nicolle

reconocimiento y reacreditación a la Excelencia en la Gestión Educativa
DANE: 111001011819 NIT: 860-022901-6

• ¿Habrá enemigos o villanos en tu escrito autoficcional? ¿Cuántos? ¿Con qué propósito? No enemigos pero si personas que impiden que se resuelva el problema, serian 1, para hacer sentir mal a la protagonista

5. Conflicto

Para crear una buena historia autoficcional es importante que al menos exista un conflicto central. Por ello, debes conocer los diferentes tipos de conflictos:

6. ¿Qué tipo de conflicto elegiste? ¿Por qué?
Interno, porque lleva una carga interna que no quiere que nadie sepa para no herir sus sentimientos.

7. Estructura del texto autoficcional

- Ten presente la macroestructura del texto autoficcional: Introducción, desarrollo y conclusión.
- Título del texto autoficcional: Los amigos de verdad
- La extensión del texto: ¿cuántos párrafos crees que tendrá? 3/4 párrafos aproximadamente.
- Organización de ideas

Figura 3: Fase de planificación de texto autoficcional

Ahora bien, atendiendo al PEI del Liceo Femenino Mercedes Nariño que propone “La evaluación como oportunidad para mejorar”, en la fase de revisión, las estudiantes analizaron sus escritos autofccionales por medio de una rúbrica de autoevaluación (ver anexo 16) en las que se establecieron cinco criterios en cuanto al componente formal de la escritura: situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura y ortografía, mostrando un nivel medio y alto (3-4 puntos) en la mayoría de los criterios autoevaluados. Asimismo, seis criterios con respecto al componente de contenido de la PEA: autora, personaje y narradora; personaje; ficción y realidad; pacto ambiguo; autoconocimiento; memoria en los que un alto porcentaje

de estudiantes se autoevaluó con caritas verdes (desempeño alto) y caritas amarillas (desempeño medio).

Ejercicio de revisión que ayudó a las participantes a tener control del proceso de la PEA mediante estrategias de escritura y estrategias de metacognición (Parodi, 2003) mediante el reconocimiento y comprensión de las fases del proceso de escritura, la revisión del texto escrito, el uso de diferentes tipos de evaluación (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) y la reflexión continua acerca de su proceso de escritura durante la implementación de la secuencia didáctica *Escribir para vivir* (figura 4).

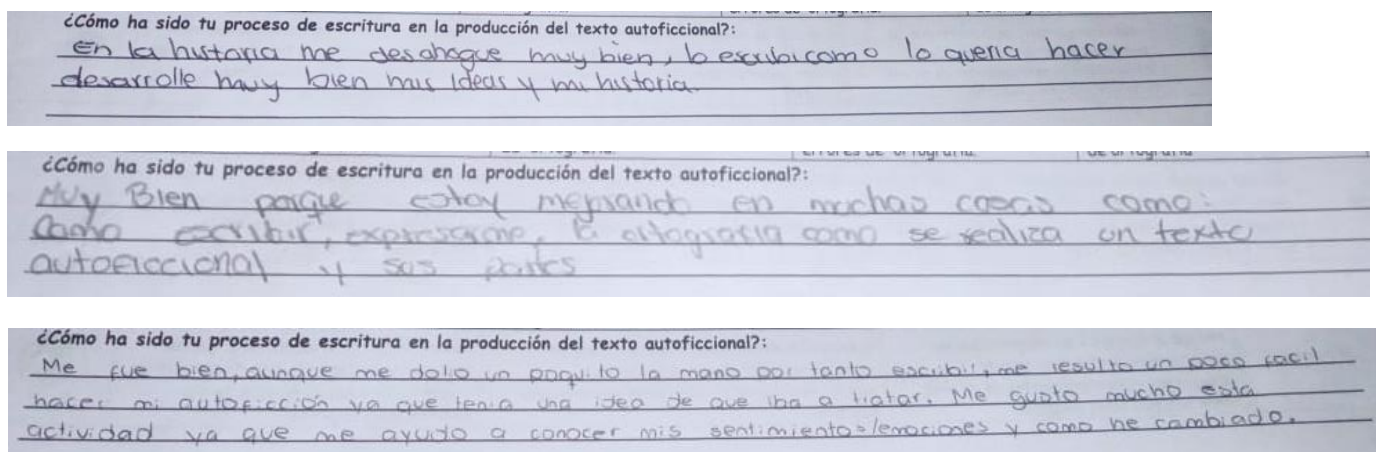


Figura 4: Estrategias de metacognición

Por último, en la primera sesión de la fase de cierre de la secuencia didáctica, por medio de la heteroevaluación, docente-estudiante (ver anexo 17) las participantes tuvieron la oportunidad de conocer cómo fue su PEA teniendo en cuenta los mismos criterios estipulados en la autoevaluación de la fase de revisión. Por ello, en el componente formal se evidenció que los criterios con puntajes más altos fueron la *estructura* y *situación comunicativa*, y los más bajos *ortografía* y *cohesión*. Y, en cuanto al contenido de la PEA obtuvieron mayormente caritas amarillas (desempeño medio) y caritas verdes (desempeño alto) en los distintos criterios que se pueden evidenciar en la rúbrica.

Asimismo, la última sesión de la fase de cierre, *El Frasco de la Gratitud* (ver anexo 18) dio cuenta que el proceso de escritura autoficcional no fue fácil para las estudiantes porque no sabían qué escribir, pero que, gracias a la fase de planificación, la ruleta de la vida, el caminito de la vida, el conocimiento de sus emociones, la imaginación y creatividad, pudieron elaborar “un texto muy lindo, escribir para llorar, para volver a sonreír”. Proceso en el que los recuerdos agradables y tristes permitieron hacer memoria de aquellas cosas que lastimaron y marcaron no solo la mente sino el cuerpo, e inspirarse “y sacar algo que tenía[n] desde hace mucho tiempo para volver a sonreír”. Por tal razón y en base a lo escrito por las autoras, la escritura autoficcional les permitió desahogarse, sacar todo, descansar y expresar el dolor, “contar sin un nudo en la garganta mi historia”, despejar la mente, además, ver el cambio a lo largo de la vida (Ruleta de la vida). Es así que, “recordar cosas que no quería recordar” porque “...quien vaya a leer lo que escribí no sabrá que es real”, redujo la ansiedad y aumentó la motivación de las autoras; en contraposición con lo que propone Lejeune (1991), que el tema de la verdad es indiscutible, y quien escribe dice la verdad y nada más que la verdad para que cumpla el *pacto autobiográfico*.

