

**La escritura creativa como estrategia para potenciar la reflexión personal en
estudiantes de grado séptimo del Colegio Bolívar**

Patricia Muñoz Berrío

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de:

Magíster en Educación

Director: Mg. Juan Camilo Zúñiga Amaya

Universidad Icesi

Facultad de Ciencias de la educación

Maestría en educación

Noviembre de 2019

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 1 |
| 2. OBJETIVOS | 4 |
| 2.1 Objetivo general | 4 |
| 2.2 Objetivos específicos: | 4 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 5 |
| 4. MARCO TEÓRICO..... | 7 |
| 4.1. Marco legal: | 7 |
| 4.2. Proceso de escritura: | 11 |
| 4.3. Texto autobiográfico: | 15 |
| 4.4. Escritura y el Yo | 18 |
| 5. MARCO METODOLÓGICO..... | 22 |
| 5.1. Tipo de investigación..... | 22 |
| 5.2. Población | 23 |
| 5.3. Muestra..... | 24 |
| 5.4. Instrumentos de recolección de datos | 25 |
| 5.4.1. Encuesta sobre la enseñanza de la literatura..... | 25 |
| 5.4.2. Planeación de aula | 25 |
| 5.4.3. Producciones escritas de los estudiantes | 25 |
| 5.5. Categorías de análisis:..... | 25 |
| 5.5.1. Nivel de reflexión | 26 |
| 5.5.2. Nivel de textualidad..... | 26 |
| 6. ANÁLISIS Y RESULTADOS | 28 |
| 6.1. Descripción y análisis de la configuración didáctica sobre la escritura de texto autobiográfico | 28 |

| | |
|---|-----------|
| 6.2. Análisis de la propuesta | 39 |
| 6.2.1. Sobre el desarrollo de la propuesta..... | 39 |
| 7. CONCLUSIONES | 61 |
| 8. ANEXOS | 64 |

Anexos

1. Formulario de establecimiento de metas para el progreso de los estudiantes
2. Formato de encuesta sobre la enseñanza de la literatura y resultados
3. Escala de notas del Colegio Bolívar
4. Unidad estructurada- Planeación de la secuencia didáctica. Unidad 1
5. Diseño de la propuesta de escritura
6. Cuadro de caracterización del género autobiográfico
7. Relato autobiográfico de la maestra- texto modelo
8. Rejilla de revisión para texto autobiográfico
9. Rúbrica para la evaluación del texto autobiográfico

Tablas

1. Estructura de la asignatura de español de la sección de Middle del Colegio Bolívar
2. Caracterización de estudiantes que conforman la muestra de la investigación
3. Rejilla revisión diligenciada por la estudiante 8.MJR

Imágenes

1. Revisión y comentarios del texto de la estudiante 7.MA
2. Revisión y comentarios del texto del estudiante 5.AC

Resumen

En este trabajo de investigación se pretende determinar las características de un proceso de escritura creativa que permita potenciar la reflexión en los estudiantes de grado séptimo. Para llevar a cabo este objetivo, se describe la propuesta de escritura de relato autobiográfico, se analizan los textos producidos por los estudiantes y las estrategias implementadas en el desarrollo del proyecto. Los fundamentos teóricos parten de la concepción de la escritura como proceso de Daniel Cassany (1993) y Anna Camps (1993), luego se rastrea la evolución del concepto de género autobiográfico y posteriormente, las implicaciones de esta narrativa en el carácter de los protagonistas de obras literarias. Por último, se comenta la fuerte relación de esta tipología textual con la indagación personal y la construcción del Yo.

En el análisis se estableció que concebir la propuesta de escritura como un proceso que incluye la planeación, revisión, corrección y reescrituras; además del apoyo constante de la maestra y la interacción con los demás compañeros, favoreció el ejercicio reflexivo de la escritura. Así mismo, plantear consignas que involucren el entorno personal, familiar y social de los estudiantes es un elemento que fortalece la motivación y la disposición para la realización de dicha propuesta de escritura. Todos estos aspectos reunidos en esta configuración didáctica posibilitaron que los estudiantes, además de narrar, ahondaran en su interior y profundizaran sus reflexiones sobre una experiencia de vida.

1. Formulación del problema

El Colegio Bolívar es una institución bilingüe con 70 años de trayectoria. Está ubicado en el sur de la ciudad de Cali y atiende a una población de estratos 5 y 6 principalmente. Está organizado en cuatro secciones: Preprimaria (grados Kínder 4, kínder 5 y primero), Primaria (grados segundo, tercero, cuarto y quinto), Middle School (grados sexto, séptimo y octavo) y High school (noveno, décimo once y doce).

Institucionalmente, en el colegio Bolívar no hay un enfoque único de enseñanza y cada maestro, de acuerdo con su formación y criterio, es autónomo de decidir y actuar en sus prácticas de aula. Sin embargo, en los últimos años, los maestros identificaron la necesidad de establecer acuerdos en la enseñanza del español y especialmente en la mediación de la literatura. La intención no ha sido uniformar las prácticas de aula sino establecer criterios comunes que enriquezcan la diversidad de las propuestas pedagógicas.

Por ello, en el año lectivo 2015-2016, los maestros de español de las cuatro secciones hicieron una revisión transversal al programa curricular que incluyó la organización por ejes de los contenidos y presenta secuencialidad a través del bachillerato en varios de sus indicadores. Este programa se implementó a partir de agosto del 2016 y está vigente actualmente.

En el año lectivo 2017-2018, los maestros de español Middle y High School que conforman el PLC (Professional Learning Community) de español, se plantearon una meta en relación al trabajo literario que se desarrolla en el aula. Específicamente querían identificar los factores que impactan (positiva y negativamente) la valoración que tenían los estudiantes sobre este estándar, y a partir de esa indagación, proponer cambios que posibilitaran una valoración mucho más representativa del área por parte de los estudiantes. La meta propuesta fue la siguiente: Mejorar la

percepción que los estudiantes tienen del área de español y alinear las prácticas y estrategias usadas por el departamento para la enseñanza de la literatura. (**ver anexo 1**)

El análisis que los maestros realizaron a partir de los resultados de la encuesta determinó, por un lado, la necesidad de fortalecer la escritura creativa en el aula, ya que se priorizaba la escritura de otras tipologías textuales como las expositivas, argumentativas; el análisis literario (reseñas, comentario de texto), etc. (**ver anexo 2**)

Por otro lado, se evidenció la importancia de:

- Acercar el trabajo literario al contexto de los estudiantes.
- Compartir textos de autoría de los maestros a los estudiantes.
- Analizar textos modelos antes de escribir.
- Posibilitar espacios para que los estudiantes compartan sus producciones escritas con los compañeros.

En grado séptimo, la maestra se sirvió del análisis anterior y consultó por las propuestas de escritura creativa que sus estudiantes habían realizado en años anteriores. Los estudiantes manifestaron que en grado quinto habían hecho un texto autobiográfico que se centró en la narración cronológica de los hechos ocurridos en su vida desde su nacimiento hasta el presente. En grado sexto realizaron la renarración de unos capítulos de la novela “Un capitán de quince años”, cambiando la perspectiva del narrador omnisciente por la narración en primera persona desde el punto de vista del protagonista, un joven de quince años. En la consigna de trabajo se especificaba que, además de relatar los hechos, se desarrollara lo que podría estar sintiendo y pensando el muchacho protagonista. Si bien fueron propuestas interesantes y retadoras para los

estudiantes, fortalecieron los procesos del área e implicaron un acercamiento a la narración en primera persona; se observan dos problemáticas:

1. En la propuesta de escritura del texto autobiográfico el objetivo era relatar cronológicamente los hechos ocurridos en la vida de los estudiantes a partir de una estructura en capítulos. Sin embargo, en la consigna de escritura no estaba incluida la interpretación personal de las experiencias, es decir, la reflexión de lo vivido.
2. En la propuesta de renarración de unos capítulos de una novela leída, la focalización estaba por fuera de los estudiantes, la intención del ejercicio de escritura no contemplaba la indagación por el mundo interior, el entorno familiar y social o el momento de vida de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el análisis de la encuesta a los estudiantes, la necesidad de involucrar más a los estudiantes en las propuestas de escritura auténticas y la importancia de fortalecer la reflexión personal, la maestra de grado séptimo diseñó e implementó una propuesta de escritura que dio cierre a su primer proyecto de clase del año lectivo 2018-2019, titulado *¿Qué implica crecer?* cuyo texto eje fue el libro *El jamón del sándwich*, de la autora argentina Graciela Bialet.

En esta investigación se busca recopilar la experiencia de la maestra, describir la configuración didáctica que llevó a cabo y analizar qué elementos metodológicos de su propuesta fortalecieron el proceso de escritura y, principalmente, la reflexión que sus estudiantes construyeron sobre una situación personal. De esta manera, se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación *¿Cómo organizar procesos de escritura creativa que permitan potenciar la reflexión personal en estudiantes de grado séptimo?*

2. Objetivos

2.1 Objetivo general:

- Determinar las características de un proceso de escritura creativa que potencian la reflexión personal en estudiantes de grado séptimo.

2.2 Objetivos específicos:

- Describir la configuración didáctica realizada para la escritura creativa de un texto autobiográfico en grado séptimo.
- Establecer los elementos de la configuración didáctica que fortalecen la reflexión personal de los estudiantes.
- Establecer la incidencia de la escritura creativa en la reflexión personal de los estudiantes de grado séptimo.

3. Justificación

Ya en los lineamientos curriculares de Lengua castellana se define la importancia del rol del maestro en la configuración del espacio de aula, en la mediación de los estudiantes con los saberes y en las interacciones entre los sujetos:

Dentro de esta concepción, el docente se encontrará en actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de los procesos curriculares. Estará en la tarea de explicitar las variables que entran en juego en las prácticas cotidianas. Por tanto, resulta necesario que esa actitud y ese pensamiento reflexivo operen permanentemente sobre la dinámica del aula. (MEN, 1998, pág. 18)

Por lo tanto, es fundamental que el docente forme parte tanto del diseño, revisión y reelaboración del currículo como de las propuestas didácticas.

Una de las metas del plan estratégico del Colegio Bolívar 2014-2022 es tener un “Currículo y pedagogías dinámicos y centrados en el estudiante”. Alineados con esta expectativa, los maestros del departamento de español se han involucrado de manera activa en la actualización de los programas de estudio y año tras año se plantean metas que fortalecen el aprendizaje de sus estudiantes tal y como se referenció en la formulación del problema.

En este sentido, recoger sistemáticamente la configuración didáctica implementada por la maestra de grado séptimo posibilita evidenciar las reflexiones que llevó a cabo y que le permitieron tomar las decisiones pedagógicas para construir su propuesta de escritura. Así mismo, revisar el impacto de una propuesta que aproxima la actividad académica al entorno de sus estudiantes y que

les posibilita reflexionar sobre su momento de vida (la adolescencia) y los conflictos que pueden generar los cambios físicos, emocionales y relacionales que están atravesando.

Los estudiantes de grado séptimo, cuyas edades oscilan entre los 12 y 13 años, están iniciando su entrada a la adolescencia, una época muy particular del desarrollo humano que incluye transformaciones físicas, psicológicas, emocionales y sociales. Resulta muy enriquecedor plantear una propuesta de clase que los involucre a un nivel auténtico de su realidad, ya que esto determina una disposición favorable a las actividades. Igualmente, le permite dar sentido e importancia a la escritura autobiográfica como herramienta para reelaborar sus experiencias de vida y seguir construyendo su identidad.

Si bien, en años anteriores, los estudiantes se aproximaron a la escritura de texto autobiográfico y a renarraciones en primera persona, éstas no tuvieron el carácter reflexivo que pretende la presente propuesta, que incluyó además, los aspectos detectados en la encuesta sobre la enseñanza de la literatura que se aplicó a los mismos estudiantes cuando se encontraban cursando el grado sexto. Se pretende también, establecer cuáles eran esos aspectos, cómo se integraron a la configuración didáctica para la escritura creativa autobiográfica y cómo potenciaron la escritura reflexiva, consciente y significativa de los estudiantes.

4. Marco teórico

A continuación, se expondrán los sustentos teóricos en los cuales se basa la investigación, para analizar la configuración didáctica de escritura autobiográfica en grado séptimo que implementó la maestra de español. Inicialmente se retoma el marco legal en el cual se inscribe la propuesta, luego se hace referencia a varias concepciones sobre la escritura que la conciben como un proceso que implica varias competencias relacionadas entre sí. Después, se teoriza sobre el texto autobiográfico, tipología narrativa escogida, en la propuesta de escritura, por su potencia en la interiorización del sujeto-escritor que, además de relatar un momento de su vida, reflexiona desde la distancia sobre lo ocurrido. Finalmente, se aborda la relación entre la escritura (autobiográfica) y la construcción de la identidad personal; y cómo a partir del primer elemento se abre la posibilidad de pensarse a sí mismo y al mundo que nos rodea.

4.1. Marco legal:

El currículo del área de español del Colegio Bolívar, revisado y actualizado por los maestros de departamento en el año 2016, tiene como eje fundamental el trabajo con la literatura, desde sus diferentes dimensiones. Esta propuesta tiene su fundamentación teórica en los lineamientos curriculares de Lengua castellana (1998) del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En este documento se evidencia una propuesta curricular que hace énfasis en las competencias y en los actos comunicativos para fortalecer el enfoque semántico-comunicativo y se plantea la inclusión de los cinco ejes en los cuales se debe cimentar el diseño curricular del área de Lenguaje. El tercer eje de los lineamientos se refiere al relevante papel de la literatura desde sus tres dimensiones fundamentales:

– la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético;

– la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes;

– la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. (MEN, 1998, pág. 51)

En esta propuesta del MEN, se cuestiona los modelos tradicionales que instrumentalizan la literatura, la subdividen y aíslan. Se aboga por centrar el trabajo en textos completos, no de fragmentos o resúmenes; fortaleciendo el enfoque hacia la significación, en la que se dialoga, relee, interpreta, analiza y cuestiona el texto: “no basta simplemente con leer y “dar cuenta” de lo leído, pues lo que hay que indagar es por los modos de leer y por los modos de escribir y argumentar sobre los textos que son objeto de lectura.” (MEN, 1998, pág. 53) es decir, que el trabajo con la literatura potencia el aprendizaje profundo y significativo de los estudiantes.

Este referente teórico es la base del programa curricular del área de español del Colegio, que para la sección de Middle School, a la cual pertenece el grado séptimo, está organizado por ejes de los contenidos:

1. Producción escrita.
2. Interpretación textual.
3. Literatura.
4. Ética de la comunicación.
5. Desarrollo de pensamiento.
6. Actitudinal.

Cada uno de estos ejes corresponde a un estándar que, a su vez, tiene varios indicadores. El enfoque de estos programas está en los contenidos, es decir, responde a las temáticas que se

enseñan en cada grado y en la sección de Middle presenta una secuencialidad en la mayoría de los indicadores.

La estructura de la asignatura de español en la sección de Middle School es la siguiente:

| Sección de Middle School | | | |
|--|--|---|--|
| Grado | 6° | 7° | 8° |
| Edad de los estudiantes (media) | 11-12 | 12-13 | 13-14 |
| Distribución de estudiantes por salón | 100 estudiantes distribuidos en 5 grupos | 93 estudiantes distribuidos en 5 grupos | 74 estudiantes distribuidos en 5 grupos |
| Intensidad horaria semanal | 3 clases semanales de 70 minutos cada una | 3 clases semanales de 70 minutos cada una | 3 clases semanales de 70 minutos cada una |
| Organización de unidades o proyectos de aula por año | 3 secuencias didácticas | 4 secuencias didácticas | 5 secuencias didácticas |
| Textos seleccionados para el plan lector | 1. “Un capitán de quince años”. Julio Verne. 2. “Mitos griegos”. Selección de María Angelidou. 3. Relatos de fantasía épica. Autores varios. | 1. “El jamón del sándwich”. Graciela Bialek. 2. “Los vecinos mueren en las novelas”. Sergio Aguirre. 3. Selección de cuentos de suspenso/terror del s.XIX. Autores varios. 4. “Frankenstein”. Mary Shelley | 1. La niebla no pudo ocultarlo. Albeiro Echavarría. 2. Selección de cuentos sobre la violencia (5) 3. El olvido que seremos. Héctor Abad Faciolince, 4. Antología de poesía colombiana con temática sobre el padre. |

| | | | |
|-------------------------|--|--|--|
| | | | <p>5. Cobro de sangre. Mario Mendoza.</p> <p>6. Crónica de una muerte anunciada. Gabriel García Márquez.</p> |
| Propuestas de escritura | <p>1. Bitácora de viaje.</p> <p>2. Texto expositivo con estructura de comparación y contraste.</p> <p>3. Renarración de un mito griego cambiando la focalización del narrador.</p> | <p>1. Texto autobiográfico.</p> <p>2. Resumen como estrategia de comprensión de textos.</p> <p>3. Texto expositivo con estructura de causa y efecto.</p> <p>4. Cuento de suspenso/terror.</p> <p>5. Texto argumentativo (base escrita y presentación oral)</p> | <p>1. Comentario de texto.</p> <p>2. Resumen como estrategia de comprensión de textos.</p> <p>3. Reseña de texto narrativo.</p> <p>4. Texto expositivo con estructura de problema solución.</p> <p>5. artículo de opinión.</p> <p>6. Cuento urbano</p> |

La tabla anterior nos muestra que la asignatura de español, en la sección de Middle School, está organizada en secuencias didácticas que giran en torno a un texto eje del plan lector. A partir de esta obra se construye una red textual que puede incluir una variedad de tipologías: expositivas, literarias, argumentativas, audiovisuales, gráficas, etc. Así mismo, las producciones escritas que elaboran los estudiantes parten de lo trabajado en la secuencia didáctica y corresponden también a una diversidad de textos como los narrativos, expositivos y argumentativos. Éstos se realizan como proyectos de escritura que pasan por un proceso de planeación, revisión, corrección y reescritura.

El sustento teórico de los trabajos de escritura cuenta, entre otros, con los postulados de Daniel Cassany y Anna Camps que se mencionan a continuación.

