

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: LECTURA Y ESCRITURA**

**TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS: IDENTIDAD Y ESCRITURA  
UN ESTUDIO DE CASOS**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Trabajo especial presentado como requisito parcial para optar al Grado de  
Magíster Scientiae en Educación Mención Lectura y Escritura

**Autora:** Lcda. Adriana del C. Quintero González

**Tutora:** Dra. Emilia Márquez

**Mérida, diciembre, 2016**

C.C.Reconocimiento



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACION MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA  
MÉRIDA - VENEZUELA**

**TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS: IDENTIDAD Y ESCRITURA  
UN ESTUDIO DE CASOS**

**Autora:** Lcda. Adriana del C. Quintero González

**Tutora:** Dra. Emilia Márquez

**Fecha:** diciembre, 2016

**RESUMEN**

La presente investigación tuvo como propósito estudiar la incidencia de la escritura de experiencias de vida y vivencias personales autobiográficas, en las producciones escritas de estudiantes jóvenes y adultos reinsertados del 11° semestre de Educación Media General de una institución educativa privada del Municipio Libertador del estado Mérida. El estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo bajo la modalidad etnográfica, cuyo diseño fue el estudio de caso. El contexto de la investigación se realizó en un Centro de Formación educativo privado no-formal, conformado por 19 participantes jóvenes y adultos y, un grupo focal seleccionado por seis (6) informantes en edades comprendidas entre 19 y 32 años de edad, cursantes del 11° semestre de Educación Media General. Los instrumentos para la recolección de los datos fueron la encuesta realizada a los participantes en forma de cuestionario con categorías de análisis y estructurado con preguntas cerradas y abiertas; las producciones escritas autobiográficas y la entrevista semiestructurada. Entre los hallazgos se encontraron: los informantes sólo usan la escritura para hacer tareas, apuntes y escribir mensajes de texto; en las producciones a partir de consignas, se sintieron identificados con las prácticas de escritura autobiográfica de experiencias de vida, siendo partícipes y autores de lo que generaron; mostraron disposición al haber realizado esta práctica de escritura personal en el aula de clase, ya que pudieron darse cuenta del proceso que conduce escribir, desde generar borradores para luego corregir las faltas cometidas e intentar generar cambios en la escritura. Sin embargo, se logró sensibilizar que los participantes escribieran sobre sus vidas, pero no se avanzó a un nivel de producción escrita de mayor elaboración.

**Descriptores:** escritura autobiográfica, experiencia de vida, jóvenes y adultos reinsertados

## DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso, mi compañía, mi fuerza.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## AGRADECIMIENTOS

A Dios Todopoderoso por darme el don de la sabiduría y concederme el tiempo necesario para culminar otra etapa de mi vida.

A los estudiantes de la U. E. "Radio Occidente" que hicieron historia en esta investigación. Para ustedes mi agradecimiento especial.

A mi amiga Yolanda quien fue mi compañera de estudio en esta Maestría, gracias por brindarme su apoyo en medio de tantas pruebas y dificultades.

A la prestigiosa Universidad de Los Andes y al grupo de profesoras de la Maestría en Lectura y Escritura, por su seriedad y profesionalismo.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS E IMÁGENES.....	ix
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
Planteamiento del problema .....	3
<b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
Ojetivo General .....	13
Objetivos Específicos .....	13
Justificación .....	13
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>MARCO TEÓRICO</b>	
Antecedentes de la Investigación .....	17
<b>Fundamentación teórica</b>	
Perspectiva sociocultural de la escritura como medio para favorecer la producción escrita .....	24
La escritura de vivencias personales .....	31

La resiliencia en la educación: ¿Cómo incide en la escritura de estudiantes jóvenes y adultos? .....	37
--	----

La enseñanza y aprendizaje de la producción escrita de experiencias de vida en estudiantes jóvenes y adultos .....	43
--	----

### **CAPÍTULO III**

#### **MARCO METODOLÓGICO**

Tipo y diseño de la investigación .....	49
---	----

Contexto e informantes de la investigación .....	50
--	----

Criterios de selección de los participantes .....	51
---	----

Técnicas e instrumentos de la recolección de datos .....	51
--	----

Procedimiento .....	52
---------------------	----

Exploración-Diagnóstico .....	52
-------------------------------	----

Propuesta de consignas para generar producciones escritas en los participantes .....	53
--	----

Análisis de los datos .....	57
-----------------------------	----

### **CAPÍTULO IV**

#### **CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Análisis de los resultados de la encuesta .....	64
---	----

Análisis de las producciones autobiográficas elaboradas a partir de consignas .....	73
---	----

Consigna N° 1: Recuerdos de la escuela primaria .....	74
---	----

Consigna N° 2: ¿Por qué no pude culminar mis estudios de Educación Media? .....	90
---	----

Consigna N° 3: ¿Cómo fue mi experiencia en la secundaria? Revisión entre pares .....	101
Consigna N° 4: Lectura individual: “ <i>Preguntas y respuestas</i> ” de Armando José Sequera .....	108
Consigna N° 5: Experiencias de mi vida que me marcaron.....	119
Consigna N° 6: Ensayo reflexivo de extracto de una lectura: “ <i>Paula</i> ” de Isabel Allende .....	133
Consigna N° 7: Exposición oral. ¿Cómo me sentí realizando esta práctica de escritura? .....	139
Resultados de las consignas de las producciones autobiográficas .....	145
Análisis de las entrevistas de las producciones escritas autobiográficas ...	152
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	161
<b>REFERENCIAS</b> .....	165
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1 Carta de validación del instrumento .....	180
Anexo 2 Instrumento para la validación .....	181
Anexo 3 Cuestionario estructurado de preguntas abiertas y cerradas para estudiantes jóvenes y adultos .....	183
Anexo 4 Objetivos de la investigación .....	184
Anexo 5 Instrumento .....	185
Anexo 6 Encuesta .....	186
<b>CONSIGNAS DE LAS PRODUCCIONES AUTOBIOGRÁFICAS</b>	
Anexo 7. Consigna N° 1 .....	172

Anexo 8. Consigna N° 2 .....	175
Anexo 9. Consigna N° 3 .....	177
Anexo 10. Consigna N° 4 .....	179
Anexo 11. Consigna N° 5 .....	186
Anexo 12. Consigna N° 6 .....	188
Anexo 13. Consigna N° 7 .....	189

**Guías de registro para analizar las producciones autobiográficas a partir de consignas**

Guía de registro para analizar la consigna N° 1: Recuerdos de la escuela primaria .....	212
Guía de registro para analizar la consigna N° 2: ¿Por qué no pude culminar mis estudios de Media General?.....	214
Guía de registro para analizar la consigna N° 3 Revisión entre pares .....	216
Guía de registro para analizar la consigna N° 4: Experiencias de mi vida que me marcaron .....	216
Guía de registro para analizar la consigna N° 5: Lectura individual (Reescritura) .....	218
Guía de registro para analizar la consigna N° 6: Ensayo reflexivo .....	218
Guía de registro para analizar la consigna N° 7: Exposición de las experiencias .....	219



## ÍNDICE DE TABLAS E IMÁGENES

### Tablas

Tabla N° 1. Participantes encuestados .....	50
Tabla N° 2. Categorías de la encuesta y respuestas de los participantes ...	59
Tabla N° 3. Categorías de análisis y consignas para las producciones escritas .....	61
Tabla N° 4. Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas autobiográficas .....	62
Tabla N° 5. Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas autobiográficas .....	62
Tabla 6. Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas autobiográficas .....	63
Tabla 7. Categorías de la encuesta y respuestas de los participantes .....	65
Tabla 8. Actividades y consignas .....	72
Tabla 9. Cierre de las experiencias de escritura personal .....	140
Tabla 10. Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas autobiográficas .....	155
Tabla 11. Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas .....	157
Tabla 12. Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas .....	159

### Imágenes

Imagen 1. Consigna N° 7 .....	209
Imagen 2. Consigna N° 7 .....	209
Imagen 3. Consigna N° 7 .....	210
Imagen 4. Consigna N° 7 .....	211

## INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura dentro del marco de la comunicación humana, son procesos cognitivos complejos que sin duda deben ser aprendidos. Por tanto, constituyen para el ser humano la construcción de un universo de significados que necesariamente pueden transmitir a través de la palabra escrita, las experiencias vividas, sentimientos o emociones, modos de pensar y descubrir la propia existencia.

Por ello, la escuela es un espacio esencial para asegurar la formación integral del individuo. En ella se muestra el saber y la experiencia personal una vez que el sujeto se apropia de valiosas herramientas culturales, como la lectura y la escritura. Aprender éstas como actividades placenteras, nos permite transformar la realidad y cuestionar lo que cada uno es y piensa del mundo y de su ser. Por su parte, el docente como mediador debe asumir el rol de creador de condiciones para que los estudiantes construyan su propio conocimiento a partir de las experiencias que la práctica social cotidiana le ofrece.

Para que este proceso ocurra, la escuela debe ofrecer una postura diferente, con docentes que se interesen y atiendan las necesidades de los estudiantes, aplicando estrategias libres de pensamiento en el proceso de aprendizaje de la cultura escrita.

De ahí surge el interés de la investigación, la cual tiene como propósito estudiar la incidencia de la escritura de experiencias de vida y vivencias personales autobiográficas, en el proceso de escritura de estudiantes jóvenes y adultos reinsertados del 11° semestre de Educación Media General de una institución educativa privada del Municipio Libertador del estado Mérida. Siendo estudiantes rezagados, optaron por reinsertarse a la educación no formal de jóvenes y adultos para continuar sus estudios de

bachillerato y adaptarse a los nuevos cambios sociales que ofrece esta modalidad educativa.

No obstante, hay que promover nuevos escenarios de aprendizaje y abrir nuevos campos de posibilidades que lo impulsen a la tarea de formar a jóvenes y adultos para que amplíen sus conocimientos e imaginaciones, y a través de sus experiencias, puedan interpretar, pensar, reinventar, reflexionar y resignificar sus experiencias de vida en las producciones escritas, a fin de que integren lo cognitivo, socio-cultural y emocional-afectivo.

En otro orden de ideas, la investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo bajo la modalidad etnográfica, cuyo diseño es el estudio de caso. Asimismo, el trabajo se apoyó de herramientas como la observación participante, registro de los datos, entrevistas y notas de campo.

Por último, el trabajo de investigación se estructuró en cinco capítulos:

El capítulo I describe el problema planteado tomando en cuenta las interrogantes que también dirigieron el estudio; el objetivo general y los específicos que guiaron el desarrollo de la investigación y, por último, la justificación.

El capítulo II corresponde el marco teórico que incluyen los antecedentes relacionados con la investigación y sus aportes. Seguidamente, la fundamentación teórica, que sirvieron de base para el estudio.

El capítulo III lo comprende el marco metodológico el cual se enmarca en el tipo y diseño de investigación, el contexto e informantes, así como las técnicas e instrumento de la recolección de datos, el procedimiento y análisis de los datos obtenidos.

El capítulo IV se refiere a la categorización y análisis de los resultados, con la intencionalidad de dar respuesta a las preguntas de esta investigación.

Por último, se presentan las conclusiones y reflexiones que se generaron desde la investigación y en función de los objetivos planteados.

## CAPÍTULO I

### Planteamiento del Problema

La educación de hoy signada por una sociedad en proceso de cambio, presenta situaciones complejas que las personas deben interpretar desde su realidad planteando soluciones, de manera que puedan asumir acciones como ciudadanos competentes con dominio de la cultura escrita. Desde luego, la escuela recibe a grupos con características particulares, por tanto, sus acciones son determinantes en el sistema educativo para fortalecer el desarrollo emocional, afectivo y cognitivo.

En el ámbito venezolano la ley otorga el derecho a sus ciudadanos para acceder a la educación, como lo establece el **artículo 103** de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009): “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.” (p. 47). Desde luego, la educación es un proceso que permite a todas las personas poder formarse en función de adquirir nuevos conocimientos y habilidades que deriven de sus condiciones. Por ello, los estudiantes rezagados del sistema educativo tienen la oportunidad de integrar y enfrentarse nuevamente al medio social donde se desenvuelve.

El Currículo Nacional Bolivariano (2007) plantea acabar con la rigidez de la educación tradicional y promover una nueva visión educativa. Sin embargo, se ha desvirtuado la reforma educativa sobre cómo trabajar en su acción, pues en las actividades diarias se obvia una práctica consciente y crítica, lo que significa que se debe repensar la educación para obtener mejoras de calidad en los procesos de pensamiento, como razonar, pensar y aprender socialmente.

En tal sentido, la práctica escolar tomaría otra perspectiva: evaluar al estudiante no para reproducir y memorizar contenidos textuales, sino para garantizarle la capacidad de seguir el desarrollo y perfección de su facultad intelectual y de pensamiento a través del fomento de la imaginación, creatividad y, de acuerdo a sus experiencias de vida tanto sociales y culturales como aportes al proceso educativo.

De lo antes señalado, el docente como mediador en el proceso de enseñanza de la cultura escrita, requiere de un perfil dinámico que promueva escenarios de aprendizaje acordes a los intereses del estudiantado, y abierto a nuevos campos de posibilidades que lo impulsen a la tarea de formar a jóvenes y adultos. También, que conozcan y entren en el mundo de lo escrito, amplíen sus conocimientos, argumenten sus opiniones, sobre todo, sus experiencias, con el fin de disfrutar, reinventar, interpretar, reflexionar, ampliar su vocabulario y resignificar sus historias de vida en las prácticas de escritura, e integren lo cognitivo, social, cultural, y muy importante, lo afectivo.

Esta investigación se ubica en una modalidad educativa que atiende a participantes jóvenes y adultos rezagados, que han sido excluidos de la escuela formal por diversas causas: repitencia o bajo rendimiento, embarazo precoz, bajos recursos, trabajo, entre otros; y han optado por reinsertarse a la educación no formal de Jóvenes y Adultos para continuar sus estudios de bachillerato y adaptarse a los nuevos cambios sociales que ofrece esta modalidad: los valores que generan responsabilidad, tener sentido de pertenencia para formarse y compartir experiencias y, por otro lado, principios para obtener una mejor calidad de vida, desempeñarse en el campo laboral, económico y social a fin de desarrollarse como un ser pluricultural y autorrealizado.

La misión de la educación de jóvenes y adultos, es para la Unidad Educativa Radio Occidente (2015, jul) “Guiar a los participantes hacia un

logro de mejores condiciones de vida, con una educación alternativa, de manera crítica, reflexiva, centrada en nuestras raíces y valores cristianos, en función a los avances científicos y tecnológicos.” (s/p). [En línea]. <http://unidadeducativaradioccidente.blogspot.com/>

Y su visión es:

Brindar al participante una Educación Integral, en la parte académica y humanística, capaces de ser críticos y reflexivos en el saber, pensar, hacer, sentir y convivir, centrada en los valores evangélicos,... se convierta en el protagonista de su existencia y sea un agente transformador en forma positiva para el futuro en su sociedad (s/p). [En línea]. <http://unidadeducativaradioccidente.blogspot.com/>

Ahora bien, la problemática que se genera en esta modalidad educativa de jóvenes y adultos, es que la práctica educativa se mantiene apegada a una enseñanza de la lectura y escritura desde una concepción tradicional. Esta visión considera que leer es codificar signos y responder a preguntas literales y, escribir es volver a reproducir contenidos. Esta representación del proceso debilita la enseñanza del estudiante en relación con los aspectos lingüísticos, cognitivos, afectivos y emocionales, descuidando otros aspectos de los que en realidad puede significar leer y escribir, poniendo en marcha habilidades de pensamiento y conexión emocional significativa con los contenidos que lee y produce por escrito. Lo más prioritario en la enseñanza del estudiante han sido los aspectos gramaticales, como: ortografía, puntuación y sintaxis, creando en los participantes un clima de desorientación y poco interés. Este último señalamiento sólo se conjuga en el proceso de expresión escrita de los estudiantes, como las *microhabilidades más simples* que señalan Cassany, Luna y Sanz (1998).

Por ello, se debe hacer uso también de las microhabilidades superiores para que el estudiante se convierta en un escritor competente y dé uso a los

procesos cognitivos que requiere todo acto de escritura, así como planificar, revisar y rehacer el texto escrito. Sin embargo, los estudiantes desconocen el desarrollo de este proceso, en vista de que la escuela sólo se dedica a revisar aspectos de forma y no de contenido. Las actividades de escritura que realizan los participantes se basan en asignaciones impuestas por el facilitador muy desligadas de los intereses del educando. Generalmente, esto significa que el estudiante por más que escriba todo el día en la escuela, no significa que esté escribiendo (Ruiz, 2009).

Cabe destacar que el educando necesita expresar en sus producciones sentimientos y emociones que lo impulsen a desarrollar y descubrir nuevas ideas y pensamientos a través de la escritura, pero muchas veces el docente separa lo cognitivo de lo afectivo y social cuando trabaja la producción escrita dentro del aula. En este sentido, la escuela debe buscar el espacio y tiempo necesarios para trabajar la escritura libre, espontánea y personal, generando un ambiente de confianza para que el estudiando se sienta a gusto desarrollando su potencial imaginativo en torno a sus capacidades y habilidades mentales.

Desde esta realidad, se desprende el propósito de ofrecer a un grupo de jóvenes y adultos inscritos en esta modalidad, la oportunidad de producir textos desde sus propias experiencias, haciendo posible el manejo de nuevos enfoques acerca de su vida personal y propiciando espacios de escritura significativos. Estas situaciones tratarían de atender los diagnósticos realizados en los participantes que los ubican en un desnivel importante en relación con el proceso de composición escrita. Como se resaltó anteriormente, la escuela ha enseñado a decodificar signos, a responder desde los textos de forma literal, y el estudiante exclusivamente alcanza a manejar los dos primeros niveles de alfabetización: ejecutivo y funcional.

Para Wells (1986 en Cassany, Luna y Sanz, 1998) el nivel ejecutivo “es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa. Implica el dominio del código y es el que la escuela trabaja casi de forma exclusiva.” (p. 43). Y el nivel funcional “lo concibe la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias cotidianas y que por lo tanto implica,... el conocimiento de las características de ciertos tipos de texto.” (p. 43). Desde luego, la escuela debería poner en práctica el uso de los cuatro niveles: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico, para que los estudiantes desarrollen en la lengua escrita, una conciencia crítica y reflexiva.

En tal sentido, se observa en los trabajos de los informantes, deficiencia en la redacción, poca coherencia, adecuación y cohesión en las elaboraciones, conjugándose asimismo, errores gramaticales, faltas ortográficas, ausencia de signos de puntuación, imprecisión léxica, vocabulario muy coloquial, entre otros.

En consecuencia, estas debilidades ocurren frecuentemente en la elaboración de trabajos escritos, informes, pruebas de desarrollo, composiciones escritas, análisis y actas. Muchas veces, los estudiantes confunden un informe escrito con un análisis o un resumen, porque desconocen los lineamientos del tema y la información que reciben de los contenidos es dispersa. Los facilitadores creen que los participantes saben lo que se les asigna como producción escrita, pero los alumnos terminan entregando tareas que no se corresponden con lo solicitado.

Otro de los errores y/o debilidades detectadas, son la entrega de reproducciones (copias textuales) de libros escolares e internet. Por tanto, al participante no se le está enseñando a pensar crítica y reflexivamente, a escribir sus propias ideas, sino a copiar inconscientemente lo que está impreso en otros textos. Sin embargo, hay ausencia de un sujeto mediador que intervenga como guía en el proceso educativo del estudiante y éste



pueda utilizar sus habilidades para comprender y reflexionar información sobre la lengua escrita.

Al respecto Hopkins (1994, p. 147 en Gil, 1997), señala que: "...la vida escolar con sus interminables tareas burocráticas, con sus prisas e incluso con la mecanización de la enseñanza, favorece la propuesta de actividades sin explicar a los alumnos la finalidad de las mismas." (p. 126). Razón por la cual, se debe actuar con verdadero compromiso al proponer actividades de aprendizaje al estudiante, para que éste tome en serio el valor del significado de su vida, y el facilitador muestre interés por él como ser humano porque requiere de una educación con una visión para pensar. (Witherell y Noddings, 1991 en Gil, 1997). Lipman (1990, p. 67 en Márquez, 2010), señala: "Queremos estudiantes que piensen por sí mismos y no que simplemente aprendan lo que piensan otras personas." (p. 8).

Basta decir entonces, que es necesario orientar al educando a fijar posición personal de su diario vivir, acercándolo a la escritura partiendo de sí mismo y comunicando sus experiencias de aprendizaje, interpretando y reflexionando mediante la tarea de escritura. Por tal motivo, es necesario que hallen de nuevo el equilibrio al retomar sus estudios en esta modalidad de educación de jóvenes y adultos, para reconstruir su experiencia personal de manera diferente, con estrategias formadoras que permitan utilizar la lengua escrita, en la que puedan contar su práctica de escritura de manera particular, recuperar lo que son, haciéndose visible a los demás.

