

**Escrituras del yo:
producción escrita y ensayo autobiográfico en 10-01**

Mariana Flórez Arredondo
Código: 2019134017

Asesor:
Carl Alex Machuca Hernández

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en Español e Inglés
Bogotá, D.C.
2023**

Resumen

Este trabajo de grado presenta una investigación-acción cuyo objetivo general fue fortalecer el proceso de producción escrita de las estudiantes del grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño a través del ensayo autobiográfico. Para ello se diseñó una propuesta de intervención pedagógica encaminada a tal fortalecimiento a partir de los postulados del modelo de escritura de Hayes y Flower, algunos recursos de escritura propuestos por Cassany y un elemento literario articulador: la autoficción. Lo anterior tuvo lugar desde las propias experiencias de las estudiantes, en tanto estas abordaron temas de gran importancia desde y para su experiencia de vida. Con base en los resultados obtenidos es posible afirmar que en el grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, hubo un fortalecimiento de la producción escrita, elemento que se vio reflejado en textos más coherentes, cohesivos, que respondieron a las propiedades del ensayo en sí mismo y que además permitieron la expresión de aquello que atraviesa la existencia, le da sentido a partir de la escritura y le permite encontrar otras rutas, encaminadas hacia la re-existencia y la reconstrucción de lo que pide ser narrado.

Palabras clave: ensayo autobiográfico, modelos de escritura, producción escrita, autoficción.

Abstract

This text is the result of an action research. Its general objective was to strengthen the writing production process of 10th-level students at the IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño through an autobiographical essay. For this purpose, a pedagogical intervention proposal aimed at such strengthening was designed based on the principles of Hayes and Flower's writing model, some writing resources proposed by Cassany, and a literary element: autofiction. All of this was based on the students' own experiences, as they addressed topics of great importance to their life experiences. Consequently, it can be asserted that in the 10-01 level at the IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, there was an enhancement of the written production. This enhancement was reflected in more coherent, cohesive texts that met the characteristics of the essay itself. Also, it was an expression of what existence implies, gave it meaning through writing, and allowed the discovery of other ways, leading towards re-existence and the reconstruction of what demands to be narrated.

Key words: autobiographical essay, writing models, written production, autofiction.

Nota de aceptación

*Escribir, para recordar mejor.
Que la escritura nos acompañe,
y que la apuesta sea desde
el amor y la ternura radical.*

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 9 |
| 1.1 Contexto Institucional | 9 |
| 1.2 Contexto de la población | 10 |
| 1.3 Problema de investigación | 12 |
| 1.5 Objetivos | 14 |
| 1.5.1 Objetivo general | 14 |
| 1.5.2 Objetivos específicos | 15 |
| 1.6 Justificación | 16 |
| 2. CONTEXTO CONCEPTUAL | 18 |
| 2.1 Antecedentes | 18 |
| 2.1.1 Antecedentes locales | 18 |
| 2.1.2 Antecedentes internacionales | 21 |
| 2.2 Referentes conceptuales | 24 |
| 2.2.1 Escritura | 24 |
| 2.2.2 Modelo de Hayes y Flower y recursos de escritura | 26 |
| 2.2.3 Ensayo autobiográfico | 28 |
| 3. DISEÑO METODOLÓGICO | 30 |
| 3.1 Investigación-Acción | 30 |
| 3.2 Fases | 31 |
| 3.3 Unidad de análisis y matriz categorial | 33 |
| 3.3.1 Unidad de análisis | 33 |
| 3.3.2 Categorías de análisis | 33 |
| 3.3.3 Matriz categorial | 35 |
| 3.4 Población | 36 |
| 3.5 Instrumentos de recolección de datos | 36 |
| 3.5.1 Diario de campo | 36 |
| 3.5.2 Prueba de caracterización | 37 |
| 3.5.3 Análisis documental | 37 |
| 3.5.4 Prueba de evaluación | 38 |
| 3.6 Ética de la investigación | 38 |
| 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 39 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 4.1 | Objetivos pedagógicos..... | 39 |
| 4.2 | Propuesta de intervención | 39 |
| 5. | ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS | 46 |
| 5.1 | Navegando por la escritura del yo: ensayo autobiográfico inicial | 46 |
| 5.2 | El faro de la escritura del yo: planeación y recursos | 56 |
| 5.3 | La escritura del yo y su arribada: ensayo autobiográfico final | 61 |
| 6. | CONCLUSIONES | 74 |
| 7. | RECOMENDACIONES..... | 77 |
| 8. | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 79 |
| 9. | ANEXOS..... | 83 |
| | Anexo 1. Prueba de caracterización | 83 |
| | Anexo 2. Sistematización prueba de caracterización | 85 |
| | Anexo 3. Formato diario de campo..... | 89 |
| | Anexo 4. Formato autorización tratamiento de datos | 90 |
| | Anexo 5. Taller 1: navegando por las escrituras del yo..... | 91 |
| | Anexo 6. Cuestionario: proceso de escritura inicial | 95 |
| | Anexo 7. Formato diario personal de escritura | 96 |
| | Anexo 8. Taller 2: el faro de la escritura del yo | 97 |
| | Anexo 9. Taller 3: la escritura del yo y la arribada | 102 |
| | Anexo 10. Cuestionario: proceso de escritura final | 105 |

FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Árbol de problemas..... | 14 |
| Figura 2. Espiral de ciclos de la investigación-acción..... | 30 |
| Figura 3. Porcentajes categorías de análisis..... | 56 |
| Figura 4. Porcentaje categorías de análisis: ensayo inicial-ensayo final..... | 72 |

TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Matriz categorial, unidad de análisis..... | 35 |
| Tabla 2. Categoría Modelos de escritura..... | 47 |
| Tabla 3. Propiedades del texto como ensayo autobiográfico..... | 48 |
| Tabla 4. Recursos de escritura..... | 51 |
| Tabla 5. Síntesis matriz categorial..... | 53 |
| Tabla 6. Resultado cuestionario “proceso de escritura inicial” | 53 |
| Tabla 7. Categoría Modelos de escritura..... | 62 |
| Tabla 8. Propiedades del texto como ensayo autobiográfico..... | 64 |
| Tabla 9. Recursos de escritura..... | 66 |
| Tabla 10. Síntesis matriz categorial..... | 68 |
| Tabla 11. Síntesis cuestionario final..... | 69 |

IMÁGENES

| | |
|---|----|
| Imagen 1. Ejemplo ensayo autobiográfico..... | 49 |
| Imagen 2. Pasos para la elaboración del ensayo autobiográfico..... | 55 |
| Imagen 3. Ejemplo lluvia de ideas..... | 57 |
| Imagen 4. Ejemplo diario de escritura..... | 60 |
| Imagen 5. Escritura y emociones políticas..... | 65 |
| Imagen 6. Ejemplo de conclusión del ensayo autobiográfico..... | 65 |
| Imagen 7. Posibilidades diario de escritura..... | 68 |

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contexto Institucional

La presente investigación tiene lugar en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, la cual está ubicada en el barrio San José Sur en la localidad Rafael Uribe Uribe. Tal Institución, de carácter privado en sus inicios, fue fundada el 5 de octubre de 1916 bajo el nombre *Sindicato de la aguja, artes y oficios* con el objetivo de formar mujeres para las labores del hogar. A lo largo del tiempo fue cambiando su nombre y transformando sus fines, hasta llegar al año 2002, época en la que pasa a ser propiedad del distrito, como resultado de una protesta estudiantil que denunciaba su cierre como colegio privado. Desde entonces ha sido una institución de carácter público que ha sobresalido por sus apuestas educativas, un buen ejemplo de ello es que se constituyó como el primer colegio oficial de Bogotá que cuenta con un programa solo para víctimas del conflicto armado, lo que da cuenta de procesos educativos que trascienden el sistema escolar ordinario.

En tal línea, dentro de su misión educativa se contempla la formación integral de las estudiantes y la promoción de valores como el respeto, la solidaridad y la autonomía en orden de favorecer la construcción de sus proyectos de vida para que disfruten de una vida plena y habiten dignamente el presente (Proyecto Educativo Institucional, 2015). Sumado a ello, su lema aboga: “liceísta, crítica, reflexiva, autónoma y transformadora de contextos”, dando muestra de una concepción holística de la educación que supera los contenidos académicos, razón que además explica los esfuerzos de la institución por promover grupos musicales, de danza, teatro, deportes, principalmente. Adicionalmente, se proyectan desde la visión como un colegio que al año 2025 será reconocido por su calidad de servicio, la buena convivencia, el manejo de las lenguas

extranjerías y la formación de estudiantes constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro (Proyecto Educativo Institucional, 2015).

En suma y en consonancia con los fines de la investigación, es de reconocer que los procesos de escritura en el colegio parten del enfoque comunicativo, y según lo que se estipula en el Plan de Estudios Institucional (2022) estos deben tener una aplicabilidad en la cotidianidad, como posibilidad para dar sentido a la escritura. De igual manera, están pensados de acuerdo con los Derechos Básicos de Aprendizaje y los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

1.2 Contexto de la población

La investigación se desarrolla con 30 estudiantes del grado 10-01 de la jornada mañana. De acuerdo con las observaciones realizadas en el aula de clase, se reconoce que las estudiantes, en general, son participativas, tienen una buena relación grupal, se interesan por la asignatura de español y, en su mayoría, realizan las actividades propuestas de manera responsable y manifestando interés por las mismas. Gran parte de las estudiantes tienen una proyección definida en torno a continuar con sus estudios de educación superior, lo que contribuye de manera implícita en los procesos de motivación de las mismas.

Con el objetivo de generar una aproximación más cercana a las mismas se realiza una prueba de caracterización (ver anexo 1) con tres fines específicos: primero, reconocer sus contextos étnicos, familiares, socioeconómicos y culturales, allí se indaga por aquellas personas con las que las estudiantes viven, las comidas que toman al día, los servicios con los que cuentan y si hacen parte de grupos poblacionales específicos. Segundo, indagar por sus percepciones e imaginarios frente a la escritura, la lectura y la clase de español, por tanto, se pregunta sobre cómo definen su relación con tales procesos y cómo dimensionan la clase perfecta de español. Tercero, identificar

posibles temáticas a abordar en el aula e indagar más a fondo en el proceso de escritura de las estudiantes, por lo que se les pide seleccionar un tema de interés (violencia, redes sociales, emociones, drogas, pandemia, entre otros) y escribir una historia al respecto a partir de una experiencia propia.

De tal manera y como se puede evidenciar en la sistematización de la prueba (ver anexo 2) en cuanto al primer fin las estudiantes participantes oscilan entre los 15 (47 %), los 16 (43 %), los 17 (7 %) y los 18 años (4 %). Solo 1 de ellas pertenece a un grupo étnico (comunidad indígena) y la mayoría de ellas (12) viven con su papá, mamá y hermanos, principalmente. Así mismo, el 100 % de las estudiantes cuentan con alimentación y servicios básicos. Por tanto, puede inferirse que la mayoría de las estudiantes están en el rango de edad estipulado para tal curso académico y cuentan con unas condiciones familiares y materiales básicas oportunas.

En cuanto al segundo objetivo, el 92 % de las estudiantes consideran que tienen una buena relación con la lectura, en tanto esta les permite imaginar, transformar y conocer el mundo, adquirir nuevos conocimientos y concepciones de mundo. Por otro lado, el 47 % de las estudiantes mencionan no tener una buena relación con la escritura, entre las principales razones destaca el desconocimiento sobre cómo redactar un texto, la complejidad para organizar ideas o encontrar las palabras adecuadas, la falta de temáticas que evoquen la escritura o el hecho de que los escritos estén siempre condicionados a contenidos específicos del colegio. El 53 % restante de las estudiantes manifiestan una buena relación con este proceso y aseguran que les permite expresarse mejor y plasmas ideas y emociones de cualquier tipo. No obstante, algunas de ellas a pesar de manifestar una buena relación con tal proceso, indican la necesidad de continuar fortaleciéndolo. Por consiguiente, se puede observar cómo la competencia escrita demanda un

fortalecimiento en el aula en comparación con lo que respecta a la lectura, pues con esta última hallan las estudiantes mayor familiaridad y motivación.

En cuanto al tercer fin, es de resaltar que dentro de las temáticas sobresalen las emociones, las drogas, las redes sociales y la pandemia ocasionada por el Covid-19, lo cual puede explicarse por los contextos socioculturales a los que se enfrentan las estudiantes, el ritmo acelerado que forjan las nuevas tecnologías y la poca visibilización que tiene el manejo de las emociones en la sociedad actual, principalmente. Por ello, se hace necesario considerar estas temáticas a fin de articularlas y darles otros sentidos en el aula, para que se instaure una mayor conexión entre los contextos cotidianos y los académicos.

1.3 Problema de investigación

De acuerdo con los resultados de la prueba de caracterización y los procesos de observación se puede reconocer que de las cuatro habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, escribir y leer, resulta importante enfatizar en el proceso de escritura, en tanto se evidencia una mayor complejidad para las estudiantes, pues como estas mismas lo afirman, guardan una mejor relación con la lectura, y como se lee en los diarios de campo hay un buen proceso en términos de oralidad y escucha.

En consonancia, el hecho de que el proceso de escritura aún involucre una dificultad para estudiantes de grado décimo supone un problema, en tanto en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2020) se propone desde el factor *Producción Textual* la elaboración de textos escritos que respondan satisfactoriamente a diferentes situaciones comunicativas, haciendo uso de diversas estrategias que evidencien un conocimiento amplio de la lengua, entre otros. Adicionalmente, el proceso de escritura se constituye como un factor fundamental para la vida cotidiana de las estudiantes, en tanto facilita

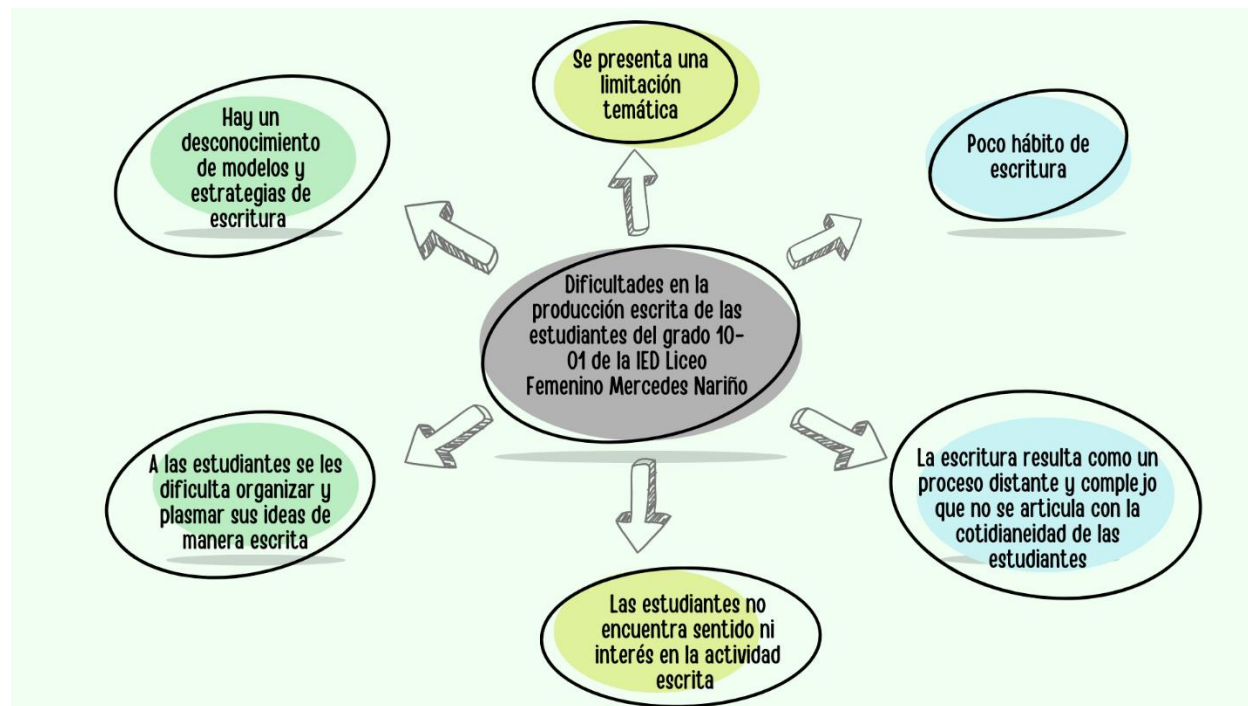
la continuación de sus estudios, el acceso a diversos campos laborales y la posibilidad de expresión personal y colectiva a través de este puente de comunicación. Así pues, al ser una habilidad comunicativa básica exige un desarrollo significativo.

En tal sentido y como se puede ver en el árbol de problemas (ver figura 1), se identifica que dentro de las posibles causas que generan tal barrera con la producción escrita sobresale, en primera instancia, el desconocimiento de modelos y estrategias de escritura, a saber, las estudiantes no reconocen qué pasos pueden seguir cuando se enfrentan a la tarea de escribir un texto, no identifican, además, recursos explícitos que les faciliten dicha tarea y garanticen unos mejores resultados, tal y como la coherencia, cohesión, organización textual, entre otros. En segunda instancia y, de acuerdo con lo evidenciado en la prueba de caracterización, se encuentra la limitación temática, es decir, las estudiantes sugieren que los temas propuestos en el colegio para evocar la escritura en diversas ocasiones resultan reducidos, bien sea porque son repetitivos, escapan de su interés, o porque desconocen tal temática, lo cual supone doble reto para las mismas. En tercera instancia, tiene lugar el poco hábito de escritura de algunas de las estudiantes del curso 10-01, dado que como bien ellas lo reconocen en la prueba de caracterización la escritura en diferentes ocasiones se reduce a una actividad escolar, lo cual implica una brecha en la posibilidad de expansión de esta habilidad, en tanto la práctica constante se relaciona con su fortalecimiento.

Con tales claridades, es oportuno indicar que las causas mencionadas desencadenan en las siguientes consecuencias: primero, las estudiantes presentan dificultad para organizar y plasmar sus ideas, lo que convierte la producción escrita en todo un reto académico; segundo, se genera poco interés por tal actividad, debido a que en la mayoría de las ocasiones no hay una motivación intrínseca ni extrínseca suficiente para realizar la tarea propuesta; tercero, la escritura trasciende

únicamente al plano de lo escolar, así no se conecta con otras realidades de las estudiantes que les permitiría un fortalecimiento continuo de la misma (ver figura 1).

Figura 1. Árbol de problemas



Fuente: elaboración propia

1.4 Pregunta de investigación

¿De qué manera fortalecer el proceso de producción escrita en el grado décimo de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Fortalecer el proceso de producción escrita de las estudiantes del grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño a través del ensayo autobiográfico.

1.5.2 Objetivos específicos

- Reconocer el proceso de escritura y el contexto socioeconómico y cultural de las estudiantes del grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño a través de la observación y una prueba de caracterización.
- Diseñar e implementar una serie de talleres orientados a fortalecer el proceso de producción escrita de las estudiantes del grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño a través del ensayo autobiográfico.
- Analizar el impacto de los talleres implementados en el fortalecimiento de la producción escrita de las estudiantes del grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

1.6 Justificación

Esta investigación se enmarca en la línea de español como lengua propia, de ahí que sea de relevancia indagar por las competencias comunicativas básicas, en especial en lo que respecta a la escritura, ya que a través de la observación en el aula de clase y la prueba de caracterización se evidencia la necesidad de su fortalecimiento. Sumado a ello, se reconoce su relevancia en la sociedad actual, pues como bien lo señala Cassany (1995) “la vida moderna exige un completo dominio de la escritura, ¿quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes?” (p.2). En adición, se aprecian las posibilidades que la misma brinda para la continuación de estudios superiores, el acceso a mejores oportunidades laborales, académicas, sociales, culturales, entre otras, y la oportunidad de la propia narración como un camino de resignificación de la experiencia de vida. También, es de considerar la condición transversal que subyace a la escritura, así esta influye en las demás áreas del conocimiento y se vuelve indispensable para obtener mejores procesos educativos en el campo escolar.

Adicionalmente, cabe rescatar el papel del ensayo autobiográfico como posibilidad de tal fortalecimiento. Por tanto, en primer lugar, es de considerar su pertinencia en relación al plan de estudios de las estudiantes del grado 10-01, ya que ello facilita una articulación del proyecto con las actividades académicas diarias de las estudiantes. En segundo lugar, tiene importancia la estructura, características y posibilidades del ensayo como tipo de texto, ya que desde allí se pueden proponer diferentes estrategias, así como un modelo de escritura orientado al fortalecimiento de la práctica escrita. En tercer lugar, sobresale la autobiografía, en tanto se articula con las propias experiencias de vida de las estudiantes, aspecto que permite integrar aquellas temáticas de interés que estas enunciaron en la caracterización y que sirve, además, de

excusa para indagar en otras formas de escritura, que le dan lugar a los múltiples “yo” que habitan las estudiantes, y que propenden por dar otros sentidos a momentos de sus vidas que se consideran dignos de ser contados por lo que implican en la propia existencia, lo cual, además, posiciona la escritura desde un lugar de liberación.

