

**ECOS DE TINTA: EL VIAJE DEL ESCRITOR EN LA TRAVESÍA
AUTOBIOGRÁFICA.**

Deissy Natali Ochoa Díaz

ASESORA

María del Rosario Cardona Sánchez

TRABAJO DE GRADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ, D.C.

2024

Resumen ejecutivo

La presente investigación-acción, busca promover los procesos de lectura y escritura a través del uso de textos autobiográficos. Ahora bien, también se buscará que los estudiantes puedan contar y escribir sus propias historias de vida; todo ello se desarrollará bajo la estructura narrativa de Vogler “el viaje del escritor” como estrategia didáctica. Para lograr este objetivo, se desarrollarán una serie de sesiones en las que se buscará trabajar cada momento de la estructura narrativa del viaje, y, se hará a partir de textos que busquen la construcción de relatos autobiográficos. De igual manera, las producciones escritas de los estudiantes estarán orientadas por preguntas que indaguen sobre sus historias de vida. Las categorías por usar son lectura autobiográfica, escritura autobiográfica, y, viaje del escritor. Adicionalmente, se trabajará con una metodología cualitativa.

Palabras clave: Autobiografía, viaje del escritor, lectura autobiográfica, escritura autobiográfica.

Abstract

This project seeks to promote reading and writing processes through the use of autobiographical texts. However, it will also seek to enable students to tell and write their own life stories; all this will be developed under Vogler's narrative structure "the writer's journey" as a didactic strategy. To achieve this objective, a series of sessions will be developed in which each moment of the narrative structure of the journey will be worked on, and it will be done from texts that seek the construction of autobiographical stories. Additionally, the students' written productions will be guided by questions that inquire about their life stories. The categories to be used are autobiographical reading, autobiographical writing, and the writer's journey. Finally, this work is based on a qualitative methodology of action research approach.

Key words: Autobiography, writer's journey, autobiographical reading, autobiographical writing.

Tabla de contenido

Contenido

1 Planteamiento del problema	9
1.1 La llamada a la aventura: La llegada de la viajera al colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.	9
1.2 . El encuentro de la viajera con el mentor.....	10
1.2.1 El cruce al primer umbral: El encuentro con las nuevas viajeras y segundo destino del viaje.....	11
1.3 Pregunta problema	16
1.4 Objetivos.....	16
1.4.1 Objetivo general	16
1.4.2 Objetivos específicos.....	16
1.5 Preparativos para el viaje: La viajera reflexiona sobre el uso de la autobiografía para navegar por la literatura.....	17
2 Marco de antecedentes: La viajera acude a manuscritos de otros mentores para continuar con su misión.	21
2.1 Referentes locales	22
2.2 Referentes nacionales	26
2.3 Referentes internacionales	29

3 Marco referencial: El heraldo enrevesa el destino de la viajera y conoce al viejo guardián de la biblioteca.....	34
3.1 Marco conceptual: La viajera descubre que el guardián de la biblioteca es un cambia formas.....	35
3.1.1 Lectura autobiográfica.....	35
3.1.2 Lector modelo y Lector empírico	37
3.1.3 Sobre la autobiografía.....	38
3.1.4 Escritura del “yo”	41
3.1.5 El Viaje del escritor	44
3.2 Marco Teórico: La viajera continúa su aventura a través del aprendizaje de nuevos mentores.	49
3.2.1 Constructivismo.....	49
3.2.2 Proceso de escritura	52
3.2.3 Niveles de escritura	55
4 Diseño metodológico: La viajera se aproxima a la caverna más profunda	58
4.1 Investigación cualitativa	59
5 Enfoque metodológico	60
5.1 Investigación acción	60
5.2 Observación directa en campo	61
5.3 Cuestionario	62

5.4	Historia de vida.....	63
5.4.1	Historia oral	63
5.5	Población o muestra.....	64
6	Propuesta de intervención: La odisea, comienza el viaje por el océano literario.	66
6.1	Primera acto- primera fase	67
6.1.1	Sesión 1 y 2: Preparativos para el viaje e inicio del viaje.	67
6.1.2	Sesión 3: Mentores	69
6.1.3	Sesión 4: Las heroínas deciden emprender su viaje: Primer umbral....	69
6.2	Segundo acto-fase 2	70
6.2.1	Sesión 5: Pruebas aliados y enemigos	70
6.2.2	Sesión 6: Aproximación a la caverna más profunda.	71
6.2.3	Sesión 7: Calvario u odisea.	72
6.2.4	Sesión 8: Calvario y recompensa.....	73
6.3	Tercer acto- Fase 3.....	73
6.3.1	Sesión 9: el final del viaje, camino de regreso, resurrección y elixir. ..	73
7	Matriz categorial : La viajera llega a su última parada.	74
8	Resultados: La viajera narra los aprendizajes de sus viajeras.	77
8.1	Comprensión autobiográfica.	77
8.1.1	Situación del autor y posición del autor	77

8.1.2	Lectura	78
8.2	Niveles de escritura.	82
8.2.1	Ejecutivo	82
8.2.2	Funcional	83
8.2.3	Instrumental	85
8.2.4	Epistémico	87
8.3	Fases del viaje del escritor	89
8.3.1	Fase 1	89
8.3.2	Fase 2	90
8.3.3	Fase 3	91
9	Conclusiones y recomendaciones: La viajera vuelve al mundo ordinario y reflexiona sobre su aventura.	92
10	Referencias	95
11	Anexos	97
11.1	Anexo 1 Diarios de campo	97
11.2	Anexo 2 caracterización	99
11.3	Anexo 3 diagnóstico	101
11.4	Anexo 4 audios	101
11.5	Anexo 5 formato talleres	101
11.6	Anexo 6: Trabajos de las viajeras	102

11.6.1	Primera Sesión.....	102
11.6.2	Segunda sesión	103
11.6.3	Tercera sesión.....	103
11.6.4	Cuarta sesión	103
11.6.5	Quinta sesión	103
11.6.6	Sexta sesión	103
11.6.7	Séptima sesión.....	103
11.6.8	Octava sesión.....	103
11.6.9	Novena sesión.....	103

1 Planteamiento del problema

1.1 La llamada a la aventura: La llegada de la viajera al colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

Esta bitácora inicia con cómo fue trastocado el mundo de la viajera al toparse con el primer destino de su viaje. En su mundo ordinario, solo veía edificios y calles hasta que en un lugar llamado Rafael Uribe Uribe por los lugareños, al sur de la ciudad de Bogotá, se alzaba un edificio, cuyo exterior recordaba a una pintura al estar decorada su fachada con llamativos murales. El nombre de este lugar era Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, según le dijeron los habitantes de allí, entendió entonces la viajera, que se trataba de una institución educativa. Al revisar el mapa, la viajera notó que su ubicación exacta era la avenida Caracas número 23-24 sur, del barrio San José Sur. Así pues, se dispuso a entrar en lo que sería su primera parada. Adicionalmente, al embarcarse en esta aventura, leyó escritos que le permitieron comprender un poco más acerca de tan llamativo lugar, entre ellos uno enigmático de nombre “nuestra institución”. Aprendió que allí, las estudiantes contaban con jornadas, mañana tarde, noche, y sábados para estudiantes inscritos en un programa conocido como “volver a la escuela” para personas mayores que por su contexto no habrían terminado sus estudios. Asimismo, la viajera leyó que la institución fue fundada en 1916 por Diego Garzón, párroco de las cruces (Nuestra institución, s.f) la viajera quedó gratamente sorprendida ante la historia de la antigüedad de la institución y, llevada por la curiosidad prosiguió leyendo. Inicialmente, la institución se centró en preparar a las mujeres para las labores del hogar, posteriormente, su nombre fue cambiado al igual que su ubicación, así, el colegio pasó a llamarse Escuela Departamental Superior de Artes y Oficios para señoritas. No fue sino hasta 1941 cuando la institución se trasladó a su actual ubicación, en la cual acontecerá parte de este viaje. El libro también

relataba como mediante el decreto 778 del 18 de junio de 1960 se le adiciona a su nombre Mercedes Nariño, y esto se haría en honor a la hija de Antonio Nariño (Nuestra institución, s.f). No obstante, en aquel lugar también acontecieron hechos desastrosos como lo ocurrido en el año 2002 cuando el colegio pasó a ser propiedad del Distrito Capital y a su vez, los guardianes de esta institución impidieron su cierre, es por ello que su nombre pasó a ser Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Actualmente, como se informó la viajera, se ha enfocado en darle un lugar más visible a la mujer promoviendo que sean agentes transformadoras y constructoras de sentido (Nuestra institución, s.f) muy contrario a lo que fue en sus inicios, permitiendo así, la evolución de este lugar, y, obteniendo el nombre de Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

Ahora bien, después de haber obtenido información, la viajera se adentró en el recinto y aceptó que su mundo ordinario había cambiado.

1.2 . El encuentro de la viajera con el mentor

En su recorrido por el lugar, en una de las zonas verdes, bajo un árbol, la viajera halló a uno de los docentes de esta institución, quien la adentraría a conocer más a profundidad las hazañas y objetivos que la institución perseguía. Así, se acercó, y después de contarle lo que allí había presenciado, el respetable docente se presentó como profesor del área de Español, especializado en literatura y escritura. A continuación, procedió a relatarle que el Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño busca fomentar en sus estudiantes los valores de respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía debido a que con ello pueden ser las heroínas que están destinadas a convertirse, transformando su contexto y garantizando para ellas una vida plena y noble, y, además resaltó la labor ardua que hacían sus compañeros mentores para que ello pudiera cumplirse.

El docente entonces procedió a sacar un manuscrito, el cual señalaba las predicciones sobre el futuro que esperaban los guardianes del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Entre los puntos más notables mencionaba el docente, era que se esperaba que la institución fuera reconocida a nivel global por la calidad de su servicio. Asimismo, esperaban que las egresadas pudieran tener dominio sobre lenguas extranjeras (inglés y francés), las cuales imparten con gran ahínco dentro de las instalaciones, y, que cuenten con los saberes necesarios para la sociedad, entre ellos ciencias básicas, artes y las tecnologías de la información y de la comunicación; todo ello con el objetivo de construir una sociedad respetuosa, es decir, asumir su papel activo en la sociedad con los conocimientos impartidos en tan importante lugar.

A continuación, el docente mencionó a la viajera que para conocer a las estudiantes y entender el núcleo de esta institución era menester entender y conocer sus principios, entonces el mentor procedió a leer otro manuscrito: La institución Lifemena se rige, además, por los siguientes principios: Del conocer, que ve al ser humano como agente activo, el cual a través de las relaciones previas en su entorno físico y social elabora representaciones y procesos internos. Del hacer, en el cual el acto pedagógico tiene como fin la libertad, la equidad, la justicia, el respeto y la solidaridad. Del ser, en donde el ser humano refleja lo que sabe y piensa a través de sus acciones que están en constante cambio.

1.2.1 El cruce al primer umbral: El encuentro con las nuevas viajeras y segundo destino del viaje.

Finalmente, la viajera anotó todos los puntos mencionados, pero se preguntaba sobre las estudiantes. Además, reconociendo la sabiduría del docente le preguntó si acaso podría convertirse en su mentor, por su mutuo interés en la literatura y porque esta aventura

estaría plagada de desafíos que necesitarían la mente de alguien más diestro en este oficio, el docente aceptó y allí acontecería su segunda parada.

El mentor entonces llevó a la viajera y ahora también docente a que conociera a un grupo de estudiantes que según mencionó, se encontraban como en letargo, al no poder ser cautivadas por las letras y tal vez un viaje por este mundo literario sería propicio para despertarlas. Recorrieron un corto camino y a lo lejos veían como se alzaba una torre. Al llegar, la viajera notó que este edificio no era tan pintoresco como el otro y parecía tener interminables pisos, no obstante, esta sería la segunda parada de su viaje y allí conocería a las futuras viajeras.

Al entrar, se percató que en esta torre había muchos salones y, subiendo por allí notó como en este edificio no había ni zonas verdes, ni iglesia, pero, aguardaban las que se unirían a su travesía. El mentor le indicó que siguiera a un salón, cuya puerta tenía un número 10-01, este sería el grupo en donde acontecería el resto de los sucesos de su viaje. Rodeada de rostros desconocidos, que miraban con curiosidad, la viajera, se dispuso a aprender con avidez aquello que conformaba a esta población y así cruzó su primer umbral, una clase de español en la cual desempeñaría una aventura a través de la literatura y la escritura.

Para comenzar, con un conteo rápido determinó que se trataba de 30 estudiantes, las cuales según relataron, eran de nacionalidad Colombiana, a excepción de una de ellas quien venía de una tierra más lejana llamada Ecuador. Ahora bien, la viajera tenía una misión, quería conocer más acerca de la institución, quería indagar si allí había ávidas lectoras y escritoras, y, bajo esta premisa deseaba conocer la perspectiva de las 30 jóvenes que acababa de conocer.

Así pues, en los siguientes días la viajera observó a las estudiantes, también, observó como su mentor ejercía su oficio. No obstante, notó que las estudiantes en ocasiones se ocupaban de otras tareas o hacían diferentes actividades, como hablar entre ellas o usar unos dispositivos que las mantenían embelesadas. Al indagar sobre ello, la viajera comprendió que se sentían desmotivadas (anexo 1 diario de campo), sin embargo, habría que hallar una razón. De este modo, la viajera preguntó acerca de la lectura y escritura dentro del contexto de las estudiantes, ¿estas actividades eran promovidas dentro del núcleo familiar? La mayor parte de las estudiantes decían estar poco de acuerdo con esta pregunta, pues sentían que en sus familias estos tópicos no eran de gran relevancia (anexo 2 Caracterización). A continuación, la viajera pensó en si acaso se trataba de un tema personal. Para su sorpresa, la mayoría de las jóvenes indicaron que les interesaba la lectura y la escritura. No obstante, también encontró que a muchas de ellas no les interesaba la lectura ni la escritura. Sin embargo, la viajera, percibió que ciertamente se sienten motivadas a asistir al colegio y, además disfrutan de las clases de Español (anexo 2 Caracterización), así que se preguntaba por la posible causa de desmotivación y desinterés que tenían las estudiantes.

Para despejar su camino y encontrar una posible respuesta ante tal confusión, la viajera prosiguió con sus observaciones. Allí, al persistir en su análisis, halló que las clases se basaban mayormente en la lectura de textos y la realización de talleres de comprensión del texto (Anexo 1 diario de campo). Según lo que había estudiado en sus viajes, ello suponía un estudio formal, centrado en competencias académicas, sin que se dé un lugar a la reflexión, y sin tomar a consideración el contexto de las estudiantes. De este modo, la viajera comprobó que era menester conocer las dificultades en la habilidad lingüística que

podrían tener las jóvenes quienes seguían en su letargo a veces mirando a través de sus dispositivos o charlando entre ellas. Allí, al preguntarles sobre ello, encontró que encontraban enormemente complejo la realización de diferentes tipos de texto y el expresar sus ideas en público (Anexo 2 caracterización).

Con ello en mente, la viajera ideó un plan que cambiaría el curso de esta travesía. Así, les contó una historia a las estudiantes llamada “la rana que quería ser una rana auténtica” la cual, había conocido a través de un olvidado libro, cuyo autor recordaba era Augusto Monterroso. La historia captó la atención de las jóvenes quienes encontraron el relato divertido e ingenioso, pero la viajera aún debía comprobar su hipótesis, si acaso contextualizar esta lectura les serviría para despertar en ellas la motivación necesaria para que empezaran a viajar a través de las letras. De esta manera, trató de que cada una tomara el lugar de la rana e imaginara sus sentimientos y lo que habrían hecho (Anexo 3 prueba diagnóstica). Una vez allí, en un papel las estudiantes se apropiaron de la historia y dieron respuestas sobre la importancia de mantenerse fieles a sí mismas, por un momento dejaron de ser estudiantes y se volvieron ranas que eran incapaces de aceptarse. Allí, aunque las respuestas eran breves y carecían de coherencia o contaban con faltas ortográficas, evidenció que este ejercicio las mantuvo motivadas, puesto que despertaron del letargo por un instante, y pudieron dejar a un lado las distracciones para disponerse a escribir.

Consecuentemente, la viajera pensó en que sus voces merecían ser escuchadas, leídas, y debían comprender que sus vidas eran importantes y los textos que algunas veces leían por obligación, podrían suscitarles algo, conectarlas con algo en sus vidas. Así pues, las estudiantes podrían ser potenciales tripulantes de este viaje y narrar las diversas aventuras que les han acontecido. Ahora bien, la manera de iniciar aquel viaje de escritura

sería a través de la autobiografía, cuya presencia en clase de acuerdo con las futuras viajeras era nula puesto que muy pocas veces fue trabajada en clase (anexo 2 caracterización). Su mentor por otra parte se mostró entusiasmado por la idea, y dispuso su puesto brevemente, para así dar paso a un nuevo episodio de esta travesía. De allí, en sus muchas elucubraciones por lo acontecido, la viajera se planteó una pregunta que guiaría su aventura y unos objetivos que le ayudarían a cumplir esta misión.

1.3 Pregunta problema

¿Cómo se fortalecen los niveles de producción escrita de las estudiantes del grado 10-01 del Liceo Femenino Mercedes Nariño a partir de la escritura de textos autobiográficos bajo la didáctica de la metáfora del viaje del escritor?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

- Fortalecer los niveles de producción escrita de las estudiantes del grado 10-01 del Liceo Femenino Mercedes Nariño a partir de la escritura de textos autobiográficos bajo la didáctica del viaje del escritor.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar los niveles de escritura de las estudiantes del grado 10-01 del Liceo Femenino Mercedes Nariño para establecer estrategias que posibiliten la escritura autobiográfica.
- Implementar la estrategia didáctica del viaje del escritor para fortalecer los niveles de escritura de las estudiantes partiendo de la escritura del “yo”.
- Evaluar si la estrategia didáctica del viaje del escritor propició el fortalecimiento de producciones escritas con base en la autobiografía.

1.5 Preparativos para el viaje: La viajera reflexiona sobre el uso de la autobiografía para navegar por la literatura.

La viajera, dispuesta a emprender esta misión, notó que habría de tener más preparativos. Primeramente, se dispuso a ir a un lugar tranquilo y allí empezaría a recordar todo lo que había presenciado en el curso 10-01. Así, se dispuso a reflexionar acerca de los hallazgos sobre la autobiografía que habría visto en otros viajes y en antiguos libros, mientras su mente, rondaba sobre la idea de cómo ella podría implementar esta técnica con sus novatas viajeras. De este modo, se dispuso a escribir en su bitácora la manera en que este tipo de escritura sería beneficiosa para las estudiantes en su ardua misión, y con la cual, podrían abandonar su letargo para viajar por el mundo literario.

En el grupo observado, las educandas presentaban problemas en cuanto a su interés particular por la escritura, lo cual era reflejado en la producción. Así pues, presentaban falencias y se mostraban reacios a realizar esta actividad. Ahora bien, el enfoque que se le da a la escritura y lectura en el espacio de aprendizaje se trata de uno normativo, ligado a la aprehensión de movimientos literarios, por lo cual las obras trabajadas no eran analizadas desde diversos enfoques, sino que se priorizaban aquellos que permitieran la memorización de conceptos. En este sentido, nace la necesidad de crear una propuesta que permita acercar a las estudiantes a la escritura y lectura de modo en que se tenga en cuenta su contexto, sus experiencias e historias de vida.

En primer lugar, es preciso resaltar que la lectura y escritura son ejes centrales de la identidad que constituye a los estudiantes, pues a través de los textos leídos ellos forman sus visiones de mundo que transforman su subjetividad. De acuerdo con Bruner (1997) “la escritura es una reflexión sobre la condición humana en la que se da sentido al espacio, y desde la cual nuestra experiencia de los asuntos humanos viene a tomar la forma de

narraciones que usamos para contar cosas sobre ellos” (p. 152). A partir de allí, tomando como referente las experiencias y el carácter reflexivo de la escritura, se destaca el papel de la autobiografía como manera de narrar aquellas historias que nos componen y que repercuten en nuestra identidad.

En segundo lugar, es menester reconocer el autorreconocimiento que las estudiantes pueden tener a través de los textos autobiográficos que a su vez les permitiría narrar sus propias perspectivas y reconocerse como sujetos a partir de lo que la autobiografía les suscita.

Escribir la propia vida es abrir una compuerta que puede dar a un túnel oscuro, a un prado en su esplendor, a una montaña difícil de escalar, a una casa lejana, a un país extraño, a un espacio vacío, a un cruce de caminos. Incluye “lo que soy” y “lo que fui”. A la vez, reflexionar sobre “lo que podría ser te permitirá conectar mejor con lo que viviste y lo que vives. (Kohan, 2002. P.11).