4.2. Proceso de escritura:

Según Daniel Cassany (1993), escribir es un proceso complejo que involucra saberes y habilidades, conocer las reglas y formalidades lingüísticas, ser consciente de la situación de comunicación inmersa en el texto a producir y ser competente para producir y organizar sus ideas en un texto con sentido y alineado de acuerdo con su intención comunicativa. Esto no se logra de una vez, es importante pasar por la elaboración de un plan de escritura, borradores, correcciones y reescrituras en un proceso de revisión y reflexión de lo escrito.

“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, etc.” (Cassany, 1993, pág. 17)

Cassany llama escritor a todo aquel que tiene una intención comunicativa y usa la escritura como medio de expresión. Para que un escritor sea competente debe conocer las reglas lingüísticas y saber usarlas en su texto; pero también tiene que saber cuáles son las estrategias que posibilitan estructurar adecuadamente y mejorar la composición textual.

En esa misma línea, el MEN en los lineamientos curriculares de Lengua castellana concibe la escritura más allá de las formalidades lingüísticas, que si bien son necesarias, no deben sustituir la convergencia de saberes, competencias, interacciones, construcciones y reelaboraciones que implica el acto de escribir:

“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. (MEN, 1998, pág. 27)

También se inscribe en esta concepción de la escritura como proceso Anna Camps, quien enfoca su trabajo en la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. La autora manifiesta que en la escritura se pasa por unas fases que están interrelacionadas: “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” (Camps, 1993, p. 1) Se parte del planteamiento de la situación discursiva (posicionamiento del escritor, el posible lector a quién se va a dirigir y la finalidad del texto), luego viene la planeación, después la fase de elaboración del texto o textualización; a lo largo de todo este proceso se da la revisión que puede inducir a realizar cambios en cualquiera de las fases, incluso a las que son anteriores a la textualización. De hecho, las investigaciones en las que basa sus conclusiones, resaltan que los escritores aprendices (o no expertos) no dan relevancia a la planeación, no hacen una revisión profunda del texto y/o escasamente atienden algunos aspectos formales. Sobre este aspecto, la autora señala que es muy importante dedicarle tiempo al proceso de escritura y que se abra el espacio para que los estudiantes compartan sus producciones escritas con los compañeros y establezcan situaciones discursivas auténticas. De esta manera, tanto el tiempo como la revisión de los textos entre pares, además del apoyo del maestro, “son factores decisivos para que la planificación y la revisión tengan un lugar importante en el proceso de producción textual incluso de los aprendices” (Camps, 1993, p. 2)

En todo este proceso, explica Camps, la interacción entre el maestro y el estudiante es fundamental para que este último incorpore y haga efectivas las estrategias y saberes necesarios

para la escritura consciente e independiente. Esta interacción, mediada por el diálogo, fortalece la producción escrita del estudiante. Según la autora, las características de una conversación entre profesor y alumno que promueven el aprendizaje de la composición escrita son:

“—El profesor se interesa de forma real por lo que los alumnos escriben y por lo tanto les deja hablar y les escucha; en esta conversación los alumnos aprenden a descubrir sus propias ideas, aprenden a expresarlas verbalmente.

—El profesor no resuelve directamente los problemas de los alumnos sino que son ellos mismos quienes, al hablar sobre sus escritos, aprenden a considerarlos como objeto de reflexión y a resolver las dificultades por sí mismos de esta forma aprenden a ser lectores críticos de sus propios textos (Graves, 1983; Calkins, 1986)

—Los temas de la conversación y su control no dependen sólo del profesor sino que el alumno puede introducir temas y hacer preguntas. La función del profesor es la de organizar y reconducir la conversación, por ejemplo, recogiendo ideas, reintroduciéndolas en el diálogo como estímulo para la reflexión.

—Las preguntas del profesor tienen un carácter abierto, que promueve la respuesta reflexiva de los alumnos”. (Camps, 1993, p. 3)

En otro de sus textos “Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela”, Ana Camps (1995), tomando como referencia el trabajo por proyectos, señala la importancia de dar sentido a las tareas de producción escrita proponiendo ejercicios reales a los estudiantes; por lo tanto, al definir la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje, éstos se inscriben en contextos conocidos y cercanos que permiten establecer la funcionalidad real de los textos que se van a producir.

En este mismo texto, la autora señala las características de una secuencia didáctica de enseñanza de la composición escrita:

- Se plantea como un proyecto cuya finalidad es la producción escrita.
- La producción escrita está inmersa en una situación discursiva contextualizada.
- Se determinan los objetivos de aprendizaje que deben ser compartidos con los estudiantes y a su vez son la base para la evaluación del proceso.
- Tiene una estructura de desarrollo que incluye tres momentos: la preparación, la realización y la evaluación. Éstos no se dan de manera lineal o secuencial, una fase puede generar cambios en otra y ocasionar nuevas revisiones o reelaboraciones.
- En todo el proyecto se evidencia una interacción permanente entre los sujetos (maestro- estudiantes y compañeros entre sí), entre lo oral y lo escrito y entre lectura y escritura.

En síntesis, Camps resalta la importancia de proponer secuencias didácticas cuyo trabajo está centrado en la producción escrita y que, a su vez, esté integrado con objetivos de aprendizaje que sean contextualizados y compartidos con los estudiantes. Cobra especial valor la creación de consignas de escritura inmersas, preferiblemente, en situaciones significativas y auténticas que doten de sentido el ejercicio de escritura. Es decir, la propuesta de escritura contempla el entorno personal, familiar o social de los estudiantes y les permite establecer conexiones con la vida real y sus complejidades.

4.3. Texto autobiográfico:

Para esta variable, tomaremos como base el texto de Francisco Rodríguez “El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorreferencial” ya que nos brinda un recorrido conceptual realizado por cuatro teóricos y finalmente hace una propuesta propia sobre el género.

Rodríguez retoma los postulados de Wilhelm Dilthey para quien la autobiografía es una herramienta que posibilita la comprensión histórica ya que funciona como un dispositivo de organización de lo vivido. Para Dilthey, este género “corresponde a la reconstrucción de la vida por medio de la interpretación de la realidad histórica en que vive el autor de los textos autobiográficos”. (Rodríguez, 2000, pág. 13) En este sentido hay una identificación total entre el sujeto de la escritura y el autor del texto. Este último escoge los momentos más valiosos de su historia de vida y elimina los menos importantes para lograr una reproducción verídica y objetiva de su experiencia. De esta manera, la autobiografía le permite a su autor elaborar el relato, no sólo a partir de los hechos seleccionados, sino también a través de la comprensión que ha hecho de sí mismo y de su vida. Otro aspecto relevante en esta perspectiva es el contrato de valor que se establece con el lector de la autobiografía. Para éste, los eventos relatados corresponden con la realidad y se asumen como reconstrucción verdadera, y comprobable de la vida del autor.

Más adelante, en su texto, relata Rodríguez que, en 1956, Georges Gusdorf publica el artículo “Condiciones y límites de la autobiografía” donde se desestima la identificación entre el autor del texto y el sujeto de la escritura. Si bien hay una coincidencia entre estos dos sujetos, hay una distancia temporal y existencial entre ellos. La autobiografía tampoco se estima como la narración verídica y objetiva sino el relato reconstruido “por una memoria que a veces falla, con lo cual los recuerdos se mediatizan” (Rodríguez, 2000, pág. 15). En esta reelaboración hay una

ilusión de realidad, pero no corresponde a los hechos del pasado; más bien, la autobiografía es el intento de un sujeto por reconstruir al sujeto que fue en el pasado:

El sujeto autobiográfico se construye como mejor se recuerda, es el esfuerzo de un escritor por darle sentido a su pasado; por ello Gusdorf sostiene la necesidad de reinvertir la consideración del género en tanto portador de certezas, y apreciarlo como la elaboración del "autos", del yo realizado por la memoria (con sus condicionantes) en un determinado momento del presente. (Rodríguez, 2000, pág. 15).

En la misma línea conceptual de Gusdorf, Philippe Lejeune habla de "El pacto autobiográfico" como un contrato de confianza que establece el lector con el autor de una autobiografía. Es decir, al leer este género se cree en el autor del texto y en la elaboración que hizo de sí mismo el sujeto de la enunciación.

Rodríguez incluye en su análisis la perspectiva de Paul de Mann quien entiende la autobiografía como desfiguración en tanto que el autor construye un sujeto referencial (como una ilusión) a través del texto y en ese sentido conviene analizar los elementos retóricos que lo constituyen. Para de Mann la autobiografía no constituye un género sino un encuentro o alineación especular entre dos sujetos:

lo que existe son momentos especulares en donde se reflejan dos sujetos (el de enunciación y el autobiográfico) mediante una tropología particular que se ha considerado como "autobiográfica". El autor intenta recuperar este tipo de textos como formas discursivas (es la perspectiva de la autobiografía como escritura), como literatura, antes que documentos cognoscitivos. (Rodríguez, 2000, pág. 22)

Posteriormente, Rodríguez hace una síntesis de las reflexiones de Bajtín sobre el héroe, que le permiten conocer cuál era su entendimiento sobre el género autobiográfico. Para Bajtín no hay grandes diferencias entre la biografía y la autobiografía, ambas permiten la reelaboración de la vida artísticamente, aunque en la última se identifica al héroe con el autor. Así mismo, un elemento fundamental en la autobiografía es la construcción del sujeto referencial a partir de las voces de otros: “el biógrafo conoce gran parte de su vida gracias a las palabras ajenas del prójimo, valoraciones que poseen una tonalidad emocional determinada: nacimiento, origen, sucesos, etc., especialmente los de la niñez y la adolescencia”. Bajtín considera que la autobiografía como género surge en el renacimiento, dado que antes existían formas autobiográficas como las confesiones o las memorias, pero éstas tenían un carácter más político y público producto de una autoconciencia social o familiar.

Finalmente, Francisco Rodríguez plantea su propia conceptualización de la autobiografía. Para él es clara su categoría de género y coincide con Bajtín en que su conformación se da en el Renacimiento ya que éste potenció el concepto de individualidad: “La autobiografía es el resultado, entonces, de la conciencia individual que se considera digna de interés tanto para los demás como para la historia” (Rodríguez, 2000, pág. 22). De Dilthey rescata la concepción de la escritura autobiográfica como referente de la vida del autor. De Gusdorf considera la diferenciación del autor del texto con el sujeto ficticio. Retoma de Paul de Mann el análisis de la autobiografía como forma discursiva. De Bajtín, resalta la concepción dialógica en tanto que se incluyen las voces de otros en la construcción del sujeto. Afirma entonces:

“el género autobiográfico se ha constituido en un espacio dialógico, ambiguo, donde conviven elementos referenciales, antropológicos, culturales, encubiertos en una estructura tropológica y pragmática.... donde un sujeto de enunciación se inventa, actor que

dibuja en su escenario las imágenes que más lo seducen para luego integrarse al público y observar su espejo lleno de palabras que nunca fueron suyas” (Rodríguez, 2000, pág. 23).

4.4. Escritura y el Yo

En relación con la última idea señalada por Rodríguez (2000) sobre la autobiografía como construcción dialógica y teniendo en cuenta que toda escritura es un ejercicio personal en el que se ponen en juego diversas habilidades e intenciones, ya sean conscientes o inconscientes, analizaremos en este apartado cómo la escritura, y principalmente la autobiográfica, posibilita la introspección necesaria para reelaborar las experiencias de vida y, a su vez, se convierte en una herramienta para la construcción de la identidad personal.

Se revisará el trabajo de Dante G. Duero y Gilberto Limón Arce profesores de las facultades de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional Autónoma de México, respectivamente. Este trabajo publicado en la Revista de Antropología Iberoamericana, permite un rastreo de varios autores en torno a la relación entre el relato autobiográfico y la construcción de la identidad.

Los autores, retomando a Foucault, expresan que la manera en que nos construimos, a través de los relatos, condiciona la manera de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás:

Pensarnos a nosotros mismos como sujetos y agentes, nos condiciona a un modo de estar insertos en el mundo. Por el contrario, la ausencia de una identidad, así como la falta un relato que dé cuenta de nuestras acciones desde un marco de intenciones y propósitos, hace imposible que nos reconozcamos como agentes. Si no se sabe quién se es, qué se quiere ni para qué, tampoco se sabe cómo actuar ni por qué. (Duero & Limón, 2007, pág. 233)

Los investigadores plantean que autores con Ricoeur, Shotter, Gergen y Gallager estiman que al elaborar los relatos de experiencias personales, el escritor también está construyendo su propia identidad y el Yo se va construyendo con cada acción, decisión y elaboración que hace parte de la autobiografía; de esta manera la narración se convierte en una estrategia para dimensionar las vivencias, reflexionar sobre sí mismo, comprender los pensamientos y sentimientos y darle sentido a lo que nos rodea: “nos volvemos capaces de unificar nuestras experiencias pasadas, presentes y futuras en un todo organizado, lo cual vuelve al mundo en que vivimos, más predecible y significativo” (Duero & Limón, 2007, pág. 234).

De ahí que el relato de experiencias personales sea una herramienta usada con frecuencia en la psicoterapia como facilitadora del proceso terapéutico y por su potencia para repensar las experiencias vividas. Sobre esto, los autores expresan que: “el poder transformador de la narración descansa en su capacidad para interrelacionar los hechos de nuestras vidas en el contexto de un significado nuevo y diferente” (Duero & Limón, 2007, pág. 235) y de esta manera encaminarse hacia la comprensión o resolución de los conflictos personales.

Por otro lado, Gustavo Adolfo Aragón (2013), explora la potencia de las auto-narraciones como mecanismo de indagación de sí mismo. El autor toma como base de su estudio la ficción literaria y examina los discursos de cuatro narradores protagonistas (autodiegéticos) que intentan, a través de su relato, comprender su propia historia: Odiseo (La Odisea, de Homero), Marcel (En busca del tiempo, perdido de Marcel Proust), Riobaldo (Gran Sertón: Veredas, de Joao Guimaraes Rosa) y un Yo poético desconocido (Changó, el Gran Putas de Manuel Zapata Olivella).

Del relato que Odiseo hace de su historia ante los Feacios, Aragón postula “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). De esta manera, la autonarración se concibe como herramienta para reconstruir la vida.

De Marcel, el protagonista de *En busca del tiempo perdido*, Aragón 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. 104). El protagonista se da cuenta que puede “atesorar” sus recuerdos más importantes a través de la escritura y así recuperarlos, revivirlos y perpetuarlos.

Tomando luego la narración que Riobaldo, el ex bandolero de *Gran Sertón: Veredas*, hace sobre su vida a otro personaje; Aragón plantea que “es la narración lo que le permite descubrirse, ante sí y ante el otro.” (Aragón, 2013, p. 106). Este protagonista ha vivido a su manera y sin mucha reflexión sobre lo acontecido, pero es ahora, al final de su vida, que va entendiendo todo lo que pasó y las decisiones que tomó. Por lo tanto, la autonarración posibilita rememorar las experiencias de vida para dimensionarlas y darles sentido.

Por último, Aragón explora cómo el autor de la novela a través del narrador de la primera parte de *Changó, el Gran Putas*, se asume “como el portavoz de un pueblo. Y no escribe para sumirse en la desgracia de lo vivido: se escribe para ofrecer esperanza, vitalidad para cambiar, para resistir” (Aragón, 2013, p. 109). Así pues, en el relato de las experiencias de una vida confluyen las historias de muchos y así la narración se puede convertir en el clamor, el sentir y la reivindicación de un pueblo.

En conclusión, la escritura de carácter autobiográfico inicia como una exploración del pasado y al interior de sí mismo, pero de ese recorrido el viajero regresa transformado: al relatar la travesía, se rememora, reconstruye y dimensiona sus vivencias. La distancia y el tiempo que lo separa de los hechos ocurridos le permite, ahora, ver con más claridad y comprender lo que pasó.

Una escritura tan íntima como la autobiográfica posibilita darle sentido a las experiencias de vida y de esta manera se construye o fortalece su propia identidad.

Ahora bien, los estudiantes de grado séptimo están en un momento de vida muy particular, la adolescencia trae a sus vidas grandes cambios y con éstos vienen los conflictos internos o con los otros. Además, en esta etapa se cuestiona, indaga, explora y reafirma muchos aspectos de la vida. Proponer un ejercicio que les permita, a través de la escritura, repensar uno de esos aspectos que los incomoda, los molesta, o los llena de emoción; se abre como un camino de entendimiento sobre sus sentimientos, sus acciones y sus decisiones. De esta manera, la escritura se convierte en una vía para reflexionar sobre su vida y sobre sí mismo. Es decir, el relato autobiográfico potencia la construcción de la propia identidad.

5. Marco metodológico

5.1. Tipo de investigación

Teniendo como objeto de estudio un fenómeno educativo, en esta investigación se acude al método cualitativo- interpretativo para describir y analizar la configuración didáctica que la maestra diseñó e implementó como estrategia para abordar la falta de reflexión en la escritura creativa de sus estudiantes de grado séptimo.

Jorge Martínez Rodríguez en su artículo “Métodos de investigación cualitativa” señala una característica esencial de esta metodología:

La investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social. Por tal razón rara vez se asignan valores numéricos a sus observaciones, sino que se prefiere registrar sus datos en el lenguaje de los sujetos. En este enfoque se considera que las auténticas palabras de éstos resultan vitales en el proceso de transmisión de los sistemas significativos de los participantes, que eventualmente se convierten en los resultados o descubrimientos de la investigación. (Rodríguez J. M., 2011, pág. 11)

De esta manera, la maestra-investigadora recoge y sistematiza su experiencia de aula comprendiendo que las decisiones didácticas que tomó influyeron en el desarrollo del proyecto de escritura. A partir de los documentos de su planeación, de las producciones escritas de los estudiantes y de su propia reelaboración de la configuración didáctica, se rastrean las

características del proyecto que posibilitaron el fortalecimiento de la reflexión en la escritura de un texto de carácter autobiográfico.

Martínez indica que “La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente” (Rodríguez J. M., 2011, pág. 11). Por lo tanto este enfoque metodológico permite analizar, no sólo las estrategias didácticas de la maestra, sino también cómo éstas tienen incidencia en los textos finales de su proyecto, además de tener en cuenta otros aspectos de la configuración didáctica como el contexto en el cual se realizó, los sujetos implicados y sus interrelaciones. En este proceso de investigación, los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recolección no son de carácter medible, por el contrario, son objeto de reflexión y análisis de orden interpretativo.