Por último, el trabajo de investigación se enmarca en una apuesta novedosa en tanto busca fortalecer el proceso de producción escrita desde un tipo de texto específico en articulación con un elemento literario que no resulta ajeno al género mismo del ensayo autobiográfico: la autoficción. Todo ello como posibilidad para promover la escritura y presentar diferentes estrategias y herramientas que resignifiquen y fortalezcan tal competencia en el grado 10-01.

2. CONTEXTO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes

La producción escrita hace parte de las habilidades comunicativas básicas del idioma español, lo que explica que sea ampliamente estudiada, razón que invita a este proyecto a realizar una búsqueda amplia de trabajos de investigación entre el 2013 y el 2023 relacionados con su fortalecimiento a través del ensayo autobiográfico. Además, allí se consideran otros elementos que subyacen a esta propuesta investigativa, como las estrategias y modelos cognitivos de escritura, la autoficción y la implicación misma de la experiencia del “yo” en el acto de escribir. Cabe aclarar que no se encontraron investigaciones relacionadas directamente con el fortalecimiento del proceso de escritura y el ensayo autobiográfico, por lo que se exploran diez investigaciones que se relacionan con la temática, a saber, fortalecimiento del proceso escrito, autobiografía, estrategias cognitivas de escritura, autoficción, diario de escritura, principalmente, desde una mirada local (siete investigaciones) y una perspectiva internacional (3 investigaciones).

2.1.1 Antecedentes locales

En primer lugar, se considera la investigación-acción *¡Cuéntame tu vida! Experiencias que escriben la historia en 603* dado que Bolívar (2017) toma las experiencias de vida de 30 estudiantes del grado sexto del Instituto Pedagógico Nacional como un recurso didáctico para promover el proceso de producción escrita. Para ello la autora vincula, además, diferentes géneros narrativos y líricos y lo dimensiona desde la posibilidad de planear el texto, escribirlo y revisarlo. Todo lo anterior, en conjunto, le permiten concluir que las historias de vida son un factor que motiva y facilita el proceso de escritura, y que, además, en articulación con los elementos señalados permite mejorarlo (Bolívar, 2017). Esto resulta de gran importancia para el

proyecto, ya que sustenta la relevancia de emplear la autobiografía. Además, el hecho de abordar el ensayo, como categoría, la autoficción y algunas estrategias cognitivas, permite continuar explorando las posibilidades de tales herramientas en la producción escrita.

En segundo lugar, se encuentra la investigación *Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita*, ya que Valderrama (2018) demuestra cómo a partir de las propias experiencias e historias de 32 estudiantes del grado 303 en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño y la creación de un plan inicial de escritura se logra fortalecer tal proceso. Es decir, se evidenció una mejora en la producción escrita de las estudiantes y una mayor vinculación con sus emociones y vivencias. Esto se articula con la investigación porque da muestra de la relevancia de explorar los propios relatos de las estudiantes y darles lugar desde la escritura, para que encuentren en ella una posibilidad de expresión. En adición, la presente investigación permite establecer un paralelo, dado que al contrario de la propuesta por Valderrama (2018) este trabajo está planteada para secundaria.

En tercer lugar, la investigación *La autobiografía, fortaleciendo la competencia escrita a partir del autoconocimiento* guarda gran importancia, dado que Herrera (2019) buscó desarrollar la competencia escrita a través de relatos autobiográficos y el autoconocimiento. De tal modo, mediante una dimensión afectiva y desde el texto narrativo, Herrera (2019) concluyó que tales estrategias permiten fortalecer la competencia escrita y que, además, contribuyen en la formación integral de los estudiantes. Lo mencionado, posibilita reiterar en las posibilidades de la escritura del “yo”, pero además enfatiza en la necesidad de posicionarlos desde otras categorías, como las que se proponen en este trabajo investigativo: el ensayo en articulación con la autoficción, por ejemplo.

En cuarto lugar, se indaga en la investigación *Estrategias metacognitivas y relatos autobiográficos para fortalecer la producción textual* debido a que Delgado (2020) emplea una secuencia didáctica que incorpora el modelo cognitivo de escritura propuesto por Hayes y Flower, a saber, planeación, textualización y revisión, de un texto desde los relatos autobiográficos. Así, dio cabida a la creación de un libro autobiográfico titulado *Soy un autor* en el que se recopilan todas las creaciones realizadas y se analiza el avance durante las sesiones (Delgado, 2020). Esto resulta importante para el presente trabajo, en tanto demuestra la posibilidad de articular las escrituras del yo con diferentes posibilidades cognitivas. Además, en términos teóricos permite ampliar la concepción de autobiografía desde lo propuesto por Olney (1991) con las subcategorías: bios, autos y grafe (como se cita en Delgado, 2020).

En quinto lugar, se explora la investigación *La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido, y la resignificación de la realidad personal*, en tanto permite no solo comprender qué implica abordar la propia existencia desde la escritura, sino que además indaga en lo que significa la autoficción en tal proceso de construcción (Alzate, 2020). Así esta investigación pone de relieve la posibilidad de reconfigurar las historias de vida a partir de la producción escrita, lo cual además las dota de sentido (Alzate, 2020). Esto es importante para la investigación, en tanto se comprende la escritura como una posibilidad de repensar la propia experiencia de vida, a saber, de contarla y dotarla de nuevos sentidos y sentires, que permitan una transformación en las historias que envuelven a las estudiantes.

En sexto lugar, se tiene en cuenta la investigación *Vidas contadas: escritura autobiográfica en la creación literaria en la escuela*, ya que Gambasica (2019) refiere a la producción narrativa desde la autobiografía, demostrando a través de una secuencia didáctica que se pudo fortalecer la

creación literaria, ya que hablar desde sus propias experiencias les permitió a los estudiantes del grado octavo ahondar en la exposición de detalles y la organización macro y micro de sus textos. Sumado a esto, se evidenció una mejora en los textos escritos al involucrar el proceso de escritura: planeación, textualización, revisión y reedición (Gambasica, 2019). Todo lo anterior, en consonancia con la articulación que se dio entre el autor y su texto, pues hubo una conexión afectiva con lo escrito, da cuenta de la necesidad de posicionar también la escritura como un lugar del sentir, de la subjetividad, del ensayar. Por consiguiente, resulta importante en el proyecto porque ofrece aportes teóricos y metodológicos en cuanto a la autoficción como estrategia, en relación, en este caso, con el ensayo autobiográfico.

Por último, cabe señalar la investigación *Diario personal, oportunidad para fortalecer la producción escrita en las estudiantes de séptimo grado* dado que se articula con la explicitación de lo que implica escribir, sumado a una posibilidad de autoconocimiento (Campos, 2017). Así, cabe destacar que Campos (2017) emplea esta estrategia como una oportunidad para fortalecer el proceso de escritura y para propiciar escenarios de autoconocimiento de las estudiantes desde las ideas de cohesión y coherencia textual. Todo esto es de importancia para el proyecto porque este articula diferentes categorías que se abordan allí (experiencias personales, diario de escritura, fortalecimiento de la producción escrita, etc.), y pone de relieve la posibilidad de su vinculación con transformaciones en el aula a partir de otras perspectivas epistémicas y metodológicas en relación con la producción escrita.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Dentro de las tres investigaciones internacionales revisadas, tiene lugar *La autobiografía como propuesta didáctica de escritura en los estudiantes de educación general o media técnica* desarrollada por Pérez y Del Valle (2016) en Venezuela, dado que las autoras realizan una

apuesta didáctica en torno al fortalecimiento de la escritura mediante la autobiografía, reconociendo la relevancia de articular la producción escrita con las propias narrativas de los estudiantes. De tal modo, el proyecto se plantea con el objetivo no solo de mejorar la escritura sino de explorar además los imaginarios y los planos socioculturales en los que habitan los estudiantes, lo que a su vez contribuye en la construcción de un escritor reflexivo y crítico de su propio entorno. Lo anterior sirve a la presente investigación en tanto posibilita comprender que una de las funciones de la escritura parte también de reconocer la propia experiencia del escritor, ello como oportunidad para fortalecer su proceso de producción, en este caso específico desde el ensayo autobiográfico.

Sumado a lo anterior, se considera la investigación *El Texto Autobiográfico para Desarrollo de la Expresión Escrita en las Clases de ELE* por Almeida (2015) en el contexto educativo de Portugal. Esto debido a que la autora buscó combinar los aspectos relacionados con el proceso de escritura (planificación, redacción y revisión/perfeccionamiento textual) con las características propias del texto autobiográfico, lo cual arrojó un resultado positivo, en tanto se evidenció una mejora de tal proceso, entre las explicaciones se encuentra la cercanía que establecen con el texto y la riqueza que pueden explorar al partir de su propia experiencia de vida (Almeida, 2015). Lo anterior resulta de gran interés para la presente investigación ya que sustenta la riqueza de la autobiografía en la producción escrita, pero además posiciona la escritura desde otra perspectiva, al comprender que esta puede ser “un instrumento de liberación o de subordinación” (Almeida, 2015, p.15), así abordar la autobiografía es darle paso a una posibilidad de organizar el pensamiento y la subjetividad para construir sentidos y significados de la propia existencia, lo cual trasciende la subordinación y da paso a una reconstrucción liberadora de aquellas vivencias.

Finalmente, se trae a colación la investigación *La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes* realizada por Arias-Fuentes (2013) en España, ya que aborda un estudio amplio de qué implica el proceso de escritura, el producto de la escritura y los enfoques y modelos que están a su alrededor, reconociendo que debe ser abordada desde una perspectiva multidisciplinar que posibilite abordar tal proceso desde diferentes miradas que se articulen y propicien así maneras más amplias y ricas de expresión escrita. Esto es de vital importancia para el proyecto porque permite reconocer la riqueza didáctica que hay alrededor de la escritura, lo cual da cabida a integrar perspectivas socioculturales, cognitivas, comunicativas, entre otros en el proyecto sin que ello se convierta en una incoherencia epistémica y metodológica, puesto que es más bien una articulación multidisciplinar que busca un mismo fin: fortalecer el proceso de escritura mediante el ensayo autobiográfico.

En función de lo anterior, las diez investigaciones revisadas son de gran relevancia para la investigación en tanto se han reconocido las posibilidades que ofrece la autobiografía en el fortalecimiento del proceso de escritura (Bolívar, 2017). Además, dan muestras de otros elementos que han sido muchas veces ignorados en el aula de clase y que son de gran importancia para el aprendizaje, como las emociones y la posibilidad que ofrece la autobiografía de nombrarlas y darles un papel desde el texto (Valderrama, 2018). Esto se conecta además con la opción de contribuir en una formación integral (Herrera, 2019), dado los diferentes aspectos que confluyen en el ensayar autobiográfico. También, propicia comprender la escritura desde otros lugares, en los que se reconocen las dinámicas de poder que esta implica, pero se resignifican desde sus posibilidades de liberación y expresión, que dan paso a la subjetividad y desde allí facilitan escribir vivencias y dotarlas de nuevos sentidos (Alzate, 2020; Almeida, 2015; Campos, 2017). Por último, la revisión permitió tomar nuevas perspectivas metodológicas

y epistémicas que reconfiguraron algunas de las relaciones establecidas en la investigación, ensayo autobiográfico y escritor, por ejemplo.

2.2 Referentes conceptuales

Dada la importancia de reconocer los referentes teóricos que sustentan este proyecto, se aborda en primer lugar qué se entiende por escritura. En segundo lugar, se posicionan el modelo y recursos de escritura contemplados en la investigación. En tercer, y último lugar, se aborda el ensayo autobiográfico, pensando en qué implica hablar de la propia experiencia de vida en función de la escritura y el fortalecimiento de tal proceso.

2.2.1 Escritura

Cassany (1999) señala: “escribir es una actividad de producción de sentido que implica la realización de procesos cognitivos como la interpretación textual, la reflexión, la revisión y la textualización” (como se cita en Morales y Arias, 2002, p.59). Esto implica reconocer que la escritura es un proceso, que es dinámica y contextual. Esto es, el comprenderla como producción de sentido la ubica como un acto de comunicación y comprensión en relación al mundo.

Además, trasciende la codificación de un mensaje, y ahonda en la reflexión, la interpretación y la construcción misma a partir de un contexto y una representación de lo que rodea al escritor.

Por su parte, Lozano (2002) ahonda en la escritura como actividad señalando que su función es: “orientar a los sujetos en la comprensión, comunicación y re-creación del mundo [...] escribir no es una actividad mecánica, de estímulo-respuesta, sino un sistema” (como se cita en Morales y Arias, 2002, p.58). Lo anterior implica que el acto de escribir va más allá de la codificación de un mensaje y permite más bien una interacción con el mundo, que subyace a unos contextos particulares y que por tanto toma diferentes formas en las situaciones comunicativas. El hecho de que se plantee como actividad no mecánica, parte de reconocer desde la teoría de Leontiev que

esta implica un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones y su propio desarrollo (Morales y Arias, 2002), lo cual está sujeto a las características socioculturales en las que tiene lugar.

En tal sentido, la escritura se comprende desde una perspectiva sociocultural, que parte de la construcción de sentido y de la comprensión y resignificación del mundo. A partir de una mirada procesual, en tanto el énfasis no está solo en el producto sino además en las diferentes acciones interactivas para llevarse a cabo; flexible dado que las condiciones sociales, culturales, afectivas cambian constantemente y, dinámica, porque implica un movimiento continuo, a nivel cognitivo, emocional, textual, entre otros que tienen lugar en la producción escrita.

Sumado a esto, se entiende la escritura como una actividad, lo cual sugiere que está directamente vinculada con el funcionamiento humano (Lozano, 2002), de allí que además esta se conecte con otros aspectos, como las emociones, dado que son estos elementos vitales en el florecimiento de las capacidades humanas (Nussbaum, 2014). Es de considerar, que una actividad precisa de acciones y operaciones; las acciones responden a aquellos devenires cognitivos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos y las operaciones son el medio para lograr tales acciones. Esto es: “aparte de su aspecto intencional, la acción tiene su aspecto operacional... Denominaré una operación al medio mediante el cual una acción se lleva a cabo” (Leontiev, como se cita en Morales y Arias, 2002, p.59), lo cual devela la necesidad de proponer un modelo y estrategias de escritura que encaminen tales operaciones.

Como resultado, en la presente investigación se comprende la escritura desde las apuestas de Cassany (1999) como una posibilidad de configurar y re-configurar las propias memorias y experiencias de vida que deciden ser escritas, de dotar de sentido la existencia humana, y de generar transformaciones en los diferentes contextos en que tiene lugar. Además, desde Lozano

(2002) se comprende como una actividad en tanto se vincula con la condición humana misma, reconoce las emociones que atraviesan las historias que se plasman en papel y desde unas acciones (escribir un ensayo autobiográfico) y operaciones específicas (conocer qué es un ensayo autobiográfico, cómo se escribe uno, seguir un modelo de escritura, involucrar diferentes recursos, etc.) se encamina a un objetivo principal: fortalecer el proceso de escritura desde el ensayo autobiográfico, lo cual además propicia generar un sentido que trasciende el código y da nuevas razones al acto de escribir.

2.2.2 Modelo de Hayes y Flower y recursos de escritura

Si bien la escritura se concibe desde una perspectiva sociocultural, se reconoce que, como actividad, precisa de operaciones cognitivas, así se toma el modelo de escritura cognitivo de Hayes y Flower (1980) dado las posibilidades que ofrece a la producción escrita como un proceso en el que converge la memoria a largo plazo del escritor, el entorno de la tarea, tres operaciones interactivas (planeación, textualización y revisión) y un monitoreo constante de la acción. Lo anterior resulta importante para el proyecto porque da luces de aquellas operaciones, en este caso a nivel cognitivo, que deben seguirse en esa comprensión procesual de la escritura. Así, además, hace frente a una de las problemáticas encontradas en el aula de clase: el desconocimiento de qué paso seguir frente a una hoja en blanco. Ahora, teniendo presente lo anterior, se comprende además un elemento que menciona Cassany (1999) y es la reflexión, esto implica pensar y re-pensar lo escrito en función de esa producción de sentido que se está construyendo. Desde el proyecto en particular se aborda mediante el diario de escritura como posibilidad de encuentro en un proceso de producción que es dinámico y flexible.

En adición, es fundamental reconocer otros recursos de escritura que posibilitan el cumplimiento de la acción: escribir un ensayo autobiográfico, pues una vez se ha establecido el

modelo, se precisan de otras herramientas que contribuyan con su desarrollo. Por tanto, se comprende en primer lugar lo que corresponde a la organización textual (Cassany et al., 2003), así tiene lugar la lluvia de ideas, los organizadores gráficos y el diario de escritura, ya que facilitan organizar el pensamiento. En específico, se emplean para la planeación del texto y para su revisión constante. En segundo lugar, se explora la coherencia y la cohesión, estas entendidas desde Cassany (2006) como recursos lingüísticos que permiten dotar de sentido al texto y transmitir un mensaje comprensible. Así toma relevancia trabajar la puntuación, la selección y progresión de la información, la estructura de los textos, principalmente.

En tercer y último lugar, se asume como recurso de escritura la autoficción, un concepto acuñado por primera vez en 1977 por Serge Doubrovsky, el cual posibilita integrar en el ensayo autobiográfico los conflictos de unidad que se establecen en el escritor como sujeto posmoderno (Alberca, 2007). En otras palabras, es una posibilidad de reconocer la fragmentación y construir a partir del mito personal para reconfigurar la propia experiencia de vida. Es entonces un recurso que busca ofrecer otras posibilidades en el ensayo, no tanto en las operaciones morfosintácticas, sino más bien en aquellas semánticas y pragmáticas, para que quien ensaya logre dotar de sentido sus propias experiencias de vida desde otros imaginados, que permiten cambiar el relato y por tanto generar nuevas visiones de historias que se llevaban atascadas y parecen inenarrables.

Teniendo estas claridades, para esta investigación se concibe la autoficción biográfica, concepto explorado por Alberca (2007), quien expone que el punto de partida es la biografía del autor, en la cual se incrusta un grado de ficcionalidad mínimo guardando un grado de verosimilitud máximo. Esto es, no hay una presencia del “yo novelesco” ya que como afirma Alberca (2017) el autor “ha dejado huellas inequívocas de sí mismo, que impiden la desconexión entre el autor y su texto, como proponen y es posible en las novelas” (p.90), pero hay una

posibilidad de explorar otros “yo”, lo cual da paso a cobrar otros sentidos que propicien ensayarse desde múltiples miradas en los devenires de un ensayo autobiográfico.

2.2.3 Ensayo autobiográfico

El ensayo como género es una posibilidad de ensayar en el acto de escribir. Al respecto, Savater (2014) indica:

"Ensayar" es realizar de modo tentativo un gesto que uno aún no sabe cumplir con plena eficacia [...] Por eso Montaigne, que juntamente inventó el género y lo llevó a sus más altas cotas de perfección, denomina "ensayos" a cada uno de los tanteos reflexivos de la realidad huidiza que le ocupan: son experimentos literarios, autobiográficos, filosóficos y eruditos que nunca pretenden establecer suficientemente y agotar un campo de estudio, sino más bien por el contrario desbordarlo, romper sus costuras, convertirlo en estación de tránsito hacia otros que parecen remotos (Pp. 11-12).

De tal modo, el ensayo es una apuesta en la que el autor explora, ahonda y converge con un tema, buscando su expresión, más que su verdad, dando cabida a los hechos y a las dudas, a las preguntas y a las certezas. Ahora bien, el ensayo autobiográfico parte de ensayar a través de las propias vivencias en un ““Ser así” para mí”, y serlo de diferentes modos y con relieves distintos” (Pozuelo-Yvancos, 2005, p.190). Para comprender mejor tal idea, es importante mencionar a Silva-Carreras (2016), quien comprende la autobiografía como una “búsqueda por encontrar una identidad de un yo a partir del acto de narrar y la ficcionalidad de un personaje que no logra ser comprendido del todo, pues la distancia temporal, la memoria y el olvido lo desfiguran, obligando a que su autor se construya” (p.156) además parte de un “acto de reflexión personal configurado en torno a lo que se desea recordar, a lo que se busca entender en un ego, que quiere conocerse a sí mismo, es decir, una autorreflexión” (p.155). A saber, hay una búsqueda en la

propia experiencia de vida, que se va reconfigurando a través de la escritura, entre las propias memorias y las nuevas y viejas percepciones y sentires que va evocando el texto.

En adición a lo anterior, es oportuno señalar a Olney (1991) quien propone tres etapas en la correspondencia autobiográfica: el bios (relación del texto y la historia), el autos (interpretación del sujeto y el texto) y el grafe (texto- lenguaje). A saber, la primera se centra en el autor y en la historia que busca ser contada, hay entonces un diálogo con la memoria y la experiencia humana. La segunda refiere a la interacción que se da entre el autor y el texto, las formas de organizar el pensamiento y de expresar la subjetividad. La tercera, por su parte, tiene que ver con la escritura en sí misma del texto, y cómo ello configura o reconfigura esa historia que busca ser representada a través de la lengua.

Por lo mencionado con anterioridad, el ensayo autobiográfico es una posibilidad de dialogar con esos múltiples “yo”, y si bien hay autores como De Man (1979) que han afirmado que la autobiografía no es más que un texto ficcional, hay que recordar también las palabras de Ricoeur (2009) al indicar desde su concepto de identidad narrativa que el hombre está en constante cambio, y que es contar la propia historia lo que fija la experiencia y le permite dotarla de sentido, en este caso desde, diría Silva-Carreras (2016), un texto fronterizo en el que converge la ficción y la realidad, pues hay un autor que intenta recordar, comprender y representar su propia existencia en momentos diferentes de su vida.