La escritura autobiográfica se hace necesaria, tomando en consideración las compuertas y caminos que las estudiantes pueden tomar, es decir, descubrirían la manera de narrar sus propias vivencias y aquello que perciben desde su experiencia como forma de reconocerse como sujeto, es por ello, que podrían tomar diversos caminos, reflexionar sobre su pasado y pensar en las posibilidades que les evoque esta reflexión. Además, desde un ámbito pedagógico la lectura de textos autobiográficos permitiría a las estudiantes considerar lo que les conforma como sujetos, al reconocerse en las experiencias y emociones de otros autores. De esta manera, las estudiantes podrán conectar sus experiencias, vivencias y opiniones a lo que se presenta en el texto con el fin de que la

lectura no les sea algo ajeno. En suma, a través de sus historias de vida, las estudiantes podrán reconocerse como parte de su proceso lectoescritor. Este proceso, llevaría a la reflexión sobre como dichos eventos han podido permear en la construcción de su identidad y en el desarrollo de su aprendizaje. De acuerdo con (Michele Petit 2003) “un sujeto que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, de imágenes, de frases escritas por otros y de las que saca fuerza, a veces, para salir de allí donde todo parecía destinarle” (p. 13). Así pues, en este sentido la autobiografía también conectaría las experiencias con otros y el reconocimiento del otro, se trata entonces, de resignificar experiencias, creando un personaje de nosotros mismos que, tal y como lo resalta (Petit, 2003) también llevaría a la reflexión propia, permitiendo así, que el individuo cambie y transforme su propia realidad.

Ahora bien, dado que la autobiografía no es algo que para las estudiantes sea familiar en el aula, es necesario, establecer una ruta por la cual se abordará. De esta forma, las producciones autobiográficas serán narradas por capítulos, como una secuencia de escenas y arquetipos en las que ellas serían las heroínas de este camino. A partir de allí, se presenta la guía de Vogler (2002) *el viaje del escritor* como eje didáctico de esta misión. Si bien, los arquetipos allí presentados fueron extraídos mayormente de mitos clásicos aplicados a la estructura de guiones de película, estos también pueden ser aplicados a la vida, tal y como lo declara Vogler (2002)

El viaje del héroe no es una invención, antes bien se trata de una observación. Es el reconocimiento de un hermoso deseo, de unos principios que gobiernan la conducta de la vida y el mundo de la narración de historias, del mismo modo que la física y la química rigen el mundo físico que nos circunda. (p.11)

Frecuentemente, narramos anécdotas, las historias nos componen, hacen parte de nuestra vida, incluso historias que reconocemos como ficticias, suscitan algo en nuestras emociones y formas de ver la vida. Así pues, las historias que creamos también hablan de nuestra condición como seres humanos. En este sentido, las estudiantes podrán narrar sus historias y, hacerse partícipes de este proceso al asumir su papel como heroínas.

Para continuar, es preciso resaltar el papel de la autobiografía como forma de mejorar la escritura y lectura. A través de la lectura de textos autobiográficos las estudiantes reconocerían el modo en que conforman su propia subjetividad, por lo cual, la lectura dejaría de ser algo ajeno. Adicionalmente, el explorar textos de esta manera, posibilita para las educandas un medio por el cual puedan situarse en el lugar de quien está narrando y puedan concluir si ello les suscita algo dentro de sus propias experiencias. De este modo, la escritura reflexiva a partir de sus historias de vida proporcionaría al estudiante perspectivas diversas que finalmente lograrían generar un proceso de autoconciencia y empatía hacia el otro, por ende, la forma en que este tipo de escritura se desarrollará será de forma coherente, adentrándose en aquello que cree en aquello que fue y aquello que será como individuo. Jorge Larrosa (2009) indica que

El relato es uno de los modos privilegiados como tratamos de dar un sentido narrativo a eso que nos pasa, y el sujeto de la experiencia, convertido en sujeto del relato, es el autor, el narrador y el personaje principal de esa trama de sentido o de sinsentido que construimos con nuestra vida y que, al mismo tiempo, nos construye. (p. 56)

Como se evidencia, a través de la literatura autobiográfica, el sujeto parte de su experiencia, aquello que ha construido y le configura; para así, a través de los relatos leídos

construir una resignificación sobre sí mismo y su entorno, y, reconocerse en aquello que lee, mejorando su capacidad reflexiva y crítica, generando versiones de sí mismo en las cuales convergen su contexto histórico y sociocultural de modo que la literatura conforme algo propio, situándose como héroe o heroína y permitiendo darle paso a narrar sus historias, incluso si en un principio consideraban que no había nada que contar.

2 Marco de antecedentes: La viajera acude a manuscritos de otros mentores para continuar con su misión.

La viajera sintió que pudo por un instante presenciar un viaje dentro de las historias, dentro de las letras, y esta vez en compañía de 30 valientes jovencitas. Animada por su hallazgo, notó que debía reconocer el trabajo de otros mentores, aquellos que habrían recorrido un camino similar. De este modo, procedió a encerrarse algunos días en una biblioteca de la cual sustraería información.

Sentada en la biblioteca y tratando de encontrar información, observó como los libros susurraban miles de conocimientos y, al tratar de enfocarse en lo que le decían escuchó cinco voces que trataban de contar su historia. Así, dejándose guiar por sus mentores, comprendió que era necesario contar con un corpus adecuado para comprender los alcances de la autobiografía como instrumento en donde las estudiantes se reconocen y con ello mejoran sus habilidades de lectoescritura. A partir de las cinco voces, que resultaron ser investigaciones decidió resaltar aspectos específicos como: Las categorías empleadas, los objetivos, la metodología a empleada para reconocer como se aborda el tema y las conclusiones, para dar cuenta hasta que medida los objetivos fueron cumplidos y de qué manera la implementación de la autobiografía en este espacio mágico de reflexión

conocido como aula, posibilita una herramienta didáctica para mejorar los procesos lectoescritores en los estudiantes, y, estando allí, la primera guía se acercó y narró:

2.1 Referentes locales

La primera investigación, que tomará el puesto de narrador en este apartado, lleva como título *“la autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido, y la resignificación de la realidad personal”* cuya autora es Clara Stella Alzate Ledezma (2020). Entonces, el libro narró: Se trata de un trabajo de grado de maestría en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional cuyo objetivo es el diseño y la implementación de una práctica pedagógica que está centrada en las narrativas de autoficción escrita como mediación para la resignificación y la construcción de sentido de la realidad personal con los estudiantes del colegio Francisco Arango de la ciudad de Villavicencio.

La metodología usada se divide en cinco niveles, el primero epistemológico, adicionalmente, se acoge al paradigma sociocrítico, así, propone una propuesta pedagógica basada en la narración autoficcional como forma de enseñar la producción textual a partir del diálogo entre saberes y de las experiencias de los estudiantes. El segundo nivel es metodológico. El tercer nivel se centra en el diseño de la propuesta, allí la autora enfatiza en las estrategias empleadas y las técnicas, de las cuales están presentes la escritura autobiográfica y la fotografía como medio para activar la memoria de los estudiantes. Entonces, el libro resalta la importancia de esta técnica de manera que los participantes pudieron ligar experiencias con fotografías y a partir de allí construir textos autofccionales. El cuarto nivel, describe como fueron usadas las técnicas dentro del grupo focal, allí se usaron preguntas orientadoras y el registro anecdótico que propició el cumplimiento de los

objetivos. El libro hace una pausa y advierte a la viajera que los sentidos son importantes para las personas pues pueden traer memorias, así como ocurre al oler un libro viejo o el ambiente familiar que se siente estando en una biblioteca, se acomoda otra vez en su papel de narrador y sigue. En este apartado se describe como empezaron a trabajar la memoria con los estudiantes a través de los sentidos, así, usaban canciones, aromas o sabores con el fin de identificar experiencias que permitieran contar una historia. Finalmente, el nivel analítico.

Las categorías usadas para este propósito fueron: como eje central la práctica pedagógica puesto que se concibe desde la reflexión como proceso de construcción de otras formas de enseñar la lectura y la escritura. Seguidamente, se encuentra la categoría de la escritura como práctica de libertad, está concebida desde la pedagogía de Freire. De este modo, la escritura y lectura serían actos de consciencia y liberación, de leer el mundo, interpretarlo, y, desde allí transformarlo. La siguiente categoría es la autoficción, definida desde Doubroski como escritos acerca del yo. Además, el sujeto tiene la posibilidad de ser narrador y a su vez personaje, esta escritura se concibe desde la intervención del pasado, pero no basado en la realidad sino desde la idea que se tiene de ella. Entonces, se rehace la realidad y se enfoca en aquello que pudo haber sido o podría haber sido. A partir de allí, se construye un relato de las experiencias que también se ven influenciadas por otros y finalmente se llega a una subjetividad intersubjetiva porque estas experiencias parten de la relación con otros. La cuarta categoría se enfoca en la memoria, que parte de una realidad simbólica y otra histórica, la memoria propiciaría un espacio de escritura creadora de sentido, pues se parte de las experiencias, emociones que inspiran a crear relatos. Finalmente, la última categoría trabajada se refiere a la construcción de subjetividades a

través de la escritura. En esta categoría se describe como la experiencia sobre la realidad subjetiva de los individuos se construye de manera intersubjetiva, puesto que depende de factores socioculturales. Al terminar su relato dejó que la viajera pensará mientras esperaba pacientemente a qué conclusiones llegaría.

Ahora bien, la viejera comprendió y le dijo al libro que la relevancia de describir con brevedad las categorías trabajadas en esta investigación, radica en reconocer como se abordan conceptos como: Práctica pedagógica, escritura y lectura, autoficción, memoria y, subjetividad. Haciendo un esfuerzo por recordar las palabras de su narrador, comentó, que era posible denotar que para el trabajo de escritura y lectura es necesario concebir la praxis desde una visión liberadora y transformadora, la cual toma en cuenta el contexto de los alumnos. Así, la escritura se abordaría como proceso de relación de los sujetos con su realidad, lo cual es relevante al trabajar en autoficción y autobiografía pues parte de las experiencias y percepciones sobre lo vivido. El libro parecía feliz mientras escuchaba y la viajera procedió. Además, desde los textos autoficcionales se reconoce al sujeto como narrador y personaje, el cual contará aquello que percibió como real en su pasado, en suma, el individuo crea un personaje de sí mismo. Es allí que la memoria para la escritura y lectura toma relevancia pues le da un sentido al conectarse con visiones propias de mundo. También es preciso reconocer el papel de la subjetividad en procesos de escritura, indicó la viajera, debido a que esta propuesta se basará en textos autobiográficos y el reconocimiento de los sujetos, aquello que les conforma es de vital importancia para reconocer el modo en que se concibe su identidad y su papel frente a lo que leen, sin dejar de lado la intersubjetividad que se construye desde los factores comunes socioculturales y de sus experiencias con otros. De igual forma, las técnicas usadas en esta tesis de maestría

presentan una oportunidad para reflexionar acerca de cómo las personas usan sus sentidos y percepciones para ligarlos con la memoria y con las historias que relatan. Entonces, aquello que conforma al individuo va más allá de su mente y también incluye su cuerpo, es decir todo lo que constituye como sujeto. Así pues, comprendió que la conclusión de la tesis denota la importancia de la escritura autoficcional como herramienta para reconocer la experiencia personal y como se construyen herramientas a partir de allí. El libro desapareció, pero antes de irse le sugirió que jamás olvidara esos insumos ni lo que allí había relatado, pues los libros vivían cada vez que eran leídos.

2- De repente, apareció un nuevo libro, que parecía un poco más familiar, al ver su título notó por qué *uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita*, entonces, sin ninguna presentación el libro narró: Se trata de una tesis de pregrado hecha por Lizzeth Yohanna Valderrama Solano (2018) de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta tesis se enfoca en la incidencia de los relatos autobiográficos como forma de desarrollar la producción escrita, además se hará a través de estudiantes del grado 302 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Los ojos de la viajera se iluminaron pues se trataba del mismo recinto, sin perder tiempo, el libro prosiguió. Adicionalmente, la metodología empleada se basa en el paradigma sociocrítico con el fin de transformar y dar respuesta a un problema específico ya que se identificó esta necesidad en la población seleccionada. La escritura de los textos se estructuró desde la microestructura, macroestructura y, superestructura, y su contenido iba enfocado a la identidad, a la subjetividad, el autorreconocimiento, la autoestima, y, autoeficacia para hablar sobre los sueños a través del texto. Dentro de las conclusiones, se evidencia que la autobiografía como recurso didáctico posibilita la construcción de textos que parten desde la subjetividad,

el autorreconocimiento y la autoestima. Asimismo, les ayudó a las estudiantes a mejorar su escritura y sobre todo a desarrollar textos con coherencia y cohesión que fue uno de los problemas identificados en el diagnóstico. No obstante, también se concluye que la propuesta no fue efectiva en todos los aspectos, ya que, las estudiantes continuaban teniendo problemas de ortografía y puntuación, y, también con la organización de ideas. A continuación, observó para ver qué tenía por decir la viajera de su fantástico relato.

La viajera notó que el relato había sido breve, pero contestó que de esta tesis de grado se destacan las conclusiones, debido a que se evidencia como la autobiografía puede potenciar la escritura en los estudiantes, ya que, al tomar en consideración aspectos tales como la memoria, subjetividad e identidad ellos pueden organizar mejor sus ideas y así producir textos coherentes. También, se denota de esta tesis como a través de la producción de textos autobiográficos se trabajó el autoestima y autorreconocimiento, puesto que esto puede llevar a la reflexión y a un tipo de escritura en la cual los estudiantes no se sientan alejados de su proceso y escribir no les suponga un acto ajeno a ellos, sino que, por el contrario, puedan identificarse en ello y sentirse participes de sus creaciones literarias. Para sí pensó que eso era justamente lo que deseaba, que el proceso de lectoescritura no les fuera ajeno a sus tripulantes y se volvieran diestras en los viajes por las letras. Sin más, el libro desapareció.

2.2 Referentes nacionales

1- Cuando apareció el nuevo libro este parecía tener muchas voces y en principio la viajera no podía entender, así que el libro se acomodó, aclaro su garganta y comenzó: Esta tesis de maestría titulada *La reconstrucción autobiográfica como experiencia en la escuela para acercar a los jóvenes a la escritura y lectura literaria* (2018) cuyos autores son

Joanna Carolina Betancourt, Jully Andrea Díaz López, Diego Armando Espinosa Rodríguez y, Carlos Andrés Torres Garzón, estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana. El objetivo de esta investigación fue la implementación de talleres literarios para que los estudiantes a través de ello pudieran crear relatos autobiográficos, en este sentido, se buscó identificar la manera en cómo la literatura repercute en los estudiantes para provocar experiencias significativas, la propuesta fue aplicada a cuatro colegios públicos de Bogotá. La metodología es de enfoque biográfico narrativo, debido a que parte de la experiencia, además se privilegian los instrumentos que permitan indagar sobre eventos pasados que repercuten en el presente y, se toman a consideración aspectos psicológicos., como resultado, los textos producidos por los estudiantes que posteriormente fueron compartidos oralmente están cargados de emociones y sentimientos permitiendo espacios para la introspección, y el encuentro consigo mismo. El libro pareció acomodarse de nuevo y su voz cambió, le contó a la viajera que este era el trabajo de muchos autores, pero trataría de ser claro, pues todas sus voces estaban allí plasmadas. Una vez más se dispuso a narrar con una nueva voz.

Finalmente, respecto a las conclusiones que se tuvieron, los autores declaran que el uso de talleres literarios permitió tener una intencionalidad definida, así los textos escogidos tenían gran relevancia puesto que fueron el eje central de los talleres, también se evidencia como el uso de diversos recursos audiovisuales permitió que los estudiantes participaran de modo activo, estuvieran más motivados e interesados por acercarse a la lectura. Adicionalmente, la didáctica abordada permitió observar en los estudiantes la manera de ver, sentir y pensar la vida, dándole a la escritura y lectura un sentido más allá de lo académico. El libro miró hacia atrás y pensaba para sí como sus autores también habían

vivido esta grata experiencia y, como seguramente sus visiones de mundo habían sido trastocadas debido a ello, sin más dilación prosiguió. La propuesta también evidenció como a través de la implementación de los talleres la literatura se volvía una experiencia de afectación en el aula. Así, la literatura permitirá la reflexión del sujeto que se encuentra posiblemente inmerso en una sociedad que a veces no toma en cuenta individualidades. De igual modo, los autores describen como la implementación del primer taller propició la reflexión y los estudiantes lograron crear un poema, el segundo taller enfocado a lo corporal, evidenció los estereotipos que se tienen en la sociedad. El tercer taller enfocado a lo cognitivo llevó a los estudiantes a pensarse como sujetos a reconstruir su memoria académica, su presente y su futuro. El cuarto taller estuvo enfocado en aspectos sociopolíticos y por medio de este, los estudiantes fueron conscientes de su realidad social, permitiendo el análisis de su realidad individual. En el quinto taller, denominado como “taller trascendental” se encontraron textos introspectivos, donde los estudiantes reflexionaron sobre su ser, logrando un diálogo consigo mismos. Nuevamente el libro se quedó pensando “introspección, emoción identidad...” ciertamente los libros pueden suscitar algo en la experiencia humana misma y se sintió orgulloso, esperaba suscitar algo en la viajera, así pues, cambiando de voz siguió. El sexto taller estuvo enfocado en lo afectivo y los estudiantes pudieron pensar sobre sus seres cercanos y el rol de ellos como individuos dentro de una sociedad. Como conclusión final, se hace énfasis en como para escribir los estudiantes deben jugar con elementos del sentir y prácticos, es decir a partir de la experiencia. El libro continuó reflexionando sobre el papel de la literatura en las emociones y el impacto en la vida propia, mientras se desvanecía y un brillo particular aparecía en su centro, la viajera lo observó, mientras pensaba en como los libros dejan una huella en quien los lee.

Ciertamente las voces de estos investigadores interpretadas por el libro le habían suscitado algo y prosiguió a meditar sobre lo que le habían contado. Esta investigación presenta varios puntos relevantes, el primero de ellos es referente a la metodología puesto que parte de las narraciones de los estudiantes, permitiendo que expresen sus visiones y percepciones sobre su pasado y reflexionen sobre como repercuten en su presente, así, también se toman en cuenta sus emociones y sentimientos. Otro aspecto por resaltar es lo que se concluye de los talleres implementados pues se evidencia nuevamente la eficacia de la autobiografía como didáctica que propicia la lectura y escritura de textos. También, se demuestra la necesidad de partir de la experiencia y el sentir para el desarrollo de motivación e interés en la lectura y escritura. De este modo, es relevante la experiencia, la reflexión sobre el texto y lograr que el estudiante se sienta parte de su proceso a través de la narración de algo que le conforma, y de igual manera pueda hacer un análisis de lo que lee desde su subjetividad e identidad. Al pensar sobre ello, notó como cada una de las historias contadas, marcó su propio corazón.

2.3 Referentes internacionales

1-Al aparecer el nuevo libro este saludó y tenía un acento distinto, así que la viajera leyó, es una tesis de grado... Pero el libro interrumpió, tomando su puesto de narrador prosiguió: En un lugar de la mancha... Es decir, y dándose golpecitos continuo, esta es una tesis de grado, de la Universidad De Zaragoza titulada *La autoficción: definición y alcance. Su trascendencia en Soldados de Salamina de Javier Cercas, (2014)* cuyo autor es Ernesto Ainoza Enrech. El objetivo principal de esta investigación es conocer el origen y la historia del término “autoficción” y las teorías que sobre este género subyacen, todo ello a través del análisis de la novela *Soldados de Salamina* escrito por Javier Cercas. *El libro hizo una*

pausa, “viajera debes saber que, aunque esta investigación se enfoque en la autoficción y no en la autobiografía te servirá para delimitar sus similitudes y diferencias”, y prosiguió.

