

Escritura creativa de cuentos autoficcionales para fortalecer la producción narrativa

Lina Camila Ruiz Tobacia

**Monografía de investigación presentada para optar por el título de Licenciada en Español
y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés**

Asesora

Sonia Salgado Acevedo

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés

Bogotá, Colombia

2023

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma de la asesora

Firma de coordinación

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que me brindaron su ayuda y apoyo en la realización de esta tesis, por lo cual hago mención de la profesora Viviana Neira, con quién construí la base del presente documento en la materia de Proyectos de Investigación en el Aula y a mi tutora Sonia Salgado, quien me colaboró bastante durante las siguientes dos etapas de realización de este mismo trabajo de grado. También quiero agradecer a mi madre, mi padre, compañera y compañeros de licenciatura por su motivación y respaldo. Asimismo, expreso agradecimiento hacia la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme las posibilidades y recursos para culminar este proceso de pregrado.

Resumen Ejecutivo

El presente trabajo de grado tiene como objetivo central potenciar la producción narrativa de los estudiantes de grado 903 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, a través de la implementación de técnicas de escritura creativa en la construcción de cuentos de autoficción. Esta investigación se realizó desde un enfoque constructivista, ya que además de la orientación de la docente en formación a lo largo de las sesiones, los estudiantes también experimentaron y construyeron conocimientos propios a través de la práctica y la reflexión sobre su proceso de escritura; siendo así actores y partícipes activos durante la investigación, por lo cual este estudio se caracterizó por ser una investigación-acción participativa (IAP). Por otro lado, esta tesis se implementó con los estudiantes mediante la aplicación de ocho talleres: sensibilización, conceptualización, planeación, dos textualizaciones, correcciones, valoración y publicación. Esta propuesta posibilitó la construcción de un ambiente de aprendizaje significativo, entendido como un entorno en el cual los estudiantes desarrollaron activamente su conocimiento y generaron una comprensión profunda respecto a las habilidades y destrezas en la escritura creativa, autoficcional y narrativa.

Palabras clave: Escritura creativa, autoficción, producción narrativa, cuento.

ABSTRACT

The central objective of this undergraduate thesis is to enhance the narrative production skills of the students from grade 903 at Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, through the implementation of creative writing techniques during the construction of autofiction stories. This research was carried out from a constructivist approach, since in addition to the guidance provided by the teacher during the sessions, the students also experimented and constructed their own knowledge through practice and reflection on their writing process; thus, becoming active participants in the research, making it a participatory action research (PAR) study. On the other hand, this thesis was implemented with the students through the application of eight workshops: sensitization, conceptualization, planning, two textualizations, corrections, evaluation, and publication. This proposal facilitated the creation of a meaningful learning environment, where the students developed skills and abilities in creative, autofictional, and narrative writing.

Keywords: Creative writing, autofiction, narrative production, story.

Introducción

Este trabajo monográfico se enfocó en fortalecer las competencias de los estudiantes de grado 903 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, respecto a la producción narrativa. Para ello, se diseñó y puso en práctica una unidad didáctica con talleres de escritura creativa para la elaboración de cuentos autoficcionales. El origen de esta propuesta es una consecuencia de los resultados obtenidos en las observaciones y prueba diagnóstica aplicadas a la población, donde se evidenciaron dificultades en los alumnos para la construcción de historias a través de la escritura. De tal manera, se definió la implementación de recursos creativos y ficcionales como un mecanismo para mejorar, incrementar y afianzar el desempeño de los estudiantes en la habilidad de creación narrativa. Asimismo, se identificó en ellos el interés por trabajar con esta propuesta y así aprender y desarrollar procesos escriturales más eficientes.

Es así como el presente estudio buscó analizar el impacto de la escritura creativa y autoficcional en la enseñanza de procesos de producción narrativa en la asignatura de español. Lo anterior posibilita en el aula, la creación de espacios de aprendizaje significativo en torno a la comunicación escrita; a la vez que la apropiación, por parte de los estudiantes, de nuevos instrumentos para crear un cuento, basados en el ingenio y la ficcionalización del escritor. Además, al ser una investigación acción participativa, el estudiantado no solo tiene la oportunidad de experimentar y aprender sobre estas estrategias didácticas, sino también de reformularlas y reconstruirlas desde su criterio al momento de aplicarlas, pero manteniendo los objetivos principales del proyecto.

Esta investigación se desarrolló en cuatro etapas basadas en la IAP. La primera de ellas enfocada en el análisis, identificación y delimitación de la problemática; la cual permitió detectar las fortalezas y aspectos de mejora de los estudiantes. La segunda en mención abarcó la

elaboración de la propuesta de intervención en el aula por medio de una unidad didáctica con talleres y actividades precisados y ordenados. Luego, la tercera etapa consistió en el proceso de implementación del plan de acción construido anteriormente, mediante las sesiones de clase en la asignatura de español. Finalmente, se examinaron y organizaron los resultados obtenidos a través de cada una de las sesiones que integraron la aplicación del proyecto con los estudiantes.

Adicionalmente, la ejecución de este trabajo de grado en el aula comprendió una propuesta innovadora para trabajar tanto la escritura narrativa de cuentos, como la creativa y autoficcional; dado que los elementos involucrados no habían sido abordados previamente en la población objeto de estudio y los ejercicios implicados eran diversos y particulares.

Tabla de Contenido

Tabla de contenido

Introducción.....	6
1. Capítulo I: Planteamiento del problema.....	11
1.1 Contextualización del problema.....	11
1.1.1 Contexto local e institucional.....	11
1.1.2 Contextualización de la población.....	12
1.1.3. Prueba diagnóstica.....	18
1.2 Delimitación del problema.....	22
1.3 Justificación.....	23
1.4 Pregunta problema.....	24
1.5 Objetivos.....	24
1.5.1 Objetivo General.....	24
1.5.2 Objetivos específicos.....	25
2. Capítulo II: Marco Teórico.....	25
2.1 Antecedentes.....	25
2.1.1 Antecedentes locales:.....	26
2.1.2 Antecedente nacional.....	27
2.1.3 Antecedentes internacionales.....	28
2.2. Marco Conceptual.....	30
2.2.1. Escritura.....	30
2.2.2. Escritura creativa.....	32
2.2.3 Narrativa.....	35
2.2.4 Cuento.....	37
2.2.5 Autoficción.....	39
2.2.6 Cuento de autoficción.....	41
3. Capítulo III: Diseño Metodológico.....	43
3.1 Metodología de investigación y enfoque metodológico.....	43
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	45
3.2.1 Diarios de campo.....	45
3.2.2 Encuesta.....	45
3.2.3 Prueba diagnóstica.....	46
3.3 Unidad de análisis y matriz categorial.....	46
3.4. Potenciales beneficiarios.....	47
3.5. Consideraciones éticas.....	48
3.6. Limitaciones de la propuesta.....	48
4. Capítulo IV: Propuesta de Intervención Pedagógica.....	48

4.1 Enfoque pedagógico.....	50
4.2 Fases desarrolladas.....	51
4.2.1 Sensibilización - “Abrebocas literario”.....	51
4.2.2 Conceptualización - “Repasando nociones del cuento”.....	52
4.2.3 Planeación - “Croquis de mi trazo literario”.....	54
4.2.4 Primera textualización - “Boceto cuentístico”.....	57
Reescritura y edición (Primera parte) - “Abono y planto mi creación, pero también nutro su transformación”.....	57
4.2.5 Segunda textualización - “Un cuento finiquitado”.....	59
Reescritura y edición (Segunda parte) - “Abono y planto mi creación, pero también nutro su transformación”.....	59
4.2.6 Correcciones - “Puliendo detalles”.....	61
Correcciones - “Subsano el cultivo textual”.....	61
4.2.7 Fase de Valoración.....	61
4.2.8 Fase de publicación - “Cuento al aire”.....	63
Circulación - “Comparto mi cosecha”.....	63
5. Capítulo V: Análisis De Datos.....	63
5.1 Escritura Creativa.....	64
5.1.1. Primer borrador.....	64
5.1.2. Reescritura y edición.....	66
5.1.3. Correcciones.....	70
5.1.4. Circulación.....	72
5.2 Elementos del cuento de autoficción.....	72
5.3. Producción narrativa.....	78
6. Capítulo VI: Conclusiones.....	80
6.1. Conclusiones.....	80
7. Recomendaciones.....	83
8. Bibliografía.....	85
9. Anexos.....	89
Anexo 1. Diarios de Campo.....	89
Anexo 2. Encuesta (preguntas y hoja de respuestas).....	92
Anexo 3. Resultados de la encuesta.....	92
Anexo 4. Prueba diagnóstica.....	95
Anexo 5. Matriz de evaluación de desempeño.....	95
Anexo 6. Resultados de la prueba diagnóstica.....	96
Anexo 7. Unidad didáctica.....	98
Anexo 8. Bingo Literario.....	102
Bingo Literario A.....	102

Anexo 9. Tablas con categorías temáticas (Ronda del cuento).....	102
Anexo 10. Imágenes (Visualiza el tono).....	103
Anexo 11. Rúbricas de valoración (Coevaluación y Heteroevaluación).....	103
Anexo 12. Rúbricas de valoración (Autoevaluación y Heteroevaluación).....	105
Anexo 13. Taller 1.....	106
Anexo 14. Taller 2.....	106
Anexo 15. Taller 3.....	107
Anexo 16. Taller 4.....	108
Anexo 17. Taller 5.....	108
Anexo 18. Taller 6.....	109
Anexo 19. Consentimiento informado.....	109

1. Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Contextualización del problema

1.1.1 Contexto local e institucional

El presente proyecto investigativo “Escritura creativa de cuentos autoficcionales para fortalecer la producción narrativa” se realizó en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, la cual fue fundada en 1951 y se encuentra ubicada en la localidad 15 Antonio Nariño, con dos sedes en el barrio Restrepo. En la SEDE A, se encuentran los grados preescolares, intermedio (sexto, séptimo y octavo), profesional (noveno, décimo y once) y el ciclo de formación complementaria; en la SEDE B, estudian los grados de primaria. Adicionalmente, posee un calendario A y tres jornadas: mañana, tarde y completa. La población estudiantil es de carácter mixto y a través de la institución, pueden prepararse como bachilleres con énfasis en pedagogía gracias a un ciclo de educación media y como maestros normalistas, por medio del ciclo de formación complementaria.

Según el manual de convivencia (2017), el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio, se encuentra apoyado en un sistema de valores reflejado en seis principios: 1) educación de calidad 2) equidad 3) educación para la vida social (en el marco de una convivencia democrática) 4) intervención pedagógica mediante la formación integral 5) investigación, experimentación e innovación pedagógica 6) procesos educativos-formativos. Asimismo, se tiene como objetivo preparar estudiantes pedagogos, éticos, reflexivos, investigativos, críticos, creativos y socialmente comprometidos.

Análogamente, como se plantea en el PEI (2018), la institución posee una misión basada en un modelo pedagógico de la problematización de la enseñanza y bajo el enfoque de un sentido humanista, el cual tiene como fin formar docentes para la infancia, con un fundamento y pensamiento socio críticos e investigativos, que los capacite para aportar con conocimiento, compromiso y creatividad a una conversión del contexto cercano. Por otro lado, la visión busca la constitución de agrupaciones académicas a nivel local y nacional que afiancen la preparación de profesores competentes para desempeñarse en contextos diversos.

1.1.2 Contextualización de la población

La población de estudio de la investigación fue el grado 903, con jornada diurna y cursante de la materia Español y Lengua Castellana. Ahora bien, para llevarse a cabo la contextualización de dicha población, no sólo se tuvo en cuenta los resultados brindados por las observaciones que se realizaron durante el primer semestre del 2022 y registradas en los diarios de campo (anexo 1); sino también, la aplicación de una encuesta de caracterización (anexo 2) que permitió identificar los rasgos de 32 estudiantes (21 mujeres y 11 hombres)

Dicha encuesta se diseñó en dos fases. La primera tuvo como objetivo recopilar información demográfica (edad, vivienda, acompañantes en el hogar, etnia, salud y servicios tecnológicos) por medio de seis preguntas (tres de opción múltiple de una sola respuesta, dos de opción múltiple de varias respuestas y una abierta). En la segunda etapa, el propósito consistió en recoger información sobre la relación que mantenía el estudiante con la práctica escritural, a través de catorce preguntas (siete de opción múltiple de una sola respuesta y siete de opción múltiple de varias respuestas; estas últimas también incluían una opción de respuesta abierta).

En lo que respecta a la recopilación de información personal (anexo 3), se detectó una población estudiantil, cuyas edades estaban entre un rango de 12 a 17 años. Las edades 14 y 15 alcanzaron un 75%, las de 16 y 17 un 22% y las de 12 y 13 un 3%. Por otra parte, se evidenció que el 34% de los estudiantes habitaba en la misma localidad del colegio (Antonio Nariño) y el 66% en San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar, Usme, Santa Fe y Los Mártires.

En cuanto al núcleo familiar, de los 32 estudiantes el 94% vivía con la mamá, el 69% con el papá, el 47% con el hermano y/o la hermana, el 22% con la abuela; y en pocos casos, con su tío (9%), abuelo (6%) y tía, prima y/o primo (3%). La encuesta indicó que ninguno de los estudiantes declaró pertenecer a alguna etnia. Ahora bien, con respecto a los recursos electrónicos y de internet, todos los alumnos contaban con Wi-Fi y una gran parte con celular (97%), computador (91%), datos móviles (59%) y tablet o iPad (31%).

En lo que concierne a la segunda fase de la encuesta, se inició con una pregunta en torno a si el alumno disfrutaba o no de escribir, con el fin de obtener una perspectiva más clara sobre el agrado o desestima del estudiante hacia la habilidad que se iba a desarrollar durante la aplicación del proyecto. Respecto a lo anterior, se halló que al 9% de la población sí le agrada escribir, al 84% sólo eventualmente y al 6% en absoluto. La segunda pregunta se empleó con el objetivo de determinar la frecuencia con la cual los estudiantes escribían, y los resultados arrojaron que el 91% de los aprendices lo hacían todos los días, 6% cada semana y 3% nunca.

En tercer lugar, se indagó sobre las razones que los impulsaban a escribir y se encontró que además de la predilección en un 3% por escribir guiones y otro 3% por escribir historias (aspectos propuestos por dos estudiantes en la opción “otros, ¿cuáles?”); existía una mayor elección sobre los motivos académicos con un 61%, mientras que el porcentaje de los de carácter

cotidiano fue 45% y el de los de carácter personal fue 23%. Además, se presentó un 26% en la preferencia por los tres anteriores tipos de motivos juntos.

Posteriormente, con el objetivo de promediar el desempeño de los aprendices en la escritura, se realizó una pregunta para que ellos clasificaran el nivel en que se encontraban al interior del área mencionada, según su autopercepción y en una escala de 1 a 5. Por consiguiente, se halló que el 59% consideraba que su desempeño en las habilidades de escritura era bueno (#3), así como un 28% de los estudiantes se catalogó en la categoría de sobresaliente (#4), el 6% en la de deficiente (#1), un 3% en la de regular (#2) y el 3% restante en la de excelente (#5).

Asimismo, para conocer los aspectos que más les interesaba de escribir, se solicitó que dieran a conocer los tipos de factores con los que más se identificaban al momento de realizar esta actividad. Se constató que los estudiantes preferían escribir para expresar sus sentimientos y pensamientos (63%), practicar la redacción (53%), ortografía (38%) y caligrafía (31%); además de estimular su creatividad e imaginación (16%).

En contraste, con el objetivo de identificar las condiciones por las cuales en los alumnos disminuía la voluntad para escribir, se interrogó sobre las circunstancias bajo las que ellos sentían aquella indisposición y se obtuvo que al 69% de los estudiantes no les gustaba la escritura bajo condiciones de obligatoriedad, al 66% cuando esta implicaba muchas exigencias, al 38% cuando era evaluada y solicitada por índoles académicas y a otro 38% cuando era sobre temas ajenos a sus intereses personales.

En relación con el interés por indagar sobre las dificultades que el curso tenía para escribir, se planteó una pregunta sobre ello y los resultados evidenciaron que tales limitaciones se

asociaban en un 50% con no hallar inspiración, 34% con no lograr organizar las ideas, 31% con no poderse concentrar, 28% con no emplear una buena redacción y 25% con no usar una buena ortografía, no contar con suficiente vocabulario y no poder expresar correctamente las ideas.

Enseguida, con el objetivo de obtener información sobre aquellos factores que generarían que los educandos adquirieran mayor motivación por escribir, se encontró que un 63% prefería la opción de que la escritura estuviera más enfocada en los gustos de los alumnos, 31% en poder ejercer la escritura en un ambiente más agradable e inspirador y 22% en contar con más apoyo y objetivos puntuales al momento de escribir.

A continuación, se abordó la decimoquinta pregunta para saber el rango de interés de los alumnos por la escritura de cuentos. En consecuencia, para el 61% esta práctica no capturaba mucho su atención, al 29% le llamaba la atención de manera eventual y al 10% sí le interesaba. Ahora, frente al propósito de conocer sobre la creación escrita previa de los aprendices, se les solicitó evidenciar aquellos géneros sobre los cuales habían escrito anteriormente. Los resultados mostraron la escritura de cuentos: fantásticos (75%), infantiles (63%), de ciencia ficción y terror (53%), románticos (47%), históricos (44%), de comedia (41%), de hadas (34%) y de autoficción (10%); más las otras opciones que ellos agregaron, tales como: todos los tipos de géneros de cuento (3%), mangas y doujinshis (3%). En otras instancias y respecto al interés de conocer el formato preferido de los alumnos para escribir, se evidenció que las hojas y cuadernos eran elegidos en un 84%, el computador en un 50%, el celular en un 41% y la tablet o iPad en un 3%.

Por otra parte, ante el objetivo de determinar el grado de interés de los educandos por el tipo de texto a trabajar en el presente proyecto, se encontró que el 76% de los estudiantes del grado 903 afirmaron la preferencia por escribir textos narrativos, en lugar de escribir textos

argumentativos (24%), debido a que, en los primeros, hallaban mayor posibilidad de expresar su imaginación, creatividad y libertad; construir historias con hechos reales e imaginarios, idear con la creación de personajes, espacios, tiempos y acciones; emplear una escritura más dinámica e interesante y explorar, sin miedo, con el lenguaje y los elementos literarios.

Asimismo, en materia de indagar por el interés del curso 903 por desarrollar y aprender prácticas de escritura más divertidas, ingeniosas y amenas, se demostró que solo el 81% respondió de manera afirmativa ante tal propuesta. Adicionalmente, en cuanto al propósito de saber si los estudiantes tenían algún bagaje o experiencia práctica sobre la escritura creativa, el 66% respondió que sí y el 34% lo contrario.

En conclusión, los resultados de la encuesta constataron que los alumnos del grado 903 presentaban ciertas limitaciones y vínculos quebrantados en relación con los procesos de escritura, tales como bajo interés por escribir, autoconciencia de que su desempeño escritural era débil, reducido acercamiento a la escritura por factores de presión académica o formal, dificultades que coartaban la expresión escrita, alta necesidad de escribir con base en gustos personales y con elementos más ingeniosos, poco interés por crear cuentos y escaso desarrollo de la escritura por motivos propios a través de herramientas creativas y aplicando el género autoficcional. La identificación de estas situaciones nutrió la importancia y el menester de desarrollar el presente proyecto, debido a la importancia de intervenir tales situaciones y con el fin de reorientar las prácticas escriturales de los estudiantes.

Por otro lado, pese a que varios alumnos afirmaron no interesarse mucho por la escritura de cuentos, al comparar los textos narrativos y los textos argumentativos, se observó un aumento en la preferencia por los primeros; por lo cual, se determinó la pertinencia de emplear textos

narrativos en el presente proyecto, brindando una alternativa para responder a las necesidades de los alumnos de poder contar con algún mecanismo que les permitiera escribir más allá de los textos académicos argumentativos con los que solían trabajar en distintas áreas.

Es bastante oportuno el desarrollo de un proyecto para el fortalecimiento de la escritura en la escuela, puesto que esta, en muchas ocasiones, se ha convertido en un desafío engorroso para los estudiantes, como consecuencia de las dinámicas empleadas en clase con un repertorio lingüístico limitado, poca familiarización con el proceso escritural, experiencias negativas, condiciones de dificultad de aprendizaje, poca estimulación, entre otros.

Vygotsky (1995) planteaba que el educando, a diferencia de las diversas necesidades, causas y practicidades que lo conducen constantemente a la oralidad; en la escritura siente desmotivación, sinsentido o desconocimiento; puesto que las motivaciones que impulsan al lenguaje escrito son “más abstractas, más intelectualizadas, y están más distantes de las necesidades inmediatas (...) obligados a crear la situación, a representárnosla (...) exige una acción analítica por parte del niño (...) requiere trabajo consciente (...) se despliega hasta su grado más amplio” (p. 77). Por tal razón, la escritura es una herramienta importante de nutrir y desarrollar, pues “como proceso psicológico superior, demanda un alto grado de abstracción e involucra operaciones cognitivas” (Lizarriturri, 2010, p. 21), las cuales son significativas para la evolución lingüística del estudiante.

Finalmente, para delimitar y profundizar el estudio de las habilidades escriturales de los estudiantes, se planteó un diagnóstico enfocado en valorar y analizar el desempeño y alcance de los estudiantes del grado 903 en cuanto a la aplicación de la escritura creativa y al desarrollo de

un cuento de autoficción. Este se describe en el siguiente apartado, junto a los resultados que aportó.

1.1.3. Prueba diagnóstica

Partiendo del análisis de los datos de observación y los resultados de la encuesta, se diseñó una prueba diagnóstica (anexo 4), con el objetivo de obtener información acerca del desempeño escritural de cada estudiante y valorar con mayor detalle su producción narrativa en la realización de un cuento de autoficción mediante el ejercicio de la escritura creativa. Hubo una participación de 35 estudiantes, debido a que en esta sesión asistieron tres alumnos más, que faltaron en la clase donde se aplicó la encuesta.

La prueba diagnóstica solicitó a los alumnos escribir un cuento donde recrearan una experiencia positiva o negativa de su vida, integrando hechos imaginarios y sucesos reales en torno a dicho fenómeno. Se buscó analizar cómo los estudiantes, mediante la recopilación de evidencias de su producción narrativa en cuanto al empleo de los elementos textuales creativos y de autoficción, se desempeñaban (según como se precisa en los DBA) en “el lenguaje literario como una manifestación artística que permite crear ficciones y expresar pensamientos o emociones” (MEN, 2016, p. 41).

Además de lo anterior, con el diagnóstico también se consideró revisar si el curso cumplía con los criterios de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, en cuanto al uso en el texto, de la coherencia, cohesión, pertinencia y estrategias explicativas/descriptivas (MEN, 2006). Cabe aclarar que la valoración de este aspecto, aunque no hizo parte del enfoque principal del proyecto, se llevó a cabo por razones secundarias basadas en que estas propiedades formales

de la escritura subyacen cualquier expresión escrita, pues aportan sentido, orden, estructuración, estética, claridad y énfasis al contenido del texto. Así que, en este caso, dichos elementos acompañaron el análisis del eje primario de la escritura narrativa, permitiendo a la investigadora leer con mayor claridad los cuentos creados.

Por añadidura, partiendo de que, en los referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo, Guzmán et al. (2010) afirman que “la escritura no solo es una asignatura. Está presente tanto en el ambiente escolar como en múltiples situaciones de la vida cotidiana y contribuye a los procesos de comunicación, de expresión, de interacción, de desarrollo de pensamiento, entre otros” (p. 44); la presente prueba diagnóstica buscó el desarrollo de un texto que trascendiera la materia de español y se fundara especialmente en la experiencia personal del estudiante, la manifestación de sus emociones, pensamientos, sentimientos, etc; y su propia forma de expresarse y plasmar ideas en la escritura.

En cuanto al análisis de resultados, la competencia escrita narrativa del curso se valoró a través de una matriz de evaluación de desempeño (anexo 5) con dos unidades de análisis: producción narrativa y propiedades formales de la escritura. La primera de ellas estuvo compuesta por una categoría (elementos creativos de autoficción) y la segunda, por cinco categorías (coherencia, cohesión, estructura, tema y argumento, y ortografía). Todas las categorías incluyeron sus correspondientes indicadores del buen desempeño de cada una de ellas. En consecuencia, la calificación de los textos resultantes se basó en el grado de cumplimiento de los indicadores correspondientes a cada categoría.

Al analizar las habilidades requeridas en el proceso de escritura según los resultados arrojados por la prueba diagnóstica (anexo 6), se evidenció que el 86% de la población

interrelacionó, con excelencia y a nivel global cada parte del texto; no obstante, en cuanto a la habilidad para conectar y articular los enunciados del texto, el 58% lo hizo de forma básica y baja. En suma, el 72% logró construir el personaje principal de manera eficaz y en correspondencia con un narrador autodiegético. Por otro lado, el 50% de los estudiantes obtuvo un alto desempeño en el planteamiento y construcción de las partes internas del escrito (estructura) y el 44% lo realizó de forma básica y el 6% de modo bajo.

Con relación a la presentación del tema y argumento de la historia, el 69% evidenció un desempeño alto y el 28% uno básico; así como el 53% obtuvo una valoración alta y el 42% una básica respecto al manejo del hilo conductor que se interconecta con el desarrollo del tema y argumento. Adicionalmente, la prueba diagnóstica realizada al curso apuntó que el 72% de sus alumnos empleaban el lenguaje literario de manera básica y solo el 17% con excelencia.

Con referencia al manejo de la ortografía, se determinó que los aprendices poseían un alto déficit en el uso de las tildes en las palabras (47% bajo y 28% básico) y el uso de los signos de puntuación (72% bajo y 19% básico); a diferencia del empleo correcto de las letras, en el cual el 54% evidenció un alto nivel. Por último, se destacó que el 69% de los alumnos cumplió con la atribución de un propósito comunicativo inteligible para el lector; y ante el potencial para crear un texto compactado por la realidad y la ficción a través de la aplicación de la escritura creativa, el 53% lo hizo de modo básico, el 31% bajo y solo el 17% alto.

En concordancia con lo anterior, se demostró que el grado 903 tenía dificultades de distinta índole para producir textos narrativos, creativos y autoficcionales; inferencia que también se constató en el diario de campo N.º 2 (anexo 1). Por consiguiente, la mayoría de las habilidades requeridas para la realización de una producción textual integral, creativa,

estructurada y con despliegue de los contenidos lingüísticos propios del grado; presentaban necesidad de ser fortalecidas.