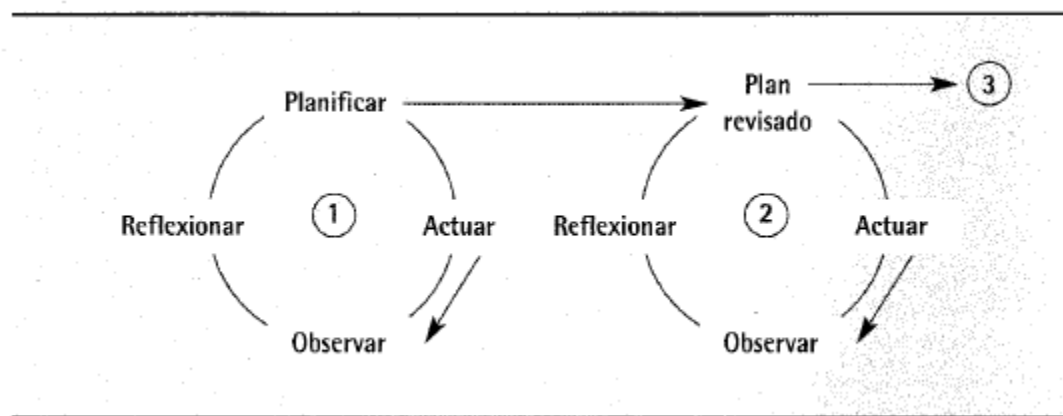
3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Investigación-Acción

El presente trabajo se enmarca en la Investigación-acción, la cual hace parte del enfoque cualitativo y se define como una “indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2005, p.24). Esto es, la investigación-acción está orientada al fortalecimiento del campo en el cual tiene lugar a través de la interacción entre los participantes, la implementación de diferentes actividades y el análisis, discusión y diálogo que se puede emprender alrededor de ello.

Adicionalmente, cabe recordar algunas de las características de este tipo de investigación, así siguiendo a Kemmis Y McTaggart (1988) (citados en Latorre, 2005) se destaca que esta es participativa, colaborativa, crea comunidades autocríticas, es un proceso sistemático y político y empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión hasta llegar a problemas más complejos. En sí, la investigación-acción sigue, de acuerdo con Latorre (2005) una espiral de ciclos (ver figura 2).

Figura 2. Espiral de ciclos de la investigación-acción



Fuente: (Latorre, 2005, p.32).

3.2 Fases

De tal modo, en este proyecto de investigación las diferentes etapas se dan de manera interactiva. En un inicio, tiene lugar la observación, definida como “una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos” (Latorre, 2005, p.47), en esta se busca reconocer las características del contexto en el cual el proyecto tiene lugar. Así, se observan diferentes clases de español en las que participan las estudiantes del grado 10-01. Para registrar tales observaciones, se emplea el diario de campo (ver anexo 3), lo cual permite un análisis más amplio del escenario de práctica. Allí es importante reconocer los momentos de la clase, la interacción que las estudiantes establecen, las preguntas, dificultades y fortalezas que se explicitan en el desarrollo de las actividades propuestas por el docente, y los niveles de participación y motivación por las diferentes temáticas vistas. Dentro de los elementos más relevantes destaca que la mayoría de las estudiantes realizan con interés las tareas académicas propuestas, participan de manera activa y con aportes significativos y coherentes con los elementos abordados, y se aprecia una buena escucha entre ellas. De igual manera, se aprecia mayor motivación hacia las actividades que se articulen con sus propias experiencias de vida y contextos. Es de resaltar en este punto, que la observación acompaña todo el proceso de investigación, ya que se reconoce su relevancia tanto como aproximación inicial como evaluación de aquello que va sucediendo en el aula.

En consonancia se da lugar a la reflexión, teniendo presente que esta vincula el saber y el hacer y busca una mejor comprensión del problema (Latorre, 2005). Allí se ponen en diálogo todos los aspectos considerados en el proceso de observación, más los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica, lo que permite reconocer las fortalezas y puntos por mejorar del grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. En tal momento se reconoce la

importancia de indagar en la competencia escrita, dado las perspectivas que se tienen frente a la misma, y la necesidad de fortalecimiento que se identifica en el transcurso de las clases.

Simultáneamente, tiene lugar la planificación, inicialmente frente a lo que refiere al diario de campo y a la prueba de caracterización, con la cual se busca complementar los elementos obtenidos a través de la observación, allí se indaga por los contextos socioeconómicos de las estudiantes, sus percepciones frente a la lectura y la escritura, entre otros. Luego, en esta fase de planificación tiene lugar la organización en sí misma de la investigación y la proyección de las actividades a realizar para dar cumplimiento al objetivo general y respuesta a la pregunta de investigación. Por tanto, se da paso a la creación de una serie de talleres orientados a la construcción del ensayo autobiográfico en articulación con la autoficción, por lo que se reconoce la importancia de indagar en estrategias, recursos de escritura, y en la reflexión en torno a la propia trayectoria de vida, desde una revisión crítica-reflexiva constante.

Más adelante, se da lugar a la acción, la cual “va encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas” (Latorre, 2005, p.24). En este punto se implementan los talleres mencionados con anterioridad, encaminados al fortalecimiento de la producción escrita a través de la creación de un ensayo autobiográfico. Para ello, se recurre a diferentes estrategias de escritura, a modelos de planeación como el propuesto por Hayes y Flower (1980), entre otros que permiten enfrentar las barreras que se encontraron inicialmente: la dificultad para organizar un texto, el desconocimiento de cómo iniciar un escrito y qué incorporar dentro del mismo, principalmente.

Luego de ello, se retoma, en aquella espiral cíclica lo que concierne a la observación y a la reflexión para continuar en aquel mejoramiento constante en función de dar respuesta a la problemática encontrada y contribuir así en el fortalecimiento de la producción escrita de las

estudiantes del grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Por todo lo mencionado, se puede comprender que en la investigación se integra la identificación de una problemática, el diseño e implementación de un plan de intervención, “a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo” (Latorre, 2005, p.39).

3.3 Unidad de análisis y matriz categorial

3.3.1 Unidad de análisis

De acuerdo con el objetivo general del proyecto de investigación y la problemática identificada, se plantea como unidad de análisis el ensayo autobiográfico como elemento central de la investigación en función del fortalecimiento de la escritura. Así, para su análisis, se precisan tres categorías centrales: el modelo de escritura, las propiedades del texto como ensayo autobiográfico y los recursos de escritura. Cabe resaltar en este punto que el proceso es interactivo, es decir, la matriz se usa en diferentes momentos de la investigación y no únicamente al final.

3.3.2 Categorías de análisis

Como se enuncia con anterioridad, las categorías de análisis están vinculadas con la unidad de análisis principal, por ello a continuación se desglosa cada uno de los elementos enunciados considerando las subcategorías y los indicadores que facilitan comprobar su cumplimiento.

Modelo de escritura

El modelo de escritura surge desde la propuesta de Hayes y Flower (1980) por ello se consideran como subcategorías: planeación, textualización y revisión. Para la primera se plantea como indicador, siguiendo la propuesta de los autores mencionados, la realización de un plan de

escritura. En la segunda, se considera la redacción en función del plan trazado y finalmente, en la tercera, se incluye si la estudiante revisa, edita y corrige el texto respectivamente.

Propiedades del texto como ensayo autobiográfico

El ensayo se comprende como la escritura del yo, de ahí que Pozuelo-Yvancos (2005) mencione siguiendo los postulados de Montaigne: “el Asunto refiere a un YO y se configura con él, en una tensión insustituible del discurso con la impronta del autor” (p.187). Pozuelo-Yvancos (2005) destaca además que tal relación no depende de la naturaleza del tema, de ahí que cuando se habla de autobiografía se refiera a la propia existencia, pero es entendida desde un ““Ser así” para mí”, y serlo de diferentes modos y con relieves distintos” (p.190) que interactúan en la narración. Teniendo presente tal definición, se plantean como subcategorías la estructura, la función comunicativa y la presencia del “yo”, este último desde Olney (1991) a partir de las etapas de la autobiografía: *bios*, *autos* y *grafe*. En cuanto a la estructura se contempla la introducción, el desarrollo y la conclusión. En la función comunicativa se considera que explore y desarrolle una historia personal y, en la presencia del “yo” que haya un diálogo entre el autor y el texto que escribe, así el *bios* corresponde a la historia personal que se escribe, el *autos* a la expresión de sus subjetividades y el *grafe* a la relación que se gesta entre la historia y el ensayo.

Recursos de escritura

Los recursos de escritura se proponen en función de lo que implica el ensayo autobiográfico. Así, dentro de las subcategorías se reconoce la lluvia de ideas, la organización textual a través de un recurso gráfico, la integración de elementos literarios (autoficción), el diario personal de escritura y la coherencia y la cohesión. Por consiguiente, dentro de los indicadores, se propone paralelamente, la exploración de diferentes ideas, la elaboración de un recurso gráfico, el uso de

la autoficción en la historia, la creación de un diario personal de escritura y siguiendo a Cassany (2006) la selección y progresión de la información, además de un buen uso de la puntuación, la referencia, la reiteración y los conectores en su texto, principalmente.

3.3.3 Matriz categorial

Tabla 1. Matriz categorial, unidad de análisis.

| Unidad de análisis | | |
|---|---|---|
| Ensayo autobiográfico | | |
| Categorías | | |
| Modelo de escritura | Propiedades del texto como ensayo autobiográfico | Recursos de escritura |
| Subcategorías | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Planeación 2. Textualización 3. Revisión | <ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura 2. Función comunicativa 3. Presencial del “yo”: bios, autos y grafe. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Lluvia de ideas 2. Organización textual 3. Elementos literarios 4. Diario personal de escritura 5. Coherencia y cohesión. |
| Indicadores | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Elabora un plan de escritura explícito en el que considera la tarea de escritura, organiza la información y fija las metas de la tarea. 2. Escribe una primera versión del texto de acuerdo con la tarea presentada. 3. Revisa el texto, lo corrige y presenta la versión final del mismo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe un ensayo autobiográfico que cuenta con introducción, desarrollo y conclusión. 2. Escribe un desarrollo autobiográfico que responde a la tarea solicitada. 3. Presenta una historia personal (bios), da paso a sus subjetividades (autos) y establece una relación entre el texto como ensayo y su historia (grafe). | <ol style="list-style-type: none"> 1. Elabora una lluvia de ideas sobre los posibles temas a desarrollar en el texto. 2. Organiza la información recolectada en la lluvia de ideas haciendo uso de un organizador gráfico. 3. Integra en la escritura del ensayo elementos literarios como la autoficción. 4. Hace uso de un diario personal en el que consigna el proceso de escritura del ensayo autobiográfico. 5. Selecciona ideas claras y relevantes y aunque prescinde de un orden cronológico se evidencia un orden lógico en el texto y hace un uso adecuado de los signos de |

| | | |
|--|--|---|
| | | puntuación, la referencia, la reiteración y los conectores en su texto. |
|--|--|---|

Fuente: elaboración propia

3.4 Población

La población que tiene lugar en esta investigación corresponde al grado 10-01 jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño ubicado en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe. Este está compuesto por 30 estudiantes, las cuales oscilan entre los 15 y 16 años, principalmente. No obstante, cabe aclarar que dado las dinámicas presentes en la institución (deserción, acuerdos con los docentes, entre otros), para el análisis se cuenta con la participación de 21 estudiantes.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Con base en las nociones de Latorre (2005) en la investigación-acción se reconocen tres formas principales de recolectar los datos: “podemos observar lo que las personas dicen o hacen y tratar de descubrir lo que ocurrió, o podemos preguntarles sobre lo que ocurrió, o podemos analizar los materiales o huellas que dejaron (cualquier otra evidencia que dejaron tras de sí)” (p.52). Para ello, se puede recurrir a diferentes instrumentos, como pruebas, cuestionarios observación sistemática. También a estrategias interactivas, como entrevistas, observación participante, análisis documental y/o a medios audiovisuales como fotografías, videos, diapositivas entre otras. En tal sentido, para el desarrollo de la investigación se recurre a la observación sistemática, a una prueba de caracterización y otra de evaluación de la incidencia del proyecto y al análisis de los escritos elaborados por los estudiantes (ensayos autobiográficos).

3.5.1 Diario de campo

El diario de campo “es una manera de registrar experiencias que pueden ser compartidas y analizadas” (Latorre, 2005, p.79). A saber, a través de esta herramienta se puede dar cuenta de

aquello que sucede en el aula de clase y generar una reflexión, análisis e interpretación de lo mismo en función de comprender las realidades escolares que subyacen al contexto observado. Para la presente investigación, el diario de campo se plantea a partir de los siguientes elementos: clase o actividad en la que se participa, descripción de la clase, aspectos relevantes para el proyecto, preguntas y respuestas hipotéticas e interpretación.

3.5.2 Prueba de caracterización

La prueba de caracterización hace parte de una técnica de recolección de datos (Latorre, 2005). Con ello, en el proyecto se busca indagar por los contextos socioeconómicos de las estudiantes y sus percepciones frente a la clase de español, la escritura y la lectura. También da paso a la producción textual como oportunidad para indagar en fortalezas y oportunidades de mejora. De ahí que la información recolectada y analizada en este punto contribuya con una comprensión más amplia de la problemática y posibles soluciones a la misma.

3.5.3 Análisis documental

El análisis documental se da en dos vías. Esto es, desde un enfoque organizativo institucional y desde un enfoque orientado al proceso de enseñanza-aprendizaje (Latorre, 2005). En el primero, se indaga en el Proyecto Educativo Institucional y en los demás documentos oficiales del colegio para comprender el contexto institucional y reconocer así por ejemplo la historia del centro educativo, su misión, visión, entre otros. El segundo surge de la revisión del marco teórico, los antecedentes y del análisis y reflexión de los propios productos de las estudiantes en relación al ensayo autobiográfico, el cual se estudia desde la matriz categorial enunciada anteriormente, esto con el objetivo de reconocer el impacto de tal estrategia en la solución de la problemática encontrada.

3.5.4 Prueba de evaluación

Finalmente, con el objetivo de reconocer el impacto del ensayo autobiográfico como una posibilidad de fortalecimiento de la producción escrita, se genera una prueba de evaluación del proyecto, en la cual se retoma uno de los elementos indagados en la prueba inicial: la relación de las estudiantes del grado 10-01 con la escritura. Por ello se pregunta por el grado de dificultad de escritura del ensayo autobiográfico, los pasos llevados a cabo para su elaboración, el uso consciente de recursos, modelos o estrategias de escritura, las fortalezas y puntos por mejorar en tal proceso y la influencia del mismo en sus procesos de escritura (fortalecimiento). Lo anterior en articulación con el análisis documental permite reconocer la influencia de tal propuesta en la solución de la problemática encontrada.

3.6 Ética de la investigación

De acuerdo con los postulados de Latorre (2005) resulta de gran relevancia negociar el acceso a la investigación con los participantes, padres, administradores y supervisores, garantizar la confidencialidad de la información, la identidad, los datos y el derecho a los participantes a retirarse de la investigación, así como mantener los derechos de propiedad intelectual. Por ello, en la presente investigación se recurre a la autorización de tratamiento de datos (ver anexo 4), se tienen presente las normas de infancia y adolescencia y se adoptan principios éticos que buscan garantizar la calidad en el desarrollo de la misma.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 Objetivos pedagógicos

- Facilitar un modelo de escritura sustentado en los posicionamientos de Hayes y Flower (1980) en conjunción con diferentes estrategias de producción escrita a fin de generar rutas significativas y pertinentes en los procesos escritos de las estudiantes participantes.
- Promover la producción de un ensayo autobiográfico considerando los diferentes momentos de su escritura, así como las diversas estrategias y esquemas que el mismo requiere.
- Propiciar una articulación entre el ensayo autobiográfico y la autoficción como posibilidad de fortalecimiento en el proceso de escritura desde las características, funciones y estructuras de los mismos.

4.2 Propuesta de intervención

Este trabajo de investigación tiene como objetivo fortalecer el proceso de producción escrita a través del ensayo autobiográfico. Para ello, se recurre al taller, entendido como: “unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta, para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría-práctica” (Kisnerman, citada en Betancourt-Jaimes et al., 2011, p.27). Esto es, el taller es una posibilidad de encuentro en el cual el saber se vincula con el hacer a fin de profundizar en los conocimientos de las estudiantes. Sumado a esto, se reconoce que privilegia el aprender haciendo y toma a la estudiante como centro de la actividad, lo cual resulta relevante para ofrecer un proceso más significativo.

En consonancia, el taller en el campo de la escritura implica “buscar un tiempo, un espacio y un tema para que los alumnos desarrollen un texto escrito y para que el maestro les ayude

realmente a hacerlo” (Cassany et al., 2003, p.283). De ahí que se empleen tres talleres, los cuales precisan de nueve sesiones (tres clases por taller de dos horas cada una), en el grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, a través de la autobiografía como posibilidad de explorar en aquellos temas que atraviesan las experiencias de vida de las estudiantes y generar así un ensayo que dé cuenta de las disertaciones que emergen con la memoria que habitan y buscan representar. En sí cada sesión parte de una actividad inicial (explorando ideas) una actividad central (que responde al objetivo del encuentro) y una actividad final (reflexión, socialización, cierre, entre otros). Todo ello orientado al fortalecimiento del proceso de escritura y la posibilidad de expresión y liberación que esta propicia, a partir de un acompañamiento constante por parte de la docente en formación, quien ofrece diferentes caminos de escritura para que las estudiantes tracen sus propias rutas.

Taller 1: Navegando por la escritura del yo

En este primer taller se busca, por un lado, reconocer los saberes previos que las estudiantes tienen respecto al ensayo autobiográfico y, por otro lado, emprender una aproximación al mismo desde la fase de planificación propuesta por Hayes y Flower (1980) (ver anexo 5). A continuación, se enuncia su desarrollo por sesiones.

Sesión 1

En esta primera sesión, se busca identificar aquellos elementos que las estudiantes tienen en su memoria a largo plazo en relación con el ensayo autobiográfico, ya que esto es elemental en el modelo de escritura propuesto por Hayes y Flower (1980). Por ello, a partir de la interacción, conocimientos previos y participación de las estudiantes se construye en conjunto qué es el ensayo autobiográfico, se hace lectura de un ejemplo de este tipo de texto, se reconocen sus

características, funciones e implicaciones y luego se les pide a las estudiantes que realicen un ensayo similar partiendo de un aspecto de su vida que consideran digno de ser contado. Esto además con el objetivo de tener una versión inicial que permita más adelante el análisis de la transformación en el aula de clase.

Como actividad final se realiza un cuestionario que busca explicitar los elementos que las estudiantes consideraron en su proceso de escritura, tales como su proximidad con este tipo de texto, la dificultad de su escritura, los pasos llevados a cabo, las estrategias o modelos de escritura empleados en el mismo, principalmente (ver anexo 6). Tal ensayo autobiográfico se evalúa a partir de la matriz categorial.

Sesión 2

Una vez ya se tiene un acercamiento inicial, se aclara que el ejercicio realizado es únicamente de aproximación. Así se inicia con la fase de planeación propuesta por Hayes y Flower (1980), allí tiene lugar una estrategia titulada *El baúl de los recuerdos* que permite indagar en posibles historias o temas a abordar en el aula, esto está acompañado de una lluvia de ideas en la que se reconoce qué escribir, porqué y cómo escribirlo. Dado que el modelo de escritura es interactivo, en esta parte las estudiantes comparten sus ideas con otras compañeras a fin de revisarlas y transformarlas si es el caso.

Al final de la clase, se introduce un nuevo elemento que hace parte de su trabajo autónomo: un diario personal (ver anexo 7). Allí se les da algunas instrucciones de este elemento como posibilidad de fortalecimiento del proceso de escritura. Específicamente, deben consignar todas las ideas que les vayan surgiendo para su ensayo y cómo se sienten al momento de escribir, lo

cual busca enriquecer su producto final y dar lugar a la reflexión en el proceso de producción (Cassany 1999).

Sesión 3

En esta sesión, se introducen dos tipos de recursos gráficos: el mapa mental y la infografía. Las estudiantes eligen uno de ellos y organizan toda la información que recolectaron en la lluvia de ideas y aquellos aspectos importantes del diario personal en función de la escritura de su ensayo autobiográfico. Luego, se socializa y se retroalimenta en conjunto, todo ello con el fin de enriquecer su proceso de escritura, ya que como lo señala Cassany et al., (2003) la organización textual resulta fundamental en el proceso de producción escrita.

Nota: la sesión 2 y la sesión 3 se evalúan de acuerdo con los primeros dos indicadores de la categoría de análisis *Estrategias de escritura*.

Taller 2: El faro de la escritura del yo

En este taller se inicia con la textualización del ensayo, una vez se han reconocido sus características y funciones como tipo de texto. Además, se integra lo que respecta a la cohesión, la coherencia y la autoficción (ver anexo 8). A continuación, se enuncia el desarrollo de cada sesión.