5.2. Población

El presente trabajo de investigación se realizó en el Colegio Bolívar, institución bilingüe de la ciudad de Cali. El colegio se encuentra organizado en cuatro secciones: Preprimaria (kínder 4, kínder 5 y primero), Primaria (grados 2º a 5º), Middle School (grados 6º a 8º) y High School (grados 9º a 12º).

La sección de Middle School o Secundaria Básica atiende aproximadamente a 300 estudiantes con un personal de 30 docentes, 2 consejeras (psicólogas) y un principal (director de sección).

La configuración didáctica para la escritura de texto autobiográfico fue desarrollada en grado séptimo del año lectivo 2018-2019. Este grupo estaba conformado por 93 estudiantes (58 niñas y 35 niños) con edades comprendidas entre los 12 y 13 años. La mayoría realizaron grado

sexto en esta institución y tres de ellos venían de otras instituciones. Los estudiantes estaban distribuidos en cinco grupos para la asignatura de español.

5.3. Muestra

Como se menciona en el punto anterior, la práctica docente se realizó con los estudiantes de grado séptimo, pero para la muestra se seleccionaron 10 estudiantes con diferentes niveles de desempeño en el área de acuerdo con la escala interna del Colegio Bolívar, es decir, Insuficiente, básico, proeficiente y avanzado (**ver anexo 3**). Además, se tuvo en cuenta el alcance en el objetivo de aprendizaje planteado por la maestra en el proyecto de escritura: Reflexionar de manera clara y coherente sobre los conflictos y transformaciones personales a través de la escritura narrativa.

Para efectos del estudio, los estudiantes van a ser identificados a partir de una codificación numérica.

| Código de identificación | Género | Edad | Nivel de desempeño en la clase de español |
|--------------------------|-----------|---------|---|
| Estudiante 1.IM | femenino | 13 años | avanzado |
| Estudiante 2.LT | femenino | 13 años | avanzado |
| Estudiante 3.ML | femenino | 12 años | proeficiente |
| Estudiante 4.MR | femenino | 12 años | proeficiente |
| Estudiante 5.AC | masculino | 12 años | proeficiente |
| Estudiante 6.MO | femenino | 13 años | proeficiente |
| Estudiante 7.MA | femenino | 12 años | básico |
| Estudiante 8.MJR | femenino | 13 años | básico |
| Estudiante 9.MP | masculino | 13 años | bajo |
| Estudiante 10.GD | masculino | 12 años | bajo |

5.4. Instrumentos de recolección de datos

5.4.1. **Encuesta sobre la enseñanza de la literatura:** esta técnica de recolección de información aplicada a los estudiantes de las secciones de Middle y High School durante el año lectivo 2017-2018, arrojó datos cuantitativos sobre la mediación de la literatura en las clases de español. Se retomarán los resultados de las preguntas que se tuvieron en cuenta para diseñar el proyecto de escritura que es objeto de investigación en este trabajo (**ver anexo 2**)

5.4.2. **Planeación de aula:** este instrumento está compuesto por la unidad estructurada, formato institucional para la planeación de cada una de las secuencias didácticas (**ver anexo 4**). Sin embargo, este formato incluye todas las actividades de la secuencia, de la cual, el proyecto de escritura corresponde a la parte final y para efectos del análisis de esta investigación se requirió de una descripción más detallada de este ejercicio de escritura. Por lo tanto, se cuenta con un documento propio de la maestra sobre su propuesta de escritura (**ver anexo 5**) y su descripción de la configuración didáctica.

5.4.3. **Producciones escritas de los estudiantes:** Todo el proceso de escritura se realizó usando la herramienta digital de Google docs, allí se registró la escritura del borrador del texto, la revisión entre pares, las reescrituras y el texto final; así como los instrumentos de revisión y evaluación diseñados por la maestra como las listas de chequeo y la rúbrica.

5.5. Categorías de análisis:

El análisis tiene en cuenta las siguientes categorías de análisis elaboradas a partir del nivel de reflexión del nivel de textualidad desarrollados en el proceso de escritura.

5.5.1. Nivel de reflexión:

- **Inicial:** se relatan acontecimientos significativos de la vida del estudiante pero el texto carece de interpretación personal sobre los hechos narrados.
- **Medio:** El texto tiene algunas interpretaciones y valoraciones de las experiencias que se confunden con reflexiones. Falta elaboración y profundidad que evidencie un aprendizaje para su vida.
- **Avanzado:** Se aprecia una reflexión personal profunda y significativa del autor-narrador sobre su propia experiencia y los aprendizajes de vida.

5.5.2. Nivel de textualidad:

De acuerdo con la tipología, estructura y elementos del texto autobiográfico.

- **Inicial:** No hay evidencia de la estructura en párrafos o, aunque la presenta, no logra desarrollar las ideas principales. Hay confusión en la tipología del narrador ni incluye descripción o diálogos en su narración. Se observa poco desarrollo de los acontecimientos de su experiencia ni expresa sus emociones y sentimientos sobre estos. Hay confusión en el uso de los tiempos verbales.
- **Medio:** Se aprecia una estructura de párrafos con ideas principales, pero poco desarrolladas. Usa un narrador protagonista, pero no lo mantiene a lo largo de la historia. Narra los eventos como una experiencia de vida. También expresa las emociones y sentimiento que le produjeron dichos acontecimientos. El relato presenta descripciones

poco desarrolladas y diálogo sin contexto. Narra usando solo un tiempo verbal en los hechos, sentimientos y reflexiones.

- **Avanzado:** Se aprecia una estructura de párrafos con ideas claras y coherentes que atienden a la intención y sentido del texto. El relato es contado por un narrador protagonista y se mantiene a lo largo de la historia. Éste narra los eventos como una experiencia de vida. También expresa las emociones y sentimientos que le produjeron dichos acontecimientos. El relato incluye, además de narración, descripción y/o diálogo. Se narra en pasado los hechos y sentimientos que ya ocurrieron y en presente, las reflexiones actuales.

6. Análisis y resultados

Para brindar mayor claridad en el alcance de los objetivos de este trabajo de investigación, el presente capítulo está organizado en dos momentos. La primera parte se refiere a la descripción de la configuración didáctica sobre la escritura del texto autobiográfico, donde la maestra detalla lo hecho en cada sesión y la consigna oral o escrita dada a los estudiantes y luego se revisan los aspectos que tuvo en cuenta para diseñar su propuesta de escritura. En la segunda parte, se realiza el análisis del desarrollo de la configuración didáctica y, finalmente, de las producciones de los estudiantes.

6.1. Descripción y análisis de la configuración didáctica sobre la escritura de texto autobiográfico

La primera secuencia didáctica de la clase de español del grado séptimo “¿Qué implica crecer?” gira en torno al libro “El jamón del sándwich” de la autora argentina Graciela Bialet. Esta novela tiene un formato de diario personal donde la narradora protagonista, Ceci, cuenta lo que ocurre en su vida durante un año, de los quince a los dieciséis. En este relato, la protagonista se cuestiona sobre su existencia, su familia y amigos; revisa y se desahoga al relatar sus conflictos, las decisiones que toma, sus acciones y los cambios que va teniendo en su vida.

En la indagación por los conocimientos previos de la escritura autobiográfica, los estudiantes manifestaron que en grado quinto habían hecho un texto autobiográfico que se centró en la narración cronológica de los hechos ocurridos en su vida. En grado sexto realizaron una renarración utilizando el recurso de la focalización en primera persona desde el punto de vista del protagonista, un joven de quince años. Este año, en el desarrollo del proyecto ¿Qué implica crecer?

se trabajó en la reescritura de unos capítulos de la novela haciendo un cambio en la perspectiva de narración, cambiando el punto de vista de la protagonista por el de otro personaje de la historia.

La parte final de la secuencia consistía en hacer una caracterización del género autobiográfico y luego la producción final del texto con estas características.

A continuación, se detalla la configuración didáctica.

| Descripción de la sesión | Consigna |
|--|---|
| <p>1.Una vez terminada la lectura del libro, los estudiantes identificaron las particularidades de una novela con formato de diario comparando su estructura con los textos narrativos leídos y las producciones escritas realizadas en años anteriores. Luego se indagó por los otros tipos de texto, además del diario, que tienen un carácter autobiográfico.</p> <p>Después de la discusión grupal, se registró en un cuadro la caracterización de los textos autobiográficos. Finalmente se socializan los cuadros de cada grupo y se llega a un consenso sobre los elementos,</p> | <p>Para discutir en grupo...</p> <p>Teniendo en cuenta que la novela “El jamón del sándwich” tiene un formato de diario personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿cuál será la intención de este tipo de textos? • ¿Qué información nos brinda la narradora protagonista en su relato? • ¿Qué se debe tener en cuenta al escribir un diario personal? • ¿Qué otros tipos de texto tienen un carácter parecido al diario? |

| | |
|---|---|
| <p>estructura, contenido e intención del género. (ver anexo 6)</p> | |
| <p>2.La maestra presenta un texto autobiográfico de su autoría y hace la lectura con los estudiantes. También comparte cómo fue el proceso de escritura, qué obstáculos enfrentó, cómo los resolvió y responde a las inquietudes de los estudiantes. Algunos hacen preguntas personales sobre el contenido del texto y otros por el rol de escritora que desconocían de la maestra.</p> | <p>De acuerdo con el cuadro de caracterización del género autobiográfico, realizado en la clase anterior, discute si el texto presentado por la maestra es autobiográfico.</p> |
| <p>3.Se comparte con los estudiantes que el objetivo de aprendizaje del proyecto de escritura que van a iniciar es reflexionar de manera clara y coherente sobre los conflictos y transformaciones personales a través de la escritura narrativa.</p> <p>También se presenta la consigna y el proceso de escritura. A esta información se</p> | <p>Teniendo en cuenta lo que hemos aprendido sobre los textos narrativos de carácter autobiográfico (intención comunicativa, características y tipología del género, elementos narrativos) y especialmente, el punto de vista del narrador, nuestro proyecto ¿Qué implica crecer? terminará con la producción escrita de un relato sobre un acontecimiento de tu vida que consideres valioso y significativo. El punto de vista del texto es la de un</p> |

puede acceder a través de la plataforma Schoology del Colegio Bolívar.

Después se abre un espacio para resolver las inquietudes sobre la propuesta.

narrador protagonista que relata un hecho memorable de su vida y además reflexiona sobre lo ocurrido en esos eventos.

¿Cómo lo vamos a hacer?

Al terminar el proyecto cada uno realizará un texto autobiográfico. La diferencia de nuestro escrito con otros textos de carácter autobiográfico es que no retomaremos la historia de vida completa sino que podemos resignificar un hecho trascendental en nuestra vida a través de la escritura. Puede ser un momento alegre o triste en donde la escritura te permitirá tomar la distancia necesaria para valorar esa experiencia que posiblemente te ha permitido crecer y fortalecerte como persona.

El proceso de la escritura del texto. será el siguiente:

- 1. Plan de escritura: tema, idea, intención comunicativa.**
- 2. Producción del borrador del escrito.**
- 3. Revisiones y reescrituras.**

| | |
|--|--|
| | <p>4. Texto final.</p> |
| <p>4. Plan de escritura: Se aclara en qué consiste cada una de las partes que componen el plan de escritura y se revisa de nuevo el texto modelo. Los estudiantes empiezan a elaborar sus planes de escritura.</p> <p>La maestra recibe en su correo los planes de escritura y se seleccionan algunos que pueden servir de modelo, los proyecta en el video beam y se hace la revisión y corrección grupal.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Selección del tema: Debe estar limitado y focalizado. (ver el ejemplo del texto modelo) • La idea: ampliar el tema escogido, especificando a qué aspecto del tema te quieres referir. (Sujeto, predicado+complemento) • Intención comunicativa: ¿De qué manera quieres impactar en el lector? ¿qué quieres lograr en el lector con tu texto? |
| <p>5. Se revisa de manera grupal, siguiendo la estructura de la clase anterior. Los estudiantes que ya están listos inician con la escritura del borrador. Como algunos estudiantes no tienen listo el plan de escritura, la maestra conversa de manera individual con ellos para ayudarlos a</p> | <p>Las pautas de escritura para el borrador:</p> <p style="text-align: center;"><u>Estructura del texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto debe tener una estructura en párrafos. • El primer párrafo puede ser introductorio o de un estilo libre que enganche al lector. En éste debe quedar clara la idea general del texto. |

encontrar un tema significativo del que puedan hablar en su texto.

- Cada párrafo debe tener una idea principal que se desarrolla a partir de otras ideas de apoyo (secundarias).
- Perspectiva de narración: narrador protagonista (primera o tercera persona del singular)
- Tiempo de narración: Cuando narres hechos o sentimientos del pasado debes usar ese tiempo verbal, cuando te refieras a reflexiones actuales puedes usar el tiempo presente.

Contenido del texto:

- Narración: haz uso de tu memoria para contar los hechos ocurridos: también puedes incluir descripción de lugares y personajes que consideres relevantes.
- Comenta las emociones y sentimientos que te produjeron esos acontecimientos.
- Reflexión: ¿Cómo percibes esos hechos ahora? ¿Qué efectos han tenido en tu vida?

| | |
|---|---|
| | <p>¿por qué los consideras significativos para tu vida?</p> <p><u>Aspectos formales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Letra Times New Roman 12 o Arial 12 • Interlineado 1.5 • Texto Justificado • Márgenes: 2.5 cm (superior, inferior, derecho, izquierdo) • Extensión: 2 páginas aproximadamente. |
| <p>6.Continuación de la escritura del borrador del texto:</p> <p>En este punto y en el resto del proceso, cada estudiante avanza a su propio ritmo, los más avanzados utilizan el tiempo de la clase para la escritura, son más autónomos en el proceso e incluso se pueden adelantarse a lo que la mayoría de los compañeros están haciendo. Los estudiantes con más dificultades son apoyados por la maestra o por los</p> | <p>El apoyo se centra en la revisión y corrección del plan de escritura, la explicación de las pautas de escritura y en la organización del estudiante para que empiece su borrador (por ejemplo, en los aspectos tecnológicos o la comprensión de la estructura del texto).</p> |

| | |
|--|---|
| <p>estudiantes avanzados que ya terminaron la escritura del borrador, incluso fue necesario que la maestra trabajara de manera individual con algunos estudiantes en las jornadas de refuerzo extraclase.</p> | |
| <p>7. Revisión entre pares. Los estudiantes tienen su borrador listo en un documento de Google y lo comparten con un compañero para que éste lo revise usando la rejilla de revisión o lista de chequeo. Para organizar qué estudiante le revisa a otro compañero, la maestra tuvo en cuenta que el texto es un relato íntimo y dado que para algunos estudiantes resulta inquietante que un compañero, con quien no tienen un vínculo afectivo, conozca un aspecto tan personal, fue determinante para que el criterio de selección de la revisión entre pares estuviera atravesado por la decisión del autor de cada texto. La maestra apoya el trabajo de los estudiantes, para que no hagan una revisión superficial del texto,</p> | <p>Además de llenar la rejilla de revisión para el texto autobiográfico (ver anexo 8), se solicita que los estudiantes que revisan hagan comentarios directamente en el texto, usando la herramienta digital.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>sino que revisen los criterios de la rejilla, que hagan comentarios, que se centren el contenido del texto y que tengan en cuenta el plan de escritura.</p> | |
| <p>8. Reescritura. Teniendo en cuenta la retroalimentación de los compañeros, los estudiantes reescriben su texto.</p> | <p>La maestra enfatiza que el autor toma la decisión de tener en cuenta o no las sugerencias del compañero y que es importante, en esta reescritura, que se incluyan sus propias reflexiones después de él /ella misma haber leído y revisado el texto de otro compañero.</p> |
| <p>9. Autoevaluación del texto y nueva reescritura:</p> <p>Los estudiantes revisan su propio texto y se evalúan de acuerdo con los niveles descriptivos de la rúbrica. El texto final (revisado y corregido) se imprime y se debe entregar a la maestra para ser evaluado.</p> | <p>Usando la rúbrica del texto autobiográfico (ver anexo 9), revisa y evalúa tu propio texto. Si consideras que algún aspecto se debe mejorar, realiza la corrección en una nueva reescritura.</p> |
| <p>10. La maestra devuelve los textos autobiográficos evaluados a partir de la rúbrica con comentarios y sugerencias,</p> | |

| | |
|--|--|
| <p>además de una valoración cuantitativa de acuerdo con la escala del colegio. Los estudiantes tienen la opción de corregir el texto y entregarlo de nuevo para una evaluación final.</p> | |
| <p>¿Cómo se recogió el proceso?</p> <p>El ejercicio de escritura se realizó usando un documento de Google que cada estudiante compartió con la maestra y con el compañero que hizo la coevaluación. En este instrumento se observa todo el proceso llevado a cabo en las sesiones de trabajo: plan de escritura, borrador, revisiones, rejilla o lista de chequeo, rúbrica, reescrituras. Esta herramienta digital favoreció el registro, la disponibilidad y el acceso al texto por parte de la maestra y del compañero que revisaba. Así mismo, el ejercicio de escritura se hizo más dinámico y eficiente.</p> | |

En la planeación de la propuesta de escritura, la maestra tuvo en cuenta los resultados de la encuesta sobre la enseñanza de literatura que habían realizado los docentes de español, el año anterior. Precisamente, uno de los objetivos de realizar la encuesta era identificar algunos elementos de la enseñanza de la literatura que eran valorados positivamente por los estudiantes o que requerían de una intervención de mejoramiento. El aspecto que puntualmente aborda la maestra con el proyecto de escritura es el que hace referencia al lugar de la escritura creativa en el aula (cuarta categoría de la encuesta). Si bien, en años anteriores había propuestas de escritura, no necesariamente apuntaban al ejercicio creativo literario. De ahí que decidiera, entonces, abordar la

escritura autobiográfica ya que estaba integrada la caracterización de éste género en la primera secuencia didáctica.

Así mismo, en producciones escritas anteriores se analizaban textos modelo; sin embargo, la maestra retoma de la encuesta que a los estudiantes valoran positivamente el trabajo con los textos modelo y que les gustaría leer lo que escriben sus profesores (preguntas 4.4 y 4.4 respectivamente) y decidió llevar a la clase un texto de su autoría, no solo como modelo textual sino para abrir un espacio de diálogo acerca de la experiencia de escribir: cómo escogió su tema o su idea, qué dificultades tuvo y cómo las superó, entre otras. Además, al compartir un aspecto de su vida, desconocido para sus alumnos, creó un ambiente de cercanía desde lo personal y de esta manera favoreció la confianza para hablar y escribir de situaciones muy propias e íntimas de la vida de los estudiantes.