De igual manera, el empleo de los múltiples aspectos de la lengua, el lenguaje literario y los elementos creativos, narrativos y autoficcionales; evidenciaban una notable deficiencia, que, por ende, le impedían a la mayoría de los estudiantes crear producciones textuales enriquecidas a nivel lingüístico, con estructuras y elementos organizados, sentido lógico, imaginación e intención comunicativa.

Así entonces, lo hallado en la prueba diagnóstica, proporcionó más evidencias sobre el hallazgo de una problemática escritural en el aula y generó el requerimiento de una intervención pedagógica que fortaleciera el empleo de la creatividad y la autoficción en la narrativa, para lo cual se eligió como medio la escritura creativa; que respondía al interés de los estudiantes por aprender y desarrollar prácticas de escritura más ingeniosas, así como propiciaba la ejecución de actividades innovadoras que incrementaran la voluntad del alumno por optimizar su desempeño escritural y permitiera trabajar con los distintos elementos y variables que manejaba el proyecto.

Asimismo, los cuentos de autoficción fueron pertinentes para fomentar la creación escrita, porque a través de éste el aprendiz no solo puede resignificar su vida con la imaginación y la creatividad al interior de la composición de un texto narrativo, sino también incrementar en su escritura la inspiración, reflexión, autenticidad, autodescubrimiento, libertad creativa y experimentación literaria. Por tanto, el presente proyecto satisfizo las necesidades de mejora de los estudiantes en relación con su desempeño al escribir y producir textos narrativos, creativos y autoficcionales.

1.2 Delimitación del problema

Tomando en cuenta los datos adquiridos en la encuesta, el diagnóstico y los diarios de campo, se evidenció que para los estudiantes del grado 903 la escritura era una actividad que generaba varias dificultades para ejecutarla en el plano narrativo y en la cual los alumnos no se esforzaban o proyectaban lo suficiente sus habilidades creativas y escriturales, debido a la limitada referencia metódica y lineal que tenían frente a la escritura, el reducido significado que le hallaban a su práctica y el ligero uso que le daban a las herramientas de redacción y creación. Por tanto, la producción narrativa estaba todavía circunscrita a hábitos de escritura monótonos e insustanciales.

Asimismo, aunque sus métodos les permitían a los estudiantes finalmente producir un cuento, la calidad y riqueza eran someras, pues se sostenían en mecanismos de escritura sucintos, técnicos, impersonales o muy literales. De tal manera, los aprendices no apropiaban la escritura narrativa desde la importancia, utilidad, versatilidad, diversidad, profundidad y amplitud que esta posee; y se ceñían a escribir solo para cumplir con el desarrollo de una tarea académica, mas no por ahondar realmente en sus capacidades creadoras. Así que en el grado 903 existía una perspectiva y práctica en torno a la producción narrativa que no daba gran muestra de procesos de significación entre el estudiante y el texto en desarrollo.

Por otra parte, en la clase no se abordaba el género literario de la autoficción, posiblemente debido a que en los estándares este no se encuentra establecido como fundamental para la enseñanza de la literatura. Asimismo, el grado 903 carecía de un bagaje en prácticas de escritura creativa por dos razones: porque en los estándares, la producción textual para grado noveno se encuentra especialmente enfocada en la escritura argumentativa. Por otro lado, en la

institución se implementa el proyecto investigativo LEO (lectura, escritura y oralidad), que busca fortalecer en cuarto de bachillerato una escritura de carácter primordialmente expositivo, como se evidenció en la observación del diario de campo N.º 1 (anexo 1).

Por consiguiente, el presente proyecto investigativo se abocó a estimular y fortalecer la producción narrativa, por medio de talleres de escritura creativa de cuentos de autoficción, que mejoraran el desempeño de los estudiantes y generaran en ellos experiencias significativas frente a la escritura y su rol como escritores en formación, desde el primer borrador y pasando por la reescritura, edición y correcciones, hasta la circulación (Relata, 2018); e incluyendo elementos autoficcionales de conversión, traición, evocación, confesión, multiplicación, suspensión, elevación y sanación (Blanco, 2018). Así, el proceso de evolución de la producción narrativa sería multiforme y más conectado a su ingenio y vivencia personal.

1.3 Justificación

Ante el desempeño escritural del grado 903 de la ENSDMM, caracterizado por regirse bajo un marco evaluativo, formal, académico y circunscrito, sin profundizar en los aspectos motivacionales y de creación creativa, resultó de especial interés trabajar sobre dichas brechas en el aula a partir de un desarrollo de la escritura más personal, significativo e ingenioso; como también, a través de la puesta en práctica de la noción de los estándares con respecto a formar educandos creativos y activos que hagan empleo de estrategias de producción textual.

Por tanto, la presente investigación surgió de la necesidad de mejorar las prácticas escriturales de los estudiantes del grado 903, especialmente en el campo narrativo; y fomentando un acercamiento y ejercicio más integral de estas, a través de la escritura creativa y el cuento de

autoficción; con el propósito de fortalecer y nutrir el vínculo entre los aprendices y su producción escrita; así como las estrategias empleadas por ellos al momento de proyectarse y expresarse mediante el lenguaje escrito.

Por consiguiente, este estudio buscó aportar (a nivel nacional, local e institucional) una estrategia pedagógica que fuera útil y amena para emplear en el área de español y la cual integrara actividades escriturales más dinámicas y con nuevas perspectivas, que potenciara la autopercepción del estudiante como escritor y su expresión por medio del lenguaje escrito; y mejorara la representación de los aprendices a partir de la escritura, con una mayor confianza en sus habilidades y capacidad creadora.

1.4 Pregunta problema

Con base en el análisis de resultados registrados en los diarios de campo, observaciones, encuesta y prueba diagnóstica; se planteó, para el presente proyecto investigativo, la escritura creativa de cuentos de autoficción como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la producción narrativa. En virtud de lo anterior, se determinó la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la implementación de la escritura creativa de cuentos de autoficción fortalece la producción narrativa de los estudiantes de grado 903 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Fortalecer la producción narrativa de los estudiantes de grado 903 a través de la implementación de la escritura creativa de cuentos de autoficción.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar el desempeño en la escritura narrativa de cuentos de autoficción que poseen los estudiantes de grado 903 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Implementar una unidad didáctica integrada por talleres que articulen la escritura creativa y los cuentos de autoficción.
- Evaluar el impacto de la escritura creativa de cuentos de autoficción en el fortalecimiento de la producción narrativa de los estudiantes del grado 903 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

2. Capítulo II: Marco Teórico

Partiendo de que “un marco teórico consiste en asumir una teoría que sirva de marco de referencia a todo el proceso de investigación” (Daros, 2002, p. 75) por medio de la organización y profundización de una serie de elementos teóricos que sustenten y fundamenten el estudio; se construyó el presente, ordenado en dos secciones: antecedentes y marco conceptual. La primera parte brindó información sobre aquellos estudios investigativos y precedentes que han sido realizados en torno a las temáticas que abordó este trabajo. Por otro lado, el marco conceptual comprendió una ampliación y profundización teórica de las variables que se estudiaron en la monografía con base en una búsqueda bibliográfica.

2.1 Antecedentes

Para inquirir en los estudios previos relacionados con las temáticas de la presente monografía, se revisaron doce anteproyectos enmarcados en el área de la escritura creativa, cuentos y autoficción; y finalmente, se seleccionaron cinco de ellos, los cuales brindaron una

contextualización teórica del proyecto investigativo en cuestión y de sus alcances. Cabe destacar que, de los proyectos de investigación tenidos en cuenta, dos fueron locales de la Universidad Pedagógica Nacional (2017 y 2020), uno nacional de la Universidad Externado (2018) y dos internacionales de la Universidad César Vallejo en Perú (2021) y la Universidad de Valladolid en España (2019).

2.1.1 Antecedentes locales:

El primer antecedente de la Universidad Pedagógica Nacional, “La escritura creativa como estrategia didáctica para incentivar la producción escrita”, fue presentado por Luisa Fernanda Rodríguez Sánchez en el año 2017, para obtener la licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras. El propósito de este proyecto consistió en exponer los efectos positivos del empleo de un proyecto de aula de escritura creativa como método para que los estudiantes del grado 601 del Instituto Pedagógico Nacional mejoraran su desempeño en el ejercicio escritural. Además, los autores que fundamentaron este trabajo, fueron principalmente Alonso y Aguirre (2004), Jiménez (2016), Ministerio de Cultura (2010) y Soto (2016).

El trabajo aportó a esta investigación de manera metodológica, ya que comprendió un proyecto de aula como método integral para vincular a los estudiantes con la escritura creativa, a través de las fases de sensibilización, diseño y aplicación, y evaluación. Por otro lado, el presente proyecto se diferenció de este antecedente, en cuanto a que el primero no se enfocó en lograr un progreso de las habilidades de escritura en general, sino específicamente en el campo de los cuentos de autoficción.

El segundo antecedente de la Universidad Pedagógica Nacional, “La autoficción en la narración escrita: Una práctica pedagógica para la construcción de sentido y la resignificación de

la realidad personal”, fue llevado a cabo por Clara Stella Alzate Ledezma en el año 2020, para obtener el título de maestría en desarrollo educativo y social. El objetivo de este trabajo fue crear y poner en práctica una propuesta pedagógica de narraciones escritas de autoficción, como herramienta para construir un nuevo sentido de la realidad del estudiante. Además, los autores que fundamentaron este trabajo, fueron principalmente Alberca (2005), Casas (2011) y Musitano (2016).

Dicho estudio también contribuyó a nivel metodológico, debido a que diseñó un programa didáctico con actividades diversas y creativas, las cuales estuvieron organizadas en fases compuestas por objetivos con un enfoque hacia la escritura y el propio ser del estudiante escritor. En comparación, la actual investigación no sólo aspiró a una resignificación del individuo consigo mismo por medio de la autoficción, sino que también pretendió una resignificación duradera y positiva de la relación del alumno con el ejercicio de la escritura.

2.1.2 Antecedente nacional

El tercer antecedente de la Universidad Externado de Colombia, “Escritura de cuentos para mejorar la producción escrita”, fue realizado por la docente Rosmira Moreno Villalba en el año 2018 para optar por el título de maestría en Educación en la modalidad de profundización. En este caso, el fin del proyecto fue evidenciar la funcionalidad de un proyecto basado en la elaboración de cuentos que siguiera los lineamientos curriculares del MEN, para generar mayores progresos de las habilidades de escritura en estudiantes del grado 5° de básica primaria de la Institución Educativa Departamental Sabio Mutis Rural Lagunas del Municipio de La Mesa Cundinamarca. Además, los autores que fundamentaron este trabajo fueron principalmente Caldera (2006), Cassany (1990) y Cortázar (1994).

Esta monografía brindó elementos didácticos y metodológicos en términos de diagnóstico, intervención y evaluación del desempeño de los estudiantes en la ejecución de la escritura. Ahora, en contraposición, aunque ambos compartieron algunos referentes teóricos, el antecedente adicionó el aprendizaje significativo y colaborativo, mientras que la presente monografía innovó en la inclusión de la autoficción.

2.1.3 Antecedentes internacionales

El cuarto antecedente de la Universidad César Vallejo, “Efectos del programa sobre Escritura Creativa para la producción de Textos Escritos en estudiantes de un instituto público Abancay”, fue desarrollado por David Urrutia Huaman en el año 2021 para optar por el grado académico de maestro en docencia universitaria. La finalidad del estudio fue señalar los efectos surgidos al aplicar la escritura creativa en los procesos de planificación textual, textualización y revisión textual; en una población de 135 estudiantes del instituto público Abancay. Además, los autores fundamentaron este trabajo, fueron principalmente Guzmán (2018), Labarthe (2016), Mendoza (2020), Orozco (2020), Rivera (2019) y Vicente (2020).

Esta tesis ofreció al presente proyecto investigativo referentes para el manejo de datos y variables relacionadas con la escritura creativa y la producción de textos escritos, así como categorías de subprocesos para evaluar la evolución de los estudiantes en su práctica escritural. No obstante, este proyecto de grado innovó al trabajar de manera más acotada sobre el fortalecimiento de la producción de narraciones breves que aúnan realidad y ficción, por medio de la escritura creativa.

El quinto antecedente de la Universidad de Valladolid, “La narrativa como herramienta pedagógica”, fue desarrollada por Lucía Fargallo Calvo en el año 2019, para obtener la maestría de profesora en educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. El propósito de este proyecto consistió en plantear la incorporación de la narrativa en el currículo de la ESO (educación secundaria obligatoria) a través de los relatos emotivos y así lograr un aumento de la disposición, motivación y aprendizaje significativo de los alumnos; para lo cual abordó elementos importantes como la narrativa en la historia, la actualidad y la educación. Además, los autores que fundamentaron este trabajo en cuanto al concepto de narrativa fueron Mc Ewan, H., & Egan, K. (1995).

El trabajo aportó a esta investigación de manera conceptual, puesto que explicó la importancia de la narrativa como herramienta para significar la vida, experiencias y cognición humanas; así como para desarrollar y trabajar en el aula la motivación, retroalimentación de los aprendizajes, creatividad, atención y comunicación. Por otro lado, el presente proyecto se diferenció del antecedente, puesto que el primero tuvo como objetivo potenciar el abordaje de la narrativa con elementos de escritura creativa y autoficción, mientras que el segundo buscó aquello a través de las herramientas digitales para contar historias.

Pese a que en los antecedentes mencionados se realizaron investigaciones de calidad en torno a la escritura creativa, el cuento y la autoficción; posibilitando orientar y fundamentar este documento en lo concerniente a teoría, didáctica y metodología; en ninguno de ellos se evidenció alguna tesis que enlazara los tres términos, y específicamente, en donde se vinculara la escritura creativa con los cuentos de autoficción. El panorama permitió reconocer que el presente proyecto

se destacó al plantear un novedoso nexo de cuestiones literarias, en pro de mejorar una habilidad tan importante en el aula, como lo es la escritura narrativa.

2.2. Marco Conceptual

Como parte de este proyecto de investigación, fue oportuno dar a conocer los ejes teóricos primordiales que guiaron y contribuyeron a su realización. Por esta razón, se trató el concepto de escritura, con base en las siguientes fuentes de autoridad: Cisneros y Vega (2011), Dehaene (2015), Hernández (2005), Mosterín (1993) y Poca (1991). A continuación, se profundizó el concepto de escritura creativa en consonancia con lo propuesto por Ángel (2016), Bruno, et al. (2009), Cowan (2016) y Relata (2008) y (2018).

Posteriormente, en la narrativa, se tuvo en cuenta la teoría de Aguiar (1988), Bal (1985), Bravo (1982), Pérez (2012) y Valles (2008). Respecto al cuento, esta investigación se basó en los estudios de Fernández (2004), Imbert (1992), Neale (2016), Shua (2004) y Suárez (2004). Más adelante, la autoficción se abordó a partir de lo teorizado por Blanco (2018), Diaconu (2013) y Vara (2014). Por último, se ahondó en el cuento de autoficción teniendo en cuenta los postulados teóricos de Blanco (2018) y Gasparini (2008).

2.2.1. Escritura

En primer lugar, la escritura es un sistema a través del cual la palabra se asienta sobre algún formato y actúa como un código que encripta sonidos, sílabas o palabras pertenecientes a una lengua (Dehaene, 2015). Adicionalmente, es aquella invención humana que se basó en la necesidad del ser humano de expresar ideas mediante signos y representar el lenguaje oral de una manera gráfica y simbólica. Es así que, la escritura es “el habla reflejada en el espacio, fijada y

hecha visible (...) la escritura convierte ese proceso acústico y temporal en una estructura gráfica visible y espacial” (Mosterín, 1993, p.22)

Lo anterior justifica las numerosas evoluciones, transformaciones y diversificaciones que el sistema escrito ha atravesado en distintas culturas, territorios y contextos; en la medida en que los individuos han empleado la escritura para comunicarse y/o conservar información y conocimientos a través de la historia. Por tal razón, Poca (1991) asegura que “de ahí que la escritura se nos aparezca no solo como técnica y arte, sino también como resultado (...) es la ciudad laberíntica construida en las confluencias de todas las escrituras, producción de culturas y sociedades” (p.10).

Por otro lado, el sistema escritural es una herramienta bastante importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que le permite a los estudiantes ordenar, manifestar, afianzar y conceptualizar sus conocimientos y pensamientos; así como exponer, según el objetivo que tengan, ideas, perspectivas, emociones, argumentos y demás.

Es más, los aprendices, mediante la escritura, no sólo se desempeñan a nivel académico o aprenden y mejoran sus competencias lingüísticas, sino que también asientan una identidad, plasman su existencia, reconstruyen la conciencia y expresan su mundo propio y postura crítica, reflexiva e imaginativa. A tal efecto, la escritura “descubre el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras actitudes y de nuestros sentimientos: la escritura no sólo es un cauce de exteriorización, sino también una vía de interiorización” (Hernández, 2005, p. 37)

Por otro lado, la escritura es una herramienta que es más fructífera en el aula cuando se implementa para crear desde la autenticidad que posee cada estudiante y construir

conocimientos, mas no para reproducirlos y parafrasearlos. Por tanto, es importante que la escritura se enseñe en clase como un proceso y no como un producto más que lleva implícito una nota.

En ese sentido, Cisneros y Vega (2011) consideran que la lectura y escritura “contribuyen a la creación y producción de la subjetividad (...) es de asumir que más que temáticas o asignaturas, son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana” (p. 23); y precisamente aquello es lo que el presente proyecto de investigación busca hacer con la escritura, que los alumnos se apropien y potencien su capacidad de creación escritural mediante nuevos procedimientos y estrategias vinculadas a la escritura creativa.

2.2.2. Escritura creativa

Teniendo en cuenta que la escritura se presenta y desarrolla de distintas maneras, cabe destacar que una de ellas es la escritura creativa, la cual es una práctica escritural que se caracteriza por trascender los esquemas y límites tradicionales. Por tanto, ésta permite explorar la escritura desde nuevas y más dinámicas perspectivas; y le brinda al escritor la posibilidad de tener más libertad y autonomía en sus producciones textuales.

Adicionalmente, según como lo plantea Ángel (2016), “la pedagogía de la escritura creativa propone la escritura como proceso, a diferencia de la escritura como producto” (p.18), puesto que la escritura creativa es una práctica que le da bastante importancia al desarrollo de todas las fases que componen su creación; tales como: un primer borrador, el proceso de reescritura y edición, las correcciones y la circulación (Relata, 2018). Esto posibilita que el escritor mantenga una conexión profunda y consciente con cada una de las etapas de elaboración y estructuración del texto, sin dejar de lado la liberación de su ingenio en cada párrafo escrito.

En esa medida, dichos momentos son equiparables a las subcategorías del proceso de escritura creativa del presente proyecto. Es así como el primer borrador es un plan de escritura o una redacción provisional para que el escritor, antes de la producción escrita final, pueda organizar, canalizar y preparar sus ideas; además de abocetar la estructura del texto que tiene en mente, el cual, en este caso, sería un cuento de autoficción.

En segundo lugar, en la reescritura y edición, se continúa con la materialización del desarrollo del texto. Para ello, el escritor, con base en el borrador previo, hace correcciones y filtra contenido; ya sea agregando, cambiando o eliminando información; según los ajustes y sugerencias recibidas. Es recomendable que el sujeto escriba, lea y modifique el escrito cuantas veces lo considere necesario antes de concretar y dar el texto por finalizado. Además, en esta etapa, se debe tener presente la tarea de pulir, complementar y aprovisionar el texto.

Anudado a lo anterior, aquello que prosigue es la fase de correcciones, la cual abarca una supervisión y adecuaciones más exigentes, precisas y finales sobre el texto. Finalmente, el proceso de circulación consiste en la publicación del texto en formato físico, digital u otro; lo que genera que éste se difunda entre varios lectores y se dé a conocer, junto a los textos de los demás participantes, como el resultado de la aplicación de un taller de escritura creativa.

Por otra parte, la escritura creativa se caracteriza por otros aspectos más, tales como su originalidad, versatilidad para cualquier edad, ejecución de manera individual o grupal, etc; y funciones relacionadas con potenciar la inspiración, la atención, la imaginación y el pensamiento metacognitivo; mejorar la comunicación escrita, favorecer la libertad de expresión, emplear diversos elementos literarios de modo no estandarizado, ir más allá de los límites de la escritura académica y formal y aumentar la confianza, motivación y autonomía de la persona en su

ejercicio escritural. Es así que Cowan (2016) afirma que la escritura creativa es "un conjunto de actividades pedagógicas (...), una serie de métodos de aprendizaje y estrategias" (p.29).

En este mismo orden y dirección, Relata (2008) afirma que:

La escritura creativa se plantea como la voluntad de expresar una realidad, una emoción, un mundo propio a partir del lenguaje. El deseo y la voluntad aparecen como imprescindibles en esta búsqueda de expresión personal, de exploración de la realidad a través de una voz propia que expresa los intereses estéticos del autor, el estilo personal de su escritura y la sensibilidad que manifiesta en la elección de sus temas. (p. 15)

Conforme a lo expuesto, la escritura creativa en este proyecto buscó que los estudiantes experimentaran nuevos modos de concebir y poner en práctica sus habilidades de expresión escrita, siguiendo unos periodos de gestación acompañados por actividades diversas y fundamentadas en la creatividad y el ingenio del escritor, Por añadidura, se tuvo como propósito lograr en el alumno una creación de textos con mayor autenticidad y conexión con la imaginación, familiarización con el contenido, confianza en sus potenciales para elaborar narraciones y servirse de su lengua de nuevas maneras; puesto que "la escritura creativa es una actividad muy compleja, compuesta de muchas etapas diferentes y en la que intervienen procesos cognitivos de todo tipo" (Bruno et. al, 2009, p.10).

Adicionalmente, debido a que la escritura creativa se puede emplear con diversos géneros literarios, el cuento no es la excepción. Por tanto, la integración del cuento como una variable de esta investigación se debió a que éste, a diferencia de otros textos, aunque es "es oblicuo, capta lo mínimo, lo infinitesimal, mira de cerca" (Shua, 2004, p. 46); mantiene una extensión breve, lo

cual compagina con los tiempos disponibles para realizar los ejercicios de escritura creativa del presente proyecto para aplicar en el aula de clase.

Además, ya que Suárez (2004) afirma que “el cuento tiene que atrapar desde el inicio, tiene que mantener una intensidad que obligue al lector no abandonarlo y, para esto, tiene que usar todas las armas que la escritura ofrece” (p.137); no es inadecuado plantear que tales armas estén basadas en las herramientas que brinda la escritura creativa, en vista de que el cuento es un género bastante presto a la implementación de elementos imaginativos e ingeniosos.

2.2.3 Narrativa

La narrativa alude a aquel género literario, en el cual un narrador relata una historia en prosa e integrando elementos tales como personajes, actos, trama, eje temporal y espacial específicos, voces, diálogos y un contenido con “una serie de acontecimientos conectados que causan, o experimentan los actores” (Bal, 1985, p.16). Cabe añadir que la narrativa se puede expresar de manera oral u escrita y estar construida con diversos modos discursivos.

Los elementos mencionados anteriormente conforman una estructura y funcionan en pro del desarrollo de un argumento y un tema, por lo que es esencial que estos, mantengan a lo largo de todo el relato, una interacción continua y operen conforme a un hilo conductor y una secuencialidad narrativa. Adicionalmente, el docente Bravo (1982) sostiene que, en la estructura narrativa, “la historia que se cuenta va entrando en el contexto de la obra con una razón, cada parte tiene un valor de relación y función que se vincula con las otras partes” (p. 9).

Partiendo de que en el género literario narrativo es fundamental la presencia de un narrador que relate los eventos, este puede categorizarse en diferentes tipos, dependiendo del punto de vista que adopte para llevar a cabo dicha tarea. Por ejemplo, en este caso, como el

presente proyecto de investigación se vinculó con la autoficción, se estableció el empleo de un narrador autodiegético, quien “enuncia el discurso porque vivió la historia como protagonista (...) crea una relación interesante entre el pasado diegético y el presente de la narración” (Pérez, 2012, p. 47); así como es el mismo personaje protagonista.

En consonancia con la relación existente entre la narrativa, esta tesis y el enfoque autoficcional; es de gran valor, destacar la perspectiva de Valles (2008), quien resalta algunos aspectos importantes de la teoría narrativa al mencionar que:

el narrador es una entidad intratextual y ficcional (...) la dimensión ficcional, el pacto narrativo y la construcción de un mundo posible no niegan ni la posibilidad de ficcionalización e inserción en el texto de espacios o seres procedentes de la realidad física ni tampoco la capacidad de referencialidad indirecta y de representación/alusión a la realidad (...) así como de su relación con determinadas pautas y nociones ideoculturales y determinados lenguajes sociales. (p. 27)

Del mismo modo, es importante abordar una de las formas en las que se puede llegar a exponer la historia narrada y que se designa ficción narrativa, pues esta se ajusta a los objetivos de la autoficción, una de las variables de estudio de la presente investigación. Por tanto, es pertinente traer a mención la perspectiva de Bravo (1982), quien señala que:

en Narrativa, el sentido cotidiano de la vida, aquello que se vincula con el mundo que nos circunda, y que es la esencia de la Historia, es modificado por medio de la imaginación para dar cabida a la Ficción, y cuando ésta se expone en prosa a manera de cuentos o novelas (o sus variantes) surge la Ficción Narrativa. (p. 37)

De tal manera, la narrativa tiene una conexión significativa con el campo ficcional, pues ambos, mancomunadamente, posibilitan la creación de textos narrativos con un alto contenido de invención, temas variados, detalles especiales, lenguaje literario diverso, ideas creativas, mundos imaginarios, entre otros. De hecho, una de las características diferenciadoras de la narrativa, es su incorporación de historias y elementos ficcionales, por lo cual Aguiar (1988) especifica que la narrativa se reconoce principalmente por su "radical de presentación - un narrador (...) y por relatar acontecimientos ficcionales, originados o sufridos por agentes ficcionales, antropomórficos o no, individuales o colectivos, situándose tales sucesos y tales agentes en el espacio de un mundo posible" (p. 599)

Por último, ya que el profesor de español y literatura Pérez (2012) clasifica la narrativa en épica culta, romances, narraciones cortas de tradición oral (mito, saga, leyenda, milagro, fábula y ejemplo) y formas narrativas modernas (cuento y novela); no es trivial aclarar que este proyecto investigativo se orienta específicamente hacia la creación narrativa de cuentos.