Sesión 1

En esta sesión, tiene lugar la cohesión y la coherencia desde ejercicios prácticos que contribuyen en la construcción del ensayo autobiográfico. Para ello se abordan las siguientes estrategias de coherencia y cohesión textual: repetición, organización secuencial, referencia, reiteración, conectores y signos de puntuación (Cassany, 2006). Así, las estudiantes deben

completar y ordenar párrafos de manera coherente y cohesiva, sustituir signos de puntuación, reconocer conectores, principalmente. Por último, se socializa y retroalimenta la actividad; luego, se da paso a una discusión de cierre en torno a la siguiente pregunta: ¿de qué manera la coherencia y la cohesión contribuyen en la construcción de mi ensayo autobiográfico?

Sesión 2

En este momento se da lugar a la autoficción y a la planeación de personajes y escenarios. Inicialmente, se presenta un podcast que permite a las estudiantes comprender qué es la autoficción, se emprende entonces un conversatorio a partir de ello y se establecen sus características y posibilidades en el ensayo autobiográfico, considerando los postulados de Alberca (2007). Luego, se les invita a que planeen los personajes y escenarios que tendrán lugar dentro del ensayo, incorporando, si es el caso, elementos de la autoficción que les facilite representar su historia. Luego, se da paso a socializarlo en parejas y a escribir en el diario aquellas dudas, preguntas, sentires, entre otros que hayan emergido de la sesión.

Sesión 3

En esta sesión se da lugar a la textualización, allí se realiza la introducción del ensayo autobiográfico. Como se reconoce su carácter interactivo, se retoma la planeación y se está en constante revisión. Sumado a ello, se presenta a las estudiantes qué implica realizar la introducción de un ensayo, se da paso para la creación y luego para la revisión en parejas, a fin de fortalecer tal proceso y promover el monitoreo constante propuesto por Hayes y Flower (1980).

Nota: este taller se evalúa según los indicadores 1 y 2 de *Modelos de escritura*, el indicador número 3 de *Estrategias de escritura* y los 5 indicadores de la categoría *Propiedades del texto como ensayo autobiográfico*.

Taller 3: La escritura del yo y su arribada

En el último taller, se da fin a la textualización del texto y se pasa a su revisión, a fin de hacer los ajustes necesarios y presentar la versión final. Además, se da un espacio para socializar la experiencia de escritura (ver anexo 9). A continuación, se detalla el desarrollo de las sesiones:

Sesión 1

En la primera sesión se abordan diferentes interrogantes que permiten continuar con la planeación del ensayo, tal y como: ¿incluiré alguna cita en mi texto? ¿cuál? ¿por qué? Luego se da paso a la construcción de su primera versión. Finalmente, se genera un espacio para que las estudiantes consignen en su diario la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Mi ensayo autobiográfico expresa satisfactoriamente aquello que busco comunicar? ¿Cómo me he sentido en la textualización de una historia que me pertenece? ¿Qué cambios quisiera realizar en mi ensayo autobiográfico? Esto a fin de promover el carácter reflexivo en la producción escrita propuesto por Cassany (1999).

Sesión 2

En esta sesión, las estudiantes comparten sus ensayos con una compañera, la cual ofrece algunas sugerencias teniendo presente la matriz categorial dada por la docente. Luego de ello, las estudiantes pasan a corregir sus textos teniendo en cuenta las recomendaciones realizadas y entregan la versión final. La sesión finaliza con un mural de sentires que representa aquellas emociones afloradas en el ejercicio de lectura del ensayo autobiográfico de la compañera.

Sesión 3

En esta última sesión se socializa la experiencia y se aplica la prueba final con el propósito de reconocer cómo las estudiantes perciben su proceso de escritura después de la elaboración de sus ensayos autobiográficos. Para ello se emplea un cuestionario similar al usado en la primera sesión (pasos desarrollados, dificultad en la escritura, estrategias y modelos empleados, incidencia en el fortalecimiento del proceso de producción escrita, entre otros) (ver anexo 10). Además, la docente regresa los ensayos con los respectivos comentarios y abre un espacio para conversar en torno a tal experiencia, en la que tienen lugar las dudas, recomendaciones, sentires, entre otros que evoca el proyecto.

5. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se encuentran los resultados alcanzados de acuerdo con la intervención realizada en el grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. En tal sentido, el análisis de los resultados se presenta en tres momentos. Primero, tiene lugar la sesión número 1 del taller *Navegando por las escrituras del yo*, en tanto permite reconocer una versión inicial del ensayo autobiográfico en función de la unidad de análisis propuesta. Segundo tiene lugar, por un lado, la sesión 2 y 3 del taller mencionado y las sesiones 1 y 2 del taller *El faro de la escritura del yo*, en relación a lo que implicó la planeación del ensayo y el diálogo con diferentes recursos y estrategias de escritura. Por último, tienen lugar el taller *La escritura del yo y su arribada* como oportunidad para reconocer el impacto de la intervención en el ensayo final entregado por las estudiantes.

De tal modo, las nueve intervenciones llevadas a cabo con las estudiantes del grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño se integran y se analizan siguiendo estos subtítulos: 1. Navegando por la escritura del yo: ensayo autobiográfico inicial; 2. El faro de la escritura del yo: planeación y recursos; 3. La escritura del yo y su arribada: ensayo autobiográfico final, los cuales contemplan los elementos señalados anteriormente.

5.1 Navegando por la escritura del yo: ensayo autobiográfico inicial

En la primera sesión de intervención se realiza una aproximación a lo que implica el ensayo autobiográfico, lo cual permite establecer una mirada general del nivel y proceso que llevan las estudiantes frente a su producción escrita. De tal modo, se proponen dos actividades principales: por un lado, escribir un ensayo autobiográfico y, por otro lado, completar un cuestionario que da cuenta de su proximidad con este tipo de texto, los pasos que llevaron a cabo para su elaboración, y las estrategias o modelos empelados de manera consciente en tal

construcción. En tal sentido, a continuación, se presentan cuatro apartados que corresponden a las tres categorías propuestas en la unidad de análisis y al cuestionario señalado con antelación.

Primera categoría: Modelo de escritura

El primer ejercicio se revisa a la luz de la matriz categorial, encontrando que de acuerdo con la primera categoría *Modelo de escritura* no se evidencia de manera explícita que las 21 estudiantes participantes (100%) hayan realizado un plan de escritura, y si bien hubo un proceso de textualización que involucró la memoria a largo plazo de las estudiantes y el contexto de la tarea (Hayes y Flower, 1980), no se dio un proceso de revisión constante, lo que impidió cumplir los indicadores de logro para las subcategorías *planeación* y *revisión* en tanto no hubo un plan de escritura ni una revisión constante del texto y la escritura de la versión final del mismo (ver tabla 2). Así, luego de sumar los porcentajes cumplidos y dividirlos entre el total de las subcategorías se encuentra que esta categoría se alcanza en un 33%, dado que como se mencionó con anterioridad se cumple con el indicador de *textualización* (100%) pero no se logran (0%) los otros dos criterios.

Tabla 2. Categoría Modelos de escritura

| Modelo de escritura | | | |
|--|---|------------------|---------------------|
| Subcategoría | Indicador de logro | Se cumple | No se cumple |
| 1. Planeación | Elabora un plan de escritura explícito en el que considera la tarea de escritura, organiza la información y fija las metas de la tarea. | | 21/21 (100%) |
| 2. Textualización | Escribe una primera versión del texto de acuerdo con la tarea presentada. | 21/21 (100%) | |
| 3. Revisión | Revisa el texto, lo corrige y presenta la versión final del mismo. | | 21/21 (100%) |
| Total: cumplimiento de la categoría | | 33% | |

Fuente: elaboración propia

Segunda categoría: propiedades del texto como ensayo autobiográfico

En cuanto a la segunda categoría *propiedades del texto como ensayo autobiográfico* se puede reconocer que en la primer subcategoría *estructura* se encuentran tres vertientes, la primera corresponde a quienes siguieron la estructura completa (introducción, desarrollo y conclusión), la segunda a quienes introdujeron su texto, lo desarrollaron y no lo concluyeron y, la tercera, a quienes solamente desarrollaron una idea, pero no la introducen ni la cierran (ver tabla 3).

En cuanto a la *función comunicativa* se puede señalar, tal y como se evidencia en la tabla 3, que el 100 % de las estudiantes logra cumplir con la tarea solicitada, ya que logran textualizar una historia personal que para ellas es parte fundamental de su experiencia de vida. Por último, en cuanto a la presencia de yo: bios, autos y grafe, se reconoce que el 100 % de las estudiantes cuentan una historia personal (bios) y dan paso a sus subjetividades (autos). No obstante, el 71% de las estudiantes requiere establecer una relación más coherente entre el texto como ensayo autobiográfico y su historia (grafe).

Tabla 3. Propiedades del texto como ensayo autobiográfico

| Propiedades del texto como ensayo autobiográfico | | | | |
|--|--|---------------------|---------------------|---------------------|
| Subcategoría | Indicador de logro | Se cumple | No se cumple | |
| 1. Estructura | Escribe un ensayo autobiográfico que cuenta con introducción (I), desarrollo (D) y conclusión (C). | I/D/C | I/D | D |
| | | 8 estudiantes (38%) | 6 estudiantes (29%) | 7 estudiantes (33%) |
| 2. Función comunicativa | Escribe un desarrollo autobiográfico que responde a la tarea solicitada. | 21/21 (100%) | | |
| 3. Presencial del yo: bios, autos y grafe | Presenta una historia personal (bios), da paso a sus subjetividades (autos) y establece una relación entre el texto como ensayo y su historia (grafe). | 6/21 (29%) | 15/21 (71%) | |
| Total: cumplimiento de la categoría | | 55% | | |

Fuente: elaboración propia

De tal modo, una vez leídos los textos y clasificados por sus estructuras como se puede ver en la tabla anterior, es de enfatizar que de las 21 estudiantes participantes el 38 % logra establecer una introducción, un desarrollo y una conclusión, el 29 % presenta una introducción y un desarrollo y el 33 % restante solo establece un desarrollo de aquella historia personal que busca ser contada a partir del ensayo autobiográfico como posibilidad de expresión. Frente a lo anterior es importante considerar que, si bien el 37 % cumple con el indicador de la subcategoría *estructura*, se encuentran, en las tres vertientes, obstáculos frente al ensayo como categoría, ya que en la mayoría de los textos no se establece una afirmación que busca ser explorada a lo largo del texto. A saber, hay ausencia de tesis y por tanto el texto aun siguiendo la estructura, carece de otros elementos que contribuyan en ese ensayar para comprender o dotar de sentido un suceso (ver imagen 1).

Imagen 1. Ejemplo ensayo autobiográfico

Mi mente se pone en blanco; me contrasta el hecho de que a medida que transcurre mi vida, sigo sin entender una amplitud de cosas, y muchas de otras cosas las entiendo pero me hacen dudar.

Desde que era niña, se me ha dicho el como debe ser mi vida y como debo actuar ante las situaciones de esta. Me veo envuelta en una relación amplia con Dios, que me ayudara a salir adelante, pero debo depender en esto, ya llevo mucho tiempo con el mismo hueco incomprendible de que no llego a saber que hare conmigo o con mi vida. Entro en pánico en miseria, con culpa, pensando en tragedias, en el que dirán. Estoy preocupada, ansiosa; a pesar del apoyo, de las expectativas; del orgullo; tengo miedo, miedo al fracaso.

Estoy pasando por un viaje emocional, se que estoy triste, se que el tener miedo no me dejara avanzar más adelante; pero confio en que podre dejar ese pozo profundo en el que me sumergí, y ya estoy saliendo. Tengo fe, de que pronto sonreire tanto por dentro como por fuera, confiando en Dios y en lo que soy capaz.

Y tal vez tenga más para decir, para expresar. Pero no me alcanzan las horas, la hoja, el día para escribir todo. Sigue pensando en el pasado, pero al mismo tiempo con mis virtudes regresare poco a poco a esa risa descontrolada que me define. Estara bien llorar siempre y cuando las lagrimas se queden incrustadas en la tierra y no lleguen a querer regresar a mi alma. Estoy cansada, pero no tanto como antes.

Espero que estas palabras no se las lleve el viento, espero seguir aprendiendo y que en otra ocasión solo deje toda la carga que me conlleva esto que siento.

Fuente: ensayo autobiográfico estudiante grado 10-01.

En este ejemplo se evidencia un intento de introducción por parte de la estudiante, ya que presenta su tema (el transcurrir de su vida) y sus subjetividades alrededor de él (lo que desconoce de la existencia misma), pero no enuncia un juicio explícito ni los elementos que seguirá para abordarlo. Luego, hace un desarrollo que busca explicar su experiencia de vida, haciendo énfasis en sus dilemas, aprendizajes y expectativas de vida. Por último, busca cerrar su texto, retomando

lo mencionado a través del marcador textual *espero estas palabras no se las lleve el viento* y añadiendo una reflexión final. Por consiguiente, puede evidenciarse, enfatizando en lo mencionado, que se aprecia una estructura parcialmente clara, pero que precisa integrar otros elementos del ensayo para alcanzar de manera acertada los indicadores propuestos. Teniendo ello presente, es oportuno recordar que esta categoría se alcanza en un 55 %, resultado de sumar el total de cumplimiento de cada subcategoría y de dividirlo entre la cantidad de subcategorías presente.

Tercera categoría: recursos de escritura

Finalmente, en cuanto a la tercera categoría *recursos de escritura* se reconoce que ninguna de las estudiantes empleo algún recurso de organización textual, y que los textos resultaron coherentes y cohesivos teniendo en cuenta los criterios propuestos por Cassany (2006): repetición, organización secuencial, referencias, reiteraciones, conectores y signos de puntuación (ver tabla 4), teniendo en cuenta que es una subcategoría que requiere seguir en fortalecimiento por la naturaleza misma de la producción escrita. Por lo señalado, esta categoría *Recursos de escritura* logró un cumplimiento del 26 %, resultado de la suma del porcentaje de cada subcategoría y la división entre el total de las mismas.

Tabla 4. Recursos de escritura

| Subcategoría | Indicador de logro | Estudiantes Si cumple | Comentario |
|---------------------------|---|----------------------------------|---|
| 1. Lluvia de ideas | 1. Elabora una lluvia de ideas sobre los posibles temas a desarrollar en el texto. | 0/21 (0%) | De acuerdo con lo observado en el aula de clase, lo registrado en el diario de campo y lo evidenciado en la lectura de los ensayos autobiográficos, las estudiantes inician con la construcción de su texto sin |

| | | | |
|--|---|-----------------|--|
| | | | generar una lluvia de ideas previa. |
| 2. Organización textual | 2. Organiza la información recolectada en la lluvia de ideas haciendo uso de un organizador gráfico. | 0/21 (0%) | Teniendo presente lo realizado en el aula de clase, se reconoce que las estudiantes modifican su texto en el momento en que lo están escribiendo, más no hay una organización previa de la información. |
| 3. Elementos literarios | 3. Integra en la escritura del ensayo elementos literarios como la autoficción. | 6/21 (29%) | A partir de la lectura de los textos y el análisis del cuestionario realizado por las estudiantes, se reconoce que una de las estudiantes se aproxima a lo que implica la autoficción, en tanto cuestiona la idea de verdad y narra su historia en función del suceso, otras de ellas (5), señalan el uso del léxico, contemplan figuras literarias, principalmente. |
| 4. Diario personal de escritura | 4. Hace uso de un diario personal en el que consigna el proceso de escritura del ensayo autobiográfico. | 0/21 (0%) | Al ser un ejercicio que se llevó durante una clase, las estudiantes no logran establecer una práctica más amplia como el uso de un diario de escritura. |
| 5. Coherencia y cohesión | 5. Selecciona ideas claras y relevantes y aunque prescinde de un orden cronológico se evidencia un orden lógico en el texto y hace un uso adecuado de los signos de puntuación, la referencia, la reiteración y los conectores en su texto. | 21/21 (100%) | Si bien todas las estudiantes logran generar textos coherentes y cohesivos, es importante mencionar que no se da en un 100 % ya que se evidencian dificultades con el uso de signos de puntuación y al momento de usar conectores, principalmente. |
| Total: cumplimiento de la categoría | | | 26% |

Fuente: elaboración propia.

Por todo lo mencionado, es preciso reconocer que en la construcción del ensayo autobiográfico resaltan algunas potencialidades en función del texto, como lo que implica la presencia del “bios” y el “autos” en la narración. No obstante, también se identifica la

posibilidad de fortalecimiento en relación al modelo de escritura y el uso de recursos que potencien tal tarea y les propicien a las estudiantes tener más herramientas al momento de escribir (ver tabla 5).

Tabla 5. Síntesis matriz categorial

| Unidad de análisis Ensayo autobiográfico | | |
|---|--|--------------------------------------|
| Categorías | | |
| Modelo de escritura | Propiedades del texto como ensayo autobiográfico | Recursos de escritura |
| Cumplimiento de la categoría: 33% | Cumplimiento de la categoría: 55% | Cumplimiento de la categoría: 26% |

Fuente: elaboración propia

Cuestionario: proceso de escritura

En adición a lo anterior, el cuestionario que da cuenta del proceso de escritura inicial permite enfatizar en algunos de los elementos encontrados en los ensayos autobiográficos realizados por las estudiantes. Además, propicia explicitar algunos procesos y recursos que no se pueden identificar en el texto por sí mismo, de ahí que se conjugue con tal información para presentar una perspectiva más amplia y sólida de lo que significa este primer ejercicio autobiográfico (ver tabla 6).

Tabla 6. Resultado cuestionario “proceso de escritura inicial”.

| Preguntas cerradas | | | | | | | | |
|---|----|---|----|---|---|----|---|---|
| ¿Había leído un ensayo autobiográfico con anterioridad? | | ¿Había escrito un ensayo autobiográfico con anterioridad? | | Siendo 1 el grado de dificultad menor y 5 el grado de dificultad mayor ¿qué tan difícil fue para usted escribir el ensayo autobiográfico? | | | | |
| Si | No | Si | No | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | 19 | 9 | 21 | 4 | 9 | 13 | 4 | 0 |
| Preguntas abiertas | | | | | | | | |

| | |
|---|--|
| <p>Describa los pasos que llevó a cabo en la elaboración de su ensayo autobiográfico.</p> | <p>De manera consciente, ¿empleó algunas estrategia o modelo de escritura en la construcción de su ensayo autobiográfico?</p> |
| <p>Síntesis de las respuestas encontradas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Seleccionar algo importante y organizarlo para profundizar y expresarlo. -Recordar algún tema del que hablar. -Elegir un tema y tratar de no irse por las ramas de la idea principal -Organizar la historia en inicio, desarrollo del problema y desenlace. -Pensar en qué quería contar y cómo hacerlo, luego redactar. -Dejar que la cosa fluyera -Había pensado hacerlo de manera poética o como una historia, pero no terminó así. | <p>Síntesis de las respuestas encontradas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Referencia de otras autobiografías leídas. -No hubo un uso consciente solo el deseo de transmitir lo mismo que se siente. -Uso de un léxico acorde con la historia -No hubo un uso consciente de estrategias o modelos de escritura. -Sentir de nuevo el suceso para saber cómo narrarlo. -Reconocer la estructura general del ensayo: introducción, desarrollo y conclusión. En suma, a las posibilidades literarias de le autobiografía. -Uso de figuras como la hipérbole -No decir toda la verdad, sino por partes dependiendo del suceso. |

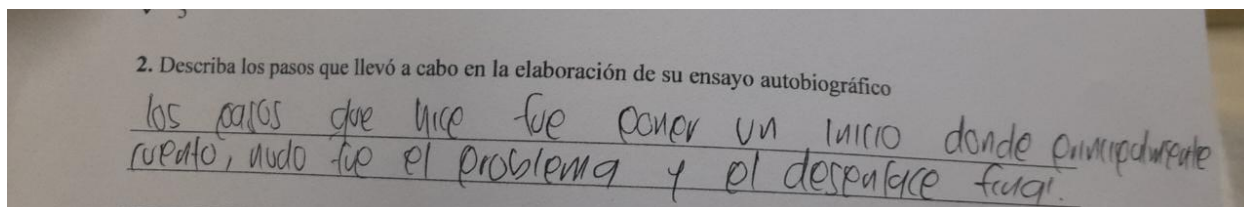
Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta los resultados enunciados en la tabla se puede confirmar que las estudiantes no siguieron un modelo de escritura de manera consciente, aunque apuntan a aspectos importantes de los mismos. Por ejemplo, cuando una de las estudiantes menciona respecto a los pasos llevados a cabo en su producción escrita: “pensar en qué quería contar y cómo hacerlo”, evidencia un proceso de planeación, aunque no es explícito y no trasciende a la textualización y a la revisión siguiendo la propuesta cognitiva de Hayes y Flower (1980). También, se confirma que las estudiantes se enfocaron en un tema de su propia vida, reconociendo el rol autobiográfico en el proceso de escritura.

Simultáneamente, se identifican las dudas respecto a la estructura del ensayo, por ejemplo, al confundirla con la estructura de un cuento (ver imagen 2), ya que se habla de un inicio, nudo y desenlace. Finalmente, se evidencia que no hay un uso consciente de estrategias, lo que lleva a

las estudiantes a escribir “tal y como les fluye”, enfatizando entonces en la importancia de ofrecer otras perspectivas de la escritura que permitan ensayar y dotar de sentido los textos desde múltiples recursos (Cassany, 2006).