No obstante, se pretende acercar al estudiante hacia la escritura autobiográfica que le permita desarrollar un espacio para la reflexión a través de sus experiencias de vida, manejar el lenguaje escrito con facilidad y, sobre todo, adoptar una postura personal diferente como estudiante de acuerdo con las posibilidades que le ofrezca la escuela a la cual se incorpora. Méndez (2003), señala que "Tal vez se interesen más por comunicar una experiencia que por repetir familias silábicas." (p. 30). Mas

que tenga la intención de leer y escribir por mera obligación, como una tarea rutinaria escolarizada, es necesario mostrarle un panorama distinto que le ayude a utilizar la escritura como una práctica personal constante, valiosa, un diálogo consigo mismo, de recuerdos memoriales que una vez fueron o no pudieron ser.

A propósito, Bettelheim y Zelam (1983, citados en Gutiérrez, 2010), señalan que la escuela “despoja a la escritura, del mismo modo que sucede con la lectura, de esa cualidad creadora, transformadora y liberadora que es inherente a la palabra escrita.” (p. 25). Esta afirmación conduce a pensar que los participantes jóvenes y adultos practican la escritura muy lejana a sus necesidades, como copiar apuntes de la pizarra o responder pruebas de desarrollo cuyas preguntas en cierto modo, son literales y de poco sentido crítico.

En concordancia con Pulido y García (2010), “La escritura escolar se parece muy poco a la de la vida real.” (p. 169). Razón por la cual el estudiante utiliza la escritura con propósitos ajenos a sus intereses, reproduce ideas textuales sin profundizarlas, y no se le orienta a utilizar textos modelo para producir otros nuevos o incluso reflexionar y emitir su opinión sobre ellos, evitando de esta manera, que descubran un universo de nuevos significados en la palabra escrita.

Se trata más bien en palabras de Valera-Villegas y Madriz, (2006), que conviertan la lengua escrita “en un ejercicio ético y estético” (p. 75), de conocimiento y superación, dentro y fuera del aula, en vez de ser sólo un instrumento de información para reproducirlo después textualmente en sus cuadernos de apuntes y trabajos. Asimismo, afirma Calkins (1993 citada en Gutiérrez, 2010), “cuando escribir se convierte... en un proyecto personal, los maestros quedan liberados... La acción docente cambia,... También nuestra escritura se vuelve más personal y eso es lo que importa.” (p. 26). La afirmación última de la autora refleja el compromiso que el estudiante pueda

producir prácticas de escritura en el aula, como una oportunidad de descubrir el sentido de la propia vida.

En efecto, la idea de trabajar con este proyecto de investigación, es una oportunidad para que los estudiantes jóvenes y adultos de una institución educativa no formal, se apropien de la lengua escrita, contando experiencias de vida a través de consignas propuestas por la investigadora, trabajadas por sesiones para que el participante se habitúe con esta nueva práctica que le será favorable para el desarrollo de su personalidad. Entre las vivencias en las prácticas de escritura privan recuerdos de infancia, escuela, sueños, entorno familiar, anécdotas, estudios inacabados, sentimientos y otros acontecimientos positivos o negativos cercanos a su vida personal, que tal vez nunca hayan podido expresar por escrito.

De igual forma, se intenta ofrecer al estudiante fragmentos de lectura de textos en el aula, que se encuentren vinculados a sus vivencias personales, para que se examinen retrospectivamente, valoren, interpreten y den significado a lo que leen, también se apropien de la escritura teniendo como modelos los textos leídos, para observar qué elementos importantes en el proceso de escritura se asoman o surgen en las producciones de los estudiantes. La escritura como acto social inserta al individuo a ser partícipe de consignas generadoras de sentido, valoración y motivación, si las prácticas de escritura tienen que ver con episodios de su vida, seguramente estos contenidos facilitarán las posibilidades de escribir ideas, más que reproducir palabras o escritos sin sentido para ellos.

Siguiendo este enfoque, si no se acompaña al estudiante a seguir un proceso continuo y significativo que lo aproxime a la lengua escrita con sentido, sus experiencias de escritura son poco favorecedoras y ajenas a sus intereses. El estudiante de esta modalidad necesita confrontar sus adversidades y seguir creciendo como sujeto resiliente. La resiliencia según Anzola (2003) “tiene que ver con el temperamento desarrollado por los seres

humanos como potencial de su actuación social...” (p.191), de seguir adelante con su calidad de vida a pesar de las adversidades.

Así mismo, Vanistendael (1997, s/p en Kalawski, 2003) sostiene que la resiliencia “Es la capacidad de un individuo o de un sistema social de vivir bien y desarrollarse positivamente y de un modo socialmente aceptable, a pesar de condiciones de vida difíciles.” (p.367). Implica mucho el interés y la motivación del individuo de cambiar los errores que el pasado dejó alguna vez.

Al respecto, señalan Pozo y Monereo (1999 citados en Márquez y Anzola, 2008), “Lo que necesitan cada vez más los alumnos del sistema educativo no es tanto más información, que pueden sin duda necesitarla, como capacidad para organizarla e interpretarla, para darle sentido” (p. 15). Los contenidos aislados más importantes desde esta experiencia, los estudiantes pueden aprenderlos por otros medios, lo importante es abrir la posibilidad de reconstruir sus propias capacidades de pensamiento, viéndose y reflexionando sobre sí mismos, a pesar de que hayan tenido que vivir dificultades y asumir responsabilidades sin la preparación debida. El facilitador también debe ser un sujeto resiliente para que conozca y valore el contexto social real de donde provienen sus educandos, ya que muchas veces y como se dijo anteriormente, la práctica de enseñanza desconoce u obvia la realidad vivida por los alumnos.

Por esta misma razón, se busca ofrecer una nueva forma de acercar la escritura a los estudiantes mediante la producción escrita, narren experiencias de vida por medio de prácticas de escritura, rememorando momentos de sus vivencias, sus logros, teniendo la oportunidad de mirarse nuevamente en lo que podrían ser; formando su propio autoconcepto con una visión más positiva de sí mismos y valorando sus experiencias.

De igual manera, esta reflexión acerca de los diferentes momentos o experiencias de vida, va a permitir que los jóvenes y adultos del estudio, en

primer lugar, tengan un contenido para expresar y comunicar por escrito, y en segundo lugar van a realizar una práctica de escritura significativa, motivadora para releer y revisar sus borradores en torno a sus propias experiencias y la mejor manera de explicitarlas. La práctica de escritura autobiográfica resultará un beneficio, pues ayudará al participante a vivenciar cómo se siente en el acto de escribir y qué aspectos descubre durante el proceso.

En fin, es importante destacar que trabajar con la escritura como género autobiográfico en el aula, es un factor elemental en la vida diaria del ser humano. Por tanto, Gusdorf (1991, en Gutiérrez, 2010) define el término autobiografía como "... el espejo en el que la persona refleja su propia imagen..." (p. 39). Del mismo modo, para la autora, la autobiografía "representa una forma de re-construir la identidad a partir de las reflexiones que realiza el narrador sobre su vida, como sujeto que interactúa en una determinada cultura." (Gutiérrez, 2010, p.365). Por estas razones, la escritura autobiográfica resulta un elemento fundamental para acercar a los jóvenes y adultos al conocimiento de sí mismos como autores en la construcción de sus propios textos y fortalecimiento de su autoestima.

Sobre estas ideas y las comentadas en los párrafos anteriores, se formulan las siguientes interrogantes:

- ¿Qué conocen los participantes acerca de la escritura?
- ¿En cuáles situaciones utilizan la escritura?
- ¿Cuáles elementos dentro de las prácticas de escritura se encuentran presentes en las producciones de los participantes en el estudio?
- ¿Qué cambia en las representaciones de la producción escrita del estudiante al proponer escribir episodios de su propia vida?

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivo general:**

- Estudiar la incidencia de la escritura de experiencias de vida y vivencias personales autobiográficas, en las producciones escritas de estudiantes jóvenes y adultos reinsertados del 11° semestre de Educación Media General de una institución educativa privada del Municipio Libertador del estado Mérida.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar las prácticas de lectura y escritura de los participantes en una institución educativa privada del estado Mérida.
- Proponer la producción de textos escritos basados en consignas sobre experiencias personales autobiográficas del grupo participante.
- Analizar los elementos del proceso de escritura surgidos en las producciones escritas de experiencias autobiográficas del grupo de participantes.
- Valorar los aspectos relacionados con la producción escrita surgidos en las escrituras del grupo de estudio a partir de sus experiencias.

### **Justificación**

La lectura y la escritura son prácticas de enseñanza que permiten al individuo pensar sobre sus propias acciones y sentimientos de comunicación y significación con el fin de transformar su identidad en el aprendizaje de la cultura escrita, sin dejar de lado que la escritura debe ir acompañada de la práctica lectora.

Ahora bien, reflexionar acerca de experiencias de vida y crearlas por escrito, va a permitir que los jóvenes y adultos del estudio, en primer lugar,

tengan un contenido para expresar y comunicar por escrito, y en segundo lugar, van a realizar una práctica de escritura significativa, motivadora para releer y revisar sus borradores en torno a sus propias experiencias y la mejor manera de explicitarlas.

La justificación del presente estudio, radica en su intención de acercar a estudiantes jóvenes y adultos reinsertados hacia la práctica de escritura, para que por medio de experiencias de vida, accedan a un espacio oportuno y puedan plasmar contenido significativo para darle sentido y significado a sus vidas, a fin de que reconstruyan su identidad, y también la del otro, el interlocutor, descubran las experiencias de aprendizaje que traen consigo y consoliden los procesos de la lectura y la escritura. (Gutiérrez, 2010).

En dado caso, la información que se obtenga de los datos registrados podría resultar provechosa para otras investigaciones y en especial, a las instituciones educativas que tratan de formar a estudiantes reinsertados que desean continuar educándose en un ambiente favorable, donde se autorrealicen y crezcan personal y socialmente.

Igualmente, la relevancia del estudio permite que los estudiantes reconozcan que la escritura funciona como un medio de comunicación para plantearse problemas y buscar solución a los mismos. De modo que, también comprendan para qué van a escribir sobre experiencias de vida, cómo se sienten en el momento de escribir, qué les inquieta al escribir y, cómo van a desarrollar y/o estructurar sus producciones en las prácticas de escritura.

El estudiante necesita salir de sus adversidades que una vez lo confrontaron para abrirse a otras oportunidades, en este caso, incorporarse en otros espacios educativos que den continuidad de formarse y seguir creciendo como sujeto resiliente. Sobre este término podrían presentarse distintas concepciones. La que más se adapta al estudio es aquella en la que el individuo construya por sí mismo sus propias capacidades y potencialidades de crecimiento personal, siempre y cuando la escuela forme

parte de esa construcción de la resiliencia que ayude al educando a desarrollarse personal y socialmente. Cyrulnick (2002 en Uriarte, 2006), plantea que

Los profesores deben ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos y a comprender el entorno físico y social. Encontrar el sentido a las actividades y a las normas ayuda a dar sentido a uno mismo y a participar activamente en su realización y cumplimiento.” (p. 18).

No obstante, se debe generar una nueva forma de escritura en el aula que sea liberadora y responda a las condiciones de los jóvenes y adultos actuales, a fin de beneficiarlos en la formación de individuos autónomos con pensamiento creativo, crítico y reflexivo, capaces de afrontar retos en una sociedad que constantemente presenta cambios. Para que esta situación ocurra, el facilitador debe saber de dónde viene el estudiante para que integre su práctica pedagógica en un clima de afecto y, sobre todo, “...los educadores tienen que estar dispuestos a escuchar, atender y, si procede, orientar.” (Puig, 1993, p. 130). No de forma vacía, sino en un ambiente socialmente aceptable a pesar de las circunstancias en las que se encuentre. Si se ofrecen estas oportunidades, el estudiante podrá responder a cualquier actividad pedagógica que haya logrado asimilar.

Desde el punto de vista teórico, este estudio puede servir como antecedente para investigaciones futuras en lo que concierne a experiencias de vida como contenido de prácticas de escritura en estudiantes jóvenes y adultos reinsertados; y para contribuir a fomentar un proceso de formación que atiende a poblaciones vulnerables. Por su parte, el interés de esta investigación, no sólo es favorecer la reflexión sobre contar sus vidas, sino propiciar que fluyan los elementos incluidos en las prácticas de escritura relacionados significativamente, haciendo además, especial énfasis en la



construcción de su identidad, como partícipes en la sociedad de la cual forman parte.

También el estudio tiene importancia para el personal docente que trabaja con población vulnerable en el entorno escolar, pues ilumina otra metodología de trabajo en el aula para reorientar al educando, elevar su rendimiento estudiantil desde una posición reflexiva y personal sobre sus vidas, en este caso, permitiendo trabajar sobre prácticas de escritura que narren episodios y hechos sobre sí mismos, retomando problemas que hayan surgido en su vida cotidiana, para pensar sobre éstos y transformar su expresión escrita en el ambiente escolar en donde se desenvuelven.

De igual forma, el docente podrá tomar conciencia, reflexionar sobre sí mismo, escucharse, orientar y atender con respecto al problema de escritura, valorando lo que hacen los estudiantes con el proceso de escritura; el qué y cómo escriben, para quién escriben, y así, adquirir experiencias vividas para su óptimo desarrollo personal y académico. De esta manera, los resultados del estudio podrán servir de fuente de investigación para los interesados en conocer sobre esta área del conocimiento.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

El siguiente capítulo tiene como propósito presentar una serie de estudios y teorías de diversos autores que van a servir de apoyo en la construcción teórica de la investigación a desarrollar. El capítulo comprende los antecedentes de la investigación, basado en estudios nacionales e internacionales relacionados con tema y, la fundamentación teórica en la cual se esbozan distintas teorías y explicaciones sobre la escritura autobiográfica de experiencias de vida de jóvenes y adultos.

#### **Antecedentes de la Investigación**

Diversas investigaciones se han realizado sobre el tema de la escritura autobiográfica en estudiantes jóvenes y adultos para formar ciudadanos críticos, reflexivos y autónomos en el entorno educativo. Cabe señalar, que algunas investigaciones en el ámbito nacional sobre este tema, son escasas, por lo que se recurrió a la búsqueda de trabajos internacionales, como: trabajos de investigación de ascenso, tesis de postgrado y doctorado, revistas y artículos digitales especializados. A continuación se presentan algunos de estos valiosos aportes:

#### **Investigaciones Nacionales**

##### **Escritura Autobiográfica**

En un artículo de investigación, Gutiérrez (2010), elaboró un ensayo titulado “Relato autobiográfico y subjetividad: Una construcción narrativa de la identidad personal” en el que abordó unas reflexiones preliminares sobre el vínculo entre la narrativa autobiográfica escrita, a un grupo de estudiantes

universitarios de pregrado de la Escuela de Educación en la Facultad de Humanidades y de la Escuela de Ingeniería Química en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Los Andes, Mérida. El estudio se inscribió bajo la perspectiva sociocultural, desde el paradigma cualitativo, e intentó mostrar un relato etnográfico que reflejara parte de las experiencias contadas por los informantes. Este espacio permitió despertar cierta sensibilidad de los estudiantes hacia la escritura, exponer su vulnerabilidad hacia los demás, reflexionar sobre sus inquietudes y mostrar lo difícil que es escribir sobre sí mismos.

Este artículo permite su vinculación con el siguiente estudio, por cuanto la autora considera lo novedoso que resultó para los estudiantes trabajar con la escritura autobiográfica, porque mostraron su vulnerabilidad hacia las demás personas, su potencialidad y talento como lectores y escritores con un estilo propio. Igualmente, merece la atención qué les deja a los estudiantes el relato autobiográfico como marco de la enseñanza, experiencia y transformación de sus vidas al pretender compartir sus vivencias personales en un contexto sociocultural que determine apropiarse adecuadamente de la lengua escrita.

## **La Resiliencia**

Villasmil (2010) en su trabajo doctoral titulado “El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos” de la carrera de Educación de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, en la Ciudad de Coro, Estado Falcón, cuyo objetivo principal era describir el proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento. Sus bases teóricas se sustentaron en la resiliencia de la persona y el autoconcepto académico.

La naturaleza de estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, cuyo propósito era ejecutar la descripción del proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios. El análisis era de tipo cuali-cuantitativo aplicado a sólo cuatro sujetos de los 34 en su totalidad. Aquellos presentaron en la entrevista tres o más factores de riesgo caracterizándolos como sujetos resilientes.

El investigador utilizó como técnica e instrumentos para la recolección de datos, la autobiografía y entrevista no estructurada; además de instrumentos psicológicos como el Inventario de Autoestima de Coopersmith, el MLP de la Universidad de Los Andes para evaluar la motivación al logro, el MAFI para la motivación de afiliación y el MPS para medir la motivación al poder. También utilizó el autorreporte llamado Escala Universitaria de Auto Expresión para comprobar el nivel de asertividad. Igualmente, procedió a construir la categoría de análisis comparando los aspectos teóricos con los datos obtenidos.

Los resultados demostraron que los estudiantes presentaron poco interés para influenciarse sobre otros, así como, tener un bajo nivel de poder explotador y un nivel medio alto de asertividad.

Este antecedente registrado, sirve de apoyo para sustentar algunas consideraciones teóricas en la investigación como es la resiliencia, que permite al sujeto reinsertarse de nuevo en el ámbito educativo, tener una visión personal de poder realizar sus tareas con verdadero compromiso y sobretodo, aprender de sus experiencias personales. Así como la autobiografía, que ayuda al estudiante a narrar sobre su vida, de sus sentimientos y emociones mediante la escritura, de una manera espontánea.

Por su parte, Márquez (2010), en su investigación doctoral Análisis de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables social y académicamente, tuvo como propósito analizar evidencias del uso de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables,

desventajados social y académicamente, reinsertados en un contexto educativo. La metodología de estudio se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, específicamente en la investigación-acción e investigación cooperativa, propuesta educativa en atención a grupos extensos de participantes con marcadas desventajas sociales y académicas.

Esta investigación fue desarrollada en un Centro de Capacitación, con un grupo focal de dieciséis estudiantes de séptimo y octavo grado, reinsertados en un programa de formación no formal, con edades comprendidas entre 14 y 17 años.

El análisis de la recolección de la información se ajustó a la codificación abierta, cuyos descriptores fueron extraídos de sus producciones orales y escritas, mediante la interacción con los participantes, en contraste con las categorías teóricas de pensamiento complejo permitieron ubicarlas analíticamente.

Se halló en el estudio la regularidad en el uso de estrategias cognitivas, y de las estrategias de pensamiento complejo. Los informantes piensan con pertinencia, implican de manera multidimensional la construcción de contenidos en un diálogo con su entorno y sus elaboraciones partieron de una realidad que ya conocen, realizando conexiones interpersonales, más allá de la interdisciplinariedad, y reestructuran ideas con sentido evolutivo a esta construcción y desconstrucción del saber.

El aporte de esta investigación se complementa en este estudio la herramienta de resiliencia que permite al estudiante tener una visión de seguir formándose académicamente. Igualmente, las categorías de análisis revisten especial importancia para analizar los elementos presentes que surjan de cada una de las producciones escritas elaboradas y de las entrevistas surgidas de las producciones. De acuerdo con la autora es necesario emprender alternativas pedagógicas que se ajusten a los

estudiantes con rasgos vulnerables y puedan emprender reflexivamente nuevos conocimientos a través de experiencias de vida.

## **Investigaciones Extranjeras**

### **Perspectiva sociocultural**

Kalman (2003), abordó un trabajo sobre el acceso a la apropiación de la cultura escrita, partiendo del análisis de algunas prácticas de lectura y escritura de dos informantes (mujeres) que no tuvieron escolaridad. El trabajo se fundamentó en la teoría sociocultural para basarse en los procesos sociales del aprendizaje. Asimismo, la autora encontró como resultado, la apropiación de la lectura y la escritura mediante la participación con otros en diferentes contextos.

De igual manera, concluyó que para apropiarse de una práctica se requiere el acceso al uso total de la lectura y la escritura, pero no contando con todos sus aspectos. Finalmente, la autora propuso que hace falta una agenda que averigüe sobre el acceso y apropiación de la lectura y la escritura en el mundo social.

Este trabajo reseñado aporta la fundamentación en la teoría sociocultural relacionada con las prácticas sociales y apropiación de la lengua escrita en participantes que intervengan de estas prácticas y aprendan cómo usarlas desde el plano de lo cognitivo individual y del pensamiento.

Martínez (2012), en su artículo Perspectiva sociocognitiva de la escritura, realizó un análisis de los alcances y limitaciones del modelo cognitivo en cuanto a la composición escrita de Flower y Hayes y Bereiter y Scardamalia, entre otros. Los objetivos que persigue son: presentar los alcances de los modelos cognitivos y señalar los aportes del modelo sociocultural en la enseñanza de la escritura. En este artículo se presentan los aportes del modelo sociocultural en el ámbito de la enseñanza de la escritura a la luz de

los presupuestos de Vygotsky (entre otros), formulando la integración de estos modelos en una nueva perspectiva para fortalecer los procesos de producción textual en el aula de clase. Una teoría de la escritura como ésta, necesita sintetizar factores cognitivos, sociales y lingüísticos o textuales, con un trabajo de corte sociocognitivo que favorezca el desarrollo de una escritura productiva de los diferentes textos académicos trabajados en la escuela.

En el artículo, el autor quiere precisar que la integración entre el modelo cognitivo y el sociocultural permita un mejor desarrollo de una escritura productiva en el entorno académico por parte de los estudiantes. Su interés en esta temática nace de las diferentes asesorías a estudiantes universitarios que llevan a cabo su práctica docente. Esta práctica le genera inquietudes que aparecen frecuentemente en las asesorías, a propósito de cómo mejorar la escritura en los estudiantes.