2.2.4 Cuento

La palabra cuento a lo largo de la historia ha sido interpretada de múltiples maneras, a causa de los diferentes empleos y sentidos que varios teóricos, cuentistas, culturas y lenguas le han otorgado a este tipo de narración a lo largo de la historia. Inclusive, Fernández (2004) postula que el cuento "parece un organismo vivo. Un microcosmos autosuficiente que impone sus designios desde las primeras líneas (...) Se diría que sólo él conoce sus propias reglas (...) un género en el que vale tanto lo que se dice como lo que se oculta" (p. 22).

De todas formas, para delimitar el concepto de este apartado, es propicio traer a mención el significado que le otorga Imbert (1992), quien concibe que:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción —cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas— consta de una serie de acontecimientos entretejidos en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace. (p. 40)

Del mismo modo, el cuento comprende el desarrollo de una historia que se integra por sucesos reales y/o imaginarios, genera efectos en el lector y se constituye por una estructura, un narrador, personajes, tiempo, espacio, trama, peripecias, dificultades y terminación. Por otro lado, los cuentos son frecuentemente un asunto tratado en “comentarios críticos reflexivos, testimonios sobre proceso de trabajo, por parte de estudiantes, escritores, maestros e investigadores de la escritura creativa. El cuento, debido a su extensión, es ideal para el trabajo en talleres, para su lectura, crítica y creación escritural” (Neale, 2016, p. 52).

El cuento le brinda a su creador libertad para organizar, mezclar y experimentar a su voluntad el contenido y elementos literarios de tal narración, al momento de escribirla. Asimismo, el cuento es un tipo de texto que logra plasmar con potencialidad las emociones, ideas, puntos de vista, imágenes, experiencias, pensamientos, contextos, memorias y psicología del autor; todo lo previo, por medio de la proyección y el ingenio que éste despliega sobre la creación de su historia. De tal manera, el cuento “refleja la imagen del escritor, su personalidad individual, su cultura, sus normas, sentimientos, intenciones, tonos, estilos, técnicas; en pocas palabras, la suma de sus preferencias más o menos conscientes” (Imbert, 1992, p. 42).

El cuento en este proyecto fue el resultado ostensible de los procesos de pensamiento y de lenguaje puestos en práctica mediante los ejercicios de escritura creativa. La redacción del cuento de cada estudiante ilustró el trabajo multidisciplinar que éste elaboró, en lo que respecta a su materialización y liberación de ideas, uso del vocabulario, transmutación de emociones y pensamientos en la historia creada, creatividad para interconectar cada uno de los elementos y partes de la estructura del cuento en torno al tema central, inspiración, cohesión, serialidad, juego de personajes, transformación de su relación con la escritura; y demás indicadores del proceso que el alumno generó gracias a las herramientas brindadas por la escritura creativa.

Por último, ya que el cuento posee distintos subgéneros, según el tipo de temática que el autor desee abordar y el modo de maniobrar los elementos narrativos; cabe aclarar que en este proyecto investigativo se aplica la línea de autoficción en el desarrollo de cuentos, con el fin de que el estudiante interactúe con la escritura creativa desde su propia experiencia de vida, teniendo la oportunidad de recrearla con nuevos componentes y plasmarla desde su potencialidad imaginativa.

2.2.5 Autoficción

Inicialmente, la autoficción se encuentra definida de una manera íntegra por el dramaturgo Sergio Blanco, dado que él, además de referirse a ésta como la confluencia entre vivencias reales y ficticias del escritor, sostiene que en la autoficción:

por oposición a la autobiografía, hay un pacto de mentira (...) es el lado oscuro -u oculto- de la autobiografía: allí donde la autobiografía pacta fidelidad y lealtad a la verdad, la autoficción jura infidelidad y deslealtad al documento (...) es ese desprendimiento de la

realidad, de la veracidad y de la exactitud, ya que, allí donde una autobiografía atestigua y certifica, la autoficción desatestigua y descertifica. (Blanco, 2018, p. 24)

La autoficción es un medio para que el autor exprese a través de la escritura, de modo reformado y refigurado, su propio ser y existencia según le plazca; e incluso, produciendo en el texto una idónea fusión de elementos imaginativos y verdaderos, hasta el punto de generar ambigüedad respecto a los límites entre ambos polos y una novedosa representación del mundo expuesto a través de la historia creada. La autoficción “exagera todo lo que es transparente, claro, visible hasta enturbiarlo y confundirlo totalmente, sembrando así la duda acerca de una verdad y una identidad definitivas (...) problematiza toda realidad que se presente bajo la apariencia de una certeza inmutable” (Diaconu, 2013, p. 63).

Lo anterior libera una flexibilización y metafiction del “yo” del escritor, que desencadena múltiples interpretaciones ajenas que subvierten la autenticidad biográfica y las cuales provocan una correlación “de identidad entre autor, narrador y personaje en la que resulta complicado deslindar la vida real de la ficción. Este procedimiento autoficticio se sustenta sobre una modalidad que se sirve de la confrontación irónica e irreverente: la parodia” (Vara, 2014, p. 210). Cabe recordar que el autor, narrador y personaje son homónimos.

Finalmente, la autoficción en esta investigación se incorpora en la composición de cuentos, ocasionando que el estudiante enfoque su creación escrita y le brinde a ésta rasgos literarios más específicos. Asimismo, la conjunción de cuento con autoficción nutre y dinamiza los ejercicios de escritura creativa, debido a que le proporciona al alumno más elementos literarios con los que crear.

2.2.6 Cuento de autoficción

Adicional a las características de autoficción que se mencionaron previamente, el cuento de autoficción, particularmente, es aquel en el que se quiebra la frontera entre lo que ha sucedido en la historia verdadera del autor y lo que no ha ocurrido, gracias a la viabilidad que la escritura le brinda al autor para ficcionar la propia vida mediante diversos recursos lingüísticos. A lo largo de todo el contenido de un cuento de autoficción, hay una fusión constante entre un yo real y un yo inventado, entre el cuentista y el personaje principal de la historia.

En este tipo de cuento, el escritor sabotea su autobiografía por medio de contrariedades, ambigüedades, escepticismo, paradojas, ficciones y fantasías; uniendo confusamente un mundo auténtico y uno literario. A su vez, en el cuento de autoficción, el autor se implanta en la historia como un narrador homodiegético que reestructura su vida en el texto con artificios y verdades trucadas, confiriéndole la posibilidad de expandir y variar su identidad y personalidad más allá de la dimensión realista limitante.

Del mismo modo, con base en la teoría de Gasparini (2008) sobre autoficción, se podría concebir que los cuentos de esta modalidad literaria tienen un estilo de escritura y narración particulares con muchos rasgos de oralidad, innovación formal, complejidad narrativa, fragmentación, alteridad, disparidad y autocomentario que tienden a problematizar la relación entre escritura y la experiencia.

En consecuencia, se reconocen unas subcategorías de análisis para el cuento de autoficción, las cuales fueron tomadas de la teoría del “decálogo de un intento de autoficción” de Blanco (2018), basada ésta en una escritura del yo y compuesta por diez funciones: “la

conversión, la traición, la evocación, la confesión, la multiplicación, la suspensión, la elevación (...) y la sanación” (p. 56)

Para finalizar, el cuento de autoficción en este proyecto permite al estudiante contar su realidad, no solo a partir de experiencias vividas, sino también de las no vividas; las cuales, han imbuido su mente e imaginación durante un tiempo, consciente e inconscientemente. Esto, le da al alumno la oportunidad de exponer su propio yo de una manera íntima y creativa, a la vez que hacer catarsis de diferentes aspectos y memorias de su existencia, haciendo uso de la literatura. Adicionalmente, el cuento de autoficción posibilita que el escritor se aproxime a su ser, realidad inmediata, contexto y creatividad; desde la lucidez y la ingeniosidad.

Es así que la escritura, escritura creativa, narrativa, cuento, autoficción y cuento de autoficción son conceptos que se interrelacionan y complementan en el presente proyecto investigativo. A lo largo de este marco teórico se evidencia cómo todos estos conceptos, en conjunto, le brindan al estudiante múltiples herramientas para expresarse, desarrollar sus habilidades lingüísticas, explorar la creatividad y la imaginación, potenciar los procesos de estructuración y composición de una historia, escribir con más elementos connotativos y autoficcionalizarse por medio de la creación narrativa. Por tanto, dichos ejes se implementaron en la presente monografía para fortalecer la producción narrativa del grado 903 de la Escuela Normal Superior María Montessori.

En síntesis, este marco conceptual aportó fundamentos significativos a la presente monografía de investigación, puesto que, mediante la examinación organizada de diversas líneas teóricas, perspectivas, términos clave y conceptos asociados; se amplió la contextualización y

entendimiento de la propuesta investigativa. Asimismo, este apartado proporcionó información importante para guiar las bases del planteamiento de la intervención pedagógica.

3. Capítulo III: Diseño Metodológico

El propósito de este apartado es precisar los medios que se emplearon para alcanzar los objetivos del estudio. Por ello, en este capítulo se aborda la definición de la metodología de investigación y el enfoque metodológico que se utilizó, además de la matriz categorial, técnicas e instrumentos de recolección de datos y consideraciones éticas del trabajo.

3.1 Metodología de investigación y enfoque metodológico

Durante la implementación del presente proyecto en el grado 903 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, se seleccionó una metodología de investigación-acción participativa, que según Colmenares (2012):

Propicia la integración del conocimiento y la acción, (...) admite que los usuarios se involucren, conozcan, interpreten y transformen la realidad objeto del estudio, por medio de las acciones que ellos mismos proponen como alternativas de solución a las problemáticas identificadas por los propios actores sociales, y cuyo interés principal es generar cambios y transformaciones definitivas y profundas. (p. 114)

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación-acción participativa es adecuada para este trabajo, puesto que no solo permite que el maestro evidencie una problemática existente en el aula, sino que también pueda intervenir en ella a través de un rol de investigador activo para lograr una consecuente solución con mejores prácticas educativas. Más aún, este proyecto se ejecutó conforme las etapas de investigación-acción participativa que postuló Pérez (1998):

diagnóstico de una problemática, construcción del PAI (plan de acción integral), aplicación del PAI y observaciones y análisis de resultados.

Para profundizar un poco más en estas fases metodológicas y en relación directa con el presente proyecto de investigación, cabe especificar que la etapa perteneciente al diagnóstico de una problemática incluye la identificación de su temática y problema a investigar, con base en la necesidad de mejora y transformación de una problemática presente en el aula educativa, que ha sido tanto detectada mediante los diarios de campo y observaciones como delimitada a través de la aplicación de un cuestionario y prueba diagnóstica. Asimismo, en esta fase es importante caracterizar la población involucrada (institución y grado) en el ejercicio investigativo, explicar el modo en que fue diagnosticada y, por último, plantear objetivos para resolver la problemática de los estudiantes.

En segundo lugar, para la construcción del PAI, se partió del análisis del problema para formular una propuesta que respondiera a la resolución de la problemática identificada, por medio del diseño y desarrollo de un plan de acción con claridad de tiempos, espacios, actividades, acciones, secuencia, objetivos, registros, valoraciones, instrumentos y recursos. Por consiguiente, se lleva a cabo la aplicación del PAI y observaciones; fase donde se pone en acción todo aquello que se planeó, haciendo los registros y seguimiento correspondientes. Por último, a través del análisis de resultados, se llevan a cabo los procesos de evaluación, reflexión, interpretación y conclusión en torno a los efectos obtenidos. Estos se redactan y adjuntan al resto de la investigación.

Ahora, en lo que respecta al enfoque metodológico, este fue de carácter cualitativo, teniendo en cuenta la concepción de Hernández et al. (2014), quien sostiene que “la

investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358).

Asimismo, durante la presente investigación, se obtuvieron, examinaron e incorporaron variables descriptivas (cualitativas).

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas que se requirieron para la obtención de datos de la presente investigación fueron los diarios de campo, encuesta y prueba diagnóstica. Todos estos métodos utilizaron unos respectivos instrumentos para hacer efectiva su implementación y los cuales fueron identificados en su respectivo apartado.

3.2.1 Diarios de campo

El diario de campo como una forma de observación y reflexión pedagógicas, es para Rodríguez (2017) “un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados (...) es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados” (p. 3). A propósito del proyecto, el diario de campo le permitió a la investigadora realizar anotaciones sobre su acercamiento a la práctica pedagógica de una población educativa real, integrando la identificación y meditación de sucesos importantes, al interior de las clases y en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de dicho contexto. El instrumento usado fue un formato de registro con cuatro celdas (anexo 1).

3.2.2 Encuesta

La encuesta, de acuerdo con López y Fachelli (2015) hace referencia a:

Una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida. La recogida de los datos se realiza

a través de un cuestionario (...) que se administra a la población o una muestra extensa de ella. (p.8)

La encuesta se aplicó de modo individual a los alumnos del grado 903 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. El diseño de la encuesta abarcó preguntas estructuradas y abiertas, con el objetivo de adquirir información relevante sobre la población. El instrumento usado fue un formato con un cuestionario de veinte preguntas (anexo 2).

3.2.3 Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica dentro de una investigación es aquel “resultado final o temporal de la tendencia del comportamiento del objeto de estudio que deseamos conocer, en un determinado contexto-espacio-tiempo, a través de sus funciones y principios que lo caracterizan como tal” (Vallejos, 2008, p. 16). Este tipo de prueba también se aplicó en el presente proyecto con el objetivo de caracterizar el desempeño de un grupo de estudiantes en la producción narrativa de un cuento de autoficción mediante escritura creativa; para así, ampliar la comprensión de las problemáticas imperantes en el aula, respecto a tales variables. El instrumento usado fue un documento con una consigna escrita que solicitaba la ejecución de una tarea (anexo 4).

3.3 Unidad de análisis y matriz categorial

Con base en la pregunta de investigación, se determinó como unidad de análisis la habilidad de producción narrativa y sus respectivas categorías de escritura creativa y cuento de autoficción, cuyas emergencias surgieron con el objetivo de aplicar herramientas que de manera interrelacionada, dinamizaran y le dieran un componente creativo y auto representativo al proceso de fortalecimiento narrativo. Ambas poseen sus respectivas subcategorías, señaladas y explicadas en la siguiente tabla.

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADOR
--------------------	-----------	---------------	-----------

Producción Narrativa	Escritura Creativa	Primer borrador	- Define elementos narrativos iniciales para su cuento. - Estructura y escribe la primera versión del texto aprovechando el impulso narrativo.
		Reescritura y edición	-Reforma el primer borrador agregando, transformando o suprimiendo información. -Reorganiza elementos del relato. -Reescribe apartados del cuento las veces necesarias.
		Correcciones	- Pule con mayor detalle y rigurosidad el texto obtenido en la anterior fase, con base en su propio criterio y el de un especialista. -Realiza correcciones de contenido, estilo y ortotipográficas.
		Circulación	- Publica y difunde el texto final en un formato digital.
	Cuento de Autoficción	Conversión	-Crea una historia, en la cual se autoficciona a sí mismo, a través de los mecanismos de “transformación, transmutación y metamorfosis”.
		Traición	- Ingenia un personaje que represente un “ <i>yo falso</i> ” que lo adúltere a sí mismo. - Libera al yo real de la lealtad hacia el relato exacto de su autobiografía y le es parcialmente infiel a su identidad e historia.
		Evocación	- Reinvenciona memoraciones. - Emplea lagunas mentales para configurar, fabular y desrecordar el pasado.
		Confesión	- Revela alguna confidencia a través del personaje principal.
		Multiplicación	- Evidencia en el personaje principal diferentes <i>yoes</i> (multiplicidad identitaria).
		Suspensión	- Emplea el tiempo narrativo de manera relativa, dudosa, trastocada, interrumpida, ausente, atravesada, mezclada, diversa y conjugada.
		Elevación	- Expone aquellas herramientas y rasgos con los cuales el personaje principal trasciende (a nivel existencial, emocional, mental y psicológico) una mala experiencia.
		Sanación	- Narra el proceso y resultado de sanación, rehabilitación, reconstrucción o curación del trauma o la herida del personaje principal. - Refleja en el personaje principal un estado de paz y conciliación consigo mismo y su entorno.

3.4. Potenciales beneficiarios

Los beneficiados de este proyecto fueron los 35 estudiantes pertenecientes al grado 903 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, por participar en las sesiones de aplicación de la propuesta de intervención pedagógica y desarrollar, durante un mes (dos veces a la semana), las actividades de escritura creativa y creación de un cuento de autoficción.

3.5. Consideraciones éticas

Para el estudio que se realizó sobre la población vinculada al proyecto de investigación, fue necesario cumplir con las consideraciones éticas que entrañan el otorgamiento de un consentimiento informado a los participantes, cuya firma de aceptación consolidó el asentimiento de querer hacer parte de la investigación y la autorización de que el investigador podía analizar y publicar la información que se obtuviera de ellos durante la realización del estudio. Por ende, en este proyecto investigativo se le notificó a los estudiantes del grado 903 que estaría involucrado en el estudio de tesis de una estudiante de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Se le brindó a cada integrante un formato de consentimiento informado (anexo 19), el cual transmitieron a los adultos responsables de su cuidado para que lo aprobaran, ya que los alumnos no lo podían hacer por ser menores de edad.

3.6. Limitaciones de la propuesta

Las principales limitaciones que se presentaron durante la implementación de la propuesta de intervención pedagógica fueron el tiempo, la tenue disposición de algunos estudiantes para trabajar en las sesiones de clase, las distracciones provenientes de estímulos externos (celular, charla, ejecución de tareas de otras materias, entre otros) y la dificultad para comprender en ciertas ocasiones, las instrucciones y procedimientos a realizar.

4. Capítulo IV: Propuesta de Intervención Pedagógica

Con el fin de diseñar y aplicar una herramienta educativa que respondiera al objetivo general de la investigación, se realizó una intervención pedagógica que aportó al campo de la enseñanza-aprendizaje de la escritura creativa, cuentística, de autoficción y narrativa. Esta intervención se estructuró a través de una unidad didáctica compuesta por talleres con sus respectivas actividades, estrategias de carácter creativo y expresivo, materiales en múltiples

formatos (físicos, sensitivos y digitales) y un trabajo continuo y activo por parte de los estudiantes.

La unidad didáctica (anexo 7) para implementar la intervención pedagógica en el aula de la presente investigación, se diseñó con un marco estructurado y una planificación sistemática y ordenada, que incentivó el cumplimiento integral de todos los objetivos y actividades previstas; y adaptada a las necesidades de la clase y estudia. Asimismo, la unidad didáctica se enfocó en un tema específico, poseyó tiempos de aplicación planificados y abordó una estructura coherente y con fases integradas.

En esa medida, se implementaron ocho talleres: *sensibilización* (anexo 13), *conceptualización* (anexo 14), *planeación* (anexo 15), *primera textualización* (anexo 16), *segunda textualización* (anexo 17), *correcciones* (anexo 18), *valoración (coevaluación* [anexo 11]), *autoevaluación* [anexo 12]), *heteroevaluación* [anexo 11]) y *publicación*. En esta investigación se vincularon 35 estudiantes, aunque este número varió según la asistencia de ellos en cada sesión.

En correspondencia con las etapas del proceso de escritura creativa planteadas anteriormente, la *planeación* hace parte del primer borrador, la *primera y segunda contextualización* pertenecen a la reescritura y edición, y las *correcciones y circulación* mantienen el mismo nombre; recordando que las frases resaltadas estuvieron fundamentadas en los momentos del proceso creativo establecidos por Relata (2018).

Por tanto, es importante aclarar que las fases de *sensibilización*, *conceptualización*, *coevaluación*, *autoevaluación* y *heteroevaluación* se adicionaron bajo la solicitud y necesidad de la maestra titular y la institución. El motivo de realizar una *sensibilización* fue la importancia de

ofrecer una apertura agradable a la ejecución del proyecto, generar una conexión positiva entre este y el estudiante y fomentar la participación del grado 903 en la intervención pedagógica. Respecto a la *conceptualización*, con ésta se buscó abordar la identificación y definición de los conceptos fundamentales del proyecto y así, fundamentar un conocimiento y comprensión sobre el tema. Finalmente, la *valoración* se implementó con el propósito de otorgarle una valoración y retroalimentación al trabajo escrito del estudiante (entre alumnos, de manera autónoma y por parte de la educadora).

4.1 Enfoque pedagógico

La presente propuesta de investigación se enmarcó en el modelo pedagógico constructivista, puesto que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que implicó su aplicación en el aula, el estudiante se consideró un sujeto cognitivo; teniendo en cuenta que esto hace referencia a que “el sujeto es un ‘constructor’ activo de sus estructuras de conocimiento” (Rosas y Balmaceda, 2008, p. 8), en este caso, concernientes a la producción narrativa.

Adicionalmente, como el eficaz desarrollo de los aprendizajes en la escuela (dentro de la concepción constructivista) sucede también gracias a que al estudiantado se le “suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva” (Tovar, 2001, p. 75); en esta investigación se le brindó al grado 903 diversos ejercicios para optimizar y fortalecer, con base en sus habilidades y construcciones cognitivas, su expresión escritural (narrativa).

De igual manera, dado que la producción narrativa que se genera por parte de los alumnos durante el desarrollo del proyecto investigativo está basada en su experiencia personal de vida combinada con su propia invención, este estudio se ciñó a la perspectiva de aprendizaje planteada por la teoría constructivista, en la cual

este es un proceso activo en que los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos actuales y pasados. El alumno selecciona y transforma la información, construye hipótesis y toma decisiones apoyándose, para hacerlo, en una determinada estructura cognitiva. La estructura -esquema, modelo mental- proporciona significado y organización a las experiencias y permite al individuo "ir más allá" de la información recibida. (Pimienta, 2008, p. 7)

4.2 Fases desarrolladas

Para la ejecución de la presente investigación se aplicaron en el aula ocho talleres de escritura, equivalentes a uno por sesión de clase y organizados al interior de una unidad didáctica. (anexo 7). Cada taller estuvo compuesto por una determinada cantidad de actividades, por medio de las cuales se buscó trabajar en la pregunta problema origen de la presente investigación, además de que el desarrollo de éstas se articuló con el marco conceptual (2.2) y la matriz categorial (3.3) planteadas en previos apartados de la monografía, con el fin de lograr los objetivos específico y generales propuestos.

4.2.1 Sensibilización - “Abrebocas literario”

La *sensibilización* tuvo como objetivo iniciar un vínculo ameno entre el estudiante y la lectura de cuentos e introducir al curso de manera interactiva en un proceso de análisis y comprensión lectora sobre la producción narrativa. Para comenzar, se les indicó a los estudiantes que exploraran la sección de cuentos de la biblioteca del colegio y escogieran las dos obras que más les llamara la atención. Después de escogidos los libros, cada uno leyó sus selecciones.

En seguida, ante la existencia de dos opciones de *bingo literario* (anexo 8), la docente en formación explicó los elementos de cada una de ellas, su respectivo desarrollo y asignó la

versión ‘A’ a la mitad de los estudiantes y la versión ‘B’ a la otra mitad. Por tanto, el grado 903 resolvió ambos bingos literarios a partir de las lecturas realizadas. La docente revisó constantemente el proceso de cada uno, resolvió inquietudes, realizó sugerencias e hizo correcciones. Finalmente, los estudiantes formaron un círculo en el suelo y con base en un conteo aleatorio por parte de la docente en formación, algunos de ellos compartieron y sustentaron las respuestas de su bingo literario.

4.2.2 Conceptualización - “Repasando nociones del cuento”

Principalmente, en esta etapa se propuso definir los conceptos clave relacionados con el proyecto e integrar estos en una composición propia, como ejercicio de práctica. Como punto de partida, la docente les explicó las nociones principales sobre escritura creativa que postula Relata (2018) y de autoficción desde la perspectiva de Blanco (2018), con el objetivo de no solo enriquecer la comprensión de ambas temáticas, sino también despertar la atención y reflexión de los estudiantes ante ellas. Posteriormente, durante la conceptualización se efectuó un “warm up: ¿y qué hay del cuento?”, donde se les preguntó, de manera oral a los estudiantes, acerca del cuento (definición, elementos, clasificación y estructura) y sus conocimientos en torno a la escritura creativa y autoficción.

En seguida, se ejecutó la actividad “*elementos del cuento*”. Para iniciar, se reprodujo un cortometraje francés titulado ‘El caso de Lorenzo’ (doblado al español) de Montchaud (2014) y cuando éste finalizó, los estudiantes fueron cuestionados acerca del inicio, nudo y desenlace del cuento narrado en el cortometraje. Además, la docente les preguntó, con base en sus conocimientos previos, sobre cómo en el cortometraje se evidenció el desarrollo de personajes, espacio, tiempo, atmósfera, tema, argumento, tensión, tono y estilo de la historia. Los estudiantes aportaron diversas respuestas y la docente, con base en los aportes del estudiantado, retroalimentó y complementó el concepto y características de cada elemento narrativo.

Adicionalmente, les comunicó a los aprendices la importancia de que tuvieran en cuenta la inclusión de cada uno de ellos en la creación de su cuento final.

A continuación, se llevó a cabo la actividad “¿qué tipo de narrador es?”, donde la docente en formación mostró un cortometraje mexicano titulado ‘Límites’ de Amavizca, Félix y Guerrero (2018). Cuando la reproducción terminó, la docente, después de preguntarles si les gustó el cortometraje, les explicó las tres clases de narrador que propone Genette (1972): heterodiegético, homodiegético y autodiegético. Acto seguido, les solicitó que identificaran qué tipo de narrador se presentaba en la historia del cortometraje; ante lo cual varios alumnos concordaron en responder que era una narradora autodiegética quien narraba y argumentaron el porqué. La docente nuevamente hizo una correspondiente retroalimentación en este apartado.

Luego, se hizo un juego llamado “*el cuento loco*” y consistió en la creación colectiva de un cuento oral, autoficcional y en primera persona, con base en una temática (biografía imaginaria) y un incipit (“nacé siendo una víctima del conflicto armado en Colombia”). Para ello, un estudiante inició mencionando el incipit y su compañero del lado continuó la historia, y así, cada estudiante, en orden consecutivo, aportó un fragmento al desarrollo de la historia hasta llegar a su final.