Imagen 2. Pasos para la elaboración del ensayo autobiográfico.

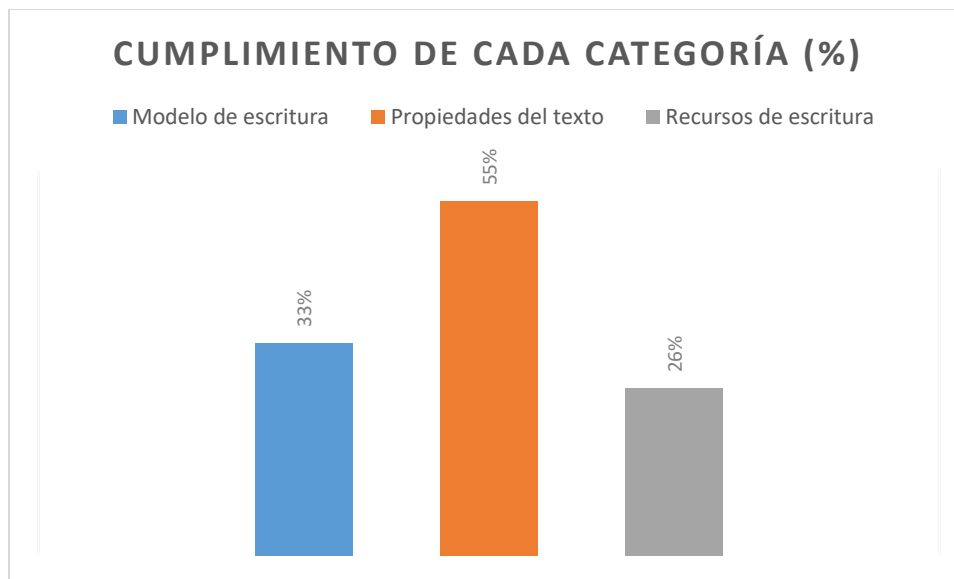


Fuente: ensayo autobiográfico estudiante grado 10-01.

En conclusión, en cuanto a la categoría *modelo de escritura* el 100 % de las estudiantes no emplearon un modelo de manera consciente, aunque se desarrolla tal categoría en un 33 % gracias a que las estudiantes realizan el momento de textualización. En cuanto a la categoría *propiedades del texto como ensayo autobiográfico* el 62 % de las estudiantes no reconocieron la estructura del ensayo; el 100 % logró la función comunicativa y en cuanto a la presencia del “yo” se alcanzó un 29 % de los indicadores propuestos. Finalmente, en cuanto a la categoría *recursos de escritura*, se reconoce, siguiendo el cuestionario realizado, que gran parte de las estudiantes no empleó alguna estrategia de escritura conscientemente, en cuanto a las demás destacan como recursos la referencia a otras autobiografías, el uso apropiado del léxico, el vivir de nuevo la experiencia para su posterior narración (activar la memoria a largo plazo), reconocer la estructura y las posibilidades literarias, el uso de figuras literarias y el evitar decir toda la verdad en el texto, lo que es una aproximación incipiente a lo que implica la autoficción. Así, en síntesis (como se puede ver en la figura 3), el *Modelo de Escritura* alcanza un 33 %, que se refleja específicamente en el momento de textualización. La categoría de *Propiedades del texto como*

ensayo autobiográfico logra un 55% en tanto se cumple la función comunicativa, y hay algunos acercamientos a la estructura del ensayo en sí mismo. Finalmente, la categoría de *Recursos de escritura* logra un 26 % de cumplimiento.

Figura 3. Porcentajes categorías de análisis



Fuente: elaboración propia

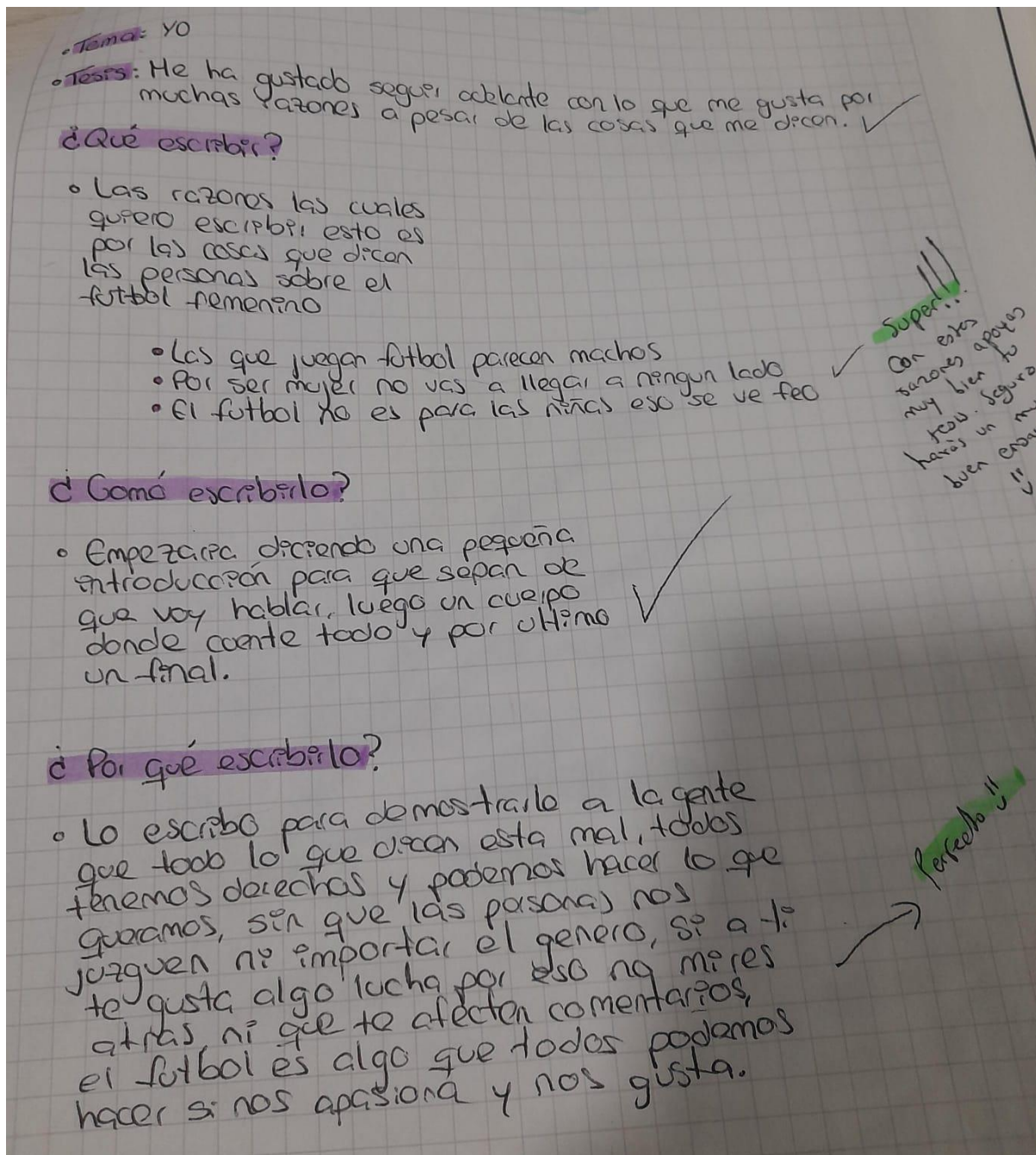
En total, podría mencionarse que este primer ejercicio se desarrolla en un 38 %, resultado de sumar el cumplimiento de cada categoría y dividirlo entre el total de las mismas.

5.2 El faro de la escritura del yo: planeación y recursos

Como se menciona con anterioridad, la falta de recursos y estrategias de escritura es uno de los obstáculos que se presentan en el contexto estudiado, por ello, a partir de las intervenciones pedagógicas realizadas se buscó dar herramientas a las estudiantes a fin de entablar unos mejores procesos de producción escrita. Inicialmente, se abordó la planificación, comprendiendo la importancia de generar una idea inicial sobre aquello que se busca escribir. Por tal motivo, desde herramientas como el *baúl de los recuerdos* se indagó en posibles temáticas que evocaran

experiencias de vida para la escritura del ensayo autobiográfico. Luego de ello, se empleó una lluvia de ideas, para que así las estudiantes pudieran gestar los primeros esquemas de sus textos. Como se evidencia en la imagen número 3. La lluvia de ideas respondió a los siguientes elementos: tema, tesis, qué escribir, cómo escribirlo y por qué escribirlo. Esto, dado que es fundamental delimitar aquello de lo que se quiere hablar, pero además buscar las formas de contarlo y reconocer las razones que motivan tal proceso de escritura, ya que como bien lo señala Cassany (1999) escribir es una producción de sentidos; por tanto, es importante el vínculo que se establece entre el escritor y el propio texto.

Imagen 3. Ejemplo lluvia de ideas.



Fuente: lluvia de ideas estudiante grado 10-01.

De tal manera, en el ejemplo anterior puede observarse que la estudiante pone como tema “yo”, correspondiendo a una experiencia y percepción particular sobre un tema común “el fútbol”, sumado a ello expone lo que podría ser su tesis, luego, menciona algunas ideas sobre qué podría escribir, con ello, se puede fortalecer la tesis y organizar su texto. Más adelante, indica la

estructura básica del ensayo y finalmente da razones sobre la importancia de escribir sobre ese tema, lo cual invita a pensar en cómo la escritura cumple también un rol social, en tanto posibilita la expresión, pero también la demanda y la invitación a repensar estructuras hegemónicas y normativas de la cotidianidad. En esta lluvia de ideas se evidencia también una apuesta política (Nussbaum 2014), sobre como una experiencia personal se colectiviza y a través de la escritura encuentra nuevos sentidos.

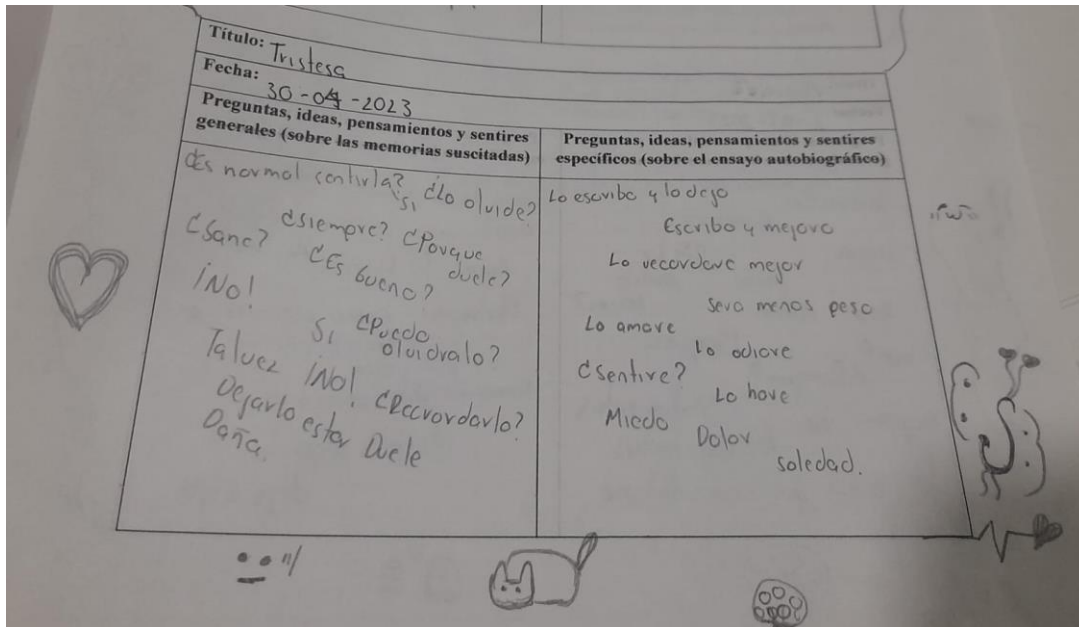
Más adelante, se continuó con un organizador gráfico con el objetivo de que las estudiantes pudieran concretar lo mencionado en la lluvia de ideas, esto además hace parte del proceso interactivo del modelo trabajado, en tanto hay una constante revisión y organización de lo escrito. Así, se expusieron diferentes organizadores gráficos (mapas mentales, conceptuales, infografías, entre otros) a fin de que las estudiantes eligieran el que consideraran más útil para la tarea y plasmaran de manera más organizada los pasos y elementos para la construcción de su ensayo. Es de señalar que, en este momento de la intervención, aproximadamente el 50% de las estudiantes no cumplieron con esta tarea, ya que seguían trabajando en la lluvia de ideas, y aunque se habló sobre su importancia y función, no lo completaron. Por tanto, es necesario seguir en la articulación continua de estos recursos y generar espacios en los que haya más tiempo de intervención para asegurar que se siga la ruta trazada inicialmente.

Adicionalmente, se llevó a cabo un taller sobre cohesión y coherencia con el fin de que las estudiantes pudieran reconocer su función y utilidad en la construcción de un texto. Allí se abordó desde lo propuesto por Cassany (2006) lo que refiere a repetición, organización secuencial, referencia, reiteración, conectores y signos de puntuación. De tal manera, tuvieron la oportunidad de reordenar textos, completarlos y puntuarlos en diferentes situaciones comunicativas, lo cual en la práctica y en la socialización de la tarea les dio mayor sentido y

pertinencia en tal proceso. Por supuesto, se reconoce que es elemental continuar en este mejoramiento, pero se establecieron algunas claridades importantes para las estudiantes sobre estos recursos de escritura.

En este apartado también tuvo lugar el *diario de escritura*, el cual emerge de uno de los problemas identificados al inicio de la investigación: el poco hábito de escritura. Por consiguiente, se propone esta herramienta como una posibilidad para enfrentar tal brecha. El diario de escritura tiene dos apartados, el primero tiene que ver con las preguntas, pensamientos y sentires sobre las memorias suscitadas alrededor de la experiencia personal, y el segundo tiene que ver con aquellas ideas sobre el ensayo autobiográfico en sí mismo, como se puede ver en la imagen 4.

Imagen 4. Ejemplo diario de escritura



Fuente: diario de escritura estudiante grado 10-01.

De tal modo, el diario de escritura se construyó de manera libre, con el estilo propio de quien lo realiza. En el ejemplo anterior puede verse un juego de palabras que van tejiendo sentido, y se indica, además, la importancia de escribir: para recordar mejor. Esto se relaciona con la identidad narrativa mencionada por Ricoeur (2009), en la que se contempla como al fijar la experiencia esta se transforma.

Por último, se recurrió a la *autoficción*, allí tuvo lugar la identificación de lo que tal herramienta implica y la invitación a integrarla en el propio ensayo. Para tal fin se siguió una serie de ejemplos, recurriendo a Rosa Montero, en tanto es una de las autoras que le ha apostado a este recurso. También se hicieron ejercicios de creación en clase, como invitación para generar otras dinámicas en el ensayo autobiográfico. Al ser una apuesta relativamente nueva para las estudiantes, es necesario continuar en su fortalecimiento, para que así la puedan articular en otras situaciones comunicativas en las que convenga su uso.

Por todo lo mencionado, en este momento de la investigación, se buscó dotar de herramientas a las estudiantes para la creación de sus textos, no solo en lo que implica la producción escrita en términos cognitivos, de estructura y redacción, sino además en lo que compete al escritor, sus razones, sentidos, sensibilidades a fin de generar una práctica orientada a la construcción de nuevos escenarios, para que aquello que se busca narrar se transforme y transforme de igual manera al escritor, en busca de nuevas identidades narrativas que alivianen la existencia.

5.3 La escritura del yo y su arribada: ensayo autobiográfico final

Después de las nueve intervenciones realizadas y todo el acompañamiento a las estudiantes del grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño se presenta a continuación el impacto generado en tal escenario educativo. Así, es oportuno considerar que esta sección surge del análisis del último ensayo autobiográfico escrito por las estudiantes en

consonancia con el primer ensayo escrito y anteriormente analizado. Todo ello con el fin de aproximarse a una respuesta para la pregunta de investigación planteada al inicio del trabajo investigativo: ¿De qué manera fortalecer el proceso de producción escrita en el grado décimo de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño a través del ensayo autobiográfico?

Con tales claridades, la siguiente información busca además explicitar el cumplimiento del objetivo general: Fortalecer el proceso de producción escrita de las estudiantes del grado 10-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño a través del ensayo autobiográfico. Por ello, se exponen los logros alcanzados en la matriz categorial propuesta como unidad de análisis en comparación con el primer ensayo generado, como se puede ver a continuación, teniendo presente que para este ejercicio la población comprende 21 estudiantes.

Primera categoría: Modelo de escritura

Dicho lo anterior, en cuanto a la primera categoría *Modelo de escritura* se evidencia de manera explícita que el 100 % de las estudiantes realizó una planeación de su texto, lo cual facilitó la textualización del ensayo, en tanto en ese proceso interactivo propuesto por Hayes y Flower (1980) lograron enriquecer y organizar su propio proceso de escritura. Sumado a ello, el 100 % de las estudiantes generó una primera versión del ensayo, pero solo el 71 % de las estudiantes logró un proceso explícito de revisión y corrección de este, lo cual les permitió re-escribir textos no solo más cohesivos y coherentes, sino, además, textos que respondieron a aquello que las estudiantes querían comunicar, en relación a sus emociones, sus familias, sus formas de ver y habitar el mundo, la academia y la comunidad que las rodea (ver tabla)

Tabla 7. Categoría Modelos de escritura

| Modelo de escritura | | | |
|----------------------------|---------------------------|------------------|---------------------|
| Subcategoría | Indicador de logro | Se cumple | No se cumple |

| | | | |
|--|---|-----------------|---------------|
| 1. Planeación | Elabora un plan de escritura explícito en el que considera la tarea de escritura, organiza la información y fija las metas de la tarea. | 21/21 (100%) | |
| 2. Textualización | Escribe una primera versión del texto de acuerdo con la tarea presentada. | 21/21 (100%) | |
| 3. Revisión | Revisa el texto, lo corrige y presenta la versión final del mismo. | 15/21 (71%) | 6/21 (29%) |
| Total: cumplimiento de la categoría | | 90% | |

Fuente: elaboración propia

De tal manera, el 90 % de las estudiantes logra la primera categoría (resultado de sumar el porcentaje de cumplimiento de cada subcategoría y dividirlo entre el total de las mismas), lo cual supone un avance en función del primer ensayo escrito, pues solo el 33% de las estudiantes alcanzó tales logros en el ejercicio de escritura inicial. Ahora, es importante preguntarse ¿seguir un modelo de escritura fortalece la producción escrita de un ensayo? De acuerdo con los postulados de Hayes y Flower (1980) seguir este tipo de modelos le permite al autor organizar mejor sus ideas, conectarlas, asegurarse de que cumple su objetivo de escritura, ajustar el texto según las necesidades comunicativas y evaluar constantemente aquello que quiere expresar. Por tanto, puede considerarse que sí fortalece el proceso de escritura, ya que le da al escritor herramientas para escribir el texto esperado.

Segunda categoría: Propiedades del texto como ensayo autobiográfico

Ahora, en cuanto a la segunda categoría *propiedades del texto como ensayo autobiográfico* se identifica que en la primera subcategoría *estructura* se encuentran dos vertientes, quienes siguieron la estructura completa (introducción, desarrollo, conclusión) y quienes realizan introducción, desarrollo, pero no cierran el texto (ver tabla 8). En cuanto a la subcategoría de función comunicativa se puede indicar que el 100 % de las estudiantes cumple con la tarea

solicitada, dado que escriben una historia personal que constituye su experiencia de vida y que consideran es digna de ser narrada ya que posibilita otras comprensiones de mundo. Por último, en cuanto a la subcategoría *presencial del yo: bios, autos y grafe*, se reconoce que el 100 % de las estudiantes alcanza los logros propuestos como se señala en la siguiente tabla.