Proceso de escritura autoficcional que les permitió conocerse a sí mismas, al menos un poco más, transmutar el dolor y configurar su *yo* (Bruner, 2003, p. 93) que continuamente desea expresar y compartir su sentir, relaciones sociales, familiares, entre otros aspectos de la vida cotidiana que valen la pena ser contados y autoficcionalados. De igual manera, novelas gráficas que les sirvió como ejemplo para escribir y expresar lo que sentían a través de la escritura y las imágenes y, así, “encontrar tu vida de una manera menos dolorosa” teniendo en cuenta el contexto histórico en el que vivieron Ana Frank y Marjane Satrapi marcado por la guerra, la opresión a la mujer, la violación sistemática de los derechos humanos, el fanatismo religioso y político. Autoras que enseñan la importancia de recordar y escribir para inspirar a muchas personas y “enseñarles” cómo hacerlo mediante los dibujos y la escritura. Obras que

les permitió analizar cómo algunos sucesos pueden ser reales, pero otros tantos inventados, ya que, de acuerdo con sus aportes, había escenas que representan la realidad y otras que eran un poco dramáticas o exageradas, es decir ficticias.

Por lo anterior, aunque en ocasiones escribir sobre sí misma es una actividad desafiante porque implica decirle al otro “cosas privadas muy personales”, esta habilidad les permitió contar lo que han pasado y vivido, desahogarse, “ya que documentar la vida, los pensamientos y sentimientos ayudan a expresarse y liberar los pensamientos” (figura 5).

Ahora bien, es importante mencionar, la secuencia didáctica *Escribir para vivir* fue diseñada a lo largo de su implementación, analizando el proceso y progreso de las estudiantes para su elaboración. Por lo que, este enfoque iterativo y reflexivo permitió adaptar la secuencia a las necesidades y experiencias reales de las autoras, asegurando así su pertinencia y efectividad en el desarrollo de habilidades de escritura y expresión personal, lo que enriqueció el proceso y consolidó el aprendizaje, tanto de las participantes como del investigador.

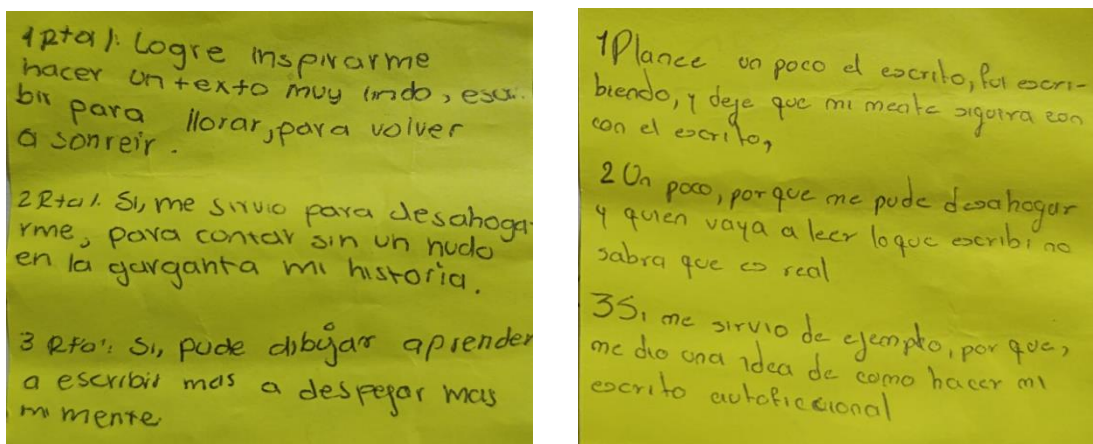


Figura 5: Opiniones recolectadas de El Frasco de la Gratitud

5.2 Resultados por objetivos

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de la presente investigación buscó fortalecer la producción escrita autoficcional de las estudiantes del curso 805 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño mediante una secuencia didáctica basada en la novela

gráfica, se puede concluir que, durante todo el proceso de percepción, producción libre, planificación, escritura y revisión de la composición escrita se cumplió dicho objetivo, ya que las estudiantes tuvieron la oportunidad de conocerse a sí mismas, mediante la memoria y el autoconocimiento de sus emociones y sentires que resultaron ser recursos muy valiosos en la escritura a mano y papel.

Con respecto al objetivo específico de caracterizar el nivel escritural de las participantes, este se alcanzó mediante la encuesta, la prueba diagnóstica y la producción libre desarrollada en la fase de apertura de la secuencia didáctica, que permitieron identificar las concepciones que dicha población tenía sobre qué es escritura, la importancia e impacto de la escritura en sus vidas, así como su nivel y tipo de escritura, tanto en el componente formal como de contenido y desarrollo temático.

En cuanto al segundo objetivo específico de diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en la novela gráfica, la investigación da cuenta que esta se pensó gracias a las observaciones y la praxis llevada a cabo con las estudiantes y, se concretó, con base en la vida de las autoras Marjane Satrapi y Ana Frank quienes escribieron para vivir, y no sucumbir en los contextos tan difíciles en los que vivían. Por ello, al momento de diseñar e implementar esta secuencia didáctica denominada *Escribir para vivir*, desde la fase de apertura hasta la fase de cierre, se tuvo presente la importancia y fuerza narrativa multimodal de ambas novelas gráficas: *Persépolis* y *El Diario de Ana Frank*, que junto a otras novelas gráficas se han convertido en un ‘movimiento’ (Jiménez, 2014; McCloud, 2023, p. 56), que de acuerdo con Weiner (2003), han trascendido fronteras y captado el interés de muchos lectores debido a su legibilidad y alta calidad.

Finalmente, en relación con el tercer objetivo específico de analizar los aportes de la secuencia didáctica basada en la novela gráfica, este se logró de manera satisfactoria. Desde el inicio de dicha secuencia, se pudo observar su relevancia en la vida de las estudiantes,

quienes emprendieron un proceso de escritura sumamente personal que abarcó sus sentimientos, vivencias, recuerdos y todo aquello que podían y querían compartir a través de la escritura. Gracias a las tres fases de la secuencia didáctica *Escribir para vivir*, las autoras pudieron liberar sus emociones, llorar y comenzar un nuevo rumbo gracias a las palabras que habitan en la memoria, las cuales les permitió abrir los baúles del recuerdo y traer al presente lo que parecía carente de sentido, olvidado e incluso doloroso.

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

Al saber que la escritura “es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio...una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (Hayes, 1996, p. 2) se puede concluir que el presente trabajo de investigación fortaleció la escritura autoficcional de las estudiantes de grado octavo del Liceo Femenino Mercedes Nariño, ya que lo que en un principio se consideraba una actividad tediosa y solo por cumplir con el deber académico, se convirtió en la oportunidad para escribir sobre sí mismas convirtiéndose en un ejercicio ameno y significativo (anexo 19), teniendo en cuenta que es una habilidad compleja, dinámica y recursiva que involucra diferentes procesos cognitivos que se complementan entre sí. Por tal razón, este trabajo de grado contribuye en el estudio de los procesos de escritura que involucran no solo lo cognitivo sino lo afectivo y motivacional que indudablemente afecta la calidad del producto escrito y cómo el escritor se involucra con este.