Por otro lado, se observa la concepción de la escritura como proceso que tiene la maestra, quien incluye en el diseño de su propuesta de la producción del texto autobiográfico, momentos para planear la situación de comunicación y otros procesos de pensamiento complejos como los que nombra Daniel Cassany (1993) “seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.” Esto se aprecia igualmente en los indicadores de escritura que conforman el plan de área tales como:

Esp.7.1.1 Desarrolla estrategias de escritura a partir de procesos de organización textual como la planeación, el borrador, la reescritura y la autocorrección.

Esp.7.1.3 Escribe textos narrativos a partir de lenguajes verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados a partir de una matriz generativa.

Anna Camps plantea la relevancia de las consignas próximas al estudiante en los proyectos de escritura. Esto se observa en la planeación de la maestra al proponer, en el ejercicio de escritura,

una temática de libre elección pero significativa y auténtica que contemple su entorno personal, familiar o social.

Finalmente, otros dos aspectos que la maestra tuvo en cuenta en la planeación fueron dedicarle tiempo al proceso de escritura y favorecer la interacción entre los estudiantes al compartir los textos (este último aspecto se revisó en la encuesta). Camps resalta que ambos aspectos son muy importantes para que la planeación y la revisión se asuman como fundamentales en el proceso de escribir.

6.2. Análisis de la propuesta

En esta parte del capítulo se analiza el desarrollo de la configuración didáctica, estableciendo cuáles elementos fortalecen la escritura reflexiva de los estudiantes y después se analizan las producciones escritas para determinar cómo el proceso de escritura potenció la reflexividad de los estudiantes.

6.2.1. Sobre el desarrollo de la propuesta

Continuando con la idea del párrafo anterior, al revisar la descripción que la maestra hace de su propuesta, se aprecia que dedica siete de las diez sesiones (más las jornadas extraclase de apoyo individual a algunos estudiantes) a la producción del texto y abre la posibilidad que cada estudiante avance a su propio ritmo. Además, siendo consciente de los desempeños en la escritura de sus estudiantes hace una diferenciación en el acompañamiento que éstos requieren; y promoviendo la interacción entre compañeros, favorece que los más avanzados en escritura apoyen a los menos expertos.

Resalta también la revisión grupal de los planes de escritura (tema, idea, intención) que realiza en la sesión 4, este ejercicio permite que los compañeros, al corregir el plan del otro, adquieran elementos que le ayuden a mejorar sus propios planes. Más que corregir un solo texto, esta estrategia didáctica es un modelado para todos los otros textos que están siendo elaborados y revisados en el aula.

Además del apoyo y relaciones entre compañeros, Anna Camps señala la importancia de la interacción del maestro con los estudiantes en el proyecto de escritura. Como ya se mencionó anteriormente, la maestra comparte un texto sobre un aspecto importante de su vida y esto empieza a crear la confianza para hablar sobre situaciones personales (esto ocurre en la sesión 3). Y en la sesión 5, se observa esta interacción entre la maestra y los estudiantes que aún no tenían claro el plan de escritura.

Particularmente, este apoyo se dio, entre otros, a los estudiantes codificados como 9.MP y 10.GD. Ambos tenían, en ese momento, dificultades actitudinales tales como poco compromiso de trabajo, situaciones disciplinarias (para el caso de 10.GD), apatía y escasa participación (para el caso de 9.MP). En las reuniones de seguimiento al proceso de los estudiantes entre profesores y la psicóloga del nivel, ya se habían abordado los casos de estos estudiantes, se conocieron algunas condiciones familiares o personales que se estaban presentándose con ellos y se estaban implementando acciones de apoyo.

La maestra conociendo las condiciones académicas y sobre todo las dificultades emocionales de estos estudiantes, brindó un espacio de apoyo individual para ayudarlos a definir sus ideas. Mediante preguntas sobre su momento de vida, sus conflictos personales, familiares o sociales, y otras situaciones de vida importantes propició que ellos descubrieran que habían varios aspectos de los que les gustaría escribir en su autobiografía. El estudiante 9.MP escogió como tema

la muerte de su perro y el estudiante 10.GD decidió escribir sobre las discusiones entre padres e hijos.

Camps plantea que el diálogo entre maestro y estudiante debe fluir para que se fortalezca el proceso de éstos últimos, además de tener las siguientes características:

1. El interés genuino del maestro por lo que escriben sus estudiantes.
2. La conversación con los estudiantes favorece que ellos mismos resuelvan las dificultades que están teniendo en el proceso.
3. El maestro promueve, a través de preguntas, la reflexividad de los estudiantes sobre el proceso que está llevando a cabo.

Cada una de estas características se hicieron evidentes en la conversación y el acompañamiento de la maestra a sus estudiantes. Adicionalmente, la conexión entre ellos y el tema que eligieron para su texto favoreció que despertara una motivación por el ejercicio de escritura. Éste escrito no era solo una tarea por cumplir, a lo largo del proceso ambos estudiantes se comprometieron y trabajaron con mayor disposición del que habían mostrado anteriormente.

En la sesión 5 se inicia propiamente la escritura del texto (lo que Anna Camps llama la textualización), los estudiantes escriben el borrador siguiendo la consigna que la maestra compartió a través de la plataforma Schoology. La consigna está dividida en tres partes: La estructura del texto, el contenido y los aspectos formales. La primera parte se refiere a la organización en párrafos y lo cada uno debe tener, la perspectiva y el tiempo de narración; la segunda parte señala que en el texto se debe relatar los hechos, indagar por los sentimientos y emociones que esos eventos produjeron, y además reflexionar sobre el impacto que tiene o han tenido los hechos narrados, es decir, se busca recordar una experiencia del pasado para darle un sentido en el presente y, en la tercera parte, se describen las características del texto tales como

tipo y tamaño de letra, interlineado y otros aspectos similares. Cabe resaltar la claridad de la consigna y la alineación de ésta con el objetivo de aprendizaje del proyecto de escritura, conocido por los estudiantes desde el inicio.

En la sesión 7, nuevamente se propone una actividad que involucra la interacción entre compañeros: la revisión entre pares o coevaluación. Cada estudiante compartió su texto a otro con quien tuviera la confianza necesaria para que leyera su escrito. Usando la rejilla de revisión del texto autobiográfico o lista de chequeo (**ver anexo 8**), se revisaba y comentaba el borrador, también se hicieron comentarios directamente en el texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se observan distintos niveles en las revisiones que hacen los estudiantes. Anna Camps habla de la diferencia entre los escritores expertos y los aprendices y, refiriéndose a estos últimos, señala lo siguiente:

“lo que les diferenciaba de los escritores experimentados era precisamente la incapacidad de planificar y de revisar a niveles altos. Los aprendices apenas dedicaban tiempo a la planificación, y la revisión se limitaba a los aspectos más superficiales (ortografía, morfosintaxis, léxico)” (Camps, 1993, p. 3).

Esto se puede evidenciar en la imagen 1, donde la estudiante 8.MJR, quien tiene un desempeño básico en la clase de español, revisó y comentó el texto de la estudiante 7.MA. Para contrarrestar esta tendencia, la maestra propone la rejilla o lista de chequeo que detalla los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta en la revisión. Con esta herramienta, la estudiante 8.MJR hace una mejor revisión del texto de la compañera y le hace comentarios puntuales, como se aprecia en la tabla 3. (ubicada a continuación de la imagen 1).

En la imagen 2, se aprecia la revisión del texto del estudiante 5.AC, realizada por un compañero de nivel avanzado. Camps se referiría a él como un escritor experto. Aunque también corrigen aspectos formales, hacen una revisión centrada en el contenido del texto.

Imagen 2

Respirar es algo que hacemos todos los días, lo hacemos para vivir y todos pensamos que es muy fácil hacerlo. Pero para mi no a sido asi de facil en toda mi vida, yo soy alérgico al polvo, y al cambio de clima o sea que cada vez que esté presente cuando haya polvo o un cambio de clima yo voy a empezar a estornudar todo el tiempo y tambien se me va a tapar la nariz se siente como si toda mi cara me picara y como si me estuviera ahogando. Asi a sido toda mi vida, siempre intentando ser precavido con las cosas viejas y hasta cuando lo soy al otro dia casi siempre amanezco con alergia. Siempre me tocaba respirar por la boca ya que mi nariz estaba tan tapada que ya me era imposible respirar por ella.

Cuando tenía 9 años me tuvieron que operar de algo llamado los cometes, los tenia tan hinchados que por eso no podía respirar bien y por eso me tocaba respirar por la boca. La verdad fue muy duro para mi ya que tenia que pasar por una operación antes de la cirugía y creía que no iba a cambiar en nada pero cuando me dijeron de que yo podría respirar por la nariz como lo hacen las personas no alérgicas yo acepte ya que sabia que seria por mi propio bien. Me preparé muy nervioso hasta que el dia llego y me operaron.

Todo salió bien lo que más recuerdo fue haber despertado después de la operación, me habia

Feedback comments from Juan Esteban ... (Nov 15, 2018):

- creo que puedes ser mas especifico al hablar de que cuando se tapa la nariz o cuando e quedas estornudando todo el tiempo, como diferentes sensaciones o describir o explicar mas esas sensaciones que dijiste aurita
- 2 soy
- coma(,)
- creo que puedes explicar mejor tu situacion antes de la cirugía y como te preparaste

La revisión entre pares tiene un objetivo principal: revisar el texto del compañero, pero también tiene otro propósito, tener un modelo con el cual, el estudiante que revisa puede comparar su propio texto y este aspecto se enfatiza en una consigna oral de la maestra en la sesión 8. que corresponde a la reescritura del texto.

Por otro lado, se observa que cada uno de los aspectos de la rejilla de revisión están alineados con la consigna de escritura y ambos elementos (rejilla y consigna) con el objetivo de aprendizaje. Es decir, se mantiene una coherencia a lo largo del proceso, que tendrá continuidad en la sesión 9 con la rúbrica de evaluación.

Después de la reescritura, cada estudiante evalúa su propio texto usando la rúbrica para la producción escrita, de esta manera se abre un nuevo espacio para reflexionar sobre el alcance del

objetivo de aprendizaje del proyecto, tal y como vemos en la siguiente tabla que corresponde a autoevaluación de la estudiante 6.MO.

Segunda revisión (autoevaluación)
INDICADORES PARA EVALUAR PRODUCCIÓN TEXTUAL DEL BIOGRAFEMA

| Criterio de evaluación | 4 Avanzado | 3 competente | 2 Básico | 1 Insuficiente | 0 No hay evidencia |
|---|---|--|---|--|-------------------------------|
| Estructura del texto en párrafos | Se aprecia una estructura de párrafos con ideas claras y coherentes que atienden a la intención y sentido del texto. | Se aprecia una estructura de párrafos con ideas principales, pero poco desarrolladas con las ideas de apoyo. | Aunque presenta una estructura en párrafos, no logra en estos desarrollar las ideas principales. | No hay una clara estructura de párrafos ni ideas claras ni coherentes. | No entrega el texto. |
| Perspectiva del narrador | El relato es contado por un narrador protagonista y se mantiene a lo largo de la historia. Éste narra los eventos como una experiencia de vida. También expresa las emociones y sentimiento que le produjeron dichos acontecimientos. | Usa un narrador protagonista, pero no lo mantiene a lo largo de la historia. Narra los eventos como una experiencia de vida. También expresa las emociones y sentimiento que le produjeron dichos acontecimientos. | Presenta claridad en la tipología del narrador, pero no desarrolla los acontecimientos de su experiencia ni expresa sus emociones y sentimientos sobre estos. | No hay claridad en la tipología del narrador. No desarrolla los acontecimientos de su experiencia ni expresa sus emociones y sentimientos sobre estos. | No entrega el texto. |

| | | | | | |
|---------------------------------|--|--|---|---|----------------------|
| Estrategias de narración | El relato incluye, además de narración, descripción y/o diálogo. Se narra en pasado los hechos y sentimientos que ya ocurrieron y en presente, las reflexiones actuales. | El relato incluye, además de narración, descripción y/o diálogo. Hay confusión entre algunos eventos del pasado y las reflexiones actuales. | El relato presenta descripciones poco desarrolladas y diálogo sin contexto. Narra usando solo un tiempo verbal en los hechos, sentimientos y reflexiones. | No incluye descripción ni diálogos en su narración. Hay confusión en el uso de los tiempos verbales. | No entrega el texto. |
| Reflexión personal | Se aprecia una reflexión personal profunda y significativa del autor-narrador sobre su propia experiencia y los aprendizajes de vida. | El texto tiene algunas reflexiones sobre experiencias significativas, pero continúan presentando falta de profundidad que evidencie un aprendizaje para su vida. | El texto tiene algunas interpretaciones que se confunden con reflexiones y falta elaboración que evidencie un aprendizaje para su vida. | El texto carece de interpretación personal sobre los hechos narrados. | No entrega el texto. |
| Aspectos formales | Tiene en cuenta las correcciones señaladas en las distintas revisiones en la totalidad del texto final. | Hace correcciones de puntuación y ortografía en la mayor parte del texto, pero sigue presentando algunos errores. | Corrige algunos aspectos formales de ortografía y puntuación en ciertas partes del texto, pero no demuestran consistencia en estos aspectos. | No hace correcciones ortográficas ni de puntuación a pesar de las recomendaciones que se le han hecho al respecto | No entrega el texto. |

La revisión constante ha formado parte del proceso de escritura. Camps asegura que la revisión puede implicar cambios en cualquiera de las fases, incluso en las anteriores a la textualización y así replantearse, por ejemplo, la intención comunicativa o la idea del texto. En la

propuesta de escritura de texto autobiográfico hay una constante revisión que apunta al cumplimiento del objetivo **“reflexionar de manera clara y coherente sobre los conflictos y transformaciones personales a través de la escritura narrativa”** y los instrumentos como la rejilla y la rúbrica o las mismas consignas retoman este aspecto de la reflexión como un componente fundamental que debe tener el texto autobiográfico. Se señala, entonces, que además de narrar una experiencia de vida, se pretende resignificar un momento trascendental y como se indica en la consigna de la sesión 3, que está dirigida a los estudiantes, “la escritura te permitirá tomar la distancia necesaria para valorar esa experiencia que posiblemente te ha permitido crecer y fortalecerte como persona” es decir, que esta propuesta de escritura de texto autobiográfico ha posibilitado la reflexión, la comprensión de lo ocurrido y el entendimiento de sí mismo.

6.2.2 Sobre las producciones de los estudiantes

Anteriormente se ha mencionado que el proceso de la escritura del texto autobiográfico fortalece la reflexión sobre las experiencias de vida. En este apartado, se analizan las producciones escritas para evidenciar cómo se dio ese proceso de potenciar la reflexividad de los estudiantes.

También se ha hablado que en el diseño de la propuesta de escritura se tuvo en cuenta las valoraciones de los estudiantes sobre la mediación del maestro en la enseñanza de la literatura. Otra manera de involucrarlos en las propuestas de aula ha sido la de plantear una consigna de escritura significativa que involucra el contexto de los estudiantes. Todos ellos escogieron temas que los convoca desde lo personal y escribieron textos cargados de emociones. A continuación, se presenta el tema, idea e intención de cada texto.

| | |
|-----------------|---|
| Estudiante 1.IM | <p>Tema: ¿Por qué no me dejan crecer?</p> <p>Idea: Como la relación con mi mamá cambió con mi crecimiento</p> |
|-----------------|---|

| | |
|-----------------|--|
| | <p>Intención: Que el lector entienda que lo más difícil de ser adolescente es volverse a ganar la confianza de los papás.</p> |
| Estudiante 2.LT | <p>Tema: Mi relación con mi hermana.</p> <p>Idea: Sin desacuerdos no hay acuerdos y amor.</p> <p>Intención: Uno puede amar mucho a una persona pero también la podemos detestar.</p> |
| Estudiante 3.ML | <p>Tema: Miedo a los aviones</p> <p>Idea: Mantener la calma en momentos difíciles</p> <p>Intención: Que el lector entienda que en los momentos de miedo uno puede mantener la calma.</p> |
| Estudiante 4.MR | <p>Tema: El divorcio de mis papás.</p> <p>Idea: Cómo fue el divorcio de mis papás y cómo me afectó.</p> <p>Intención: Que el lector se entretenga.</p> |
| Estudiante 5.AC | <p>Tema: Alergia</p> <p>Idea: Mi experiencia con las alergias</p> <p>Intención: Mostrarle a la gente que deben afrontar sus problemas</p> |
| Estudiante 6.MO | <p>Tema: Mi primer día en el colegio</p> <p>Idea: Escribo de lo que sentí y de lo que me pasó en mi primer día del colegio cuando yo estaba en sexto.</p> <p>Intención: Que el lector sepa que está bien estar nerviosa en su primer día de su colegio pero que no se estrese por las cosas pequeñas.</p> |
| Estudiante 7.MA | <p>Tema: dejando mi vida en Cali</p> |

| | |
|------------------|--|
| | <p>Idea: a veces hay que tomar decisiones pero pueden ser muy difíciles.</p> <p>Intención: que el lector sepa que los obstáculos se pueden superar y que los cambios no siempre son para mal.</p> |
| Estudiante 8.MJR | <p>Tema: Sufrimiento de los familiares de un paciente con cáncer</p> <p>Idea: Cuando hay una situación familiar complicada, los sentimientos de la familia cambian</p> <p>Intención: Que el lector conozca los sentimientos de las familias al perder un ser querido.</p> |
| Estudiante 9.MP | <p>Tema: la muerte de mi perrito</p> <p>Idea: mi tristeza porque mi perrito se murió</p> <p>Intención: hacer ver al lector cómo me sentí cuando mi perrito se murió</p> |
| Estudiante 10.GD | <p>Tema: los roces entre papás e hijos</p> <p>Idea: la relación con mis papás</p> <p>Intención: contar cómo me siento</p> |

En la tabla anterior, se observa que los estudiantes se plantearon una situación discursiva para su texto, es decir, tienen claridad sobre el narrador, la finalidad y el narratario a quien se dirigen. En la intención comunicativa, de los siete primeros estudiantes de la muestra, se aprecia ya una aproximación a la reflexión que desarrollarán en sus textos; ellos entienden que la reconstrucción del evento posibilita una comprensión de lo ocurrido que se vislumbra como un aprendizaje que quieren compartir con el lector. En los tres últimos, la intención se concentra en explorar los sentimientos que les produjo la situación que escogieron como tema; la finalidad del texto no incluye, necesariamente, un mensaje para el lector, su objetivo es contar y expresarse.