Primeramente, el autor declara que la bibliografía referente a este término es escasa y las fuentes en los artículos generalmente se repiten, debido a que es un fenómeno contemporáneo. No obstante, los trabajos más destacados encontrados por el autor corresponden a la crítica francesa. Así, para empezar a hablar de autoficción se hace necesario entender la relación que tiene con la autobiografía, y entonces, se propone un primer crítico literario francés, Philippe Lejeune, quien a través de *Le pacte autobiographique* intenta establecer las bases teóricas de este género. Se reconoce la importancia de este autor porque explica lo que conlleva este término y establece los pactos que se hacen entre lector y escritor, identificando así, un pacto autobiográfico y un pacto novelesco, el primero referente a como el autor se identifica con el narrador – protagonista, que, cuenta la verdad de lo ocurrido. En el segundo, la identidad del autor no corresponde a la del narrador y de algún modo se denota el carácter ficcional. En esta investigación entonces, se le dará más importancia al pacto novelesco. El autor continúa mencionando que Lejeune dejó este espacio para investigaciones futuras y así aparece el siguiente escritor Serge Doubrovsky quien propuso el término de autoficción, para presentar su novela, “*films*” para este autor este concepto no es algo contrario a la autobiografía, sino que es una variante posmoderna. Sin embargo, aún hay discusiones en este campo, acerca de considerarla como una variante de la autobiografía; o si, por otro lado, carece de elementos autobiográficos situando a los textos autoficcionales en el género de lo novelesco. Del mismo modo, existen debates sobre si realmente es un término posmoderno o se ha trabajado desde antes, esto visto desde autores como: Colonna quien considera que se trabajó antes, y, nombra ejemplos como: *El Quijote* de Cervantes y la *divina comedia* de

Dante, otros autores que apoyan esta visión son Lecarme y Genette. Finalmente, se establece a través de Alberca y otros escritores que la autoficción; consiste en un nuevo pacto, el de la ambigüedad, pues se mantiene vacilante entre lo real y lo ficcional.

Posteriormente, el autor introduce la obra *soldados de Salamina* en donde hace un análisis del libro indicando que los hechos del libro si bien en un principio parecen verídicos, no lo son, y esto se deja entrever en fechas importantes o la memoria de eventos de vital relevancia que el autor no recuerda o no quiere recordar.

Como conclusiones finales el autor declara que la autoficción definitivamente está ligada a la posmodernidad, ya que presenta elementos de la literatura contemporánea y porque su conceptualización ha ocurrido en ese periodo de tiempo. No obstante, también se concluye que este tipo de textos no se pueden catalogar como un invento propio de la posmodernidad porque se encuentran ejemplos, aunque pocos, de este tipo de literatura en otras épocas. También se concluye que los textos autoficcionales rompen la dicotomía entre ficción y realidad puesto que abarcan elementos de ambas teniendo cierta ambigüedad referente a lo autobiográfico y lo novelesco. Asimismo, establece una relación particular entre lector y escritor, porque el escritor se divierte engañando al lector y el lector permite que se le engañe con los hechos relatados, o bien, trata de esquivar las trampas. En suma, el autor declara que la autoficción debido a su carácter híbrido al menos por ahora no puede considerarse como género. El libro termina de narrar las hazañas de su escritor y se dispone a irse *-debo ir a combatir un gigante molino*, es lo último que se le escucha y de pronto desaparece.

Ahora bien, la viajera se quedó allí elucubrando sobre tan relevante termino y pensó en su importancia, así pues, dejó anotado en su bitácora la importancia de discutir el

termino de autoficción: En primera instancia, es significativo para establecer una breve diferencia de lo autobiográfico, y, en segunda instancia para entender como se ha abordado desde diversos autores. Cabe resaltar su naturaleza ambigua comparada con la autobiografía pues juega con elementos de la realidad y la ficción, además, de acuerdo con lo presentado en este trabajo de grado no puede ser catalogada como género literario. Así pues, desde esta perspectiva la autoficción sería un juego hecho entre autor y lector donde los elementos de la obra pueden ser o no reales, y, en donde el autor es uno en algún punto con el narrador de la historia, es posible decir que algo similar pasa con la autobiografía pues parte de la experiencia y la percepción como se ha visto en otras investigaciones y, la diferencia radicaría de acuerdo con Lejeune (1973) en el pacto autobiográfico que se hace entre autor, ya que se vuelve narrador y personaje tratando de relatar los sucesos.

2- Mientras terminaba de escribir un último libro apareció, este no se presentó, pero la viajera entendió que también venía de otra tierra, entonces, el libro se preparó y empezó a narrar. Esta es una investigación titulada *La autobiografía como propuesta didáctica de escritura en los estudiantes de educación media general o media técnica* (2016) cuyas autoras son Bárbara Pérez Mujica y Jessica Del Valle Pacheco, ambas profesoras de la Universidad Simón Bolívar en Venezuela. La propuesta tiene como objetivo diseñar una didáctica basada en la autobiografía para mejorar la escritura. La metodología empleada fue un estudio de desarrollo teórico, y se aplicó una investigación de tipo documental para trabajar la autobiografía, además se observó y se recolectaron datos directamente de la realidad del objeto de estudio. Adicionalmente, la población fue de 40 niños de 5to año, 20 de la Unidad Educativa Cacique Naguayá y 20 de la Unidad Educativa Nicanor Bolet Perez. En los resultados del diagnóstico se evidenció que ningún participante de esta

investigación había leído una obra autobiográfica, nunca habían escrito una autobiografía, aunque el 95% declaró saber lo que es una autobiografía, mientras que, el 90% estaba interesado en hacer una. Asimismo, los estudiantes presentaban fallas ortográficas y de redacción, así como desinterés en los procesos de escritura dentro y fuera del aula. De repente, al igual que el libro de muchas voces este libro también cambió su voz, pero siguió narrando apaciblemente.

Posteriormente, se aplicó la propuesta de la cual se concluyó que el proceso de escritura no debería ser fragmentado solo a un grupo selecto de autores y obras, sino que debe ser ameno y adaptado a los intereses de los estudiantes de modo en que sea significativo y vivencial. Los estudiantes de 5to año también mostraron gran interés por participar y escribir sobre sus vivencias y esto les motivó a leer también sobre las experiencias de sus compañeros. Es por ello, que las autoras recalcan la necesidad de que la escritura no se enfoque solamente en la enseñanza gramatical y cultural, o la enseñanza de la conciencia nacional, sino que también puede ser un producto creativo. En este sentido la propuesta estuvo enfocada en la reflexión y creatividad que lo estudiantes pudieron hacer sobre sus vivencias, considerando la escritura como un proceso y no como un producto. Antes de irse el libro le dijo “debes saber que la reflexión y las vivencias son importantes, las y los autores de las investigaciones no habrían podido escribir nada si no les suscitara algo, espero hagas uso de la empatía”. Al acabar de hablar se desvaneció al igual que los otros libros, pero la viajera sintió como en todos los casos que una parte de ellos permanecía con ella, en definitiva, habían dejado una huella.

Así acabó esta parte de la aventura anotando en su bitácora lo siguiente: En esta investigación, se evidencia el carácter creativo de la autobiografía, la escritura a partir de

vivencias y el interés de los alumnos por escribir sobre si mismos. De esta manera, la autobiografía propiciaría en el aula un espacio de reflexión en donde los procesos de escritura se den desde el interés del estudiante, desde aquello que le conforma y no con la finalidad de aprender algo que le parece ajeno y complejo.

3 Marco referencial: El heraldo enrevesa el destino de la viajera y conoce al viejo guardián de la biblioteca.

Después de pasar varios días recolectando información en la biblioteca, la viajera se llenó de ánimo para continuar su misión. Comprendió que debería al igual que sus mentores, aprender de otros eruditos y establecer un camino más claro sobre los conceptos y teoría que ayudarían en su misión. Un poco más segura sobre ello, se aproximó al lugar más recóndito del recinto bibliotecario. Así, tomó su linterna y se aventuró por esos caminos, en donde ecos de sabios susurraban palabras y conceptos que aún no comprendía.

Al llegar a un gran umbral que fijaba su camino del desconocimiento a la luz del entendimiento de estos conceptos, trató de dar un paso, pero fue interrumpida por un heraldo, quien tenía la figura de un espíritu, y le advirtió sobre el camino que habría de esperarle, manifestándole que su noble empresa estaría plagada de dificultades, en las cuales tendría que usar todos los conocimientos de sus viajes. La viajera temió ante este mensaje y dudosa pensó en si aquello pondría fin a su misión. De pronto, escuchó la voz de un anciano quien con una mano sostenía una luz y le decía “por aquí”. La viajera quería seguirle, pero el espíritu sostenía su mirada, una mirada vacía, como si también se encontrara en un letargo, uno, del que nunca salió. El anciano se aproximó, y lanzando un libro el espíritu desapareció. Así, dudosa y con pasos vacilantes cruzó por el umbral. El anciano se presentó como el guardia de la gran biblioteca y le mencionó que allí habitaban

muchos espíritus, almas que jamás pudieron viajar por las letras y, juraban atemorizar a todo aquel que se atreviera a aprender tal y como les había pasado a ellos en vida. Además, la viajera notó que el libro que había lanzado el viejo guardián llevaba como título “el viaje del escritor” y su autor era Christopher Vogler. El guardián, mencionaba, además, que aún debía recorrer muchos caminos pero que en primera instancia debería entender los conceptos básicos para su misión, los cuales eran: La lectura autobiográfica, la escritura y el proceso autobiográfico, además del viaje del escritor. Adicionalmente, teorías como: Constructivismo, producción escrita y niveles de escritura, para determinar cuan provechoso sería tomar este camino, y para trazar aquello que la convertiría en una mentora.

3.1 Marco conceptual: La viajera descubre que el guardián de la biblioteca es un cambia formas.

La viajera asustada empezó seguir al viejo guardián, mientras observaba como de repente su figura cambiaba, por un momento pensó que ello se debía al espíritu errante que había enfrentado. El anciano seguía cambiando y al ver a la viajera le indicó que no debía asustarse pues en esta parte de su travesía debía escuchar directamente lo que cada autor tenía por decir y debía prestar mucha atención. Sin embargo, como no era capaz de traerlos de forma física requeriría de lo que su vieja memoria le permitiera relatar. Así, el anciano tomaría la forma de cada uno, pues sus ideas habían trascendido el tiempo, tal y como pasa al leer a un mentor de renombre, así procedió a narrar.

3.1.1 Lectura autobiográfica

Mientras la viajera observaba al viejo guardián este tomó la forma de un hombre mayor, rubio y con bigote, ella comprendió que se trataba de Vogler y el narrador empezó a

decir: Como primer acercamiento a la tarea de definir la lectura autobiográfica, deberíamos preguntarnos ¿qué nos dicen de nosotros mismos las historias? Para (Vogler,2002) “todas las historias están compuestas por unos pocos elementos estructurales que encontramos en los mitos universales” (p.31). Lo que intenta vislumbrar esta idea es el concepto de una estructura que rige los textos, partiendo así, de lo que (Vogler,2002) llamó un héroe, un héroe que realiza un viaje. Bajo esta mirada, es posible denotar que las historias en particular componen un esquema, algo que nos conforma, un arquetipo. “estos arquetipos son un reflejo de los diferentes aspectos de la mente humana, de tal suerte que nuestras personalidades se dividen y desdoblan en estos personajes para así participar en el juego del drama de nuestras vidas” (Vogler, 2002. P.42). Así, esta premisa nos indica que las historias por sí mismas hablan de lo que nos compone; creamos con base en una estructura que delimitamos desde nuestras percepciones y experiencias. De este modo, las historias nos dirían todo aquello que percibimos y creemos, plasmado en un escrito. Presurosamente, la viajera con su pluma trazaba tales palabras mientras en su corazón se encendía una llama.

Ahora bien, esta introducción definirá el camino que se tomará en esta categoría. *Dicho esto, el guardián cambió su forma por la de un hombre de largo cabello cenizo.* En primera instancia, (Larrosa,2003) resalta que “lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos” (p.63), así, la lectura en general debe suscitar algo, afectar de algún modo a los individuos, continuando, Larrosa indica que “de lo que se trata al leer, es de que a uno le pase algo” (p.63). En este sentido, el texto presenta un cambio al sujeto, un cambio desde sus ideas y de lo que conforma, en otras palabras, el leer implica un acto de transformación, y con ello empezamos a preguntarnos y cuestionar sobre lo que somos.

Así pues, es imperativo conocer el papel del lector en el texto. *De repente, el viejo guardia se convirtió en algo más parecido a un espíritu con apariencia de un hombre gentil que portaba gafas y, la viajera recordó su nombre “Eco” dijo para sí.* De acuerdo con (Eco,1996) “todo texto es una máquina perezosa que le pide al lector que le haga parte de su trabajo” (p.11). Esta concepción, refleja el carácter interpretativo del texto, es decir, el lector deberá buscar un entendimiento más amplio de lo que le dice el texto, sin que esto implique atribuirle significados fuera del mismo. Por un lado, entonces, se resalta la transformación que ocurre a partir del texto y desde Eco se resalta el uso que se hace a partir del texto; de este modo ambas posturas muestran el carácter del texto sobre suscitar algo en el individuo, bien sea cuestionando su experiencia o buscando los elementos que a través del texto le permitan al lector cuestionarse sin que el texto por sí mismo le brinde las respuestas o todos los elementos que le componen.

Finalmente, volvió a su forma original y finalizó diciendo: Consecuentemente tal como lo muestra Vogler (2002) las historias tienen mucho sobre lo que nos conforma, son mapas de nuestra psique. Ahora bien, es por ello que al hablar de lectura también hablamos de lo que nos configura, del mundo de ideas y visiones de mundo que tenemos por como sujetos, entonces, la lectura abarcaría el medio en que una idea puede o no engendrar algo en el individuo o transformar la subjetividad.

3.1.2 Lector modelo y Lector empírico

Sin embargo, este era solo el comienzo la viajera sentía como afloraba una llama de su corazón, ciertamente las palabras del guardián le llenaban de esperanza y él, tomando la forma de espíritu de rostro gentil y lentes prosiguió.

Para continuar, es preciso abarcar los tipos de lector que Eco propone con el fin de ampliar la conceptualización sobre esta categoría, a partir de allí surge esta subcategoría. En primera instancia, Eco (1996) define el lector modelo, como aquel que sería capaz de interpretar el texto de manera semejante a lo que el autor generó. No obstante, el autor debe prever el tipo de lector modelo que tendrá, aquel que cuente con determinadas competencias que le propicien una adecuada interpretación del texto. Adicionalmente, este tipo de lector va a ser determinado por el tipo de texto, debido a la variedad de interpretaciones que se pueden hacer sobre el mismo, las cuales, finalmente están sujetas a si tienen coherencia con el texto o no.

En segunda instancia se encuentra el lector empírico definido por Eco (1996) como aquel que lee de muchas maneras puesto que en el libro pone todas sus pasiones, que vienen del texto o de él mismo. De este modo, hace conjeturas acerca del texto. Bajo estos dos modelos es preciso resaltar el papel del autor debido a la relación que se evidencia con el lector, ya que, parte de un recorrido que el autor plantea, y a partir de allí, el lector crea sus conjeturas. Suponiendo entonces, que se trate de un lector modelo este compartiría las competencias necesarias para una interpretación adecuada del texto. No obstante, el individuo como se ha vislumbrado también carga consigo experiencias previas e ideas adquiridas, las cuales pueden ayudarlo en el proceso de lectura.

3.1.3 Sobre la autobiografía

El guardián le indicó a la viajera que, en esta parte, comprendería a profundidad aquello que es y no es la autobiografía. Así, tomó la apariencia de un hombre de edad avanzada y con gran distinción narró.

(Lejeune, 1973) indica que la autobiografía es un “relato en retrospectiva en prosa que una persona real hace sobre su propia vida centrada en su vida personal, particular, la historia de su personalidad.” (p.48). En este sentido, aunque en principio parece una definición general, es posible reconocer el texto autobiográfico como aquel que habla acerca del sujeto, sobre su historia y sus percepciones acerca de lo que experimenta. A partir de allí, y como lo muestra Lejeune el autor establece un pacto de correspondencia con el texto en la que él, el narrador y el personaje principal convergen. Además, bajo esta definición (Lejeune ,1973, p. 48) presenta las categorías que hacen posible reconocer que se trata de una autobiografía:

1. Forma del lenguaje: a) Narración b) en prosa.
2. Tema tratado: Vida individual, historia de una personalidad.
3. Situación del autor: Identidad del autor (cuyo nombre reenvía a una persona real) y del narrador.
4. Posición del narrador: a) identidad del narrador y del personaje principal b) perspectiva y retrospectiva de la narración.

Entonces, la autobiografía debería contar con estas categorías para diferenciarla de otros géneros literarios. Para Lejeune (1973, p.48) estos serían los puntos con los cuales no cuentan otros géneros:

1. Memorias: (2)
2. Biografía: (4a)
3. Novela personal: (3)
4. Poema autobiográfico:(1b)
5. Diario Íntimo:(4b)

6. Autorretrato o ensayo: (1y 4b)

Si bien no todas las categorías presentadas constriñen lo que es la autobiografía para Lejeune las condiciones (3) y (4a) deben cumplirse a cabalidad “una identidad es o no es, no hay gradación posible, y en cualquier duda implica una conclusión negativa” (p.48). De esta manera, se denota la importancia de la identidad, ya que, sobre este principio parte la autobiografía, sobre la identidad de un sujeto que será el narrador, autor y personaje principal. Del mismo modo, (Lejeune,1973) resalta la importancia de estos tres roles “Para que haya autobiografía (y en general literatura íntima) es necesario que coincidan la identidad del autor, del narrador y del personaje principal” (p.48) en este sentido, el autor asumirá los roles mencionados que le permitan hablar acerca de sí mismo, acerca de sus percepciones sobre sus vivencias, sobre su personalidad, y en suma crear una narración desde el “yo”. Ahora bien, aunque se parta de un autor, existe una implicación bajo estos tres roles pues es preciso dilucidar el modo en que convergen o como se presentan en el texto. En primera instancia Lejeune (1973) propone que se trata de la escritura en primera persona, sin embargo, más adelante, muestra ejemplos de cómo existen autobiografías escritas en tercera y segunda persona. Así, el autor postula la existencia de un pacto que deberá contar con determinadas características con el fin de vislumbrar de qué manera convergen estas tres personalidades en la autobiografía. Así pues, (Lejeune,1973) argumenta que el que afirma ser “yo” lo es realmente, así, el pacto que se establece parte del autor que firma el libro y quien afirma que la vida que va a relatar es la suya, consecuentemente, el lector podrá reconocer quien es la persona sobre la que lee. De este modo se establece un “pacto de verdad” o “pacto referencial” el cual verifica los acontecimientos que se muestran al lector, en este sentido, el autor previamente hace un

compromiso acerca de la veracidad de lo que narra y de su propia identidad. Finalmente, las tres personalidades se darían por la relación o pacto establecido entre lector y autor, si bien los hechos narrados no pueden ser comprobados, el lector parte de la idea de que lo que se narra es cierto, en correspondencia con el autor que aparece en la portada con la del personaje principal y los hechos descritos en el texto, entonces, este pacto sería dado por la acción de leer en sí misma.” La regla fundamental para abordar un texto narrativo es que el lector acepte, tácitamente, un pacto ficcional con el autor” (Eco, 1994. P.85). De esta manera, se establece que el pacto está dado no por el hecho de que lo que se cuenta sea comprobable y totalmente verídico sino por el supuesto de que el lector así lo crea, mientras se siga manteniendo la relación de autor, narrador y personaje principal. Así, aquella relación establecida con el texto parte de la recepción del lector y como se autogestiona esta creencia en los eventos narrados.

3.1.4 Escritura del “yo”

Ahora el guardián cambiaba de forma de manera simultánea y continuaba su relato: En línea con lo establecido sobre la autobiografía, (Rodríguez, 2000, p.10) señala que “La autobiografía corresponde a la reconstrucción de la vida, como medio de interpretación de la realidad histórica en que vive el autor de la autobiografía”. Este primer esbozo hacia la escritura desde el “yo” permite reconocer que por un lado el autor narra sus vivencias y por otro, que lo hace desde un contexto específico que permea en su percepción. Ahora bien, (Gusdorf , 1991, como se citó en Rodríguez, 2000) argumenta que

La autobiografía deviene en una versión del pasado, en una reconstrucción revisada y corregida que se intenta verosimilizar como la "verdad real", por ello la autobiografía "no es la simple recapitulación del pasado; es la tarea, y el drama, de

un ser que, en un cierto momento de su historia, se esfuerza en parecerse a su parecido. La reflexión sobre la existencia pasada constituye una nueva apuesta. (p.15).

En este sentido, es posible vislumbrar que no se trata solo de narrar la vida o reconstruir el pasado, sino que además la escritura autobiográfica supone reconstruir el sujeto y su historia, de modo que surja una reflexión, como lo declara (Rodríguez, 2000, p. 15). “El sujeto autobiográfico se construye como mejor se recuerda, es el esfuerzo de un escritor por darle sentido a su pasado”(p.13). La autobiografía desde esta visión enmarca un ejercicio de pensar sobre el pasado, no solo por narra hechos sino por darles un significado o resignificarlos y posibilitar una reflexión.