Asimismo, las diferentes estrategias de escritura y metacognición que las estudiantes emplearon como la planificación y estructuración de las ideas, actividades y ejercicios de autoconocimiento, viaje por la memoria y los recuerdos, rúbricas de evaluación, contribuyeron en la mejora de la PEA, una habilidad que durante toda la investigación se

realizó a mano, lápiz y papel que, de acuerdo con investigaciones realizadas por la Universidad Johns Hopkins (2021) y la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología (2020) trae una serie de beneficios como aprender habilidades relacionadas con la alfabetización, así como afinar un aprendizaje más rápido y significativo en el que se da una mayor actividad en las partes sensorio-motoras del cerebro.

Además, la secuencia didáctica *Escribir para vivir* demostró ser un recurso sumamente pertinente gracias a sus actividades secuenciadas. Esta estrategia facilitó la discusión y puesta en práctica de la escritura como un proceso que, en conjunto con la novela gráfica, amplió las posibilidades en diversos contextos educativos y culturales. Un ejemplo claro de esto se observa en las vidas y obras de Marjane Satrapi y Ana Frank, quienes utilizaron la escritura como un medio para plasmar sus sueños, emociones, ideas y filosofías de vida, abordando tanto aspectos ordinarios como sagrados de su mundo interior y exterior.

6.2 Recomendaciones

Implementar la escritura colaborativa como estrategia que contribuya en el fortalecimiento de la composición escrita.

Tratar otros tipos de textos multimodales como el manga que permita ampliar el panorama conceptual y práctico entre imágenes y palabras.

Trabajar autores colombianos de novelas gráficas como *Basuras* (2021) por Miguel Vallejo también conocido como ‘Gusanillo’; *Agente Malintz* (2022) por Rodrigo Lucio y ‘Gusanillo’; *Todas las bicicletas que tuve* (2022) y *Virus Tropical* (2011) por Paola Gaviria o ‘Powerpaola’; entre otras y, de esta manera, conocer sus obras y aporte a nivel nacional e internacional.

Hacer la distinción entre la función de guionista e ilustrador, teniendo en cuenta que el primero suele ser ignorado o poco conocido, así como la mención de guionistas que han sido pioneros de la novela gráfica en Colombia como Oscar Pantoja, Rodrigo Lucio, Juan David Quintero, entre otros.

Referencias

- Alberca, M. (2007). *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Bergson, H. (1977) *Memoria y vida*. Gilles Deleuze. Madrid: Alianza.
- Bergson, H., (2013). *Materia y memoria*. Cactus: Buenos Aires
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo económico de cultura de Argentina, S.A.
- Casas J. A., (2012). El simulacro del yo: la autoficción en la narrativa actual. En *La autoficción: reflexiones teóricas* (pp. 9-42). Arco Libros.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Cassany, D. y García del Toro, A. (1999). *Recetas para escribir*. San Juan de Puerto Rico: Ed. Plaza Mayor.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 17(3), 11–33.
- Eisner, W. (1998). *El cómic y el arte secuencial*. Norma Editorial.
- Flower, L. & Hayes, J.R (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Eds.) *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Carnegie Mellon University: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary educational psychology*, 32(3), 516-536.
- Graham, S.; Harris, K. R. & Larsen, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (2), 74-84.
- Graham, S.; Harris, K. R.; McArthur, C. & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 147-166.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). New Jersey: Erlbaum.
- Instituto Colombiano para el Fomento y la Evaluación de la Educación Superior (ICFES). (2022-1). *Prueba de Lectura Crítica Saber 11*. Bogotá, Colombia: MEN
- Jiménez Q. D. (2014). Páginas en emergencia: un itinerario de la novela gráfica en Colombia. *Boletín Cultural Y Bibliográfico*, 48(86). Recuperado a partir de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/7524
- Lejeune, P. (1991). *El pacto autobiográfico. La autobiografía y sus problemas teóricos*. Estudios e investigación documental. Suplementos Anthropos.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño (2018). Sistema Institucional de Evaluación Liceísta-SIEL. *Manual de convivencia*. (p. 78). Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación.

- McCloud, S. (2023). Hacer cómics: secretos narrativos del cómic, el manga y la novela gráfica. Astiberri Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (p.30)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (p. 39). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (p. 41). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad>
- Polkinghorne, D. (1988). Narrative knowing and the human sciences. New York: State University of New York Press
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142>
- Salvador, M. F., (2008): Psicopedagogía de la lengua escrita, Madrid, EOS.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64
- Sexton, M.; Harris, K. R. & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64 (3), 295-311

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson-Prentice Hall

UNESCO (2022). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): resumen nacional de resultados*, Colombia.

Universidad Sergio Arboleda (2019). *Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje: estudios en la educación media y superior*. Irma Amalia Molina Bernal, Juan Carlos Morales Piñero, Sergio Alejandro Rodríguez Jerez (Eds). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias Exactas e Ingenierías. Escuela de Educación.

van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vázquez-Medel, M. A., Mora, F., y Acedo G. A., (2020). *Escritura creativa y neurociencia cognitiva*. *Arbor*, 196 (798): a577. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4001>

Vázquez-Sixto, F. (2000). *Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad*. *Anàlisi: Quaderns De Comunicació i Cultura*.



Weiner, S. (2003). *Faster than a Speeding Bullet: The Rise of the Graphic Novel*. Nueva York: NBM

Anexos

Anexo 1: Encuesta de Caracterización

Sección 1 de 4

Encuesta de Caracterización Grado 805 J.M., Colegio Mercedes Nariño. Trabajo de Grado-Universidad Pedagógica Nacional

B *I* U  

La siguiente encuesta tiene como objetivo caracterizar cada estudiante, por tal motivo, las preguntas requieren respuestas concretas. Agradezco tu sinceridad en cada una de las respuestas.

Sección 2 de 4

Sección 2: Competencias de lectura, escritura y oralidad

Descripción (opcional)

Sección 3 de 4

Sección 3: Tipos de textos

Descripción (opcional)

Sección 4 de 4

Sección 4: Novela Gráfica

Descripción (opcional)

Anexo 2: Prueba diagnóstica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
COLEGIO LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
ELABORADO POR WILSON BELTRÁN



PRUEBA DIAGNÓSTICA GRADO 805

Lee atentamente el siguiente fragmento de la novela gráfica *Maus: Relato de un Superviviente* (1980) creada por el historietista Art Spiegelman.



1. ¿Cuál es el tema principal de la historia?

El tema principal de la historia es de un ratón el cual amaba una rata, pero una obsesionada quería impedir su compromiso.

2. ¿De qué trata la historia?

La historia trata de un ratón que tenía una relación con una rata llamada Lucía la cual estaba obsesionada por él pero el ratón se enamoró de otra rata y se comprometieron, la obsesión de Lucía llegó al punto de decirle al ratón que olvidara a su comprometida y se quedara con ella.

3. ¿Cómo podría terminar la historia?

La historia podría terminar en que Lucía gracias a su obsesión termine matando a el ratón o a la otra rata para impedir su compromiso.