Seguidamente, la docente en formación reprodujo dos vídeos explicativos sobre la autoficción, los cuales llevan por nombre: “Posverdad: ¿Es verdad la autoficción literaria?” de Reisz (2019) [minuto 3:10-6:21] y “Diferencias entre autobiografía y autoficción” de Sierra (2021) [minuto 4:47-9:48]. Luego, en la actividad “*lectura de un cuento de autoficción y reflexión en torno a éste*”, la docente leyó en voz alta un cuento italiano titulado “La plegaria del buzo” (traducido al español) de Papini (1971) y con base en éste, les solicitó que comunicaran los elementos, mediante los cuales se podía determinar y sustentar que dicha narración era un

ejemplo de un cuento de autoficción. Los estudiantes brindaron respuestas argumentadas y la docente retroalimentó en torno a cada una de ellas, con el fin de llegar a conclusiones que nutrieran y profundizaran la comprensión de los aprendices sobre el cuento de autoficción.

Para finalizar, en la actividad “*nárrate un cuento de autoficción*”, los alumnos escribieron un cuento de autoficción con base en los siguientes parámetros: el inicio del cuento reflejaba una autoexploración de sí mismo, el nudo abordaba una auto conversión y el desenlace desarrollaba un yo autoficcional. Asimismo, los estudiantes implementaron un narrador autodiegético y los elementos del cuento abordados en la tercera actividad de la sesión.

En la sección final de asignación de tareas y compromisos para la próxima sesión, la docente en formación les solicitó terminar el cuento trabajado en clase y traer, para la siguiente clase, un bosquejo de los elementos narrativos que deseaban aplicar en su proyecto de cuento autoficcional; teniendo en cuenta que el texto desarrollado en esta fase de conceptualización solo era parte de una actividad, más no del cuento principal que debían empezar a redactar desde la siguiente sesión en pro de la presente investigación.

4.2.3 Planeación - “*Croquis de mi trazo literario*”

Este momento del proyecto apuntó a crear una estructura básica del cuento y comenzar a explorar la implementación de los elementos creativos, narrativos y de autoficción en consonancia con el desarrollo del texto. Para iniciar, algunos estudiantes compartieron en clase aquel *bosquejo de los elementos del cuento* que plantearon para su cuento de autoficción y luego, se abordó la actividad “*ronda del cuento*”, en la que la docente en formación adhirió al tablero seis tablas (anexo 9), dos por cada categoría temática (tiempos narrativos, personajes, lugares). Entonces, cada alumno pasó al frente a escoger una celda por categoría, a la vez que la tachaba para evitar repeticiones. Cabe aclarar que el objetivo de dichas elecciones era que les

funcionaran como ingredientes para la planeación de su cuento, ya fuera porque conservaran los mismos obtenidos en la ronda, o porque estos les inspirara la formulación de otros.

A posteriori, se ejecutó la actividad “escucha la atmósfera y visualiza el tono”. Para ello, la docente en formación reprodujo la canción “Locombia” de la banda Locos Lucas (2023), con la cual se les solicitó a los estudiantes que anotaran en su cuaderno aquellas sensaciones que les generó la música recién escuchada. En segundo lugar, la docente organizó en grupos el salón y a cada uno le mostró en la pantalla del televisor una imagen (anexo 10), con la cual escribieron en el cuaderno las actitudes que les transmitió la foto vista. El objetivo posterior con estos ejercicios era que las sensaciones captadas fueran útiles para desarrollar la *atmósfera* de su cuento y las actitudes fueran funcionales para precisar el *tono* de su escrito.

Al momento de continuar con la actividad *“yo traicionado y personaje fantástico”* y con el objetivo de trabajar la subcategoría de *traición*, cada estudiante eligió un personaje fantástico sobre el cual auto representarse ambigualmente y traicionar literariamente su propio yo. Posteriormente, el educando situó a ese personaje fantástico en un contexto cercano y colombiano. Luego, con base en ese referente, el estudiante postuló un tema y argumento para su cuento de autoficción.

Luego, en la actividad *“evocación ficcionada a partir de la realidad”*, la docente pasó por cada grupo de estudiantes, leyéndoles un cuento de autoficción de la colección de 37 cuentos *“El arte de contar nuestra historia”*, iniciativa de la Fundación Atuca (2021), pero escrita por varios jóvenes colombianos y compuesta por tres volúmenes (Vereda la Cooperativa, Vereda Piñal y Casco Urbano Vista Hermosa). Después, ellos escribieron una evocación personal generada por la escucha del cuento, la cual reformularon con elementos ficcionales, pero sin perder de vista su relación con el tema y argumento escogidos; trabajándose así la subcategoría

de *evocación*. Esta pasaría a ser una memoria del personaje principal en torno a su conflicto. Por otro lado, los estudiantes escogieron un objeto significativo de su cuarto, con el fin de incluirlo en el cuento como aquel elemento que le recordaba al personaje la anterior evocación y que también hacía parte de su hogar.

Posteriormente, en la actividad “*aprovechamiento del impulso narrativo*”, los alumnos escribieron durante un tiempo determinado sin parar (permitiéndose plasmar todas las ideas generadas por su creatividad y sin cohibiciones) el inicio de su cuento, con base en el tema y argumento planteados previamente, a la vez que incluyendo los elementos de la ronda, el tono, la atmósfera, el personaje traicionado y el recuerdo también trabajado antes. Al finalizar, los estudiantes leyeron para sí mismos aquello que escribieron y le asignaron un título a la historia en construcción.

Después de eso se desarrolló la actividad “*hipótesis fantástica*”, donde el estudiante, después de recibir un titular con contexto colombiano, completó la frase “¿Qué pasaría si...?”, generando una pregunta que cuestionara qué ocurriría si algo de ese titular sucediera en el contexto del personaje principal del cuento, y más adelante la respondieron. Tal respuesta pasaría a cumplir el rol del desencadenador del nudo de la historia, que luego redactaron teniendo en cuenta que este representaba el conflicto del personaje y estaba vinculado a la evocación.

Para la actividad “*algo por confesar*” se les solicitó a los estudiantes escribir una confesión de su vida en la que fusionaran elementos reales y ficticiales y la cual no les afectara o molestara compartir; abordando aquí la subcategoría de *confesión*. Aquella fue integrada en el cuento como detonador del desenlace, posterior al desarrollo del nudo de la historia y adaptada al cuento. Ulteriormente, la docente les propuso que se apoyaran entre grupos para la escritura individual del desenlace, mediante la aplicación de la actividad “*un binomio fantástico*” de

Rodari (1973), en la que entre parejas de estudiantes (uno al otro) se regalaron dos conceptos al azar, los cuales cada alumno agregaría al final de su historia y a su gusto. Por tanto, pasaron a redactar el desenlace de la historia.

En la sección final de asignación de tareas y compromisos para la próxima sesión, la docente en formación solicitó a los estudiantes del grado 903 que, en casa, complementara y ajustara el cuento hasta el momento desarrollado; ya fuera con nuevas ideas, elementos faltantes, mayor contenido, etcétera.

4.2.4 Primera textualización - “Boceto cuentístico”

Reescritura y edición (Primera parte) - “Abono y planto mi creación, pero también nutro su transformación”.

El presente segmento de la investigación tuvo como propósito desarrollar la primera etapa del proceso de textualización, la cual estuvo enfocada en nutrir todos los apartados del primer borrador con nuevos elementos narrativos, creativos y autoficcionales; delimitar la trama de la historia, desarrollar al narrador personaje (voz, pensamientos, complejidad, personalidad, acciones, individualidad y diversidad) y reorganizar las ideas del escritor.

El comienzo de esta sesión se compuso por la actividad “*diario auto ficcional*”, donde cada estudiante escribió dos sucesos significativos, curiosos o inusuales que le sucedieron en los días anteriores. A continuación, reescribieron dichos eventos, pero de manera ficcionada y narrada desde la voz del personaje principal para mantener la *escritura diarística*. En seguida, cada estudiante agregó dicho fragmento al principio del cuento y previo a la evocación; por lo cual el escritor, adicionalmente, tuvo que conectar ambas partes, siguiendo la idea de que algún elemento de los episodios condujo al personaje a la evocación.

Subsiguientemente, los alumnos llevaron a cabo la actividad “*multiplicidad identitaria*” para trabajar la categoría de *multiplicación*. Como introducción, la docente en formación les pidió pararse de sus asientos y luego, mostrándoles en la pantalla una serie de ilustraciones de

animales haciendo posturas de yoga, los guió a realizar los mismos movimientos. Este ejercicio fue base para reflexionar en torno a las diversas identidades que pueden componer un mismo ser, así como el cuerpo puede adoptar distintas figuras. De tal manera, los aprendices formularon dos identidades de sí mismos: una relacionada a sus cualidades y otra vinculada a alguna sensación de miedo, frustración, necesidad no satisfecha, trauma, etc.

Posteriormente, agregaron (después de la evocación) un párrafo relatando cómo el personaje principal, a partir de la evocación abordada anteriormente, identificó su propia multiplicidad identitaria basándose en las dos identidades ya planteadas, aunque alteradas, para evitar que fueran iguales y estuvieran autoficcionaladas, a la vez que acopladas al contexto y desarrollo del cuento.

En tercer lugar, la actividad “*monólogo autoficcional y backstory*”, consistió en redactar una reflexión íntima del personaje principal consigo mismo, posterior al apartado de multiplicidad. Por tanto, el abordaje de su identidad “negativa” fue aquel que suscitó en el personaje la necesidad de expresarse, mediante un diálogo interior, sobre dicho aspecto; exponiéndolo como un indicador y pista de su *backstory* (herida o fantasma de su vida) y del conflicto con el que carga.

Finalizando, los estudiantes ejecutaron la actividad “*cambio de género literario*”, donde compaginaron el monólogo con un elemento detonador, que generaba en el personaje principal un apremio por llevar su relato más allá de un diario, evocación, reconocimiento de heterogeneidad de identidades y diálogo consigo mismo; para disponerse, de ahora en adelante, a narrar el conflicto que lo afligía y dando a conocer esta intención. Siguiendo la línea, el escritor finalizó el monólogo con un preámbulo que introducía la narración de su conflicto y que complementaría con la actividad de la siguiente sesión.

En la sección final de asignación de tareas y compromisos para la próxima sesión, la docente en formación solicitó a los estudiantes que, en casa, complementaran y ajustaran el cuento hasta el momento desarrollado; ya fuera con nuevas ideas, elementos faltantes, mayor contenido, etcétera.

4.2.5 Segunda textualización - “Un cuento finiquitado”

Reescritura y edición (Segunda parte) - “Abono y planto mi creación, pero también nutro su transformación”.

La finalidad de la segunda parte del proceso de textualización atendió al objetivo de adicionar más elementos narrativos, creativos y autoficcionales al texto; con el fin de seguir alimentando el crecimiento del cuento en desarrollo. Asimismo se buscó fortalecer y mejorar el enlace y continuidad entre los distintos apartados del cuento, pero también, ampliar el abordaje del desarrollo interior del personaje en relación con su conflicto y su evolución emocional.

Se inició con la actividad “*flashback con sabor y/o textura*”. Los estudiantes se vendaron los ojos y luego, la docente pasó por cada grupo de mesas (organización que mantiene el curso en el aula) compartiéndoles un sabor o una textura, que debían probar o palpar. Después, ellos se destaparon los ojos y escribieron aquellas sensaciones y emociones que el sabor o textura les suscitó. Con base en esto, el escritor pasó a pensar en un sabor o textura para su texto, el cual ocasionara en el personaje principal un flashback de su conflicto con una carga simbólica basada en los sentimientos e impresiones del autor. El flashback estuvo caracterizado por traer a colación un tiempo suspendido en la psicología del personaje, para así tratar la subcategoría de *suspensión* y darle inicio de la narración del conflicto del narrador personaje.

Enseguida, se aplicó el “*bote de las palabras*”, como actividad de apoyo para aquellos estudiantes que tenían dificultades para terminar de definir o concretar el conflicto de su cuento, debido a que la docente identificó tal inconveniente en el proceso de escritura que llevaban. Para ello, la docente en formación pasó con una tula por cada uno de los puestos, para que el

estudiante tomara, al azar, un papel. Así, todos recibieron un tipo de conflicto narrativo, el cual conservaron, intercambiaron con otro compañero o prescindieron de él y mantuvieron aquel que ya tenían proyectado o desarrollado. Finalmente, los estudiantes terminaron de redactar este apartado.

Para finalizar, se ejecutó la actividad “*autoelevación*” para trabajar la subcategoría de *elevación*. Los estudiantes cerraron los ojos a medida que la docente pasaba por sus pupitres proporcionándoles un olor e indicándoles que, según las sensaciones que les generara aquel aroma, visualizaran las acciones y rasgos de la personalidad del personaje, que lo guiaron a comenzar a adquirir la conciencia de que era capaz de superar su conflicto. Al abrir los ojos, redactaron aquella parte, como continuación de la confesión y aportando al desenlace de la historia. Seguido a ello, los estudiantes consolidaron el final del cuento, reflejando el proceso completo de sanación y resiliencia (subcategoría de *sanación*) que atravesó el personaje para subsanar y trascender su historia a nivel personal, emocional, psicológico, físico y espiritual.

Finalmente, la docente recogió los cuentos producidos hasta el momento, para leerlos y anotarles correcciones, observaciones, comentarios o sugerencias. Asimismo, les solicitó a los estudiantes que, de todos modos, en casa siguieran trabajando sobre su cuento a partir de una foto que habían tomado de la versión trabajada en la presente sesión y lo trajeran para la próxima clase con más avances, y así acoplar ambos ajustes (los de ellos y los de la docente).

Cabe destacar que durante la construcción del cuento autoficcional, se implementó la subcategoría de la conversión mediante la integración de las demás subcategorías de la autoficción. La conversión, entendida como la transmutación del escritor a través de su escritura, se integró y materializó de forma orgánica y paralela, a medida que se trabajaban las otras subcategorías; es decir que cada subcategoría contenía en sí misma un elemento de conversión.

4.2.6 Correcciones - “Puliendo detalles”

Correcciones - “Subsano el cultivo textual”.

La docente en formación le devolvió a cada estudiante los cuentos que se llevó en la anterior sesión con sus respectivas correcciones. Seguidamente, les explicó, con ayuda del tablero, la manera en qué clasificó y organizó dichos ajustes. A partir de ello, les brindó tiempo a los alumnos para efectuar las correspondientes correcciones de su cuento. Durante este ejercicio, la docente pasó varias veces por cada uno de los puestos; observando, resolviendo dudas y colaborándole a los estudiantes, no solo a corregir, sino también a ultimar el contenido y elementos de su cuento. Además, los estudiantes incluyeron las modificaciones o nuevos ajustes que traían preparados.

Por tanto, esta fase se orientó en conseguir que los estudiantes mejoraran la calidad literaria del texto, ajustaran la estructura narrativa, resolvieran errores de contenido, forma o estilo, llevaran a cabo las últimas adecuaciones del cuento, eliminaran repeticiones o contenido innecesario, delimitaran cada apartado de la producción narrativa y ultimaran los detalles necesarios.

En la sección final de asignación de tareas y compromisos para la próxima sesión, la maestra en formación designó el desarrollo de dos tareas para el siguiente encuentro de clase, las cuales consistían en traer el cuento finalizado, impreso y con buena presentación; además de adaptar este en formato digital y enviarlo al departamento de informática para su publicación.

4.2.7 Fase de Valoración

4.2.7.1 Coevaluación - “Valoro la creación narrativa de mi colega”.

La docente en formación recogió todos los cuentos finales que los educandos llevaron a la presente sesión y luego, le repartió a cada uno el texto de otro compañero de clase. Acto seguido, ella proyectó en la pantalla del televisor unas rúbricas de valoración (anexo 11)

respectivas para que cada estudiante coevaluara la producción escrita del colega. Este tipo de evaluación constaba de veinticuatro indicadores, encabezados por ocho categorías principales (coherencia, cohesión, lenguaje literario, estructura, ortografía, elementos del cuento, texto creativo y texto autoficcional). Además, cada indicador se valoró según tres puntajes: bajo, básico o alto. Por tanto, cada aprendiz coevaluó el cuento que le correspondió, teniendo en cuenta tales criterios. El objetivo de este tipo de evaluación se basó en una retroalimentación constructiva y el juicio crítico por el trabajo de los compañeros.

4.2.7.2 Autoevaluación - “Miro hacia dentro”.

La docente en formación recogió nuevamente todos los cuentos y enseguida, repartió cada uno a su propio autor. Acto seguido, ella proyectó en la pantalla del televisor otra serie de rúbricas de valoración (anexo 12) para que el alumno autoevaluara su producción escrita. Este tipo de evaluación constó de diez indicadores, que se valoraban según tres puntajes: bajo, básico o alto. Por tanto, cada aprendiz autoevaluó (debajo de la coevaluación) su cuento, teniendo en cuenta tales criterios. En este caso, el propósito de la realización de una autoevaluación contempló la identificación, por parte del estudiante, de sus fortalezas y áreas de mejora; además de la reflexión sobre su propio proceso de escritura y el análisis de su aprendizaje y desempeño.

4.1.7.3 Heteroevaluación - “Aporte de mi docente”.

En este tipo de evaluación, la docente en formación generó dos notas por cada cuento: una nota del proceso que tuvieron durante el desarrollo del cuento en todas las sesiones y otra del resultado final de la producción escrita. La primera calificación se realizó siguiendo los mismos criterios de la rúbrica de coevaluación (anexo 11): veinticuatro indicadores encabezados por ocho categorías principales (coherencia, cohesión, lenguaje literario, estructura, ortografía, elementos del cuento, texto creativo y texto autoficcional). Después, la segunda calificación se

llevó a cabo con base en el modelo de la autoevaluación (anexo 12): diez indicadores. Finalmente, la docente ponderó (por cada estudiante) esas dos notas con la de coevaluación y autoevaluación, con lo cual obtuvo una calificación final de todos los cuentos. En suma, con este tipo de evaluación se consolidó el criterio de la docente en formación respecto a los resultados de las producciones textuales de los estudiantes, pero también propició un proceso de realimentación con los estudiantes, debido a que esta intervención pedagógica fue de corte constructivista y le daba bastante importancia a los procesos, más allá de la nota.

4.2.8 Fase de publicación - “Cuento al aire”

Circulación - “Comparto mi cosecha”.

En esta faceta del proyecto, la docente titular indicó que el área de sistemas del colegio sería la encargada de publicar los cuentos en versión digital a partir del documento que los estudiantes enviaran después de haberle agregado ilustraciones y dibujos propios. De tal manera, ellos llevaron a cabo esta instrucción y los cuentos finales fueron publicados en un blog del colegio (ENSDMM, 2022). Es así que el propósito de esta última sesión del proyecto fue fomentar el conocimiento e intercambio de las creaciones escritas que construyen los alumnos y visibilizar el proceso y evolución de las habilidades escriturales de los estudiantes.

5. Capítulo V: Análisis De Datos

El objetivo del presente capítulo fue presentar el análisis de resultados recogidos durante la investigación. Para ello, se adoptaron los criterios de análisis de *escritura creativa, elementos de autoficción y producción narrativa de los estudiantes*; al igual que se enmarcó en la matriz categorial, donde la aplicación de la escritura creativa y los elementos de autoficción respondían al fortalecimiento de la producción narrativa. Es así como la producción narrativa estuvo presente en los tres criterios, aunque en el último, su profundización haya sido mayor.

Por tanto, la técnica implementada en este apartado fue la triangulación, a través de la cual se analizaron, contrastaron e interpretaron con mayor amplitud y detenimiento los datos arrojados por la investigación desde tres aproximaciones: *escritura creativa, elementos del cuento de autoficción y producción narrativa*. Además, como Ruiz (2015) lo constata, la triangulación es bastante óptima durante la etapa de análisis de resultados en el campo de la investigación cualitativa, ya que incrementa la objetividad y fiabilidad.

5.1 Escritura Creativa

Esta primera categoría se analizó a través de los cuatro momentos que componen el proceso creativo, como lo postula Relata (2018) y los cuales son *primer borrador, reescritura y edición, correcciones y circulación*.

5.1.1. Primer borrador

En esta etapa inicial los estudiantes desarrollaron con facilidad y efectividad las tres primeras actividades (*ronda del cuento, escucha la atmósfera y visualiza el tono, yo traicionado y personaje fantástico*) debido a que estas fueron motivacionales y prácticas: No obstante, al momento de adentrarse en la “*evocación ficcionada a partir de la realidad*” e “*hipótesis fantástica*”, presentaron dificultades en brindarle sentido a los recuerdos como material literario y en asociar de manera creativa dos elementos distantes (un evento externo con uno personal, un texto de autoría ajena con uno propio, un suceso de terceros con una creación narrativa) para crear nuevo contenido textual. Esto indicó la presencia de una poca estimulación del pensamiento flexible en la escritura, la cual les limitaba la capacidad de adaptar su producción narrativa a nuevas posibilidades de composición y, por ende, rigidez ante la actividad.

Figura 1

Elemento relacionado con la evocación y dos resultados de la hipótesis fantástica.

Cada vez que veo el único juguete que tuve de pequeña que mi madre me hizo, recuerdo el día que fui obligada a dejar mi pueblo.



Cientos de hombres llegaron en camionetas, parecía que eran miles y causaron un incendio que devastó mi hogar.



Conector
 Ya cuando salimos del Pueblo Alfonso no sabía dónde Resguardarnos, ya que si volvíamos a la casa sería mucha Pelea. Pero a pesar de todo continuamos nuestra ~~través~~ viaje sin saber donde nos quedaríamos esa noche, a pesar de todo mi dueño, en ningún momento me abandonó.
 Después de haber caminado dos horas encontramos una Pequeña Vereda con gente Fabile, pero de bien corazón se dispusieron a ayudarnos, una familia de cinco personas donde nos acogieron y nos brindaron el refugio y la comida, ya que a ellos les había pasado lo mismo y no querían ver sufrir a las personas por lo mismo que les sucedió, entonces mi dueño Alfonso les agradeció y se prometió que ayudaría para las cosas de la casa mientras se recuperaban otra vez sus pertenencias.

Por otro lado, durante el “*aprovechamiento del impulso narrativo*” los alumnos se sintieron cómodos de poder proyectar con libertad sus ideas a medida que iban escribiendo, sin temer a la equivocación, a la no linealidad y a la precisión; puesto que les parecía agradable solo centrarse, por un momento, en reflejar su imaginación en la escritura y en descubrir su amplio bagaje imaginativo para crear contenido narrativo; más allá de los parámetros formales de la escritura. Sin embargo, pese a este buen desempeño, se evidenció cómo el somero manejo de los elementos narrativos, a veces les obstruía el desbloqueo de la expresión de sus pensamientos; es decir, tenían grandes ideas en la mente, pero se les dificultaba plasmarlas a través de la escritura.

Figura 2

Ejemplo de un resultado del impulso narrativo.

El viejo Pueblo

Hoy es un día caluroso en la Guajilla, me encontraba con mi dueño Alfonso cuidando nuestro ganado y arreglando la cosecha por que pronto se viene la época de seque y por otro lado yo estaba ardeando el ganado por que se salieron del corral, lo lejos vi como unos hombres se acercaban apresuradamente y se dirigieron a Alfonso y le dijo que si no les daba lo que él tenía que era el ganado, cultivos, la casa y el terreno a recepción lo matarían, luego esas personas se alejaron y mi dueño quedó con la intriga y el miedo de que lo mataran y perdiera todas sus pertenencias que él tenía con tanto esfuerzo.

Al llegar a la casa con mi dueño empezó a empacar y alistar todas sus pertenencias y las mías, Aseguro toda la casa para estar tranquilo y les dejó agua y comida a su ganado cuando iba a salir del Pueblo se escuchó un disparo y al mirar hacia atrás mi dueño se fijo que habían matado a uno de mataron a uno de las vacas con más miedo y angustia salimos del Pueblo ya que los siguientes que matarían seríamos nosotros.

Posteriormente, la actividad “*binomio fantástico*” fue acoplada por el curso con interés, puesto que nunca habían aplicado una estrategia creativa que les posibilitara adquirir vocabulario a través del ingenio de su compañero; por tanto, este ejercicio fomentó la interconexión de ideas entre alumnos durante el proceso escritural, trascendiendo el espectro creativo individual al colectivo y potenciando la escritura colaborativa. Asimismo, cuando cada estudiante analizó cómo implementar y relacionar en su texto los dos conceptos dispares, ejercitó su capacidad imaginativa. Análogamente, este binomio les brindó una base para construir el desenlace de su historia de manera inusitada y creativa, pero sin descuidar el hilo conductor de la historia.

Por tanto, el desenvolvimiento de la fase del primer borrador reveló cómo el primer acercamiento a un proyecto de escritura creativa puede generar en los estudiantes diversas actitudes (motivación, atención, confusión, recelo) y desempeños (altos, regulares, bajos). Este patrón se comprendió como un efecto doble que se suscitó en los estudiantes, a causa de la necesidad que experimentaron de reconsiderar y reestructurar sus metodologías y estrategias para crear contenido narrativo a través de los criterios de la escritura creativa; debido a que este proceso les produjo incentivación por lo nuevo y tensión ante los retos que enfrentaron para ejecutarlo. En ambas situaciones se lograron avances a lo largo de las actividades, puesto que tanto la realización de actividades con fluidez, como la búsqueda y aplicación de estrategias para superar las dificultades, generó conocimientos y destrezas en el estudiante.

5.1.2. Reescritura y edición

En este segundo criterio se contemplaron los análisis de resultados adquiridos en las dos sesiones de textualización que se aplicaron en el aula de clase, pero las cuales juntas respondían a la misma categoría. Para comenzar, la actividad “*diario auto ficcional*” les brindó una nueva herramienta de escritura, puesto que el insumo con el que contaron esta vez para trabajar en la

producción narrativa fue la autoexpresión desde su cotidianidad, lo cual les resultaba interesante y satisfacía su necesidad de hablar sobre sus últimos acontecimientos, pero esta vez, en el marco de creación del cuento; teniendo en cuenta que la escritura creativa también busca que el aprendiz plasme sus menesteres personales de manera ingeniosa en el texto.

Figura 3

Dos resultados de la aplicación del diario autoficcional.