Resalta también que todos los estudiantes de la muestra escogieron un tema problemático de su vida. De hecho, de los 93 estudiantes del grado solo 5 decidieron hablar sobre un momento feliz de sus vidas: 3 estudiantes escogieron como tema un triunfo deportivo y otros dos, el nacimiento de su hermano(a) menor. Sin embargo, estos acontecimientos se vieron envueltos en una variedad de sentimientos encontrados; los deportistas se refirieron al esfuerzo, los altibajos en los entrenamientos y la lucha que implicó alcanzar el logro. Los hermanos mayores hablaron de los celos y los cambios en la dinámica familiar que trajo la llegada del nuevo integrante.

Definitivamente, las distintas revisiones y correcciones que forman parte del proceso fortalecen la escritura y se aprecia una mejora tanto en los aspectos textuales como en las reflexiones sobre sus vivencias, a continuación veremos varios ejemplos.

Inicialmente tenemos al estudiante **9.MP**, quien tenía un desempeño bajo en la clase de español, además de incumplimientos en la entrega de varios trabajos. Sin embargo, se pueden apreciar aspectos que indican una apropiación de la estructura y contenido del texto autobiográfico, desde el mismo borrador. La mejora en su texto es notable, realizó correcciones que favorecieron la claridad del texto y concretó a manera de cierre una breve reflexión. El texto pasa de tener un **nivel inicial** en **reflexión** a un **nivel medio** y en textualidad se encontraba entre el nivel inicial y el medio, progresando con las revisiones y correcciones hasta un nivel entre el medio y el avanzado.

| Estudiante 9.MP (últimos párrafos de su texto) | |
|--|--|
| Borrador | Texto final |
| Y entonces un tiempo después él se puso muy pálido pero terrible, y lo tuvimos que llevar a un veterinario para que lo viera y él seguía | Y entonces un tiempo después él se puso muy pálido y lo tuvimos que llevar a un veterinario para que lo viera. Él seguía |

| | |
|---|--|
| <p>llorando y entonces decidimos dejarlo allí para que lo revisaran pero cuando nosotros estábamos ya en el auto ya llendonos del lugar, estábamos hablando de que en cualquier momento él se podría ir de nuestras vidas, y cuando paramos de hablar mi mama recibe una llamada de alguien... “Su perro está muerto” le dicen, y entonces ella da un giro inesperado con el auto y nos devolvimos y si estaba muerto en una sala él estaba allí con la lengua afuera, había un desfibrilador allí donde mi perrito, estaba oliendo horrible (y todavía me acuerdo el olor) y entonces me puse a llorar y mi hermana también y mi mamá igual, y mi papá llegó después de un rato y si también se puso a llorar por él. Y nos devolvimos a nuestra casa.</p> | <p>llorando y entonces decidimos dejarlo allí para que lo revisaran. Nosotros estábamos en el auto ya llendonos del lugar y hablábamos que en cualquier momento él se podría ir de nuestras vidas, y cuando paramos de hablar mi mamá recibe una llamada de alguien... “Su perro está muerto” le dicen, y entonces ella da un giro inesperado con el auto y nos devolvimos. Sí, había muerto. En una sala él estaba allí, con la lengua afuera, había un desfibrilador cerca de mi perrito muerto. Oía horrible (todavía me acuerdo de ese olor) y entonces me puse a llorar, mi hermana y mi mamá igual. Mi papá llegó después de un rato y también se puso a llorar por él. Nos devolvimos a nuestra casa. Solo ahora estoy superando ese sufrimiento porque casi nunca hablo de eso ¿qué pasó? he aprendido a controlarme y descubrí cómo superar esa triste situación.</p> |
|---|--|

Ahora revisaremos el texto de la estudiante **1.IM**, ella tenía un desempeño avanzado en la clase de español. Sin embargo, el borrador muestra un **nivel medio** en textualidad y un **nivel inicial** en reflexión. Las mejoras del texto se centraron en la categoría de textualidad (signos de puntuación, ortografía) alcanzando un nivel avanzado en el texto final pero no evidencia un desarrollo de la reflexión, aunque en otros párrafos de su texto se pueden observar algunos elementos de interpretación más no de reflexión profunda.

| Estudiante 1.IM (primer párrafo de su texto) | |
|--|--|
| Borrador | Texto final |
| <p>¿Quien entiende a mi mama? Pues yo no, no entiendo ella porque no confía en mí. Siempre que salgo yo me comporto excelente, cumpro con todas sus condiciones y me reporto cada vez que ella lo pide, entonces porque no me deja salir con la gente que yo quiera. Este año hice unos amigos nuevos, yo empecé a salir con ellos y todo iba super bien hasta que se lo ocurrió la loca idea de prohibir verme con ellos. Según ella me está protegiendo cuando no me deja salir con ellos pero ella está juzgando a mis amigos sin conocerlos y también por lo que le dicen las otras mamás. Y si de pronto ellos la han embarrado alguna vez y han hecho alguna cagada pero lo que mi mama piensa es que ese es su estado siempre. Cuando le pido permiso para salir con ellos lo que me dice es, "No, tú ya sabes que con ellos no puedes salir, cuantas veces mas te lo tengo que repetir". Entiendo que ella a veces no me quiera dejar ir a sus casas porque no conoce a sus papas o algo asi pero esque le he dado la opción de yo invitarlos a mi casa y tampoco me deja.</p> | <p>¿Quién entiende a mi mamá? Pues yo no. No entiendo por qué ella no confía en mí. Siempre que salgo me comporto excelente, cumpro con todas sus condiciones y me reporto cada vez que ella lo pide, entonces ¿Por qué no me deja salir con mis amigos?</p> <p>Este año hice unos amigos nuevos y empecé a salir con ellos. Todo iba super bien hasta que se lo ocurrió la loca idea de prohibirme que los viera. Según ella, me está protegiendo cuando no me deja salir con ellos pero está juzgando a mis amigos sin conocerlos, por lo que ha escuchado que las otras mamás dicen de ellos. Y sí, de pronto ellos la han embarrado alguna vez o han hecho alguna cagada, pero mi mamá piensa que ese es su estado siempre. Cuando le pido permiso para salir, lo que me dice es, "No, tú ya sabes que con ellos no puedes salir, ¿cuántas veces mas te lo tengo que repetir?". Entiendo que ella a veces no me quiera dejar ir a sus casas porque no conoce a sus papás o algo asi pero es que le he dado la opción de yo invitarlos a mi casa y tampoco me deja.</p> |

El siguiente ejemplo de la estudiante **3.ML**, muestra un desempeño **avanzado** tanto en la categoría de textualidad como en la de reflexión en el texto final, la revisión y corrección apuntó

a la reorganización de las ideas, eliminar fragmentos repetidos o innecesarios y la inclusión de elementos que dan cuenta de la comprensión y reflexión de lo vivido.

| Estudiante 3.ML (texto completo) | |
|--|--|
| Borrador | Texto final |
| <p>No se desde donde empezó o como pero tengo un recuerdo de pequeña sobre un avión. Tenía como 8 años era un vuelo Bogotá-Cali el piloto había dicho que iba a ver un poco de turbulencia pero a mí no me importo mucho. Cuando faltaban 14 minutos de vuelo el avión empezó a moverse mucho. Hiba abajo arriba pero yo me sentía normal. Hasta que yo sentí que el avión iba a caerse, me sentía asustada sabiendo que si se cae el avion no voy a vivir. Me acuerdo que la gravedad me subía hacia abajo y arriba. Después aterrizamos pero nunca me asustado tanto en un avión. Fue un momento inolvidable, desde ahí nada a sido lo mismo en un avión. Muchas personas me han dicho que es la forma más segura de viajar pero para mí definitivamente no lo es.</p> <p>Cuando el avión se mueve yo siento muchas cosas al mismo tiempo. Siento que me voy a morir me pongo muy nerviosa. Me da mucho panico siento que no voy a poder volver y que no voy a volver a ver a mi familia ni amigas. Desde que el avión despega yo ya no puedo hacer nada. Me mentalizo que solo es 1 hora o 2 o 2 de vuelo</p> | <p>Solo 29% de las personas en el mundo sufren de acrofobia y en ese porcentaje estoy yo. No sé desde dónde empezó o cómo, pero tengo un recuerdo de pequeña sobre un avión. Tenía aproximadamente 8 años, era un vuelo que cambió todo. El vuelo era Bogotá-Cali, el piloto había dicho que iba a ver un poco de turbulencia pero en ese momento a mí no me importó mucho. Cuando faltaban 14 minutos de vuelo el avión empezó a moverse. El avión se movía por todos lados, tenía mucho miedo sentía que el avión iba a caerse y no iba a sobrevivir. Un rato después aterrizamos, nunca me había asustado tanto. Muchas personas me han dicho que los aviones son la forma más segura de viajar pero para mí definitivamente no lo es.</p> <p>Cuando el avión se mueve yo siento muchas cosas al mismo tiempo. creo que voy a morir y me pongo muy nerviosa. Pienso en que no voy a volver a ver a mi familia ni a mis amigas nunca más. Desde que las ruedas del avión se despegan del piso yo ya no puedo</p> |

depende de donde es el destino. Yo no puedo esperar la hora de aterrizar. Sentir ese alivio de aterrizar y saber que uno está bien y vivo respirando.

El año pasado cuando fui a un paseo con el colegio nos tocó ir en avión. Eso fue muy duro porque no viaje con mi familia. En la silla me toco con una amiga al lado entonces ella me tranquilizaba. Ese viaje me enseñó que yo puedo viajar sola y me puedo controlar. Aunque el momento sea difícil siempre pude mantener la calma. Me fue muy bien en ese viaje y la pase muy feliz, el avión fue lo de menos ya que estaba con mis amigas y hablaba con ellas. Hubo momentos donde sentí miedo pero me pude controlar.

Cuando aterriza el avión yo me siento feliz . Todo el estrés que llevaba en mi cuerpo es expulsado y solo puedo pensar en que ya paso todo lo duro. Cuando el las ruedas del avión tocan el piso ya se que todo va a estar bien y me calmo. Aterrizar es mi parte favorita en un vuelo.

Solo 29% de las personas en el mundo sufren de acrofobia y en ese porcentaje estoy yo. Creo que tambien le tuve miedo a los aviones cuando escuchaba todas las noticias de aviones cayendo

hacer nada, solo rezar. Mi miedo a los aviones es algo muy duro ya que a veces siento mucho temor en mi corazón y solo pienso en la muerte. Muchas veces lloro de tanto miedo que tengo. Pero entre todo ese dolor siempre puedo lograr encontrar la calma. Recuerdo que la vida es muy bella, y no importa cuanto tiempo es el que uno tiene sino cómo los usas. También recuerdo sobre aquello lindo de la vida, y como uno tiene que vivir siempre al máximo.

Cuando aterriza el avión yo me siento feliz. Todo el estrés que llevaba en mi cuerpo es expulsado y solo puedo pensar en que ya pasó todo lo duro. Cuando las ruedas del avión tocan el piso ya sé que todo va a estar bien y me calmo.

El año pasado fui a un paseo del colegio y nos tocó ir en avión. Para mi fue muy duro ya que no viaje con mi familia. En el avión me tocó con una amiga y ella me ayudó mucho a calmarme. Ese viaje me enseñó que yo puedo viajar sola y me puedo controlar a mi misma. Todo terminó muy bien y de lo que más estaba asustada que era el avión fue lo de menos en el viaje.

y todos los accidentes me daba miedo que algun día me pase a mi.

Hay algunos momentos donde siento que solo soy yo y el avión. Todo moviéndose como si fuera un terremoto (tambien le tengo miedo a los terremotos y temblores). Yo ahí angustiada en la silla sola con el estrés de no volver al mundo. Hay momentos donde hasta lloro (muchas ocasiones) y siento en mi corazón mucho dolor y temor. Pero después recuerdo que la vida es muy bella y que hay muchas cosas lindas sobre ella y que todo el mundo se irá del mundo en un cierto momento y solo dios escoge cuando. Siempre cuando ya no puedo más en un avión solo pienso en dios y me calmo.

El momento más duro en un avión fue con lo que empeze, en ese vuelo iba una de mis mejores amigas Luciana. Cuando me entere que ella estaba me tranquilice porque despues podriamos hablar. Su mama estaba yendo hacia el baño pero la obligaron a sentarse porque íbamos a pasar por una zona de turbulencia. En la fila había tres sillas y ya habian 2 ocupadas por yo y mi mama sobraba una y ahi se sento ella. Mi mama y ella empezaron a hablar y yo mientras me quede jugando con mi peluche de conejo que había traído. Todo estaba bien hasta que el avión se empezó a mover muy fuerte, yo me acostaba y

En conclusión, en los momentos más duros y miedosos uno siempre debe mantener la calma y recordar sobre la vida y lo que bonita es. Yo todavía le tengo mucho temor a los aviones, pero cada vez voy controlando mejor mi miedo y manteniendo la calma.

abrazaba a mi conejito super duro. Recuerdo sentir la gravedad y subía y bajaba. En esos momentos me sentí con un miedo muy fuerte y solo pensaba en el avión. Después aterrizó hablé con Luciana pero desde ahí los aviones han sido un miedo muy fuerte.

En conclusión uno en los momentos de miedo siempre debe mantener la calma y recordar sobre la vida y que bonita es. Yo todavía le tengo mucho temor a los aviones y cuando se mueven pero cada vez voy controlando mejor mi miedo y manteniendo la calma.

Ahora bien, enfocándonos en la categoría de reflexión, encontramos textos que dan cuenta de una narración impregnada de sensaciones, la reconstrucción del momento va más allá del relato simple de los hechos y se vuelve significativo en tanto que está atravesado por la comprensión de los sentimientos y pensamientos, según Gustavo Aragón, la autonarración posibilita recordar la experiencia para dimensionarla y darle sentido. Veamos algunas evidencias de esto:

Estudiante 6.MO

Estresada, asustada, ansiosa esto era una de las palabras para describir lo que sentía cuando entraba a la portería del colegio. Veía estudiantes caminando por todo el colegio algunos se estaban saludando entre ellos, también había estudiantes que me miraban y hablaban sobre mi con sus amigos. No sabía que hacer, entonces empecé a buscar mi nombre en las puertas, sentía una presión en mi pecho estaba temblando tenía dificultad para respirar sentía nudos en mi

estómago porque creí que todo el mundo me estaba observando. Salí corriendo donde la psicóloga del colegio para calmarme. Cuando llegue toque la puerta, y cuando entre deje salir toda las lágrimas que tenía escondidas.

Estudiante 4.MR

Ya había transcurrido la mitad del 2014, cuando mi mamá y papá empezaron su divorcio, aunque yo no lo sabía. Mi mamá había estado planeando unas vacaciones a Orlando desde hace varios meses, pero mi papá no iba a venir con nosotras. Yo estaba tranquila, porque creía que mi papá se quedaba simplemente porque tenía mucho trabajo o algo así, pero nunca me imaginé que la causa de que él no viajara con nosotras era porque estaba en medio de un divorcio con mi mamá.

...Finalmente no sé cómo superé lo de mis papás y con el paso de los años me he dado cuenta que así la vida es mucho mejor, así implique que mis papás no estén juntos. La verdad nunca logré entender la causa de su divorcio, creo que fue porque no se aguantaban, pero ahora ambos son más felices. Mi papa se volvió a casar y mi mamá no está buscando a nadie en especial (por ahora). Nosotras por otro lado (mi hermana y yo) vamos a visitar a mi papá muy seguido. En conclusión, toda esta locura nos llevó a que todos fuéramos más felices.

Dante G. Duero y Gilberto Limón Arce, profesores de psicología, aseguran que, al relatar una experiencia de vida, el autor está fortaleciendo su propia identidad, ya que al valorar sus acciones y se está reflexionando sobre sí mismo. Así mismo, Aragón señala que la narración autobiográfica permite la reelaboración de las vivencias para otros y para sí mismo. Teniendo en

cuenta estas ideas encontramos los siguientes ejemplos de cuestionamiento y búsqueda de la identidad:

Estudiante 10.GD

En este momento de mi vida yo estoy pasando de ser niño a ser un adolescente, y estoy pasando por muchos cambios hormonales, mentales, físicos, sentimentales y yo ya he empezado a querer probar miles de cosas diferentes en el mundo, ya que hay mucho más por hacer. Siento que mi cuerpo y mi voz está cambiando, y a veces me siento un poco extraño en mi cuerpo. Yo estoy muy feliz de crecer y descubrir nuevas cosas: como las fiestas que están cambiando bastante, las relaciones con mis amigos, noviazgos etc , y quiero poder descubrir estas nuevas cosas, casi que yo solo, sin mis papás a mi lado limitando o presionándome. Yo pienso que mis papás son demasiado sobreprotectores en todo sentido, y esto es algo que me molesta muchísimo, porque ellos dicen que las fiestas no son apropiadas todavía para mi edad y me pone muy bravo porque siento que no me dejan crecer.

Estudiante 7.MA

Mucho tiempo después llegó el papel, la felicidad no me cabía en el cuerpo. Todavía no era residente pero sí podía salir del país. Tomé la decisión de irme a vivir Cali otra vez aunque viviría con mi papá, no con mi mamá, ya que ella se tenía que quedar en Miami terminando el proceso de los papeles y su certificación. Me vine a vivir a Cali. Estaba feliz de volver otra vez a mi colegio, con toda mi familia, aunque sabía que me iba a ser mucha falta mi mamá y más porque nunca había vivido sin ella.

En Cali me encanta todo aunque mi mamá me hace mucha falta.

Estudiante 1.IM

El amor es algo que uno nunca decide entonces ¿cómo me voy a desenamorar de él así como si nada? Ahora todo queda en manos de mi corazón porque si él me sigue gustando y mi mamá no me deja ver con él, me tocará escaparme.

Estudiante 2. LT

Ahora cuando peleamos yo sé que es normal y que no somos las hermanas perfectas, pero que nos amamos y con cada nueva pelea se suma un recuerdo y un acuerdo. Entonces si me dieran la opción de borrar las peleas entre mi hermana y yo en el pasado, yo escogería NO porque cada pelea nos va enseñando que nos necesitamos la una de la otra.