4. ¿Qué te resulta llamativo de la historia?

A mí me resulta llamativo que todos tenemos sentimientos y que apesar de lo que sentimos si no los podemos expresar es mejor a veces pensar en no expresarlos si no dejar que los demás sean felices.

5. ¿Qué relación hay entre la imagen y el texto escrito del fragmento de la obra?

La imagen nos ayuda a entender mejor el texto y representa gráficamente lo que nos cuenta la historia en este caso las imágenes nos muestran la actitud de las ratas.

6. Imagina que tú eres la chica de la historia, ¿cómo reaccionarías al conflicto que se presenta en la misma? ¿Qué solución le darías?

Si yo me sintiera atraída por una persona la cual ya está comprometida aunque me doliera dejar ir a esa persona preferiría que esa persona sea feliz con su comprometida.

7. En grupos de trabajo van a elegir y dramatizar una de las historias del punto seis, la que resulte más llamativa o graciosa.

Anexo 3: Rúbrica de evaluación teatral

| Criterios | Excelente | Bueno | Regular | Insuficiente |
|----------------------------|--|---|---|--|
| Expresión oral | Hacen uso de la oralidad empleando un tono de voz fuerte y seguro con distintos matices para expresar lo que hacen y sienten los personajes | Usan un tono de voz apropiado para expresar lo que hacen y sienten los personajes | Su expresión oral carece de preparación y confianza que permita expresar lo que hacen y sienten los personajes | No hay un manejo de expresión oral que permita expresar lo que hacen y sienten los personajes |
| Expresión corporal | Su expresión corporal, gestos y movimientos permiten una clara interpretación de los personajes y desarrollo de la historia | Emplean una expresión corporal apropiada para interpretar los personajes y desarrollar la historia | Su expresión corporal evidencia inseguridad durante el desarrollo de la historia. Hacen poco uso del cuerpo para representar los personajes y desarrollar la historia | No usan el cuerpo durante la escenificación teatral limitándose solo al uso de la expresión oral, que les permita representar los personajes y desarrollar la historia |
| Manejo de escenario | El escenario es empleado de manera apropiada para mover el cuerpo, relacionarse con las demás compañeras mientras interpretan los personajes y desarrollan la historia | Hacen uso parcial del escenario para mover el cuerpo, relacionarse con las demás compañeras mientras interpretan los personajes y desarrollan la historia | Hacen poco uso del escenario, olvidando mover su cuerpo y la importancia de relacionarse con las demás compañeras mientras interpretan los personajes y desarrollan la historia | No hay manejo de escenario, ni uso del cuerpo que permita relacionarse con las demás compañeras mientras interpretan los personajes y desarrollan la historia |
| Trabajo en grupo | De principio a fin se evidencia un claro trabajo en grupo, basado en el respeto, la escucha y la solidaridad, con el objetivo de | En ciertos momentos se evidencia trabajo en grupo, basado en el respeto, la escucha y la solidaridad, con el | Muy poco se evidencia trabajo en grupo, basado en el respeto, la escucha y la solidaridad, con el objetivo de llegar | No se evidencia trabajo en grupo, basado en el respeto, la escucha y la solidaridad, con el objetivo de llegar a acuerdos y |

| | | | | |
|-------------------------|--|---|--|---|
| | llegar a acuerdos y tomar las mejores decisiones | objetivo de llegar a acuerdos y tomar las mejores decisiones | a acuerdos y tomar las mejores decisiones | tomar las mejores decisiones |
| Puesta en escena | La puesta en escena sigue un hilo conductor y desarrollo organizado. La historia se entiende y capta la atención del público | La puesta en escena trata de seguir un hilo conductor y desarrollo organizado. La historia se entiende, pero no capta la atención del público | La puesta en escena trata de seguir un hilo conductor y desarrollo organizado. La historia no se entiende ni capta la atención del público | La puesta en escena no sigue un hilo conductor y desarrollo organizado. La historia no se entiende ni capta la atención del público |

Anexo 4: Diario personal (fragmento de narrativa)

Fuimos al salón, la profe pidió los cuadernos y yo los diarios recolectando 14 diarios en total, los otros 20, bueno, les di plazo hasta el siguiente jueves para traerlos. Mientras los revisaba me di cuenta que la gran mayoría no había hecho la reflexión o punto de vista acerca de los textos vistos en clase, es decir de *El guanábano*, *Las Indias drogan con burundanga a sus captores* y *El Yuruparí*. Por otro lado, la profe estaba muy concentrada poniendo sellos y haciendo recomendaciones sobre la ortografía, la presentación de los cuadernos, la responsabilidad, entre otros aspectos.

Los comentarios y correcciones los hice con lápiz para no intervenir en la originalidad de los diarios, por ejemplo, "Te hace falta dos textos"; "Falta la reflexión", "Mejorar ortografía", etc. Esto demostró que la información fue consultada y copia literalmente de internet, sin llegar a dar su opinión personal.

Anexo 5: Consentimiento informado

| | | | |
|--|---|-------------|---------------|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small> | FORMATO | | |
| | CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN | | |
| Código: FOR026INV | Fecha de Aprobación: 28-08-2019 | Versión: 02 | Página 1 de 2 |

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

| | | | |
|--|---|-----------------|--|
| Título del proyecto de investigación | Escribir para vivir: producción escrita autoficcional mediante la novela gráfica | | |
| Resumen de la investigación | La investigación tiene como objetivo fortalecer la producción escrita autoficción por medio de una secuencia didáctica basada en la novela gráfica. Su enfoque parte desde la investigación acción participativa, prueba diagnóstica, encuestas, narrativas y una secuencia didáctica para recolectar información sobre los diferentes escritos autoficcionales de las estudiantes de grado 805 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, jornada mañana, con el fin de analizar y fortalecer su competencia escrita. | | |
| Descriptor claves del proyecto de investigación | Producción escrita autoficcional, novela gráfica, secuencia didáctica | | |
| Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio | Al participar en la investigación, las estudiantes podrán fortalecer su competencia escrita, conocer qué es la novela gráfica y tener acercamientos a diferentes tipos de novelas gráficas. También, conocer y fortalecer su imaginación, memoria y autoestima por medio de los escritos autoficcionales, de igual manera, comprender la importancia y dualidad de la realidad y la ficción para contar aspectos cotidianos de sus vidas. | | |
| Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación | Mediante el informe de la investigación | | |
| Explícite la forma en que mantendrá la reserva de la información | Los escritos autoficcionales se tratarán bajo confidencialidad y reserva, los cuales se usarán solamente para los fines propios de esta investigación. | | |
| Datos generales del investigador principal | Nombre(s) y Apellido(s) : Wilson Arnulfo Beltran Gualteros | | |
| | N° de Identificación: | Teléfono | |
| | Correo electrónico: | | |
| | Dirección: Universidad Pedagógica Nacional | | |

| | | | |
|---|---|-------------|---------------|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Posgrado</small> | FORMATO | | |
| | CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN | | |
| Código: FOR026INV | Fecha de Aprobación: 28-08-2019 | Versión: 02 | Página 2 de 2 |

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del participante (si aplica),

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____

Correo electrónico: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo 6: Producción libre de escritura

LA TRAGEDIA DE LA ADOLESCENCIA

Desde que entre a esta a esta etapa de la vida, a sido lo mas feo del mundo. Por que, pues, porque todas esperan mucho de mi y yo se que puedo dar mucho mas de mi misma pero lo intento y no puedo o no lo logro, aparte me siento muy estresada por todo y por nada por que si y por que no y me siento muy sola, se ponen brabas con miyo porque haya y no haya porque lo hice o no lo hice porque si lo hago lo hago mal y sino lo hago se moles tan porque no lo hice, no puedo hacer nada sin darle explicaciones a todo el mundo.