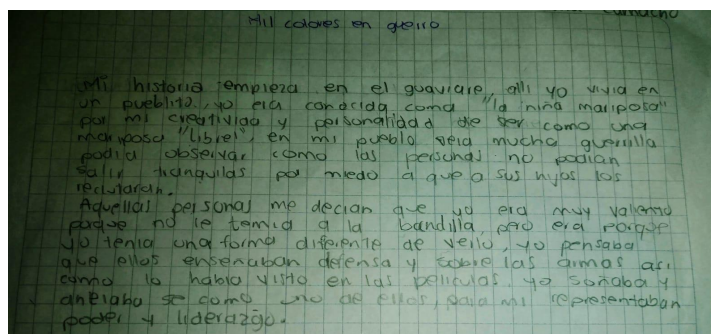
26 de xxxxx del 20xx: hoy fui a casa de mi amigo el mago para celebrar mi cumpleaños 24 junto con mi amigo el enano. ellos tomaron mucho y crearon una caja de fuegos artificiales que parecían más una bomba compleja. los borrachos la activaron dentro de la casa y casi que no la pueden desactivar. Fue muy estresante e interesante a su vez.

29 de xxxxx del 20xx: ayer mi hermana me regaló una guitarra. hace mucho quería una y estuve tan entretenido con ella que no me detuve a escribir. pero, que mi hermana fuera la que me lo dio me dejó un sabor amargo en la boca, me recordó a un problema que tuvimos hace mucho tiempo

Respecto al trabajado en la “*multiplicidad identitaria*” se evidenció cómo el movimiento físico a través de las posturas de yoga implementadas funcionó en dos sentidos; el primero de ellos, como herramienta de acondicionamiento mental y físico para el ejercicio de escritura, en aspectos como la reducción de estrés, ansiedad, tensiones, mala postura y fatiga; con el fin de activar el enfoque y la atención, evitar que estos malestares irrumpieran más adelante en la expresión escrita y sentirse cómodos con su cuerpo y mente ante el ejercicio escritural; aspectos fundamentales para desbloquear la creatividad. En segundo lugar, además de permitirles a los estudiantes reflexionar y tomar consciencia sobre la polifonía identitaria que coexiste en ellos, les brindó una herramienta creativa para plasmar este mismo aspecto en su narrador personaje.

Figura 4

Ejemplo de un resultado del ejercicio creativo de multiplicidad identitaria.



Durante el “cambio de género literario”, se puso en evidencia la dificultad del curso para mudar su voz narrativa y reorganizar sus ideas respecto a la construcción de cuento. Así, en esta ocasión, la volatilidad de actividades que se trabaja en la escritura creativa causó que ellos se sintieran confundidos frente a la nueva estrategia que debían aplicar para su producción narrativa, puesto que evidenciaban actitudes de desorientación y ansiedad. No obstante, ante varios intentos, lograron plasmar dicho cambio de diario a un relato más detallado (cuento). Por tanto, aunque los estudiantes aún presentaban inconvenientes para readaptar sus estrategias de escritura a ejercicios dinámicos e inusuales; fue notorio su progreso respecto a idear maneras basadas en la imaginación para trascender la frustración y completar el ejercicio.

Figura 5

Empleo de un cambio de género literario de diario autoficcional a narración.



Pase la página y pude leer como me desquitaba de mis alas “-Por que? Soy una triste hada fea, mis alitas provocan que la gente me mire muy feo, soy una muy horrible hada-”. Recuerdo el que provoco esos feos pensamientos... Ese hombre malo aun me atormentan.

Era una pequeña hadita jugando, hasta que comenzó a llover, fui corriendo a mi casita por que mis alitas estaban mojaditas, pero un hombre muy extraño me detuvo, dijo que era una hada hermosa y me invito a su casita, no

encontré nada malo en eso y acepte, ya en casita el me dio un té que me poso, a dormir, desperté y grité, mis hermosas alas rotas ahora, estaba en una habitación que no era mía.

Para las actividades “*flashback con sabor y/o textura*” y “*autoelevación*”, se les brindó a los estudiantes estímulos sensoriales que activaron su receptividad y les permitió interactuar con un aprendizaje experiencial, ya que los sabores, texturas o aromas fueron óptimos para liberar sensaciones y emociones, así como para construir nuevos elementos narrativos para su cuento mediante la representación escrita de la exploración de los sentidos. Por ejemplo, en la primera actividad, un estado emocional y sensitivo del escritor funcionó como catalizador creativo para construir la percepción que el personaje principal tenía respecto a un flashback relacionado con su conflicto y en la segunda actividad, un aroma permitió que el escritor proyectara para su personaje un método para comenzar a resolver su problemática.

Figura 6

Ejemplo de un flashback de un sabor y una autoelevación

gustaría volverlo a escuchar. El tiempo es un destello que se desvanece y vuelve a brillar cuando el gallo pinto canta a las cinco matutina y a las cinco vespertinas. Más hoy no me despertó el gallo, me despertaron mis pensamientos; mis sueños. Desde la llegada aquí el coronel ha sido un germen en mis sueños, una imagen, un reflejo que no para de repetirse a lo largo de las noches. Anoche no fue la excepción. Más que un sueño, un recuerdo del pasado. Tengo pegada en la mente la imagen del pan y la gaseosa que me regalo cuando nos conocimos.

Siempre una niña, no es mi culpa, seguiré siendo una muy hermosa hada, comencé a quitar todo lo que cubría mis alas, estaban un poco arrugadas ya que me avergonzaba el como se volan y ahora que voy comprendiendo esta situación se que yo no soy la culpable, mis alas son muy hermosas, me fascinan volar con ellas y que sus colores brillen a la luz formando un hermoso arco iris entre ellas -¡Soy una hermosa hada y siempre seré fuerte!- dije muy alegre y comencé a bailar, me sentía aliviada, solo quería olvidar lo malo y al fin notar que yo estaré bien.

Fin.

Por otro lado, se halló que la actividad del “*bote de las palabras*” fue eficaz para ayudar a superar el bloqueo creativo de algunos estudiantes, puesto que les ofreció ideas para continuar y culminar con la elaboración del conflicto de su cuento. Por tanto, es importante traer a mención la reflexión en torno a la importancia de que el docente que guíe un taller de escritura creativa detecte a tiempo los vacíos que se están presentando durante su desarrollo, para que los solucione oportunamente y por medio de ejercicios creativos (para no perder el foco del proyecto); cumpliendo su rol de orientador de procesos que ante la dificultad no deja de apoyar y fortalecer la vocación de sus estudiantes para crear narración; pues desde la escritura creativa, es fundamental que el maestro no permita que ellos pierdan la confianza en sus habilidades.

En conclusión, la reescritura y edición del cuento les enseñó a los estudiantes a no minimizar el proceso de enriquecimiento continuo del texto en creación y en cambio, a potenciarlo a través de múltiples mecanismos y en todas sus partes, aunque esto implique cambios, reacomodaciones, profundización de algunos elementos e intensificación del esfuerzo y voluntad. Del mismo modo, aprendieron también la importancia de acompañar el proceso escritural con otras prácticas que mejoren la disposición física y mental del escritor, puesto que la creación textual, antes de ser materializada, atraviesa todo un ser y su estado, el cual entre mejor se encuentre, mayor alcance creativo va a tener. Adicionalmente, esta fase permitió que el aprendiz mejorara el contenido de su cuento con la colaboración de las herramientas de escritura creativa que le avivaron su imaginación, por lo que los estudiantes experimentaron aún más su capacidad como escritores y avanzaron en sus procesos, con un ritmo de desempeño propio, quienes se les facilitaba la escritura y los que tenían más dificultades para ejercerla.

5.1.3. Correcciones

Partiendo de la importancia de ajustar el contenido y la presentación del texto cada vez que se escribe una versión y sin perjudicar su sentido principal, a lo largo de la implementación de este proyecto, los estudiantes efectuaron varias correcciones, tanto orientadas por la docente en formación, como también guiándose por su criterio a partir de las relecturas que hacían.

Esta categoría hace referencia al momento específico que se le otorgó al grado 903 para hacer las últimas correcciones de su cuento después de haber culminado la segunda textualización. No obstante, dicho periodo estuvo antecedido por otras fases de corrección realizadas entre el cambio de una sesión a otra (tareas en casa) e incluso, también se podrían considerar aquellas ejecutadas en las sesiones de clase, pues a medida que el escritor escribía, corregía contenido y detalles del texto.

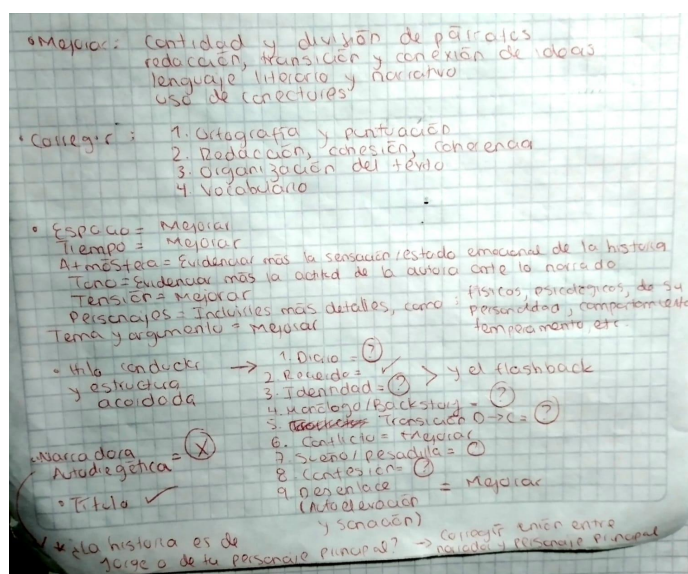
Así, en conjunto, los aprendices lograron aplicar las correcciones que postula Relata (2018): de contenido, estilo y ortotipográficas. Las correcciones de contenido se evidenciaron en términos de estructura, fluidez, cohesión, coherencia, creatividad, calidad literaria, trama, personajes, diálogos, narrativa, uso efectivo del lenguaje, profundidad y sentido de las ideas, técnicas literarias y elementos autoficcionales. De tal manera, este tipo de correcciones se vinculó con todos los ejes del proyecto (creativo, autoficcional y narrativo).

Las correcciones de estilo correspondieron a la supresión de ambigüedades, anacolutos, mal empleo de las categorías gramaticales, manejo erróneo del lenguaje y repeticiones innecesarias. Por último, las correcciones ortotipográficas se aplicaron para mejorar la ortografía. Ambos tipos de correcciones reforzaban y complementaban la solidez, sentido, claridad y efectividad de la expresión escrita de los ejes primarios del proyecto; además de apoyar la mejora del empleo de la lengua. En razón de ello, Relata (2018) afirma que, aunque un taller de escritura creativa “evita centrarse en aspectos formales (...) el conocimiento del lenguaje es una herramienta necesaria para el desarrollo integral de la escritura (...) permite una mejor exploración y experimentación de la escritura, ejercicio inherente a la creación misma” (p.45)

En suma, el grado 903 mediante esta fase, además de desarrollar las correcciones ya abordadas, obtuvo distintos aprendizajes de tales procedimientos, como la importancia de estar atentos sobre el manejo que le dan a cada aspecto de la composición narrativa, no dar por hecho que un texto está finalizado solo por incluir todas sus partes, reconociendo que siempre hay oportunidades para mejorar el contenido y forma; identificar sus errores comunes y crear estrategias para reemplazarlos por mejores prácticas de escritura y potenciar las habilidades de pensamiento y reflexión críticas sobre la propia escritura.

Figura 7

Ejemplo de un proceso de corrección



5.1.4. Circulación

En esta faceta del proceso creativo los estudiantes cumplieron con el objetivo de publicar en un blog de su colegio aquellos cuentos de autoficción que desarrollaron, brindándole a la comunidad educativa la oportunidad de leerlos. Para ello, los aprendices organizaron el cuento en un formato digital y le agregaron ilustraciones o dibujos elaborados por ellos mismos.

Adicionalmente, este proceso fue bastante significativo, ya que más allá de una nota, también implicó brindarles a los alumnos el reconocimiento simbólico y afectivo que su creación literaria merecía, así como el valor de compartir su voz y perspectiva a través de una producción narrativa; puesto que brindarle esta a los demás, le otorga un verdadero sentido a tal proceso.

5.2 Elementos del cuento de autoficción

En esta segunda categoría se analizó el empleo que los estudiantes le dieron a los elementos de autoficción por medio de las actividades desarrolladas y teniendo presente la función principal que rige a este criterio, en la que el escritor funde su realidad con elementos ficcionales. Por consiguiente, se analizaron, según como también se planteó en la matriz

categorial, las subcategorías de *conversión*, *traición*, *evocación*, *confesión*, *multiplicación*, *suspensión*, *elevación* y *sanación*.

Para iniciar, *la conversión*, al ser el criterio mayor que acoge a los demás, se evidenció en la aplicación del presente proyecto a través del grado de falsedad que los estudiantes agregaron a su escrito, en equilibrio con otros elementos reales. Esto se logró gracias al uso del lenguaje literario que empleó para plasmar la ideación de situaciones ilusorias y la recreación de los hechos reales de su vida o aportados por el taller de escritura creativa. La conversión estuvo presente cada vez que el alumno, como escritor, alteró alguna realidad de ese ser real para alimentar la construcción de la historia; pero también cuando relató de manera “auténtica” aspectos de su existencia, por el solo hecho de emplear una elección lingüística para expresarlo, pues como lo sustenta Blanco (2018) la escritura misma también modifica la realidad “por la simple razón de que los mecanismos de poetización cambian, alteran, perturban, transforman” (p. 58). Así, el escritor se transmutó varias veces a sí mismo a través de una producción narrativa.

En el ámbito de la *traición* los resultados se obtuvieron a través de la actividad “*yo traicionado y personaje fantástico*”, donde el aprendiz a partir de la conversión, se auto representó por vía de un personaje que encarnaba la máscara ficticia de su ser. Asimismo, los alumnos traicionaron el propio contexto colombiano en el que crecieron, al momento de situar en este al personaje principal, pero mediante alteraciones, nuevos lugares que ellos no conocían y de una manera que no habían experimentado, pero que lograron recrear en el texto. Por otro lado, la deslealtad hacia la autobiografía del autor que contempla la traición se ejemplificó cuando el aprendiz hizo uso de la creación de su personaje para postular un tema y argumento; es decir, se apartó de su realidad y se engañó a sí mismo con ayuda de la producción narrativa y la creatividad.

Figura 8

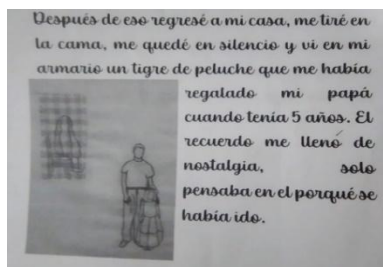
Ejemplo de un yo autoficcional a través de un personaje fantástico.

Mi nombre es Flowi, soy un gatito que vive en Putumayo, Mocoa, en el barrio La Florida, vivo junto mi madre, mi padre y mis hermanos pequeños, Lari y Coco, en una pequeña casa creada por mi amo, un raizal de esta zona. Mi casa queda aledaña al río Mulato. Me gusta mucho salir a jugar

En tercer lugar, en la *evocación* se halló que por medio de la actividad “*evocación ficcionada a partir de la realidad*”, el grado 903 pudo componer literatura basándose en una fusión de recuerdos ajenos y propios, ya que partió de la experiencia de una tercera persona para recordar algo de su propia vida y a partir de ahí, integró esta de manera ficcionada, entre las memoraciones que el personaje principal tenía de su conflicto. Para potenciar este ingrediente autoficcional, el escritor le confirió a su personaje un objeto valioso de su vida para que él lo relacionara con aquel pasado tormentoso. Así, el estudiante, a través de la producción narrativa, revivió un momento de su vida, pero de una manera distinta y con lagunas sustituidas por la invención y la creatividad, lo cual es denominado como un proceso de *des recordación* y se evidenció en el escritor mediante la misma alteración de detalles de dicha evocación .

Figura 9

Ejemplo de una evocación ficcionada a partir de la realidad.



En lo que concierne al criterio de la *confesión*, los estudiantes autoficcionalon una declaración personal, vinculándola con la historia del cuento y el personaje principal, a medida

que esta cumplía el rol de desencadenar la resolución del conflicto; así que el alumno empleó su ingenio y capacidades escriturales para darle sentido a dicha conexión de mundos y diálogo entre la vida del autor con la ficción que creó. Así, el escritor reveló un secreto que ocultaba por alguna razón, al encontrar en su voz narrativa un medio para hacerlo; y esto se tomó como un indicador importante de cómo la escritura autoficcional cumplió el efecto de permitirle a su creador liberar cargas mentales y emocionales por medio de la trama creada.

Figura 10

Ejemplo de una confesión autoficcionalada.

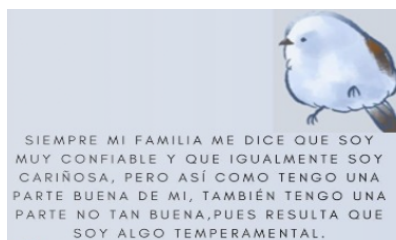
Pasaron dos meses después de la muerte de mi hermano y le confesé a mi mamá que me habían llamado y me habían dicho que ya todo estaba más calmado en el Sumapaz, así que volvimos, al llegar todo se sentía mejor a pesar de lo que había pasado y estaba el cielo muy lindo.



En cuanto a la categoría de *multiplicación*, los aprendices durante la actividad “*multiplicidad identitaria*” contribuyeron al desarrollo de su personaje principal a partir de un trabajo personal de exploración de sus diversas identidades y una posterior ficcionalización de su autopercepción al momento de acoplar dicho contenido personal a la propia historia del personaje y su relación consigo mismo. Así, en este ejercicio aplicado a la *escritura* narrativa y autoficcional, el estudiante trabajó en la autoconciencia y apreciación sin prejuicios de la validez de sus múltiples yoés, resaltando dos identidades contrarias, es decir, traicionadas la una a la otra. Esto permitió que los alumnos alcanzaran un mayor autoconocimiento y expresión de este por medio de la escritura, además de que se corroboró la aseveración de Blanco (2018) que sostiene que “el *yo narrativo* que construye la autoficción es como un rompecabezas (...) cuyas piezas no hacen más que confirmar la *in-unidad* de la identidad” (p. 82)

Figura 11

Ejemplo de una identificación de identidades opuestas.



A continuación, mediante la actividad “*flashback con sabor y/o textura*”, se halló cómo la categoría de *suspensión* aportó en el estudiante una herramienta que, junto con el recurso literario del flashback, le permitía hacer un salto narrativo en el tiempo y evidenciar cómo el personaje principal se encontraba aún anclado al pasado de su conflicto, reviviendo, a través de su memoria, algún evento que integró aquella experiencia; así, el tiempo presente se representa en un pasado que, aunque culminado en el plano físico, no lo estaba en el plano interior del personaje y debido a ello lo seguía maniobrando e interviniendo mediante la narración de este. Por tanto, el personaje evidenciaba su experiencia subjetiva de aquel tiempo que ha quedado suspendido y dilatado en su ser.

Ahora, atendiendo a la *elevación*, el aprendiz durante la actividad “*autoelevación*” cumplió con la función de esta categoría, logrando enaltecer al personaje después de profundizar en su lucha interna, tensión psicológica y desequilibrio personal. Aquel enaltecimiento se basó en la manera en que el escritor alumno implementó la autoelevación para narrar el trasfondo de la resiliencia que adquirió el personaje y con la cual descubrió y aplicó una solución a su conflicto. Por tanto, el estudiante profundizó en la psicología del personaje, detallando cómo este se hizo consciente de que debía enmendar su herida después de haberla sufrido y cómo ejecutó tal intención.

Figura 12

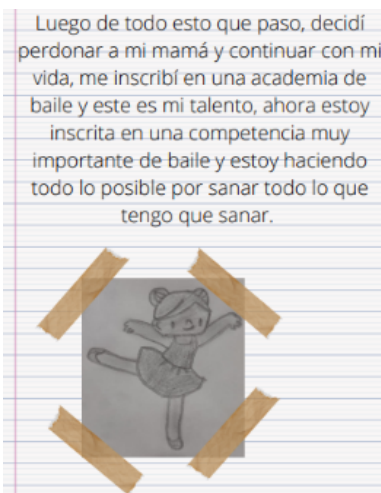
Ejemplo de la escritura de la aplicación de un ejercicio de elevación.

Me adentre en el río y junto con mi bella Danielita comenzamos a hacer una preciosa danza, con la sincronización más perfecta y especial. Mientras bailaba con ella y veía lo preciosa que se veía bailando sin miedo y con libertad, pensé en que cuando una comunidad entera se levanta contra el mal para así arriesgarse a encontrar justicia y paz, la consecuencia será liberarse de la maldad y gozarse en el baile de la vida con la plena libertad, así, como lo estaba haciendo ahora con mi preciosa Danielita.

En última instancia, relativo al análisis del criterio de *sanación*, este fue el medio con el que el autor dio a conocer de manera más profunda el proceso que prosiguió a la elevación y a través del cual el personaje ejecutó con plenitud la reparación que proyectó e ideó frente al daño interno que su conflicto le había ocasionado. Es así que, el estudiante puso en práctica al interior de su producción narrativa, aquella habilidad del escritor planteada por Blanco (2018) para ilustrar el paso del *dolor del trauma* a la *liberación de la trama* que el personaje atravesó haciendo uso de herramientas personales, emocionales, mentales, anímicas y psicológicas.

Figura 13

Ejemplo de la escritura de la aplicación de un ejercicio de sanación.



En síntesis, los estudiantes lograron integrar, en la creación de su cuento, ocho funciones de la autoficción que, en conjunto, respondieron al desarrollo de las tres nociones principales que sostienen la configuración de este género según Blanco (2018), tales como la confluencia entre

lo real e irreal, el pacto de mentira que implica deslealtad e ilegitimidad hacia la autobiografía y la búsqueda del otro partiendo de un yo e integrando difusamente y con alteridad ambos mundos. Así, la implementación en el aula, de los ocho elementos autoficcionales, demostró ser un efectivo mecanismo para fortalecer la producción narrativa mediante la escritura del yo, a medida estimuló en el estudiante la expresión de sí mismo por medio de una versión ficcionada de sus experiencias personales y que a la vez se intersectaron literariamente con realidades, espacios, elementos y estados ajenos.

5.3. Producción narrativa

En lo atinente al análisis de la categoría de producción narrativa se destacó que los estudiantes del grado 903 consiguieron escribir su propio cuento de autoficción, respondiendo al desarrollo de una unidad estructural compuesta por inicio, nudo y desenlace; a la par que construyendo e integrando los elementos narrativos propuestos por Pérez (2012) tales como narrador autodiegético, personajes, título, ambiente, tiempo, atmósfera, trama, tensión, tono, técnica y estilo. Esto se logró con el apoyo de las fuentes de creación aportadas por los ejercicios de escritura creativa, con los cuales el aprendiz trabajó los aspectos mencionados a partir de un enfoque de un aprendizaje práctico y fundamentado en la exploración creativa de sus habilidades escriturales.

En ese orden de ideas, los alumnos fortalecieron destrezas para plasmar su voz narrativa de manera más efectiva, distintiva, evolucionada y fluida; construir actores multidimensionales y que aporten al desarrollo de la historia con sus acciones y rol, nombrar el cuento, construir un lugar y tiempo, incorporar en la obra un clima emocional y sensitivo, crear un conflicto que impulse el desarrollo del cuento, dosificar la intensidad con que se presenta el contenido del cuento, reflejar una postura y actitud como autor ante lo narrado, emplear recursos literarios para presentar el orden interno del cuento y elaborar una a forma personal de transmitir su relato.

Además, se presentaron resultados relacionados con el desarrollo de una escritura narrativa complementada con elementos innovadores aportados por las otras dos categorías del proyecto, y la cual permitió, tanto que el estudiante enriqueciera su producción con apoyo de la creatividad, la imaginación, el juego literario y la originalidad; como que vinculara su contenido narrativo a componentes literarios de autorreconocimiento, rememoración, psicología y backstory de personajes, discurso unipersonal, formas de expresión diversas, catarsis, representación simbólica, competencias emocionales, declaraciones y crecimiento personal.

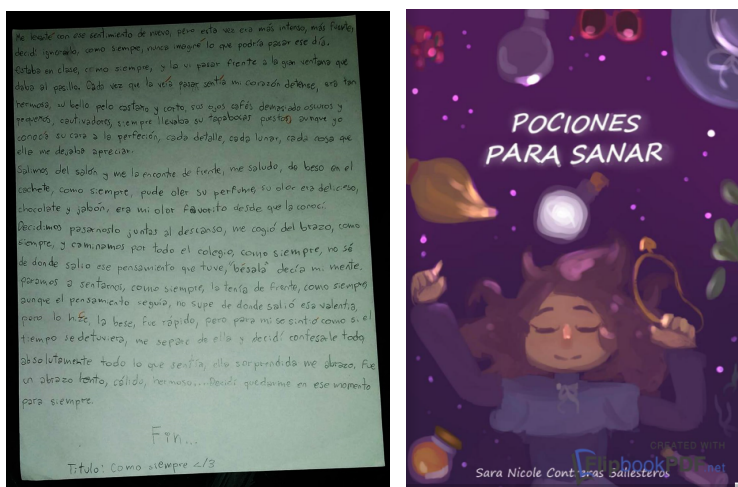
Cada una de las anteriores aportó en el estudiante escritor las competencias para desarrollar personajes que evidencien cómo se desenvuelven ante un pasado que afecta su presente, un trasfondo conflictivo interno, un marco contextual complejo, una mente y sentir desequilibrados, una necesidad de liberación emocional, una subjetividad, unos mecanismos de inteligencia emocional y unos secretos de vida. Esto, en consecuencia, aportó a todo el fenómeno de creación narrativa debido a que el desarrollo de los personajes es fundamental para consumir una efectiva narración en un cuento, ya que ellos además de impulsar la trama, son la manifestación directa de la fusión que hizo el autor entre sí mismo y su proyección en un ente fantástico al interior de la construcción de un personaje protagonista.

Por otro lado, en el grado 903 se evidenció una optimización, en la redacción, nivel de detalle al narrar, transmisión de ideas de manera elaborada, riqueza del lenguaje y registro literario en la expresión narrativa, desarrollo de una trama interesante, implementación de técnicas literarias, habilidad para comunicar emociones y sensaciones a través de la escritura, además de una adecuada convergencia entre autor, narrador y personaje con base en la mezcla de la realidad del escritor y la ficción. Adicionalmente, los alumnos experimentaron y redescubrieron su capacidad como escritores a través de la aplicación de propiedades narrativas

mediadas por herramientas creativas y de autoficción. Por tal razón, su perspectiva y desempeño en cuanto a la producción narrativa se fortaleció considerablemente. En este sentido, a continuación se evidencia un ejemplo de un texto inicial obtenido de la prueba diagnóstica y uno final después de aplicada la intervención pedagógica, donde el primero presenta diversas falencias y limitaciones en el empleo de la escritura narrativa, y el segundo, representa un fortalecimiento de la aplicación de los elementos de la producción narrativa.