Sin embargo, se destaca que los jóvenes estudiantes saben cómo escribir respectivamente bien, aunque un grupo mayoritario no sabría cómo hacerlo. Mientras que para otros, escribir les resulta difícil de producir con facilidad y claridad, evidenciando estos hechos en las redacciones.

Para los fines de este análisis, resulta provechoso ahondar aspectos de corte teórico con respecto a los aportes del modelo sociocultural de Vygotsky, que pueda fortalecer la escritura de jóvenes y adultos como una actividad social y cultural, viéndose el facilitador como responsable de ayudar al educando en el desarrollo de este aprendizaje.

### **Relato Autobiográfico en la Enseñanza de Jóvenes y Adultos**

Chambo (2012) realizó una investigación referida al desarrollo de la producción escrita del relato autobiográfico en la Enseñanza para Jóvenes y Adultos “EPJA”, de la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry–AIPE

– HUILA (Colombia), cuyo objetivo se centró en valorar la incidencia del relato autobiográfico como mediación didáctica para el desarrollo de la producción escrita. Los estudiantes que participaron en la propuesta son personas jóvenes y adultas pertenecientes al sexto grado y séptimo de educación secundaria, propuesta sustentada desde la pedagogía de Freire (1970), los trabajos de Vygotsky (1995) y Bajtín (1975).

La metodología se fundamentó en métodos cualitativos y cuantitativos. Entre los instrumentos utilizados para la recolección de la información, se encontraron una rejilla para el análisis de la documentación nacional e internacional, una encuesta abierta para estudiantes, una entrevista semiestructurada para docentes y una rejilla para evaluar el nivel de desarrollo de la producción escrita en la población objeto de estudio.

Los resultados alcanzados demostraron la facilidad de desarrollar la producción escrita a partir de la propia experiencia, que escribir a partir de un tema abstracto y lejano. Igualmente, se presentaron mejoras significativas en las habilidades de lectura y escritura, los participantes se reconocieron como personas activas, asumieron el rol de escritores pertenecientes a una comunidad y, lo mejor de todo, no se enfrentaron al trabajo de escribir desde la hoja vacía, sino desde el reconocimiento de la propia experiencia de vida como fuente de significación.

La investigación planteada resulta significativa para el presente estudio, ya que el autor demuestra en estudiantes jóvenes y adultos, la fácil producción de un texto escrito a partir de experiencias de vida como recordar anécdotas, sentimientos y emociones de manera significativa, que pretender hacer una tarea descontextualizada y ajena a sus intereses como lo demanda la escuela. De esta manera, también se quiere lograr en este estudio, que los sujetos se reconozcan como escritores autónomos de las producciones que generan.



## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

En esta segunda parte del capítulo II, se muestran y explican algunas teorías y concepciones vinculadas con el estudio. El mismo parte desde una perspectiva sociocultural para finalizar con la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita de experiencias de vida, a fin de contribuir en una mejora en la calidad educativa.

### **Perspectiva sociocultural de la escritura como medio para favorecer la producción escrita**

Resulta algo difícil precisar un modelo que agrupe todos los elementos en el proceso de la producción de textos escritos. Sin embargo, diferentes teóricos (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987; Vygotsky, 1979; Grave y Kaplan, 1996, entre otros), presentan diferentes contextos en lo que conciernen a lo lingüístico, cognitivo y social en la producción de textos escritos.

Cabe destacar, que Vygotsky (psicólogo ruso) teórico sociocultural fue uno de los primeros en desarrollar esta labor en la segunda mitad del siglo XX. Por supuesto, que otros investigadores en el contexto de la educación, han evolucionado y expandido esta visión teórica como medio de aprendizaje en la construcción social del individuo.

Para efectos del estudio, y para distinguir la teoría sociocultural de otras, importa aquí señalar los aspectos que demanda la teoría vygotskyana como medio para favorecer el proceso de escritura, a saber: la Zona de Desarrollo Próximo, el andamiaje, la interacción entre docentes y estudiantes en el aula, la apropiación y la teoría de la actividad propuesta por Leontiev, discípulo de Vygotsky. Como se puede observar, estos señalamientos no van a desarrollarse por puntos, sino que surgirán conforme se vayan esclareciendo las ideas con el estudio planteado.

Para Vygotsky (1979), el desarrollo del ser humano va a depender del medio social donde se desenvuelve. De esta manera, su nivel de comprensión se amplía conforme adquiere nuevas habilidades que vienen de las funciones psicológicas elementales y, de acuerdo con la realidad e interacción con otros, las transforma en procesos superiores más complejos como el pensamiento, la memoria, lo que implica también el desarrollo del lenguaje, como resultado del acto comunicativo humano y de la interacción, devenidos de la cultura.

A raíz de estas consideraciones, se toma como punto de partida la naturaleza social del individuo, cómo se relaciona cotidianamente en el mundo social y de las prácticas sociales (conocimiento de la lengua escrita). En este estudio se va a partir de consignas que favorezcan la exposición por escrito de algunos episodios de su vida, en la idea de partir de sus vivencias y favorecer la producción escrita.

Otro punto de partida, es el lenguaje que representa cierta significatividad con el aprendizaje y desarrollo del individuo. Gracias al lenguaje, el individuo se puede integrar en la vida social; y, con respecto al aprendizaje de la lengua escrita, es necesario relacionarse con los demás mediante el acto comunicativo (oral y escrito), utilizar el lenguaje con fines propios como conocerse y valorarse a sí mismo. Por tanto, la escritura juega un papel fundamental en la práctica cultural en la naturaleza del individuo.

No obstante, la escritura como práctica social, es entendida según Caldera (2003) como "...un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle en el aula suficiente tiempo." (p. 100). Además de esto, es un instrumento que sirve para informar, interactuar, planificar, generar ideas, crear hipótesis, criticar, etc. Sin embargo, este proceso es concebido mediante una situación de comunicación, es decir, los actos para componer un escrito "...son siempre situados, dependen de un entorno espacio-temporal y sociocultural que les confiere sentido." (Nystrand et al;

1993; Camps y Castelló, 1996; Pittard y Martlew, 2000; Tolchinsky, 2000 en Martínez, 2012, p. 37). El entorno sociocultural donde se encuentre el autor del texto, procederá a darle un sentido diferente a la tarea de escribir, (hogar, escuela, biblioteca,...), lo que le permitirá interactuar y hacer posible la comunicación.

De hecho, la tarea o actividad de escribir se considera como una práctica social necesaria para el individuo que está inmerso en una cultura. Aclárese aquí que la actividad viene de “la teoría de la actividad” de Leontiev (1973-1974), quien citado por Wertsch, (1989, p. 211 en Bellón y Cruz, 2002), define la actividad como “una interpretación o creación socio-cultural impuesta por los participantes en el contexto.” (s/p). Ello equivale a que hay un objetivo que orienta y da sentido al comportamiento del individuo socialmente organizado; es decir, cómo es su actividad práctica cultural cotidiana en el medio donde se desenvuelve.

Según el objeto de este estudio, esta actividad con carácter social sería la práctica de escritura no como un ejercicio de formación automática, sino con un sentido más propio y experiencial. Para que este proceso funcione, debe haber una conversión de lo interpsicológico a lo intrapsicológico donde Vygotsky (1979 en De la Mata y Ramírez, 1989), lo llama proceso de internalización; éste se define como “la reconstrucción interna de una operación externa.” (p. 63). Cabe destacar que el proceso aparece primero interpersonalmente a través de la mediación, (que más adelante se hablará), para que luego ocurra dentro del individuo de una forma intrapsicológica sin separarse del sistema social.

Al respecto, Leontiev (1973-1974 en De la Mata y Ramírez, 1989), señala: “Si separamos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría... La actividad humana individual es un sistema dentro del sistema de relaciones sociales. No existe sin estas relaciones.” (p. 64).

La actividad humana debe existir para que las destrezas cognitivas una vez adquiridas por el individuo en un contexto social, la interiorice, las reestructure, se apropie de ellas y las forme como parte de su desarrollo mental individual. De estas consideraciones mantenidas primero entre personas y luego individualmente, es lo que Vygotsky (1978, p. 86 en Mota de Cabrera y Villalobos, 2007) denomina zona de desarrollo próximo (ZDP), quien lo define como:

...la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por medio de la resolución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (p. 415).

Con este señalamiento, puede entenderse como Vygotsky plantea cómo el proceso de aprendizaje puede favorecer al estudiante, pues el docente mediador o sus pares puedan orientarlo a escribir y sobre todo, a desarrollar la competencia escrita en una forma de lenguaje interactivo que logre transformar internamente su manera de pensar. Ahora bien, en la escuela que tenemos, no resulta tan fácil que un estudiante exprese sus ideas y las reelabore de nuevo por escrito, ya que es un proceso complejo que requiere de ciertos subprocesos (planificar, revisar y corregir), tareas que el participante de la escuela formal y no formal desconoce, pues la cultura escolar trabaja de forma memorística, con información descontextualizada que no permite ejercitar las habilidades cognitivas de los educandos, para luego elaborar los contenidos en el ambiente escolar, sino también, laboral o social.

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, apropiarse de la cultura escrita como práctica social es indispensable para que el individuo aprenda a leer y a escribir. Pero ¿Cómo llegar a esta condición? Sin duda alguna que a través de un sujeto mediador que lo impulse a participar y relacionarse con

otros y a emplear nuevas situaciones comunicativas de uso cotidiano, para favorecer su acceso a la cultura escrita.

En consecuencia, la escuela es la que debe favorecer este proceso de mediación. Puede resultar un desafío, pero sería extraño que la escuela no involucre a sus destinatarios en la comunidad de lectores y escritores, o que no estén presentes la lectura y la escritura como prácticas sociales en sus programaciones, pues es responsabilidad de la institución educativa, propiciar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por ello, debe haber un cambio de paradigma en la enseñanza de la lectura y escritura. En la teoría sociocultural, se le considera como un proceso colaborativo con los educandos (Gallimore y Tharp, 1990; Wertsch, 1993 en Martínez, 2012). “Esto es, el docente le ayuda al alumno a pasar a través de la zona de desarrollo próximo (ZDP) y le proporciona los medios necesarios para que complete la tarea...” (p. 39). Es el docente quien debe mediar, guiar u orientar explícita e intencionalmente las experiencias del estudiante así como tomar en cuenta sus conocimientos previos, fortalecer la interacción (profesor-alumno), e incorporar otras personas o recursos externos para la elaboración de dicha tarea.

Ahora, cabría preguntarse si el estudiante (joven y adulto) reinsertado a la educación no-formal se siente preparado para manejarse con autonomía en el proceso formativo y con respecto a la escritura, puede producir cualquier tipo de texto con facilidad y claridad, organizando significados propios. En el caso que nos ocupa en esta investigación, se pretende que el participante incorpore en sus actividades de escritura, contenidos significativos en los que exprese sus sentimientos y emociones en las aulas de clase como señal de que vaya avanzando en la apropiación de la escritura. En cierta parte, Lerner; Levy; Lotito; Lobello; Lorente y Natali (1997) señalan que “..., el maestro no puede estar seguro de que los alumnos hayan aprendido realmente lo que él ha querido enseñar.” (p.4). Es un dilema y tiene que ver

con el qué y cómo se está enseñando al educando cuando se enfrenta a las prácticas de escritura que ofrece la escuela.

Por, su parte, Cassany, Luna y Sanz (1998), apuntan: "... ¿Son propuestas para expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones, para proyectar su imaginación? ¿O son simplemente instrucciones a seguir, desvinculadas de sus intereses y motivaciones, es decir, ejercicios que debe hacer por obligación?" (p. 260).

Sin duda alguna, las dos últimas interrogantes señaladas por los autores no resultan ser tan inciertas; en los espacios educativos es común que los estudiantes realicen trabajos que lo distancian de su mundo real y necesidades sociales, ya que sólo escriben a chorro y terminan el escrito cuando no poseen más información. (Albarrán y García, 2010). Asimismo, señalan Cassany, Luna y Sanz, (1998): "...Los alumnos... no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre, y se apresuran a llegar al final de la hoja..." (p. 261).

A través de estos señalamientos, existe un desconocimiento del participante acerca de cómo manejar el proceso de escritura, lo que induce a brindarle las herramientas necesarias y aprenda cómo usarlas. Por tanto, hay que pensar en el estudiante para saber cómo está escribiendo, si analiza, revisa o reestructura las ideas en el texto.

Desde luego, y a propósito de los intereses de esta investigación, no deben existir eventos comunicativos aislados, al contrario, el aprendiz debe apropiarse de las prácticas sociales en sus procesos de aprendizaje, estar consciente de lo que piensa de manera autónoma y de acuerdo a sus necesidades. Según Teberoky (1995, citada por Serrano, 2000): "..., la escritura no sólo nos permite expresar nuestros pensamientos, sino que a la vez nos concede la posibilidad de pensar y de reflexionar sobre nuestro

pensamiento, separándolo de nosotros mismos a fin de reestructurarlo en nuevas ideas...” (s/p).

Precisamente, es aquí a donde se quiere llegar con la práctica de escritura de estudiantes jóvenes y adultos, para que reflexionen sobre lo que escriben, resuelvan problemas que vayan surgiendo, sin dejar de lado para qué escriben y a quién escriben. Una de las posibilidades para que accedan a este proceso, es ofrecerles y/o sensibilizarlos hacia otro género de escritura en el cual se sientan más familiarizados con ella, se descubran como persona y se vuelvan autores de su propia escritura (la autobiográfica), ya que también se le considera un texto para comprender e interpretar, al mismo tiempo observar en este tipo de escritura la liberación del lenguaje del individuo a través de sus experiencias vividas. Este punto será tratado con más detalle en una sesión aparte.

No obstante, se evidencia en la escritura cuando el docente es el mediador, se establece una relación triádica como la llaman Murillo y Sandoval (s/f), a saber: “... el sujeto que escribe está en interacción consigo mismo, con el medio en el que coexiste y con la guía del profesor.” (p. 27). De modo que en el aprendizaje el individuo por medio de la mediación como parte de la experiencia social, hace posible la apropiación de un plano intersubjetivo a uno intrasubjetivo. Es decir, que ese aprendizaje para Bakhtin (1981 cit. por Kalman, 2003), “implica la apropiación de discursos, es decir, el proceso de convertir las palabras ajenas en propias...” (p. 45). Y esa apropiación, continúa Bakhtin (1981 en Kalman, 2003) “... es una respuesta del sujeto a la interacción social y no una reproducción mecánica de ella: es el producto de una mente activa que reconstruye y significa los eventos desde la posición y la historia subjetiva (p. 46).

Así que gracias al medio sociocultural, el individuo se siente autorrealizado, puede distanciarse efectivamente por el andamio que lo apoyó a participar en actividades guiadas y a través de la interacción

conjunta, lograr construir independientemente nuevas ideas generadas por el lenguaje, herramienta intrapsicológica del conocimiento individual.

En suma, y a propósito de promover la escritura como medio para favorecer la producción escrita en los estudiantes y desde una perspectiva sociocultural, es necesario cambiar la concepción que tiene la escuela sobre la escritura mecánica, obligatoria y descontextualizada, a otra más elaborada, exploratoria, experiencial, crítica y más propia del sujeto. Visión ésta que ayuda al individuo a desarrollar sus propios pensamientos como una actividad práctica reflexiva, a fin de que tome conciencia del proceso a pesar de todas las dificultades (personales, cognitivas y escolares) vividas.

Por último, si no se acompaña al estudiante en el desarrollo de un proceso continuo hacia la aproximación de la lengua escrita, perdería la posibilidad de relatar sus experiencias por escrito, obviando el valor de la palabra escrita, y por tanto, continuaría con actividades de reproducción de la escritura poco favorecedoras y ajenas a sus intereses.

### **La escritura de vivencias personales**

*“La lengua escrita no sólo nos ayuda a conocer y a recordar  
lo pensado y lo dicho,  
también nos invita a ver lo pensado y lo dicho  
de modo diferente.”*  
(Olson, 1998, p. 16 en Serrano, 2014, p. 103)

Se ha expuesto mucho sobre la escritura desde diversas perspectivas, pero poco como vivencia personal. Tampoco quiere decir que no interese en la práctica social y cultural del individuo, al contrario, es un mecanismo o bien, un ejercicio autorreflexivo que invita a organizar ideas en torno a contenidos vividos favoreciendo pensar, valorar, informar, planificar, revisar y ordenar las ideas, lo cual conduce a transformar el pensamiento.



En esta oportunidad, bien merece abrir un espacio de lo que refleja la escritura de vivencias personales en estudiantes jóvenes y adultos de la Educación Media General (EMG) de la escuela no formal. Por lo general, ese espacio para sensibilizar desde el aula y en el que se pueda reconocer a la escritura como un medio para pensar de manera más personal, de construcción propia y no como siempre ha pretendido la escuela tradicional: utilizar la escritura de una forma técnica y funcional, sin sentido. Más bien se quiere crear un ambiente para acercar al individuo al conocimiento desde la experiencia vivida contada por el propio participante, lejos de que se sienta cautivo y rompa así los viejos esquemas de cómo la escuela lo ha ido formando.

Por ello, es necesario hacer de la escritura un ejercicio de libre pensamiento, de reencuentro personal e incluso, hermenéutico para comprenderse y transformarse a sí mismo, que va más allá de un simple cumplimiento curricular. Ahora bien, cabría preguntarse ¿por qué hacer un estudio como este en un Centro de Formación de estudiantes jóvenes y adultos? Porque son personas que han pasado en sus vidas por episodios positivos o negativos como cualquier ser humano. Parte de estas vivencias por ejemplo, tienen que ver con quedarse rezagados en la educación formal. Esta situación los ha silenciado, y ahora que encontraron reinsertarse nuevamente en la educación no-formal, buscan de nuevo terminar lo que no pudieron hacer anteriormente, culminar sus estudios.

Se piensa entonces, que esta es la mejor manera en palabras de Valera-Villegas y Madriz (2006) de “darle voz al silenciado.” (p. 82). Permite darles la oportunidad a estos jóvenes y adultos de contar sus experiencias de vida en forma de relato, porque la vida está hecha de relatos. Sería contradictorio decir que en esta población hay vacío de experiencia porque no tienen nada que contar o bien, porque el mundo postmoderno se encuentra abarrotado de información.

Además, de su vida diaria que responde a otros compromisos (familia, trabajo y escuela) lo que implica no darles la oportunidad de ser, convertir su vida personal como dirían Valera-Villegas y Madriz (2006) en “un nuevo pretexto para *experimentar*.” (p. 82) a través del lenguaje escrito “..., sus propias intenciones, sus propios acentos, cuando se apropia de la palabra y lo adopta a sus propias intenciones semánticas y expresivas...” (Bakhtin, 1981, pp. 293-294, citado en Kalman, 2003, p. 45).

Por tal motivo, hay que conducir al estudiante a experimentar este proceso como un ejemplo de aprendizaje para la vida y sobre todo, un ejemplo para ser utilizado como práctica de escritura diaria. A lo mejor ese nuevo pretexto de experimentar vivencias personales se están yendo al vacío, al no ser narradas y/o escuchadas por otros como bien lo denuncia Benjamín (1991 en Valera-Villegas y Madriz, 2006). Puede que esta idea señalada por el autor sea un poco extremista o quizá tenga razón, la experiencia en el estudiante carecería de valor alguno ya que hay más atención al mundo de lo nuevo y de lo que muestra la práctica escolar estandarizada, transmitir al participante el uso de la escritura sólo con el propósito de ser evaluado para exámenes y tareas. Henao (2005), expresa: “Hay un supuesto de que ya parece una pérdida de tiempo que puedan escribir algunas cosas distintas a las que señala el currículum.” (p.70).

Sin embargo, el estudiante en su formación de joven y adulto, parece no tener el conocimiento sobre el uso de la escritura que le permita proyectarse en ese espacio del yo como sujeto escritural, si no se le brinda la oportunidad de descubrir nuevas ideas que transformen su vida y, de lo que es capaz de sentir, pensar y/o experimentar lo escrito a través de sus vivencias.

A pesar de que este tipo de escritura ha sido poco explorada en la escuela, Freinet (1982, p. 197 en Henao, 2005) dice: “..., no se trata tanto de que el alumno llegue a familiarizarse con la escritura como herramienta, ni

quiera que adquiera cierta maestría en su uso, sino que la pueda utilizar para expresarse y construir su propio edificio.” (p. 61).

Por lo tanto, se requiere de la interacción de un facilitador para orientarlo y mostrarle lo valioso que es escribir sobre su vida. Hacerle ver que la vida está hecha de metáforas y para darle sentido, Madriz (2004) apunta que “... Cada alumno debe ser estimulado a escuchar en su interior el zumbido del abejorro que pugna por explorar los aires. Cada cual debe caminar por sus propios pies, pero no debemos olvidar que en compañía, se vuelve el camino menos fatigoso y la jornada más alegre.” (p. 4).

Es cierto que los estudiantes del centro de formación de jóvenes y adultos no están escribiendo con propiedad y libertad textos en los que puedan expresar sus pensamientos y área socio-afectiva. En la vida diaria, sólo le dan uso a la escritura como herramienta para cumplir con actividades escolares. Pero no se observa totalmente la comprensión e interpretación de las entregas, puesto que no tienen bien claro cómo utilizar la escritura debido a que han estado encapsulados bajo los parámetros de una enseñanza escolarizada.