Entonces me di cuenta que los adolecentes sobre piensan todo y de tanto pensar en ello se deprime y se aburren porque piensan que no lo van a lograr.

Conclucio la adolescencia es muy dura porque si uno no hace bien las cosas el futuro se arruina o se decepciona a las personas que esperan mucho de uno.

Anexo 7: Identificar características de novela gráfica, cómic e historieta

| Identificar características | | |
|--|---|---|
| Novela gráfica | Cómic | Historieta |
| <p>(EL PARAISO PERDIDO) (E JOHN MILTON)</p> <p>Esta dividido por cuadros de mismo tamaño, tiene imagenes a blanco y negro, tiene frases.</p> <p>(Marta)</p> <p>Tiene colores sencillos, cuenta una historia, tiene globos, esta dividido por cuadros.</p> <p>(Persépolis)</p> <p>Es a blanco y negro, está dividido por capitulos, cuenta con narrador, tiene globos.</p> <p>(ANA FRANK)</p> <p>Tiene indice, tiene colores, las divisiones son de distintos tamaños, tiene globo.</p> | <p>(Hulk y la Cosa)</p> <p>Va por casillas, tiene imagenes de distintos tamaños, contiene dialogos, tiene color, contiene onomatopeya, tiene globos.</p> <p>(BOLITA DE PELO)</p> <p>Tiene colores llamativos, no tiene texto, esta dividido, es gracioso, los cuadros tienen el mismo tamaño.</p> | <p>(Hellboy vol. 2)</p> <p>Esta separado por capitulos, tiene divisiones de distintas formas, tiene color, tiene onomatopeya, tiene indice y tiene texto, tiene globos.</p> <p>(Narraciones Inmigrantes)</p> <p>Tiene varias historias, tiene globos, está dividido por cuadros de distinto tamaño.</p> <p>(EL ASUNTO TORNASOL)</p> <p>Tiene onomatopeya, está dividido por cuadros de diferente tamaño tiene variedad de color, tiene globos.</p> <p>(GRANDES HEROES)</p> <p>Tiene varios colores, Narrador omnipresente, tiene cuadros de division de distintos tamaño y globos, tiene onomatopeyas</p> |

Anexo 9: Rúbrica de evaluación de historieta

RÚBRICA DE HISTORIETA

Colegio: Liceo Femenino Mercedes Nariño
 Grado: 805
 Fecha:
 Nombre de compañera evaluada:
 Nombre de quien evalúa:

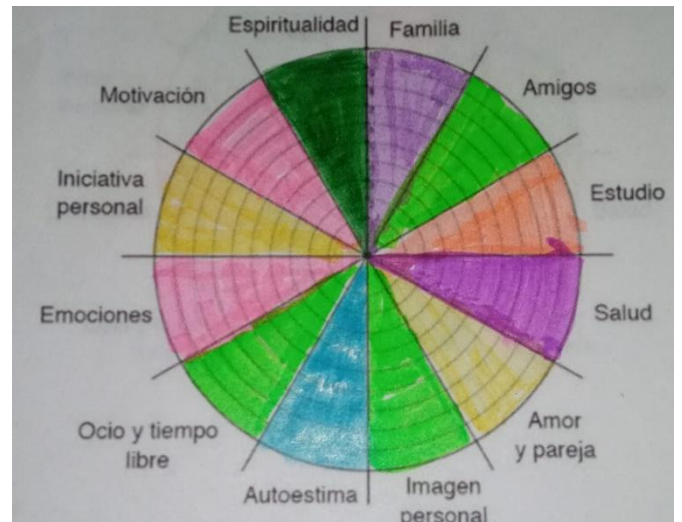
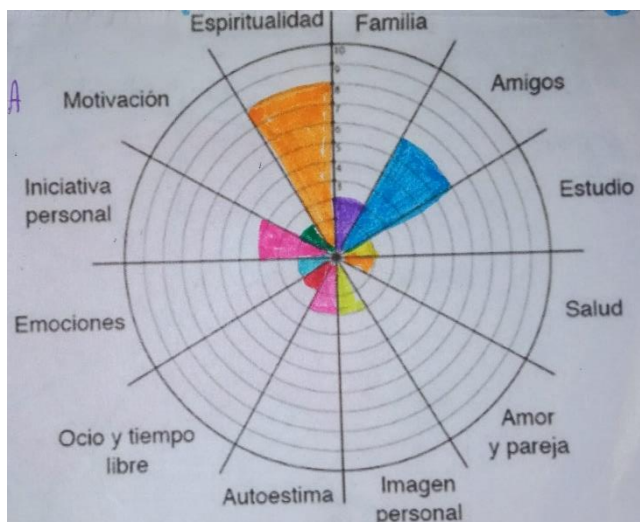
Evalúa de uno a tres (1-3) el tipo de historieta creada por la compañera, donde 1 es bajo, 2 es medio, y 3 alto.

| CATEGORIA | BAJO | MEDIO | ALTO | PUNTOS |
|---------------------------|--|--|--|--------|
| CONTENIDO | La historia refleja falta de sensibilidad usando pocos conceptos relacionados con el tema. | La historia refleja destreza, habilidad, pero refleja poca sensibilidad. Su contenido es suficiente pero falta profundidad. | La historia refleja destreza, habilidad y sensibilidad. La información que aporta tiene relación directa con el tema, su contenido es suficiente y su profundidad es adecuada. | |
| ESTRUCTURA | La estructura de la información no es clara y no existe relación con el mensaje general. | Tiene coherencia, pero algunas imágenes no son claras, la estructura del escrito es poco entendible por faltas de redacción. | La información se encuentra muy bien organizada, las imágenes son claras, tienen secuencia y hay estrecha relación entre lo escrito y visual. | |
| ORIGINALIDAD | La historia expresa el tema pero carece de originalidad. | La presentación de la historia es clara, pero carece de originalidad y se desvía del tema. | La presentación de la historia aporta elementos originales que enriquecen el lenguaje y el goce estético. | |
| LENGUAJE VISUAL Y ESCRITO | La información visual y escrita contiene pocos aspectos solicitados y muestra continuos errores ortográficos y de redacción. | La información está completa, pero redacta con errores ortográficos y de redacción. El lenguaje visual no es claro. | La información que ofrece es completa y jerarquizada, no presenta errores ortográficos ni de redacción. | |
| EXPOSICIÓN | El producto final muestra el trabajo con poca preparación. | El producto final es suficiente, sin embargo muestra la historia con pequeñas fallas e incidentes. | El producto final es excelente, ya que muestra formalidad, orden y precisión. | |
| TOTAL DE PUNTOS | | | | |