Figura 14

Ejemplo de un texto inicial y un texto final



Nota. Por Contreras, 2022.

6. Capítulo VI: Conclusiones

6.1. Conclusiones

Teniendo en cuenta que el objetivo general del presente proyecto de investigación buscó potenciar la producción narrativa a través de talleres de escritura creativa para la construcción de cuentos autoficcionales, se puede concluir que la metodología aplicada se mostró efectiva en la mejora de las habilidades y destrezas de los estudiantes al momento de integrar en sus textos las tres variables implicadas; lo cual será argumentado a lo largo de este apartado.

Esta propuesta pedagógica representó una innovación didáctica de la clase de español, por lo que los estudiantes optimizaron su acercamiento hacia la escritura a nivel físico, emocional, mental y subjetivo; en la medida en que desarrollaron un aprendizaje significativo en esta área, basado no solo en elementos narrativos, sino también en elementos personales, de su contexto, ingenio y mundo interno. Por tanto, se visibilizó la importancia de vincular el aspecto académico y personal para lograr un mayor interés y desenvolvimiento por parte de los estudiantes en las actividades escriturales.

Por otro lado, la escritura creativa de cuentos de autoficción posibilitó que el alumno acudiera a la escritura narrativa con mayor motivación y menos temor de fallar, puesto que aprendió la importancia de valorar y aprovechar al máximo cada aspecto del proceso de creación, incluyendo tanto los momentos de inspiración e ideas como las falencias, de las cuales, tras corregirlas generaban nuevo contenido significativo. De tal manera, la intervención logró que los estudiantes aumentaran la seguridad y libertad para expresar sus pensamientos y sentires, a la vez que mejoraban la composición escrita.

El presente proyecto le brindó al curso nuevas herramientas para componer un cuento, lo cual reestructuró su manera de concebir y aplicar la creación escrita, y permitió que tomaran conciencia de manera más detallada y orgánica sobre los ejercicios de análisis y reflexión que conlleva la preparación, escritura y reescritura de un texto narrativo; con el fin de hacer de este una manifestación integral de significados profundos. Lo anterior condujo a los estudiantes a interiorizar cada elemento narrativo aprendido, por medio de la exteriorización de este en su propio escrito; lo cual aportó a que ellos trascendieran los conocimientos teóricos a la práctica.

En cada taller se desarrollaron elementos distintos de la historia, los cuales debían vincularse los unos a los otros, manteniendo unificado el cuento. Así, los estudiantes reeditaron,

reorganizaron y reconectaron varias veces cada rincón de su cuento. Esto, aunque a veces generó confusiones por la falta de costumbre hacia este tipo de procesos para escribir, finalmente ocasionó que ellos se centraran, cada sesión, en detalles específicos de la historia sin presiones; nutrieran continuamente su texto con nuevos elementos, no se limitaran a una única estructura y recrearan el sentido de la historia según las nuevas ideas y requerimientos que implicara cada fase. Por tanto, hubo un desarrollo de la capacidad de edición y revisión, ya que la escritura creativa a menudo implica varias iteraciones y revisualizaciones para pulir el producto final.

En otras instancias, la implementación de la escritura creativa evidenció ser óptima en esta investigación, ya que les permitió a los estudiantes en cada encuentro explorar distintas formas de expresión y fuentes de creación, fortalecer el pensamiento crítico y la capacidad de análisis para construir cada elemento narrativo y evento, profundizar en las conexiones del texto, dotar la historia de significado profundo, enriquecer su lenguaje literario, transitar múltiples perspectivas para relatar y expandir las competencias creativas a nuevas fronteras no experimentadas antes.

Paralelamente, con la autoficción los estudiantes aprendieron sobre un nuevo género literario, explorar su propia identidad y experiencias personales, abordar, canalizar y liberar pensamientos, sentimientos y emociones desde la recreación ficcional y literaria, reflexionar y replantear la perspectiva de su propia vida durante la construcción del relato autoficcional, comprender las experiencias personales desde otro horizonte y plasmarlas en la historia de un ser literario, compartir episodios de su vida y, de una manera creativa y segura, dotar el relato con riqueza emocional y complejidad psicológica (más allá de su mera dimensión literal).

Por consiguiente, los resultados finales obtenidos frente a la producción narrativa se obtuvieron gracias a lo mencionado anteriormente y evidenciaron una mejora en aspectos como

la comunicación de una historia mediante la escritura, con mayor calidad y originalidad; el planteamiento profundo y complejo de personajes y tramas, la aplicación simultánea y equilibrada de múltiples elementos narrativos interconectados en un solo cuento, construcción de una voz narrativa y autoexpresión mediante un texto de múltiples fenómenos: fantasía, imaginación, perspectivas, ideologías, cultura, crítica social o humana, reflexiones, identidad y autoconcepto, problemas, soluciones, memorias, vida cotidiana y demás.

Así, el presente trabajo de grado logró su objetivo general y propósitos intermedios, ya que en cada una de sus etapas se evidenció un avance significativo en el desempeño de la producción narrativa de los estudiantes gracias a las potencialidades que ofreció la escritura creativa y los elementos autoficcionales; lo cual, en suma, no solo satisfizo los intereses de la investigación y la docente en formación, sino también los de los estudiantes implicados. No obstante, es importante destacar que también algunos estudiantes no lograron progresar significativamente debido a su baja disposición para cumplir con las diversas tareas del proyecto de los cuales, algunos sólo completaron una parte del cuento, otros prefirieron crear historias que no se ajustaban a los objetivos del proyecto, y otros optaron por no hacer nada en absoluto.

7. Recomendaciones

Respecto a las recomendaciones identificadas, se halla la necesidad de contar con más disponibilidad de tiempo para ejecutar el proyecto, ya que en el caso de esta investigación dicho factor se vio limitado porque había otras actividades académicas pendientes por realizar del área de español en el curso 903. Así, una mayor cantidad de intervenciones, permitiría profundizar aún más en cada fase de escritura en cuanto a resolución de ejercicios y de dudas; así como abordar con más detalle elementos narrativos, creativos y autoficcionales

Por otro lado, es importante que el docente visualice y crea en el rol y potencial de los estudiantes como escritores y creadores, pero también que plantee y desarrolle sus clases teniendo en cuenta el mundo interno y cotidiano de los alumnos, con el objetivo de potenciar la construcción constante de aprendizajes significativos y conocimientos vinculados con experiencias reales que el mismo alumno recree por medio de la escritura, su criterio y capacidad de transformar contenidos e innovar.

Finalmente, teniendo presente el impacto positivo del presente proyecto investigativo en estudiantes de grado noveno, resulta bastante significativo ejecutarla en más cursos de este nivel. Adicionalmente, con el fin de seguir nutriendo aún más esta propuesta, sería valioso ahondar más en su aplicación y construcción, pues a esta se le pueden sumar actividades y adaptaciones a diferentes contextos, poblaciones y temática según las necesidades del aula, los estudiantes y la institución educativa.

8. Bibliografía

- Aguiar E. Silva, V. (1988). *Teoría de la literatura*. Almedina
- Alzate Ledezma, C. S. (2020). *La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido, y la resignificación de la realidad personal* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2622/LA%20AUTOFICCION%20EN%20LA%20NARRACION%20ESCRITA.%20%20Versi%C3%B3n%20IIFebrero%202023.%20Corregida-convertido.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Amavizca, A., Félix, B. y Guerrero, X. (2018). *Límites || cortometraje de reflexión* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=AByzQMaRk4k>
- Ángel, M. A. (2016). ¿O bohemio o galeote?: algunos fundamentos epistémicos de la Escritura Creativa. En M. Ángel y G. Argüelles. (Eds.), *Recetas para el misterio. Ensayos de escritura creativa* (pp. 9-22). Anthropos.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa*. Ediciones Cátedra
- Blanco, S. (2018). *Autoficción. Una ingeniería del yo*. Punto de Vista Editores.
- Bravo, J. (1982). *Aportes para el estudio de la narrativa*. Biblioteca Nacional del Perú
- Bruno, C., González, M. y Fernández, M. (2009). *La escritura creativa en E/LE*. Colección Complementos. <https://www.educacionyfp.gob.es/brasil/dam/jcr:6867040e-e41e-457f-8736-e881ea4c357c/escritura09.pdf>
- Cisneros, M. y Vega, V. (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-calidad-educativa-lectura-y-escriturapdf-LmddQ-libro.pdf>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232>
- Contreras, S. (2022). *Pociones para sanar*. ENSDMM. <https://www.flipbookpdf.net/web/site/44a4d119b1e80915e6807d6e489f49db9faa6565202306.pdf.html>
- Cowan, A. (2016). ¿Se puede enseñar a escribir?. En M. Ángel y G. Argüelles. (Eds.), *Recetas para el misterio. Ensayos de escritura creativa* (pp. 23-31). Anthropos.
- Daros, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, 14(1), 73-112. <https://www.redalyc.org/pdf/259/25914108.pdf>
- Dehaene, S. (2015). *Aprende a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo

- veintiuno editores.
<https://neuropsicologiainfantilusanbuenaventura.files.wordpress.com/2016/05/aprender-a-leer-de-las-ciencias-cognitivas-al-a.pdf>
- Diaconu, D. (2013). *Fernando Vallejo y la autoficción. Coordenadas de un nuevo género narrativo*. Universidad Nacional de Colombia.
- ENSDMM, (2002). *Echando un cuento Montessoriano*. ENSDMM cuento 2022.
<https://ensdmmcuentos2022.wixsite.com/echando-un-cuento-mo/post/cuentos-903>
- Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori. (2018). *Formando maestros y maestras para la infancia. Proyecto Educativo Institucional*.
https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/PEI_ENSDMM.pdf
- Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori. (2017). *Manual de convivencia y S.I.E.E.* <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/Manual.pdf>
- Fargallo Calvo, L. (2019). *La narrativa como herramienta pedagógica* [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid]. Archivo digital. <https://core.ac.uk/download/pdf/250406576.pdf>
- Fernández, C. (2004). En China, donde viven los chinos. En E. Becerra. (Ed.), *El arquero inmóvil. Nuevas poéticas sobre el cuento* (pp. 21-26). Páginas de Espuma.
- Fundación Atuca. (2021). *El arte de contar nuestra historia*. Atuca.
<https://www.comisiondelaverdad.co/el-arte-de-contar-nuestra-historia>
- Gasparini, P. (2008). *Autofiction, une aventure du langage* [Autoficción, una aventura del lenguaje]. Seuil.
- Genette, G. (1972). *Figures III* [Figuras III]. Éditions du Seuil.
- Guzmán, R., Varela, S. y Arce, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Kimpres Ltda.
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1054/referenteslenguajeciclo3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, J. (2005). *El arte de escribir*. Ariel
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación - 6a ed.* Mc Graw-Hill.
- Imbert, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Ariel.
- Lizarriturri, S. (2010). *Las estrategias metalingüísticas y metacognitivas necesarias para la producción de textos académico-explicativos* [Tesis de maestría, FLACSO]. Archivo digital.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2615>
- Locos Lucas. (2023). Locombia [Canción y Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=QQGzJDuBopY>

- López, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsoccua_a2016_cap2-3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Escribe y edita.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*.
https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Montchaud, É. (2014). *El cazo de Lorenzo* [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=nSh_KGiYjqk
- Moreno Villalba, R. (2018). *Escritura de cuentos para mejorar la producción escrita* [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. Biblioteca digital Universidad Externado.
https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1163/CAA-spa-2018-Escritura_de_cuentos_para_mejor_la_produccion_escrita.pdf;jsessionid=9AF846D9F07CADFF5119798375D02C70?sequence=1
- Mosterín, J. (1993). *Teoría de la escritura*. Icaria Editorial
- Neale, D. (2016). El cuento en la academia: mimesis, diégesis y el rol del drama y el cine. En M. Ángel y G. Argüelles. (Eds.), *Recetas para el misterio. Ensayos de escritura creativa* (pp. 47-67). Anthropos.
- Papini, G. (1971). La plegaria del buzo. En G. Papini. (Ed.). *Palabras y sangre* (pp. 134-137). Plaza & Janés, S. A. Editores.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Muralla.
- Pérez, H. (2012). *Introducción al estudio de la narrativa*. Magisterio editorial.
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender. Tercera edición*. Pearson.
- Poca, A. (1991). *La escritura*. Montesinos Editor
- Reisz, S. (2019). *Posverdad: ¿Es verdad la autoficción literaria?* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=rbMnJeSuGio>
- Relata, (2008). *Relata y la escritura creativa*. Ministerio de Cultura.
- Relata, (2018). *Guía para talleres de escritura creativa. Creación y planeación*. Ministerio de Cultura.
- Relata, (2018). *Guía para talleres de escritura creativa. Relata 2018*. Ministerio de Cultura.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Argos Vergara

- S.A.
<https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramaticadelafantasiaintrouccionalartedeinventarhistorias.pdf>
- Rodríguez Sánchez, L. F. (2017). *La escritura creativa como estrategia didáctica para incentivar la producción escrita* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10025/TE-21521.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, T. (2017). La historia de vida y el diario de campo, una mirada al yo interior. *Red de Investigador@s Educativ@s en México*, 1-7.
<https://edufisicaesfmms.files.wordpress.com/2017/03/modelo-de-diariode-campo.pdf>
- Rosas, R. y Balmaceda, C. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Piaget-Vigotski-y-Maturana-Constructivismo-a-tres-voce-s.pdf>
- Ruiz, A. (2015). La triangulación. En A. Ruiz. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 23-29). Grifo
- Shua, A. (2004). Variaciones sobre el cuento. En E. Becerra. (Ed.), *El arquero inmóvil. Nuevas poéticas sobre el cuento* (pp. 45-48). Páginas de Espuma.
- Sierra, N. (2021). *Diferencias entre autobiografía y autoficción* [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=SLyGG0dwFqQ>
- Suárez, K. (2004). Cuéntame un cuento. En E. Becerra. (Ed.), *El arquero inmóvil. Nuevas poéticas sobre el cuento* (pp. 133-138). Páginas de Espuma.
- Tovar, A. (2001). *El constructivismo en el proceso enseñanza aprendizaje*. Instituto Politécnico nacional.
<http://online.ariat.edu.mx/adistancia/dinamica/U7/lecturas/El%20constructivismo%20en%20el%20proceso%20de%20ensenanza%20aprendizaje.pdf>
- Urrutia Huaman, D. (2021). *Efectos del programa sobre Escritura Creativa para la producción de Textos Escritos en estudiantes de un instituto público, Abancay 2021* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital institucional Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/71788/Urrutia_HD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vallejos, Y. (2008). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. *Teoría y praxis investigativa*, 3(2), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3700944.pdf>
- Valles, J. (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Iberoamericana.
- Vara, N. (2014). Formulaciones paródicas al servicio de la autoficción: La propuesta de Enrique Vila-Matas. En A. Casas. (Ed.), *El yo fabulado. Nuevas aproximaciones críticas a la autoficción* (pp. 209-225). Iberoamericana Vervuert.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

9. Anexos

Anexo 1. Diarios de Campo

DIARIO DE CAMPO N° 1			
OBSERVACIÓN Descripción / Narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Entro a clase y la docente se encuentra anotando en el tablero la programación correspondiente a la presente clase. Posteriormente, ella hace un llamado a lista y después de que termina, deja ingresar a los estudiantes que llegaron tarde y les pide sus apellidos para anotarles asistencia. Luego, dos estudiantes leen cada uno, un fragmento que les gustó de “Crónica de una muerte anunciada”, ya que esta es una dinámica que propuso la maestra a partir de la anterior sesión, en aras de seguir abordando el libro y de que los alumnos que se presten como voluntarios para hacerlo, ganen puntos positivos. En esta sesión la docente les pide que se organicen en filas y posteriormente, les comienza a hablar sobre el texto expositivo (qué es, generalidades, características, elementos y condiciones para su construcción, la importancia de adicionarle imágenes, función de los párrafos que lo componen, lo que lo diferencia de otros tipos de texto y ejemplos) <u>y haciendo énfasis en que el texto expositivo ocupa un lugar significativo en el plan LEO</u> (lectura, escritura y oralidad). Asimismo, a lo largo de su explicación, la maestra también va haciendo preguntas a los estudiantes sobre cada aspecto del texto expositivo que aborda, animándolos a expresar aquellos conocimientos previos que ya poseen sobre estos o sus inferencias. Después de ello, los estudiantes deben escribir una cuartilla que responda a: <i>¿qué es el texto expositivo?</i> y <i>¿cuáles son los elementos del texto expositivo?</i>. Luego, la profesora aborda de manera teórica el tema de la exposición (qué es y sus</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Libro “Crónica de una muerte anunciada”. * Texto expositivo. * Exposición. * Conectores. * Puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> * El otorgamiento de puntos positivos se emplea como una manera de condicionar a los estudiantes a realizar deberes académicos. * La explicación de temas teóricos no solo se limita a la exposición de estos por parte de la maestra a través de diapositivas, sino que también se abarca mediante ejercicios de libros y tareas en casa. * Es de gran importancia abordar la teoría con ejemplos, imágenes, videos, diálogos y retroalimentaciones constantes con los estudiantes; para que así ellos puedan alcanzar una mejor comprensión de esta y no se aburran o desmotiven durante el proceso de aprendizaje. * La entrega de cuadernos a la maestra con las actividades resueltas, presiona a los alumnos a desarrollarlas solo por cumplir una orden, dejando de lado la profundización verdadera en el aprendizaje que éstas conllevan. 	<ul style="list-style-type: none"> * ¿La ambientación en el aula de clase con música puede ser también una estrategia para potenciar procesos de escritura creativa? * Las preguntas mediadoras en la explicación de una teoría, son herramientas dialógicas que contribuyen a que el estudiante consolide sus argumentos, puntos de vista y participación frente a un tema. * ¿Las preguntas como base para la composición de una producción textual, también pueden potenciar la inspiración del estudiante para crear contenido literario y de escritura creativa? * ¿La tertulia literaria sería un buen componente de la etapa de <i>circulación</i> de los textos creativos (específicamente, cuentos de autoficción) que desarrollen los estudiantes en mi investigación? * ¿El desarrollo obligatorio de actividades en el cuaderno para entregar, posibilita un verdadero aprendizaje por parte del estudiantado? * Para cualquier actividad en clase, es de gran

<p>elementos: elección del tema, tipos de exposición, documentación con base en fuentes de autoridad, organización de la información, elaboración de un borrador previo revisión y corrección y redacción final del texto expositivo en el que se va a apoyar la exposición). Ahora, la profesora realiza una explicación sobre el uso de conectores y la ortografía puntual; pero no sin antes advertirles que solo les queda una semana para la entrega final de la crónica que están componiendo a modo individual y para llevar a cabo la tertulia literaria en torno al libro “Crónica de una muerte anunciada”; además de resaltar que se acerca la entrega de boletines. Para complementar la comprensión de los conectores, la docente les solicita a los alumnos realizar una serie de puntos que corresponden a dicha temática y que se encuentran en el libro de Lengua Castellana que manejan (<i>Vamos a aprender - Lenguaje 9</i>). Al finalizar la clase, los estudiantes deben entregar los cuadernos con los puntos resueltos y mientras desarrollan éstos, la maestra les pone en el fondo música de relajación y concentración, como también les comenta que tienen como tarea para la casa realizar un texto expositivo que responda a: <i>¿cómo mejorar los modos de leer, escuchar y hablar?</i> y <i>¿qué relaciones existen entre la lectura, la escritura, la oralidad y la investigación?</i>; teniendo en cuenta lo aprendido en el primer y segundo periodo, el taller de LEO y otros textos trabajados en clase. Por último, la clase acaba y los estudiantes entregan a la docente los cuadernos como se acordó, cogen sus refrigerios y salen rumbo a su próxima clase en otro salón. Por mi lado, le hago unas preguntas a la profesora concernientes a: los grados que corresponden a cada sede del colegio, si han abordado anteriormente la autoficción (no trabajada hasta el momento) y la escritura creativa (muy ocasionalmente) <u>y al plan LEO (aquí la profesora de nuevo hace énfasis en la importancia del texto expositivo dentro de ese plan como una herramienta útil no solo para noveno, sino también para la práctica pedagógica que los estudiantes pueden hacer después por medio de la misma institución)</u>. La docente me responde amablemente, firma mi planilla de asistencia y me retiro.</p>			<p>importancia contar con, e integrar el conocimiento de los estudiantes.</p> <p>* ¿Cómo motivar más a los aprendices en el campo de la escritura, lectura y literatura; sin acudir a la nota? ¿A través de cuáles otras estrategias?</p>
---	--	--	---

DIARIO DE CAMPO N° 2			
OBSERVACIÓN Descripción / Narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Entro al salón de clase y la profesora está llamando a lista. Seguidamente, ella anota en el tablero las actividades del día de hoy y las explica una por una. Después, la docente le recuerda a los estudiantes que se acerca la semana de nivelación para que aquellos que aún deben trabajos los presenten. Posteriormente, la maestra entrega los cuadernos recogidos la sesión anterior para que transcriban una tabla de conectores y resuelvan unos ejercicios de los errores más comunes en el uso de los signos de puntuación. Durante el desarrollo de lo anterior, los estudiantes me hacen preguntas a mí sobre dudas que tienen de las actividades y yo les respondo. Paralelamente, la practicante y yo calificamos unas crónicas que ellos entregaron sobre una visita que hicieron a la calle séptima y llamamos a uno por uno a entregárselas y darles la respectiva retroalimentación y correcciones que deben hacer. <u>En estas crónicas se destacan bastantes errores de ortografía, cohesión, hilo conductor, estructura, empleo del lenguaje e inclusión de elementos creativos y demás.</u> Cuando los estudiantes acaban los ejercicios, intercambian cuadernos entre ellos para calificarse los unos a los otros según las indicaciones de la profesora. De acuerdo a esto, hacen un conteo de “chulos” y “equis” para sacar una nota final. La clase se da por terminada y los alumnos toman sus refrigerios y salen del salón.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Conectores. * Signos de puntuación. * Crónica. 	<ul style="list-style-type: none"> * La transcripción de información de un libro a un cuaderno limita los procesos de aprendizaje de los alumnos y su interacción con las temáticas de clase, pues genera que ellos se esfuercen únicamente por replicar un contenido de manera literal, más no profundizar o reflexionar sobre éste. * Los errores de puntuación deberían abordarse preferiblemente desde la práctica, más no únicamente desde la mera teoría. * Los estudiantes tienen diversas falencias al momento de escribir, las cuales se pueden también ver fomentadas por la falta de profundización en estas al interior de la clase, a causa de limitar estos aspectos escriturales a la teoría o la práctica de ejercicios por nota. 	<ul style="list-style-type: none"> * ¿La nivelación en vez de solo buscar aprobar y desaprobar estudiantes, podría ser mejor una manera de apoyar integralmente las dificultades de aprendizaje que tienen los estudiantes? * ¿La escritura creativa también podría funcionar para consolidar los conocimientos teóricos de las clases, o sería un método inoportuno para lograr aquello? * ¿La escritura creativa también puede ser una estrategia para mejorar las deficiencias que los estudiantes poseen en distintas dimensiones de la práctica escritural? * ¿Cómo implementar un método de valoración frente al trabajo académico del estudiantado, que no se ciña solamente a una serie de “chulos” y “equis”? * ¿La autoficción serviría como herramienta para mejorar el desempeño del “yo escritor” del estudiante?