Tabla 8. Propiedades del texto como ensayo autobiográfico

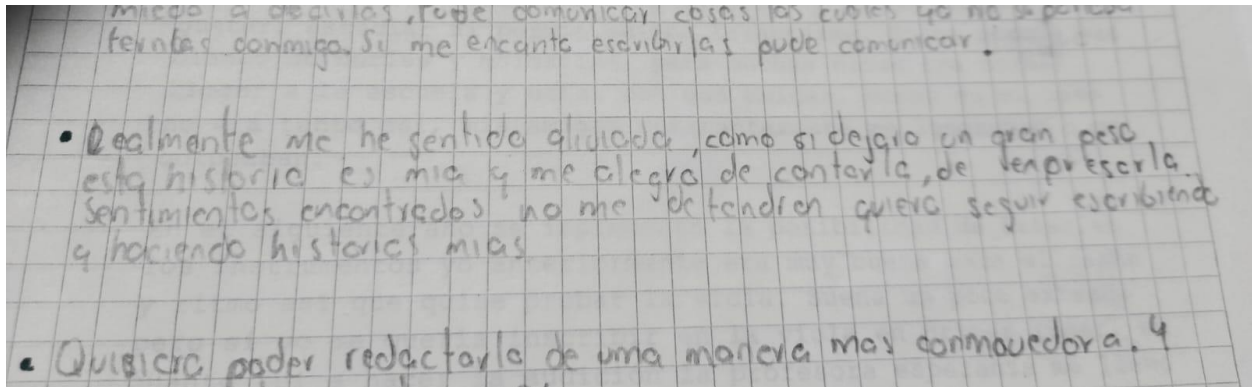
| Propiedades del texto como ensayo autobiográfico | | | |
|---|--|----------------------|---------------------|
| Subcategoría | Indicador de logro | Se cumple | No se cumple |
| 1. Estructura | Escribe un ensayo autobiográfico que cuenta con introducción (I), desarrollo (D) y conclusión (C). | I/D/C | I/D |
| | | 20 estudiantes (95%) | 1 estudiante (5%) |
| 2. Función comunicativa | Escribe un desarrollo autobiográfico que responde a la tarea solicitada. | 21/21 (100%) | |
| 3. Presencial del yo: bios, autos y grafe | Presenta una historia personal (bios), da paso a sus subjetividades (autos) y establece una relación entre el texto como ensayo y su historia (grafe). | 21/21 (100%) | |
| Total: cumplimiento de la categoría | | 98% | |

Fuente: elaboración propia

Esta categoría tuvo un total de cumplimiento del 98 %, lo cual supone un avance en función del primer ensayo escrito, en el que se alcanzó un 55% tal categoría. Esto implica un fortalecimiento en el proceso de escritura de las estudiantes del grado 10-01 a través del ensayo autobiográfico puesto que en ese tanteo reflexivo de la realidad huidiza que implica el ensayo (Savater, 2014), hay una organización textual que facilita tanto la producción como la comprensión de este texto que se busca comunicar. Además, en cuanto a la función comunicativa, se cuenta una historia personal (bios) que además comprende las subjetividades (autos) y establece una conexión con el ensayo creado (grafe). Adicionalmente, se constituyó

como una oportunidad para comprender las potencialidades de la escritura en la narración de la propia experiencia, explorar los sentidos y habitar las emociones políticas que describe Nussbaum (2014) (ver imagen 5).

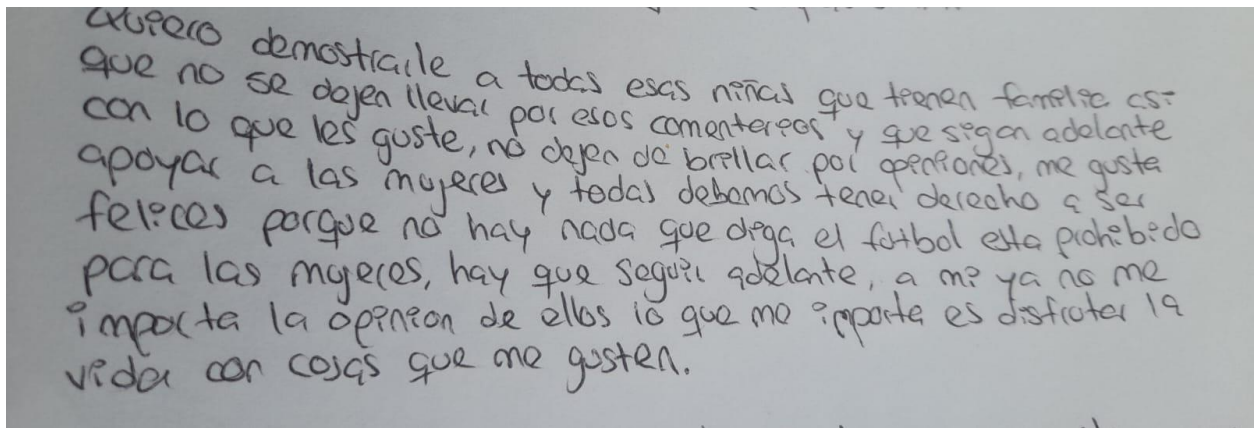
Imagen 5. Escritura y emociones políticas



Fuente: reflexión de una estudiante de 10-01 en relación a la escritura del ensayo.

Así, como se ve en la imagen, la función comunicativa de la escritura trasciende el narrar, porque además es un proceso de construcción y deconstrucción de las propias historias. Esto, además, se colectiviza y como indica Cassany (1999) da lugar a la reflexión. Un buen ejemplo de lo anterior es lo que indica una estudiante en la conclusión de su ensayo autobiográfico (ver imagen 6).

Imagen 6. Ejemplo de conclusión del ensayo autobiográfico



Fuente: conclusión ensayo autobiográfico estudiante del grado 10-01

Por lo indicado, es preciso resaltar que las estudiantes que hicieron el primer ensayo se transformaron en el proceso, y a través de la escritura lograron comprender y explicitar emociones, sensaciones, percepciones, miedos, dolores que traían muy dentro, y que contribuyen en una reconstrucción de sus historias, en las cuales hay otras miradas y otras formas de comprenderlas y transitarlas.

Tercera categoría: recursos de escritura

Por último, en cuanto a la tercera categoría *Recursos de escritura* se reconoce que el 100 % de las estudiantes realiza una lluvia de ideas, el 43% elabora un organizador gráfico con dicha información, el 100% hace uso de elementos literarios, pero solo el 24% hace un uso explícito de la autoficción, el 90 % tienen su diario de escritura y el total de las estudiantes logran textos coherentes y cohesivos (100%) (ver tabla 9).

Tabla 9. Recursos de escritura

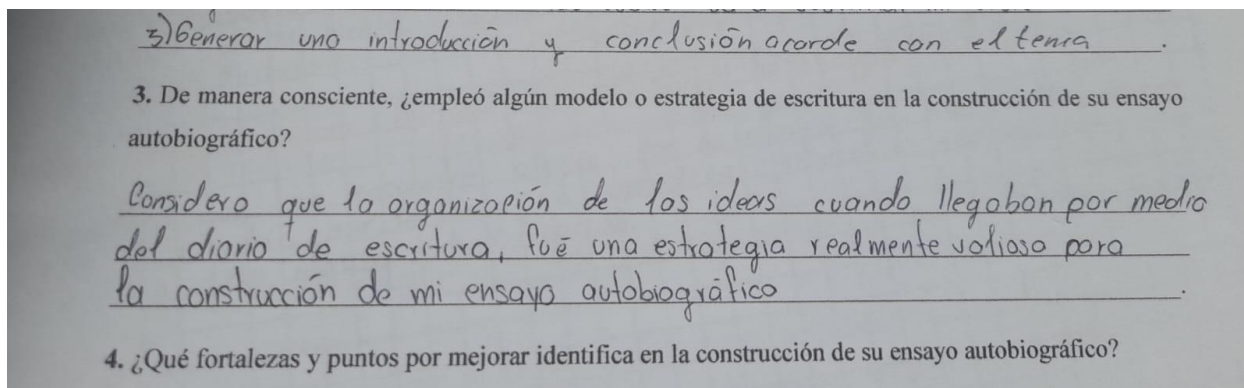
| Subcategoría | Indicador de logro | Estudiantes |
|--------------------|--|-----------------|
| 1. Lluvia de ideas | 1. Elabora una lluvia de ideas sobre los posibles temas a desarrollar en el texto. | 21/21 (100%) |

| | | |
|--|---|-----------------|
| 2. Organización textual | 2. Organiza la información recolectada en la lluvia de ideas haciendo uso de un organizador gráfico. | 9/21 (43%) |
| 3. Elementos literarios | 3. Integra en la escritura del ensayo elementos literarios como la autoficción. | 21/21 (100%) |
| 4. Diario personal de escritura | 4. Hace uso de un diario personal en el que consigna el proceso de escritura del ensayo autobiográfico. | 19/21 (90%) |
| 5. Coherencia y cohesión | 5. Selecciona ideas claras y relevantes y aunque prescinde de un orden cronológico se evidencia un orden lógico en el texto y hace un uso adecuado de los signos de puntuación, la referencia, la reiteración y los conectores en su texto. | 21/21 (100%) |
| Total: cumplimiento de la categoría | | 87% |

Fuente: elaboración propia

Logra reconocerse un avance en esta categoría, en tanto en el ensayo inicial se obtuvo un 26% de cumplimiento, mientras que en el ensayo final se logró un 87 % de los logros presentados. Lo anterior fortalece el proceso de producción escrita en tanto les ofrece a las estudiantes mayores recursos para su práctica de escritura. A saber, el hecho de generar lluvia de ideas, organizar la información, integrar elementos literarios, entre otros, genera textos más completos y que responden de manera satisfactoria a la tarea propuesta y a lo que las estudiantes desde un inicio buscaban expresar. En este punto, es oportuno considerar un elemento que se posiciona como reto: articular de manera más integral lo que refiere a la autoficción, ya que no se alcanzó de la manera esperada durante la investigación (100%). Al ser un elemento muy nuevo para las estudiantes, demanda un trabajo continuo para su uso. Por último, es de destacar las potencialidades del diario de escritura como recurso para fortalecer tal proceso, ya que se mencionan sus fortalezas, como se puede ver en la imagen 7.

Imagen 7. Posibilidades diario de escritura



Fuente: respuesta del cuestionario final, estudiante del grado 10-01.

A partir de lo señalado con anterioridad, es preciso reconocer que el proceso de escritura se vio fortalecido según los criterios expuestos en la matriz categorial, en tanto se pudo evidenciar un mayor cumplimiento de los logros presentados, como se puede ver en la tabla 10.

Tabla 10. Síntesis matriz categorial

| Unidad de análisis Ensayo autobiográfico | | |
|---|--|--------------------------------------|
| Categorías | | |
| Modelo de escritura | Propiedades del texto como ensayo autobiográfico | Recursos de escritura |
| Cumplimiento de la categoría: 90% | Cumplimiento de la categoría: 98% | Cumplimiento de la categoría: 87% |

Fuente: elaboración propia

Cuestionario: proceso de escritura

Sumado a lo anterior, se generó un cuestionario de salida que buscó indagar por el proceso adelantado por las estudiantes, comprendiendo: el grado de dificultad en la escritura del texto, los pasos llevados a cabo en la elaboración del ensayo autobiográfico, el empleo consciente de modelos y/o estrategias de lectura, las fortalezas y oportunidades de mejora en tal construcción y la evaluación del ejercicio realizado en relación al fortalecimiento de sus procesos de escritura (ver tabla 11). Este cuestionario lo realizaron 16 estudiantes de las 21 participantes, es decir, 5

estudiantes no lograron completarlo, ya que se dio en la última sesión de intervención y las estudiantes faltantes no asistieron tal día.

Tabla 11. Síntesis cuestionario final

| Dificultad de escritura | | | | | Pasos para elaborar el ensayo | Modelos o estrategias de escritura empleados | Fortalezas y/o puntos de mejora | Escritura del ensayo autobiográfico y mejoramiento del proceso de escritura |
|-------------------------|---|---|---|---|---|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | |
| 5 | 2 | 3 | 5 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> -Pensar el tema y escribir el diario de escritura. -Generar una lluvia de ideas, un borrador, hacer la corrección y escribir la versión final. -Plantear una tesis y escribir. -Escribir un borrador y la versión final. -Elegir un tema, luego la tesis, el borrador y el ensayo final. -Pensar en los temas, hacer la planeación, el borrador, la revisión y escribir la última versión. | <ul style="list-style-type: none"> -Diario de escritura, modelo de Hayes y Flower. -La autoficción, para representar recuerdos dolorosos. -Modelo de Hayes y Flower y autoficción. -Ítems propuestos por la profesora a raíz del modelo de Hayes y Flower. | <p>Fortalezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mayor cohesión y coherencia -Conexión personal, autoconocimiento, y empoderamiento. -El uso de recursos literarios como la autoficción y las analogías. <p>Puntos por mejorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mayor cohesión entre la tesis y el total del texto. -Fortalecimiento del vocabulario | <ul style="list-style-type: none"> -Si, mayor coherencia, cohesión y satisfacción con lo escrito. -Si, mayor claridad al escribir. -Si, mejor estructura. -Si, más recursos para escribir. -Si, se reconocieron debilidades y se mejoraron. -Si, reconocer qué es una tesis y un ensayo. -Si, se reconoce la escritura como un proceso constante de redacción, revisión y edición. -Si, mejorar la redacción, pero también la propia concepción de sí misma y del alrededor. -Si, aumentó el amor por la escritura. -Si, mejorar la escritura, pero también ver mejor lo que sucede. |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | -Si, al ser un tema libre se dio la oportunidad de dejar volar la imaginación para sentir el alivio de escribir |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|

Fuente: elaboración propia

De lo expuesto con anterioridad se puede reconocer que el 62.5 % reconoció que la escritura del ensayo se encontraba en los tres primeros grados de dificultad, en la primera prueba el 87% lo ubicó en tal escala; esto podría indicar que el hecho de emplear un modelo de escritura, usar estrategias conscientes y seguir todo un proceso interactivo complejiza la tarea, pero a su vez permite generar textos más enriquecedores y de gusto de los escritores. Sumado a ello, dentro de los pasos seguidos para la escritura del texto, toma gran relevancia el modelo de Hayes y Flower (1990), el uso de la lluvia de ideas, el diario de escritura y el hecho de establecer una tesis, esto puede explicarse por el hecho de que como se manifestaba en el primer intento de ensayo, las estudiantes escribían tal como les iba fluyendo, por ello esto se convirtió en otra oportunidad de escritura. En cuanto a las fortalezas es de destacar que las estudiantes reconocen que sus textos son más coherentes y cohesivos. Finalmente, el total de las estudiantes participantes del cuestionario final afirmó que tal proceso fortaleció sus prácticas de escritura, pero, además, reconocieron las posibilidades del ensayo como una narración de su propia existencia, en la cual se dio lugar a sus múltiples “yo” y a la liberación de aquellas historias atascadas que no habían sido compartidas. Además, hubo una reivindicación de la escritura, más allá de un proceso de codificación, es un proceso de construcción de mundo, en la que se da sentido a la existencia (Ricoeur, 2009) y se propende por otros transitar.

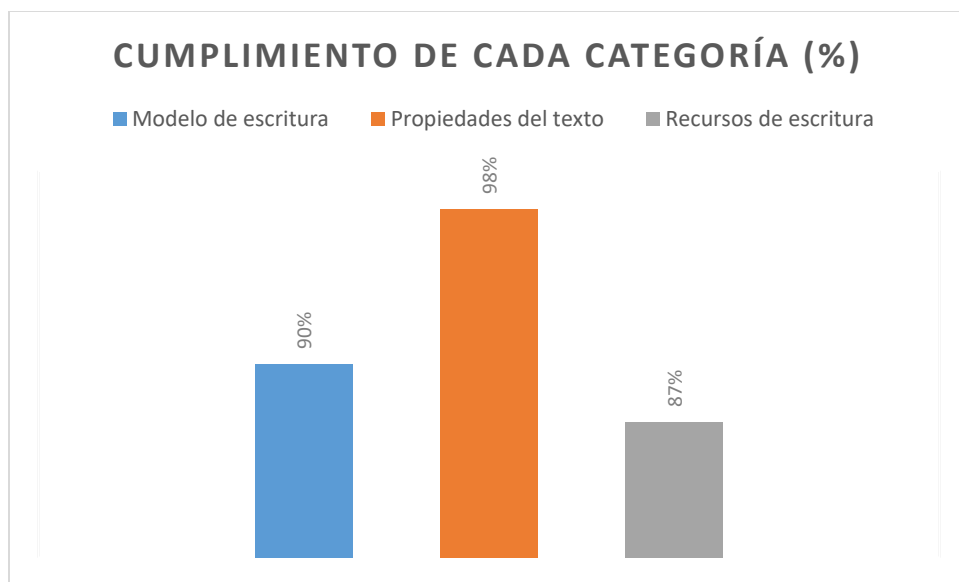
En este punto, cabe señalar la respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué manera fortalecer el proceso de producción escrita en el grado décimo de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño a través del ensayo autobiográfico? Puede realizarse a través del involucramiento de modelos de escritura, el hecho de dar recursos de escritura a las estudiantes, mostrarles las propiedades de texto y las herramientas que pueden emplear, pero, además, integrar todo ello con las propias vivencias de estas, pues escribir desde aquello que atraviesa la existencia genera una práctica de escritura diferente, en la que el texto es una construcción de sentidos que trasciende la codificación. Por lo mencionado, tanto en el análisis de los textos como en las respuestas explícitas de las estudiantes, se reconoce que se cumplió el objetivo general, ya que hubo un fortalecimiento de la producción escrita a partir del ensayo autobiográfico, reconociendo que quedan desafíos por enfrentar, como el hecho de integrar en mayor medida la autoficción, o dar mayores herramientas a las estudiantes en términos de vocabulario, pues fue una de las oportunidades de mejora que las mismas reconocieron.

Las intervenciones llevadas a cabo en el grado 10-01 fueron además un intento de posicionar la escritura desde otros lugares, para que las estudiantes encontraran en esta formas diversas de expresión. Narrar aquello que ahoga, que asfixia o que emociona es una posibilidad para estar en una continua transformación. El hecho de que una estudiante mencione que identificó que sabía escribir mejor de lo que pensaba, que otra estudiante afirme que aumentó su amor por la escritura, o que otra señale que alivió su corazón, es una razón para continuar escribiendo y llevando la escritura a las estudiantes. Escribir es una apuesta personal de la investigadora, y a través de todo el trabajo investigativo pudo reconocer, una vez más, que escribir puede aliviana la vida. Las estructuras, la organización textual, la cohesión y la coherencia toman sentido cuando van de la mano de aquellas historias que sostienen a las estudiantes, más allá de las

comas, de los puntos, de las reiteraciones se encontró una posibilidad de construcción, unas palabras amables, y un sentir de escucha, en una comunidad que estaba aprendiendo junta a ensayar.

En tal línea, fue un ejercicio recíproco, en el que tanto la docente como las estudiantes obtuvieron otros sentidos de mundo y del escribir, pero, además, en el que compartieron partes importantes de su vida, y se salvaron por unas sesiones, del mutismo que suele agobiar los espacios académicos ante ese ser humano, frágil y sensible que lo compone. Por lo señalado, no cabe más que decir que tal y como se evidencia en la figura 4 hubo un fortalecimiento del proceso, pero adicionalmente, y como se señaló anteriormente, un cambio de perspectivas.

Figura 4. Porcentaje categorías de análisis: ensayo inicial-ensayo final.



Fuente: elaboración propia.

De tal modo, para el segundo ensayo autobiográfico realizado por las estudiantes se logró un desarrollo del 91 %, lo cual supone el fortalecimiento de un 53% respecto al porcentaje inicial de

cumplimiento, enfatizando así en que se alcanzó el objetivo general propuesto para la práctica investigativa.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis y los resultados obtenidos en la práctica investigativa llevada a cabo con las estudiantes del grado 10-01 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, es posible concluir que el ensayo autobiográfico realizado en conjunción con las estrategias, recursos y modelos empleados, permitió fortalecer su proceso de producción escrita. A saber, hubo mayor organización textual, mayor coherencia, cohesión, pero además se logró que las estudiantes encontraran otros sentidos en la producción escrita, lo cual trascendió la codificación, dando lugar a las posibilidades de transformación que se encuentra en esta, ya que la historia escrita genera nuevos sentidos y percepciones de lo dicho en el texto.

Por todo lo indicado y respondiendo una vez más a la pregunta planteada al inicio de la práctica investigativa, es posible afirmar que a través del ensayo autobiográfico se puede fortalecer el proceso de escritura, lo cual implica además integrar modelos, estrategias y recursos de escritura, y elementos que, como en este caso, movilicen las subjetividades de las estudiantes, pues ello permitirá no solo que haya una trama que busca ser narrada, sino además, que contribuye en las propias construcciones que las estudiantes tienen de sí mismas y de sus alrededores, así se reconoce la función social de la escritura, y se invita a involucrar la misma en la vida diaria más allá de las tareas académicas.

Ahora bien, retomando los objetivos específicos planteados es importante recordar, en primer lugar, que en un inicio el proceso de escritura de las estudiantes en relación al ensayo autobiográfico no cumplió en su mayoría con los indicadores de logro y la matriz categorial propuesta para el análisis, y que allí, a través del reconocimiento de los contextos de las estudiantes se tomaron elementos guía para el proceso de escritura, como el baúl de los recuerdos, orientado a suscitar aquellas temáticas que atravesaban la experiencia vital de las

estudiantes, todo ello como posibilidad de fortalecimiento en la intervención pedagógica, en tanto se reconocieron las dificultades, aspectos de interés y se generó un plan de acción.

En segundo lugar, a raíz de lo mencionado anteriormente y mediante una exploración epistémica y metodológica se diseñaron e implementaron tres talleres, los cuales precisaron de tres sesiones para su desarrollo. Estos se realizaron a la luz de los postulados de Hayes y Flower (1980), en tanto se dio paso a la planeación, la textualización y la revisión, todo ello desde una mirada interactiva, como lo propone el modelo de escritura. Pero, además, se dio lugar a recursos de escritura, a la exploración de las propias subjetividades, a la creación a partir de la autoficción y a la posibilidad de ensayar en la escritura, lo cual implicó un intento por narrar hechos de la propia existencia y dotarlos de otros sentidos.