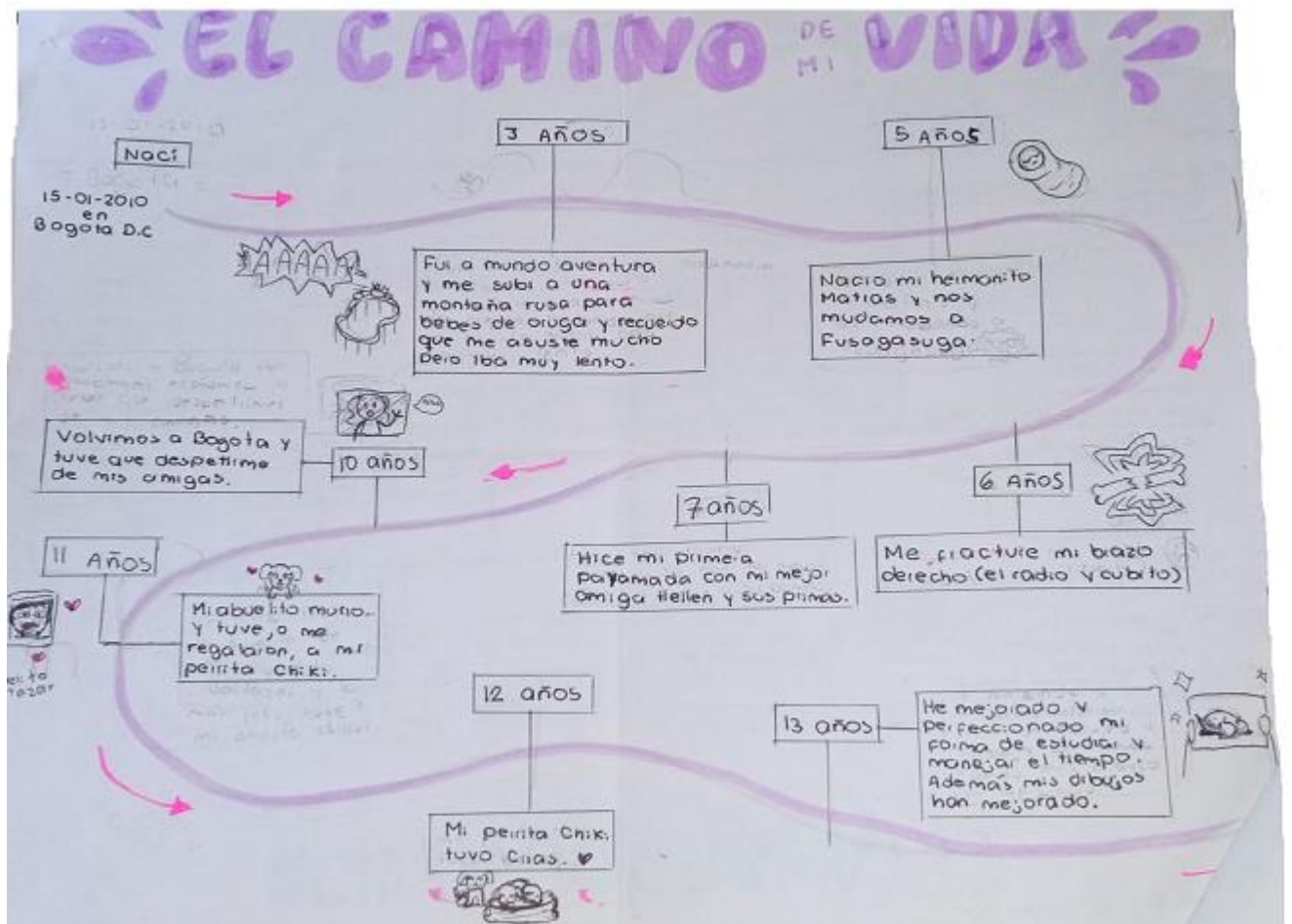
Anexo 10: Descubriendo mis emociones (fragmento de narrativa)

Preparado con las tres actividades para implementar: primera, *Conociendo mis emociones*; segunda, *La ruleta de la vida*; y tercera, *El caminito de la vida* me dispuse a ubicar y pegar en las paredes del salón y el tablero las diferentes imágenes de los personajes de la película *Intensamente* (2015), luego, les indiqué que se ubicaran en la emoción que más las representara en ese momento, por lo que la mayoría se ubicó en la imagen de desagrado, luego en la tristeza, otras tantas en la ira y otras pocas en la emoción de la alegría y el miedo.

Anexo 11: La ruleta de la vida



Anexo 12: El caminito de la vida



Anexo 13: Fragmento de narrativa

En la tercera actividad, El caminito de la vida, las estudiantes debían hacer memoria para dibujar y escribir en la hoja que les di, aquellos acontecimientos o situaciones, tanto positivas o negativas, que se acordaran. Pues, ante esto, surgió lo inesperado, una estudiante comenzó a llorar y dijo que no iba a hacer la actividad, que era doloroso diciendo que "no es momento de recordar, no quiero recordar". Por tal razón, le manifesté que respetaba su decisión, pero que este era un ejercicio que le permitiría expresar sus sentimientos y emociones mediante el dibujo y la escritura.

Pues de esta manera, se culminaron las tres actividades, que considero fueron muy significativas para las participantes y mi vida.

Anexo 14: Fase de planificación



Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Baríño

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Resolución de aprobación N° 2592-28-08-02 SED.
Grados Pre-Jardín a Undécimo y Ciclos Lectivos Integrados de Bachillerato de Adultos
Resolución No. 042 del 19 de diciembre de 2022
Reconocimiento y reacreditación a la Excelencia en la Gestión Educativa
DANE: 111001011819 NIT: 860-022901-6



Nombre: _____ Fecha: _____ Grado: _____

¡LLEGÓ LA HORA DE ESCRIBIR PARA VIVIR!

Llegó la hora de escribir un texto autoficcional, para ello, ten presente que escribir es un proceso en el que aparecen diferentes fases o etapas, las cuales se relacionan entre sí y no siempre son lineales. Por lo anterior, a continuación, te propongo seguir tres fases para que tú misma crees un increíble texto autoficcional y seas la protagonista de tu propia historia: planificación, escritura y revisión del texto autoficcional.

¡Vamos a ello!