Desde luego, con esta apreciación las prácticas de escritura de vivencias personales de los estudiantes jóvenes y adultos, permanecen alejadas dentro de las aulas de clase, por lo que en esta investigación se busca que el sujeto escriba según Chambo (2012) “...en un lenguaje real y único, cargado de significación.” (p. 76), también piense, sienta y comprenda sus experiencias, para qué y/o quién escribe. Esta visión de la escritura puede llevar al estudiante a reflexionar y pensar sobre sus ideas con la posibilidad de reescribir su discurso, conduciendo del mismo modo a una nueva transformación del pensamiento, en la que ha de sorprenderse a sí mismo dándole significado a su vida.

No obstante, para Björk y Blomstrand (2000, en Henao, 2005), “...La escritura hace visibles nuestros pensamientos, cosa que facilita que

reflexionemos y revisemos lo que pensamos.” (p. 75). Las ideas que van surgiendo en el papel nacen a propósito de un objetivo, de una necesidad de revivir momentos esenciales de la vida.

En otras palabras, diversos autores consideran necesario que los educandos hablen de sus vivencias personales en las actividades de escritura, como una forma liberadora del lenguaje en el que se pueda comprender e interpretar. Peña (2003 en Hernández; Serpas y Carrascal, 2011), por ejemplo, señala:

Si hay un axioma fundamental de la escritura es que es algo que sale dentro del escritor: de un impulso interno, de una emoción, de un interés, de una pregunta, de una experiencia de vida o de conocimiento, o de algo que se ha imaginado. Pío Baroja decía que sólo se puede escribir bien de lo que se conoce, de lo que se ha vivido, de lo que se tiene una experiencia directa (p. 18).

De manera tal que la vida personal de un individuo es el principal motivo para escribir, conocerse y entenderse, mirar su mundo interior y volverse autor de los momentos más significativos de su vida, lograr escribir un texto en tiempo pasado viviendo el presente. Es un paso, a pesar de que desconozca las operaciones cognitivas y muestre ausencia de planificación del texto, se le facilita construirlo con oraciones que lleven un orden secuencial de la experiencia.

Como se puede observar lo anteriormente expuesto, las vivencias personales vistas como un relato autobiográfico, primeramente, cobraron vida en la oralidad (Briñez, 2007 en Chambo, 2012) y ahora muestran su participación a través de la escritura como una forma de apropiarse del lenguaje, instrumento social y liberador del individuo.

Calkins (1993, p. 36, en Serrano, 2000) señala que “... la escritura nos ayuda a desarrollar nuestros pensamientos precisamente porque nos permite revisar nuestras primeras ideas.” (s/p). Sin embargo, este proceso resulta complejo ya que requiere de tiempo y de un gran esfuerzo cognitivo.

(Caldera, 2003). Cuando se escribe un texto, éste debe ser inteligible para un sujeto lector, teniendo el conocimiento de qué tipo de texto va a construir, que genere significado ya sea con el fin de expresar sus pensamientos o de transmitir alguna información e incluso, interactuar con los demás.

En el mismo orden de ideas, el estudiante al generar significado en su proceso de escritura, sin duda alguna está asociando el pensar y el sentido. (Chambo, 2012). Este investigador, parafraseando a Wittgenstein (1992), señala que "... no se puede pensar lo que no tiene sentido y si no tiene sentido no pertenece al lenguaje..." (p. 85). Por tanto, el lenguaje juega un papel importante en la construcción del significado y, para que pueda tener alto valor en las producciones escritas de los estudiantes jóvenes y adultos, éstos deben poseer ciertos conocimientos semánticos y mediación semiótica a fin de comprenderlos de que formen parte del contexto en el proceso de escritura. También, la elaboración escrita permite reflejar un estilo individual como actores de las experiencias narradas y reconocer por medio del lenguaje cómo mantener relaciones interpersonales.

A pesar de que las prácticas de enseñanza recibidas en el aula son tradicionales y aisladas, lo novedoso no se desarrolla plenamente, por tanto, se presentan ciertos desniveles en la comunicación escrita en cuanto a funciones gramaticales, cohesión, adecuación, coherencia textual, sintaxis, etc.

Debido a esta observación de función de la lengua escrita en estudiantes jóvenes y adultos, cobra especial relevancia trabajar con este proyecto de investigación, en torno a las prácticas de escritura referidas a vivencias personales, razón por la cual queda del facilitador – mediador, ayudar a los participantes de que hay motivos para escribir. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (1998) expresan que "... debemos trabajar con constancia para fomentar actitudes constructivas y positivas que animen al alumno a usar la lengua, a leer y a escribir, y también a pasarlo bien haciéndolo." (p. 261). No

darles temas abstractos y lejanos a su realidad circundante, sino proponer una postura diferente: acercar al estudiante hacia la escritura de vivencias personales en la que permita desarrollar un espacio para la reflexión de sus experiencias de vida y maneje el lenguaje escrito con estilo propio. Además, López (2007) agrega que "..., no sólo le permitirá a la persona un mayor autoconocimiento de sí misma, sino que además generará en ella un proceso educativo,... investigativo y de reconstrucción, ...,ya que le dará más autonomía y seguridad en ella misma..." (p. 7).

En fin, podrá descubrir otra faceta que le permita escoger otros tipos de escritos como ensayos personales, poemas, entre otros. Y los identifique asumiendo su rol como escritor, escriba borradores, relea el texto, lo revise y vuelva a escribir para que otras personas puedan leer, valorar y reflexionar con actitud positiva su escritura personal.

Finalmente, Noddings (1991, p. 169, en Gil, 1997) concluye:

...cuando las escuelas se centren sobre lo que realmente sucede en la vida, los fines cognitivos que estamos transmitiendo (hoy) de forma vacía y artificial llegarán a ser la culminación natural de los modos (de ser) que nosotros hemos elegido (p. 121).

### **La resiliencia en la educación: ¿Cómo incide en la escritura de estudiantes jóvenes y adultos?**

Un rasgo importante y esencial que no podría faltar en esta investigación etnográfica es la resiliencia, vista como la capacidad que tiene el individuo de sobreponerse frente a circunstancias que le fueron difíciles. (Vanistendael, 1994). O bien, como señala Grothberg (1996 citada por León, 2000, en Anzola, 2010), define el término como "...la capacidad para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido e incluso transformado." (p. 15). Es uno de los incentivos del ser humano, darle

sentido a su vida social y sobre todo, personal. Por ello, el sujeto construye la resiliencia con el apoyo de un adulto significativo.

Ahora bien, cómo hacer que el término “resiliencia” represente un modelo positivo en el terreno educativo y sobre todo, cómo logra incidir en la escritura de estudiantes jóvenes y adultos reinsertados en la escuela no-formal. ¿Será que la escuela se habrá alejado de esta visión o no sabe cómo utilizarla quién la requiere? También parece ser que la resiliencia ha tomado importancia en el campo educativo después de la familia, donde el estudiante decide fortalecerse de nuevo en el proceso, le brinden apoyo para lograr sobreponerse de condiciones desfavorecidas.

De acuerdo con esta observación, es necesario realizar un bosquejo general sobre el término resiliencia y qué modelo convendría trabajar en esta investigación. Rodríguez (2009), psicopedagoga uruguaya destaca que la resiliencia nació primeramente de corrientes como la psicología social, luego se expandió a la sociología y, por último, a las ciencias de la educación, que actualmente está en uso y, algunos países plantean renovar sus programas con base a este concepto. Hay que aclarar que el término varía en el tiempo, no permanece estático, está en constante evolución. Por ello, representa diversas definiciones que dependen del estudio o problema.

Siguiendo el origen del término, Gil (2010) plantea que la resiliencia comenzó a tomar fuerza a partir del siglo XX, esto es en la década de los años '70. Allí aparecen Bowlby (1969); Anthony (1974) y Kobasa (1979). A medida que se daban diferentes concepciones, éstas se englobaron en escuelas de resiliencia: la escuela anglosajona, en la que participan dos generaciones. En la primera, se encuentran las psicólogas investigadoras Werner & Smith (1982); en la segunda generación, Rutter (1987); Grotberg (1996, 2001). En la escuela europea, el principal representante de la resiliencia es Cyrulnik (2001-2002), también el sociólogo Vanistendael

(1994). Por último, la escuela latinoamericana, cuyo gran defensor es Melillo (2001).

Pronto aparece una tercera generación en la que se crea el modelo holístico de resiliencia (Gil, 2010). Dicho modelo está siendo utilizado en la educación como una nueva propuesta conceptual, metodológica y práctica. De esta manera, otros teóricos e investigadores sobre la resiliencia, han sido Anzola (2003-2004); Jadue, Galindo y Navarro (2005, en Villasmil, 2010). A tal punto, que el término resiliencia también lo han relacionado con la vulnerabilidad, los factores de riesgo y protección.

Para esta investigación, se tomaría en cuenta el modelo holístico basado en la formación integral del individuo, a fin de que encuentre significado a su vida por medio de la práctica de la lectura y escritura de sus textos. Es decir, cómo construye resiliencia a través de la producción escrita de textos autobiográficos.

Como marco de referencia del término holística, Weil (2000, p. 11, citado por Plata, 2006), lo define como “al conjunto, al “todo” en sus relaciones con sus “partes”, la interrelación de todos los seres en el mundo.” (p. 245). Así, el sujeto sería un ser completo, integral en la escuela, capaz de idear experiencias vividas en su entorno personal, a fin de demostrarlo como una fortaleza resiliente en la escritura, se adapte positivamente a esta tarea con el apoyo de un facilitador que le inspire confianza.

No obstante, hay que destacar que la resiliencia conforme tenga gran importancia para la investigación, debe tomarse en cuenta que toda persona según Villasmil (2010), “..., requiere desarrollar resiliencia... Para la educación el término implica como en ciencias físicas, una dinámica positiva, con capacidad de volver hacia delante. La resiliencia humana, ...no se limita solo a resistir, sino que permite iniciar la reconstrucción...” (p. 51).



Llama poderosamente la atención esta última idea del autor, a la que se desea aproximar a los estudiantes jóvenes y adultos reinsertados a la educación no-formal, como es que reconstruyan su identidad a través de la palabra escrita, se reconozcan como persona sin negar su identidad. Sería para el estudiante un ejercicio de transformación en su forma de pensar, como diría Foucault (2002, citado por Lluch, 2013): "...si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de cómo se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando." (p. 201). El sujeto haría un acto reflexivo de lo que piensa al escribir sobre su vida, pero que no sólo piense la experiencia, sino que le sirva también para la vida (Hernández, 2007).

En el mismo orden de ideas, Calkins (1998, citada por Hernández, et al., 2011) dice que: "...la escritura nos permite fijar nuestros pensamientos en el papel... Podemos pensar acerca de nuestro pensamiento. Mediante la escritura podemos "re-ver", remodelar y pulir nuestro pensamiento." (p. 50).

Ver cómo vienen las ideas a nuestro pensamiento para ir las modelando y desarrollarlas por escrito. Es un ejercicio que resultaría complejo para esta clase de estudiantes, si no tienen el conocimiento de que la escritura sirve como práctica social a través de la interacción con los demás, con el fin de que el participante internalice los procesos externos como parte fundamental de su práctica. Y precisamente, el aprendiz pueda participar activa y positivamente de esta clase de práctica no escolarizada tanto de la lectura como de la escritura. (Kalman, 2003). En este sentido, para Cyrulnick (2002, en Uriarte, 2006)

Los profesores deben ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos y a comprender el entorno físico y social. Encontrar el sentido a las actividades y a las normas ayuda a dar sentido a uno mismo y a participar activamente en su realización y cumplimiento (p. 18).

Por ello, la figura del facilitador o docente y la escuela pueden ser motivos para la construcción de resiliencia de los estudiantes y, convertirse en un vínculo positivo de experiencias. De esta manera, surge la necesidad de ofrecer a los estudiantes jóvenes y adultos, la oportunidad de que escriban textos experienciales como una herramienta de resiliencia.

En otras palabras, la resiliencia es una tarea educativa con la intención de crear en el aula un ambiente de reflexión en los estudiantes. Esto hará posible significar la actividad de clase no sólo como experiencia para manejar conocimientos meramente cognitivos, sino también, para encontrarle sentido a sus vidas, al preguntarse y reflexionar qué piensan de lo que escriben, cómo se sienten escribiendo sobre sí. Hernández (2007), señala que "...Escribir sobre sí es hacerse a sí mismo, la escritura entraña entonces un estatuto creador de la propia vida..., aquí el escribir sobre sí se identifica con el escribirse a sí mismo." (pp. 6-7). De manera que entonces el sujeto se hace productor de su propia obra: la escritura de sí mismo, y a través de la memoria, va cobrando significado.

La actividad de escritura vivencial y reflexiva en estudiantes jóvenes y adultos puede formar parte de la integración del mundo de la lengua escrita, ya que al sentirse involucrados con ella, el ambiente de aprendizaje cambia si hay una acción docente que sensibilice al estudiante a adquirir nuevos aprendizajes, para que construya textos escritos a partir de sus vivencias. Por tal motivo, la escritura es un factor fundamental para la vida del ser humano y también para fortalecer la resiliencia.

Ello supone que el desarrollo personal del sujeto debe hacerse manifiesto hacia los demás y para sí mismo sus posibilidades de resiliencia, (Máquez, 2010), pensar con mayor capacidad de elaboración, a pesar de las barreras vividas en lo personal y entorno educativo.

Desde esta perspectiva, el estudiante joven y adulto debe ser visto y tratado como parte de una comunidad como lo arguye Chomsky (citado por

López, 2003, en Márquez, 2010) y, es tarea del facilitador brindar un clima de aceptación y afecto, así como de orientarlos y escucharlos, porque para Navarro, (2003) "...actuar sin comprender no permite la resiliencia." (p. 190). El estudiante permanecería ausente "...de experiencias de aprendizaje mediado por parte de la persona que ha carecido de un mediador que le ayude a recibir, procesar y entregar la información proveniente del mundo externo." Lo que llama López (2003), *privación cultural* (López, 2003 cit. por Márquez, 2010, p. 54).

Si bien, es cierto que los estudiantes reinsertados no se han visto en espacios que les impulse a trabajar con actividades de gran enriquecimiento intelectual. Por ende, es menester de los centros de formación educativos y en palabras de Anzola (2001):

...intentar idear un sistema diferente, irrestricto en cuanto a la diversidad de temas susceptibles de ser aprendidos; en la convicción freireana de que educar es «hacer pensar» y proporcionarle al individuo posibilidades transformadoras que deberá volcar hacia el ambiente natural y social que le toca vivir (p. 158).

Esa posibilidad transformadora pone de manifiesto la capacidad de vivencia personal que plasmada en la escritura, cobraría sentido y significado por su forma de pensar.

Para finalizar, queda de parte de los facilitadores construir resiliencia con sus educandos, desarrollar la empatía y confianza para que puedan reconocerse como personas, con pensamiento positivo y a través de la interacción mediatizada, reflejar en la escritura su identidad y autonomía. Así como también, desarrollar la competencia comunicativa a partir de sus experiencias.

## **La enseñanza y aprendizaje de la producción escrita de experiencias de vida en estudiantes jóvenes y adultos**

La enseñanza y aprendizaje de la producción escrita deben constituirse en una actividad que responda a una intención comunicativa y a un ambiente social real, para que los estudiantes jóvenes y adultos tengan la posibilidad de construir conocimiento en diferentes áreas del saber; en particular, construir textos propios a partir de experiencias de vida. Asimismo, apropiarse de los elementos lingüísticos que actúan sobre un contexto determinado.

Desde luego, Angulo (2004) expresa que el aprendizaje “es una reconstrucción de saberes que se desarrolla a partir de la comunicación y el contacto interpersonal, originando procesos de construcción compartida de conocimientos.” (pp. 85-86). Esta idea, sin embargo, permite también ver cómo el estudiante puede interactuar no sólo entre los demás compañeros y docente, sino también en la experiencia de aprendizaje y construcción de textos escritos. De manera que, esa interacción y acercamiento hacia la producción escrita genere en el joven y adulto una serie de actividades cognitivas necesarias para desarrollar el proceso de escritura, como los conocimientos previos, el contenido y la estructura textual.

Lo anteriormente expuesto, permite ver la producción escrita como una oportunidad a los jóvenes y adultos de tener experiencias con la lectura y escritura no sólo como fuente de información, sino también como medio de liberación y de expresión de conocimientos de sí mismo. Del mismo modo, la experiencia de escritura ayuda al individuo a organizar el pensamiento para construir significados en el momento en que descubre cómo hacerlo de manera independiente o con ayuda de un mediador.

Por tanto, el facilitador debe ayudar al joven y adulto a emplear un estilo apropiado acorde con sus necesidades. Del mismo modo, va a ser un tipo de

ejercicio que irá enriqueciendo con la práctica el desarrollo y fortalecimiento de la lengua escrita. Entonces, ¿qué debe hacer la escuela para favorecer la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita de experiencias de vida en estudiantes jóvenes y adultos?

La escritura se ha concebido como un medio de aprendizaje y también en un saber que es aprendido y enseñado (Serrano, 2000). Sin embargo, la escuela debe considerar este proceso según Serrano (2000):

...como un instrumento necesario, para acceder al mundo del saber, para expresar puntos de vista, para comunicar sentimientos, emociones, experiencias, reflexiones, para informar a otros y para dejar constancia en el tiempo de saberes descubiertos. Por lo tanto, las situaciones de aprendizaje de la escritura en la escuela deben tener una intención comunicativa y un contexto social real, para que los estudiantes la perciban como una actividad significativa y necesaria para su formación (s/p).

Queda claro entonces que la función de la escuela debe cumplir con propósitos que generen sentido y favorezcan el crecimiento personal, afectivo y social del estudiante. Aunque en muchos casos sólo ha puesto el énfasis de que el estudiante utilice la lengua escrita como una técnica para decodificar o a lo que Cassany (1990) llama “enfoque funcional”. Desde luego, este autor comenta en este enfoque que los materiales o textos para trabajar en el aula deben ser auténticos de acuerdo a sus necesidades.

De igual forma, Cassany (1990) garantiza “que lo que se enseña en clase es lo que realmente se utiliza en la calle.” (p. 68). En concordancia con el autor, el aprendiz aprenderá de tal manera a partir de recursos lingüísticos diferentes y que lo lleven más allá con el fin de autorrealizarse como persona.

Desde esta perspectiva, el sujeto no sólo debe poner en práctica este enfoque, sino el procesual, que también va de acuerdo a los intereses del estudiante. En este caso, tener dominio en la composición textual, como:

generar ideas, revisar borradores, corregir y rehacer el texto. (Cassany, 1990). Si bien, resultaría un poco difícil que el estudiante desarrolle este tipo de funciones en sus producciones escritas si no posee la asesoría y experiencia necesarias. Son personas jóvenes y adultas rezagadas en la construcción del discurso escrito. Al respecto Cassany (2016) expresa que “La mayoría de escritos que produce el aprendiz tienen función *ejecutiva o instrumental* (y en algunos casos *funcional*) de acuerdo con los cuatro niveles estratificados de dominio escolar de la escritura, propuestos por Wells (1987)...” (p. 94).

Desde luego, se torna un desafío para el sistema educativo en este nivel de formación de jóvenes y adultos, la dificultad que el educando experimente frente a las prácticas complejas de la lengua escrita y, experimentar en el aula la práctica de la revisión entre pares de un texto escrito, corrección procesal que sugiere Cassany (2000), es una manera de relacionarse con la práctica de la escritura.

Sin embargo, este tipo de ejercicio puede servir como una herramienta práctica de aprendizaje en el estudiante joven y adulto, si la trabajan activamente en el aula de manera que forme parte de la enseñanza como “...proceso colaborativo de desarrollo personal.” (Cassany, 2000, p. 46). De esta manera, resultaría bastante enriquecedor potenciar este mecanismo, que el educando se convierta en un autocorrector de sus textos y también de las producciones de sus compañeros, aunque incurran en faltas, aprenderán a valorar e incluso analizar corrigiendo textos.

Por tanto, para el docente es oportuno proponer esta situación de aprendizaje significativo a los estudiantes jóvenes y adultos, porque le permite de algún modo, activar sus esquemas de conocimiento y seguir aprendiendo de la experiencia de los demás, y sobre todo, de la escritura que es una forma de poder brindarles esta oportunidad.

No obstante, esta manera de pretender vincular al estudiante joven y adulto hacia la práctica de escritura de textos autobiográficos vivenciales; por una parte, es un espacio para buscar relacionarse quién es o quién soy y, reconocer de su escritura personal sus debilidades y fortalezas sin ser juzgado por nadie. Así, Contreras (2010), manifiesta:

...que la propia clase sea un espacio que se piensa, que se relata, que se comparte, y que permite pensarnos lo que da de sí como lugar para ir nutriendo un saber pedagógico...

...El aprendizaje de verdad es siempre algo personal. (p. 75).