Estudiante 5.AC

Pero lo que les quiero decir a ustedes es que todos tenemos problemas como estos en nuestras vidas. Problemas de alguna enfermedad o hasta problemas sociales. Y a veces, cuando crees que ya se van, vuelven en un tiempo. Por eso hay que hacer lo que yo hago: luchar contra ellos.

La propuesta de escritura con la que se culminó el proyecto ¿qué implica crecer?, permitió posicionar el texto autobiográfico desde uno de sus aspectos más relevantes: el relato como una valiosa oportunidad para resignificar una experiencia de vida. Los estudiantes rememoran un hecho trascendental y, a través de la escritura, resignifican y valoran esas vivencias que, en el caso

de los textos analizados, posibilitan la introspección y la reflexión como elementos importantes para el fortalecimiento de su identidad.

La concepción de este trabajo como un proyecto de escritura, permite enriquecer las habilidades relacionadas con la composición escrita y con el ejercicio reflexivo a partir de sus experiencias personales. De esta manera se evidencia un avance en los aspectos formales, (ortografía, puntuación, uso de categorías gramaticales, etc.), una apropiación de los elementos literarios característicos del género autobiográfico y principalmente, la toma de conciencia de la escritura como un proceso complejo que involucra diversos conocimientos, habilidades y subprocesos. Igualmente, permitió la interacción entre maestra y los estudiantes, así como entre los mismos compañeros.

Tanto para la maestra como para los estudiantes, esta propuesta de escritura fortaleció el conocimiento personal del otro y fortaleció el vínculo afectivo. Durante el desarrollo de la propuesta, varios estudiantes compartieron con ella y con los demás compañeros como afloraron sus sentimientos al recordar esos momentos tan significativos e incluso algunos compartieron la lectura de sus textos finales con sus familiares cercanos. No fue solo una tarea de escritura, significó construirse a través de la escritura.

7. CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones del trabajo de investigación que tuvo como base la pregunta **¿Cómo organizar procesos de escritura creativa que permitan potenciar la reflexión personal en estudiantes de grado séptimo?** Este interrogante trazó el camino para que la maestra describiera y analizará su propuesta de escritura y las estrategias que implementó con sus estudiantes.

Al organizar la propuesta de escritura creativa, la maestra tuvo en cuenta que la escritura no es un ejercicio inmediato o espontáneo, sino que se construye como un proceso de varias etapas, por eso estructuró su proyecto teniendo en cuenta las distintas fases que lo integran. La revisión del proceso se dio de manera permanente, incluyó la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación como estrategias para valorar y enriquecer la producción escrita. De esta manera, la interacción entre estudiantes y de éstos con la maestra, se perfila como un aspecto importante que permitió fortalecer tanto el proceso textual como el reflexivo. En las primeras escrituras, los estudiantes se enfocaron en el relato de la experiencia y gran parte de las correcciones consistieron en fortalecer y ahondar en las reflexiones y aprendizajes para su vida.

Otro aspecto clave de esta propuesta es la edad de los estudiantes. Si bien, ellos se habían visto expuestos, en años anteriores, a escrituras narrativas en primera persona, el momento actual les permite tener más herramientas para que la reelaboración y comprensión de sus vivencias, se reflejen en una mayor profundidad de las reflexiones sobre lo ocurrido y sobre sí mismos.

Así mismo, se plantearon unos objetivos para dar respuesta a la pregunta de investigación. El objetivo general fue: **Determinar las características de un proceso de escritura creativa que potencian la reflexión personal en estudiantes de grado séptimo.**

Definitivamente, la selección del texto autobiográfico como la tipología que los estudiantes iban a escribir es determinante para potenciar la reflexión de los estudiantes. Este género, dado su carácter introspectivo, permite ir más allá del simple relato de los hechos de su pasado. A través de la escritura, el estudiante toma la distancia necesaria para dimensionar y resignificar sus vivencias como una manera de fortalecer la construcción de la identidad y del autoconocimiento que se obtiene al reflexionar sobre sus experiencias de vida.

También se resalta la importancia de hacer propuestas que involucren a los estudiantes. En este proyecto esto se presentó en dos vías. Por un lado, los profesores del departamento de español realizaron una encuesta para conocer la valoración de los estudiantes sobre la enseñanza de la literatura y sobre el papel del docente como mediador. Los resultados de dicha encuesta se tuvieron en cuenta para transformar y enriquecer las propuestas de estos maestros. Por otro lado, la maestra de grado séptimo propuso un trabajo que los implica desde lo personal: escribir sobre sus vivencias más significativas. De esta manera, la motivación y el enganche con la propuesta se fortaleció de forma importante, en el proceso no se dieron casos de incumplimiento en las entregas de escritura, aún en los estudiantes que durante ese semestre tuvieron dificultades, precisamente en este aspecto.

En este sentido, la motivación se empezó a gestar desde la presentación del texto modelo, no solo como instrumento de análisis de las características de un texto autobiográfico o como ejemplo de escritura sino como herramienta para reflexionar sobre el proceso de escribir, para los estudiantes fue novedoso leer un texto de autoría de su maestra y se abrió un espacio para dialogar sobre cómo se dio la escritura: las dificultades, los cambios, los avances, etc. Además, sirvió como punto de encuentro, la maestra escribió sobre un asunto personal, leyó el texto a sus estudiantes y les compartió sobre su rol de escritora.

Otro factor determinante para el proyecto es la concepción de la escritura como un proceso que implica a su vez, varios aspectos y fases: la planeación, la primera escritura o borrador, las revisiones, correcciones y reescrituras. Es así como el escrito se va fortaleciendo en los aspectos textuales y en la presencia y profundidad de las reflexiones. Aunado a esta concepción se encuentra la interacción de los sujetos implicados en el proceso: la maestra y los estudiantes. Estos últimos toman conciencia de escribir para un otro y de lo que implica leer a otro. En la propuesta se favorece el intercambio de opiniones y comentarios sobre los textos, se hacen revisiones grupales que funcionan como modelo de escritura, revisiones entre pares de los textos y el constante apoyo de la maestra que con su intervención promueve que los mismos estudiantes encuentren las respuestas o el camino para resolver sus dificultades.

8. ANEXOS

Anexo 1: Formulario de establecimiento de metas para el progreso de los estudiantes.

Colegio Bolívar

Formulario de establecimiento de metas para el progreso de los estudiantes

Nombre del profesor: Patricia Muñoz

Materia/Grado: Español 7°

Año escolar 2017-2018

Direcciones

Este formulario es una herramienta para asistir a los profesores para establecer metas. El primer objetivo es el Objetivo de Aprendizaje Estudiantil (SLG) y debe resultar en un progreso mensurable del alumno. El segundo objetivo es un Objetivo de Crecimiento Profesional Personal (PPG) y debe apuntar a un área de práctica docente.

Propuesta de meta inicial (El Sr. Fisher va a cuadrar una cita con cada profesor/a)

| | |
|--|--|
| <p><i>I. Marco (Describe la población y las circunstancias especiales de aprendizaje)</i></p> | <p><i>El grado séptimo está conformado por 80 estudiantes con edades entre los 12 y 13 años. La mayoría realizaron grado sexto en el colegio Bolívar (77 estudiantes) y tres de ellos provienen de otras instituciones. Hay cuatro estudiantes con modificaciones.</i></p> <p><i>Están distribuidos en cinco clases así: Clase A (21 estudiantes), clase C (49 estudiantes), Clase E (17 estudiantes), Clase F (16 estudiantes), Clase G (12 estudiantes).</i></p> <p><i>Es el segundo año que estoy como profesora de este grupo. Esto hace que conozca mejor su proceso en el área de español y que aprecie su evolución y desarrollo con más propiedad.</i></p> |
| <p><i>II. Contenido /Materia/ Área campo (El área/tema direccionado basado en el logro del estudiante análisis de información, u observación de información)</i></p> | <p><i>Los contenidos del área de Español están organizados sobre seis estándares fundamentales: producción textual, interpretación textual, literatura, ética de la comunicación, desarrollo de pensamiento y actitudinal.</i></p> <p><i>La meta se establece en relación al trabajo literario que se desarrolla en el aula. Específicamente queremos identificar los factores que impactan (positiva y negativamente) la valoración que tienen los estudiantes sobre este estándar, para proponer cambios que ayuden a que ellos tengan una valoración mucho más representativa del área.</i></p> |
| <p><i>III. Datos básicos para la meta de aprendizaje del estudiante (¿Qué muestra la información actual?)</i></p> | <p><i>Desde que llegué al colegio, hace cinco años, realicé una renovación de los proyectos que se realizaban (en grado sexto en ese momento) con el propósito de vincular el interés de los estudiantes y que tuvieran una cercanía con la clase y la literatura. Como parte del departamento, se revisó el programa curricular, hace dos años, haciendo transformaciones importantes que priorizaban los desempeños de los estudiantes. Para esto se tuvo en cuenta los documentos del ministerio de educación tales como los lineamientos curriculares y los estándares de español.</i></p> |

| <p>IV. SLG Declaratoria de la meta (Describe que quiere aprender/programa a cumplir)</p> | <p><i>Mejorar la percepción que los estudiantes tienen del área de español y alinear las prácticas y estrategias usadas por el departamento para la enseñanza de la literatura.</i></p> | |
|--|---|--|
| <p>V. Medios para alcanzar el tema SLG (Estrategias usadas para alcanzar las metas)</p> | | |
| Estrategia | Evidencia | Fecha límite |
| <p><i>Diseñar una encuesta con diferentes categorías para que los estudiantes reconozcan los elementos didácticos del aprendizaje de la literatura.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Encuesta</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>06 de noviembre de 2017</i> |
| <p><i>2. Aplicar la encuesta para identificar los elementos didácticos de la enseñanza de la literatura (desde la perspectiva de los estudiantes) que influyen en la valoración que ellos tienen del trabajo literario con el fin de tomar decisiones de mejoramiento en este campo.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Resultados de la encuesta.</i> • <i>Registro de socialización de resultados</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>02 de febrero de 2017</i> |
| <p><i>3. Tomar decisiones acerca de los asuntos más relevantes acordados en la socialización, como estrategias didácticas, planes lectores etc.</i></p> | <p><i>Documento con observaciones acerca de lo que debo mejorar como enseñante de la literatura.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>20 de abril de 2017</i> |

Firma del profesor _____ Fecha _____

Firma del evaluador _____ *Fecha* _____

Anexo 2: Formato de encuesta sobre la enseñanza de la literatura y resultados

Encuesta sobre la enseñanza de la literatura

Los profesores (as) que conformamos el Departamento de Español y Literatura de bachillerato del colegio, estamos muy interesados en conocer tu perspectiva sobre diferentes aspectos de la enseñanza de la literatura, con el fin de analizar y tomar medidas de mejoramiento que favorezcan a toda la comunidad. Por eso vas a encontrar una lista de preguntas correspondientes a seis categorías diferentes.

Aclaraciones:

1. La literatura es un componente muy importante de los programas de español y se refiere al estudio de los libros, a sus aspectos más importantes, como son su lenguaje, estructura, contexto histórico etc. La literatura nos brinda amplias perspectivas sobre el mundo, la cultura y la historia.
2. Ten presente que no estás evaluando a los (as) profesores (as) sino los elementos que hacen parte de la enseñanza de la literatura.
3. Lee atentamente cada una de las preguntas y escoge tan sólo una opción de respuesta.
4. Responda con honestidad y respeto cada una de las cuestiones.
5. La encuesta es anónima.

Patrones de respuesta: Siempre. Con frecuencia. Algunas veces. Casi nunca. Nunca (estas opciones de respuesta se usan en todas las preguntas con excepción de la 3.1)

1. Contexto Lector

1.1 ¿En tu vida tienes personas (familiares, amigos, compañeros, profesores) que te sugieren leer literatura en español?

1.2 ¿Te consideras buen lector de textos literarios en español?

1.3 ¿Lees por tu propia cuenta textos literarios en español?

1.4 ¿Cuándo lees textos literarios en español los comprendes con facilidad?

1.5 ¿Tus padres y/o tu familia en general leen literatura en español?

1.6 ¿En tu casa hay textos literarios en español?

1.7 ¿En tu familia se habla de literatura en español?

1.8 ¿Consideras que este año escolar tienes las bases suficientes para comprender los textos literarios de la clase?

2. Selección de textos

2.1 ¿En clase se leen textos literarios de diferente género? (Ejemplo: cuentos, novelas, poesía, leyendas, mitos, etc.)

2.2 ¿Te parecen interesantes los libros en español propuestos para este año escolar?

2.3 ¿En clase de español tienes la oportunidad de leer libros por tu propia cuenta?

3. Formas de lectura en el aula

3.1 ¿Cuál de las siguientes es tu forma preferida de leer en clase?

- individual
- grupal
- pareja
- dirigida por el profesor
- en aparatos electrónicos

- otra: _____

3.2 ¿En clase se lee de diferente manera? (individual, grupal, pareja, voz alta, dirigida por el (la) profesor(a), en el computador)

3.3 ¿El profesor (a) lee los textos literarios en voz alta?

3.4 ¿Te gusta que el (la) profesor (a) lea en voz alta los textos literarios?

3.5 ¿En clase, los estudiantes leen en voz alta?

3.6 ¿Se organiza grupos de estudiantes para leer?

4. El lugar de la escritura creativa en el aula

4.1 ¿En la clase se aprende a escribir textos literarios? (leyendas, rimas, cuentos, poemas, ensayos literarios y/o crónicas...)

4.2 ¿En la clase se comparten los textos literarios producidos por los estudiantes con los demás compañeros?

4.3 ¿En la clase se producen textos, diferentes al literario, después de leer un libro? (expositivos, argumentativos, cómic, maquetas etc.)

4.4 ¿Te gustaría que el (la) profesor(a) compartiera los textos que ha escrito?

4.5 ¿En la clase se analizan textos modelo antes de escribir?

5. Mediación del saber literario

5.1 ¿Es clara la razón por la cual están leyendo determinado texto?

5.2 ¿Se contextualiza los libros que se leen en clase?

5.3 ¿Durante la lectura se realizan actividades para asegurar la comprensión del libro?

5.4 ¿En la medida en que se va leyendo el libro, se aprovecha para ampliar el conocimiento sobre la literatura, y en general sobre el mundo?

5.5 ¿Te parece positiva la forma como está organizado el estudio de la literatura en el colegio? (por ejemplo: en octavo Colombia, en noveno Latinoamérica, décimo Clásica, once Siglo XIX...)

6. Evaluación del aprendizaje literario

6.1 ¿Consideras apropiadas las formas que se usan para darse cuenta de tu comprensión?

6.2 ¿Conoces con anticipación los criterios que se usan para evaluar?

6.3 ¿En clase se utilizan diferentes estrategias para evaluar tu comprensión de los textos literarios? (talleres, conversatorios, exposiciones, producciones escritas, organizadores gráficos etc.)

6.4 ¿En la clase se usan instrumentos como rúbricas, listas de chequeo, instrucciones para realizar tu evaluación?

6.5 ¿Para la comprensión de un texto literario se brinda oportunidades para aclarar dudas y mejorar tu entendimiento? (retroalimentación, refuerzo, trabajo en parejas, trabajo en grupo, etc.)

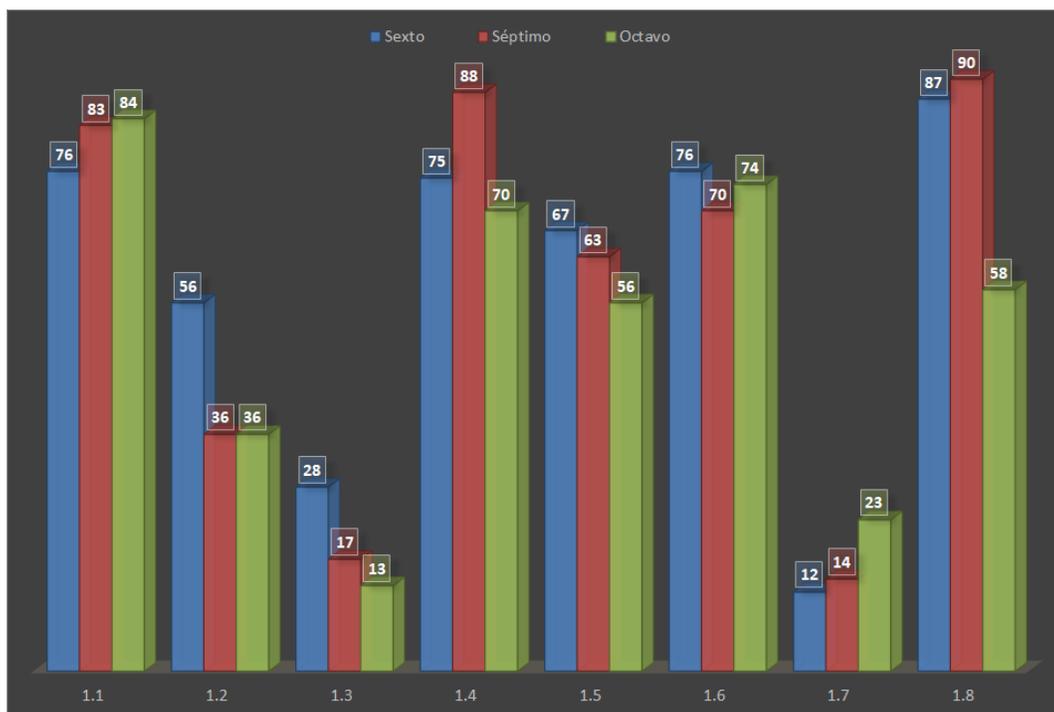
Resultados de la encuesta para el nivel de Middle School

Para simplificar la graficación de los resultados, los profesores de la sección decidieron reorganizar los patrones de respuesta en tres grupos:

1. Siempre y Con frecuencia.
2. Algunas veces.
3. Casi nunca y Nunca

Las siguientes gráficas muestran los valores del primer grupo, por pregunta en cada grado (6, 7, 8) y cada imagen corresponde a una categoría de preguntas.