1° Fase: Planificación

Ten en cuenta que:

Donde se encuentran líneas debes completar la información

1. Observa tu mundo interior

- Piensa en tus múltiples Yos: actividad de los espejos
- Haz memoria de tu vida, teniendo en cuenta el *Caminito de la Vida*
- Ten presente tus emociones de acuerdo con los personajes de *Intensamente* (2015). Ordénalos del más al menos predominante en tu vida: _____, _____, _____, _____, _____.

2. Observa tu mundo exterior

- Personas con quienes te relacionas en la familia, el colegio, el barrio:

- Lugares significativos para Ti: _____
- Acciones, situaciones o eventos que hacen parte tu día a día:

3. Espacio-Tiempo:

- ¿En qué espacio-tiempo se desarrollará la historia autoficcional?
 - ❖ Tiempo: pasado, presente, futuro/ una mezcla de todos: _____
 - ❖ Lugar(es): _____

4. Personajes:

- Nombre del personaje principal: _____
- ¿Qué características va a tener tu personaje principal: forma de pensar, actuar y sentir: visión de mundo?

- ¿Crees necesario incluir otro personaje principal en tu historia? Si es así, ¿cuál será su nombre y sus características?

- ¿Cuántos y quiénes serán los personajes secundarios?



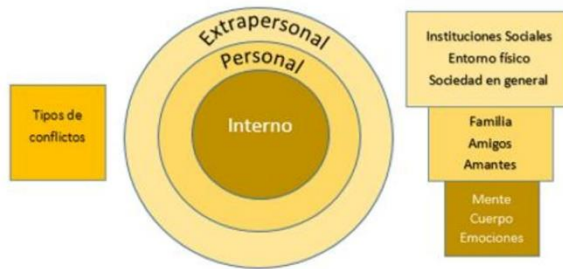
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

Avenida Caracas No 23-24 Sur Teléfono 3666557 - 3666558
E-mail lfemeninocund@educacionbogota.edu.co liceofemeninomn@gmail.com

- ¿Habrá enemigos o villanos en tu escrito autoficcional? ¿Cuántos? ¿Con qué propósito?

5. Conflicto

Para crear una buena historia autoficcional es importante que al menos exista un conflicto central. Por ello, debes conocer los diferentes tipos de conflictos:



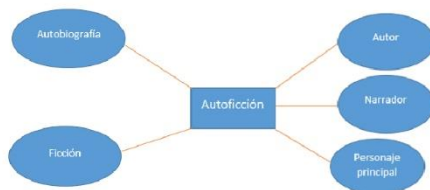
- 6. ¿Qué tipo de conflicto elegiste? ¿Por qué?

7. Estructura del texto autoficcional

- Ten presente la superestructura del texto autoficcional: Introducción, desarrollo y conclusión.
- Título del texto autoficcional: _____
- La extensión del texto: ¿cuántos párrafos crees que tendrá? _____
- Organización de ideas

8. Características de la PEA: Producción Escrita Autoficcional

- Tú serás: La Autora, Protagonista y Narradora en primera persona de la historia autoficcional.
- Mediante la escritura puedes jugar con elementos de la realidad y la ficción. Con ambos podrás crear una increíble historia con aspectos verídicos y ficcionales.



- Por último, permíteme recordarte que:

La autoficción es el disfraz o escondite del autor, ese "YO" narrado que puede o no estar contando su vida realmente, es decir puede hablar de sí mismo sin ser evaluado o molestado. Por ello, le queda la tarea al lector descubrir qué es verdad o no en el relato autoficcional que está leyendo.

Parafraseado del texto *¿Éste (no) soy yo? Identidad y autoficción* (2008) de Alberca.

Anexo 15: Texto autoficcional, creación propia

En algún lugar de Boyacá, Colombia, del cual no quiero acordarme, bajo ración de pan y aguapanela, a pie descalzo andaba valles y montañas. De la escuela tome prestados algunos libros de fábulas y cuentos que leía, luego de llevar la leña, aprovechando que mis abuelos no estuvieran. Y es que, a causa de tanto leer y leer casi pierdo la cordura, al punto de llamar la vaca toro y al toro marrano. En barrancos y atajos, cantaba carranga o ranchera, pero otras veces, los Tigres del Norte y la 'Puerta Negra'.

Un día, levantándome muy temprano, iluminado por la Bienaventurada Virgen María, tomé la macheta de mi abuelo, la afilé y me fui en busca de la mula *Guayaba*, animal hermoso como ninguno que al pueblo siempre llevaba, porque a mí, Wilson, caminar no me gustaba. Decidí, entonces, ponerle enjalma y manila, darle cachaza que por ahí había, y acariciarle la nuca mientras cantaba *Hermoso cariño*, verso del buen difunto Vicente Fernández.

Un día cualquiera dejé mi casa, abuelos y libros, mientras entonaba:

- Oh mi Flor bella, mi Bella Amada, mi siempre y hermosa Flor del Hueco.
Contigo en las mejores batallas mi Flor del Hueco, eres y serás la dueña de mi vida.

...Ahora, me dispongo a ir a Bogotá donde me espera una nueva travesía...