El anciano ahora tomaba la imagen de un joven de Colombia de aspecto calmado y narró: Para continuar se tomará el enfoque que Gustavo Adolfo Aragón (2013) presenta sobre la auto narración, a través de los discursos de cuatro obras en donde los narradores son protagonistas: Odiseo (La Odisea, de Homero), Marcel (En busca del tiempo, perdido de Marcel Proust), Riobaldo (Gran Sertón: Veredas, de Joao Guimaraes Rosa) (Changó, el Gran Putas de Manuel Zapata Olivella). En primera instancia, sobre Odiseo nos dice “ Así, postulo desde el relato de Odiseo una primera forma de indagación narrativa: recuperar la travesía, para entregarla de manera febril, regocijada o temerosa a un otro y, en ese instante, de manera inevitable, a sí mismo.”(Aragón, 2013,p.104), en este sentido, el auto relato reconstruye la realidad, desde las visiones de mundo de quien experimenta los sucesos y es allí donde se presenta la odisea según argumenta (Aragón 2013,p.104)” Estas palabras, esta narración, esta auto-narración, es la odisea en sí misma”, puesto que lo vivido se debe transformar en palabras, para otro, quien será el lector. En segunda instancia sobre el

personaje Marcel el autor resalta “la idea de la escritura como un *desafío a la disolución del ser*, como un reto mismo a la muerte, acaso un sortilegio”(Aragón, 2013,p.105). Ello, porque el protagonista a través de la escritura retrata sus memorias mientras que, a lo largo de la obra, siente como ha desperdiciado su tiempo. En suma, la escritura le salva pues trasciende el tiempo y puede atesorar, revivir y reconstruir su historia propia. En tercera instancia, sobre Riobaldo destaca que la escritura le permitió al fin entender lo que había vivido, debido a que se trata de un personaje que vivió sin nunca haber reflexionado sobre ello, “Todo eso que vivió, que se presentaba como un enigma, como algo incomprensible, una vez tomada la distancia, en plena discontinuidad, se llega a entender: es la narración lo que le permite descubrirse, ante sí y ante el otro”. (Aragón,2013,p.106). En este sentido, la escritura propia además de reconstruir la realidad y mantenerla como algo perpetuo, posibilita reflexionar, posibilita transformar las memorias, dotándolas de sentido. Finalmente, sobre la novela *changó, el gran putas*, Aragón, destaca del autor su papel de portavoz

Hay, en cambio, un cuidadoso procedimiento de alusión mitológica al servicio de una lectura propositiva, intencionada y esperanzadora a la vez de la diáspora. Esto ocurre cuando un autor se plantea o se asume como el narrador no ya de sí mismo sino como el portavoz de un pueblo. (p.109)

Así, dentro de la narración propia confluyen diversos sentires que el autor puede explorar y brindar voz ante lo que experimenta junto con otros. En suma, la escritura autobiográfica parte de la reconstrucción del pasado, pero no se queda allí, sino que el autor es transformado al plasmar sus vivencias y las resignifica, mientras a su vez su identidad se ve permeada por otros.

3.1.5 El Viaje del escritor

En este punto de la narración, la viajera se sentía segura, y notó como súbitamente la biblioteca tomaba la apariencia de una isla, con un mar imponente detrás, el anciano iluminado por una luz de conocimiento le indicó que se moviera allí pues el conocimiento es accesible para todos siempre y cuando lo desee, también, con gran entusiasmo y convertido nuevamente en el hombre rubio de bigote del mismo color, le indicó que subiera a un gran navío, mostrándole, como este mentor había aprendido a viajar por las letras, sin dudarle, la viajera le siguió y así empezó su nueva travesía por el vasto océano de las historias.

Esta categoría emerge debido al cómo se abordarán los textos y escritos, los cuales serán trabajados a través de esta estructura narrativa. Ahora bien, en primera instancia (Vogler,2002) postula que “todas las historias están compuestas por unos pocos elementos estructurales que encontramos en los mitos universales, los cuentos de hadas, las películas y los sueños. Comúnmente se los conoce por el nombre del viaje del héroe” (p.31). Bajo esta premisa el autor construye una estructura en donde se explica el modo en que las historias están narradas, y, parten de lo que (Vogler,2002) denomina “héroe” quien tendrá el papel protagónico en este viaje y pasará por los elementos que se describen a lo largo del libro. Mientras iban navegando le decía que en su caso habría 30 heroínas y cada una de ellas montaría un navío junto a ella, ciertamente la viajera esperaba que en sus corazones también aflorara una llama.

Ahora bien, el autor a partir de estos elementos elabora un esquema para entender los elementos del viaje y lo hace a partir de las ideas de Campbell (1990) el cual postula el

poder del mito y brinda una ruta similar a la descrita por Vogler. A continuación, se muestra la estructura que elabora el autor a lo largo del libro:

TABLA 1 Comparación de la terminología y las líneas maestras	
El viaje del escritor	The Hero with a Thousand Faces (El poder del mito)
Primer acto	La partida, la separación
El mundo ordinario	El mundo cotidiano
La llamada de la aventura	La llamada de la aventura
El rechazo de llamada	El rechazo de la llamada
El encuentro con el mentor	La ayuda sobrenatural
La travesía del primer umbral	La travesía del primer umbral
	El vientre de la ballena
Segundo acto	El descenso, la iniciación, la penetración
Las pruebas, los aliados, los enemigos	La senda de las pruebas
La aproximación a la caverna más profunda	
La odisea (el calvario,	El encuentro con la diosa
	La mujer como tentación
	La reconciliación con el padre
	La apoteosis
	La recompensa
La recompensa	La bendición final
Tercer acto	Tercer acto: el regreso
El camino de regreso	El rechazo al retorno
	El vuelo mágico
	El rescate desde el interior
	La travesía del umbral
La resurrección	El retorno
	Señor de ambos mundos
El retorno con el elixir	La libertad para vivir

Tomado de: (Vogler, 2002. P.41)

Para continuar, es preciso explicar de manera sucinta en qué consiste cada etapa, para así comprender la forma en la que Vogler concibe las estructuras narrativas. *Aquí, hicieron una parada y procedió.* En primer lugar, podemos vislumbrar que este esquema está elaborado por actos. El primer acto, empieza con lo que el autor llama “*el mundo ordinario*” en esta etapa, se muestra la vida del héroe antes del cambio, antes de la aventura, debido a que se debe crear un contraste entre lo que era la vida del protagonista y en lo que se convierte debido al cambio que sufre “en primer lugar deberá mostrarlo en su mundo ordinario, a fin de crear un vívido contraste con el mundo nuevo y extraño en el que está a punto de introducirse” Vogler (2002, p.47). La viajera recordó su vida antes de llegar a la institución.

Ahora bien, el héroe de esta historia tendrá que recibir un *llamado a la aventura*, este llamado parte de un problema o situación que debe enfrentar, al respecto, Vogler (2002) describe este momento de la siguiente manera “la llamada de la aventura establece las reglas del juego, plantea la contienda y define el objetivo del héroe” (p.48). De esta manera, este momento es entendido como el cambio que le sucede al protagonista y el camino que deberá seguir. Entonces la viajera recordó el letargo en que había encontrado a sus futuras tripulantes.

A continuación, el autor plantea un tercer momento denominado “*rechazo de la llamada*” este momento, para el autor se basa en la duda que experimenta el héroe debido al miedo que siente por enfrentarse a lo desconocido. *Recordó su encuentro con el heraldo y temió de nuevo, pero recordó con entusiasmo la figura del guardián*. No obstante, a partir de esta experiencia surge otra categoría llamada “*el encuentro con el mentor*” este personaje, ayudaría al protagonista a prepararse para el viaje, además, Vogler destaca que “la relación que se establece entre el héroe y el mentor es uno de los temas más comunes de la mitología, y uno de los más ricos en el plano simbólico” (p.49), es así, que para el autor esta relación se vería reflejada como la de padre e hijo, doctor y paciente dios y el hombre. De este modo, el rol que cumple el mentor es el de guía y luz del héroe, y que, además, cuenta con más sabiduría. Finalmente, para el cierre del primer acto se da el momento de “*la travesía del primer umbral*” en esta etapa el héroe acepta la aventura y las consecuencias que puede acarrear adentrarse en este evento. El guardián le indicó, que era justo en donde se encontraba y en donde todo había cambiado, es decir, cuando decidió entrar a la institución y averiguar sus misterios, continuaron navegando e hicieron una nueva parada.

Posteriormente, el autor presenta el acto 2, el cual, en primer lugar, incluye “*las pruebas, los aliados y los enemigos*” en esta etapa de la historia, el héroe atraviesa por diferentes retos en su camino y en medio de estas circunstancias conoce o se presentan enemigos y aliados, que servirán para desarrollar la trama y al personaje protagónico. En este momento la viajera recordó al mentor de la institución a los libros y a todos quienes había conocido.

A continuación, Vogler (2002) presenta el momento denominado “*la aproximación a la caverna más profunda*” en este apartado, el héroe se aproxima al lugar más peligroso de este mundo especial, generalmente se trata del lugar en donde reside el enemigo o el peligro, sobre esto, el autor describe que “La aproximación engloba, por tanto, todos los preparativos previos a la entrada en la caverna más profunda y el enfrentamiento con la muerte o un peligro supremo” (p.53). Así pues, el personaje central se prepara para enfrentar aquello que más teme. De allí, surge “*La odisea, (el calvario)*” en donde el protagonista enfrentará directamente una posible muerte, a través de aquello a lo que le teme, su enemigo, o el peligro que le acecha, Vogler menciona que:

Se trata de un momento crítico en la historia, una odisea en la que el héroe debe morir o parecer morir para que pueda renacer seguidamente. Constituye una fuente de gran trascendencia, pues de ella mana la magia del mito heroico. (p.54)

En este instante, se vislumbra el heroísmo del protagonista debido a que a pesar de los sentimientos que pueda tener, enfrenta directamente al peligro, y, acepta las consecuencias de hacerlo, lo cual puede desembocar incluso, en una posible muerte, de la cual el héroe logra salvarse. A partir de allí, surge la etapa de “*la recompensa*” en donde una vez vencido el mal, el héroe obtiene su posesión más preciada, su recompensa, la cual

puede ser representada de forma diversa. La viajera pensó en sus dudas, pero la llama de su corazón acallaba sus miedos continuaron navegando un poco más e hicieron la parada final.

Finalmente, se encuentra el tercer acto, el cual empieza con una etapa denominada “el camino de regreso”, allí, el héroe sufre las consecuencias del enfrentamiento que tuvo con el mal, Vogler (2002) resalta que:

Algunas de las mejores escenas de persecución se inician en este momento, cuando el héroe debe huir e iniciar el camino de regreso, perseguido por las fuerzas vengativas que ha importunado al apoderarse de la espada, el elixir o el tesoro (p.56).

En este sentido, el héroe huye victorioso con el premio que consiguió en su aventura, y, acepta que debe dejar atrás este mundo especial para volver a su mundo ordinario, la aventura solo será recordada a través de la recompensa que consiguió. El siguiente momento se titula “la resurrección” (Vogler,2002) define este momento de la siguiente manera “Aquel héroe que se ha adentrado en el reino de los muertos tendrá que renacer y purificarse por medio de un último calvario de muerte y resurrección antes de iniciar su retorno al mundo ordinario de los vivos” (p.56). Así pues, el héroe morirá o parecerá que es así, sin embargo, renace, y, para este punto, el personaje sufre una transformación, debido a la experiencia que vivió, es por ello que al regresar al mundo ordinario ya es otro ser con nuevas visiones y perspectivas. En última instancia se encuentra el momento de “el retorno con el elixir” el héroe finalmente vuelve a su mundo ordinario, y, el elixir representaría aquella recompensa que obtuvo en su travesía.

La viajera pensó en todas las recompensas que ya había obtenido, una nueva luz ante todo lo que conocía y aunque hubiese peligroso cada vez se sentía más dispuesta a emprender este nuevo viaje. Así, llegaron de nuevo a tierra y la biblioteca apareció de nuevo. La viajera le agradeció al guardia y se adentró aún más en la biblioteca, mientras su llama alumbraba con fervor.

3.2 Marco Teórico: La viajera continúa su aventura a través del aprendizaje de nuevos mentores.

3.2.1 Constructivismo

La viajera notó que no podría llegar al aula sin una teoría pedagógica que soportase aquello que quería trabajar. Así pues, tomó un libro donde aparecía este término el cual no le era desconocido, tenía algunas nociones básicas y reconoció allí el nombre de otros mentores “Jean Piaget” y “Lev Vigostky”. Entonces, procedió su lectura.

En primera instancia, (García Cuenca, s.f) argumenta que “el conocimiento que se tiene de un objeto no se basa en equivalencias con algo externo, sino que es el resultado originado de la construcción de un observador que realiza operaciones de distinción” (p.7). Esta noción indicaría que el constructivismo se basa en la relación del sujeto con su entorno, el modo en que interactúa el individuo a través de la experiencia, así pues, el conocimiento sería construido a partir de las nociones previas sobre el entorno, sobre lo observado y de aquello que la mente descarta o reutiliza.

Para continuar, (García Cuenca, s.f) señala que “El niño recibe y transmite la información necesaria para su supervivencia, es decir, para construir su propio conocimiento acerca de cómo es la realidad” (p.7). En este sentido, el conocimiento y la experiencia se dan de forma conjunta, puesto que el niño a través de la relación con su

entorno adquiere habilidades que le brindan experiencia lo cual posibilita la adquisición de conocimientos a partir de establecer relaciones con lo que ya conoce, y a su vez, la interacción con otros sujetos posibilita la progresión de este entendimiento. Cabe resaltar, que para (Piaget,1967, citado por Garcia Cuenca. S.f.) existen nociones innatas, las cuales “desde el nacimiento marcan las diferencias y oposiciones de un nivel a otro de la conducta del niño al actuar sobre el mundo” (p.7). Esta visión, enmarca el supuesto de que el niño no es un lienzo en blanco, sino que observa, y desde su edad más temprana, estas observaciones e interacciones enmarcan una diferencia entre el conocimiento de un individuo a otro, por lo cual no es algo cuantificable. Ahora bien, los procesos por los cuales el niño adquiere el conocimiento no son lineales, sino que se van generando transformaciones de forma simultánea tal como lo argumenta (Garcia Cuenca, s.f) “En cada momento actúa sobre la realidad, incorporando, asimilando, modificando y acomodando las transformaciones que surgen en el mundo, las cuales consisten en restablecer el equilibrio” (p.8). En suma, el individuo crea y construye su conocimiento a partir de la experiencia. Por otro lado, (García Cuenca, s.f) retomando los planteamientos de (Vygotsky,1934) menciona que:

las funciones mentales superiores tienen como base las funciones elementales, las cuales están determinadas por las condiciones biológicas de la persona. A medida que se evoluciona, las experiencias sociales serán las que hagan posible el desarrollo de las funciones mentales superiores. Por ello, los aspectos sociales y culturales son determinantes en el desarrollo humano (p.11).

Como se puede reconocer, tanto Vygotsky como Piaget hablan acerca de la condición biológica dentro del aprendizaje, en el caso de Piaget dándole el nombre de nociones innatas. Sin embargo, todo ello no configura en totalidad lo que un individuo puede aprender o no, sino que como lo recalca Vygotsky los aspectos sociales y culturales permean dentro del desarrollo y por ende dentro del conocimiento. Así pues, las nociones innatas solo se presentan como una variable en la que a partir de allí el individuo empieza a construir su conocimiento, viéndose inclinado más a ciertas cosas que otras y, siendo su entorno la fuente primaria desde donde obtendría nuevas herramientas para transformar y empezar a relacionarlas entre sí. En suma, el constructivismo plantea la relación del sujeto con el objeto, no como entes apartados sino como complementos, puesto que se aprende desde la relación del medio y las inferencias hechas a partir de lo conocido y de lo que le interesa al individuo, no se puede aprender sobre algo que no podemos relacionar con nuestro contexto, puesto que la motivación es un eje central dentro de este modelo de aprendizaje, como lo resalta (Vygotsky, 1934 citado por García Cuenca s.f) “el pensamiento proviene de la motivación, de nuestros deseos y necesidades, intereses y emociones” (p.11). Es a partir de allí desde donde se construye el aprendizaje, no como algo ajeno al niño sino como algo que le suscite interés desde su contexto, y de cómo vaya haciendo inferencias para construir sus propias hipótesis, transformando su experiencia.

Al cerrar este tomo, la viajera comprendió que las experiencias de sus tripulantes serían un eje primario para su proceso, ella deseaba conocer más acerca de estas jovencitas y encontró que la autobiografía le permitiría trabajar la lectura y

escritura desde sus experiencias, siendo el constructivismo la pedagogía que permitiría transformar estas experiencias en un proceso de escritura dialógico para despertar de su letargo.

3.2.2 Proceso de escritura

Para (Cassany,1999) “escribir es una forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos” (p.25). Esta primera noción refleja la intención de la escritura, se escribe con un propósito, de manera que la escritura parte en primera instancia, desde cómo se usará el lenguaje y que objetivos quedan estipulados para llevar a cabo la acción de escribir. Para continuar, la escritura también cuenta con un sentido social como (Cassany,1999) más adelante resalta “El autor escribe para otros: un lector conocido o no, un grupo, una asociación, una comunidad lingüística, etc. La escritura se convierte en un instrumento de actuación social...” (p.55). Ello denota asimismo la importancia de la escritura en la vida misma, teniendo gran relevancia las intenciones de lo que queremos expresar, es decir el objetivo que se espera conseguir al escribir algo y el cómo se usan las palabras “saber lengua no consiste solo en saber las palabras que se usan para cada función lingüística en cada género o tipo de texto, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con la que se utilizan” (Cassany, 1999. p.26). De esta forma, el conocimiento lingüístico no es lo que conforma la escritura solamente, sino también el cómo se logra interpretar la intención con la que se dice o expresa algo. Así pues, escribir está ligado al propósito con el que se hace, el modo en que se quiere dar un mensaje, e interviene el autor y quien lee conjuntamente, pues se parte de una serie de objetivos que buscan llegar o transmitir algo a alguien.

Ahora bien, enfatizando en el proceso de escritura, (Cassany,1993) señala que “en el acto de la expresión escrita intervienen, además, procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector”(p.9). En este sentido, la escritura abarca un proceso comunicativo que debe tener un propósito claro, pero ello no implica que se limite a esta instancia, sino que, además, se basa en un proceso de revisión, de estrategias para la escritura, de herramientas que posibiliten al autor transmitir el mensaje que busca de forma propicia. En suma, es preciso contar con un plan de escritura, borradores, correcciones y reescrituras. Porque como se resalta, debe ser un proceso de revisión y reflexión de lo escrito. En esa misma línea, sobre la escritura el MEN (1998) indica que

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.
(p.27)

En ambas definiciones se refleja la escritura como un acto ligado al mundo, como un proceso en el cual convergen elementos socioculturales, los conocimientos de quien escribe y todo ello que construye y conforma al autor. Respecto a los lineamientos bajo los que se rige la escritura en grado décimo y undécimo el MEN establece el uso de textos argumentativos y en general la capacidad de expresión como algo propio, la escritura

basada en el proceso por el cual quien escribe expresa sus visiones de mundo y sus ideas, comprendiendo también de qué y a quien va dirigido.

Es posible denotar entonces, que la escritura se evidencia como proceso no lineal, que involucra aspectos lingüísticos y mentales, por el cual elementos relacionados al autor convergen, tales como su contexto, su intención y los objetivos que se plantea, una tarea, que como se evidencia no es simple sino compleja, puesto que se hace uso de estrategias y habilidades cognitivas. (Cassany,1990) señala que un escritor competente desde el enfoque de la escritura como proceso “es el que tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse, etc.” (p.72). Una vez más, se evidencia el proceso complejo que conlleva el escribir, y, como se menciona con anterioridad el proceso no se hace de forma lineal. Sobre ello (Camps,1993) argumenta que “Escribir es una actividad compleja a lo largo de la cual el escritor lleva a término múltiples acciones interrelacionadas a diferente nivel” (p.1). cabe resaltar el término “interrelacionado” por el cual la autora establece que cada paso tiene relación con el otro, lo cual indicaría que no son fases por superar sino se recurre a una u otra estrategia con el fin de producir un escrito. Además, (Camps,1993) menciona que “ El proceso no es lineal, en el sentido que una fase es previa a la siguiente en un orden estricto, sino que todos los subprocesos están estrechamente interrelacionados, es recursivo”(p.1). Ello en suma implicaría la conexión de las estrategias pertinentes que busquen expresar algo con un propósito claro, unos objetivos y un lector posible.

En conclusión, la escritura es un proceso complejo, no se abastece solamente de aquello que concierne al autor, como su contexto o sus propias visiones de mundo, sino que

requiere hacer uso del lenguaje de modo que sea comprensible el mensaje para quien lee, todo ello, estableciendo estrategias trátase de borradores, lluvia de ideas, esquemas, preguntas, lectura de otros textos y un sinfín de posibilidades que un “escritor competente” usaría para cumplir sus objetivos y responder a la tarea que se le pide, sea el escribir una carta, ensayo poema etc.