Desde luego, en las aulas de clase debe ir acompañado este tipo de aprendizaje para que el aprendiz descubra, explique e interprete lo que escribe, no de forma mecánica, sino tratar de interpretar por medio de la lectura el discurso escrito, que lo ayude a pensar, sentir, comprender y transformar su identidad. Lo que implica también apropiarse del texto para comprenderse a sí mismo. Como dice Herrera (1997): "...Nos autocomprendemos en la comprensión de los textos que leemos..." (p. 57), así como del *aprendizaje personal*. Contreras, (2010). De este modo, el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante joven y adulto hacia la producción escrita, para Chambo (2012) "...es el espacio para conocer la voz del otro y dar a conocer la propia palabra y poder discutir significados, reflexionar y tener la posibilidad de acción..." (p. 49).

Posibilidad que sirve como instrumento liberador y de interacción a través del diálogo, asimilar y transformar los conocimientos construidos en el aula, dejando a un lado las situaciones de aprendizaje de escritura abstractas para que el estudiante se abra a describir su mundo, su pensamiento por medio de la palabra escrita.

De este modo, Chambo (2012) expresa que "...El aprendizaje es en sí el que forma a la persona, la fundamenta y la humaniza por medio de su palabra..." (p. 50). Gracias a ésta, el sujeto transforma su discurso oral en un

referente escrito para hacerse entender, reconocerse como persona y hacerse visible hacia los demás.

Por tal motivo, existe el interés de que estas personas jóvenes y adultas rezagadas del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, encuentren interés de la misma, sensibilizándolos a comunicar sus experiencias de vida como propio instrumento de aprendizaje de la producción escrita. A tal punto, que a partir de lo vivencial surja un dominio epistémico o qué ideas subyacen cuando se relacionan con la escritura al otorgarle cierta significatividad.

Por lo general, este grupo de participantes de la escolaridad no formal, principalmente utilizan la escritura en la escuela y su nivel es más reproductivo que productivo. En tal sentido, hay que guiar al individuo a pasar de este nivel a uno más complejo por medio de la ayuda de un sujeto experto (docente o compañero), enseñanza a la que Vygotsky (1995) denominó zona de desarrollo próximo (ZDP).

Una vez dado este proceso de mediación, el estudiante puede avanzar hacia nuevos aprendizajes, como trabajar el proceso de escritura desde el modelo de transformar el conocimiento. Así, teóricos como Scardamalia y Bereiter (1992 cit. por Romano, 2015) expresan con respecto a este modelo que "...escribir no significa transmitir información sino más bien explorar, descubrir, generar ideas y nuevas asociaciones que implican un aprendizaje." (p. 217). Del mismo modo, para Carlino (2006, en Romano, 2015) "escribir es uno de los mejores métodos para pensar." (p. 217). Asimismo, Carlino (2005 en Romano, 2015) "puede ser instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber." (p. 217).

Ahora bien, en esta investigación tanto la escuela como el docente deben estar preparados para incorporar esta experiencia en la enseñanza y aprendizaje de los educandos, poder brindarles la orientación necesaria (andamiaje) para que crean sus habilidades cognitivas en la producción de



textos. De modo que el estudiante al relacionarse con la situación comunicativa en el proceso de escritura, intente no decir el conocimiento (lo que lleva almacenado en su memoria), sino que también pueda transformarlo.

Finalmente, nunca es tarde para aprender y transformarse como personas. Es indispensable reconocer los procesos de enseñanza y aprendizaje que demuestran los estudiantes jóvenes y adultos en las producciones escritas, sin dejar de lado que el lenguaje y el pensamiento forman parte de la vida cotidiana, de manera tal que fortalezcan su identidad a través de la construcción de una secuencia de vida más significativa. Para que estos procesos tengan resultado, debe haber anticipadamente un procesos mediado; de lo contrario, el aprendizaje del estudiante joven y adulto continuaría siendo un proceso mecánico y descontextualizado de la producción escrita.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

En el presente capítulo se desglosará la metodología utilizada para la obtención de los datos de la presente investigación. Incluye el diseño de la investigación el cual se enmarca en el paradigma cualitativo, los participantes y el contexto de la investigación. Del mismo modo, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento y categorías de análisis.

#### **Tipo y diseño de la investigación**

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo bajo la modalidad etnográfica, cuyo diseño es el estudio de caso que busca estudiar la incidencia de la escritura de experiencias de vida y vivencias personales autobiográficas, en las producciones escritas de estudiantes jóvenes y adultos reinsertados del 11° semestre de Educación Media general de una institución educativa privada del estado Mérida.

En este sentido, la etnografía en palabras de Monje (2011)

Busca comprender una comunidad y su contexto cultural sin partir de presuposiciones o expectativas... El etnógrafo recoge sistemáticamente descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados; citas directas de la gente sobre sus experiencias; actitudes, creencias y pensamientos; de la misma forma obtiene extractos o pasajes enteros de documentos, cartas, registros e historias de caso (pp. 109-110).

De este modo, el investigador etnógrafo se ve como un participante más en el proceso de estudio con el propósito de intentar comprender e interpretar la realidad de un grupo en particular, observar y analizar las situaciones de escritura desarrolladas dentro del aula acerca de lo que dicen

y/o piensan los participantes del estudio sobre sus experiencias de vida a partir de las producciones escritas.

Como diseño de esta investigación se eligió el estudio de caso. Para Villalobos (2003) "... es un diseño de investigación efectivo de obtener una comprensión profunda de la forma de vivir de un individuo o grupo de individuos en una sociedad." (p. 58).

El estudio de casos para la presente investigación brinda la oportunidad de estudiar un fenómeno en un tiempo determinado, permitiéndole al investigador centrarse en un caso particular para identificar distintos procesos de interacción presentes en la investigación; valorar la naturaleza compleja del participante de su texto escrito real. Asimismo, el trabajo se apoyó de herramientas como: la observación participante, registro de los datos, entrevistas y notas de campo. Sin embargo, en el estudio de caso es indispensable la participación de los informantes en un contexto áulico real para dar cuenta de la narración de sus producciones escritas.

### Contexto e informantes de la investigación

El contexto de la investigación se realizó en un centro de formación educativa privada no-formal, conformado por 19 participantes jóvenes y adultos cursantes del 11° semestre de Educación Media General. De los 19 en total, sólo a 15 se les aplicó una encuesta. De la misma, quedó conformada en un grupo focal de seis (6) informantes en edades comprendidas entre 19 y 32 años de edad. A continuación se presentan los datos de los informantes según la edad y el sexo:

**Cuadro N° 1.** Participantes encuestados

Género	Edad	Total grupo de estudiantes	Total estudiantes encuestados	Total grupo de encuestados
Masculino	19 y 32	11	8	15
Femenino	19 y 32	8	7	

### **Criterios de selección de los participantes:**

Se escogió este pequeño grupo de informantes de manera intencional, tomando en cuenta los siguientes criterios: a) ser participante regular de las clases de Castellano y Literatura; b) ser cursante del 11° semestre de Educación Media General; c) mostrar disposición para colaborar con la investigación; c) demostrar responsabilidad y entrega de las producciones escritas. En cuanto a las variables de sexo y edad de los informantes, no se consideraron para la selección. Por último, el centro de formación se encuentra ubicado en la Parroquia Milla del Municipio Libertador del estado Mérida.

### **Técnicas e instrumento de la recolección de datos**

Como se trata de una investigación cualitativa enmarcada en un estudio de casos, para la técnica de recogida de datos se recurrió a la observación participante, porque permite vivenciar el entorno de los informantes y registrar información directa de las situaciones de aprendizaje orientadas de la intervención pedagógica por parte de la investigadora.

El instrumento empleado para la recolección de información fue la encuesta. Cabe destacar que para la aplicación del instrumento a los estudiantes, primeramente se sometió a juicio de expertos, entregando a cada uno, un modelo del instrumento y sus propósitos para ser valorado y proceder a su validación. La aplicación del instrumento a los informantes se dio en forma de cuestionario con categorías de análisis y estructurado con preguntas cerradas y abiertas (ver anexo p. 168). La misma se utilizó como diagnóstico con el fin de identificar en qué situaciones utilizan los estudiantes jóvenes y adultos las prácticas de lectura y escritura.

Por otro lado, se utilizó la entrevista semiestructurada con el propósito de conocer las experiencias y/o conocimientos previos que tienen de la lengua

escrita, así como también saber qué piensan y cómo se sienten al leer y escribir sus propias producciones a partir de experiencias de vida. Las entrevistas se centraron en aspectos referidos en torno a la experiencia relacionada con el proceso de la lengua escrita. Las mismas se hicieron de manera colectiva con respuestas individuales, para conocer qué postura reflexiva se evidencia de lo que escriben, si lo que escriben se ajusta a las preguntas de las consignas y/o cómo se sintieron al escribir sus propias producciones.

Por su parte, Gutiérrez (2010) expresa de su experiencia con Calkins (1993) “en que la adopción de las entrevistas bajo un enfoque procesal de la escritura, ayuda al joven a interactuar con su obra, a impulsar la revisión de lo que ha dicho, para ver qué puede descubrir...” (p. 48).

## **Procedimiento**

El procedimiento se realizó de acuerdo con los fines planteados en la investigación. Se tomaron en cuenta los siguientes pasos:

### **1. Exploración-Diagnóstico**

Se aplicó una encuesta en forma de cuestionario el cual estuvo estructurado en tres partes. La primera conformada con los datos personales resguardando la identidad del informante. La segunda y tercera parte se presentaron preguntas abiertas y cerradas con categorías de análisis relacionadas con la lectura y la escritura. El instrumento fue aplicado a un grupo de 15 estudiantes jóvenes y adultos de un Centro de Formación Educativa no-formal del semestre 11° con la finalidad de conocer en qué situaciones utilizan la lectura y la escritura en su vida cotidiana y, así poder registrar información y ofrecerles consignas que le brinden a los participantes a expandirse más hacia la lengua escrita.

## **2. Propuesta de consignas para generar producciones escritas en los participantes**

Primeramente, se habló a los estudiantes del semestre 11° de educación media general, que la asignatura de Castellano y Literatura iba a ser trabajada con una metodología diferente con el fin de utilizar la escritura a partir de experiencias personales como un ejercicio práctico más real en el que pudieran valorar, reflexionar, reconocerse como personas y ser capaces de autocorregirse al generar sus producciones.

Asimismo, se les presentaron textos similares para su lectura de manera que sirvieran de modelo a las experiencias de su vida que deberían producir por escrito. Oportunidad ésta para que el estudiante libremente de sus experiencias, incluya en sus producciones vivencias, recuerdos y sentimientos que no ha podido expresar. De esta manera, la escritura sería una vivencia más real y diferente a la que siempre están los participantes recibiendo de forma escolarizada.

A partir de este planteamiento, los informantes estuvieron de acuerdo en trabajar con esta nueva modalidad de escritura en su proceso de aprendizaje, contar con el tiempo necesario, la empatía hacia la facilitadora para tener acceso a la lectura de sus producciones y se empoderen de la escritura.

A continuación se da a conocer el plan previsto desarrollado durante las sesiones de trabajo en el aula, con la necesidad de convertir las prácticas de escritura en experiencias de vida. En primer lugar, se realizó un diagnóstico exploratorio en forma de cuestionario de preguntas abiertas y cerradas relacionadas con la lectura y la escritura para identificar las prácticas de lectura y escritura de los participantes. En segundo lugar, se organizaron las

sesiones en siete (7) consignas trabajadas cada una semanalmente en tiempo de 45 minutos.

En la **consigna N° 1**, llamada *Recuerdos de la escuela primaria*, se hizo con la intención de trabajar con textos autobiográficos a partir de experiencias de vida, es una de las formas que van a conducir al estudiante a movilizarse a escribir no de forma rígida, sino más personal. En esta primera sesión se solicitó a los informantes que escribieran un texto sobre los primeros recuerdos de su escuela primaria y relataran las ideas más relevantes y/o significativas, como descripción de la escuela; qué jugaban en el recreo; cómo era la maestra y sus compañeros. Este momento de escritura sirve para que el estudiante se sienta en confianza y libre al escribir y buscar de nuevo en su memoria aquellos recuerdos de infancia llenos de sentimientos, deseos y gustos que una vez fueron inolvidables para ellos. Al final de la producción, se hizo una entrevista semiestructurada a los participantes del estudio, con el fin de saber cómo se sienten al momento de escribir una experiencia de su vida.

En la **consigna N° 2**: *¿Por qué no pude culminar mis estudios de Educación Media?* Esta segunda actividad tuvo como propósito que el participante contara la experiencia por escrito y reflexionara de forma individual la razón de no haber culminado sus estudios de Educación Media en la escuela formal. El estudiante debe escribir un primer borrador para luego revisar su escrito, y de esta manera, reflexionar si lo que escribe se relaciona con la pregunta de la consigna y, qué cambia de un texto a otro. Por último, reescribir la versión final en una segunda sesión. En esta sesión se dio la posibilidad al estudiante de elaborar la versión final en la casa, tomara un momento de privacidad al sentarse a escribir y darse cuenta de que contar esta experiencia es hablar de sí mismo. Por último, se hizo una entrevista semiestructurada para saber qué le pareció contar la experiencia generando un borrador y la versión final.

En la **consigna N° 3**: *¿Cómo fue mi experiencia en la secundaria?* *Revisión entre pares*, se quiso continuar con la sesión anterior, esta vez, abriendo un espacio para que los participantes contaran su experiencia por escrito cuando desertaron la educación secundaria de la escuela formal y qué los condujo a retomar sus estudios en la educación no-formal para jóvenes y adultos. Una vez realizado este paso, se hizo entrega de las producciones para que hicieran el proceso de revisión y se autoevaluaran. Del mismo modo, se consultó con los participantes presentes en esta sesión para que otro compañero revisara su texto, a fin de que le hiciera correcciones y sugiriera algún comentario de los hallazgos. Desde luego, esta temática es un aporte de Cassany (2000), quien apunta que

...la corrección puede -¡debe!- ser un instrumento eficaz para el aprendizaje... Es preciso concebirla como una técnica didáctica más (variada, flexible y, también, prescindible) y no como una operación de control obligatoria al final de cada texto. Es una actividad que puede realizarse de maneras muy distintas (individual, en grupo, por parejas, con profesor, sin profesor, etc.), que puede ser divertida e incluso entusiasmadora, que puede ser activa y motivante, que puede implicar al alumno y, en definitiva, responsabilizarle de su propio aprendizaje... (p. 28).

En la **consigna N° 4**: Lectura individual del texto *Teresa* (2000): *“Preguntas y respuestas”* de Armando José Sequera, se quiso escoger esta lectura porque va dedicada a niños y jóvenes, cuyo caso en particular, marca aspectos de la vida diaria que conduce al lector a pensar, reflexionar y a escribir. Por ello, se quiso conocer qué piensan los estudiantes al enfrentarse con la lectura de un texto diferente, cuál es su reacción después de leerlo, expresan sentimientos, logran generar conceptos motivados a la imaginación, pueden producir el suyo propio. Primeramente, se distribuyeron copias a cada uno de los participantes para que leyeran el texto de forma individual y luego proceder a leerla en voz alta para escuchar sus comentarios. Seguidamente, se generaron lluvia de ideas para compartir opiniones: ¿qué edad tendría la niña? ¿qué nivel o grado estudiará?. Por



último, se invitó a los participantes de intentar reescribir una producción escrita de preguntas y respuestas como la del texto leído y comentado, utilizando las mismas preguntas o bien, creando otras a través de su imaginación.

En la **consigna N° 5**: *Experiencias de mi vida que me marcaron*, se quiso conocer si el estudiante iba cambiando su forma de pensar y de producir un texto escrito acorde a la estructura textual con inicio, desarrollo y cierre de una consigna dada por la investigadora, para hallar los elementos que se muestran en el proceso de escritura: extensión de la producción, relación de ideas, coherencia y cohesión textual, entre otros. Esta idea, sin embargo, permite revisar la incidencia de eventos significativos de su vida en la producción escrita autobiográfica. Por tanto, se pidió la elaboración de un primer borrador de escritura y una versión final, para también observar y analizar si hubo cambios en las producciones.

En la **consigna N° 6**: Ensayo reflexivo de extracto de una lectura: *Paula* (1994) de Isabel Allende, consistió en aportar al estudiante otro tipo de texto, esta vez de género autobiográfico, para que también conociera experiencias de vida de otras personas, escritores y, apropiarse de la lectura y escritura. Se hizo un breve comentario de esta escritora y de la obra. A través del torbellino de ideas, preguntarles qué piensan, qué ideas pueden aportar del texto, qué los conduce a reflexionar y/o autoevaluarse cuando deben escribir su propio texto. A partir de estas ideas, se presentó un pequeño fragmento del texto *Paula* (1994), obra autobiográfica de la escritora chilena Isabel Allende. El mismo por ser corto, se escribió en el pizarrón para que se diera una lectura colectiva y así visualizaran detenidamente la forma de narrar de la autora, el tiempo verbal utilizado, los detalles y qué opinión merecía el texto. Seguidamente de escuchar las apreciaciones, se les propuso realizar un pequeño ensayo reflexivo con base al fragmento leído y escribieran su punto de vista, si están de acuerdo con las ideas que expresa la escritora en

el texto, qué piensan acerca del mismo y si lo relacionan con su vida cotidiana.

Por último, en la **consigna N° 7**: Exposición oral. *¿Cómo me sentí realizando esta práctica de escritura?* En esta última sesión, se hizo el cierre del semestre y de las actividades prácticas de escritura con los participantes. Se les solicitó hacer una exposición oral con la finalidad de que los informantes contaran la experiencia de producir textos autobiográficos trabajados en el aula con la investigadora, reflexionar de las experiencias narradas, cómo se sintieron escribiendo y si les aportó algún valor significativo el generar prácticas de escritura a partir de experiencias. Además de esta consigna, se les pidió llevar recursos: lámina o cualquier otro implemento (mapas, imágenes) para contar la experiencia (no obligatorio). La investigadora tomaría registro de los datos de los informantes y fotos de los recursos.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### **3. Análisis de los datos**

Los datos del estudio se analizaron cualitativamente. En primer lugar, se quiso conocer en la aplicación de la encuesta, la relación del estudiante joven y adulto con la lengua escrita y en qué situaciones la utilizan. Esto para complementar el primer objetivo de la investigación, identificar las prácticas de lectura y escritura de los participantes. En segundo lugar, se trabajó con los informantes en la elaboración de producciones escritas sobre experiencias de vida, atendiendo a consignas propuestas por la investigadora:

1. Generar borradores de escritura de acuerdo con una pregunta de experiencia de vida, y observar qué ocurre en este proceso, si logran escribir. qué recuerda cuando se le invita a escribir sobre una experiencia de su vida.

2. Producir por escrito la versión final, qué postura adopta el estudiante cuando se le pide reelaborar las producciones escritas de sus experiencias de vida.
3. Valorar qué ocurre en el intercambio entre pares de revisión de producciones, qué es lo que revisan y/o corrigen, qué sugerencias dan al respecto.
4. Identificar en sus producciones escritas el manejo del lenguaje, el vocabulario empleado; de modo que descubran por sí mismos cómo perfilan su estilo de escritor al enfrentarse en una página en blanco y responder a preguntas en las que puedan buscar en la memoria, ordenarlas y ponerlas libremente por escrito.
5. Revisar si reescriben los textos modelo de lecturas propuestas, qué piensan de lo leído, también pueden generar un texto propio, cómo se sienten al hacerlo.
6. Así mismo, se revisan los datos que guarden relación con los elementos presentes en las prácticas de escritura autobiográfica, que muestren alguna evidencia en el avance de la escritura de los participantes. Tales elementos se refieren a los aspectos afectivo-emotivos, cognitivos, socioculturales, lingüísticos, en cuanto al uso de las propiedades del texto, contenido y estilo del lenguaje, presentes en las consignas de escritura planteada. Por su parte, esta revisión va a permitir también identificar y analizar de las prácticas de escritura cómo maneja el estudiante cada consigna, cuál es su apreciación al generar borradores de escritura y versiones finales; hay cambios de estructura entre un texto y otro; manifiesta aceptación al escribir; expresa sus sentimientos y emociones de las vivencias que cuenta; extensión del texto, entre otros.

Las experiencias de vida de los participantes les ayudarán en la manera de idear nuevas formas de contar sus vidas, conocerse a sí mismos en la escritura que producen, ser capaces de arriesgarse e ir más allá de lo que

son, sin pretender ocultarse, sino manejando la autoconfianza de narrar sus experiencias de vida a través de la escritura.

Con esta nueva posibilidad de invitar al estudiante joven y adulto a producir escrituras autobiográficas, se cree que esté propiciando la posibilidad de aprender a narrar sus vivencias sin ataduras y, de interactuar con el mundo de otra manera, lo que va a servir para su crecimiento personal, social, afectivo y cultural, así como a no seguir atrapados en la perspectiva escolar de la tarea de escritura.