En tercer lugar, se reconoce que tal implementación tuvo un impacto positivo en el grado 10-01 en tanto se evidenció un fortalecimiento de la producción escrita a través del ensayo autobiográfico, pero además de ello, una apertura por parte de las estudiantes a escribir, lo cual posibilita otras dinámicas en el aula de clase, en tanto las estudiantes cuentan con otras herramientas para cumplir tal tarea, que es además transversal para las diferentes áreas académicas y de sus propias experiencias fuera del colegio.

Con tales claridades, resulta oportuno añadir, además, desde los objetivos pedagógicos de la intervención, el rol que jugó la autoficción, debido a que fue una estrategia muy nueva para las estudiantes pero que les permitió explorar otros matices en la creación de su propio ensayo autobiográfico, permitiéndose ahondar en sus subjetividades y en otras formas de contarlas, que iban encaminadas a la reconfiguración de la propia vida, en tanto la ficción y la realidad dotaron de nuevos sentidos aquellos intentos de escritura.

Finalmente, es de considerar que si bien hubo un fortalecimiento notable, como se evidencia en los resultados, las prácticas de escritura implican constancia, renovación, actualización y revisión, por ello es oportuno una práctica asidua para continuar en ese fortalecimiento inacabado, para lograr textos no solo de mayor calidad en términos lingüísticos, de organización textual, entre otros, sino además textos que respondan a múltiples situaciones comunicativas y que logren, como se evidenció en algunos de los ensayos escritos, aliviar la propia existencia, ya que, como una estudiante lo mencionó, tal vez la escritura no salva la vida, pero sí que aligera la carga, dando fuerzas para continuar.

7. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos y la experiencia a lo largo de la práctica investigativa se sugiere, a fin de continuar con el fortalecimiento de la producción escrita en conjunción con la propia experiencia de vida y la integración de elementos literarios como la autoficción, los siguientes elementos:

1. Dar suficiente tiempo a las estudiantes para que puedan planear, textualizar y revisar sus textos, para que así se comprenda la escritura como un proceso y se generen mejores resultados, no solo en términos de cohesión y coherencia, sino en aquello que se busca comunicar, pues esto posibilita generar otras dinámicas en el aula, sentir los textos y dialogar con ellos. Esto como fruto de la práctica investigativa misma, en la cual se dieron nueve sesiones para la creación de un ensayo autobiográfico, pues se supera la idea del texto como producto y se generan otras posibilidades en el aula de clase, en las que hay un acompañamiento constante al momento de escribir.

2. Incluir en el aula de clase diferentes herramientas que complementen la producción escrita, en este caso se sugiere el diario de escritura, en tanto esto permite generar un mayor hábito de escritura, en el cual a través de los propios estilos y formas de los estudiantes se crean sentidos, y formas, no solo en el ejercicio de codificación sino además en el encontrar razones para escribir; pero además hay un abanico de opciones que requiere ser explorado, para que así la escritura trascienda el acto de codificar y logre posicionarse como una actividad humana que dota de sentido la vida misma.

3. Sumado a lo anterior y de acuerdo con lo visto durante las sesiones de intervención pedagógica, se hace necesario generar talleres u otro tipo de herramientas que permitan ahondar

en la autoficción como herramienta literaria, pues este es un recurso que posibilita otras dinámicas en la escritura y que puede generar nuevas experiencias para las estudiantes, en tanto a través de sus múltiples “yo”, pueden expresar aquellas historias que las construyen y dotarlas de nuevos sentidos.

4. Finalmente, según los momentos seguidos en la práctica investigativa resulta relevante generar más intervenciones pedagógicas, en las que haya lugar para la socialización, el diálogo conjunto pues ello fortalece la producción escrita pero además puede generar discusiones importantes frente a ese “yo” que se explora desde el ensayo autobiográfico. También es oportuno explorar otros modelos y recursos de escritura, a fin de encontrar potencialidades en las múltiples formas que se han propuesto para escribir y movilizar las formas tradicionales que se han instaurado en las aulas de clase, logrando así trascender el texto, es decir, viéndolo más allá de un producto.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberca, M. (2007). ¡Este (no) soy yo? Identidad y autoficción. *Pasajes*, (25), 88-101.
- Almeida, S. C. (2015). *El texto autobiográfico para desarrollo de la expresión escrita en las clases de ELE*. [Doctoral dissertation]. Repositorio de Universidad de Lisboa
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23898>
- Alzate Ledezma, C. S. (2020). *La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido, y la resignificación de la realidad personal*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN
<http://upnlib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11503>
- Arias-Fuentes, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico: Tareas pendientes. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (19), 33-46.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736534.pdf>
- Betancourt-Jaimes, R., Guevara-Murillo, L. N., y Fuentes-Ramírez, E. M. (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras: Caracterización y retos. *Ciencia Unisalle*.
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1304&context=lic_lenguas
- Bolívar Ardila, K. J. (2017). *¡Cuéntame tu vida! Experiencias que escriben la historia en 603*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9973>
- Campos Almanza, S. (2017). *Diario personal, oportunidad para fortalecer la producción escrita en las estudiantes de séptimo grado*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica

Nacional]. Repositorio Institucional UPN

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9990>

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

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

Cassany, D. (2006). Reparar la escritura, 108. *Barcelona: Editorial Graó*.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. *Barcelona: Editorial Graó*.

De Man, Paul. 1979. "Autobiography as De-fracement" MLN. *Comparative Literature*, 95 (5): 919-930.

Delgado Arango, Á. P. (2020). *Estrategias metacognitivas y relatos autobiográficos para fortalecer la producción textual*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Repositorio Institucional UPN

<http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12163>

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.

Gambasica Díaz, W. A. (2019). *Vidas contadas: escritura autobiográfica en la creación literaria en la escuela*. Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio

Institucional UPN <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11701>

Herrera Oliveros, M. A. (2019). *La autobiografía, fortaleciendo la competencia escrita a partir del autoconocimiento*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio

Institucional UPN <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10321>

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

- Lozano, I. (2002). La lectura y escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad. *Enunciación*, 7(1), 46-50.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Morales, C. B., & Arias, M. D. P. C. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Enunciación*, 7(1), 57-63. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2463/3429>
- Nussbaum, M. C. (2014). Emociones políticas. *Barcelona: Paidós*.
- Olney, James. 1991. "Algunas versiones del bios: la ontología de la autobiografía." La autobiografía y sus problemas teóricos. *Suplementos Anthropos*, 125 (9):33-46.
- Pérez, B. y Del Valle, J. (2016). *La autobiografía como propuesta didáctica de escritura en los estudiantes de educación media general o media técnica*. Universidad Simón Bolívar, Venezuela. https://www.researchgate.net/publication/343058856_LA_AUTOBIOGRAFIA_COMO_PROPUESTA_DIDACTICA_DE_ESCRITURA_EN_LOS_ESTUDIANTES_DE_EDUCACION_MEDIA_GENERAL_O_MEDIA_TECNICA
- Plan de Estudios Institucional. (2022). En Colegio Femenino Mercedes Nariño.
- Pozuelo-Yvancos, J.M. (2005). *El género literario "Ensayo"*. En El ensayo como género literario. Universidad de Murcia.
- Proyecto Educativo Institucional. (2015). En Colegio Femenino Mercedes Nariño.
- Ricoeur, P. (2009). Tiempo y Narración. Vol. III. *México: Siglo XXI*.

Savater, F. (2014). El arte de ensayar. *Galaxia Gutenberg, SL*.

https://www.galaxiagutenberg.com/wp-content/uploads/2009/02/El-arte-de-ensayar_web.pdf

Silva Carreras, A. (2016). Literatura del yo: reflexiones teóricas perspectivas de autor en el género autobiográfico. *Káñina*, 40(2), 149-158.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26362016000200149

Valderrama Solano, L. Y. (2018). *Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio

Institucional UPN <http://upnlib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9125>

9. ANEXOS

Anexo 1. Prueba de caracterización



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Departamento: Lenguas
Programa: Licenciatura en Español e inglés
Año: 2022

Prueba de caracterización

Fecha: _____ Nombre: _____

Curso: _____ Edad: _____

Barrio en el que vive: _____

Nota inicial: Lea con atención las siguientes preguntas; estas se plantean con el objetivo de reconocer su contexto socioeconómico, cultural y académico. Responda de manera honesta, sus respuestas no afectarán su calificación ni serán divulgadas en el centro educativo.

Sección I: Marque con una X según corresponda

1. ¿A cuál de los siguientes grupos étnicos pertenece?

- Pueblos y comunidades indígenas ____
- Comunidades negras o afrocolombianas ____
- Comunidad raizal ____
- Pueblo Rom o Gitano ____
- Otro ____ ¿Cuál? _____
- Ninguno de los anteriores ____

2. ¿Usted es víctima del conflicto armado o del desplazamiento forzado?

- Si ____
- No ____

3. Seleccione con quién vive:

- Mamá ____
- Papá ____
- Madrastra ____
- Padrastra ____
- Hermanos/as ____
- Abuelos ____
- Tíos/as ____
- Otro ____ ¿cuál? _____

4. Seleccione cuál/es de las siguientes comidas toma al día:

- Desayuno ____
- Onces ____
- Almuerzo ____
- Merienda ____
- Cena ____
- Otro ____ ¿Cuál?: _____

5. Seleccione cuál/es de los siguientes servicios tiene en su casa:

- Acueducto ____
- Alcantarillado ____



- Electricidad ____
- Internet ____
- Telefonía ____
- Televisión ____
- Gas natural ____
- Recolección de Basura ____
- Otro ____ ¿cuál? _____

Sección II: Cada pregunta es abierta, así que siéntase en la libertad de responder según lo considere; recuerde, no hay respuestas correctas o incorrectas en esta prueba. Por favor use las hojas en blanco para responder, no olvide enumerar cada respuesta.

6. ¿Qué actividades suele realizar una vez acaba su jornada escolar?

7. ¿Cómo define su relación con la escritura? Para dar respuesta, tenga en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: ¿le gusta escribir? ¿Por qué? ¿Le parece que escribir es una tarea difícil? ¿Suele escribir en otros espacios diferentes al colegio?

8. ¿Cómo define su relación con la lectura? Para dar respuesta, tenga en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: ¿le gusta leer? ¿Por qué? ¿Le parece que leer es una tarea difícil? ¿Suele leer en otros espacios diferentes al colegio? ¿Comprende con facilidad los textos que lee?

9. ¿Cómo fue su experiencia con la pandemia ocasionada por el Covid-19? ¿Considera que este suceso sigue impactando su día a día?

10. ¿Cómo sería para usted una clase **perfecta** de español?

Sección III: En esta última sección de la prueba, su papel es contar una historia. Para ello, haga uso de la hoja en blanco asignada.

11. Elija uno de los siguientes temas (con el que se sienta más cercana) y cuente una experiencia que usted haya vivido en torno a dicho tema y que considere es una historia digna de ser narrada, ya que tuvo un impacto en su vida. No olvide ponerle un título.

Temas:

- Violencia: ____
- Redes sociales: ____
- Paro Nacional: ____
- Drogas: ____
- Emociones: ____
- Familia: ____
- Pandemia: ____
- Educación: ____
- ¿Otro? ____ ¿Cuál? _____

12. ¿Cómo se sintió al narrar la historia?

Anexo 2. Sistematización prueba de caracterización

Sección 1

Edad: 15 años (13/28), 16 años (12/28), 17 años (2/28), 18 años (1/28).

| Grupos étnicos | Víctimas del conflicto armado y el desplazamiento forzado | Núcleo familiar | Alimentación | Servicios |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| Ninguno de los anteriores: 27/28 | No: 28/28 | Mamá, papá y hermanos: 12/28 | Todas las comidas: 22/28 | Todos los servicios: 26/28 |
| Pueblos y comunidades indígenas: 1/28 | | Mamá y papá: 4/28 | Comidas básicas (desayuno, almuerzo y cena): 5/28 | Servicios básicos (excluyendo internet, telefonía y televisión): 2/28 |
| | | Mamá papá, hermanos, abuelos y tíos: 4/28 | Onces y almuerzo: 1/28 | |
| | | Mamá: 3/28 | | |
| | | Mamá y hermanos: 3/28 | | |
| | | Mamá y abuelos: 1/28 | | |
| | | Mamá, padrastro y hermanos: 1/28 | | |

Sección 2

Con base en la información recolectada, se agrupa y cuantifica la información, destacando aquellos elementos más mencionados y que resultaron comunes en las respuestas.

| Actividades luego de la jornada escolar | Relación con la escritura | Relación con la lectura | Experiencia académica en la pandemia | Imaginario sobre la clase de español |
|---|--|---|--|--|
| Dormir, leer, ver televisión, hacer deportes y tareas académicas, ayudar en los quehaceres del hogar, escuchar música, participar en actividades extracurriculares universitarias (2), emprender actividades artísticas (pintura, | Negativa: 13/28 Principales razones: Dificultad para organizar ideas y encontrar las palabras adecuadas. Imposibilidad para plasmar lo que siente y piensa. Se considera como | Negativa: 2/28 Principales razones: Dificultad en la comprensión. Se considera una actividad compleja y aburrida. Positiva: 26/28 | Negativa: 20 Principales razones: Ansiedad, problemas emocionales y de comunicación en casa, pérdida de seres queridos, dificultades para hablar en público en el presente, inseguridades, | Se destaca la importancia de la literatura, la ortografía y la articulación de diferentes perspectivas de mundo. Sumado a ello se indica la pertinencia de integrar otras dinámicas y promover una participación activa de las estudiantes. Se recomienda además |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| <p>canto, interpretación de instrumentos).</p> | <p>una tarea muy compleja y las temáticas de escritura son únicamente académicas. Dificultad para lograr la coherencia que permita al lector entender el texto.</p> <p>Positiva: 15/28</p> <p>Principales razones:</p> <p>Es de gusto escribir lo que sienten puesto que ello les hace bien. Oportunidad para expresar aquello que no se dialoga con alguien más. La escritura constituye un mejor medio de expresión y es una posibilidad para contar la vida y las visiones de mundo. Es una actividad liberadora y un buen método para comunicar emociones y adquirir y generar aprendizajes.</p> | <p>Principales razones: La lectura permite acercarse a temas de interés, adquirir otras perspectivas de mundo. Además, se encuentran buenos hábitos lectores. Se reconoce que, aunque es compleja, resulta de agrado, aumenta el vocabulario y permite transformar el mundo, aumentar la curiosidad y adquirir nuevos conocimientos.</p> | <p>estrés, menos desempeño académico, problemas económicos, aprendizaje no significativo y soledad.</p> <p>Neutral: 1</p> <p>Principales razones: Tuvo en que ocupar tiempo y no le afectó</p> <p>Positiva: 5</p> <p>Principales razones: Posibilidad de acercarse a la familia y a mejorar como personas.</p> | <p>integrar debates, escribir más, proporcionar actividades que estimulen la imaginación, leer textos de interés, articular la vida real, el teatro y creaciones a partir de la historia propia. En consonancia, se menciona la necesidad de generar enseñanzas de escritura y cómo mejorarlas. Finalmente, se alude a la relevancia de tener presente los saberes de las estudiantes.</p> |
|--|---|---|--|--|

Sección 3

Se reconocen algunas de las temáticas elegidas por las estudiantes y se realiza una síntesis de lo que se encuentra en el relato y en la respuesta al interrogante: ¿cómo se sintió al narrar la historia?

| Temáticas | Aspectos importantes de la narración y experiencia narrativa |
|---------------------------|--|
| Padres | Posibilidad de narrar un hecho personal y expresar un sentimiento que no es comprendido ni compartido en su círculo familiar. |
| Drogas/emociones/pandemia | Narración sobre una experiencia personal y la posibilidad de reconocer cómo le afectó y las transformaciones por las que ha pasado tal experiencia. |
| Familia/pandemia | Se cuenta una historia personal de la pandemia, en cuanto a la experiencia narrativa expresa que se sintió bien, ya que es una forma de descubrir aquello que desea mejorar en torno a lo narrado. |
| Drogas | Experiencia personal en torno a las drogas |
| Emociones | Se narra la dificultad que se tiene para manejar las emociones y se expresa cómo escribirlo le hace sentir bien, agregando que lo hace normalmente. |
| Educación | Se narra la experiencia educativa en el contexto de la pandemia ocasionada por el Covid-19, destacando que no hubo un aprendizaje significativo. En la experiencia narrativa destaca que se sintió regular, ya que no es una actividad que haga continuamente. |
| Emociones | Se narra un cambio extremo de emociones, inseguridad y dependencia de la aprobación social. En cuanto a la experiencia narrativa se destaca que se sintió bien. |
| Amistades | Se narra el sentimiento de soledad que se siente tras perder diferentes amistades en la escuela y en el contexto de pandemia. La experiencia narrativa trajo un sentimiento de melancolía, pues se reconoció que es algo que aún duele y que requiere ser superado. |
| Familia | En la narración se manifiesta un momento feliz que se vivió al lado de la familia y se destacan los sentimientos de amor que hay al interior de la misma. En cuanto a la experiencia narrativa se señala la presencia de un sentimiento de alegría que se generó al narrar la historia, y la importancia de recordar tales hechos. |
| Emociones | Se narra la dificultad para manejar las emociones, especialmente aquellas relacionadas con tristeza, rabia. |
| Emociones | Se narra la historia de una chica que tiene problemas emocionales y que, al comunicárselo a sus padres, estos la ignoran, por lo que decide ahorrar y pagar una psicóloga. Se aclara que es una historia ficticia. |
| Emociones | Narra la historia de un momento en el que sintió mucho estrés y ansiedad, tanto que sintió un dolor en el pecho y tuvo un llanto grande. |
| Emociones | Se cuenta como en la pandemia, se tuvo indicios de una fuerte depresión. En cuanto a la experiencia |

| | |
|---|--|
| | narrativa, se destaca que es algo que no suele hacer y que por tanto es una sensación rara, pues siente que será juzgada. |
| Redes sociales | Se narra una historia en la cual alguien a través de las redes sociales tomó una falsa identidad y engañó a otra persona. Al respecto de la experiencia narrativa se destaca que contar una experiencia propia en forma de historia lejana permitió una expresión interesante y genial. |
| Pandemia | Se cuentan historias en torno a la pandemia. Sobre la experiencia narrativa se destaca la presencia de una emoción: la tristeza. |
| Emociones | Se narra la soledad, la tristeza, el dolor que siente la estudiante a través de figuras comunes. |
| Familia/muerte | Se narra la historia propia de cómo se han evidenciado diferentes muertes en la familia y el dolor y frustración que ello ha generado. En cuanto a la experiencia narrativa se indica “es liberador contar algo que me ahoga, pero no le interesa a nadie como para contarlo”. |
| Emociones/familia | Se narra la muerte de un familiar y el dolor que ello implicó. En la experiencia narrativa se alude a la emoción tristeza ya que es una emoción que perdura en el tiempo. |
| Paro Nacional 2021 | Se narra las afectaciones que tuvo este suceso en la familia en términos sociales y económicos, pero además se narra la pérdida de un compañero, lo cual despierta emociones de tristeza y dolor. |
| Familia | Se narra la buena relación que se tiene con la familia. En cuanto a la experiencia narrativa se destaca la posibilidad de la escritura para representarse a sí mismo, y cómo ello genera sentimientos de bienestar y alegría. |
| Redes sociales/emociones/familia/pandemia | No se narra una historia, pero se pone una nota: “sufrí de sexting, no quiero contar la historia”. En cuanto a la experiencia narrativa se destaca un sentimiento negativo, dado que es la evocación de malos recuerdos. |
| Emociones/familia/educación | Se cuenta como las emociones, la familia y la educación tuvieron algunas consecuencias negativas en el marco de la pandemia ocasionada por el Covid-19. En cuanto a la experiencia narrativa se indica que hubo un sentimiento de bienestar al poder contar un suceso acontecido y cómo se sintió al respecto. |

Anexo 3. Formato diario de campo

| | | |
|---|------------------------|-------------------------------|
| Diario de campo # | | |
| Fecha: | Hora de inicio: | Hora de cierre: |
| Lugar: Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño | | Número de estudiantes: |
| Clase o actividad en la que se participa: | | |
| Descripción: | | |
| Aspectos relevantes para el proyecto: | | |
| Preguntas y respuestas hipotéticas: | | |
| Interpretación: | | |

Anexo 4. Formato autorización tratamiento de datos

| | | | |
|--|--|-------------|---------------|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación. Investigación. Servicio.</i> | FORMATO | | |
| | AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018 | | |
| FOR009GSI | Fecha de Aprobación: 18-06-2018 | Versión: 01 | Página 2 de 2 |

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

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

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

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

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

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

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

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

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

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexo 5. Taller 1: navegando por las escrituras del yo



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Departamento: Lenguas
Programa: Licenciatura en Español e inglés
Año: 2023

Taller número 1: Navegando por la escritura del yo

| Sesión 1 | |
|--|--|
| Grupo: 11-01 | Tiempo: 2 horas |
| Objetivo general: Propiciar una aproximación al ensayo autobiográfico en el grado 11-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. | |
| Materiales: marcadores, impresiones, hojas, lapiceros. | Evaluación: diagnóstica a través del instrumento <i>Matriz Categorical</i> en sus tres categorías: modelo de escritura, propiedades del texto y estrategias de escritura. |

Actividad inicial: Saberes previos (15 minutos)

1. En conjunto realizar un campo semántico alrededor de la palabra “Ensayo”.
2. Responder la siguiente pregunta a través de un ejemplo: ¿qué es la autobiografía?