Al cerrar el primer tomo del capítulo, la viajera se sentó a pensar durante un momento. En su mente surgió un destello de luz que le indicaba que este letargo se debía a la descontextualización con la que se llevaba a cabo lectura y escritura, las estudiantes no podían desarrollar sus ideas aún y leer este pasaje le indicaba que los lineamientos del MEN y mentores de renombre veían en el acto de la escritura un proceso que llevaba estrategias, las cuales solían ser ignoradas en clase, y que aunque la tarea de escribir podría ser frustrante para los menos diestros en este oficio, era posible encender en sus estudiantes la llama de la curiosidad, todo ello a través de implementar estas estrategias en próximos escritos. Con mucha valentía decidió continuar su camino.

3.2.3 Niveles de escritura

Esta categoría presenta los procesos cognitivos y mentales que hace el escritor. Para ello serán tomados los planteamientos de Cassany (1999) quien retoma las ideas de Wells (1987) además de las de Flower Y Hayes (1980) junto con una versión posterior en su modelo de escritura (1981).

En primera instancia, Cassany(1999) explica que el psicólogo Wells (1987) estableció cuatro niveles para la escritura, las cuales son: *Ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico*. La primera de ellas hace referencia a codificación y decodificación de signos gráficos con el fin de llevarlos a la oralidad, además, Cassany menciona algunos ejemplos

como el dictar algo o copiar un fragmento. En suma, este nivel supone llevar la oralidad a la escritura. Seguidamente se encuentra el funcional, en el cual se incluye la comunicación interpersonal y el conocimiento de los géneros, contextos y registros. Es decir, la facultad de producir un texto que corresponda a una carta, cuento o discurso etc, tomando en consideración el contexto y para quien va dirigido. El tercer nivel, el instrumental, hace referencia al uso de la lectoescritura para acceder al conocimiento científico, y, como a través de la escritura se plasman los conocimientos adquiridos. Finalmente, el nivel epistémico, que se refiere a la capacidad de transformar el conocimiento desde la experiencia propia y crear ideas nuevas con esta información. En este sentido, se denota el aspecto crítico de la escritura en este nivel, puesto que no solo se lee para obtener y conocer información como en el instrumental, sino que estos conocimientos fundamentan nuevos planteamientos u opiniones que el escritor es capaz de plasmar.

Para continuar Cassany (1999) sobre los procesos cognitivos retoma el modelo de Flower y Hayes (1980), e indica que este proceso hace referencia a los momentos desde que se crea la situación en la que se deba escribir hasta que se termina el escrito. Así pues, para (Flower y Hayes, 1980 citados por Cassany 1990) existen tres procesos básicos la “planificación, la traducción y la revisión” (p.57). Continúa mencionando que el modelo no es lineal y cuenta con otros subprocesos que intervienen en cualquier momento. Flower y Hayes (1980) describen que en el momento de planificación se deben poner metas y establecer un esquema mental que le permita poner todas sus ideas. De este modo, en este momento, surgen los borradores, planeadores, mapas mentales o conceptuales, lluvia de ideas y demás sobre lo que se desea escribir. La traducción hace referencia a como estas ideas son llevadas a la escritura, se traducen de manera en que puedan ser plasmadas, allí

pueden surgir cambios por lo cual es posible volver a la fase de planificación. Finalmente, la fase de revisión, en la cual el escritor lee lo que ha escrito, pero destacan que “estos periodos de análisis planificado frecuentemente llevan a nuevos ciclos de planificación y traducción” (p.9). Nuevamente, se destaca el cómo estos procesos se dan de forma interrelacionada, no como una serie de logros que se superan para avanzar sino como un red que cuenta con subprocesos de los cuales en todo momento se puede volver a ellos o seguir hasta finalizar la tarea de escribir.

Ahora bien, Cassany(1999) menciona que Hayes (1996) actualiza su modelo, brindándole un componente actitudinal, y el medio en donde se compone. Es decir, este modelo separa lo individual de lo sociocultural, destacando en lo sociocultural la influencia de la tecnología sobre los procesos de escritura y en general como se da el medio de composición que se refiere a los espacios físicos y a los instrumentos que se usan para la composición, sea un ordenador o una pluma. En el componente individual se destaca lo afectivo, lo cognitivo y lo conceptual, todo ello como lo explica Cassany (1999) a través de la memoria a largo plazo y sostiene que estos componentes confluyen con la *memoria de trabajo* la cual hace referencia a un espacio o lugar en donde el autor pone los datos que recupera de la memoria a largo plazo. En este sentido, la memoria a largo plazo funciona como una suerte de diccionario de la cual el autor extrae aquellos conocimientos lingüísticos previos. Por otro lado, lo afectivo hace referencia a la motivación en cómo se van dando los procesos. Es menester resaltar, como la memoria a largo plazo influye en la etapa de planificación y, a su vez, como los procesos afectivos y el medio permean en quien se dispone a componer un escrito, puesto que no se da de manera aislada como quien cumple con una serie de objetivos, sino que, en su tarea intervienen todo tipo de influencias

externas o internas, véase el caso de quien prefiere escribir en un ordenador o usar lápiz y papel, de igual manera el espacio en donde lo hace y la información individual de la memoria a largo plazo.

La viajera una vez más tuvo un destello que le permitió entender que los planteamientos de Wells eran de gran provecho y se puso como meta propia llegar a un nivel epistémico en donde sus nuevas tripulantes navegaran por el conocimiento literario y los transformaran para usarlo en nuevas aventuras. También reconoció como el modelo de Flower y Hayes(1994) de la escritura por niveles le permitiría llevar a cabo su didáctica y reconociendo que su enfoque no debe estar solamente en el producto entregado sino el proceso, puesto que es un proceso en donde se hace revisión constante volviendo sobre los pasos y, permitiría mejorar el escrito final. Además, reconoció que los dispositivos que las mantenían en el letargo podrían funcionar como un medio para desarrollar sus capacidades lectoescritoras.

4 Diseño metodológico: La viajera se aproxima a la caverna más profunda

Estando en el recinto, el guardián apareció una vez más y le advirtió sobre el camino a seguir, uno en el que ya no estaría presente. La viajera pensó en todo lo que había acontecido, los conocimientos ganados y la llama que aún ardía en su corazón, quería despedirse del guardián, pero notó que ya no estaba, en esta travesía era ella quien tendría que navegar el barco. Así, se dispuso a elucubrar sobre cuál sería la ruta que debería tomar, había logrado dar sus primeros pasos, pero entendía que a partir de lo aprendido debía buscar su propia brújula, una que le permitiera navegar hacia este sendero aún desconocido. De repente, vislumbró una sombra, al acercarse y mirarla, sus miedos se intensificaron, podría ahora tener las voces de mentores, pero ella sería la guía de las nuevas tripulantes y

temía hallarse pérdida ante un inmenso océano de pupitres y rostros. Sin embargo, esta vez fue ella la que tomó la luz y la sacudió ante la sombra que se desapareció y notó que aún con su naturaleza dubitativa llevaría a cabo este viaje, pues no se trataba de ella se trataba de las jovencitas. Nuevamente tomó su libro “el viaje del escritor” y se dispuso a elaborar un plan detallado para llevar a cabo su misión. Sin más dilación, se dispuso a tomar una pluma y plasmar lo que la llama de su corazón le suscitaba.

4.1 Investigación cualitativa

La presente investigación parte de un fenómeno educativo, el cual se abordará desde una metodología cualitativa, la cual es definida por (Patton ,2011, citado por Hernández Sampieri, 2014.) como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (p.9).Así pues, el enfoque cualitativo permitirá recoger la información a partir de las experiencias y visiones de mundo de las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño, por otro lado, este tipo de enfoque facilitará recoger la información obtenida a partir de las situaciones y vivencias en el aula. De este modo, a partir de este enfoque las problemáticas podrán ser abordadas con determinadas técnicas e instrumentos que posibiliten la observación, participación e interpretación de dichos eventos.

Para continuar, (Hernández Sampieri,2014) recalca que “el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades” (p.9). A partir de allí, la investigación cualitativa a través de sus técnicas posibilitaría la inmersión del investigador con el objeto de estudio, asimismo, debido a que

esta investigación parte de la autobiografía, el registro de historias de vida es relevante para obtener información e interpretarla desde la subjetividad de los estudiantes. De acuerdo con (Sandoval,1996) es importante señalar las siguientes condiciones para producir conocimiento en el enfoque cualitativo.

a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (p. 35).

De esta manera, el enfoque cualitativo permitirá el análisis desde el contexto de los estudiantes con el fin de comprender su realidad en el aula y tomar en cuenta su subjetividad, además de su intersubjetividad, para observar el modo en que interactúan entre sí en el aula. Así, se concluye que para esta investigación el enfoque cualitativo es propicio para abordar las temáticas de escritura y lectura de textos autobiográficos en los que convergerá la identidad de los sujetos y su relación con el entorno.

5 Enfoque metodológico

5.1 Investigación acción

La presente investigación se desarrollará bajo el paradigma de investigación acción, de acuerdo con (Elliot,1993 como se citó en Rodríguez, Herráiz, et al,2011) la investigación acción es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.3). En primera instancia, se vislumbra como se parte de la observación e identificar una problemática, como es el caso de las estudiantes del grado 10-01 del Colegio Femenino Mercedes Nariño quienes presentan dificultades en sus procesos de lectoescritura. Ahora bien, según (Rodríguez, Herráiz, et al,2011), el proceso

de investigación-acción posee cuatro fases fundamentales las cuales pueden ser resumidas así: a) planificar (su objetivo principal es la recolección de datos a través de un diagnóstico y se hace una posible hipótesis de cómo abordar la problemática); b) actuar (en este momento se busca hacer una reflexión sobre la práctica y tomar acciones en aras de la solución de la problemática encontrada) ; c) observar (se agrupan las evidencias que permitan analizar los datos recogidos durante la acción); d) reflexionar (En este momento se muestran los significados de la evidencia recogida, se observa si el problema debe ser replanteado o si las acciones tomadas permitieron un progreso dentro de la investigación).

En este sentido, la presente investigación se acoge a este paradigma investigativa en la medida en que a) se partió de la observación de un grupo específico, en este caso las estudiantes del grado 10-01 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, en el cual se implementa un cuestionario de caracterización con aras a encontrar una problemática dentro de su aprendizaje; b) a partir de la caracterización y una prueba diagnóstica, se determina una problemática referente a las habilidades de lectoescritura y se busca implementar una didáctica que permita mejorar sus procesos; c) allí se toman los datos obtenidos durante las sesiones para agruparlos, en este caso, los escritos autobiográficos y los talleres grupales; d) se muestran los resultados obtenidos con base en la propuesta, los objetivos planteados y las actividades hechas en cada sesión.

5.2 Observación directa en campo

La observación directa de campo es entendida como aquella que permite al investigador tener un registro sobre el lugar de la investigación, y las particularidades que allí surgen, puesto que se intenta captar o describir la realidad. De acuerdo con Vargas (2007). “Sirven al propósito de ver y registrar detalladamente objetos, conductas

individuales o sociales, procedimientos, relaciones, etc.” (p.47). Así, la observación directa, permitiría tener un acercamiento con el objeto de estudio.

Este procedimiento se llevó a cabo en las observaciones que se hicieron en el curso 10-01 de la institución Liceo Femenino Mercedes Nariño, con el fin de reconocer algunas dinámicas del aula como el enfoque metodológico de la clase de español, la relación entre estudiantes y el docente, la convivencia entre las alumnas y su agrado por esta materia. Así pues, estos datos sirvieron al propósito de caracterizar a la población.

5.3 Cuestionario

El cuestionario es definido por Vargas (2007) como:

una técnica que exige un formato escrito que puede ser contestado de forma directa o por medio de una entrevista. El formato contiene en general preguntas cerradas y directas que piden respuestas muy concretas y objetivas, aunque también podría incluir -sin exagerar- alguna o algunas preguntas más abiertas (p.49).

De esta manera, el cuestionario propiciaría la recolección de datos que sirvan a un propósito, el cual busca conocer ciertos aspectos sobre la población de estudio, referente a esto, para esta investigación se desarrolló un cuestionario que posibilitó caracterizar a la población. El cuestionario contaba con 11 preguntas de opción múltiple, un cuadro de afirmaciones, un cuadro para los datos básicos de las estudiantes y dos preguntas abiertas. De esta manera, se pudo describir a la población de forma estadística a través de la sistematización de los datos, de los cuales se hicieron gráficos.

5.4 Historia de vida

Para el análisis de las sesiones y productos resultantes de las mismas se plantea el uso de la historia de vida, de acuerdo con Vargas (2007) “Consiste en obtener narraciones amplias y detalladas sobre la vida de un personaje” (p.51). Mediante el uso de la historia de vida de las estudiantes se podría tener un registro autobiográfico, el cual se desarrollará a través de ejercicios de escritura y preguntas conectadas a los textos a trabajar y a sus vidas.

Más adelante Vargas (2007) resalta que “Toda la información obtenida, generalmente, desemboca en una biografía.” (p.51). Así, a través de las sesiones a realizar se obtendrían narrativas que den cuenta de aspectos autobiográficos de las estudiantes.

5.4.1 Historia oral

Esta técnica es definida por Vargas (2007) como

se refiere a las narraciones que las personas hacen sobre hechos concretos de la vida real pasados propios o ajenos. Son evocaciones de recuerdos que pueden complementar de manera muy importante la información obtenida por otras fuentes (fotografías, entrevistas, etc.) (p.50).

Ya que este proyecto se centra en lo autobiográfico, es necesario poder contar con los registros sobre las experiencias de las estudiantes, a lo largo de las sesiones se trabajarán temas que contribuyan a este propósito a través de dibujos, vídeos, y producciones textuales a partir de preguntas etc. De igual manera, las preguntas orientarían a evocar estos eventos en las actividades, y, serán compartidas de manera oral o escrita.

5.5 Población o muestra

La viajera se había adentrado sin más a la caverna más profunda y deseaba saber sobre sus tripulantes. De este modo, días antes de su viaje a la biblioteca, realizó una prueba de caracterización en la que buscaba hallar, lugares de residencia, como se veía la lectura y escritura en su núcleo familiar, intereses particulares, relación con la escritura y lectura, motivación y su interés y conocimiento por la autobiografía. A continuación, se presentan sus hallazgos basados en la matriz de caracterización (ver anexo 2 caracterización).

En primera instancia, la práctica se desarrollará con 30 estudiantes del grado 10-01 de la institución Liceo Femenino Mercedes Nariño, en edades que oscilaban de los 15 a 17. En las cuales 16 de ellas tienen 15 años, 11 estudiantes tienen 16 años y 2 estudiantes 17. Ahora bien, para comenzar, se indagó sobre el lugar de nacimiento, mostrando que en el salón solo hay una estudiante extranjera, oriunda de Ecuador. A continuación, se indagó sobre el lugar de residencia dando como resultado que la mayoría de ellas vive en la localidad Rafael Uribe Uribe siendo ello un aspecto positivo dado que la institución se encuentra en la misma localidad. Sin embargo, también hay estudiantes que viven en la localidad de San Cristóbal y Kennedy. Lo siguiente que se encontró en la prueba de caracterización fue que dentro de su núcleo familiar la lectura no era algo frecuente, teniendo un alto porcentaje de estudiantes quienes afirman que no es algo que se haga en su contexto, ello también daría una pista sobre sus intereses propios. A partir de allí, se indaga sobre sus intereses particulares. Se encuentra que la mayor parte de las estudiantes disfrutan de escribir frente a un porcentaje que no lo disfrutaban demasiado, si bien se denota una división frente a las que les agrada esta actividad y a las que no, se presenta un panorama

positivo al ser mayor el porcentaje de las que sí disfrutaban de realizar esta actividad. No obstante, en el ejercicio diagnóstico muestran que escriben de forma concisa sin una reflexión y brindando respuestas superficiales frente a las preguntas; además de una forma precaria de expresión literaria y muchos errores ortográficos. A continuación, se pregunta sobre el interés por la lectura y la mayoría resaltan que le interesa la lectura frente a un pequeño porcentaje que no la disfruta, en este sentido, todo lo respondido por las estudiantes muestra una relación positiva en torno a los procesos de lectoescritura. No obstante, allí se encuentra una disonancia frente a las respuestas, puesto que cuando se indaga por actividades en el tiempo libre y se incluye la lectura y escritura se vislumbra que la actividad más realizada o preferida es escuchar música y, un bajo número de estudiantes (10) opta por escribir en sus momentos de ocio.

Otro aspecto que se encontró del grupo es la motivación para asistir al colegio y frente a las clases de español. En el primer ítem se halló que la mayor parte de estudiantes se siente motivada a asistir mientras que solo un pequeño grupo muestra desacuerdo sobre esta afirmación, mostrando que las estudiantes de 10-01 tienen una visión positiva frente a su institución y están animadas a asistir. Respecto a las clases de español, se encuentra también una visión positiva, mostrando que todas las estudiantes les agrada esta clase.

Adicionalmente, dentro las habilidades lingüísticas se observan como la que supone más problema es la escritura de diferentes tipos de texto, puesto que varias estudiantes otorgaron a este ítem un nivel de dificultad media o alta. La segunda habilidad que más les supone problema es la habilidad de hablar en público.

Respecto al abordaje de la autobiografía se encuentra que pocas veces se trabaja en el aula; sin embargo, algunas estudiantes afirman que sí se implementa, ello presenta una

disparidad, pero se tomará en cuenta el porcentaje más alto para denotar que el uso de este tipo de texto en realidad es nulo (ver anexo 2 caracterización).

6 Propuesta de intervención: La odisea, comienza el viaje por el océano literario.

La viajera pasó largos días navegando por las letras, sabía que su viaje habría de continuar, cada vez el camino parecía más difuso y, durante un instante, vislumbró como todo a su alrededor de tornaba oscuro, no encontraba luz alguna y a lo lejos veía espíritus que le indicaban un mal presagio. Sin embargo, aún guardaba su libro *el viaje del escritor*. Lo lanzó como un anzuelo esperando alumbrar su camino, y de repente el libro pareció convertirse en una brújula, ante ella el mar enorme de conocimiento pareció calmarse, la llama de su corazón encendía con fervor y, notó que la brújula que tanto buscaba siempre estuvo consigo, pero debía mirar detalladamente, aquel libro sin duda trazaría su rumbo. Así pues, tomó su luz y su libro *el viaje del escritor* y giró su timón hacia el gran edificio que se alzaba imponente, con su cabeza resuelta procedió a mostrar el camino que había trazado.

Para el desarrollo de las sesiones, se usará la estructura narrativa del viaje del escritor, propuesta por Vogler (2002). La cual se divide en 3 actos, por ende, las intervenciones se realizaron en 3 fases. El primer acto, o primera fase consta de 5 momentos: El mundo ordinario; la llamada de la aventura; el rechazo de la llamada; el encuentro con el mentor y; la travesía del primer umbral. El segundo acto o segunda fase consta de 4 momentos: Pruebas, aliados y enemigos; aproximación a la caverna más profunda; la odisea o calvario; recompensa. El tercer acto o tercera fase se basa en tres momentos: El camino de regreso; resurrección del héroe; regreso con el elixir.

6.1 Primera acto- primera fase

Las olas se alzaban imponentes mientras se dirigía a su destino, pudo entrar nuevamente y un océano nuevo le esperaba, pero este estaba lleno de rostros y pupitres. Procedió a sacar un mapa y con gran entusiasmo lo mostró a su mentor.

6.1.1 Sesión 1 y 2: Preparativos para el viaje e inicio del viaje.

La viajera mostró que esta primera aventura constaría de tres destinos, el Mundo ordinario, llamado a la aventura y, rechazo de la llamada. Este trayecto, se dividirá en dos fases, la primera titulada “preparativos para el viaje” durante esta etapa las tripulantes llevarán lo necesario para emprender la aventura. En primera instancia, crearán un dibujo que les represente para tomarlo como una portada en donde estarían sus trabajos y, conformará su propia bitácora. Además, se buscará acercar a las estudiantes viajeras a comprender los momentos de mundo ordinario, llamado a la aventura y, rechazo de la llamada a través de la lectura de un mito popular. Para ello, se usará *el mito de Orfeo*, a partir de allí se realizarán las siguientes preguntas:

- ¿Cómo era la vida de Orfeo antes de la muerte de Eurídice?
- ¿Qué fue lo que cambió en el mundo ordinario de Orfeo?
- ¿Qué creen que habría pasado si Orfeo decidía no rescatar a Eurídice?