**Tabla N° 2.** Categorías de la encuesta a los informantes

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
RECUERDOS DE INTERACCIÓN CON LA LECTURA	1. ¿Te leyeron en casa? SÍ ___ NO ___
ENTORNO LECTOR	2. ¿Quién te leía? Mamá ___ Papá ___ Tío(a) ___ Mamá y Papá ___ Abuelo(a) ___ Padrastro ___ Madrastra ___ Hermano ___ Hermana ___ Nadie ___
RECUERDOS DE LECTURA	3. ¿Qué textos te leyeron?  Cuentos ___ Novelas ___ Historietas ___ La Biblia ___ Poesía ___ Periódico ___  Canciones ___ Ninguno ___ Otros ___ ¿Cuáles? _____
RELACIÓN CON LA LECTURA	4. ¿Te agrada leer? SÍ ___ NO ___ ¿Por qué? _____
LECTURA EN LA VIDA DIARIA	5. ¿Lees en tu vida cotidiana? SÍ ___ NO ___ ¿Por qué? _____
TIPOLOGÍA LECTORA	6. ¿Qué tipos de textos lees?  Noticias ___ Artículos digitales ___ La Biblia ___ Textos escolares ___ Cuentos ___ Novelas ___ Poemas ___ Canciones ___ Otros ___ Ninguno ___ ¿Cuáles? _____
MOTIVOS PARA LEER	7. Cuando lees, lo haces por: Placer ___ Informarte ___ Investigar ___ Hacer tareas  escolares ___ Realizar trabajos ___ Informes ___

<b>REESCRITURA</b>	8.¿Haces toma de notas cuando lees los textos de los autores que consultas?  Sí __ NO __ ¿Por qué? _____
<b>RELACIÓN CON LA ESCRITURA</b>	9.¿Te agrada escribir? Sí __ NO __ ¿Por qué? _____
<b>ESCRITURA Y VIVENCIA PERSONAL</b>	10.¿Qué escribes? Notas __ Recados __ Mensajes de texto __ Apuntes __ Cartas __ Nada _
<b>ENTORNOS DE ESCRITURA</b>	11.¿En qué lugar escribes? Casa __ Escuela __ Trabajo __ Otros __ Todas las anteriores __
<b>RELACIÓN DE ESCRITURA</b>	12.¿Qué tan seguido escribes? Diario __ Semanal __ Quincenal __ Mensual __ Nunca __
<b>PROPÓSITO DE LA ESCRITURA</b>	13.¿En qué situación usas la escritura? Para realizar una tarea __ Un trabajo __ Hacer la lista del mercado __ todas las anteriores__ Otros __
<b>ESCRITURA EN LA ESCUELA</b>	14.¿Qué escribes en la institución donde estudias? Apuntes __ tareas __ pruebas escritas __ llenar planillas de inscripción __ actas __ trabajos __ informes __ Todas las anteriores __
<b>ESCRITURA LABORAL</b>	15.¿Qué escribes en el trabajo? Cartas __ Correo electrónico __ Mensajes de texto __ Otros __ ¿Cuáles? ____ Ninguna de las anteriores __ Nada __
<b>MATERIAL DE APOYO</b>	16.¿Cuándo escribes qué tipo de fuentes utilizas? Diccionario __ Internet __ Enciclopedias __ Revistas digitales __ Textos escolares __ Todas las anteriores __ Ninguna de las anteriores __ Otras __ ¿Cuáles? _____

**Tabla N° 3.** Categorías de análisis y consignas para las producciones escritas

<b>Categoría</b>	<b>Consigna</b>
<b>Experiencias de vida</b>	Recuerdos de la escuela primaria (Borrador) (Versión final)
<b>Estudios</b>	¿Por qué no pude culminar mis estudios de educación media? (Borrador) (Versión final)
<b>Experiencia en la secundaria</b>	¿Cómo fue mi experiencia en la secundaria? (Borrador) (Versión final)
<b>Revisión de escritura</b>	Revisión entre pares
<b>Tiempo de una lectura individual</b>	Lectura “ <i>Preguntas y respuestas</i> ” del texto <i>Teresa</i> de Armando José Sequera.
<b>Experiencias de vida</b>	Experiencias de mi vida que me marcaron (Borrador) (Versión final)
<b>Relación con la lectura</b> (Comprensión-reflexión)	Extracto de una lectura “Paula” de Isabel Allende Ensayo reflexivo
<b>Experiencia oral</b>	Exposición (¿Cómo me sentí realizando esta práctica de escritura?) Entrevista final (Contar la experiencia)

**Tabla N° 4.** Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas autobiográficas

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Descriptorios o indicadores</b>
<b>Experiencia de vida en la escuela primaria</b>	1.¿Cómo te sentiste al escribir y recordar de tu infancia en la escuela?	<p>Genera ideas a partir de sus recuerdos y vivencias.</p> <p>Siente satisfacción al recordar una vivencia.</p> <p>Expresa sus emociones</p> <p>Justifica</p> <p>Valora sus apreciaciones</p>
	2.¿Quisieras vivir de nuevo ese momento? ¿Por qué?	Valora sus ideas y la de los demás.

Elaboración propia (2016)

**Tabla N° 5.** Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas

<b>Categorías</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Descriptorios o indicadores</b>
<b>Experiencia en la escuela secundaria</b>	1.¿Cómo te sientes cuando debes escribir sobre experiencias de tu vida?	Siente emoción y motivación al expresar sus experiencias de vida.
	2.¿Sientes pena al escribir sobre experiencias de tu vida?	<p>Expresa con facilidad sus sentimientos y emociones.</p> <p>Se cohibe al expresar sus sentimientos.</p>
	3.¿Sientes que estás escribiendo?	<p>Sustenta opiniones con razones convincentes</p> <p>Reconoce sus acciones</p> <p>Expresa y proyecta confianza en sí mismo y en las tareas que realiza</p>

Elaboración propia (2016). Adaptación de Márquez (2009)

**Tabla N° 6.** Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas

<b>Categorías</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Descriptorios o indicadores</b>
<b>Revisión de escritura</b>	1. ¿Cómo te sientes al observar y leer tus propias producciones?	Expresa sus sentimientos y emociones  Valora sus producciones
	2. ¿Qué puedes decir sobre tus experiencias contadas por escrito?	Expresa con facilidad sus sentimientos y emociones  Reflexiona sobre sus acciones y errores  Razona  Establece analogías con otras áreas de aprendizaje
	3. ¿Qué te hace pensar que generar borradores de escritura tiene sentido?	Analiza sus argumentos  Demuestra importancia en las tareas

Elaboración propia (2016)



## **CAPÍTULO IV**

### **CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos y su análisis tomando en cuenta las categorías de estudio, con la intencionalidad de dar respuesta a las preguntas de esta investigación, y también cumplir con los objetivos planteados.

El trabajo dio inicio con la aplicación de una encuesta a un grupo de 15 participantes jóvenes y adultos del 11° semestre de educación media general, con una serie de preguntas abiertas y cerradas distribuidas en dos partes: lectura y escritura, cada una de ellas con categorías de análisis tomando en cuenta las interrogantes del estudio: ¿qué conocen los participantes acerca de la escritura y en qué situaciones la utilizan? Tanto en la lectura como en la escritura se utilizaron ocho (8) categorías para cada una. (Ver tabla N° 7). Las preguntas a esas categorías se eligieron de acuerdo a la naturaleza de los participantes. Seguidamente, se aplicaron cada una de las consignas de producciones escritas a fin de analizar los elementos del proceso de escritura surgidos en las producciones escritas de experiencias autobiográficas del grupo participante. Por último, se hizo el análisis de las producciones para valorar las representaciones de la escritura del grupo de estudio a partir de las escrituras propuestas. Asimismo, se recogieron datos importantes de las entrevistas de las producciones escritas autobiográficas.

A partir de los datos presentados en la encuesta, se organizan las respuestas aportadas por los participantes en la siguiente tabla:

**Tabla N° 7.** Categorías de la encuesta y respuestas de los participantes

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>PREGUNTAS</b>	<b>RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES</b>
<b>RECUERDOS DE INTERACCIÓN CON LA LECTURA</b>	1. ¿Te leyeron en casa? Sí ___ NO ___	De los 15 encuestados, (12) confirmaron leerles en casa, mientras que a (3) seleccionaron que no.
<b>ENTORNO LECTOR</b>	2. ¿Quién te leía? Mamá ___ Papá ___ Tío(a) ___ Mamá y Papá ___ Abuelo(a) ___ Padrastra ___ Madrastra ___ Hermano ___ Hermana ___ Nadie ___	La persona que les leía fue la madre con un total de (9) de los 15 encuestados. Mientras que mamá y papá (3); el tío(a) (1) y nadie (2).
<b>RECUERDOS DE LECTURA</b>	3. ¿Qué textos te leyeron?  Cuentos ___ Novelas ___ Historietas ___ La Biblia ___ Poesía ___ Periódico ___  Canciones ___ Ninguno ___ Otros ___ ¿Cuáles? _____	Los textos que les leyeron para la mayoría fueron cuentos, evidenciándose (10) de los 15 encuestados. De los 10, sólo a dos les leyeron “Tío Tigre y Tío Conejo”; (1) “El gato y el ratón”; (1) “Cuentos fantásticos”. (1) no seleccionó ni dijo nada; (1) seleccionó ninguno y, (1) historietas sin decir cuáles.
<b>RELACIÓN CON LA LECTURA</b>	4. ¿Te agrada leer? Sí ___ NO ___ ¿Por qué? _____	(13) afirmaron que les agrada leer. (1) para despistar la mente; (1) para aprender más sobre la historia; (1) se siente feliz cuando lee un cuento; (1) para investigar porque aprende cosas nuevas; (2) para enriquecimiento personal; (1) para adquirir conocimientos; (2); para aprender más; (1) revistas o libros que tengan una reflexión o ciencia; (1) porque es divertido; (1) le agrada; (1) no respondió. (1) afirmó no agrada leer porque le parece aburrido y, (1) no lee mucho.
<b>LECTURA EN LA VIDA DIARIA</b>	5. ¿Lees en tu vida cotidiana? Sí ___ NO ___ ¿Por qué? _____	(9) de los 15 encuestados respondieron leer diariamente: (1) para aprender más; (1) no justifica; (3) para estar informado en todo momento; (1) le gusta ver noticias del periódico; (1) para estar informado y hacer dibujos de una lectura; (1) le hace feliz; (1) le ayuda a tener un uso correcto

		de la lectura y escritura; (2) le hace sentir bien. Mientras que (5) de los 15 encuestados afirman no leer: (1) le produce pereza; (1) no permanece en casa; (1) no está acostumbrado; (2) se contradicen
<b>TIPOLOGÍA LECTORA</b>	6. ¿Qué tipos de textos lees?  Noticias __ Artículos digitales __ La Biblia __ Textos escolares __ Cuentos __ Novelas __ Poemas __ Canciones __ Otros __ Ninguno __ ¿Cuáles? _____	(9) de los 15 encuestados respondieron la opción leer noticias. Mientras que (1) de los 15, lee cuentos; (1) la biblia; (2) artículos digitales y, (2) prefieren leer otras cosas sin especificar cuáles.
<b>MOTIVOS PARA LEER</b>	7. Cuando lees, lo haces por: Placer __ Informarte __ Investigar __ Hacer tareas  escolares __ Realizar trabajos __ Informes __	(9) respondieron para estar informados; (1) para hacer tareas y, (5) leen por placer.
<b>REESCRITURA</b>	8. ¿Haces toma de notas cuando lees los textos de los autores que consultas?  Sí __ NO __ ¿Por qué? _____	(9) de los 15 encuestados confirman hacer toma de notas para informarse mejor; entender lo que están leyendo; saber de qué fuente proviene la información y extraer lo más importante. Mientras que (6) no hacen toma de notas para leer: (1) no justifica; (1) no se da cuenta de hacerlo; (1) porque no le gusta; (1) sólo quiere informarse de las noticias; (2) contradicen la opción de respuesta.
<b>RELACIÓN CON LA ESCRITURA</b>	9. ¿Te agrada escribir? Sí __ NO __ ¿Por qué? _____	(12) de los 15 encuestados sí les agrada escribir: (1) para mejorar la escritura; (1) le agrada mucho porque aprende más cuando hay que usar sangría y signos de puntuación; (1) para saber cómo es soltura en la escritura; (2) porque les gusta; (1) porque es una manera de entender lo que está leyendo; (1) porque se expresan emociones y muchas cosas que no se dicen al hablar; (1) se inspira para dibujar; (1) le

		agrada escribir poemas románticos; (1) porque le parece normal; (1) le entretiene cuando debe hacer algún trabajo; (1) en momentos agradables. Mientras que (3) respondieron que no: (1) porque no tiene buena letra; (1) no justificó y (1) porque le fastidia.
<b>ESCRITURA Y VIVENCIA PERSONAL</b>	10. ¿Qué escribes? Notas __ Recados __ Mensajes de texto __ Apuntes __ Cartas __ Nada _	(5) de los 15 estudiantes escriben notas; (5) mensajes de texto; (2) para hacer apuntes; (2) cartas y, (1) no escribe nada.
<b>ENTORNOS DE ESCRITURA</b>	11. ¿En qué lugar escribes? Casa __ Escuela __ Trabajo __ Otros __ Todas las anteriores __	El lugar donde más escriben los participantes es en la casa, registrándose (8) de los 15 encuestados; (3) en la escuela; (3) en todas las opciones anteriores y, (1) en otro lugar.
<b>RELACIÓN DE ESCRITURA</b>	12. ¿Qué tan seguido escribes? Diario __ Semanal __ Quincenal __ Mensual __ Nunca __	(6) acostumbran escribir a diario; (5) semanal; (1) mensual; (1) nunca; (1) no seleccionó nada y (1) escogió la opción <i>otros</i> .
<b>PROPÓSITO DE LA ESCRITURA</b>	13. ¿En qué situación usas la escritura? Para realizar una tarea __ Un trabajo __ Hacer la lista del mercado __ todas las anteriores __ Otros __	(8) estudiantes utilizan la escritura para realizar las tareas; (2) en todas las opciones de respuesta; (2) la usan en otras ocasiones; (1) en el trabajo y, (1) no seleccionó nada.
<b>ESCRITURA EN LA ESCUELA</b>	14. ¿Qué escribes en la institución donde estudias? Apuntes __ tareas __ pruebas escritas __ llenar planillas de inscripción __ actas __ trabajos __ informes __ Todas las anteriores __	(7) de los 15 encuestados escriben en la institución donde estudian en todas las opciones de respuestas; (2) escriben apuntes; (3) tareas; (2) informes y, (1) no seleccionó nada.
<b>ESCRITURA LABORAL</b>	15. ¿Qué escribes en el trabajo? Cartas __ Correo electrónico __ Mensajes de texto __ Otros __ ¿Cuáles? __ Ninguna de las anteriores __ Nada	(6) de los 15 encuestados escriben en el trabajo mensajes de texto; (4) escriben en otras opciones: (1) informes, actas, notas, ensayos; (2) recados y (1) cuentos y párrafos. (2) de los 15 encuestados escriben correos electrónicos; (1) cartas; (1) no

	—	escribe nada y, (1) no seleccionó nada.
<b>MATERIAL DE APOYO</b>	16.¿Cuándo escribes qué tipo de fuentes utilizas? Diccionario __ Internet __ Enciclopedias __ Revistas digitales __ Textos escolares __ Todas las anteriores __ Ninguna de las anteriores __ __ Otras __ ¿Cuáles? _____	La fuente que más utilizan al escribir es el internet, registrándose para esta opción de respuesta (8) de los 15 encuestados. Mientras que (5) utilizan todas las opciones de respuesta y, (1) no seleccionó nada.

### **Análisis de los resultados de la encuesta:**

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta a los estudiantes jóvenes y adultos del 11° semestre de educación media general, se pudo identificar según la categoría “*Recuerdos de interacción con la lectura*” que a 12 de los 15 informantes les llegaron a leer en casa y, en relación con el “*Entorno lector*” la persona más cercana quien les llegó a leer, fue la madre. Con respecto a los “*Recuerdos de lectura*” los textos que una vez les leyeron fueron cuentos clásicos, entre ellos: “Tío Tigre y Tío Conejo”, “El gato y el ratón” y “Cuentos fantásticos”. Sin embargo, esta categoría no supera un número alto de que a todos les hayan leído estos textos, sino otros, aunque no se registran en las respuestas.

Del mismo modo, en la categoría “relación con la lectura”, los resultados arrojaron que nueve (9) de los 15 encuestados les agrada leer para tener un enriquecimiento personal y adquirir más conocimientos, entre otras circunstancias; mientras que para otros, les parece aburrido y no les agrada. (Ver categoría 4 de la tabla 1). Asimismo, en la categoría “lectura en la vida diaria”, nueve (9) de los estudiantes encuestados justificaron leer en su vida cotidiana por diversas razones, la más predominante, para estar informados en todo momento, mientras que cinco (5) de los 15 encuestados afirmaron no leer porque no permanecen en casa o les produce pereza.

Se muestra también en la categoría de tipología lectora, que sólo nueve (9) de los 15 encuestados prefieren la lectura de noticias, y su principal motivo para leer es para estar informados, y nueve (9) justificaron hacer toma de notas con respuestas diferentes, mientras que seis (6) no lo hacen (ver categoría 8 de la tabla 1).

En vista de estas apreciaciones, los estudiantes encuestados expresan conocer en cuáles momentos usan la lectura libremente, en este caso, para informarse, dando a entender que este uso en su práctica cotidiana los considera lectores frecuentes de noticias y no de otras situaciones específicas, como leer textos que los vinculen con su formación educativa.

Al respecto, Yubero, Larrañaga y Cerrillo (s/a) destacan que "...es el sujeto el que decide libremente interactuar con el texto de forma voluntaria, creando su propia lectura y apropiándose de ella." (p. 116). Razón por la cual tomaría como una práctica habitual constante, enriquecedora y de adquisición de nuevos conocimientos.

Desde luego, con las observaciones anteriormente destacadas, para Yubero et al. (s/a) "... la lectura no forma parte de su tiempo de ocio, por lo que no realizan una apropiación personal del texto (p. 117). Por ello, debe existir la lectura en la vida cotidiana y en la escuela como una práctica diaria constante para contribuir con la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Lomas, y Otros, 2001).

Por otro lado, en lo que respecta a los resultados de la segunda parte de la encuesta, en torno a la escritura, se pudo observar en la categoría "*relación con la escritura*", que a (12) de los 15 encuestados les agrada escribir para mejorar la escritura, usar aspectos gramaticales, para entender lo que se lee y para expresar emociones; mientras que a (3) no les agrada escribir porque no tienen buena letra, y porque les fastidia. Sin embargo, hubo respuestas confusas que no se correspondían con la pregunta (ver

categoría 1, tabla 1). En cuanto a la escritura y vivencia personal, los encuestados acostumbran a escribir notas y mensajes de texto, y el lugar donde usan esta práctica es en su hogar, registrándose ocho (8) de los 15 encuestados; mientras que sólo tres (3) escriben en la escuela y uno (1) prefiere escribir en otro lugar. Cabe destacar que con esta apreciación, la escuela no sólo es el espacio para acceder al mundo de la escritura, sino que puede hacerse en otros contextos comunicativos de uso cotidiano como bien lo señala Kalman (2003 en Kalman, 2001b).

No obstante, en la categoría relación con la escritura, los encuestados usan esta práctica de escritura cotidiana diaria y semanalmente destacándose ocho (8) para hacer las tareas, dos (2) en otras situaciones y uno (1) en el trabajo. También se evidenció en las respuestas obtenidas que es lo que más escriben los estudiantes en la escuela; los resultados arrojaron que siete (7) de los 15 encuestados escriben apuntes, tareas, actas, informes, pruebas escritas y planillas. Mientras que en el trabajo, seis (6) de los 15 encuestados escriben mensajes de texto; dos (2) escriben correos electrónicos y entre otras opciones, cuatro (4) escriben informes, actas, notas, ensayos; recados, cuentos, párrafos y cartas.

En los datos obtenidos encontramos que tal como lo afirma Kalman (2003 en Kalman, 2001b), la práctica de la escritura no sólo es para fines educativos, sino para usos cotidianos. Por último, interesó también el material de apoyo o fuentes que usan los estudiantes para consultar, destacándose el de mayor uso el internet con un total de ocho (8) personas y cinco (5) utilizan aparte de esta opción, el uso de revistas digitales, enciclopedias y diccionarios.

Finalmente, la aplicación de esta encuesta sirvió para identificar la situación en la que se encuentran los estudiantes en relación con la lectura y la escritura. Por ser personas jóvenes y adultas rezagadas del sistema educativo, saben que necesitan acceder a las prácticas sociales de la lectura

y la escritura para poder comunicarse, y por otro lado, no hay dominio de otras perspectivas de la escritura; la usan sólo de manera instrumental o funcional. Según Cassany (2009), el nivel funcional “incluye la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura (cartas, instancias, discursos, etc.)” y el nivel instrumental “corresponde al uso de la lectoescritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario (libros de texto, manuales, etc.)” (pp. 48).

Por tanto, Solé (2001) señala que “... las personas necesitamos no sólo aprender a leer y a escribir, sino aprender a utilizar la lectura y la escritura para aprender. Lectura y escritura son instrumentos formidables de transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992) de los que nos servimos a lo largo de toda la vida.” (p. 2). Por ello, el estudiante debe apropiarse de la cultura escrita entrando en una interacción constante con otras personas que practican los actos de la lectura y la escritura. Desde luego, Kalman (2003) señala que

En la escuela, el docente organiza la actividad para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En cambio, los eventos de lectura y escritura que surgen en la vida cotidiana se disponen con fines comunicativos y, por ello, son importantes contextos para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita. Es precisamente a través de la participación en este tipo de eventos donde el individuo aprende los usos no escolares de la lectura y escritura.