La docente me firma la planilla de asistencia y me retiro.			
--	--	--	--

Anexo 2. Encuesta (preguntas y hoja de respuestas)

Preguntas: <https://publuu.com/flip-book/142416/359359>

Estudiante # _____

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Investigadora: Lina Cecilia Ruiz Tobozi

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
Nombre(s): _____
Apellido(s): _____
Fecha: _____

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DEL GRADO 6to

	1	3	4	5	6	7	8	10	15	18	19
1. A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. F	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. G	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. H	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. J	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Barrio: _____ Localidad: _____

9) A B C D E _____

10) A B C D E _____ G _____

11) A B C D E _____

12) A B C D E _____

13) A B C D E _____

14) A B C D E _____

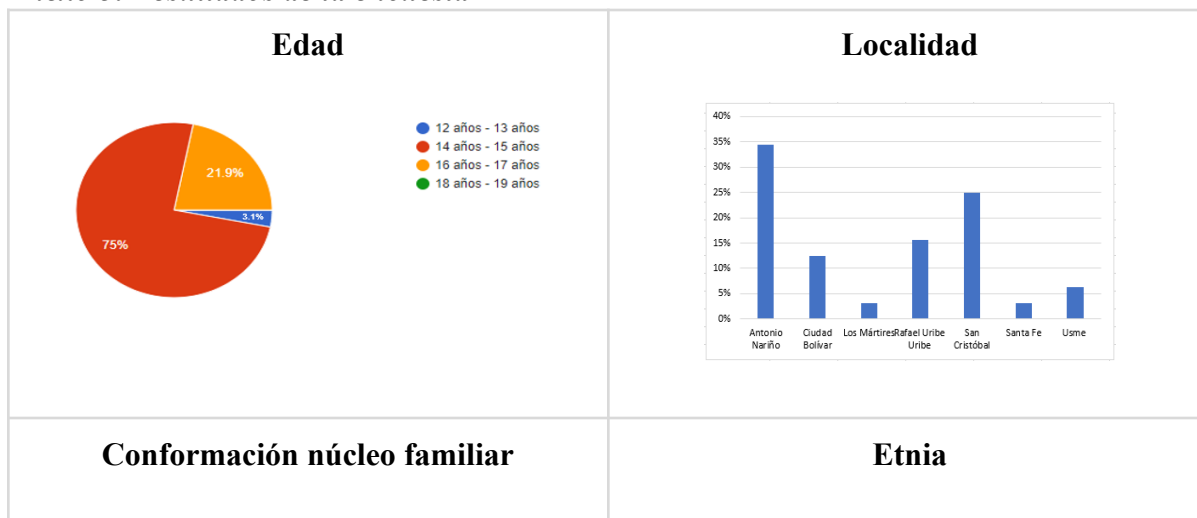
15) A B C D E _____

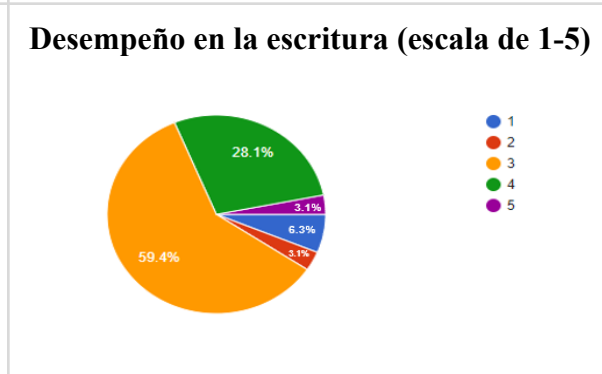
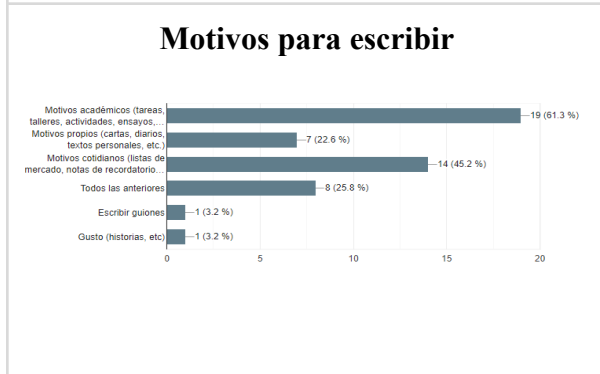
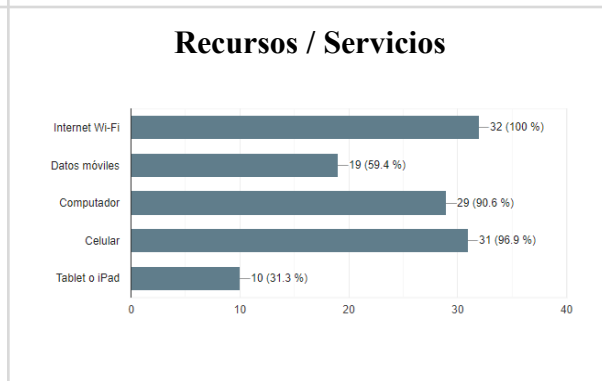
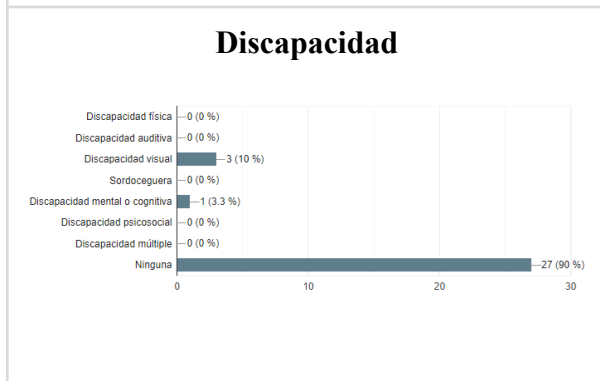
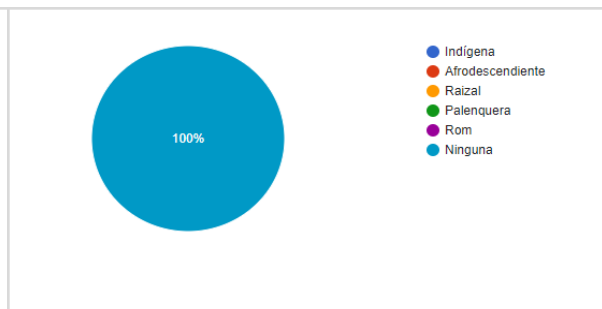
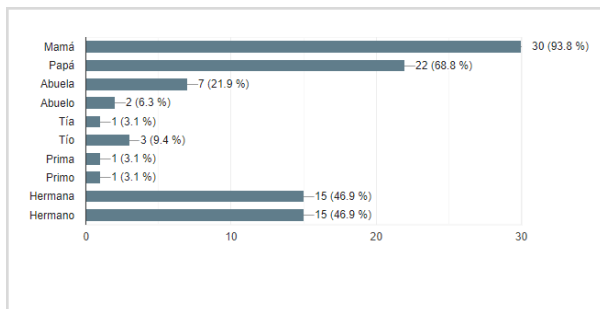
16) A B C D E _____

17) A B C D E _____

Hoja de respuestas:

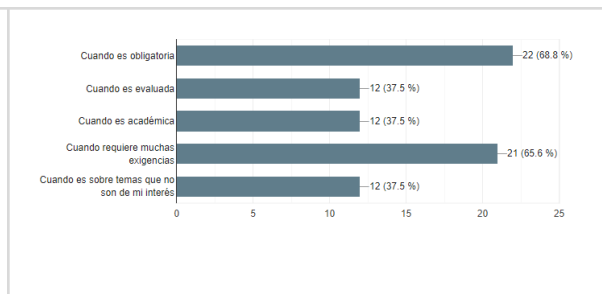
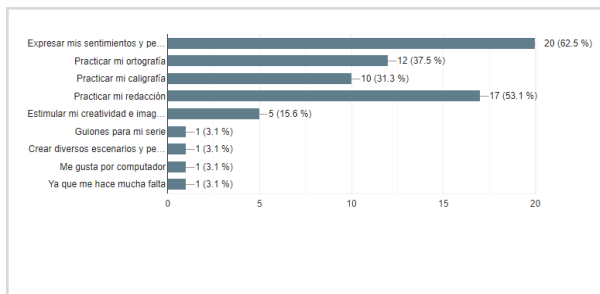
Anexo 3. Resultados de la encuesta



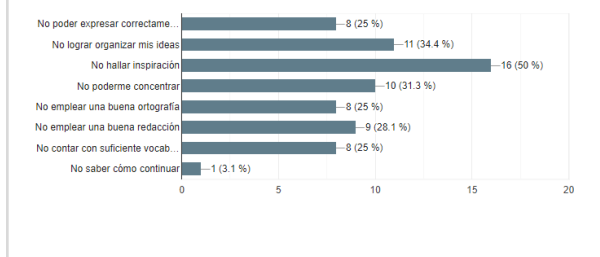


Aspectos que generan gusto por la escritura

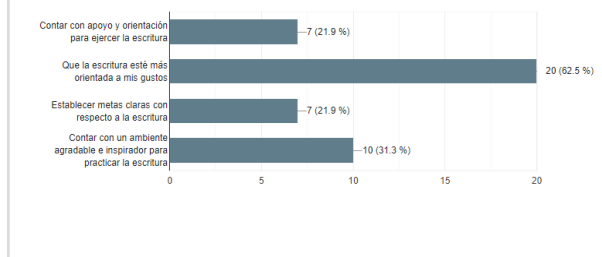
Condiciones bajo las cuales no hay interés por la escritura



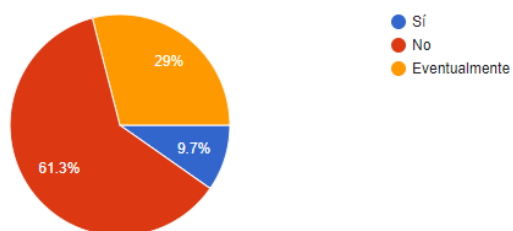
Dificultades al momento de escribir



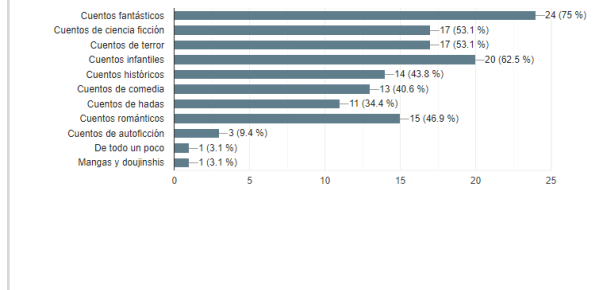
Factores para mayor motivación en la escritura



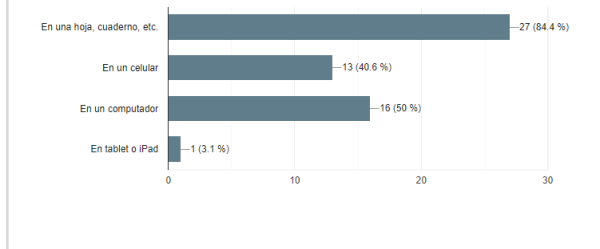
Interés por la escritura de cuentos



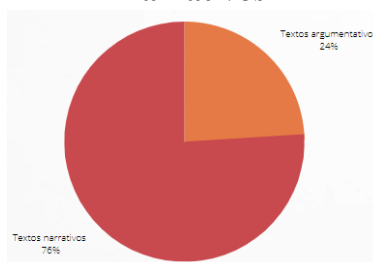
Cuentos escritos



Formato de preferencia para escribir

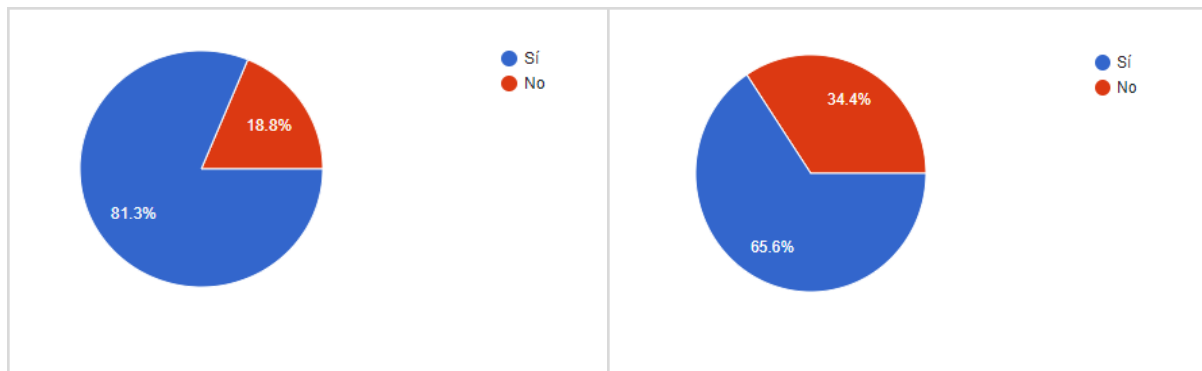


Preferencia sobre textos argumentativos y narrativos



Interés por aprender y desarrollar prácticas de escritura más divertidas, ingeniosas y amenas

Bagaje y/o experiencia práctica sobre la escritura creativa



Anexo 4. Prueba diagnóstica

Estudiante # _____



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Investigadora: Lina Camila Ruiz Tobacia
 ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI

Nombre(s): _____
 Apellidos: _____
 Fecha: _____

TÍTULO: _____



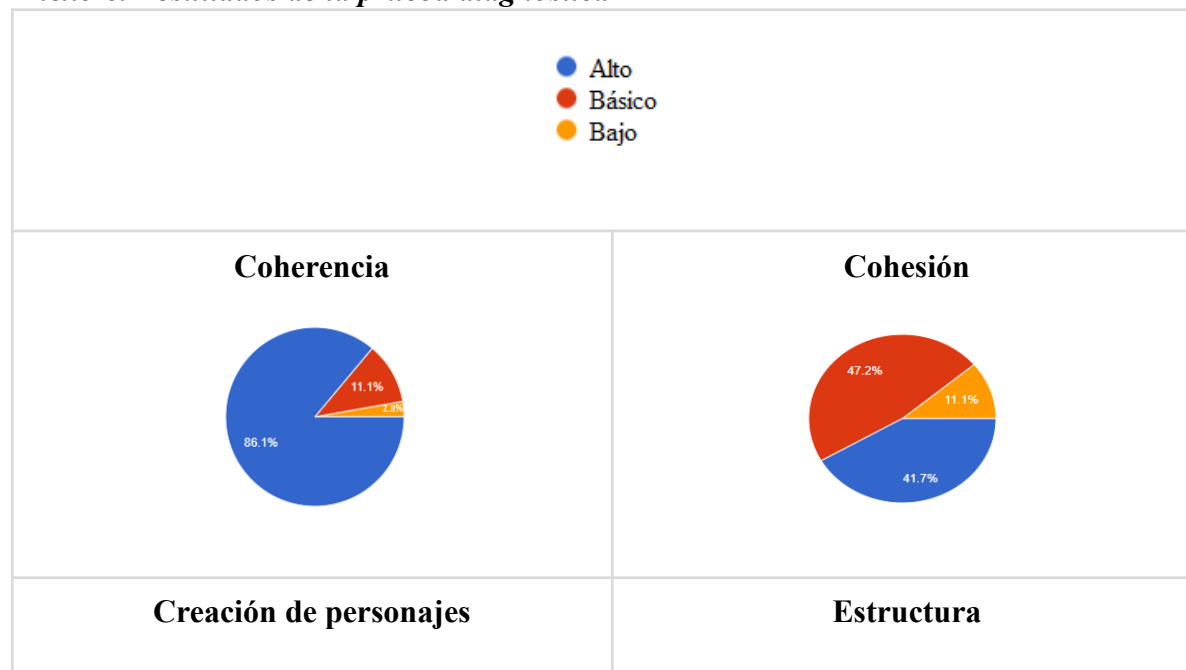
Escoge un momento significativo de tu vida, ya sea porque éste tenga una connotación positiva o negativa. Por consiguiente, bríndale un nuevo sentido o desenvolvimiento a aquel evento, escribiendo un cuento que incorpore y combine tanto sucesos reales como imaginarios que integraron aquella experiencia. No obstante, antes de realizar tal tarea, inventa un título creativo para esta actividad y escríbelo encima de la imagen presente en el centro de la hoja.

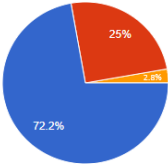
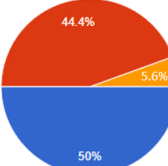
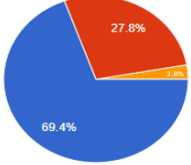
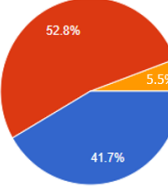
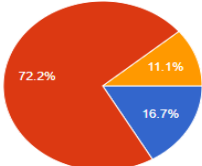
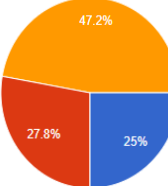
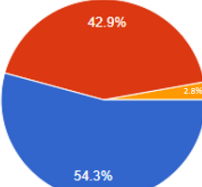
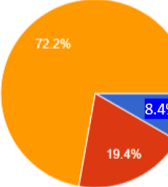
Anexo 5. Matriz de evaluación de desempeño

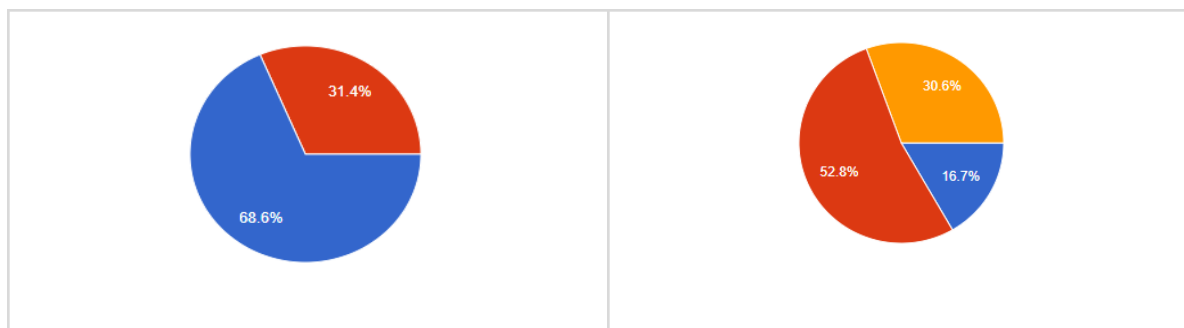
UNIDAD DE ANÁLISIS		CATEGORÍA	INDICADORES
--------------------	--	-----------	-------------

Producción narrativa		Elementos creativos de autoficción	<ul style="list-style-type: none"> - Crea un personaje principal con historia, funciones, acciones, características, diálogos, mundo interno, evolución y que se acopla a un narrador autodiegético. - Emplea un lenguaje literario con variados recursos y técnicas lingüísticas. - Recrea de manera creativa un evento de su vida, a la vez que fusiona la realidad con la ficción. - Desarrolla un propósito comunicativo, a través del cual transmite su historia de manera ingeniosa, interesante y significativa. - Dotar al texto de originalidad, imaginación, innovación, voz característica, experimentación y simbolismo.
Propiedades formales de la escritura		Coherencia	- Interrelaciona con lógica y orden el tema central, subtemas e ideas de todos los párrafos, logrando una comprensión global del texto.
		Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona todos los enunciados mediante funciones lingüísticas, para que estos en conjunto, tengan un mismo sentido. - Interconecta todas las secuencias oracionales. - Construye una red de palabras. - Emplea conectores y marcadores.
		Estructura	- Desarrolla de manera completa el tema, por medio de la elaboración de todas las partes que componen el texto. En el caso del cuento: inicio, conflicto y desenlace.
		Tema y Argumento	<ul style="list-style-type: none"> - Expone el asunto principal que sostiene y subyace el sentido y significado del texto a lo largo de todo su desarrollo (<i>tema</i>). - Visibiliza un flujo y orden entre los sucesos y acciones que están sujetas al desarrollo de los personajes (<i>argumento</i>). - Consolida un vínculo congruente entre ambos elementos y que responda al hilo conductor del texto.
		Ortografía	- Emplea óptimamente la ortografía acentual, ortografía literal y ortografía puntual.

Anexo 6. Resultados de la prueba diagnóstica



	
<p>Exposición clara del tema e idea central de la historia</p> 	<p>Hilo conductor</p> 
<p>Empleo del lenguaje</p> 	<p>Ortografía acentual</p> 
<p>Ortografía literal</p> 	<p>Ortografía puntual</p> 
<p>Propósito comunicativo</p>	<p>Texto creativo, original, ingenioso y/o novedoso</p>



Anexo 7. Unidad didáctica

SESIONES / TALLERES	TALLERES - ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	MATERIALES Y RECURSOS
TALLER 1 SENSIBILIZACIÓN	Exploración de la biblioteca del colegio	Exploración de la sección de cuentos y elección de dos obras	Libros con cuentos
	Lectura de cuentos	Lectura individual de los dos textos elegidos	Libros con cuentos
	Bingo literario	Resolución de dos bingos literarios (A y B); uno para cada mitad del curso y con base en las lecturas realizadas de los cuentos.	Bingo Literario A, bingo Literario B, hojas
	Socialización del bingo literario	Argumentación de algunos estudiantes en torno a sus respuestas del bingo literario. Para ello, los alumnos se organizan sentados en el piso, formando un círculo e interviniendo de manera voluntaria o según una elección al azar por parte de la docente en formación.	Hojas con respuestas
TALLER 2 CONCEPTUALIZACIÓN	Reconocimiento de la escritura creativa y el cuento de autoficción	Explicación de las definiciones y características más importantes de la escritura creativa con base en lo que desarrolla la Red Relata (2018) y de los cuentos de autoficción a través de la teoría de Blanco (2018).	Libros de apoyo teórico: - <i>Guía para talleres de escritura creativa</i> . Relata (2018) - <i>Autoficción. Una ingeniería del yo</i> . Blanco (2018)
	Warm Up: ¿Y qué hay del cuento?	Recolección de lluvia de ideas, opiniones y conocimientos de los estudiantes respecto al cuento (definición, elementos, clasificación y estructura).	Tablero, marcadores borrrables y expresión oral
	Elementos del cuento	Reproducción de un cortometraje francés titulado ‘El cazo de Lorenzo’ (doblado al español) de Montchaud (2014). Posteriormente, identificación por parte de los estudiantes y con base en sus conocimientos previos, del inicio, nudo, desenlace, personajes, espacio, tiempo, atmósfera, tema, argumento, tensión, tono y estilo presentes en el cuento narrado en el cortometraje. Finalmente, retroalimentación de la docente en formación sobre cada elemento narrativo y aportes obtenidos.	Cortometraje, televisor, computador, cables de conexión y expresión oral
	¿Qué tipo de narrador es?	Proyección de un cortometraje mexicano titulado ‘Límites’ de Amavizca, Félix y Guerrero (2018). Luego, explicación, análisis y retroalimentación de la presencia de un	Cortometraje, televisor, computador, cables de

		narrador autodiegético, según Genette (1972), en la historia del cortometraje.	conexión y expresión oral
	El cuento loco	Creación colectiva de un cuento oral, autoficcional y en primera persona, con base en una temática (biografía imaginaria) y un incipit (“nací siendo una víctima del conflicto armado en Colombia”). Se desarrolla de manera secuencial, pues cada estudiante aporta un fragmento a la historia de manera continua.	Expresión oral
	Aprendiendo y conociendo más sobre la autoficción	Reproducción de dos videos explicativos sobre la autoficción: “Posverdad: ¿Es verdad la autoficción literaria?” de Reisz (2019) [minuto 3:10-6:21] y “Diferencias entre autobiografía y autoficción” de Sierra (2021) [minuto 4:47-9:48].	Videos, televisor, computador y cables de conexión
	Lectura de un cuento de autoficción y reflexión en torno a éste	Lectura en voz alta, por parte de la docente en formación, del cuento italiano “La plegaria del buzo” (traducido al español) de Papini (1971). Identificación y reflexión en torno a los elementos autoficcionales del texto. Retroalimentación.	Libro y expresión oral
	Nárrate un cuento de autoficción	Escritura de un cuento de autoficción, donde además de la implementación de un narrador autodiegético y los elementos narrativos previos, el inicio evidencia una autoexploración de sí mismo, el nudo una autoconversión y el desenlace un yo autoficcionalizado.	Hojas y útiles escolares
	Asignación de tareas	Indicación de terminar el cuento trabajado en clase y realizar para la próxima sesión un bosquejo de los elementos narrativos correspondientes al cuento autoficcional del proyecto.	Tablero y marcadores borrrables
TALLER 3 PLANEACIÓN (Primer Borrador)	Socialización de los bosquejos	Compartición, por parte de algunos estudiantes, de los bosquejos de aquellos elementos narrativos que plantearon para su cuento autoficcional.	Cuadernos, hojas, expresión oral
	Ronda del cuento	Presentación de seis tablas (anexo 8), dos por cada categoría temática (tiempos narrativos, personajes, lugares). Luego, elección individual de una celda por cada categoría. Anotación de los tres elementos obtenidos por cada estudiante, para más adelante asignarles una funcionalidad en el contenido escrito de su primer borrador como componentes o fuentes de inspiración para proponer otros.	Seis tablas con categorías, útiles escolares, hojas y cuadernos
	Escucha la atmósfera y visualiza el tono	Reproducción de la canción “Locombia” de la banda Locos Lucas (2023). Identificación, por parte de los estudiantes, de las sensaciones que experimentaron tras la escucha musical. En seguida, proyección de una imagen para cada grupo (anexo 9) y posterior reconocimiento de las actitudes reflejadas en cada una de ellas. Conservación de tal información para desarrollar la atmósfera y tono del cuento; la primera con las sensaciones y la segunda con las actitudes.	Televisor, computador, cables de conexión, canción, imágenes y cuadernos
	Yo traicionado y personaje fantástico	Elección de un personaje fantástico para en este representar el narrador personaje de manera autoficcional. Delimitación de un contexto cercano y colombiano para dicho	Cuadernos y útiles escolares

		personaje. Planteamiento de un tema y argumento para el cuento, con base en la ideación de ese ser imaginario y literario.	
	Evocación ficcionada a partir de la realidad	Lectura a cargo de la docente en formación de un cuento de autoficción de la colección de 37 cuentos “El arte de contar nuestra historia”, iniciativa de la Fundación Atuca (2021), pero escrita por varios jóvenes colombianos y compuesta por tres volúmenes (Vereda la Cooperativa, Vereda Piñal y Casco Urbano Vista Hermosa). Después, escritura de los estudiantes de una evocación personal causada ante la escucha del cuento y alterada con autoficción. Este elemento funcionaría luego como una memoria del protagonista respecto a su conflicto. Por otro lado, elección de un objeto significativo de su cuarto, para adaptarlo como aquel que desencadena el recuerdo mencionado y que también integra su hogar.	Cuadernos, hojas y útiles escolares
	Aprovechamiento del impulso narrativo	Escritura automática del inicio del cuento, con base en el tema y argumento e incorporando los elementos de la ronda, el tono, la atmósfera, el personaje traicionado y el recuerdo. Luego, lectura individual de dicha redacción y otorgación de un título.	Hojas, cuadernos y útiles escolares
	Hipótesis fantástica	Entrega de titulares a los estudiantes (uno por grupo) y a partir de ello, construcción de la hipótesis “¿Qué pasaría si...?”, integrando la posibilidad de que el evento inmerso en la noticia sucediera en el contexto del protagonista del cuento. Contestación de la pregunta y cuya respuesta desencadenara el nudo de la historia. Redacción de aquel apartado involucrado con el conflicto del personaje y a la evocación.	Titulares, hojas, cuadernos y útiles escolares
	Algo por confesar	Escritura de una confesión de su vida entrelazando elementos reales y ficticios sobre esta misma, y que no cause incomodidad o dificultad al ser compartida. Luego, inclusión de esta en el texto como detonadora del desenlace de la historia.	Hojas, cuadernos y útiles escolares
	Binomio fantástico	Entrega mutua de dos conceptos entre parejas de estudiantes, los cuales pueden ser resultado del azar o de una inclinación personal. Empleo de estos en la redacción del final de su cuento.	Hojas, cuadernos, útiles escolares y expresión oral
	Asignación de tareas	Indicación de ajustar y complementar, en casa, el cuento construido hasta el momento.	Tablero y marcadores
TALLER 4 TEXTUALIZACIÓN 1 (Reescritura y Edición)	Diario autoficcional	Escritura de dos eventos significativos y recientes. Después, reescritura autoficcional de estos, desde la voz del protagonista (<i>escritura diarística</i>). Adición de este fragmento al inicio de todo el texto, antecedendo y ocasionando la evocación construida anteriormente.	Hojas, cuadernos, útiles escolares y expresión oral
	Multiplicidad identitaria	Ejecución, entre estudiantes y docente en formación, de posturas de yoga con base en la proyección en el televisor de unas ilustraciones de yoga animadas por animales. Posteriormente, reflexión alrededor de la existencia de múltiples identidades en cada ser, de la misma manera como este puede formar	Televisor, computador, cables de conexión, hojas, cuadernos y útiles escolares

		figuras con su cuerpo. Luego, planteamiento escrito, por parte del estudiante, de dos identidades propias (una positiva y otra asociada a una conflictividad interna). Reescritura autoficcional de ambas identidades para luego ser apropiadas en la historia por el protagonista y originadas por la evocación.	
	Monólogo autoficcional y backstory	Redacción de un monólogo para el protagonista e implementación de este en el cuento como un efecto en el narrador personaje tras el reconocimiento de su identidad problemática y como un indicador de su backstory y conflicto.	Hojas, cuadernos y útiles escolares
	Cambio de género literario	Complementación escrita del monólogo con algún elemento que urja al protagonista a trascender su expresión mediante un relato detallado de aquel conflicto que lo inquieta. Además, redacción que evidencie dicha transición de diario, evocación, multiplicidad identitaria y monólogo a narración	Hojas, cuadernos y útiles escolares
	Asignación de tareas	Indicación de ajustar y complementar, en casa, el cuento construido hasta el momento.	Tablero y marcadores
TALLER 5 TEXTUALIZACIÓN 2 (Reescritura y Edición)	Flashback con sabor y/o textura	Entrega de un sabor o una textura a los estudiantes, quienes llevan los ojos vendados. Luego, escritura de las sensaciones y emociones causadas por el testeo de estas. Formulación de un sabor o textura que genere un flashback en el protagonista acerca de su conflicto y ubicación de este como elemento para iniciar la narración del nudo del cuento.	- <i>Sabores</i> : Miel, mandarina, dulce de café, dulce picante de tamarindo. - <i>Texturas</i> : Pluma, fique, vidrio y plastilina.
	Bote de las palabras	Elección de un papel con un tipo de conflicto narrativo para complementar el de la historia.	- Papeles - Tula
	Autoelevación	Entrega de un olor a los estudiantes, quienes llevan los ojos vendados. En seguida, visualización del proceso y elementos internos con los cuales el protagonista se hizo consciente de su propia capacidad para solucionar su conflicto. Redacción de esta parte del cuento y posterior a la confesión, por lo cual, vinculada de manera coherente a dicho apartado. Adicionalmente, escritura de aquellos detalles que consolidan la sanación del personaje principal.	- <i>Olores</i> : Perfume, vela aromatizada, agua de rosas, incienso, esencia de eucalipto y aceites de coco, almendra y siete plantas.
	Asignación de tareas	Indicación de continuar trabajando en la revisión y edición del cuento.	Tablero y marcadores
TALLER 6 CORRECCIONES	Ajuste de piezas para el toque final	Devolución de cuentos de la anterior sesión con correcciones sugeridas por la docente en formación. Por ende, otorgación a los estudiantes de un espacio de la clase para editar y mejorar su cuento, consolidar todos sus apartados y corregir falencias; con base en las sugerencias de la docente y también de su propio criterio como autores y escritores. En la sección final de asignación de tareas y compromisos para la próxima sesión, la maestra en formación designó el desarrollo de una tarea para el siguiente encuentro de clase, la cual consistía en traer el cuento totalmente finalizado, impreso y con buena presentación.	Tablero, marcadores, hojas, cuadernos y útiles escolares