Una vez las estudiantes hayan completado las preguntas se introducirá a la pregunta guía para el desarrollo del trabajo escrito y para ir a la próxima parada:

- Describe un cambio en tu vida que rechazaste ¿por qué lo rechazaste?

Allí, las estudiantes realizarán un boceto de lo que sería su próximo escrito, con el fin de facilitar su estructura se les brindarán elementos que deben usar para la elaboración de este.

Elementos para la realización del Boceto.
Título creativo.
Descripción breve del mundo ordinario de la estudiante antes del acontecimiento.
Fecha donde ocurre el hecho a narrar.
Espacios donde ocurrirán los hechos.
Personas que participan en la historia (no es necesario poner nombres pueden ser pseudónimos).
Emociones que surgieron durante el acontecimiento.
Sensaciones físicas (visuales, tacto, olor, sonidos) que recuerden del acontecimiento.

Ahora bien, al finalizar este primer recorrido irán a la segunda fase de esta aventura titulada “inicio del viaje” la cual se basará en el desarrollo del escrito a partir del boceto realizado con anterioridad. Para ello, las estudiantes emprenderán su rumbo hacia la lectura del fragmento del libro autobiográfico *trópico de capricornio* del autor Henry Miller, allí se describen aspectos de su visión de mundo y algo de su niñez, el objetivo de esta lectura es el de acercarlas a la narración autobiográfica. Posteriormente, girarán sus timones hacia la corrección de los bocetos hechos con anterioridad y, a continuación, se procederá a mostrar un ejemplo de elaboración propia en donde se usaron los tres momentos del viaje del escritor *mundo ordinario, llamado a la aventura, rechazo a la llamada*. A partir de allí, las estudiantes tomarán su rumbo a una tierra lejana a través de sus recuerdos, en la que realizarán sus propios escritos teniendo en cuenta todo lo trabajado y aprendido hasta el

momento en este trayecto del viaje, la retroalimentación se basará en la reflexión frente al ejercicio.

6.1.2 Sesión 3: Mentores

La viajera les mostró y contó sobre lo que había aprendido de sus mentores, y por ello, decidió ilustrar la importancia de ellos. Para este fin, decidió que se trabajaría el libro álbum autobiográfico *Robinson* de Peter Sis y el cortometraje *Shelter* de los artistas Porter Robinson y Madeon. A partir de este material, pretendía evidenciar este arquetipo y, a partir de allí realizaría las siguientes preguntas:

- ¿En qué se parecen el cortometraje *Shelter* y el libro *Robinson*?
- ¿Alguna vez se han sentido como la niña del cortometraje o como el protagonista de la historia de Robinson?
- ¿Tienen a alguien o algo que sea su guía en la vida?

Luego de esto, el barco en esta ocasión llevaría a evocar un recuerdo, en donde las estudiantes viajeras, deberán realizar un dibujo de su guía o mentor en un momento difícil de su vida y deberán describir por qué es su mentor y un mensaje que quisieran darle.

6.1.3 Sesión 4: Las heroínas deciden emprender su viaje: Primer umbral.

En esta parte de la aventura, cada viajera tomará su rumbo. Allí empezarán finalmente a hablar sobre sus viajes pasados y usarlos para este viaje dentro de la escritura. Esta sesión empezará con un breve cuestionario hecho en Wordwall sobre las fases previamente vistas y además se introducirá la etapa del cruce del primer umbral, ello para que las estudiantes puedan reconocer su definición haciendo inferencias. A continuación, el barco irá a la tierra del cuento en donde se hará una lectura conjunta del cuento Basilisa la bella del autor Aleksandr Afanásiev pero solo hasta la página 6 que es donde el personaje

principal hace el cruce del primer umbral al llegar a la puerta de la casa de la bruja. Para reforzar el entendimiento sobre las etapas vistas hasta ahora, las estudiantes deberán realizar una línea de tiempo de forma creativa, en donde muestren cómo se evidencian las 5 primeras etapas del viaje del escritor dentro del cuento. Así, harán uso de su brújula para identificar en este océano literario las respectivas etapas. Para la retroalimentación, las estudiantes deberán exponer sus líneas de tiempo ante la clase.

6.2 Segundo acto-fase 2

6.2.1 Sesión 5: Pruebas aliados y enemigos

Para esta sesión se continuará con el cuento de *Basilisa la bella* de Aleksandr Afanásiev, las estudiantes harán una lectura conjunta desde la página 6 hasta la 13 y allí cada grupo deberá responder a la siguiente pregunta:

- ¿Si conocieras a una persona con el carácter de este personaje en tu vida, sería tu aliado o enemigo? ¿Por qué?

Los personajes que usarán serán los que saldrán durante el cuento y tendrán que considerar sus acciones durante la historia, los que se usaron para esta actividad fueron los siguientes: Madre y Padre, hermanastras, muñeca, Baba Yaga, calavera, Zar, tres jinetes. Además, las estudiantes deberán realizar un dibujo de dicho personaje.

En el siguiente momento de la actividad se les mostrará a las estudiantes un fragmento de la autobiografía de Hans Christian Andersen *el cuento de mi vida*. Allí deberán resaltar las pruebas a las que se enfrentó el narrador durante su niñez en estos fragmentos, además, el texto servirá como ejemplo para la creación de los escritos de las estudiantes.

Para continuar, de manera individual, las estudiantes realizarán un escrito que será publicado en Padlet en donde relaten una experiencia propia que contenga las 5 primeras etapas del viaje del escritor y, la primera etapa de la segunda fase. Así, el escrito deberá contar con una transformación de su mundo ordinario a través de un cambio, pruebas y un aliado o enemigo. El papel de mentor o aliado será el mismo que dibujaron en la sesión pasada, por lo cual este deberá ser incluido en el relato. Para el cierre de la sesión, las estudiantes pondrán comentarios en los trabajos de sus compañeras y les darán una calificación de 1 a 5

6.2.2 Sesión 6: Aproximación a la caverna más profunda.

En esta sesión, las viajeras se estarán acercando al momento clímax del viaje, por lo cual se trabajarán con temas que lleven a la introspección. Para comenzar, se empezará por la lectura de una carta de Edgard Allan Poe dirigida a su padre, en la que relata un momento trágico de su vida. A partir de allí las estudiantes deberán compartir sus ideas sobre la siguiente pregunta: De acuerdo con lo leído de la carta ¿sobre qué consideran que trata la etapa de aproximación a la caverna más profunda?

Una vez se tenga la definición de este momento, las estudiantes deberán pensar en la siguiente pregunta:

- ¿Cuál es el mayor miedo que hayas superado?

A partir de esta pregunta, las estudiantes realizarán una carta a este miedo, tomando como referencia la leída de Edgard Allan Poe. Sin embargo, no deberán incluir como lo superaron, la carta será sobre lo que le desean decir a ese miedo. Finalmente, por grupos se leerán las cartas.

6.2.3 Sesión 7: Calvario u odisea.

En esta sesión, se retomará el miedo al cual se le escribió en la clase anterior, para encontrar un momento de reflexión, se escribirá en el tablero “incertidumbre” palabra que será guía en esta sesión. A continuación, las estudiantes deberán responder en Padlet la siguiente pregunta:

- ¿Qué papel consideras que tiene la incertidumbre y miedos en la vida?

Ahora bien, en este momento de la sesión se introducirá al texto a trabajar que es *relatos autobiográficos: El origen* del autor Thomas Bernhard, quien narra sus sentimientos frente a un panorama de guerra mientras hace una profunda reflexión sobre la humanidad y toca temas como el suicidio. Se hará una lectura conjunta de un fragmento del texto (página 1 a 11) y las estudiantes deberán subrayar las ideas que llamen su atención, a continuación, se escribirán las siguientes preguntas en el tablero:

1. ¿Cómo se refleja la incertidumbre dentro del texto?
2. ¿Cómo se evidencia el calvario u odisea dentro del texto?
3. ¿Cuál fue su parte favorita del texto y por qué?

Estas preguntas, serán respondidas en un audio que harán por grupos y cuya duración no debe sobrepasar los 3 minutos; además, durante la clase tendrán tiempo de preparar sus respuestas. De esta manera, frente a la pregunta número dos ellas deberán hacer inferencias hacia lo que hace referencia esta etapa. Finalmente, durante los últimos minutos de la clase pensarán en la pregunta de la sesión pasada “¿Cuál es el mayor miedo que hayas superado?” y reflexionarán sobre los sentimientos que tuvieron durante el enfrentamiento de este miedo y los sentimientos que tuvieron por los aprendizajes logrados al enfrentarlo, las viajeras se acercarán a aquello que más temen.

6.2.4 Sesión 8: Calvario y recompensa.

En esta sesión se escribirá la palabra calvario en el tablero y se hará un paralelo para explicar que este momento el héroe se enfrenta al mayor peligro tal y como sucede al niño al llegar al internado en *relatos autobiográficos: El origen* del autor Thomas Bernhard. Una vez aclarado este punto, las estudiantes deberán hacer una lluvia de ideas donde expresen los sentimientos que tuvieron al enfrentar este miedo y los que tuvieron al haberlo superado, haciendo referencia a las etapas de calvario u odisea y recompensa respectivamente.

Para la fase de escritura una vez hayan revisado la lluvia de ideas se hará una lectura del fragmento *relatos autobiográficos: El niño* de Thomas Bernhard, el cual comprende la segunda parte de su autobiografía, en este fragmento se describe un miedo y la satisfacción de superarlo. Así pues, servirá de ejemplo para las viajeras quienes harán un escrito tomando como referencia el fragmento y la lluvia de ideas, puesto que deberán incluir algunas de las ideas allí plasmadas. De este modo, heroicamente viajarán hasta la obscuridad que representa su miedo y encontrarán aquello que represente su propio tesoro.

6.3 Tercer acto- Fase 3

6.3.1 Sesión 9: el final del viaje, camino de regreso, resurrección y elixir.

Esta última sesión se desarrollará a partir de varios fragmentos del libro autobiográfico *Gabo y Mercedes: Una despedida* del autor Rodrigo García. Las estudiantes deberán estar en grupo y, a cada grupo se le entregará un fragmento del texto, a partir de allí se les hará la siguiente pregunta: ¿Cómo relacionan el fragmento a su propia vida? Cada viajera deberá responder de forma individual y ello hará parte de la fase de *camino de regreso* entendida como el regreso al mundo ordinario y en este caso con relación a

sentimientos o experiencias cotidianas. En breve, las viajeras habrán culminado su aventura.

Posteriormente se les hará otra pregunta ¿Qué pensaban de la autobiografía al iniciar el viaje y qué piensan ahora? Esta pregunta hace referencia a la fase de resurrección en donde el héroe renace y llega puro al nuevo mundo. En este sentido, esta pregunta supone una reflexión individual acerca del proceso y como llegan al estado de reconocer en la autobiografía una herramienta para mejorar sus procesos de lectoescritura.

Finalmente, para la fase de el regreso con el elixir, las viajeras deberán responder una última pregunta: ¿Qué aprendizajes tuvieron es este viaje como escritoras? Las preguntas serán compartidas en Linoit que permite crear notas y compartirlas en un tablero grupal. Así pues, los aprendizajes obtenidos harán parte del elixir que encontraron a través de este viaje de escritoras y, constituirá el premio de su aventura al navegar por los diferentes talleres realizados.

7 Matriz categorial : La viajera llega a su última parada.

Una vez terminada su travesía en el imponente edificio estuvo largos días cuestionándose acerca de la eficacia de su viaje, tuvo que volver a la biblioteca, en donde para su sorpresa ya no había espíritus ni estaba el guardián, sus tripulantes sin duda alguna habían logrado un gran viaje, lleno de experiencias que la viajera deseaba plasmar, con su libro en mano “el viaje del escritor” fue a lo que sería su última parada y, decidida, narró lo acontecido durante este viaje.

Para el análisis de los datos, se adaptarán las categorías propuestas por Wells (1987), así como las etapas del viaje del escritor descritas por Vogler (2002), si se

evidencian dentro del escrito o no y si este presenta elementos narrativos autobiográficos desde los parámetros que Lejeune(1973) considera indispensables y si las estudiantes hacen una reflexión sobre el texto desde lo planteado por Larrosa (2003) y Eco (1996) , para tal fin se tomarán como referentes los siguientes indicadores:

Matriz categorial		
Categoría	subcategoría	Indicador
Comprensión sobre la autobiografía	Situación del autor.	La identidad del autor del escrito remite a una persona real.
	Posición del autor.	En el escrito se evidencia que el autor, el narrador y el personaje principal comparten la misma identidad.
	Comprensión lectora sobre los textos autobiográficos.	Relaciona el texto a su propia vida, haciendo una reflexión y teniendo en cuenta lo expresado por el autor.
Niveles de escritura	Ejecutivo	<p>1.Logra responder a las preguntas hechas sobre los textos, sin hacer una reflexión y copiando apartados de este.</p> <p>2.El escrito no tiene coherencia y presenta muchos errores ortográficos.</p> <p>3.No toma en cuenta elementos autobiográficos para realizar su autobiografía ni hace uso de las etapas del viaje del escritor.</p>
	Funcional	<p>1.Logra responder a las preguntas haciendo reflexiones breves y atribuyendo significados fuera del texto o de lo que el autor quiso decir.</p> <p>2.El escrito tiene coherencia, pero presenta errores gramaticales.</p>

		3.Hace un texto autobiográfico, pero corresponde a pocas o ninguna de las etapas del viaje del escritor.
	Instrumental	1.Logra responder a las preguntas haciendo una reflexión propia con base en el texto leído. 2.Hace escritos autobiográficos, pero confunde las etapas o no las usa en su totalidad. 3.Realiza el texto con coherencia y errores mínimos de ortografía.
	Epistémico	1.Comprende cada fase del viaje del escritor y la aplica a sus propios escritos narrando algo desde su visión de mundo. 2.Llega a la reflexión a través de las preguntas y los textos leídos y los transforma a su propio contexto. 3.El escrito tiene coherencia y pocas o ninguna falta ortográfica.
Fases del viaje del escritor	Comprensión de las etapas del viaje del escritor	Comprende y usa la fase uno en su escrito: El mundo ordinario, llamado a la aventura, rechazo a la llamada, encuentro con el mentor y, primer umbral.
		Comprende y usa la fase dos en su escrito: pruebas aliados y enemigos, aproximación a la caverna más profunda, calvario u odisea y, recompensa.
		Comprende y usa la fase tres en su escrito: El camino de regreso, la resurrección, y, el retorno con el elixir.

8 Resultados: La viajera narra los aprendizajes de sus viajeras.

8.1 Comprensión autobiográfica.

8.1.1 Situación del autor y posición del autor

Para esta categoría, se tomarán los dos primeros ítems basados en la teoría de Lejeune (1973) y los cuatro escritos producidos durante los talleres. En el primer escrito este indicador es cumplido por la mayor parte de las viajeras estudiantes. Aunque algunas hacen uso de la narración en tercera persona, usan su nombre y cuentan una historia propia. Por el contrario, dos estudiantes usaron seudónimos como “Bethany” y “Angel” para realizar sus trabajos. Sin embargo, parecen narrar hechos reales, teniendo en cuenta el “pacto de verdad” planteado por Lejeune(1973) estos escritos no cumplen con este apartado, puesto que el lector no puede asociar la identidad del autor a una persona real que narra su vida.

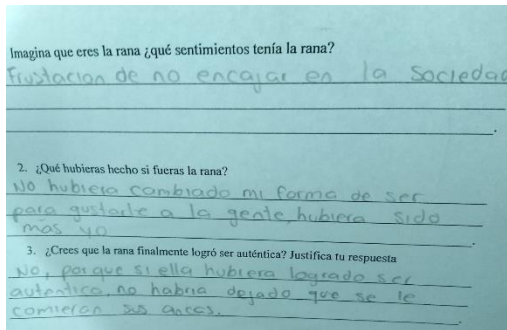
Ahora bien, en el segundo escrito las viajeras narran en tercera persona, nuevamente en la mayoría de los casos usando su propio nombre. Tomando en cuenta el “pacto de verdad”, se vislumbra que es posible realizar un relato autobiográfico en tercera persona, mientras que exista la correspondencia entre las tres identidades (autor, narrador y, personaje principal), en este sentido la mayor parte de las estudiantes logra cumplir con este ítem. No obstante, nueve estudiantes narran su historia de vida haciendo uso de metáforas y elementos ligados a la fantasía. Por ejemplo, “alas para volar” o referirse a ellas como “una mancha” por lo cual, este indicador no fue cumplido en su totalidad, pues los escritos presentan características del cuento o la reflexión personal. Además, dos estudiantes hacen escritos desde la perspectiva de sus mascotas, por lo cual, en estos escritos la identidad del autor no puede asociarse con una persona real, aunque narren hechos propios.

En el tercer escrito si bien se trataba de una carta esta contaba con elementos autobiográficos pues era la exploración de un miedo, algo propio de las viajeras. En este sentido, debido a la naturaleza del ejercicio todas logran cumplir este ítem. Para el último escrito, las estudiantes viajeras abordan su miedo, viven su propia odisea y, narran sobre la recompensa que obtienen al enfrentarlo, se vislumbra que solo una estudiante no cumple con el “pacto de verdad” ya que nuevamente usa un seudónimo. También se evidencia que una viajera escribe una historia sobre su futuro, si bien ello podría considerarse ficticio, si la lectura es realizada por un tercero el “pacto de verdad” se cumple, puesto que se refiere a la misma persona quien protagoniza los hechos y el lector desconoce que quien escribe es una estudiante. No obstante, tomando los parámetros de Gusdorf , 1991, citado por Rodriguez, 2000, “La autobiografía deviene en una versión del pasado, en una reconstrucción revisada y corregida que se intenta verosimilizar como la "verdad real" ...”.(p.15). Así pues, el escrito haría parte de una versión ficticia de un futuro, puesto que no existe una reflexión sobre el pasado ni la historia de la autora.

8.1.2 Lectura

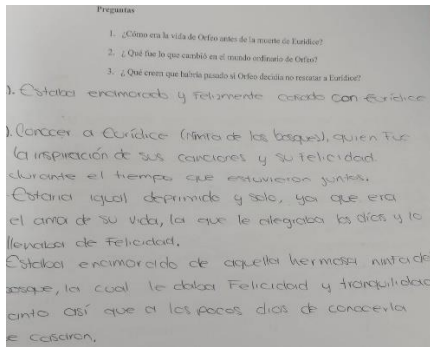
La primera parada literaria ocurrió al mostrar el texto “la rana que quería ser una rana auténtica” del autor Augusto Monterroso. El cual correspondió a la prueba diagnóstica, en esta, se realizaron tres preguntas de reflexión propia, Sin embargo, durante este viaje, las tripulantes a pesar de haber comprendido los temas del texto y los acontecimientos no mostraron una relación o reflexión profunda hacia su propia vida. De acuerdo con Larrosa (2003) el texto debe hacer pensar algo sobre nosotros mismos, en este sentido se evidencia que el indicador no fue cumplido.

Figura 1: diagnóstico



Como segunda parada para los preparativos del viaje se hizo una lectura sobre “el mito de Orfeo” que a través de las preguntas ilustraba las tres primeras fases del viaje. En este sentido, se evidencia que algunos grupos tratan de tomar en cuenta la posición del personaje en sus respuestas, pero nuevamente se quedan con la información brindada en el texto sin transformarla a su entorno o sentimientos propios. En este sentido, de acuerdo con Eco (1996) quien indica que todo texto es una maquina perezosa, se permite vislumbrar que las estudiantes viajeras solo interpretan la información que está explícita en el texto, pero no aquella que aparece de modo implícito. Para este momento, también se leyó un fragmento del libro “trópico de capricornio” del autor Henry Miller y uno de autoría propia “entre el pincel y la pluma, estos dos textos sirvieron como ejemplo para la escritura autobiográfica, y en ese sentido se evidencia que las educandas lo tomaron en cuenta para hacer sus elaboraciones y expresar su visión de mundo.

Figura 2: Taller Orfeo



Ahora bien, el siguiente texto, las llevó a una tierra más poblada por el dibujo, a través de un libro álbum autobiográfico titulado “Robinson” de Peter Sis, el cual, sirvió como ejemplo del papel de mentor en la vida del autor. Así, se evidencia que las viajeras en esta parada logran comprender este arquetipo, describiendo desde su experiencia de vida cómo este mentor las había ayudado o por qué le consideraban mentor, todo ello logrado a partir de dibujos, logrando cumplir con este ítem.