Anexo 16: Rúbrica de autoevaluación

| Secretaría Educación | | Reconocimiento y acreditación a la Excelencia en la Gestión Educativa DANE: 111001011819 NIT: 860-022901-6 | | |
|--|---|--|---|--|
| RÚBRICAS DE AUTOEVALUACIÓN: ETAPA DE REVISIÓN DE PEA | | | | |
| Nombre: _____ | | Fecha: 07/11/23 | | |
| Criterios | | | | Dibuja la carita de acuerdo con tu desempeño |
| Autora, personaje y narradora | No relacioné autora, personaje y narradora, que me permitiera crear mi propio texto autoficcional. | En ciertas ocasiones relacioné autora, personaje y narradora con el objetivo de crear mi propio texto autoficcional. | Relacioné de forma clara autora, personaje y narradora con el objetivo de crear mi propio texto autoficcional. | |
| Personaje | El personaje no me representó, ni me permitió inventarme a mí misma, objetivar mi personalidad e identidad, así como expresar gran parte de mi complejidad: subjetividad, sentimientos, historia de vida, realidad y ficción. | Aunque el personaje me permitió inventarme a mí misma, objetivar mi personalidad e identidad; expresé muy pocos elementos de mi complejidad: subjetividad, sentimientos, historia de vida, realidad y ficción. | El personaje me permitió inventarme a mí misma, objetivar mi personalidad e identidad, así como expresar gran parte de mi complejidad: subjetividad, sentimientos, historia de vida, realidad y ficción. | |
| Ficción y realidad | No usé la ficción y la realidad para crear un pacto ambiguo en el que reflejara elementos verídicos y ficticiales de mi vida. | Usé la ficción y la realidad para crear un pacto ambiguo, sin embargo, en este no supe relacionar elementos verídicos y ficticiales de mi vida. | Usé la ficción y la realidad para crear un pacto ambiguo en el que supe relacionar elementos verídicos y ficticiales de mi vida. | |
| Pacto ambiguo | Mi texto autoficcional no evidencia un pacto ambiguo que haya creado un ir y venir entre lo real y lo imaginario, es decir entre la autobiografía y la ficción. | Creé un pacto ambiguo, pero no tuve claridad en cómo ir y venir entre lo real y lo imaginario, es decir entre la autobiografía y la ficción. | Mediante el pacto ambiguo creé un ir y venir entre lo real y lo imaginario, es decir entre la autobiografía y la ficción. | |
| Autoconocimiento | En el texto autoficcional escribí sobre mis múltiples "Yos": la que creo ser; la que los demás creen que soy; la que en realidad soy; y, la que quiero ser. De igual manera, sobre mis sentimientos y algunos elementos de mi identidad y subjetividad. | En el texto autoficcional escribí sobre mis múltiples "Yos": la que creo ser; la que los demás creen que soy; la que en realidad soy; y, la que quiero ser. Sin embargo, no escribí sobre mis sentimientos y algunos elementos de mi identidad y subjetividad. | En el texto autoficcional escribí sobre mis múltiples "Yos": la que creo ser; la que los demás creen que soy; la que en realidad soy; y, la que quiero ser. De igual manera, sobre mis sentimientos y algunos elementos de mi identidad y subjetividad. | |
| Memoria | En la creación de mi texto autoficcional no realicé un ejercicio de memoria que me permitiera recordar todo tipo de situaciones y acontecimientos de mi vida, tanto positiva como negativa. | En la creación de mi texto autoficcional realicé un ejercicio de memoria muy superficial que me permitió recordar algunas situaciones y acontecimientos de mi vida, tanto positiva como negativa. | En la creación de mi texto autoficcional realicé un ejercicio de memoria que me permitió recordar todo tipo de situaciones y acontecimientos de mi vida, tanto positiva como negativa. | |

| ALCALDÍA MAYOR DE BOSQUÍA D.C. Secretaría Educación | | INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL Resolución de aprobación N° 2592 28-08-02 SED. Grados Pre-Jardín a Undécimo y Ciclos Lectivos Integrados de Bachillerato de Adultos Resolución No. 042 del 19 de diciembre de 2022 Reconocimiento y acreditación a la Excelencia en la Gestión Educativa DANE: 111001011819 NIT: 860-022901-6 | | | | |
|---|--|---|---|--|-------|--|
| Selecciona un nivel, de 1 a 4, en cada uno de los criterios. | | | | | | |
| Criterio | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Nivel | |
| Situación Comunicativa | No desarrollé el tema propuesto, ni tuve en cuenta el propósito comunicativo de narrar sobre mi vida y la relación con el destinatario. Tampoco, adecuó un registro y tono que respondieran a la situación comunicativa. | Desarrollé el tema propuesto, pero sin considerar el propósito comunicativo de narrar sobre mi vida y la relación con el destinatario. Tampoco, adecuó un registro y tono que respondieran a la situación comunicativa. | Desarrollé el tema propuesto, considerando el propósito comunicativo de narrar sobre mi vida y la relación con el destinatario, sin embargo, no adecuó un registro y tono que respondieran a la situación comunicativa. | Desarrollé el tema propuesto, considerando el propósito comunicativo de narrar sobre mi vida y la relación con el destinatario, adecuando un registro y tono que respondieran a la situación comunicativa. | 4 | |
| Coherencia | No es posible reconstruir el sentido global del texto. Además, presenta digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. | Es posible reconstruir el sentido global del texto, pero con dificultad. Además, presenta algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. | Es posible reconstruir el sentido global del texto con un poco de dificultad. Éste no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. | Es posible reconstruir el sentido global del texto. Éste no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. | 3 | |
| Cohesión | Mi texto no evidencia relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, ya que no hay uso de conectores que otorguen unidad y sentido al mismo. | Mi texto evidencia muy pocas relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, ya que hay insuficientes conectores que otorguen unidad y sentido al mismo. | Mi texto evidencia relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, sin embargo, carece de suficientes conectores que otorguen unidad y sentido al mismo. | Mi texto evidencia relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos, mediante suficientes conectores que otorgan unidad semántica y sentido al mismo. | 3 | |
| Estructura | Mi texto no muestra la estructura propia de la narración, esto es: título, inicio, que desencadena una sucesión de acontecimientos o desarrollo, ni tampoco una conclusión o desenlace. | Mi texto no muestra la estructura completa de la narración, esto es: título, inicio, que desencadena una sucesión de acontecimientos o desarrollo, y una conclusión o desenlace. Faltan más de dos partes de la estructura. | Mi texto muestra casi toda la estructura propia de la narración, esto es: título, inicio, que desencadena una sucesión de acontecimientos o desarrollo, y una conclusión o desenlace. Falta una parte de la estructura. | Mi texto muestra la estructura propia de la narración, esto es: título, inicio, que desencadena una sucesión de acontecimientos o desarrollo, y una conclusión o desenlace. | 4 | |
| Ortografía | Mi texto presenta más de 10 errores de ortografía. | Mi texto presenta de 5 a 6 errores de ortografía. | Mi texto presenta de 1 a 4 errores de ortografía. | Mi texto no presenta ningún error de ortografía | 2 | |
| ¿Cómo ha sido tu proceso de escritura en la producción del texto autoficcional? | | | | | | |
| En la historia me desahogue muy bien, lo escribí como lo quería hacer, desarrolle muy bien mis ideas y mi historia. | | | | | | |

Anexo 17: Rubrica de heteroevaluación



Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Barón

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL
 Resolución de aprobación N° 2522 23-05-02 SED.
 Grados Pre-Jardín a Undécimo y Ciclos Lectivos Integrados de Bachillerato de Adultos
 Resolución No. 642 del 19 de diciembre de 2022
 Reconocimiento y ~~validación~~ a la Externato en la Gestión Educativa
 DANE: 111001011819 NIT: 895-822801-8



HETEROEVALUACIÓN: DOCENTE-ESTUDIANTE

Nombre de la estudiante: _____

Fecha: _____

| Criterio | Puntos |
|------------------------|--------|
| Ortografía | |
| Coherencia | |
| Cohesión | |
| Estructura | |
| Situación comunicativa | |
| Total: | |

| Criterio | Carita | | |
|-------------------------------|--------|---|---|
| Autora, personaje y narradora | ☹️ | 😊 | 😄 |
| Personaje | ☹️ | 😊 | 😄 |
| Ficción y realidad | ☹️ | 😊 | 😄 |
| Pacto ambiguo | ☹️ | 😊 | 😄 |
| Autoconocimiento | ☹️ | 😊 | 😄 |
| Memoria | ☹️ | 😊 | 😄 |

Comentarios: _____

Anexo 18: Sesión Frasco de la Gratitud





Anexo 19: Fotografía que da cuenta del proceso de escritura autoficcional