A continuación se especifica el plan de trabajo del semestre con las actividades y consignas generadoras de producción escrita:



**Tabla N° 8.** Actividades y consignas para las producciones escritas

<b>Categoría</b>	<b>Consigna</b>	<b>Estrategia de aprendizaje</b>
<b>Experiencias de vida</b>	Recuerdos de la escuela primaria (Borrador)  (Versión final)	Realizar la primera producción escrita en el aula. Cómo fueron los primeros recuerdos de la escuela primaria. Cómo eran tus compañeros, tu maestra. Lo que hacían en recreo. Leer de nuevo el texto e intentar generar una nueva producción para observar qué nuevas ideas se generaron.
<b>Estudios</b>	¿Por qué no pude culminar mis estudios de educación media? (Borrador)  (Versión final)	¿Qué los condujo a interrumpir la escolaridad y volver a retomar?  Leer la experiencia, qué me faltó o debo mejorar en la segunda versión.
<b>Experiencia en la secundaria</b>	¿Cómo fue mi experiencia en la secundaria? (Borrador)  (Versión final)	Escribir una primera versión y contar la experiencia.  ¿Qué me faltó contar de esa vivencia?
<b>Revisión de escritura</b>	Revisión entre pares	Cada estudiante tomará el texto de un compañero para conocer cómo escribe y qué puede observar o descubrir de su escritura. ¿Qué aspectos evalúa como corrector y qué le sugiere al compañero?
<b>Tiempo de una lectura individual</b>	Lectura “ <i>Preguntas y respuestas</i> ” del texto <i>Teresa</i> de Armando José Sequera.	Entregar al participante una lectura que los induzca a pensar y puedan hacer una reescritura del mismo tema y elaboren preguntas y respuestas relacionadas con su propia vida.
<b>Experiencias de vida</b>	Experiencias de mi vida que me marcaron	Producir la primera versión y contar una experiencia positiva o negativa que haya marcado mi vida.

	(Borrador) (Versión final)	¿Qué puedo decir en la versión final? ¿qué observé de la primera versión y qué nuevos pensamientos vienen a mi mente?
<b>Relación con la lectura</b> (Comprensión-reflexión)	Extracto de una lectura "Paula" de Isabel Allende  Ensayo reflexivo	El estudiante leerá el fragmento de un texto y aportará ideas orales. ¿Qué piensa al leer las ideas de otro autor? ¿Qué opinas de lo que dice la escritora? ¿Qué relación encuentro con mi vida?
<b>Experiencia oral</b>	Exposición (¿Cómo me sentí realizando esta práctica de escritura?) Entrevista final (Contar la experiencia)	El participante contará su experiencia de las prácticas de escritura trabajadas en el aula. ¿Cómo se sintió, qué aprendió y qué debe hacer ahora? Registrar la experiencia contada oralmente por el estudiante en una hoja de observación con el fin de conocer la vivencia del participante al escribir sobre su vida.

### **Análisis de las producciones autobiográficas elaboradas a partir de consignas**

A continuación se da a conocer el análisis de las producciones escritas autobiográficas de estudiantes jóvenes y adultos, con el fin de realizar el análisis de lo obtenido en las producciones, tomando en cuenta las actividades trabajadas en el aula. Se trabajaron con siete (7) consignas desarrolladas durante 12 sesiones de un día a la semana, por espacio de 45 minutos cada una. Durante la ejecución de cada consigna se utilizó una guía de registro para analizar los elementos detectados en las producciones de los participantes.

No obstante, la temática de esta investigación va a permitir conocer en las producciones autobiográficas de estudiantes jóvenes y adultos, cómo evocan sus vivencias a partir de las consignas e incidencia en la composición escrita.

### **Consigna N° 1: Recuerdos de la escuela primaria**

En esta primera consigna, los estudiantes realizaron la primera práctica de escritura autobiográfica en la que debían escribir recuerdos de la escuela primaria. Los estudiantes se mostraron pasivos con la ejecución de este ejercicio, aunque no hubo rechazo sino más bien aceptación de escribir sobre esta experiencia. Al respecto los estudiantes sonreían en ese momento; se miraban unos a otros y opinaban no recordar mucho, sin embargo, procedieron a escribir.

A continuación se analiza el borrador de esta primera producción y la versión final para mostrar qué elementos se encuentran presentes en su proceso de escritura.

### **Caso (informante N° 1)**

#### **Borrador**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

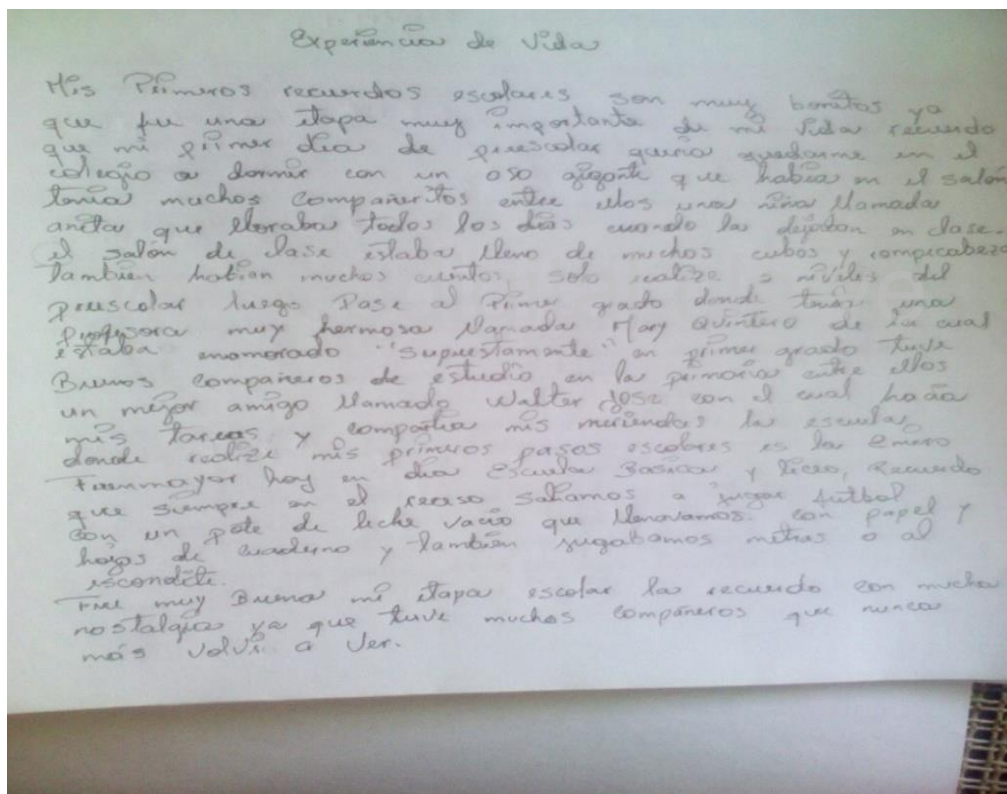
En el borrador de escritura del *informante 1*, se puede apreciar un escrito de contenido amplio de una cuartilla, en la que logra expresar sus sentimientos, emociones y estados de ánimo con base a sus primeros recuerdos escolares. En los indicadores de adecuación, el estudiante muestra subjetividad en el registro de escritura, utilizando un lenguaje adecuado y comprensible. Asimismo, estructuró el escrito en dos párrafos, el primero más extenso que el segundo, por tanto, se observa una secuencia lógica. También emplea adecuadamente la estructura sintáctica, sin desviarse del tema; a pesar de presentar ausencia de marcadores textuales en su escritura y también de signos de puntuación, el texto es comprensible. Se observa que el estudiante valora y se identifica con la escritura.

En relación con los elementos autobiográficos, se observa en el texto recuerdos de los espacios del salón de preescolar:

“...el salón de clase estaba lleno de muchos cubos y rompecabezas también habían muchos cuentos...”.

Se evidencia en la producción expresiones de recuerdos de personas: maestra, amigos y compañeros de preescolar y primaria, así como recuerdos de objetos, entre ellos los juguetes que habían en el salón de preescolar y con los que jugaba en el receso:

“Recuerdo que siempre en el receso salíamos a jugar fútbol con un pote de leche vacío que llenábamos con papel y hojas de cuaderno y también jugábamos metras o al escondite”.



(Ver anexo consigna 1 p. 188)

### Versión Final (informante 1)

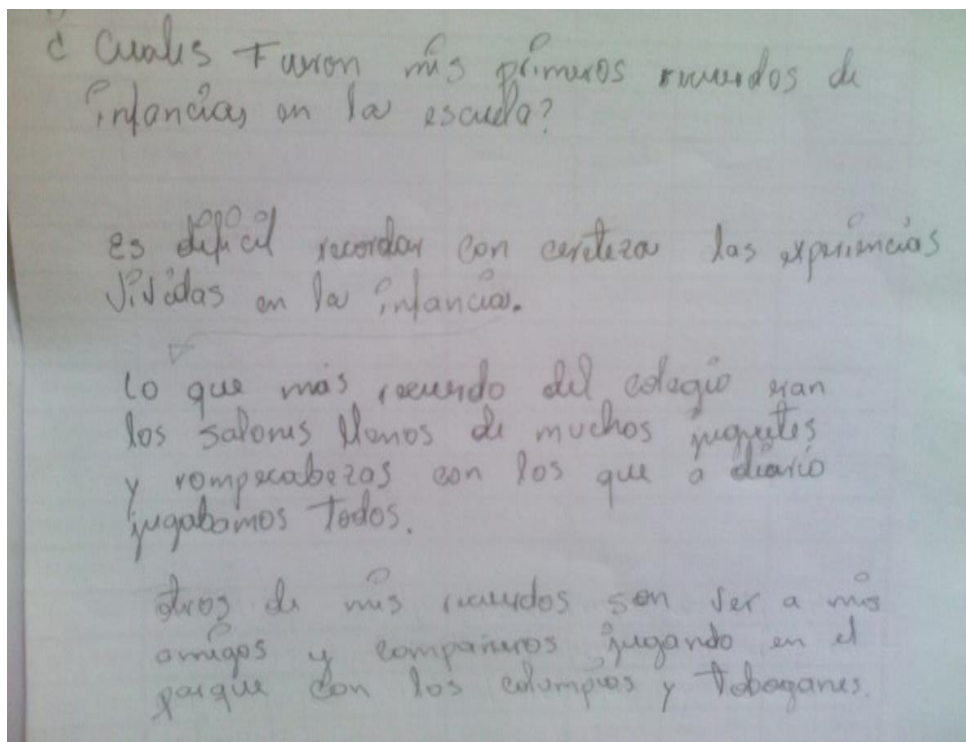
En la versión final, se puede evidenciar que el *informante 1* presenta el contenido del escrito más limitado que en el primer borrador de escritura. El

texto lo estructura en tres párrafos cortos, presentándose algunos cambios no presentes con respecto al primer borrador. Esta producción es más general, aunque no pierde de vista la consigna de escritura; los recuerdos están presentes. Incluye además en esta versión los juegos que recuerda junto a sus compañeros en el parque:

“Otros de mis recuerdos son ver a mis amigos y compañeros jugando en el parque con los columpios y toboganes”.

Como se puede observar, hubo un inicio y desarrollo en este escrito y ausencia de cierre del mismo, a diferencia del primer escrito que sí lo muestra. También el texto se adecúa en cuanto a la consigna de escritura. En la coherencia, presenta tres enunciados en párrafos diferentes llevando el hilo conductor del recuerdo de infancia.

En relación con la cohesión del texto emplea signos de puntuación (el punto), cuando señala una idea e inicia otra. Tampoco se evidenció en la cohesión el uso de marcadores textuales.



(Ver anexo consigna 1 p. 188)

www.bdigital.ula.ve

### Caso (informante N° 2)

#### Borrador

En la versión escrita del *informante 2*, se observa un escrito desarrollado en media cuartilla evidenciándose que el contenido escrito está relacionado con la consigna dada para producir el texto. En ocasiones utiliza adecuadamente el lenguaje escrito:

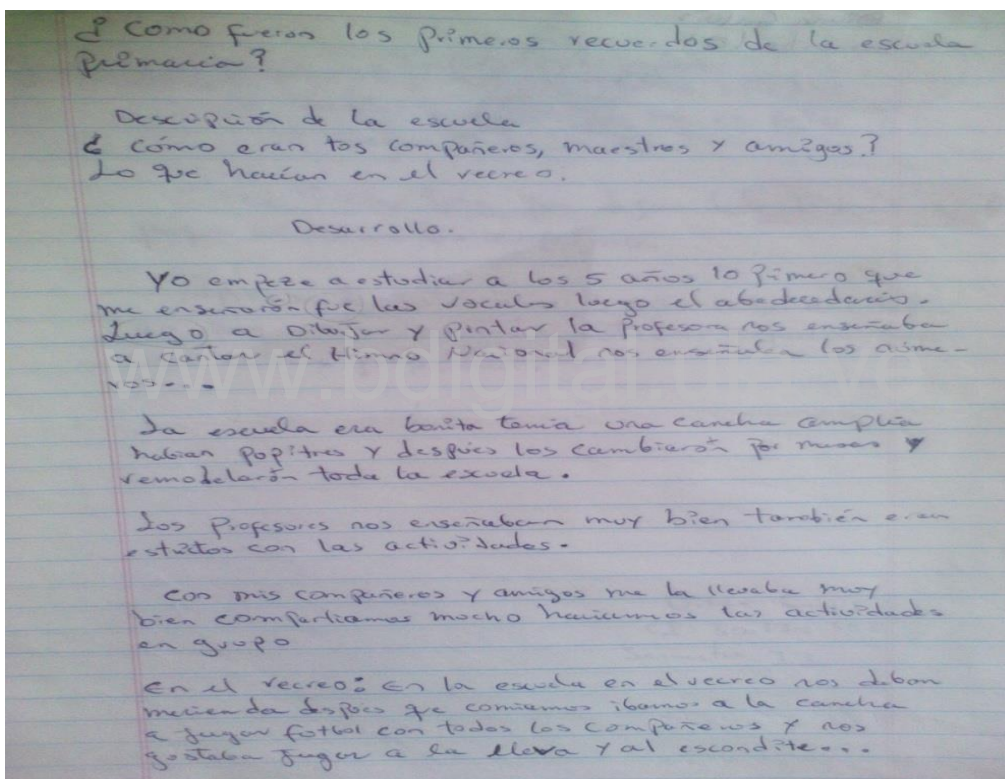
“Con mis compañeros y amigos me la llevaba muy bien compartíamos mucho, hacíamos las actividades en grupo”.

También estructura el texto en cinco párrafos sin un orden lógico; más que párrafos estructura las ideas en oraciones, algunas de ellas sin orden sintáctico ni marcadores textuales; pasando de una idea a otra queriendo contar en cada fragmento sus vivencias. En cuanto a los elementos autobiográficos, el informante relata sus vivencias en la escuela,

describiendo cómo era la escuela y qué le enseñaban los profesores. En el comienzo del escrito se puede demostrar parte de estas ideas sueltas:

“Yo empeze a estudiar a los 5 años lo primero que me enseñaron fue las vocales luego el abecedario. Luego a dibujar y pintar la profesora nos enseñaba a cantar el Himno Nacional nos enseñaba los números...”

Con esta apreciación se hace menos coherente el texto, y con aspectos gramaticales inadecuados: acentuación, verbos, reglas ortográficas.

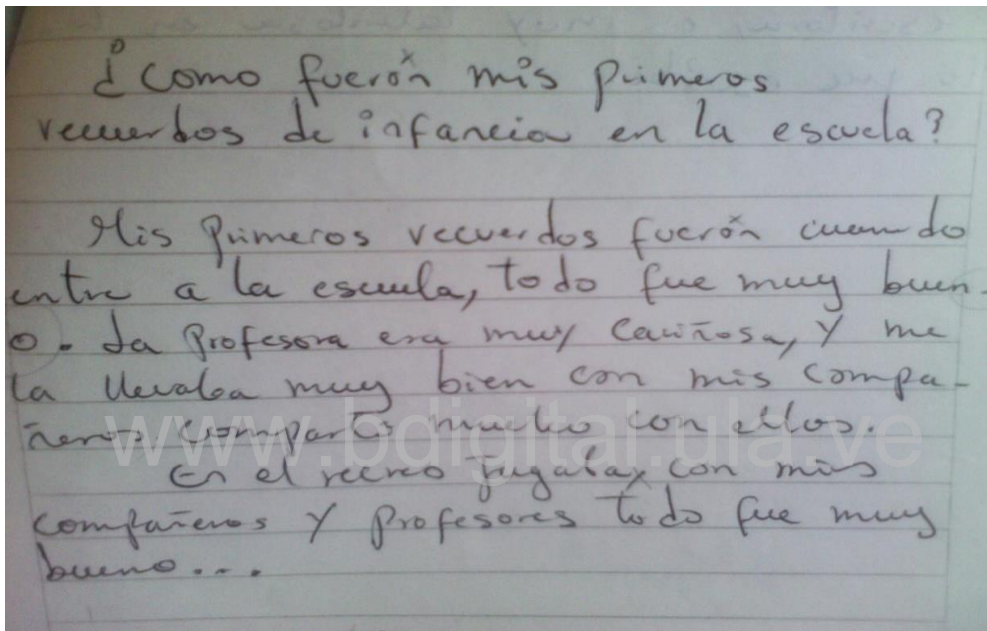


(Ver anexo consigna 1 p. 188)

### Versión Final (Informante 2)

Con respecto a la versión final, se puede evidenciar que el texto presentado por el *informante 2* es más limitado que en el primer escrito. Lo hace menos rico que el anterior; su estructura cambia en cuanto a las vivencias; éstas son poco desarrolladas y de menos relevancia,

observándose así, una escritura más apresurada y poco descriptiva. A pesar de que era la versión final, los recuerdos del informante en cuanto a la consigna fueron limitados. Según Piña (1998) “El trabajo de la memoria cambia según sea la situación biográfica desde donde se recuerde y se olvide... Paulatinamente los recuerdos se congelan y su revisión se vuelve cada vez más selectiva y esporádica,...” (p. 31).



(Ver anexo consigna 1 p. 188)

### **Caso (Informante 3)**

#### **Borrador**

El *informante N° 3*, en la elaboración del primer borrador, respondió a la consigna de escritura, observándose un escrito estructurado en tres párrafos de los cuales describe el lugar donde estudió y la materia que más le agradaba.

En su experiencia vivida valora sus acciones y personas como las maestras y compañeros:

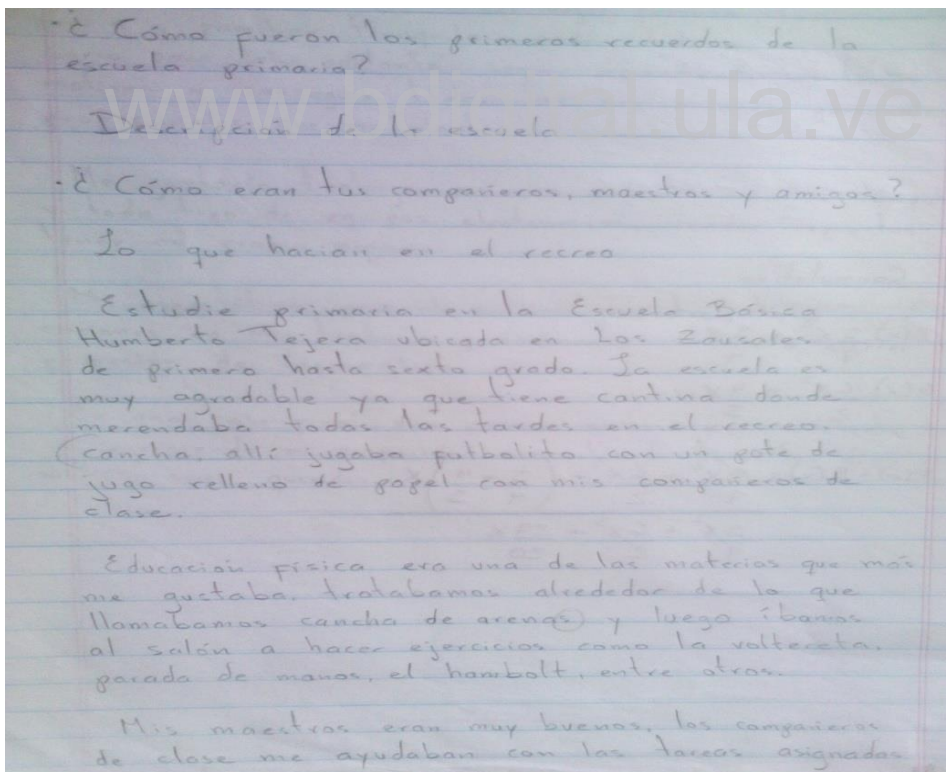


“Mis maestras eran muy buenas, los compañeros de clase me ayudaban con las tareas asignadas”.

En relación con las propiedades del texto, el informante presenta datos relevantes referidos a la consigna. En la coherencia textual no hay conexión entre las ideas que va asomando, ni desarrollo de las mismas, tampoco usa conectores para enlazar la secuencia de ideas que van surgiendo sobre el tema sugerido desde la consigna. No estructura párrafos sino oraciones o frases que va anexando separadas por un punto:

“...merendaba todas las tardes en el recreo. cancha, allí jugaba futbolito...”