Para continuar el texto de “Basilisa la bella” de Aleksandr Afanásiev se trabajó en dos sesiones junto con fragmentos de la autobiografía de Hans Christian Andersen “El cuento de mi vida”. En este viaje literario, se realizó un escrito en Padlet, y se evidencia que la mayoría de las estudiantes toma como referencia el cuento o la forma de narrar de Hans Christian Andersen en su autobiografía, lo cual permite reconocer que la lectura de estos textos posibilitó que tomaran elementos de ambos y lo trasladaran a sus escritos. A partir de allí, las estudiantes viajeras logran apoderarse más de los escritos para generar algo propio, en las producciones se vislumbra el cómo estos dos textos les suscita algo, transformándolo en algo que reconstruye sus memorias.

Figura 3: Ejemplo de narración similar a la autobiografía de Hans Christian

Andersen

Anónimo / me

Mama y papa

En el planeta Monotonía vive Alison una niña la cual es demasiado entregada a la vida escolar y a sus deberes, gracias a esta actitud no podía recordar el ser feliz y divertirse, hasta que un día, sus padres Jorge y Luisa le mostraron que su vida podía ser más que ello y que tenían la intención de mudarse a otro planeta más animado y divertido llamado Espontaneidad con ciertas reglas, daramente no se podían dejar tus deberes y tareas de lado de una manera permanente. así que sus padres

En el año 1805 vivía en Odense, en una habitación pequeña y pobre, una pareja de recién casados que se querían muchísimo; eran un joven zapatero y su mujer; él tenía apenas veintidós años, una inteligencia asombrosa y un temperamento poético de verdad; ella era unos cuantos años mayor, ignorante de la vida y del mundo, pero de gran corazón. El hombre acababa de

En las sesiones pertenecientes a la fase dos del viaje del escritor se trabajó con una carta escrita por Edgard Allan Poe a su padre. Una vez más, las viajeras estudiantes, toman una forma de narrar similar a la del ejemplo y hacen una exploración más profunda de sus sentimientos en las cartas, haciendo un viaje por su sentir y sus memorias. Por ende, este indicador se cumple a cabalidad. Además, las viajeras leyeron fragmentos de “relatos Autobiográficos” del autor Thomas Bernhard en el cual se realizaron tres preguntas y se grabó un audio por grupo (ver anexo 4). En estos audios, las viajeras mencionan que debido a la forma de narrar cargada de emoción pueden comprender mejor al autor y sus sentires, en este sentido el texto evoca algo a sus vidas.

Finalmente, la última parada las llevó a los fragmentos del texto “Gabo y Mercedes: Una despedida” del autor Rodrigo García Barcha y, se hace una pregunta sobre lo que les suscita el fragmento leído. Frente a este ejercicio se vislumbra que las educandas evocan recuerdos asociados a su núcleo familiar o infancia, expresando, además, las dinámicas que se llevan en su entorno y cómo desearían hablar sobre ciertos temas con sus familias. No obstante, dos estudiantes declaran que el texto no les suscita nada en particular, puesto que no lo asociaban a su entorno. Frente a lo planteado por Larrosa (2003) y Eco (1996) es posible denotar que para ambas estudiantes este fragmento no les llevaba a pensarse sobre

si mismas ni a buscar más allá de lo que les mostraba el autor. Ello debido a la falta de comprensión o, el desinterés por el tema tratado.

8.2 Niveles de escritura.

Para retomar los planteamientos de Wells (1987) citado por Casanny (1999) cada nivel se adaptará a la propuesta. Por lo cual, se tomarán en cuenta los indicadores presentados en la matriz categorial para la realización del análisis de resultados.

8.2.1 Ejecutivo

En este nivel se encontraron las viajeras estudiantes al realizar la prueba diagnóstica. La prueba constaba de tres preguntas que buscaban la reflexión, pero en la mayor parte de los casos las estudiantes se limitaban a responder con dos palabras y, se quedaban con la información brindada en el texto resaltando su final. Ahora bien, algunas trataron de realizar una reflexión, pero nuevamente no lograban asociarlo a algo personal y, las respuestas en general no tenían ni signos de puntuación ni tildes y contaban con muchos errores ortográficos. De acuerdo con Wells (1987) citado por Cassany (1999) este nivel supone la transcripción de lo oral a lo escrito. Sin embargo, como en este ejercicio no se parte de la oralidad, se le da una mayor relevancia a la reflexión desde la lectura. Así pues, usan partes del texto y de acuerdo con lo planteado por Larrosa (2003) se evidencia que el texto no les suscita nada propio.

Este nivel también se evidenció en las preguntas hechas a partir del “mito de Orfeo”. En este taller grupal, las viajeras estudiantes empezaron a hacer uso de los signos de puntuación, pero se vislumbra que tienen dificultad para construir párrafos y, brindan respuestas breves que, aunque traten de hacer una reflexión no ahondan frente a lo leído.

8.2.2 Funcional

La primera travesía autobiográfica realizada por las viajeras con base en la pregunta describe un cambio que rechazaste ¿por qué lo rechazaste? se muestra que se encasilla en el nivel funcional. Ello debido a la falta de coherencia en algunos escritos, las constantes faltas ortográficas y, el no haber comprendido la etapa de “rechazo a la llamada” del viaje del escritor, ya que lo asocian más al desagrado y no a la duda a pesar de los ejemplos mostrados y las explicaciones. Sin embargo, es posible vislumbrar que empiezan a usar tildes y signos de puntuación, aunque no de forma correcta. Además, la realización de un boceto les permitió comprender y aplicar las etapas de “mundo ordinario” y “llamado a la aventura” del viaje del escritor. Adicionalmente, debido a el boceto, las estudiantes viajeras, tenían una idea más clara de lo que escribirán. Ello, demostrado por la teoría de Flower y Hayes (1980) en donde la fase de planificación constituye un ítem relevante dentro de la realización del producto final. Las viajeras que no realizaron esta fase presentaron diferencias en torno a la narrativa y en que no lograban identificar algunas etapas que eran solicitadas dentro del viaje del escritor. Otros factores para tener en cuenta son el medio en donde escriben y su plano afectivo como se muestra en Flower y Hayes (1981) citados por Casanny (1999), como se vislumbra en los ejemplos, algunas viajeras realizaron su actividad de forma digital mientras que otras usaron papel y esfero. En general, no se evidenció motivación frente al ejercicio sino por el contrario un escrito en donde escribieron algo para entregar a la docente, ello se demuestra al acudir a los ejemplos, en la forma de narrar y en el ejemplo del texto escrito sin boceto con frases como “no sé cómo terminar esta historia así que quedará inconclusa.”

Figura 4: Boceto realizado por estudiante



Figura 5: ejemplo de escrito con boceto

Una Fuerte Decisión

Mi nombre es Jimena, lo que aquí te quiero relatar supone uno de mis cambios más grande que he rechazado y el porqué he tomado esta decisión

Yo siempre fui una niña muy querida por toda mi familia, me críe y viví con mis abuelos y mi mamá, siempre me sentí muy amada, especial y querida por mi familia en especial por mis abuelos haciéndome sentir una niña afortunada en todo los aspectos, tengo muy buenos recuerdos, uno de ellos eran, esos domingos de familia que solíamos cocinar todos juntos para comer todos en familia reunidos en el comedor y hablar de cómo había sido nuestros días, o simplemente aquellos días en los que veíamos una película tan solo los tres juntos en una cama grande y suave hasta que el sueño nos cogía, fue hasta aquel años del 2021 donde mi mamá decidió formar su vida con otra persona en ese momento lo tomé un poco mal ya que siempre hablamos sido mi mamá y yo, entonces yo le comuniqué a mi mamá que me gustaría vivir con mis abuelos, lo costó un poco aceptar la idea pero después de todo, en su momento ella lo acepto

En diciembre de ese mismo año el 23 a mi me tocaba pasar la navidad con mi papá, se entero que estaba viviendo con mis abuelos me acuerdo de aquella charla, estábamos en su habitación sentados en la cama; una cama grande y suave, aparte de eso escuchando un programa de televisión, en ese momento fue cuando me dijo q me fuera a vivir con él que nunca me faltaría nada, en ese momento me sentí triste confundida desorientada... mi respuesta fue no ya que era más grande el apego que tenía con mis abuelos y en general a mi familia materna que simplemente el hecho de tener una vida mas estable y mejor económicamente

Figura 6: Escrito sin boceto

Como veía mi mamá y a por que me cambio así

mi historia empieza por el año 2021 cuando tenía 13 años y era una niña muy feliz y contenta en mi familia y en mi escuela, pero un día me di cuenta de que estaba viviendo con mis abuelos y que mi mamá estaba en otro lado, eso me hizo sentir un poco triste y confundida, pero después de un tiempo me di cuenta de que era mejor vivir con mis abuelos que con mi mamá, así que decidí irme a vivir con ellos, eso me costó un poco aceptar la idea pero después de todo, en su momento ella lo acepto

En diciembre de ese mismo año el 23 a mi me tocaba pasar la navidad con mi papá, se entero que estaba viviendo con mis abuelos me acuerdo de aquella charla, estábamos en su habitación sentados en la cama; una cama grande y suave, aparte de eso escuchando un programa de televisión, en ese momento fue cuando me dijo q me fuera a vivir con él que nunca me faltaría nada, en ese momento me sentí triste confundida desorientada... mi respuesta fue no ya que era más grande el apego que tenía con mis abuelos y en general a mi familia materna que simplemente el hecho de tener una vida mas estable y mejor económicamente

En la segunda travesía, este nivel se presenta de forma parcial. En primera instancia, nueve viajeras no cumplen con los indicadores pedidos para hacer una autobiografía y por el contrario realizan un cuento o una reflexión personal. No obstante, logran hacer un mejor uso de los signos de puntuación y mejorar su expresión literaria notablemente. Además, mayormente identifican tres etapas de las seis que se habían solicitado. Finalmente, la fase de revisión se hizo de forma conjunta por medio de las estudiantes viajeras, quienes en su totalidad dejaron comentarios positivos frente a los escritos.

Figura 7: Ejemplo de escrito sobre las primeras 6 etapas del viaje del escritor.

Oreo
 Una chica llamada Paula vivía siempre lo mismo estaba aburrida de la monotonía, se sentía cada vez más sola y ya no quería seguir, siempre había querido una mascota la cual le hiciera compañía hasta que un día le regalaron una gata le puso oreo porque era de pelaje negro divino, fue el mejor regalo que le habían hecho por fin logró que ese sentimiento de soledad se fuera, era feliz con oreo se divertía mucho y aunque ahora no vive con ella oreo marco mucho en la vida de Paula ya que fue alguien que la ayudo en el momento indicado y aunque sea solo una gata le agradece mucho por llegar a su vida.

8.2.3 Instrumental

Ahora bien, sobre la segunda travesía escritural realizada en Padlet a partir de las 6 etapas primeras del viaje del escritor se evidencia que algunas estudiantes se encuentran en este nivel. Ello debido a que 6 de las 36 viajeras realizan escritos sin errores ortográficos o con pocos y, además identifican y usan cinco etapas del viaje del escritor en sus escritos. Ahora bien, también se evidencia que en general la expresión mejora y, que, aunque muchas de ellas no hayan cumplido con los criterios solicitados sobre la realización de una autobiografía hacen escritos que muestran reflexiones y creatividad.

Figura 8: Ejemplo de escrito sobre las primeras 5 etapas del viaje del escritor

Amor De Madre

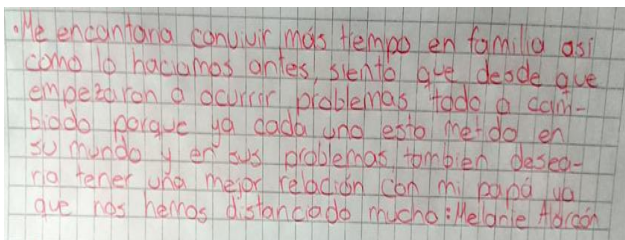
Había una vez una joven llamada Anny, una talentosa artista que encontraba inspiración en las pequeñas cosas de la vida. Un día, mientras dibujaba en su estudio, se le ocurrió la idea de crear un tatuaje especial para una madre y su hija. Anny imaginó una escena conmovedora: una madre y su hija abrazadas, con sonrisas radiantes en sus rostros. La madre representaba la fortaleza y el amor incondicional, mientras que la hija simbolizaba la esperanza y el futuro. Juntas, formaban un vínculo indestructible que trascendía el tiempo y las adversidades. Decidida a convertir su visión en realidad, Anny se sumergió en su trabajo con pasión y dedicación. Cada trazo del lápiz era una expresión de su amor por el arte y su deseo de transmitir un mensaje de empoderamiento y afecto. Finalmente, el día llegó cuando Anny presentó su diseño a una madre y su hija que habían pasado por momentos difíciles. Con lágrimas en los ojos, la madre abrazó a su hija mientras contemplaban el tatuaje. Era más que una obra de arte; era un símbolo de amor, apoyo y renovada esperanza. A partir de ese momento, el tatuaje se convirtió en una fuente constante de motivación para la madre y la hija. Cada vez que lo veían, recordaban el poder del amor familiar y la fuerza que residía en su unión. Y así, gracias al talento y la inspiración de Anny, una simple obra de arte se transformó en un símbolo eterno de amor y motivación.

Para continuar, cuatro de quince viajeras, se encuentran en este nivel en el tercer escrito correspondiente a una carta al miedo. Ello debido a que, a pesar de estar bien escrito, se muestra que mezclan la etapa de “aproximación a la caverna más profunda con la etapa de “la recompensa” puesto que no describen el miedo al que se enfrentaron, sino que muestran lo que obtuvieron al superarlo. En esta sesión la fase de planificación era dada por una pregunta acerca de la incertidumbre, por lo cual, no se hizo una revisión ni se volvió al escrito para buscar correcciones, por ello estas cuatro viajeras confundieron estas etapas dentro de su viaje escritural.

También se encuentra este nivel en las respuestas dadas a través de un audio(ver anexo 4) sobre el texto de Thomas Bernhard “relatos autobiográficos” debido a que expresan como este fragmento les suscita algo debido a la intensidad emocional con la que el autor narra.

Finalmente, las respuestas realizadas sobre el texto “gabo y mercedes: Una despedida del autor Rodrigo García Barcha muestran que las estudiantes viajeras logran llevarlo a su vida propia al reflexionar sobre su núcleo familiar, sobre su infancia sobre lugares que les gustaba visitar y, en suma, logran evocar sensaciones y recuerdos tomando como referencia lo escrito por el autor. Además, a pesar de dar respuestas breves, hacen uso de las tildes y signos de puntuación.

Figura 9: ejemplo de respuesta sobre “ Gabo y Mercedes: una despedida”.

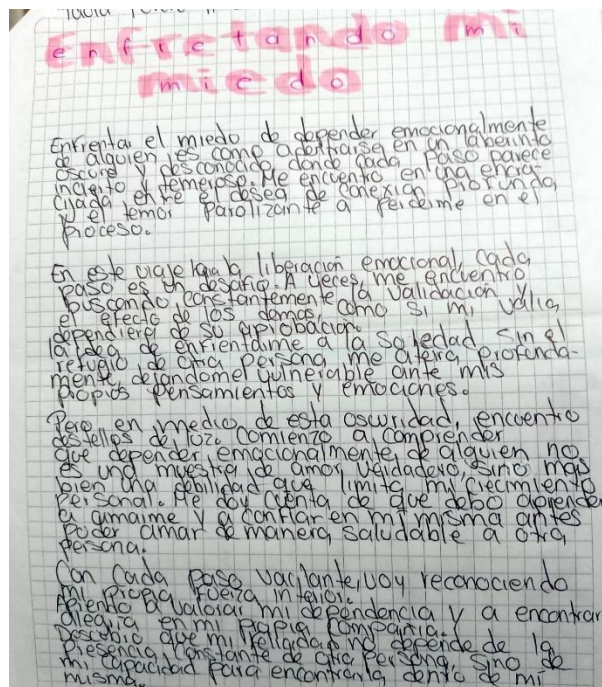


Me encantaría convivir más tiempo en familia así como lo hacíamos antes, siento que desde que empezaron a ocurrir problemas todo a cambiado porque ya cada uno está metido en su mundo y en sus problemas también desearía tener una mejor relación con mi papá ya que nos hemos distanciado mucho: Melanie Adrán

8.2.4 Epistémico

Para la sesión sobre la etapa “aproximación a la caverna más profunda” del viaje del escritor, las viajeras inicialmente debieron expresar sus opiniones frente al rol del miedo y la incertidumbre en la vida. En estas respuestas, se reflejan reflexiones elaboradas en donde logran vincularlo a su contexto, por ejemplo, a sus gustos particulares como la cocina, además, a pesar de ser respuestas concisas hacen uso de las tildes y signos de puntuación y se evidencian muy pocos errores ortográficos. En suma, a través de esta pregunta logran expresar su visión de mundo relacionando estos dos sentires a algo positivo o negativo y mostrando como repercute en sus vidas. Sobre ello, García Cuenca (s.f) menciona que los individuos asimilan y modifican las transformaciones que surgen en su entorno, respecto a esta pregunta es posible denotar que las viajeras a través de ello construyen un concepto sobre la fase a trabajar y la asimilan para apropiarla a sus escritos. En este nivel, también se encuentran la mayor parte de los escritos correspondientes a la carta al miedo, ya que , las viajeras logran realizar reflexiones profundas, mejorar su expresión literaria, describir este miedo con coherencia y, entender la etapa correspondiente al viaje del escritor. En secuencia, el cuarto escrito correspondiente a la “odisea” y a la “recompensa” refleja que las viajeras logran usar las fases adecuadamente para contar un hecho propio. Así pues, narran una historia de superación y lo que obtienen al enfrentar un miedo. Las narraciones están cargadas de emoción y se refleja el carácter introspectivo que tomaron las estudiantes viajeras, todo ello permeado por la construcción hecha a partir de las pregunta y los textos leídos.

Figura 10: ejemplo de escrito sobre la etapa de “la odisea”



Para la fase de elixir en donde las viajeras traen algo que mejora su mundo ordinario, se encuentran las reflexiones frente al trabajo realizado, en estos párrafos se evidencia, en primer lugar, la mejora en su ortografía, y en segundo lugar la mejora en su expresividad e imaginarios frente a la autobiografía. En general, se evidencia como asocian el escribir al tener en cuenta al lector y a sus emociones, y como pueden transformar estas emociones a través de la escritura.

Figura 11: Ejemplo elixir y final del viaje.

Uno de los aprendizajes más importantes que he tenido como escritora es la importancia de la autenticidad en la narrativa. Descubrí que los lectores se conectan más profundamente con historias que son sinceras y que reflejan experiencias humanas reales.

8.3 Fases del viaje del escritor

8.3.1 Fase 1

En esta sesión, fue necesario hacer un cuestionario en Wordwall al empezar, ello para activar sus conocimientos previos y vislumbrar si entendían la definición de las fases vistas hasta el momento. Adicionalmente, se incluyó la fase de primer umbral para que las estudiantes viajeras fueran capaces de hacer inferencias frente a lo que era esta fase. Los resultados fueron positivos en su mayoría. Adicionalmente, se muestra como sin una explicación detallada sobre la fase de “primer umbral,” las viajeras logran identificarla dentro del texto, mostrando cómo a través de la definición de las fases previas del viaje del escritor logran construir un nuevo conocimiento y lograr su comprensión con las herramientas brindadas por el docente.

Figura 12: Resultados de la actividad en Wordwall

Puesto	Nombre	Puntuación	Hora
1.º	Vanegas,gonzalez	5	16.6
2.º	cortez,rojas,duarte	5	18.8
3.º	laura olarte	5	26.3
4.º	Vasco y Salam y Herr	5	27.8
5.º	Iemus	5	33.4
6.º	Gara y duque	5	1:23
7.º	Pillajo	5	1:38
8.º	Parra Mora Cruz	5	2:09
9.º	Jimena S	5	2:50
10.º	Venus r Y Daniela	5	4:00

Respecto a esta fase, se evidencia que en sus escritos las estudiantes por medio de lo leído y el primer boceto, identifican la etapa de “mundo ordinario” y “llamado a la aventura”. No obstante, la etapa de “rechazo de la llamada” no es incluida o se confunde con el disgusto y no con la duda. Ello continúa en los escritos realizados en Padlet, donde mayormente no usan esta etapa ni la de “primer umbral” y resaltan la figura del mentor, la cual fue comprendida en su totalidad, por medio de los dibujos realizados y el por qué consideraban esa figura como su mentor. De acuerdo con Vygotsky,(1934) citado por García Cuenca (s.f) el pensamiento surge de la motivación e intereses propios, en este

sentido, este tópico permitió que construyeran algo propio, a partir de un interés particular por hablar sobre este tema y, explorarlo.

Ahora bien, en la línea de tiempo basada en el cuento de Basilisa la bella, se evidencia que las viajeras siguen teniendo dificultades para entender la fase de “rechazo a la llamada” y “primer umbral” pues solo 2 de los 7 grupos realiza el ejercicio correctamente.