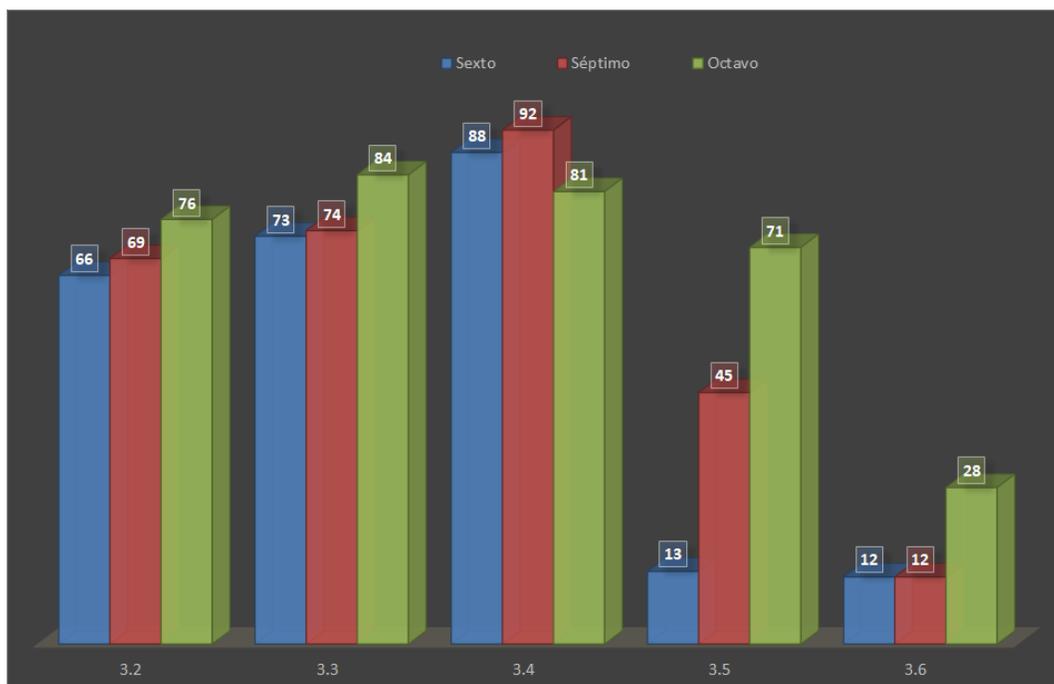
1. Contexto lector



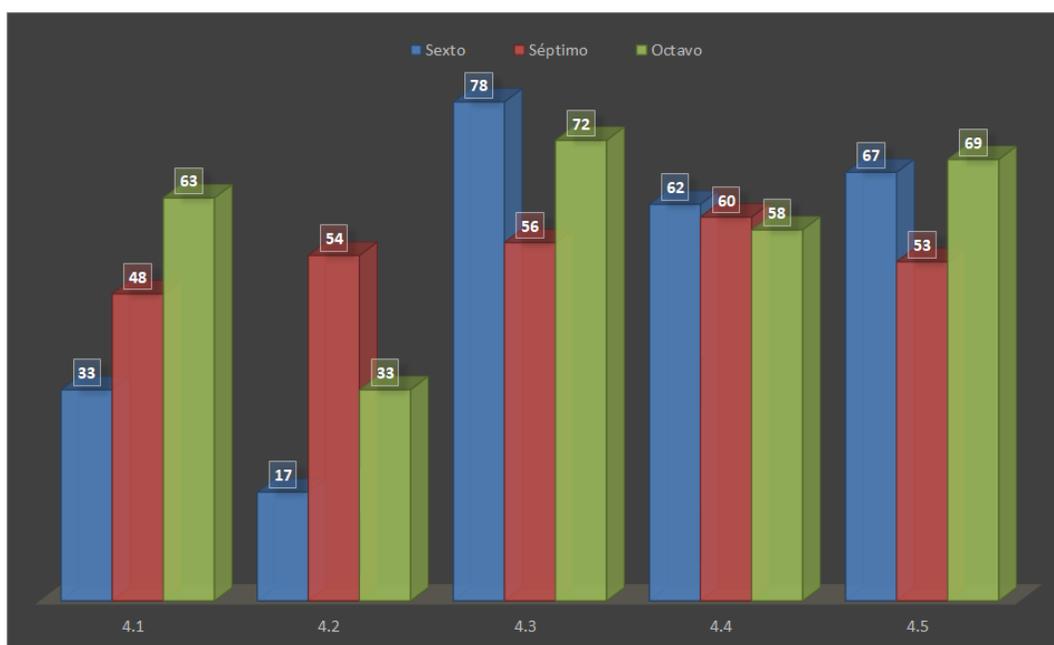
2. Selección de textos



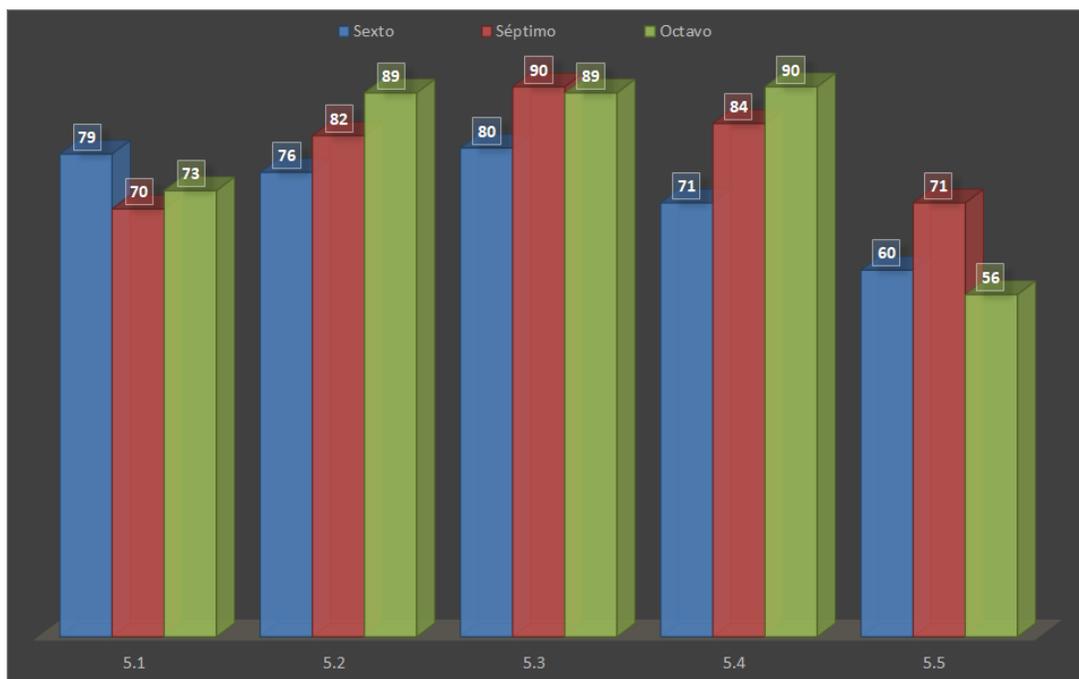
3. Formas de lectura en el aula



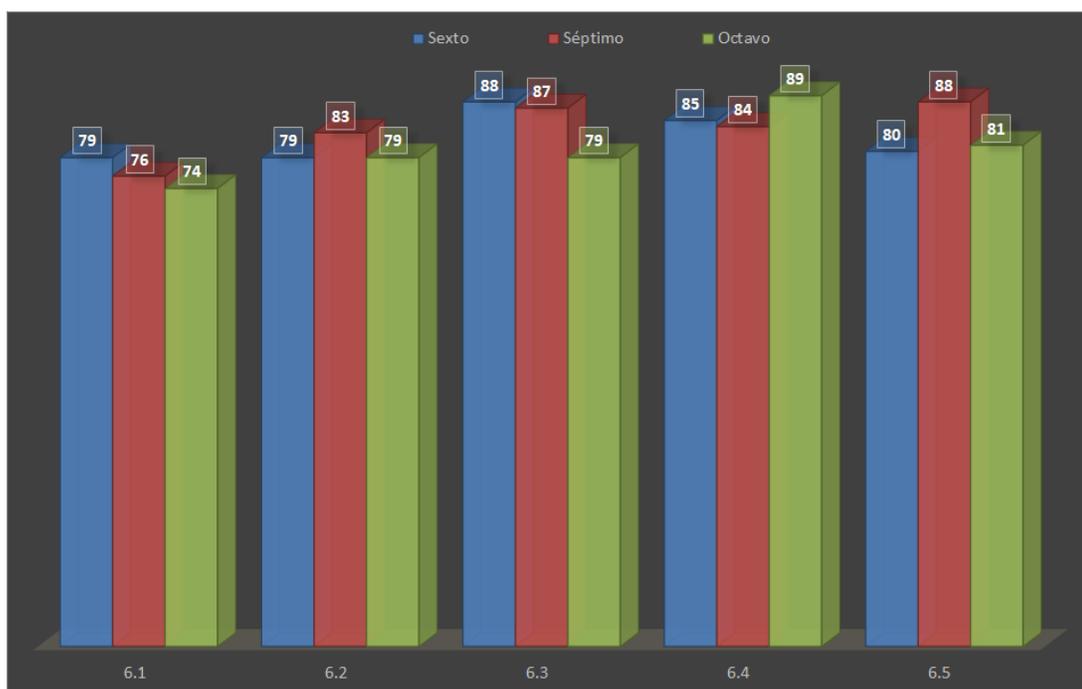
4. El lugar de la escritura creativa en el aula



5. Mediación del saber literario



6. Evaluación del aprendizaje literario



Anexo 3: Escala de notas académicas del Colegio Bolívar

| Descripción de las habilidades/comprensión del estudiante | Calificación según el Ministerio de Educación Nacional | Calificación basada en los estándares | Rango final de calificación |
|--|---|--|------------------------------------|
| Avanzado (más allá de los criterios esperados para el estándar) | Superior | 3.5 o 4 | 3.5 a 4.0+ |
| Proeficiente | Alto | 3 | 2.51 a 3.49 |
| Básico | Básico | 2 o 2.5 | 2.0 a 2.5 |
| Insuficiente | Bajo | 1 o 1.5 | Inferior a 2.0 |
| No evidencia (de aprendizaje) | X | 0 | |

Anexo 4: Unidad estructurada- Planeación de la secuencia didáctica. Unidad 1

Colegio Bolívar
Unit Structure

Teacher: Patricia Muñoz Berrío

Grade/class: 7° grado Español

Unit Name: ¿Qué implica crecer?

Basado en el libro “El jamón del Sandwich” de Graciela Bialet.

Starting Date: Agosto 13 a Noviembre 2 de 2018

Unit length: 30 periodos

| Standards and Benchmarks | Assessment (linked to SS): | Specific Concerns/ Connections/ Modifications |
|---|---|--|
| <p>Estándar 1: Produce textos escritos que responden a procesos sistemáticos de elaboración</p> <p>B.LA.Esp.7.1.1 Desarrolla estrategias de escritura a partir de procesos de organización textual como la planeación, el borrador, la reescritura y la autocorrección</p> <p>B.LA.Esp.7.1.3 Escribe textos narrativos a partir de lenguajes verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados a partir de una matriz generativa.</p> <p>B.LA.Esp.7.1.5 Comprende la importancia de la ortografía en la escritura como forma de dar sentido a los textos</p> <p>Estándar 2: Comprende diversos tipos de textos, sus relaciones internas y tipología textual</p> <p>B.LA.Esp.7.2.1 Reconoce e interpreta la información explícita y la que está entre líneas en un texto</p> <p>B.LA.Esp.7.2.2 Logra establecer puntos de vista críticos y relaciones intertextuales</p> <p>Estándar 3: Comprende literatura de varios géneros desarrollando capacidad crítico-creativa</p> <p>B.LA.Esp.7.3.2 Comprende los elementos textuales e inferenciales de un texto narrativo literario</p> | <p>B.LA.Esp.7.1.1/ B.LA.Esp.7.1.3 Estos estándares se trabajarán a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La producción de un texto con estructura de diario personal a partir de los eventos del libro. • La producción escrita de un texto autobiográfico. <p>Las revisiones se harán del texto propio, entre compañeros y de la maestra.</p> <p>B.LA.Esp.7.1.5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Talleres y quices • Revisión de aspectos formales en las producciones escritas <p>B.LA.Esp.7.2.1/ B.LA.Esp.7.2.2 Talleres y exámenes sobre el texto literario donde se indagará sobre la postura crítica de los estudiantes frente a los hechos relatados en la historia, y de qué manera se relacionan con su vida personal.</p> <p>B.LA.Esp.7.3.2</p> | |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Estándar 4: Reconoce la diversidad en la interacción y afianza el respeto y la tolerancia</p> <p>B.LA.Esp.7.4.2 Produce textos orales que presenta frente a su clase utilizando estrategias y tecnologías apropiadas para una buena expresión oral demostrando fluidez y conocimiento del tema</p> <p>Estándar 5: Reflexiona sobre sus niveles de pensamiento en la interacción con el contexto</p> <p>B.LA.Esp.7.5.2 Integra a su cotidianidad académica las estrategias para antes, durante y después de la lectura con el propósito de comprender una variedad de textos literarios y no literarios</p> <p>Estándar 6: Construye autonomía a favor de su proceso académico, personal y social</p> <p>B.LA.Esp.7.6.1 Se comporta en clase como un miembro cuidadoso, sigue las normas de clase establecidas, demuestra responsabilidad académica, social y preocupación por el bienestar de los otros miembros de la comunidad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Talleres y exámenes sobre las características de la novela con estructura de diario personal. • Organizadores gráficos a partir de los elementos de la narración. <p>B.LA.Esp.7.4.2 Uso de herramientas tecnológicas como apoyo de una presentación sobre los elementos de la narración.</p> <p>B.LA.Esp.7.5.2 A partir de algunos elementos extratextuales del libro, se realizarán hipótesis sobre el contenido de la obra y la intención de la autora al escribirla.</p> <p>B.LA.Esp.7.6.1 Autoevaluación y coevaluación del proceso donde el mismo estudiante tendrá la oportunidad de revisarse frente a criterios como: responsabilidad, cumplimiento, portar los materiales de clase, respeto por las normas de clase, respeto por la palabra propia y la de los demás.</p> | |
| <p>Specific Contents (bullets in benchmarks):</p> | <p>Actividades</p> | <p>Materiales y recursos</p> |
| <p>B.LA.Esp.7.1.1 Desarrolla estrategias de escritura a partir de procesos de organización textual como la planeación, el borrador, la reescritura y la autocorrección</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define la situación de comunicación en la cual se va a dar la información • Define un tema • Define un propósito • Define una tipología textual a través de la cual comunicar sus ideas • Define una estructura particular para comunicar sus ideas • Define un posible lector de su texto | <p>Actividades iniciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del curso (unidades, libros, evaluación, proyectos de escritura) • Acuerdos de clase y expectativas <p>B.LA.Esp.7.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de planes de escritura a partir de textos modelo • Escritura de los primeros borradores de los textos • Revisión propia, entre pares y/o de la maestra • Corrección y reescrituras de los textos | <ul style="list-style-type: none"> • Libro “El jamón del sandwich”. Autora: Graciela Bialet. Editorial Norma (colección zona libre). • Fotocopias de lecturas, talleres y evaluaciones. • Presentaciones en power point y Prezi sobre los diferentes temas y contenidos • Carrito de portátiles/ salón de ICT. • Internet para consultas en el aula y tareas |

| | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> •Define la audiencia de su texto: público o privado •Organiza un plan de escritura •Revisa la cohesión entre los párrafos •Revisa la coherencia global del texto <p>B.LA.Esp.7.1.3 Escribe textos narrativos a partir de lenguajes verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados a partir de una matriz generativa</p> <ul style="list-style-type: none"> •Integra los principales elementos narrativos en la producción •Define un tipo de narrador •Define un narratario •Logra diferenciar un diálogo directo de uno indirecto •Establece el tono y la atmósfera de la narración •Usa imágenes poéticas. (imágenes sensoriales, comparaciones) <p>B.LA.Esp.7.1.5 Comprende la importancia de la ortografía en la escritura como forma de dar sentido a los textos</p> <ul style="list-style-type: none"> •Acentuación •Tilde diacrítica •Hiatos, diptongos •Acentuación en los tiempos verbales •Uso de la S y C; B y V •Comas (vocativa, enumerativa, aclarativa, adversativa, después de adverbios terminados en mente) •Punto (seguido y aparte), puntos suspensivos, dos puntos <p>B.LA.Esp.7.2.1 Reconoce e interpreta la información explícita y la que está entre líneas en un texto</p> <ul style="list-style-type: none"> •Identifica los implícitos en un texto •Identifica lo que un texto dice sin decirlo literalmente •Reconoce la intención textual •Reconoce diferentes puntos de vista •Reconoce las estrategias de enunciación <p>B.LA.Esp.7.2.2 Logra establecer puntos de vista críticos y relaciones intertextuales</p> <ul style="list-style-type: none"> •Asume una posición crítica sobre el texto •Relaciona la forma y el contenido de los textos y muestra cómo se influyen mutuamente •Identifica vacíos de información en los textos | <p>B.LA.Esp.7.1.3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita de texto narrativo con estructura de diario a partir de la renarración de unos capítulos de la novela “El jamón del sándwich”, haciendo uso de diferentes narradores y puntos de vista. • Producción escrita de texto autobiográfico. <p>B.LA.Esp.7.1.5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los casos generales de acentuación (incluyendo hiatos y diptongos). • Reconocimiento de los casos de tilde diacrítica. • Regularidades en la escritura de algunas palabras. • Aplicación de las reglas ortográficas vistas en las producciones escritas (corrección y reescrituras) <p>B.LA.Esp.7.2.1/ B.LA.Esp.7.2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura colectiva e individual de textos narrativos de los cuales se tomará información para distintos fines • Conversatorios sobre las lecturas realizadas. • Talleres de análisis. • Identificación de las situaciones claves en un texto narrativo. • Comparación entre la escritura novelada del libro y la de un diario íntimo personal. | <ul style="list-style-type: none"> • Hojas de block (rayado y cuadriculado). • Papel bond para realización de esquemas |
|---|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>B.LA.Esp.7.3.2 Comprende los elementos textuales e inferenciales de un texto narrativo literario</p> <ul style="list-style-type: none"> •Identifica las partes de la historia •Reconoce los diferentes tipos de narrador •Identifica la focalización del narrador •Comprende el punto de vista del narrador en un texto literario •Reconoce el narratario •Diferencia un diálogo directo de uno indirecto •Reconoce eventos, lugares y tiempos en los que sucede la historia •Diferencia entre tiempo del relato y tiempo de la historia •Reconoce la atmósfera, la intriga, la trama, el conflicto y la solución •Reconoce los personajes. protagonista y antagonista •Describe características físicas y de compartimiento de los personajes <p>B.LA.Esp.7.4.2 Produce textos orales que presenta frente a su clase utilizando estrategias y tecnologías apropiadas para una buena expresión oral demostrando fluidez y conocimiento del tema</p> <ul style="list-style-type: none"> •Utiliza correctamente material de apoyo en sus exposiciones como notas y esquemas •Usa un patrón de organización que incluye: una visión general, introducción, cuerpo, demostraciones, ejemplos y conclusiones •Presenta y argumenta un punto de vista •Conoce formas básicas de argumentación oral: ejemplos, citas de autoridad, comparaciones, experiencias subjetivas y objetivas •Utiliza evidencias y argumentos para sustentar sus opiniones •Reconoce que las inflexiones/modulación de la voz, el ritmo, el vocabulario y la expresión facial y corporal dan cuenta de una intención comunicativa <p>B.LA.Esp.7.5.2 Integra a su cotidianidad académica las estrategias para antes, durante y después de la lectura con el propósito de comprender una variedad de textos literarios y no literarios</p> <ul style="list-style-type: none"> •Realiza hipótesis y predicciones sobre el contenido de un texto | <p>B.LA.Esp.7.3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis del texto narrativo. • Identificación de la estructura, intención y elementos de la narrativa: autor, narrador, trama, secuencia, personajes, espacio, tiempo, conflicto. • Organizadores gráficos con información teórica literaria. • Características de la novela con estructura de diario personal. • Caracterización de los personajes de la novela y análisis del rol que cumplen en la novela <p>B.LA.Esp.7.4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialización en grupos sobre las hipótesis acerca de la historia del libro. • Uso de la herramienta <i>c-map tools</i> para realizar el mapa conceptual sobre los elementos de la narración. • Usa los procesadores de texto para pasar en limpio la producción final del texto narrativo. <p>B.LA.Esp.7.5.2</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de algunos elementos extratextuales del libro, se realizarán hipótesis sobre el contenido de la obra y la intención de la autora al escribirla. • Durante la lectura de la obra se rastrearán los elementos que permitirán confirmar las hipótesis. • Una vez leída la novela, se comprobarán o desestimarán dichas hipótesis y se contrastarán con las | |
|---|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> •Realiza inferencias, presupuestos e hipótesis durante la lectura •Subraya, toma notas y hace comentarios durante la lectura •Plantea preguntas sobre el texto •comenta, sintetiza y resume un texto <p>B.LA.Esp.7.6.1 Se comporta en clase como un miembro cuidadoso, sigue las normas de clase establecidas, demuestra responsabilidad académica, social y preocupación por el bienestar de los otros miembros de la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> •Monitorea su propia comprensión y busca ayuda cuando la necesita •Llega a tiempo y cumple con sus responsabilidades, terminando sus tareas, proyectos y actividades académicas en general oportunamente y poniendo su mejor esfuerzo •Trabaja de manera consciente, respetando las diferencias y el multiculturalismo, utilizando el lenguaje apropiado de manera correcta y en el momento propicio •Participa y escucha de manera activa para contribuir y enriquecer el desarrollo de la clase | <p>opiniones de la autora sobre su libro, a partir de la información dada en una entrevista.</p> <p>B.LA.Esp.7.6.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización y atención durante las clases • Cumplimiento de tareas y trabajos en clase • Al finalizar el proyecto se realizará una autoevaluación y otra coevaluación para revisar cada uno de los aspectos descritos en los bullets. | |
| <p>End of Unit Reflections:</p> | | |

Anexo 5: Diseño de la propuesta de escritura

PROPUESTA DE ESCRITURA ENMARCADA EN EL PROYECTO DE ESPAÑOL 7: ¿QUÉ IMPLICA CRECER?

Definición de la competencia

Exponer de manera clara y coherente sus ideas a través de diferentes formas de expresión oral o escrita, según su intención comunicativa.

Objetivo de aprendizaje:

Reflexionar de manera clara y coherente sobre los conflictos y transformaciones personales a través de la escritura narrativa.

| MEN – Estándares | PEI Misión y visión | PEI Concepción de sujeto. Modelo pedagógico / Teoría del aprendizaje | Plan de área/estudios |
|---|---|--|--|
| <p>Estándar 1: Produce textos escritos que responden a procesos sistemáticos de elaboración</p> <p>Estándar 6: Construye autonomía a favor de su proceso académico, personal y social</p> | <p>Misión El colegio Bolívar es una comunidad educativa cuya misión es educar a sus estudiantes en un ambiente bilingüe y democrático para que sean autónomos, demuestren un espíritu de colaboración e investigación y mantengan un compromiso con la excelencia y las más altas aspiraciones para el bienestar tanto del individuo como de la sociedad.</p> <p>VISIÓN Para el año 2022, el Colegio Bolívar será una</p> | <p>Aprendizaje Significativo tomando como referencia la comunicación, colaboración, carácter, ciudadanía, creatividad y pensamiento crítico porque son las habilidades que todos los estudiantes deben lograr de manera excelente para alcanzar el éxito en este complejo siglo XXI.</p> | <p>Esp.7.1.1 Desarrolla estrategias de escritura a partir de procesos de organización textual como la planeación, el borrador, la reescritura y la autocorrección</p> <p>Esp.7.1.3 Escribe textos narrativos a partir de lenguajes verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados a partir de una matriz generativa.</p> <p>Esp.7.1.5 Comprende la importancia de la ortografía en la escritura como forma de dar sentido a los textos</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | comunidad de aprendizaje ejemplar en América Latina, con personas altamente preparadas para tener un impacto positivo en la sociedad | | Esp.7.6.1 Se comporta en clase como un miembro cuidadoso, sigue las normas de clase establecidas, demuestra responsabilidad académica, social y preocupación por el bienestar de los otros miembros de la comunidad. |
|--|--|--|--|

Objetivo de aprendizaje:

Reflexionar de manera clara y coherente sobre los conflictos y transformaciones personales a través de la escritura narrativa

| | Saber conocer | Saber hacer | Saber ser | Estrategias de enseñanza-aprendizaje del periodo | Recursos y tiempo para el desarrollo del periodo |
|---|--|--|---|---|---|
| Proyecto final de síntesis: Texto autobiográfico | Identificar los elementos de la narración. Narrador, tiempo y espacio Reconocer algunas estrategias | Desarrollar algunas estrategias narrativas como el diálogo y la descripción. Elaborar textos con cohesión y | Reconocerse a sí mismo a partir de sus reflexiones en una producción oral o escrita. Reflexionar sobre | 1. Texto eje: “El jamón del sándwich” 2. Anticipación de lectura | Plataforma de Schoology Textos compartidos en Google Drive |

| | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|--|---|
| <p>¿Qué implica crecer?</p> | <p>narrativas como el diálogo y la descripción</p> <p>Interpretar sus propias ideas y de sus compañeros</p> <p>Reconocer las características del género autobiográfico</p> <p>Identificar la estructura de la oración (sintaxis), el uso de referentes, los conectores (entre ideas y párrafos), organización y jerarquización de las ideas</p> <p>Ortografía: Conocer la acentuación de las palabras (agudas, graves, esdrújulas, hiatos y tilde diacrítica).</p> <p>Puntuación: Reconocer el uso del punto aparte, punto seguido, coma, guión, signos de admiración y</p> | <p>coherencia teniendo en cuenta la estructura de la oración (sintaxis), el uso de referentes, los conectores (entre ideas y párrafos), organización y jerarquización de las ideas.</p> <p>Argumentar a partir de ejemplos significativos en su vida.</p> <p>Narrar de manera clara y coherente, jerarquizando sus ideas.</p> <p>Redacta textos narrativos teniendo en cuenta las reglas ortográficas, los signos de puntuación, entre otros.</p> | <p>diferentes momentos significativos de su vida.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 3. Lectura del texto 4. Análisis literario e interpretativo 5. Producción de textos de carácter autobiográfico: renarración de un capítulo de la historia 6. Caracterización del género 7. Análisis de texto modelo (de autoría de la maestra) | <p>Plan de escritura</p> <p>Rejilla de revisión</p> <p>Rúbrica de desempeño</p> |
|------------------------------------|---|---|---|--|---|

| | | | | | |
|--|---------------------|--|--|--|--|
| | de interrogación | | | | |
|--|---------------------|--|--|--|--|

Anexo 6: Cuadro de caracterización del género autobiográfico.

| Características del género autobiográfico | |
|--|-------------------------|
| Aspecto a indagar | Respuestas socializadas |
| ¿Qué se narra? | |
| ¿Cuál es la perspectiva de narración o el tipo de narrador? | |
| ¿En qué tiempo se narra? | |
| Usualmente ¿cómo están organizados los eventos narrados? | |
| ¿Qué estrategias narrativas se pueden observar? | |
| ¿Cómo es el lenguaje utilizado por el narrador para relatar su historia? | |

Anexo 7: Relato autobiográfico de la maestra- texto modelo

Tema: batalla contra la claustrofobia

Idea: todos podemos tomar la decisión y enfrentar nuestros miedos.

Objetivo: convencer al lector de que es posible vencer el miedo.

La claustrofobia es un padecimiento muy común. El término se conforma a partir del latín *claustrum* (cerrado) y del griego *fobia* (miedo) y corresponde a un temor irracional a los espacios pequeños, con poca luz o ventilación. Más allá del espacio en sí, lo que me afecta particularmente

es sentirme atrapada, sin posibilidad de movimiento. Sobreviene luego, una sensación profunda de ahogo difícil de controlar, que en mi interior relaciono con la muerte misma.

He intentado encontrar en mis recuerdos la causa de mi fobia. Aparecen imágenes de una película de terror que vi un viernes en la noche cuando era muy niña. Trataba de un sujeto cataléptico que despierta en su ataúd unos días después de su entierro. Quizás también influyó ver a mi amada madre en sus crisis asmáticas esperando hasta el último minuto para ir a la clínica. No sé cuál fue más impactante o tal vez fue la combinación de ambas experiencias. Lo cierto es que, sin darme cuenta, esa horrible sensación se fue apoderando de mí, causándome un angustiante descontrol.

Desde hace unos años decidí enfrentarla. El punto de quiebre fue un viaje de ensueño, sorprendente y maravilloso.

Llegó a mi vida la oportunidad de vivir una fantástica experiencia y estaba el riesgo de verse afectada por ese sufrimiento. Me puse cara a cara con mi temor pero no era fácil. ¿Cómo soportar miles de estrechas escaleras en la cúpula de una iglesia para ver la ciudad desde la cima?, ¿cómo recorrer los túneles y no sofocarme con cientos de personas adelante y atrás de mí?, ¿o el largo viaje de 10 horas en un avión? Tuve momentos de ansiedad y algunas veces quise ceder ante el miedo pero me decía, “nunca pensaste estar aquí ¿vas a dejar que esta fobia te impida disfrutarlo?” Mi respuesta fue “No” y luego pensaba en la meta: estar en el mirador, ver la salida del túnel, maravillarme con los paisajes: sentirme orgullosa de haberlo enfrentado. Mi claustrofobia no estaba bajo control, pero enfocarme en otros pensamientos ayudaba a soportar la tensión y tener la calma mínima para esperar a que la situación estresante pasara.

En esta confrontación, hubo un momento muy importante, uno que definitivamente hizo que diera un paso adelante en el propósito de superar mi fobia. Me vi en la necesidad de apoyar a una estudiante que tenía claustrofobia. Ella sabía que yo también la sufría y que la estaba enfrentando. La niña pidió estar en mi grupo, caminaríamos 40 minutos aproximadamente, en el interior oscuro y frío de una cueva indígena. Juntas encararíamos nuestros miedos.

El lugar no era nuevo, el año anterior había visitado esas mismas cuevas pero lo hice con bastante ansiedad y algo de temor. Ahora yo era la adulta, yo era la maestra, yo iba a dar apoyo. No había espacio para pensar solo en mí. Fue impactante ver el rostro de angustia que tenía mi estudiante, me veía a mí misma unos años atrás. Dejé que el grupo avanzara y nos quedamos un poco rezagadas. La tomé de la mano y empezamos el recorrido. En cada vuelta, subida o bajada y aún cuando el espacio se hacía tan estrecho que solo podíamos pasar agachadas, estuve enfocada en la niña. Le iba indicando lo que yo había hecho en el pasado y que me había permitido llegar al final. Le dije muchas veces que lo estaba haciendo maravillosamente, que lo iba a lograr y que se iba a sentir muy orgullosa. Esas palabras venían del fondo de mi alma porque yo sabía cuánto me habían ayudado en otras situaciones.

En mitad del camino, en la parte más oscura, estrecha y cerrada, donde íbamos a permanecer unos minutos, la niña soltó mi mano y se sentó con sus amigas. En ese momento volví a pensar en mí. Me sorprendió que no tenía angustia y escarbando en lo que sentía vi primero el silencio. Mi mente no pensaba en nada catastrófico, mi alma estaba serena. Luego vino la alegría y desde ese momento sentí, por primera vez, que el miedo estaba perdiendo su forma monstruosa y que podía vencerlo. Entendí que no se trataba de un lugar, que podía trabajar en esas sombrías sensaciones y que en mi interior estaba y ha estado siempre la fuerza necesaria para ganar la batalla.

Anexo 8: Rejilla de revisión para texto autobiográfico

| REJILLA DE REVISIÓN PARA TEXTO AUTOBIOGRÁFICO (Coevaluación) | | |
|---|-------------------------------|--------------------|
| Aspecto a revisar | Cumple (Sí-No-Parcial) | Comentarios |
| Estructura del texto | | |
| Se observa en el texto una estructura en párrafos con ideas claras y coherentes. | | |
| Primer párrafo: Se aprecia claramente la idea general del texto. | | |
| Los párrafos siguientes tienen una idea principal que se desarrolla a partir de otras ideas de apoyo (secundarias). | | |
| Se hace uso de un narrador protagonista que narra en primera o tercera persona del singular | | |
| Tiempo de narración: se narra en tiempo pasado hechos o sentimientos que ya ocurrieron y en presente, las reflexiones actuales. | | |
| Se utiliza un lenguaje espontáneo e informal, propio del habla familiar. | | |
| Contenido del texto | | |
| Se relatan algunos hechos ocurridos en la vida del narrador | | |
| Se incluye en el texto descripción de lugares y personajes | | |
| El narrador expresa emociones y sentimientos | | |
| Se aprecia una interpretación personal de la experiencia (reflexión de lo vivido) | | |
| Aspectos formales | | |
| Revisa la ortografía del texto y resalta la palabra/letra errada. | | |

| | |
|--|--|
| Revisa la puntuación del texto y escribe las sugerencias de corrección en los comentarios (en esta tabla o en el texto directamente) | |
|--|--|

Anexo 9: Rúbrica para la evaluación del texto autobiográfico

Indicadores para evaluar producción textual (rúbrica)

Departamento de Español: Grado Séptimo

| Criterio de evaluación | 4 Avanzado | 3 competente | 2 Básico | 1 Insuficiente | 0 No hay evidencia |
|----------------------------------|--|---|---|--|----------------------|
| Estructura del texto en párrafos | Se aprecia una estructura de párrafos con ideas claras y coherentes que atienden a la intención y sentido del texto. | Se aprecia una estructura de párrafos con ideas principales, pero poco desarrolladas con las ideas de apoyo. | Aunque presenta una estructura en párrafos, no logra en estos desarrollar las ideas principales. | No hay una estructura de párrafos ni ideas claras ni coherentes. | No entrega el texto. |
| Perspectiva del narrador | El relato es contado por un narrador protagonista y se mantiene a lo largo de la historia. Éste narra los eventos como una experiencia de vida. También expresa las emociones y sentimiento que le produjeron dichos acontecimientos | Usa un narrador protagonista, pero no lo mantiene a lo largo de la historia. Narra los eventos como una experiencia de vida. También expresa las emociones y sentimiento que le produjeron dichos acontecimientos | Presenta claridad en la tipología del narrador, pero no desarrolla los acontecimientos de su experiencia ni expresa sus emociones y sentimientos sobre estos. | No hay claridad en la tipología del narrador. No desarrolla los acontecimientos de su experiencia ni expresa sus emociones y sentimientos sobre estos. | No entrega el texto. |

| | | | | | |
|--------------------------|--|--|---|---|----------------------|
| Estrategias de narración | El relato incluye, además de narración, descripción y/o diálogo. Se narra en pasado los hechos y sentimientos que ya ocurrieron y en presente, las reflexiones actuales. | El relato incluye, además de narración, descripción y/o diálogo. Hay confusión entre algunos eventos del pasado y las reflexiones actuales. | El relato presenta descripciones poco desarrolladas y diálogo sin contexto. Narra usando solo un tiempo verbal en los hechos, sentimientos y reflexiones. | No incluye descripción ni diálogos en su narración. Hay confusión en el uso de los tiempos verbales. | No entrega el texto. |
| Reflexión personal | Se aprecia una reflexión personal profunda y significativa del autor-narrador sobre su propia experiencia y los aprendizajes de vida. | El texto tiene algunas reflexiones sobre experiencias significativas, pero continúan presentando falta de profundidad que evidencie un aprendizaje para su vida. | El texto tiene algunas interpretaciones que se confunden con reflexiones y falta elaboración que evidencie un aprendizaje para su vida. | El texto carece de interpretación personal sobre los hechos narrados. | No entrega el texto. |
| Aspectos formales | Tiene en cuenta las correcciones señaladas en las distintas revisiones en la totalidad del texto final. | Hace correcciones de puntuación y ortografía en la mayor parte del texto, pero sigue presentando algunos errores. | Corrige algunos aspectos formales de ortografía y puntuación en ciertas partes del texto, pero no demuestran consistencia en estos aspectos | No hace correcciones ortográficas ni de puntuación a pesar de las recomendaciones que se le han hecho al respecto | No entrega el texto. |

Bibliografía

- Aragón, G. A. (2013). Consideración de la escritura narrativa. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5234518.pdf>
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. Retrieved from https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164812/cuaped_a1993m7n216p19.pdf
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Duero, D. G., & Limón, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal. *Revista de Antropología Iberoamericana*.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.
- Rodríguez, F. (2000). El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorreferencial. *Filología y Lingüística XXVI*.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*.