Actividad central: aproximación al ensayo autobiográfico (1 hora y 30 minutos)

1. Lectura colectiva del ensayo autobiográfico “*Montañas y sombras*” (ver anexo 1).
2. Identificación conjunta de las características y partes de un ensayo autobiográfico.
3. Elegir un aspecto de la propia vida que se considere digno de ser narrado y escribir un ensayo autobiográfico teniendo presente lo visto en clase.

Actividad final: cuestionario y socialización (15 minutos)

1. Completar el cuestionario “Aproximación inicial al ensayo autobiográfico” (ver anexo 2).
2. Socialización de elementos generales del ensayo autobiográfico escrito.



Sesión 2

| | |
|---|---|
| Grupo: 11-01 | Tiempo: 2 horas |
| Objetivo general: Realizar la planificación del ensayo autobiográfico de las estudiantes del grado 11-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. | |
| Materiales: marcadores, impresiones, hojas, lapiceros. | Evaluación: formativa y procesual. |

Actividad inicial: Saberes previos (20 minutos)

1. A partir del siguiente escenario hipotético, realizar una lluvia de ideas, luego explicar en qué consiste esta estrategia:

*La IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño está de cumpleaños. Por lo tanto, la coordinación académica ha decidido abrir una convocatoria alrededor de propuestas para su celebración. ¿Qué sugeriría?

2. Siguiendo con el mismo escenario hipotético y asumiendo que han aceptado su propuesta, ¿cuál es el siguiente paso? La planificación, ¿cómo lo haría?

Actividad central: planificación del ensayo autobiográfico (1 hora y 15 minutos).

1. Explorar el baúl de los recuerdos, allí se encontrarán diferentes categorías (emociones, drogas, redes sociales, pandemia ocasionada por el Covid-19, etc.) que pueden suscitar historias escondidas. Prestar atención a las señales y elegir el tema que más llame su atención.

2. Una vez seleccionado el tema, realizar una lluvia de ideas alrededor de: qué escribir, por qué escribirlo, cómo escribirlo, como una oportunidad de planeación.

3. Compartir la lluvia de ideas con una compañera y realizar comentarios y sugerencias, de considerarlo oportuno.

Actividad final: diario personal (25 minutos).

1. Presentación del diario personal: ¿en qué consiste? ¿cómo usarlo? ¿cuándo usarlo?

| | |
|--|---|
| Título: | |
| Fecha: | |
| Preguntas, ideas, pensamientos y sentires generales (sobre las memorias suscitadas) | Preguntas, ideas, pensamientos y sentires específicos (sobre el ensayo autobiográfico) |
| | |

2. Consignar de manera individual las primeras ideas de escritura en el diario personal.

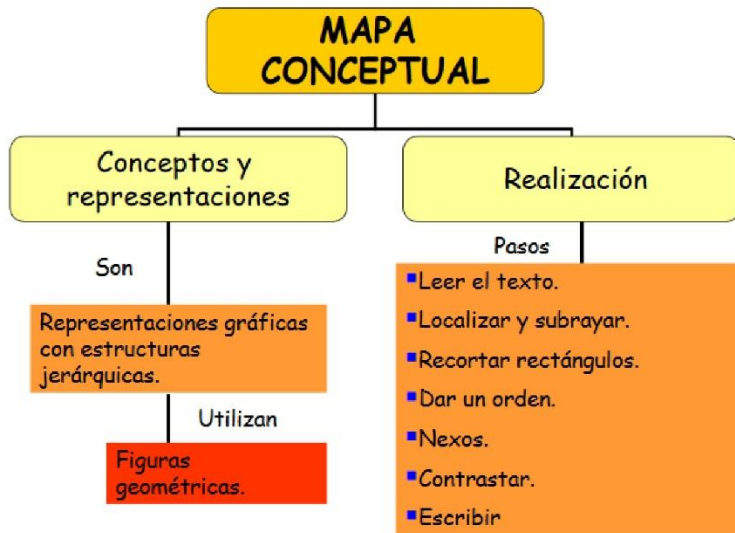


| Sesión 3 | |
|---|---|
| Grupo: 11-01 | Tiempo: 2 horas |
| Objetivo general: Precisar la planificación del ensayo autobiográfico de las estudiantes del grado 11-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. | |
| Materiales: marcadores, impresiones, hojas, lapiceros. | Evaluación: formativa y procesual. |

Actividad inicial: Saberes previos (20 minutos)

1. Observar los siguientes organizadores gráficos. Luego responder: ¿cuál es su función y estructura? ¿Cuáles son sus principales características?

1. Mapa conceptual



Recurso tomado de: <https://cuadrocomparativo.org/que-es-un-mapa-conceptual/>

2. Infografía



Actividad central: estructuración de ideas (1 hora y 10 minutos)

1. Elegir uno de los organizadores gráficos estudiados y plasmar las ideas que se tengan hasta el momento sobre la construcción del propio ensayo autobiográfico.

Actividad final: socialización (30 minutos).

1. Socialización y retroalimentación de la planificación inicial del ensayo autobiográfico.

Anexo 6. Cuestionario: proceso de escritura inicial



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Departamento: Lenguas

Programa: Licenciatura en Español e inglés

Año: 2023

Anexo 2: Cuestionario *Aproximación inicial al ensayo autobiográfico*

Fecha: _____ **Grado:** _____

Nombre: _____

Objetivo general: reconocer el proceso de escritura llevado a cabo en la construcción del primer ensayo autobiográfico en el grado 11-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

1. Subraye la opción que mejor represente su respuesta:

a. ¿Había leído un ensayo autobiográfico con anterioridad?

✓ Si

✓ No

b. ¿Había escrito un ensayo autobiográfico con anterioridad?

✓ Si

✓ No

C. Siendo 1 el grado de dificultad menor y 5 el grado de dificultad mayor, ¿qué tan difícil fue para usted escribir el ensayo autobiográfico?

✓ 1

✓ 2

✓ 3

✓ 4

✓ 5

2. Describa los pasos que llevó a cabo en la elaboración de su ensayo autobiográfico



3. De manera consciente, ¿empleó algún modelo o estrategia de escritura en la construcción de su ensayo autobiográfico?

Anexo 7. Formato diario personal de escritura

| Diario de escritura | |
|--|---|
| Título: | |
| Fecha: | |
| Preguntas, ideas, pensamientos y sentires generales (sobre las memorias suscitadas) | Preguntas, ideas, pensamientos y sentires específicos (sobre el ensayo autobiográfico) |
| | |

Anexo 8. Taller 2: el faro de la escritura del yo



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Departamento: Lenguas
Programa: Licenciatura en Español e inglés

Año: 2023

Taller 2: El faro de la escritura del yo

| Sesión 1 | |
|---|---|
| Grupo: 11-01 | Tiempo: 2 horas |
| Objetivo general: Identificar la función de la cohesión y la coherencia en la construcción del ensayo autobiográfico en el grado 11-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. | |
| Materiales: marcadores, impresiones, hojas, lapiceros. | Evaluación: formativa y procesual. |

Actividad inicial: Saberes previos (20 minutos)

1. Leer el siguiente fragmento del microrrelato *Las gafas*, de *Matías García Megías*. Luego darle continuidad de manera coherente (máximo 4 líneas).

Tengo gafas para ver verdades. Como no tengo costumbre no las uso nunca.
Sólo una vez...
Mi mujer dormía a mi lado.
Puestas las gafas, la miré.

2. Responder en conjunto la siguiente pregunta, dar ejemplos que sustenten la respuesta:

- ¿Por qué son útiles los signos de puntuación? ¿Cómo se relacionan con la cohesión y la coherencia?

Actividad central: Cohesión y coherencia (1 hora y 30 minutos)

1. Ver el siguiente video: *Cohesión y coherencia*

https://www.youtube.com/watch?v=1b4zfLc5M54&ab_channel=Tal%C3%ADaLund-VideosEducativos

2. Socialización *Estrategias de coherencia y cohesión textual* (repetición, organización secuencial, la referencia, la reiteración, los conectores y los signos de puntuación).

3. Ejercicios prácticos:

- Completar el siguiente párrafo guardando coherencia entre las ideas.

María ignoraba que ese instante iba a cambiar su vida para siempre _____
_____. Después, cuando aterrizó en Bogotá, el frío de la ciudad le recordó _____
_____. Es la última vez que me subo a un avión, se dijo a sí misma.



- El siguiente texto tiene los párrafos desordenados. Combinarlos para que resulte un texto coherente. Señale algunos elementos (conectores, palabras clave, reiteraciones, referencias) que le hayan ayudado a encontrar el orden correcto.

EJECUTIVOS CON CORAZÓN

1. Un día de 1978, su avión se estaba aproximando al aeropuerto de Portland, Oregón, cuando de pronto se dio cuenta de que tenía problemas con el tren de aterrizaje. Ante aquella situación, McBroom comenzó a dar vueltas en torno a la pista de aterrizaje, perdiendo un tiempo precioso mientras trataba de solucionar el problema.

2. Melbum McBroom era un jefe autoritario y dominante que tenía atemorizados a todos sus subordinados, un hecho que tal vez no hubiera tenido mayor trascendencia si su trabajo se hubiera desempeñado en una oficina o en una fábrica. Pero el caso es que McBroom era piloto de avión.

3. Hoy en día, la historia de este accidente constituye uno de los ejemplos que se estudia en los programas de entrenamiento de los pilotos de aviación. La causa del 80% de los accidentes de aviación radica en errores del piloto, errores que, en muchos de los casos, podrían haberse evitado si la tripulación hubiera trabajado en equipo. En la actualidad, el adiestramiento de los pilotos de aviación no sólo gira en torno a la competencia técnica sino que también presta atención a los rudimentos mismos de la inteligencia social (la importancia del trabajo en equipo, la apertura de vías de comunicación, la colaboración, la escucha y el diálogo interno con uno mismo).

4. Tanto se obsesionó que consumió toda la gasolina del depósito mientras los copilotos, temerosos de su ira, permanecían en silencio hasta el último momento. Finalmente el avión terminó estrellándose y en el accidente perecieron diez personas.

(Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 225)

Ejercicio adaptado de: https://www.uv.es/normas/2012/ANEJOS/Libro%20Rosello_2012.pdf

- En el siguiente texto se han empleado comas en lugar de puntos (que sería la puntuación correcta). Intentar detectar de qué comas se trata y sustituirlas por el punto y seguido correspondiente.



Las cosas podían haber sucedido de cualquier otra manera y, sin embargo, sucedieron así, Daniel, *el Mochuelo*, desde el fondo de sus once años, lamentaba el curso de los acontecimientos, aunque lo acatara como una realidad inevitable y fatal, después de todo, que su padre aspirara a hacer de él algo más que un quesero era un hecho que honraba a su padre, pero por lo que a él afectaba...

Su padre entendía que esto era progresar; Daniel, *el Mochuelo*, no lo sabía exactamente, el que él estudiase el Bachillerato en la ciudad podía ser, a la larga, efectivamente, un progreso, Ramón, el hijo del boticario, estudiaba ya para abogado en la ciudad, y cuando les visitaba, durante las vacaciones, venía empingorotado como un pavo real y les miraba a todos por encima del hombro; incluso al salir de misa los domingos y fiestas de guardar, se permitía corregir las palabras que don José, el cura, que era un gran santo, pronunciara desde el púlpito, si esto era progresar, el marcharse a la ciudad a iniciar el Bachillerato, constituía, sin duda, la base de este progreso.

Pero a Daniel, *el Mochuelo*, le bullían muchas dudas en la cabeza a este respecto, él creía saber cuanto puede saber un hombre, leía de corrido, escribía para entenderse y conocía y sabía aplicar las cuatro reglas, bien mirado, pocas cosas más cabían en un cerebro normalmente desarrollado, no

obstante, en la ciudad, los estudios de Bachillerato constaban, según decían, de siete años, por lo menos, ¿podría existir algo en el mundo cuyo conocimiento exigiera catorce años de esfuerzo, tres más de los que ahora contaba Daniel?, seguramente, en la ciudad se pierde mucho el tiempo — pensaba *el Mochuelo*— y, a fin de cuentas, habría quien, al cabo de catorce años de estudio, no acierte a distinguir un rendajo de un jilguero o una boñiga de un cagajón, la vida era así de rara, absurda y caprichosa, el caso era trabajar y afanarse en las cosas inútiles o poco prácticas.

(Miguel Delibes, *El camino*, Barcelona, Destino)

Ejercicio adaptado de: https://www.uv.es/normas/2012/ANEJOS/Libro%20Rosello_2012.pdf

Actividad final: reflexión final (10 minutos)

1. Conversatorio por grupos a la luz de la siguiente pregunta: ¿de qué manera la coherencia y la cohesión contribuyen en la construcción de mi relato autobiográfico? Presentar una conclusión escrita del diálogo.



| Sesión 2 | |
|--|---|
| Grupo: 11-01 | Tiempo: 2 horas |
| Objetivo general: Reconocer la función de la autoficción en la construcción del ensayo autobiográfico en el grado 11-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. | |
| Materiales: marcadores, impresiones, hojas, lapiceros. | Evaluación: formativa y procesual. |

Actividad inicial: explorando saberes (10 minutos)

1. Responder en conjunto la siguiente pregunta: ¿creen que la autobiografía de un autor es completamente leal a los hechos?

Actividad central: la autoficción (1 hora y 30 minutos)

1. Escuchar los primeros 30 minutos del podcast: *Un libro, una hora – La ridícula idea de no volver a verte* por Rosa Montero.
https://www.youtube.com/watch?v=vnJVrmaYHio&ab_channel=SERPodcast
2. Explicación de la autoficción a partir de ejemplos puntuales del podcast.
3. En el contexto de la historia que será escrita, planear el escenario y los personajes que tendrán lugar en el ensayo autobiográfico. Realizar una descripción detallada de los mismos. Recordar que, aunque parte del “yo escritor” pueden interactuar otros personajes, y que la presencia de sí mismo puede recurrir a la autoficción.

Actividad final: socialización (20 minutos)

1. En parejas socializar la actividad realizada y proporcionar comentarios constructivos que permitan fortalecer el ensayo autobiográfico.
2. Consignar en el diario personal algunas ideas, dudas, preguntas, sentires, etc. sobre lo visto en clase.



Sesión 3

| | | | |
|--|--|---|--|
| Grupo: 11-01 | | Tiempo: 2 horas | |
| Objetivo general: Construir la introducción del ensayo autobiográfico en el grado 11-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. | | | |
| Materiales: marcadores, impresiones, hojas, lapiceros. | | Evaluación: formativa y procesual. | |

Actividad inicial: exploración (30 minutos)

1. Presentar 3 ideas ante los compañeros de una oración o hecho que pueda ser incluido en la introducción del ensayo autobiográfico con el fin de atrapar la atención del lector (grupos de 4 personas)

Actividad central: textualización (1 hora y 20 minutos)

1. Revisar la planeación inicial del ensayo y precisar si se deben realizar cambios o modificaciones.

2. Explicación: ¿qué implica la introducción de un ensayo?

3. Iniciar con la textualización de la introducción del ensayo autobiográfico. Para ello es fundamental tener presente la planeación y lo escrito en el diario personal.

Actividad final: retroalimentación (15 minutos)

1. Intercambiar con un compañero la introducción realizada, realizar comentarios que le permitan su fortalecimiento. Luego, revisarla en casa, hacer los cambios que sean necesarios y presentarla a la docente en la próxima sesión.

Anexo 9. Taller 3: la escritura del yo y la arribada



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Departamento: Lenguas
Programa: Licenciatura en Español e inglés
Año: 2023

Taller 3: La escritura del yo y su arribada

| Sesión 1 | |
|--|---|
| Grupo: 11-01 | Tiempo: 2 horas |
| Objetivo general: Propiciar la textualización del cuerpo y conclusión del ensayo autobiográfico en el grado 11-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. | |
| Materiales: marcadores, impresiones, hojas, lapiceros. | Evaluación: procesual y formativa. |

Actividad inicial: Explorando ideas (20 minutos)

1. En grupos de 3 personas dialogar sobre las siguientes preguntas, teniendo presente la planeación y lo consignado en el diario personal hasta el momento. Hacer las correcciones que se precisen:

- ¿En qué orden quiero contar mi historia?
- ¿Reservaré un hecho particular para el final del ensayo autobiográfico?
- ¿Incluiré alguna cita en mi texto? ¿Cuál? ¿Por qué?

Actividad central: textualización (1 hora y 30 minutos)

1. Continuar en la construcción de la primera versión del ensayo autobiográfico. Esta deberá estar completa para la próxima sesión.

Actividad final: reflexión (10 minutos)

1. En el diario personal responder las siguientes preguntas:

- ¿Mi ensayo autobiográfico expresa satisfactoriamente aquello que busco comunicar?
- ¿Cómo me he sentido en la textualización de una historia que me pertenece?
- ¿Qué cambios quisiera realizar en mi ensayo autobiográfico?



| Sesión 2 | |
|--|---|
| Grupo: 11-01 | Tiempo: 2 horas |
| Objetivo general: Revisar y ajustar la primera versión del ensayo autobiográfico en el grado 11-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño | |
| Materiales: marcadores, impresiones, hojas, lapiceros. | Evaluación: heteroevaluación y coevaluación a través de la <i>Matriz categorial</i> en sus tres categorías: modelo de escritura, propiedades del texto y estrategias de escritura. |

Actividad inicial: ¿mi autobiografía? (15 minutos)

1. Grupalmente, leer el siguiente fragmento. Luego, responder, ¿qué opiniones merece el texto leído?

¿Que esto es absurdo? ¿Que un personaje tiene que ser forzosamente "real" o "imaginario"? Si alguien lo cree así, hypocrite lecteur, no puedo menos que sonreír. Ni siquiera vuestro propio pasado os parece totalmente real; vosotros os lo disfrazáis, dorándolo o pintándolo de negro, pasándolo por la censura o echándole remiendos... Lo "noveláis", en una palabra, y luego lo colocáis en la estantería; es vuestro libro, vuestra autobiografía hecha novela. Todos huimos de la realidad real. Es una definición básica del Homo sapiens.

"La mujer del teniente francés" (1969), John Fowles.

Actividad central: revisión ensayo autobiográfico (1 hora y 30 minutos)

1. En parejas intercambiar el ensayo autobiográfico, leerlo cuidadosamente y completar la rúbrica de evaluación (ver anexo 1). Luego, devolver el ensayo junto con las recomendaciones. En este punto se pueden realizar preguntas textuales, solicitar la planeación, la lluvia de ideas, entre otros.

2. Corregir el ensayo autobiográfico de acuerdo con las sugerencias recibidas y la matriz categorial. Luego, entregar la versión final del ensayo autobiográfico.

Actividad final: socialización (15 minutos)

1. Grupalmente, realizar un mural de sentires que represente aquellas emociones y sentimientos aflorados en el ejercicio de lectura del ensayo autobiográfico del compañero.



| Sesión 3 | |
|--|---|
| Grupo: 11-01 | Tiempo: 2 horas |
| Objetivo general: reconocer el impacto de los talleres implementados en el fortalecimiento del proceso de producción escrita de las estudiantes del grado 11-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. | |
| Materiales: marcadores, impresiones, hojas, lapiceros. | Evaluación: procesual y formativa. |

Actividad inicial: socialización (20 minutos)

1. Consignar en el diario personal lo que se enuncia a continuación:

- Imagine que debe contarle a un amigo o amiga cómo se sintió y cómo fue el proceso en la escritura del ensayo autobiográfico. ¿Qué le diría? Socializar su respuesta con otra compañera.

Actividad central: cuestionario y comentarios (1 hora)

1. Completar el cuestionario que da cuenta de su experiencia de escritura del ensayo autobiográfico (ver anexo 2).

2. Revisar los comentarios realizados por la docente en los ensayos y realizar las preguntas que surjan de los mismos.

Actividad final: cierre (40 minutos)

1. Terminar el podcast *La ridícula idea de no volver a verte* de Rosa Montero.

2. A modo de conclusión final de los talleres, responder en una pieza de papel: ¿cómo contribuyó la construcción del ensayo autobiográfico en su proceso de escritura?

Anexo 10. Cuestionario: proceso de escritura final



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Departamento: Lenguas
Programa: Licenciatura en Español e inglés
Año: 2023

Anexo 2: cuestionario de escritura

Fecha: _____ **Grado:** _____

Nombre: _____

Objetivo general: reconocer el proceso de escritura llevado a cabo en la construcción del ensayo autobiográfico en el grado 11-01 de la IED Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

1. Siendo 1 el grado de dificultad menor y 5 el grado de dificultad mayor, ¿qué tan difícil fue para usted escribir el ensayo autobiográfico?

- ✓ 1
- ✓ 2
- ✓ 3
- ✓ 4
- ✓ 5

2. Describa los pasos que llevó a cabo en la elaboración de su ensayo autobiográfico.

3. De manera consciente, ¿empleó algún modelo o estrategia de escritura en la construcción de su ensayo autobiográfico?

4. ¿Qué fortalezas y puntos por mejorar identifica en la construcción de su ensayo autobiográfico?



5. ¿Considera que la escritura del ensayo autobiográfico le permitió fortalecer su proceso de escritura en general? ¿Por qué?