	Asignación de tareas	Indicación de terminar en casa el proceso desarrollado en la presente sesión, traer la próxima sesión la versión impresa de este y enviar el texto al departamento de informática del colegio.	Tablero y marcadores
TALLER 7 VALORACIÓN	Coevaluación	Aplicación de una evaluación en la que los estudiantes realizan una valoración del desempeño de sus compañeros en base a criterios y objetivos previamente establecidos y proyectados en el televisor por la docente en formación.	Televisor, computador, cables de conexión, cuentos, y útiles escolares
	Autoevaluación	Implementación de una evaluación en la que el estudiante valora y reflexiona sobre su propio desempeño en relación a los objetivos y criterios establecidos previamente y proyectados en el televisor por la docente en formación.	Televisor, computador, cables de conexión, cuentos, y útiles escolares
	Heteroevaluación	Ejecución de una evaluación en la que la docente en formación le otorga una valoración al proceso y resultado final de los estudiantes, a partir de uno objetivos y criterios delimitados.	Cuentos y útiles
TALLER 8 PUBLICACIÓN (Circulación)	Difusión de los cuentos tejidos por estudiantes escritores	Publicación de los cuentos escritos por los estudiantes en un blog de la institución educativa y con colaboración del departamento de informática.	Blog digital

Anexo 8. Bingo Literario

Bingo Literario A.

#1 ¿Realidad? ¿Ficción? ¿Realidad y ficción?	#2 Figuras retóricas	#1 Tipo de lector al que va dirigido el cuento	#2 Clímax que resuelve el conflicto de la historia
#2 Atmósfera	#1 Análisis y reflexión en torno al cuento	#2 Nudo de la historia	#1 Tono
#1 Lugar / espacio	#2 Tiempo	#1 Psicología de los personajes	#2 Juego de rol ¿Cómo te fusionarías con el personaje principal del cuento?
#2 Símbolos	#1 Argumento y tema	#2 ¿Por qué es un cuento infantil?	#1 Tipo de narrador(a)

Anexo 9. Tablas con categorías temáticas (Ronda del cuento)

Tiempos narrativos.

Un lunes de junio del año pasado	Sincronía	Escena	En el año...
Diacronía	Hoy en la madrugada	Anacronía	Relato singulativo
Elipsis	Flashback	Racconto	Mañana
Flash forward	Resumen	Relato iterativo	Premonición
Relato anafórico	Relato repetitivo	Repetir una categoría seleccionada	Pausa

Sincronía	En el año...	Relato iterativo	Diacronía
-----------	--------------	------------------	-----------

Flash forward	Racconto	Anacronía	Escena
Flashback	Elipsis	Pausa	Premonición
Relato anafórico	Relato repetitivo	El día de hoy...	Repetir una categoría seleccionada
El próximo mes	Resumen	Relato singulativo	Anteayer

Personajes.

Indígena	Agricultor(a)	Persona con alguna discapacidad	Persona de tercera edad
Ceramista	Raizal	Escritor(a)	Tejedor(a)
Campesino(a)	Bailarín(a)	Gitano(a)	Persona con algún trastorno psicológico
Estudiante	Niña	Ganadero(a)	Homosexual
Músico(a)	Animal	Persona desplazada	Escultor(a)

Lugares

Amazonas	Volcán Cumbal	Península de Barú	Río Orinoco
Medellín	Los Estoraques	Guaviare	Dunas de Taroa
Cauca	Sierra Nevada de Santa Marta	Represa de Betania	Boyacá

Anexo 10. Imágenes (Visualiza el tono)














Anexo 11. Rúbricas de valoración (Coevaluación y Heteroevaluación)

<p>Coevaluación Valora el cuento de tus compañeras y compañeros</p>	<p>1. COHERENCIA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Criterio</th> <th>Indicador</th> <th>Bajo</th> <th>Enfco</th> <th>Alto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>COHERENCIA GLOBAL</td> <td>El tema central es claro y preciso (hay un sentido global del texto)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Criterio	Indicador	Bajo	Enfco	Alto	COHERENCIA GLOBAL	El tema central es claro y preciso (hay un sentido global del texto)			
Criterio	Indicador	Bajo	Enfco	Alto							
COHERENCIA GLOBAL	El tema central es claro y preciso (hay un sentido global del texto)										

<p>1. COHERENCIA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Criterio</th> <th>Indicador</th> <th>Bajo</th> <th>Básico</th> <th>Alto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">COHERENCIA LOCAL</td> <td>1.2.1. Todos los enunciados del texto están relacionados entre sí y con el tema o idea principal del cuento. Por tanto, los demás enunciados o temas, se articulan en torno a dicho tema o idea principal para ampliar, desarrollar y justificarlo.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1.2.2. Cada uno de los enunciados se relaciona con el que precede y el que le sigue de una manera lógica y con un orden determinado.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1.2.3. No hay contradicciones entre enunciados e ideas.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Criterio	Indicador	Bajo	Básico	Alto	COHERENCIA LOCAL	1.2.1. Todos los enunciados del texto están relacionados entre sí y con el tema o idea principal del cuento. Por tanto, los demás enunciados o temas, se articulan en torno a dicho tema o idea principal para ampliar, desarrollar y justificarlo.				1.2.2. Cada uno de los enunciados se relaciona con el que precede y el que le sigue de una manera lógica y con un orden determinado.				1.2.3. No hay contradicciones entre enunciados e ideas.				<p>2. COHESIÓN</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador</th> <th>Bajo</th> <th>Básico</th> <th>Alto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2.1. Correcta distribución, interconexión, unión e integración entre las diversas partes y elementos del texto (idea, palabras, oraciones, frases, párrafos).</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2.2. Amplio de mecanismos de cohesión: referencia, sustitución, elipsis, énfasis, reiteración y conjunción.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>A TRAVÉS DE: Ejemplo de recursos de cohesión: concordancia gramatical, símil, metáfora, prosopopeya, conjunciones, marcadores, conectores.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Indicador	Bajo	Básico	Alto	2.1. Correcta distribución, interconexión, unión e integración entre las diversas partes y elementos del texto (idea, palabras, oraciones, frases, párrafos).				2.2. Amplio de mecanismos de cohesión: referencia, sustitución, elipsis, énfasis, reiteración y conjunción.				A TRAVÉS DE: Ejemplo de recursos de cohesión: concordancia gramatical, símil, metáfora, prosopopeya, conjunciones, marcadores, conectores.																					
Criterio	Indicador	Bajo	Básico	Alto																																																	
COHERENCIA LOCAL	1.2.1. Todos los enunciados del texto están relacionados entre sí y con el tema o idea principal del cuento. Por tanto, los demás enunciados o temas, se articulan en torno a dicho tema o idea principal para ampliar, desarrollar y justificarlo.																																																				
	1.2.2. Cada uno de los enunciados se relaciona con el que precede y el que le sigue de una manera lógica y con un orden determinado.																																																				
	1.2.3. No hay contradicciones entre enunciados e ideas.																																																				
Indicador	Bajo	Básico	Alto																																																		
2.1. Correcta distribución, interconexión, unión e integración entre las diversas partes y elementos del texto (idea, palabras, oraciones, frases, párrafos).																																																					
2.2. Amplio de mecanismos de cohesión: referencia, sustitución, elipsis, énfasis, reiteración y conjunción.																																																					
A TRAVÉS DE: Ejemplo de recursos de cohesión: concordancia gramatical, símil, metáfora, prosopopeya, conjunciones, marcadores, conectores.																																																					
<p>3. LENGUAJE LITERARIO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador</th> <th>Bajo</th> <th>Básico</th> <th>Alto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Arte y originalidad Retórica (figuras retóricas) Forma Subjetividad y connotación Mezcla de realidad y ficción Intención comunicativa Mezcla de literariedad y la literariedad </td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Indicador	Bajo	Básico	Alto	<ul style="list-style-type: none"> Arte y originalidad Retórica (figuras retóricas) Forma Subjetividad y connotación Mezcla de realidad y ficción Intención comunicativa Mezcla de literariedad y la literariedad 				<p>4. ESTRUCTURA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador</th> <th>Bajo</th> <th>Básico</th> <th>Alto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4.1. Inicio</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4.2. Nudo</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4.3. Desenlace</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4.4. Inclusión en la estructura del texto de todos los elementos señalados en las sesiones de clase en torno a la escritura del cuento</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Indicador	Bajo	Básico	Alto	4.1. Inicio				4.2. Nudo				4.3. Desenlace				4.4. Inclusión en la estructura del texto de todos los elementos señalados en las sesiones de clase en torno a la escritura del cuento																											
Indicador	Bajo	Básico	Alto																																																		
<ul style="list-style-type: none"> Arte y originalidad Retórica (figuras retóricas) Forma Subjetividad y connotación Mezcla de realidad y ficción Intención comunicativa Mezcla de literariedad y la literariedad 																																																					
Indicador	Bajo	Básico	Alto																																																		
4.1. Inicio																																																					
4.2. Nudo																																																					
4.3. Desenlace																																																					
4.4. Inclusión en la estructura del texto de todos los elementos señalados en las sesiones de clase en torno a la escritura del cuento																																																					
<p>5. ORTOGRAFÍA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador</th> <th>Bajo</th> <th>Básico</th> <th>Alto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5.1. Orografía acentual</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5.2. Orografía puntual</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5.3. Orografía literal</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Indicador	Bajo	Básico	Alto	5.1. Orografía acentual				5.2. Orografía puntual				5.3. Orografía literal				<p>6. ELEMENTOS DEL CUENTO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Indicador</th> <th>Bajo</th> <th>Básico</th> <th>Alto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6.1. Tema y argumento</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6.2. Espacio</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6.3. Tiempo</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6.4. Atmósfera</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6.5. Tensión</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6.6. Tono</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6.7. Personajes</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6.8. Narrador(a) autodiegético(a)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Indicador	Bajo	Básico	Alto	6.1. Tema y argumento				6.2. Espacio				6.3. Tiempo				6.4. Atmósfera				6.5. Tensión				6.6. Tono				6.7. Personajes				6.8. Narrador(a) autodiegético(a)			
Indicador	Bajo	Básico	Alto																																																		
5.1. Orografía acentual																																																					
5.2. Orografía puntual																																																					
5.3. Orografía literal																																																					
Indicador	Bajo	Básico	Alto																																																		
6.1. Tema y argumento																																																					
6.2. Espacio																																																					
6.3. Tiempo																																																					
6.4. Atmósfera																																																					
6.5. Tensión																																																					
6.6. Tono																																																					
6.7. Personajes																																																					
6.8. Narrador(a) autodiegético(a)																																																					
<p>7. Texto creativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Auténtico / original Con un contenido y elementos literarios particulares, ingeniosos, innovadores 	<p>7. Texto creativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Auténtico / original Con un contenido y elementos literarios particulares, ingeniosos, innovadores <p>Bajo Básico Alto</p>																																																				
<p>8. Texto autoficcional</p> <ul style="list-style-type: none"> Mezcla de elementos autobiográficos y ficcionales 	<p>8. Texto autoficcional</p> <ul style="list-style-type: none"> Mezcla de elementos autobiográficos y ficcionales <p>Bajo Básico Alto</p>																																																				

Anexo 12. Rúbricas de valoración (Autoevaluación y Heteroevaluación)

<p>Coevaluación</p> <p>Valora el cuento de tus compañeros y compañeras</p> 	<p>1. COHERENCIA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Criterio</th> <th>Indicador</th> <th>Bajo</th> <th>Medio</th> <th>Alto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I.1.</td> <td>I.1.1.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>COHERENCIA GLOBAL</td> <td>El tema central es claro y preciso (hay un sentido global del texto)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Criterio	Indicador	Bajo	Medio	Alto	I.1.	I.1.1.				COHERENCIA GLOBAL	El tema central es claro y preciso (hay un sentido global del texto)			
Criterio	Indicador	Bajo	Medio	Alto												
I.1.	I.1.1.															
COHERENCIA GLOBAL	El tema central es claro y preciso (hay un sentido global del texto)															
<p>Autoevaluación</p> <p>Valora tu propio proceso de producción textual</p> 	<p>Desarrollé todas las actividades/tareas de la etapa de PLANEACIÓN del cuento</p> 															
<p>Desarrollé todas las actividades/tareas de la etapa de TEXTUALIZACIÓN #1 del cuento</p> 	<p>Desarrollé todas las actividades/tareas de la etapa de TEXTUALIZACIÓN #2 del cuento</p> 															
<p>Desarrollé todas las actividades/tareas de la etapa de CORRECCIONES del cuento</p> 	<p>Redacté y organicé mi cuento siguiendo la estructura e indicaciones acordadas en clase</p> 															
<p>Comprendí y seguí todas las instrucciones abordadas en las distintas sesiones</p> 	<p>Logré expresar, a través de la escritura, mis ideas en torno a la temática central del cuento</p> 															
<p>Me esforcé y trabajé activamente en la creación de mi cuento</p> 	<p>Creé un cuento creativo y auténtico</p> 															



Anexo 13. Taller 1

TALLER N° 1 SENSIBILIZACIÓN

1. **Exploración de la biblioteca del colegio:** Explora la sección de cuentos de la biblioteca de tu colegio y elige dos obras que te llamen la atención.
2. **Lectura de cuentos:** Lee los dos cuentos que elegiste.
3. **Bingo literario:** Resuelve el bingo literario que te corresponda según la indicación de la docente en formación y teniendo presente que las celdas con el indicativo #1 se resuelven con base en el primer libro y las celdas con el indicativo #2 se responden a partir del segundo libro.
4. **Socialización del bingo literario:** Socializa y argumenta tus respuestas con el salón de clase.

Anexo 14. Taller 2

TALLER N° 2 CONCEPTUALIZACIÓN

1. **Reconocimiento de la escritura creativa y el cuento de autoficción:** Participa en la explicación teórica brindada por la docente en formación respecto a la escritura creativa y los cuentos de autoficción. Asimismo, toma registro de la información que consideres más importante sobre cada aspecto.
2. **Warm Up: ¿Y qué hay del cuento?:** Comparte tus ideas en el diálogo interactivo guiado por la docente en formación en torno a nociones y características del cuento como género literario en sí mismo.
3. **Elementos del cuento:** Visualiza el cortometraje “El caso de Lorenzo” de Montchaud y con base en tus conocimientos previos, opina en clase sobre los elementos narrativos empleados en el cuento narrado en dicha pieza audiovisual, tales como inicio, nudo, desenlace, personajes, espacio, tiempo, atmósfera, tema, argumento, tensión, tono y estilo.
4. **¿Qué tipo de narrador es?:** Observa el cortometraje “Límites” de Amavizca, Félix y Guerrero. Luego, forma parte del análisis y retroalimentación, guiados por la docente en formación, respecto a la presencia de un narrador autodiegético en dicha proyección y a sus funciones en el género narrativo, con el fin de explorar sus características.
5. **El cuento loco:** Interactúa en la construcción colectiva del *cuento loco*, según las indicaciones brindadas por la docente en formación y conjunto con tus compañeros de clase.

6. ***Aprendiendo y conociendo más sobre la autoficción:*** Presta atención a los dos videos explicativos: “Posverdad: ¿Es verdad la autoficción literaria?” de Reisz y “Diferencias entre autobiografía y autoficción” de Sierra.
7. ***Lectura de un cuento de autoficción y reflexión en torno a éste:*** Atiende a la lectura en voz alta realizada por la docente en formación del cuento autoficcional “La plegaria del buzo” de Papini. Posteriormente, contribuye a la socialización y análisis de los elementos autofccionales presentes en el texto abordado.
8. ***Nárrate un cuento de autoficción:*** Escribe un cuento de autoficción tomando como referencia los conocimientos adquiridos en clase. Por tanto, haz uso de un narrador autodiegético, los rasgos autofccionales y los elementos narrativos. Adicionalmente, en el inicio evidencia una autoexploración de ti mismo, en el nudo una auto conversión y en el desenlace un yo autofccionado.
9. ***Tarea(s) para la siguiente sesión:*** Termina el cuento del punto anterior y prepara un bosquejo de los elementos narrativos que deseas integrar en el otro cuento autoficcional que desarrollarás a lo largo de todas las demás sesiones.

Anexo 15. Taller 3

TALLER N° 3 PLANEACIÓN

1. ***Socialización de los bosquejos:*** Comparte en clase aquellos elementos narrativos que ideaste para la construcción de tu cuento de autoficción central.
2. ***Ronda del cuento:*** Elige y anota un elemento de cada una de las tablas temáticas presentadas por la docente en formación (tiempos narrativos, personajes, lugares). Conserva estos elementos para emplearlos en el primer borrador del cuento autoficcional o para inspirarse en la creación de otros.
3. ***Escucha la atmósfera y visualiza el tono:*** Escucha la canción “Locombia” de los Locos Lucas y anota las sensaciones que esta te transmita. En seguida, visualiza la imagen que la docente en formación te asigne y ahora, anotas las actitudes que esta refleje. Guarda el registro de dichas sensaciones y actitudes para generar una atmósfera y tono para tu cuento autoficcional.
4. ***Yo traicionado y personaje fantástico:*** Partiendo del cuento que la docente en formación haya leído en tu grupo, escribe una evocación personal que te haya ocasionado tal narración, pero de manera alterada implementando los mecanismos de la autoficción. Este elemento será en el cuento, un recuerdo del protagonista respecto a su conflicto. Asimismo, anota un objeto importante de tu cuarto para después, asignarle el rol de desencadenar en el personaje la memoria en mención.
5. ***Aprovechamiento del impulso narrativo:*** Es momento de que comiences el primer borrador de tu cuento autoficcional. Para ello, practica la escritura automática del inicio, integrando tema, argumento, elementos narrativos de la ronda, tono, atmósfera, personaje traicionado y recuerdo. Luego, lee lo que hayas escrito y crea un título.
6. ***Hipótesis fantástica:*** Con base en el titular asignado a tu grupo, formula la hipótesis “¿Qué pasaría si...?”, integrando en esta la posibilidad de que el evento inmerso en la noticia suceda en el contexto del protagonista del cuento. Luego, contesta la pregunta con una respuesta que desencadene el nudo de la historia. Por tanto, asegúrate de que este elemento se relacione con el conflicto del personaje y la evocación. Por último, redacta el nudo.

7. **Algo por confesar:** Elige una confesión de tu vida y descríbela mezclando elementos reales y ficticios en torno a ella. Posteriormente, implementa este elemento como detonador del desenlace de la historia y redacta tal apartado.
8. **Binomio fantástico:** Brinda a tu compañero de al lado dos conceptos que desees y recibe otros dos diferentes. Así, utiliza estos para complementar la construcción del desenlace de tu cuento autoficcional.
9. **Tarea(s) para la siguiente sesión:** Ajusta y complementa la estructura del cuento construida en la presente clase.

Anexo 16. Taller 4

TALLER N° 4 TEXTUALIZACIÓN 1

1. **Diario autoficcional:** Escoge dos eventos recientes y significativos de tu vida y, a continuación, reescríbelos en forma autoficcional, utilizando la voz del protagonista y adoptando un estilo de escritura diarística. Incorpora este fragmento al comienzo del texto, previo a la evocación y como generador de esta misma.
2. **Multiplicidad identitaria:** Realiza las posturas de yoga guiadas por la docente en formación y luego, en paralelo con la versatilidad del cuerpo para adoptar figuras, participa en la reflexión sobre la naturaleza multifacética de la identidad humana. Después, identifica dos aspectos de tu propia identidad (uno positivo y otro relacionado con una lucha interna) y reescribe estos aspectos en forma de autoficción con el fin de integrarlos a la vida del protagonista como un elemento ocasionado tras la evocación.
3. **Monólogo autoficcional y backstory:** Redacta un monólogo en el que el protagonista reflexione sobre su identidad problemática. Ten en cuenta que este da indicios acerca de su conflicto y backstory.
4. **Cambio de género literario:** Para complementar el monólogo del protagonista, introduce un elemento que lo motive a contar una historia más detallada sobre su conflicto. Utiliza este apartado para demostrar cómo el personaje ha transitado desde la escritura diarística, la evocación, la exploración de su identidad múltiple y el monólogo hasta la narración completa.
5. **Tarea(s) para la siguiente sesión:** Ajusta y complementa la estructura del cuento construida en la presente clase.

Anexo 17. Taller 5

TALLER N° 5 TEXTUALIZACIÓN 2

1. **Flashback con sabor y/o textura:** Experimenta con los ojos vendados y según como te corresponda, una sensación táctil y olfativa con los ojos vendados. A continuación, escribe las sensaciones y emociones que dicho elemento te causó. Luego, utiliza esta experiencia sensorial para crear un sabor o textura en el cuento que genere un flashback en el protagonista y que lo lleve a enfrentarse a su conflicto. Además, implementa este apartado para darle inicio al nudo de tu cuento.
2. **Bote de las palabras:** Toma un papel de la tula ofrecida por la docente en formación y lee el conflicto narrativo que el azar te designó. Enseguida, decide si quieres mantener,

intercambiar o descartar aquel tipo de conflicto para complementar el nudo que estás trabajando o para replantearlo si aún no te sientes seguro(a). Así, finaliza la redacción de tal segmento del cuento.

3. **Autoelevación:** Olfatea con los ojos vendados el olor que la docente en formación te comparte. A partir del aroma, visualiza el proceso interno por el cual el protagonista adquirió conciencia de su capacidad para superar su conflicto. Esta sección del cuento debe seguir de manera coherente la confesión anterior e incluir detalles que refuercen la curación del personaje principal. Incluso, puedes utilizar aquel olor como un elemento que le trae a la mente del protagonista los elementos clave que lo llevaron a la resolución mencionada.
4. **Tarea(s) para la siguiente sesión:** Ajusta y complementa la estructura del cuento construida en la presente clase.

Anexo 18. Taller 6

TALLER N° 6 CORRECCIONES

1. **Ajustes Finales:** Realiza las últimas correcciones necesarias en clase en su cuento, para aproximarse a la culminación del desarrollo de este.
2. **Tarea(s) para la siguiente sesión:** Culmina la finalización de tu cuento e imprímelo. Además, plásmalo en formato digital y envíasele al departamento de informática del colegio para cumplir con la fase de publicación del proyecto.

Anexo 19. Consentimiento informado

FORMATO			
AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD			
Resolución 767 de 18 de junio 2018			
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 1

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

_____, Ciudad y fecha _____, identificado con C.C. C.E. No expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUIP No. _____, declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899 999 124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

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

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

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

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

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

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

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

² Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual y los datos biométricos (Art. 9º Ley 1581 de 2012, art. 3º Decreto 1377 de 2013).

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional.

El taller N° 7 de la fase de *valoración* y el taller N° 8 de la fase de *publicación*, no se presentaron como dos anexos adicionales de *talleres*, debido a que el primero se evidenció en las rúbricas de valoración de los anexos 11 y 12, y el segundo, consistió en la circulación de los cuentos por medio de un blog digital. Así que, de manera concreta, aunque ambas etapas se desarrollaron a modo de taller en el aula de clase, respondiendo a las indicaciones del proyecto; no requirieron de una explicación escrita para los estudiantes, pues las instrucciones fueron brindadas, por la docente en formación, de manera oral y práctica. No obstante, la explicación de ambos talleres se encuentra consignada y redactada en la unidad didáctica (anexo 7).