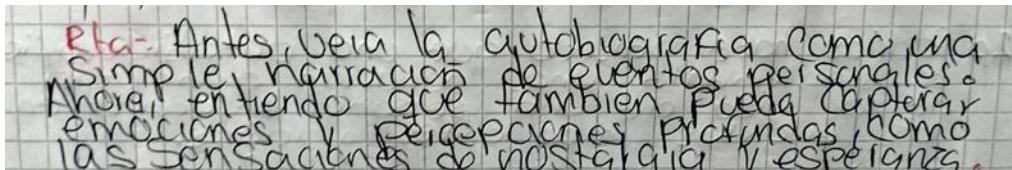
8.3.2 Fase 2

Respecto a la etapa de “pruebas aliados y enemigos” se evidencia que, en el taller grupal para identificar estos arquetipos dentro del cuento, todas logran tomar una posición frente a lo leído y decidir si el personaje es un enemigo o aliado. No, obstante, en el escrito correspondiente a las seis primeras etapas, se muestra que incluyen una prueba, pero no resaltan la figura de algún enemigo sino la de un aliado o mentor. En la fase de “aproximación a la caverna más profunda”, 4 viajeras, no logran identificar y hacer un escrito acorde a esta etapa, pues al acercarse al peligro, las estudiantes viajeras, debían explorar el miedo sobre el cual escribían y, en su mayoría lo hicieron y, lograron tomar una actitud introspectiva frente a lo desarrollado. Para continuar, en los audios (ver anexo 4), sobre el libro “relatos autobiográficos” se refleja que logran mostrar adecuadamente la etapa de “la odisea” a la cual el protagonista y autor del libro se debe enfrentar. Asimismo, en sus escritos presentan como se enfrentaron a la odisea propia que corresponde a su miedo y lo que ganaron al hacerlo lo que corresponde a la etapa de “la recompensa”. En este sentido, se evidencia que la lluvia de ideas realizada previamente posibilitó una comprensión adecuada de estas etapas y en su totalidad las estudiantes realizan correspondientes a lo pedido.

8.3.3 Fase 3

En el camino de regreso, las estudiantes leyeron fragmentos autobiográficos sobre el escritor Rodrigo García Barcha y, logran en la mayoría de los casos vincularlos a su vida. Allí, las viajeras pasan al momento de resurrección, en donde se buscaba conocer sus opiniones sobre la autobiografía comparadas a lo que creían antes, y, manifiestan que pudieron ahondar en sus emociones y, entendieron que este género no se limita a personas famosas o hechos importantes, sino que se profundiza en la experiencia propia, narrando una visión de mundo. Finalmente, su elixir el cual es el objeto que llevan a su mundo ordinario corresponde a los aprendizajes alcanzados en donde manifiestan que entienden la importancia de escribir sobre sus experiencias puesto que al reflexionar sobre sus recuerdos y emociones logran transformar estas vivencias y, darle más valor a su proceso de escritura. En suma, logran comprender las etapas, aunque esta última fase no fue profundizada, sino se hizo a través de un solo taller.

Figura 13: ejemplo de respuesta sobre la etapa de "resurrección"



Antes, veía la autobiografía como una simple narración de eventos personales. Ahora, entiendo que también pueda capturar emociones y percepciones profundas, como las sensaciones de nostalgia y esperanza.

9 Conclusiones y recomendaciones: La viajera vuelve al mundo ordinario y reflexiona sobre su aventura.

Una vez salió de la biblioteca y habiéndose despedido de sus tripulantes y su mentor, comprendió que las jovencitas habían realizado un viaje literario extraordinario. Así, una última vez haría uso de su bitácora en donde escribiría lo que se lee a continuación.

El uso de la autobiografía propició que las estudiantes viajeras pudieran desarrollar escritos en donde su expresión literaria y reflexión crítica frente a los textos mejoró notablemente. En línea con lo establecido dentro de los objetivos, es posible vislumbrar que la estructura narrativa *el viaje del escritor* posibilitó tener una temática definida frente a los textos que se realizaban. Aun cuando algunas fases fueron confusas o malinterpretadas por las viajeras, es posible denotar que buscaron reflexionar y, hacer uso de su creatividad ya sea a través de dibujos o de los mismos escritos. Frente a la autobiografía se evidencian aprendizajes positivos en torno a las experiencias relatadas, destacando el papel de la reflexión y resignificación de sus experiencias, también lograron cambiar imaginarios que tenían frente a esta forma de escritura, puesto que lo relacionaban solo a grandes logros de personas famosas y, comprendieron que en realidad es un tipo de texto que está cargado de introspección y las experiencias son transformadas por el autor. Ahora bien, en cuanto a su nivel de escritura, los productos obtenidos de los talleres muestran como paulatinamente lograban alcanzar una mejor expresión, y, transformaban lo que leían a sus propios escritos, al tomar inspiración de los autores presentados. En este sentido, se cumplió con lo que se esperaba sobre el objetivo general.

Dentro de las experiencias evidenciadas en los talleres es posible denotar que las estudiantes realizaban sus escritos teniendo en cuenta cosas que eran de su agrado, como sus metas, sus actividades favoritas, sus mascotas, sus familias etc. Ello posibilitó que la escritura dejara de ser vista como algo ajeno, y, en cambio se evidencia que parte de algo propio y, que en sus vidas y su entorno hay mucho de lo que pueden narrar. Finalmente, en su experiencia relatan como ahora logran disfrutar más de la lectura, ello debido a que como fue expresado en los talleres, las emociones plasmadas por el autor y su visión de mundo suponen una mejor comprensión de lo que sucede en la historia y logra suscitar algo en sus vidas, entonces, la lectura se convierte en un proceso dialógico, de donde las estudiantes muestran que pueden transformar lo que leyeron a escritos de su historia de vida.

Para continuar, es preciso resaltar que en estos talleres pudo existir una mayor reflexión frente a lo escrito. Por ejemplo, deteniéndose en dinámicas descritas por las estudiantes o explorar aquello que habían narrado. Sin embargo, debido al número de estudiantes y las pocas horas para trabajar la escritura ello no fue posible. Se recomienda trabajar esta estructura con un menor número de estudiantes para que cada experiencia pueda llevar a una reflexión más profunda. Asimismo, las fases del viaje del escritor pueden ser trabajadas una por una, ello para prevenir la confusión o malinterpretación de la estructura. Adicionalmente, puede realizarse con otro tipo de texto, sean cuentos, novelas, auto ficción etc. En este caso se usó la autobiografía, puesto que el interés era que asumieran un papel protagónico en su proceso de lectoescritura, pero, en las primeras sesiones algunas viajeras se mostraban renuentes a narrar algo propio y, esta estructura debido a su organización puede ser ajustada a cualquier tipo de texto. En suma, aunque los

resultados de esta propuesta son mayormente positivos, pueden realizarse ajustes que posibiliten una mejor comprensión de las fases y sobre lo que se escribe.

10 Referencias

Alzate, C. S. (2020). *La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido, y la resignificación de la realidad personal*.

Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11503>.

Aragón, G. A. (2013). Consideración de la escritura narrativa. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5234518.pdf>

Bárbara, P., Mujica, P., Jessica, P., & Bolívar, U. S. (2016). *La autobiografía como propuesta didáctica de escritura en los estudiantes de educación media general o media técnica*. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/343058856_la_autobiografia_como_propuesta_didactica_de_escritura_en_los_estudiantes_de_educacion_media_general_o_media_tecnica

Bruner, E. (1997). *Memoria, identidad, comunidad. La idea de narrativa en las ciencias humanas*.

Camps, A. (1993). *La enseñanza de la composición escrita*. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164812/cuaped_a1993m7n216p19.pdf

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 2(6), 63-80. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>

Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

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

Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos: Harvard University, Norton Lectures, 1992-1993*. Lumen Juvenile.

Enrech, A.E. (2014) *La autoficción: definición y alcance. Su trascendencia en Soldados de Salamina de Javier Cercas*. - Universidad de Zaragoza Repository.

Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/16368>

García-Cuenca, A. (2012). *Metodologías constructivistas en las aulas de Educación Infantil*. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/959>

García Rodríguez, R. E. (2016) *Teoría y Crítica de la Psicología*, pp. 158-174. Recuperado de: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/132/123>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: (6a. ed. --.)*. México D.F.: McGraw-Hill.

Kohan, S.A. (2002). *Escribir sobre uno mismo*. Barcelona: Alna Editorial.

Larrosa, J. (2009). *Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész*. Revista Actualidades Pedagógicas, 55-68

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*.

Martha, R. M. María, R.C. & Freddy, N. (2009.). *Hermenéutica: La roca que rompe el espejo*. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000200009#:~:text=De%20acuerdo%20con%20Fuentes%20\(2002,una%20comprens%C3%B3n%20mutua%20y%20participativa](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000200009#:~:text=De%20acuerdo%20con%20Fuentes%20(2002,una%20comprens%C3%B3n%20mutua%20y%20participativa)

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.

Petit, M. (2003). *La lectura íntima y compartida*. Madrid: Ballobar

Rodríguez García, S., Herráiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M.,

Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I., & Bernal Escámez, S. (2011). *Investigación acción: Métodos de investigación en Educación Especial (3.ª ed.)*.

Rodríguez, F. (2000). El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorreferencial. *Filología y Lingüística XXVI*.

Torres, C. A., et al. (2018). *La reconstrucción autobiográfica como experiencia en la escuela para acercar a los jóvenes a la escritura y lectura literaria*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/35297>

Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. En I. C. ICFES, Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá.

Studocu. (s. f.). *Procesos-lectura-escritura - TEXTOS EN CONTEXTO 1. Los procesos de lectura y escritura Linda Flower - Studocu*.

<https://www.studocu.com/co/document/fundacion-universitaria-iberoamericana-colombia/introduccion-a-la-ingeniera-de-software/procesos-lectura-escritura/53275071>

Valderrama, L. Y. (2018). *Uso de los relatos autobiográficos para desarrollar la producción escrita*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9125>

Vargas, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* ETXETA

Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor*. Ediciones Robinbook.

11 Anexos

11.1 Anexo 1 Diarios de campo

Número de sesión: 1	Fecha: 05/09/2023	Asignatura: Español	Grado: 10-01
Hora de inicio: 10:10	Hora de finalización: 12:00	Tiempo: 1 hora 50 minutos	Tema/s: Novela detectivesca y novela gótica
Procedimiento de la clase			
Momento de la sesión	Descripción de las actividades	Análisis	
Introducción	La clase comienza recordando algunas características de la novela gótica y novela criminal. El docente anota algunas características en el tablero.	En este momento se observa que las estudiantes no prestan atención a lo que les trata de decir el docente. Ya que la asignatura se cursa después de descanso, algunas aún se encuentran dispersas o entran tarde a la clase, ocasionando desconcentración. Asimismo, se observa que hacen uso de sus dispositivos móviles	

		mientras el docente habla, generando ruido y desconexión en la clase.
Desarrollo	Para el desarrollo de la clase el docente les pide a las estudiantes que lean “el corazón delator” y responden unas preguntas con respecto a las características de este género y cómo se evidencian dentro del relato.	El relato fue presentado sin ninguna introducción. Además, una parte del ejercicio se desarrolla en clase y la otra fuera de clase lo que ocasiona que varias estudiantes no lean el relato sino estén hablando o nuevamente usando sus celulares. Además, muestran molestia al copiar las preguntas que el profesor les da y, algunas en ningún momento sacan su cuaderno. No obstante, algunas educandas hacen grupo y empiezan con la lectura, haciendo preguntas sobre el vocabulario y mostrando entusiasmo por el mismo.
Cierre	En el cierre continúan leyendo y el docente les pide que traigan el ejercicio desarrollado para la próxima clase	Para este momento, muchas educandas se encontraban distraídas en otros temas mientras otras empezaban a leer.
Materiales y recursos : Cuento “ el corazón delator”.		
Evaluación: La evaluación se hace a través de las respuestas a las preguntas.		
Tareas : Las estudiantes deben completar 10 preguntas hechas sobre las características de la novela gótica y criminal.		

Número de sesión: 2	Fecha: 12/09/2023	Asignatura: Español	Grado: 10-01
Hora de inicio: 10:10	Hora de finalización: 12:00	Tiempo: 1 hora 50 minutos	Tema/s: Notas
Procedimiento de la clase			
Momento de la sesión	Descripción de las actividades	Análisis	
Introducción	La clase comienza socializando las preguntas de forma breve y calificando la actividad a las estudiantes que la	En esta clase, las estudiantes estaban más atentas a completar las preguntas y la mayor parte de ellas participa y tiene las	

	desarrollaron.	respuestas. A pesar de que nuevamente vienen de descanso se muestran más atentas a la clase, probablemente porque obtendrían su nota para ese corte.
Desarrollo	Para el desarrollo de la clase el docente, les pide a las educandas que lleven su cuaderno para hacer conteo de firmas y determinar cuántos puntos obtendrá para ese corte. Además, se evidencia que en la clase pasada la tarea fue hacer un análisis de una película, teniendo en cuenta los elementos vistos en clase.	En este momento cada una lleva su cuaderno. No obstante, se vislumbra que la mayoría no tiene todas las actividades y que tampoco hicieron las respectivas correcciones de cada taller. Sobre la actividad de la película, se evidencia que era de elección libre así que este ejercicio fue desarrollado por la mayoría de ellas. Asimismo, sobre los talleres dan respuestas poco argumentadas y es algo que el docente recalca a cada estudiante que pasa.
Cierre	En el cierre el docente continúa calificando y las estudiantes tienen el tiempo libre.	Mientras el docente califica, se evidencia que algunas estudiantes se encuentran haciendo tareas de otras materias o usando sus celulares, también se observa que algunas hacen uso de este tiempo libre para dormir.
Materiales y recursos : Cuadernos de las estudiantes.		
Evaluación: La evaluación se hace a través de los trabajos hechos a lo largo de ese corte de notas.		
Tareas : En esta sesión el docente no asigna ninguna tarea.		

11.2 Anexo 2 caracterización

- [Matriz de caracterización](#)



Dirigido a estudiantes

El presente instrumento de recolección de información hace parte de una investigación con la que se pretende diseñar una propuesta de intervención en el aula. Por este motivo le solicitamos su colaboración, dejando en claro que la información recolectada será de carácter anónimo y solo hará parte del proceso investigativo en concordancia con lo decretado por la ley 1581 de 2012. Le agradecemos por su amabilidad y disponibilidad para responder a esta encuesta.

Información general de la estudiante

Nombres y apellidos:	
Lugar de nacimiento:	
Barrio de residencia:	
Localidad:	
Grado:	
Edad:	

Contextualización

Indica con una X qué tan de acuerdo te encuentras con las siguientes afirmaciones:

Afirmación	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
Realizo continuamente actividades físicas, culturales o recreativas.				
Al interior de mi familia la lectura es una actividad que se realiza con frecuencia.				
La escritura es una actividad que me interesa; por lo tanto, escribo con frecuencia.				
La lectura es una actividad que me interesa; por lo tanto, leo con frecuencia.				
La mayoría de las veces me siento motivado para asistir al colegio.				
La mayoría de las clases de español son de mi agrado.				

Marca con una X una o varias opciones según corresponda y completa las líneas con la información solicitada

1. Marca con una X las actividades que sueles hacer en tu tiempo libre:
- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Dormir | <input type="checkbox"/> Dibujar / Pintar | <input type="checkbox"/> Jugar videojuegos |
| <input type="checkbox"/> Leer | <input type="checkbox"/> Bailar | <input type="checkbox"/> Hacer deporte |
| <input type="checkbox"/> Ver televisión | <input type="checkbox"/> Escuchar música | <input type="checkbox"/> Visitar espacios culturales |
| <input type="checkbox"/> Escribir | <input type="checkbox"/> Ver videos | |
| <input type="checkbox"/> Navegar en redes sociales | | |

Otras: _____

2. ¿Tienes alguna discapacidad o enfermedad?
- Sí No

¿Cuál?: _____

¿Pertenece a alguna de las siguientes poblaciones?

- Indígena
 Afrodescendiente
 Víctima del conflicto armado
 Inmigrante
 Ninguna

3. Ordena las siguientes actividades en una escala de 1 a 4 de acuerdo con su dificultad (1 es la actividad que supone mínima dificultad y 4 la de máxima):

- ◆ Leer _____
- ◆ Recordar lo que leo _____
- ◆ Entender lo que leo _____
- ◆ Escribir _____
- ◆ Expresar ideas _____
- ◆ Escribir diferentes tipos de texto (poesía, cuento, fábula etc...) _____
- ◆ Expresar ideas en público _____
- ◆ Escuchar atentamente _____

4. Ordena los siguientes textos en un escala de 1 a 6 de acuerdo a tu interés en ellos (1 es el texto que le supone mínimo interés y 6 el de máximo):

- ◆ Cuento _____
- ◆ Novela _____
- ◆ Poesía _____
- ◆ Teatro _____
- ◆ Novela gráfica _____
- ◆ Autobiografía _____
- ◆ Noticias _____
- ◆ Mangas _____
- ◆ Comics _____
- ◆ Blogs _____

5. ¿Sabes lo que es la autobiografía?

- Sí
 No

6. ¿En tu colegio se abordan temas relacionados a los textos autobiográficos?
- Siempre Pocas veces
 Casi siempre Nunca

7. ¿Hay algún libro que haya tenido un gran impacto sobre ti?

Sí. ¿Cuál? _____ ¿por qué?

No. ¿Por qué?

8. ¿Te interesa la asignatura de Español?


- Siempre me interesa
 A veces me interesa
 Pocas veces me interesa
 Nunca me interesa

9. ¿A qué se debe tu respuesta?

10. ¿Cómo te gustaría que fuera la clase de Español?

11. ¿Cuál es tu lugar favorito en el colegio? Describe por qué

11.3 Anexo 3 diagnóstico

	Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de humanidades Departamento de Lenguas Licenciatura en Español e Inglés Prueba diagnóstica
---	--

La información que nos proporcione será de carácter confidencial y sólo será usada con fines académicos. Agradecemos su tiempo y participación en el desarrollo de la evaluación, ya que reconocemos la importancia de sus respuestas dentro del proceso. Por consiguiente, le pedimos que responda de manera transparente y honesta. ¡Muchas gracias, querido estudiante! Recuerde que todas sus respuestas son valiosas.

Nombres y apellidos:

Comprensión lecto-escritora

- Lee el siguiente texto y responde las preguntas:

<p>Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.</p> <p>Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.</p> <p>Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica. Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.</p> <p>Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.</p> <p style="text-align: center;">FIN</p> <p style="text-align: right;">-Augusto Monterroso</p>
--

1. Imagina que eres la rana ¿qué sentimientos tenía la rana?

2. ¿Qué hubieras hecho si fueras la rana?

3. ¿Crees que la rana finalmente logró ser auténtica? Justifica tu respuesta

Accesibilidad: es necesario investigar

11.4 Anexo 4 audios

- [Audios estudiantes 10-01](#)

11.5 Anexo 5 formato talleres

- [Sesiones del viaje del escritor](#)

Sesión 1	
Nombre:	Rol:
Título del proyecto	Ecos de tinta: el viaje del escritor en la travesía autobiográfica.
Pregunta de investigación	¿Cómo se fortalecen los niveles de producción escrita de las estudiantes del grado 10-01 del

	Liceo Femenino Mercedes Nariño a partir de la escritura de textos autobiográficos bajo la didáctica del viaje del escritor?	
Objetivo general de la investigación	Fortalecer los niveles de producción escrita de las estudiantes del grado 10-01 del Liceo Femenino Mercedes Nariño a partir de la escritura de textos autobiográficos bajo la didáctica del viaje del escritor.	
Objetivo específico al que esta sesión le tributa o aporta		
Categoría de análisis que orienta la sesión:		
Título y número de la sesión:		
Recursos Literarios		
Fecha de realización:		
Duración: 1 sesión		

Introducción	
Ejecución	
Cierre	

11.6 Anexo 6: Trabajos de las viajeras

prueba diagnóstica

11.6.1 Primera Sesión

Preguntas Orfeo

11.6.2 Segunda sesión

Primer escrito viaje del escritor

11.6.3 Tercera sesión

Mentores

11.6.4 Cuarta sesión

Trabajos sesión 4

11.6.5 Quinta sesión

Trabajos sesión 5

Segundo escrito viaje del escritor

11.6.6 Sexta sesión

Rol del miedo

Tercer escrito viaje del escritor

11.6.7 Séptima sesión

Audios estudiantes 10-01

11.6.8 Octava sesión

Cuarto escrito viaje del escritor

11.6.9 Novena sesión

Etapa camino de regreso

Etapa Resurrección

Elixir: Aprendizaje de las viajeras