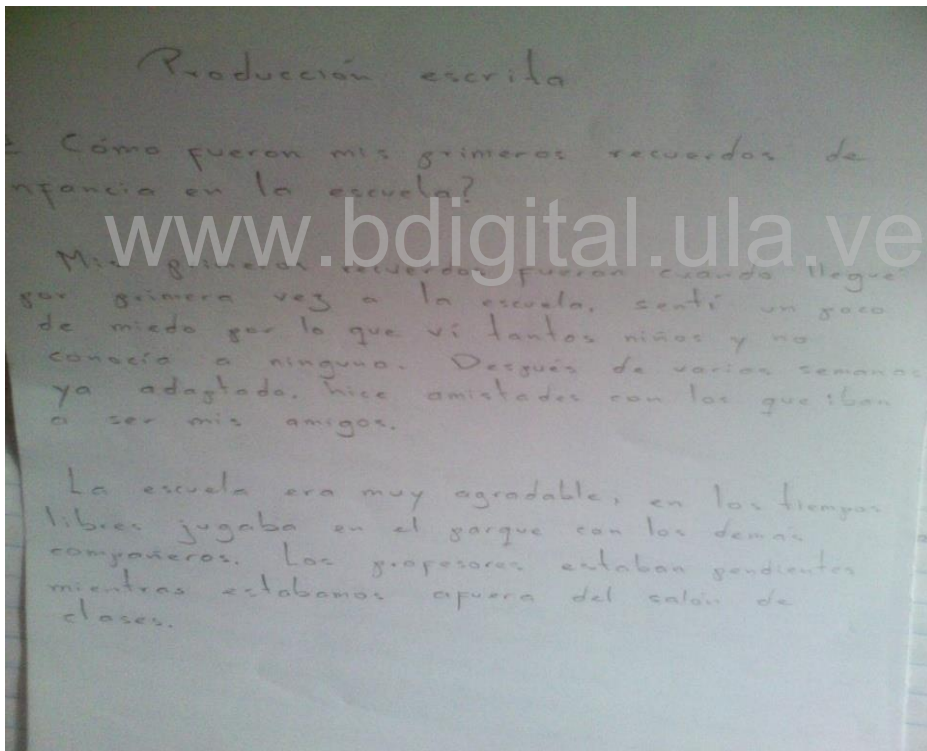
También se observa ausencia de cierre de párrafos del relato final. En la progresión de las ideas introduce temas relacionados con la consigna, sin embargo no los relaciona a medida que va desarrollando el texto.



(ver anexo consigna 1 p. 189)

### Versión Final (Informante 3)

En la versión final, el *informante N°3*, presenta el texto estructurado en dos párrafos. Se puede evidenciar que hay un texto más cohesionado con orden y sentido lógico de ideas, a pesar de que cuenta apartados diferentes, el escrito resulta ser más enriquecedor y concreto a la consigna planteada. También el informante demuestra un cambio de contenido diferente al escrito anterior, observándose así, que hubo una nueva versión de forma no convencional, más propia, lo que hizo valorar e identificarse con la escritura de esta experiencia.



(ver anexo consigna 1 p. 189)

## Caso (Informante N° 4)

### Borrador

En la primera producción del texto, el *informante N° 4* expresa emoción y felicidad los primeros días de entrar a la escuela primaria, relatando su adaptación rápida porque todos sus compañeros eran vecinos de su comunidad. Además, se observa la descripción de su experiencia al separarse de sus amistades cursando cuarto grado por repitencia, aunque no demuestra sentimientos de nostalgia. También el informante expresa en su producción motivación al contar un recuerdo de su vida, estructurando el texto en dos párrafos, el primero más amplio que el segundo, presentándose en algunos casos poco orden en las ideas y estructura sintáctica. El informante se ajusta a la consigna de la escritura de vivencias en la escuela. Allí describe cómo eran los espacios de ésta:

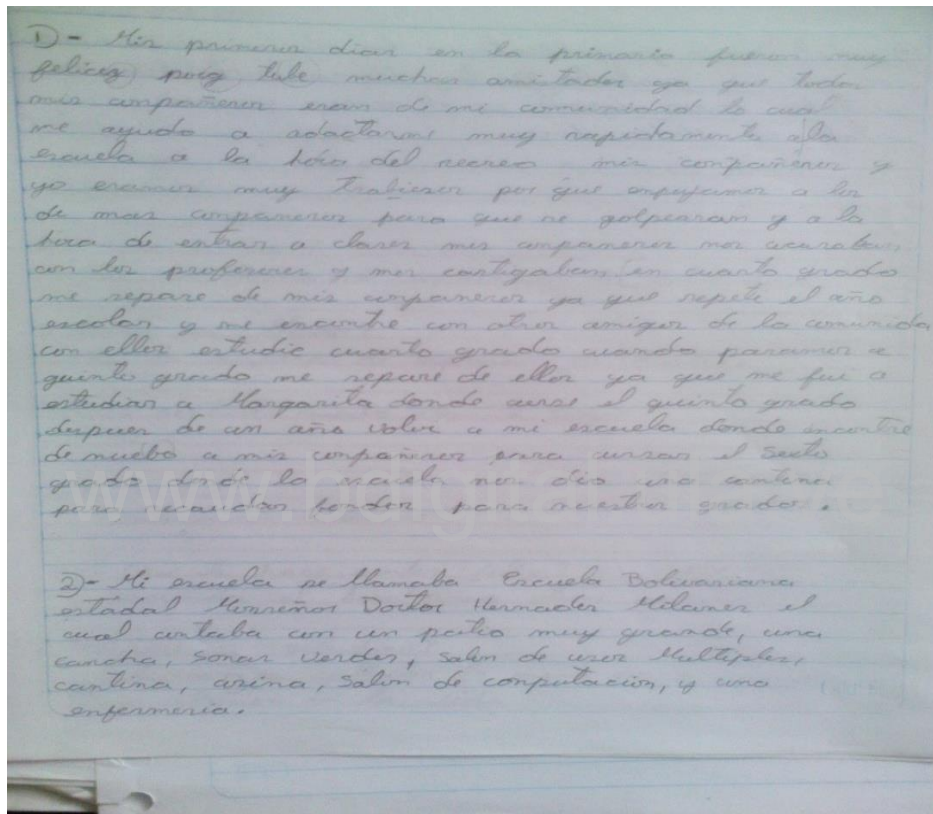
“Mi escuela se llamaba escuela bolivariana estatal Monseñor Doctor Hernández Milanes el cual contaba con un patio muy grande, una cancha, zonas verdes, salón de usos múltiples, cantina, cocina, salón de computación, y uno de enfermería”.

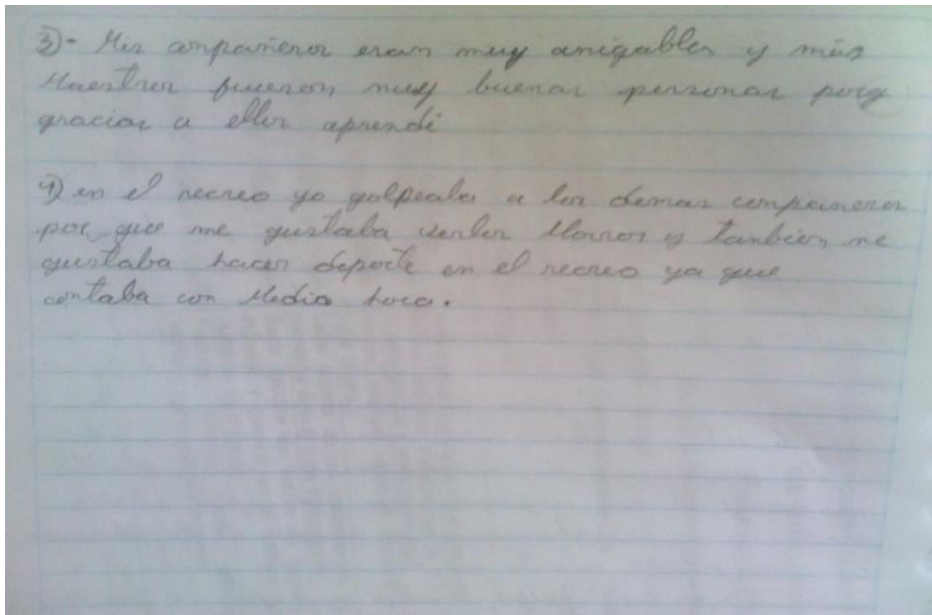
Como se puede observar, el informante usa la descripción en su producción escrita; atiende a los aspectos referidos a la consigna, como son: descripción del espacio escolar, recuerdos de estudios en la primaria, nombre de la escuela donde estudió y de personas (amigos y maestros).

También, se evidencia la elisión de la palabra “porq”, “comunidad” y, presenta faltas del uso de las letras ortográficas: felicez, tube, trabiosos, nuebo, adactarme, ausencia de mayúsculas entre párrafos, acentuación y puntuación:

“Mis primeros dias en la primaria fueron muy felicez porq tuve muchas amistades...”

“...a la hora de entrar a clases mis compañeros nos acusaban con los profesores y nos castigaban. en cuarto grado me separe de mis compañeros ya que repeti el año escolar y me encuentre con otros amigos de la comunita con ellos estude cuarto grado me separe de ellos ya que me fui a estudiar a Margarita...”



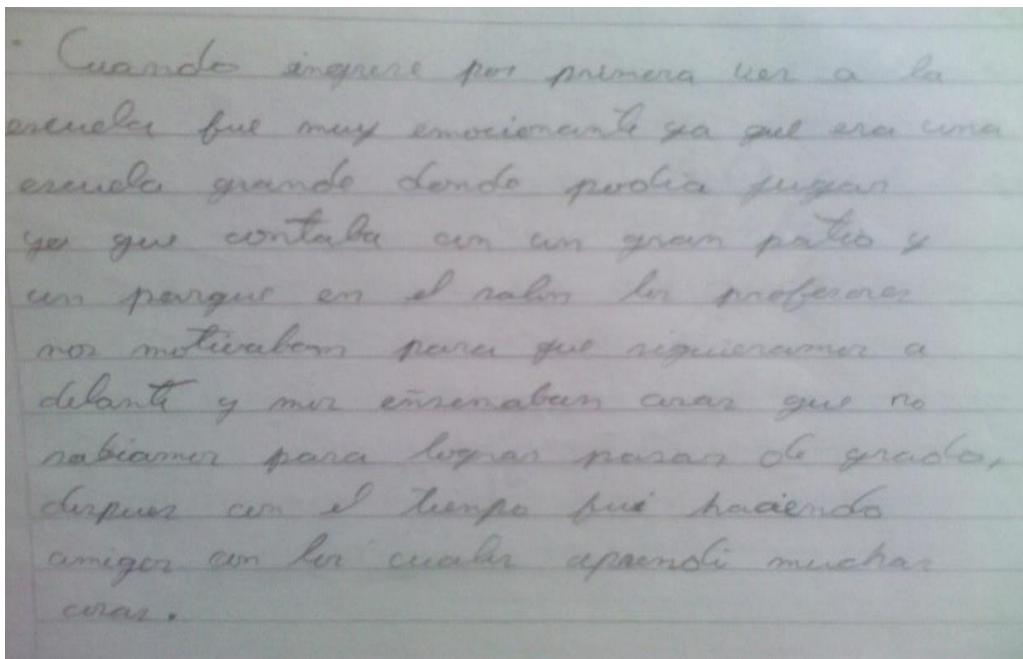


(Ver anexo consigna 1 p. 189)

#### **Versión Final (Informante N° 4)**

Con respecto a la versión final, el informante no atiende a detalles como en la primera versión, cuando refleja sus sentimientos y estados de ánimo lo que jugaba en el recreo con sus compañeros y la descripción de los espacios de la escuela donde estudió la primaria. En cambio, su narración en la última versión, es más sintética y con una secuencia lógica en las ideas.

Allí agrupa en un solo párrafo su emoción de estudiar en la escuela por ser grande y poseer patio y un parque para poder jugar. Valora a los profesores porque éstos los motivaban a seguir adelante y enseñarles “cosas” que no sabían.



(ver anexo consigna 1 p. 189)

### Caso (Informante N° 5)

#### Borrador

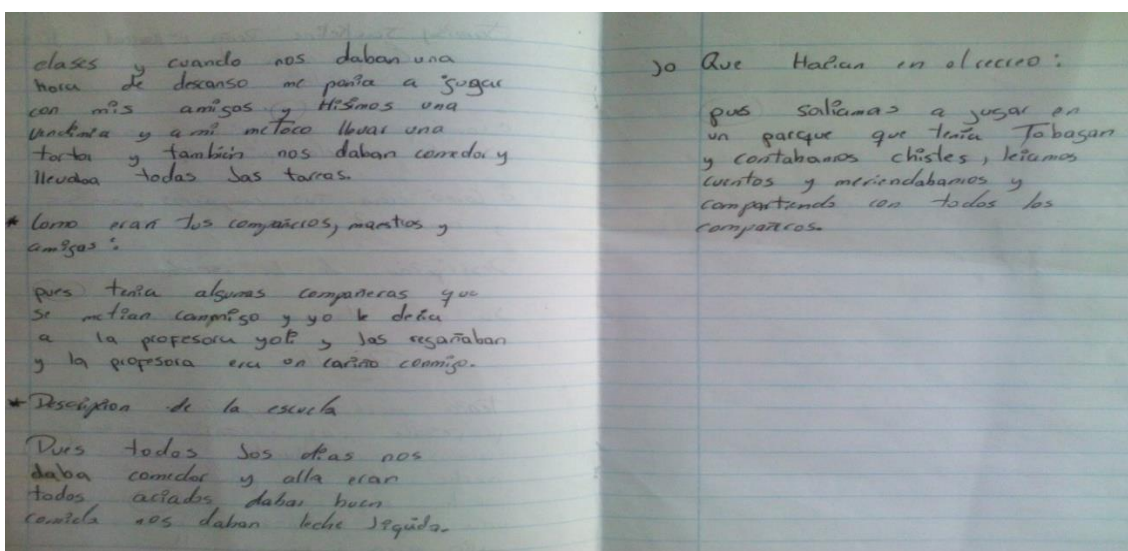
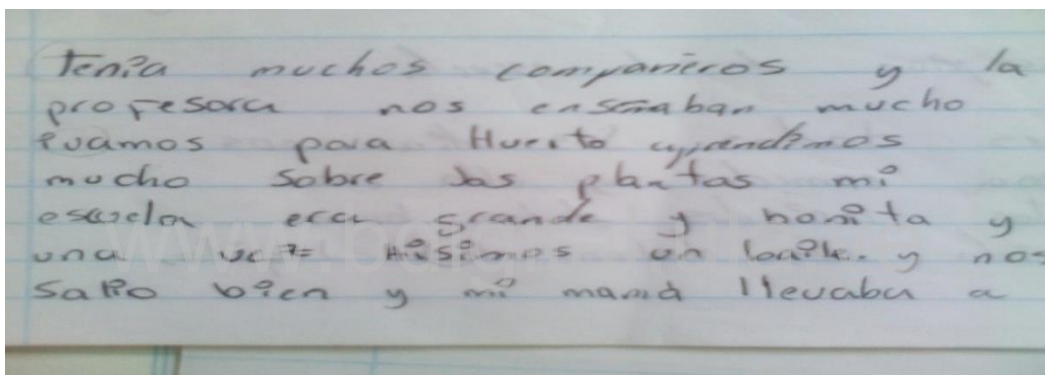
Con el *informante N° 5*, se observa en su primer borrador de escritura ideas vagas de recuerdos que van y vienen de forma desorganizada. En el texto se presencia poca coherencia para ordenar las ideas; la temática de la experiencia la estructura en párrafos por separado y no se observa un inicio, desarrollo y cierre de ideas.

En la adecuación textual, utiliza en la escritura un lenguaje muy oralizado, y su registro es informal. Muestra repetición léxica como la conjunción “y”, “pues” en cada párrafo, así como complejidad sintáctica:

“...y una vez hicimos un baile. y nos salió bien y mi mamá llevaba a clases... Pues todos los días nos daba comedor y allá eran todos aciados daban buen comida nos daban leche líquida”.

También se observa en esta producción que la informante cuenta su experiencia como si estuviera respondiendo a preguntas de una entrevista. Su escritura se nota de manera apresurada, como querer terminar pronto la tarea; escribir sin pensar que un lector iba a conocer su historia. Este elemento representa su libertad de expresión de querer contar a flote cada anécdota de sus recuerdos de escuela, que por lo general, "...son temas de contenido altamente sugerente y significativo para ellos." (Henaó, p. 235).

Entre otras observaciones, se evidencian faltas de gramática, ortografía y puntuación en todos los párrafos presentes.



(Ver anexo consigna 1 p. 190)

Con respecto a la versión final, no se pudo hacer el análisis, ya que el informante no asistió.

## **Caso (Informante N° 6)**

### **Borrador**

Con este último informante, se destacan elementos importantes de su vida personal. En relación con los elementos autobiográficos, se observa en producción escrita del primer párrafo la descripción de las actividades que el informante hacía con las maestras en primer y segundo grado; hasta recibir castigos cuando no realizaba la tarea:

“...en las clases de matemáticas cuando no las hacíamos o no entendíamos rápido nos alaban los oídos o nos dejaba sin recreo”.

En el segundo párrafo, hace descripción de la escuela, sólo contaba con dos salones divididos en tres grados para cada uno. Los grados los representa en números cardinales en forma de abreviatura y sin puntuación:

“La escuela era muy sencilla solo tenía 2 salones en uno daban 1ro 2do y 3ro y en el otro 4to 5to y 6to tenía 2 baños nada más”.

En el tercer párrafo, comenta cómo era el comportamiento de sus compañeros de clase; se observa también las relaciones familiares (hermano y primos) estudiando en la misma escuela y salón:

“...más que todo me la pasaba con mi hermano, 2 primos y otro compañero compartíamos mucho...”.

La añoranza y valoración hacia los profesores se encuentra presente en este texto, así como el regaño de otros docentes y la entrañable amistad de una profesora a quien quiso mucho. Por último, nombra los juegos tradicionales que solía jugar en el recreo:



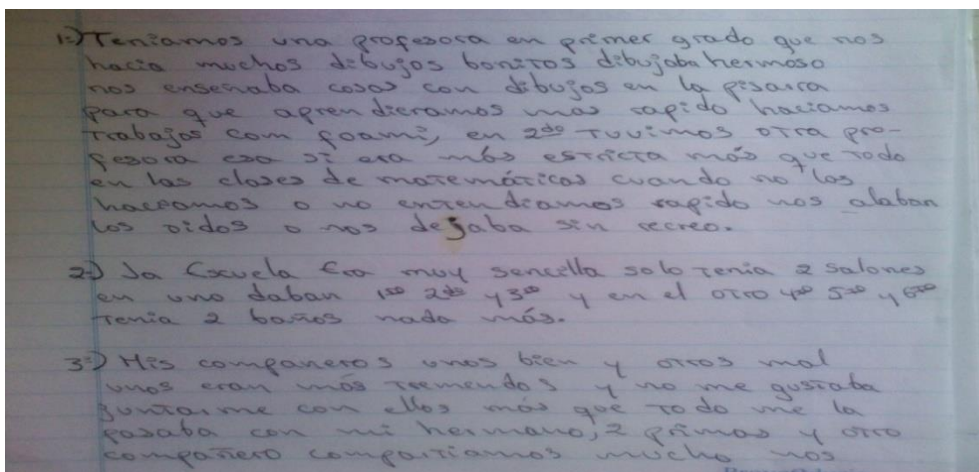
“En el recreo jugabamos futbol, metra, la papa se quema, a la gallinita ciega y cosas más era muy divertido”.

Con respecto a las propiedades del texto, la informante divide el texto en cuatro párrafos en los que cuenta temas diferentes referidos a los recuerdos de escuela: las profesoras de primer y segundo grado; distribución de los salones; los compañeros y amigos del aula y buen trato y amistad de algunos profesores; finalmente, los juegos en el receso nombrados en el párrafo anterior.

En la adecuación textual, se puede observar el uso del lenguaje oral: “...en 2do tuvimos otra profesora esa si era más estricta más que todo en las clases de matemáticas...”

En la corrección gramatical y cohesión, se presenta en el texto poco orden de las palabras, algunas faltas ortográficas, de puntuación y sintaxis:

“En el recreo jugabamos futbol, metra, la papa se quema, y cosas más era muy divertido.”



contabamos todo fue muy bonito, los profesores unos eran muy cheveres compartían con nosotros, nos trataban bien otros más estrictos y nos regañaban bastante. Tobe una profesora que más que mi profesora que mi amiga la quise mucho y aun la recuerdo con cariño.

4) En el recreo jugabamos futbol, metra, la goga se guerra, a la gallinita ciega y cosas más era muy divertido.

(Ver anexo consigna 1 p. 190)

#### Versión Final (Informante N° 6)

Mis primeros recuerdos fueron bonitos. Me divertí mucho de mi escuela llegaba a mi casa y me ponía a hacer los tareas de una vez, mi escuela era muy bonita a pesar de que solo contaba con 2 salones y 2 baños pero me sentí muy bien allí compartiendo con mis compañeros. Me gustaba estar con todos mis tareas al día, la actividad que más me gustaba era la del día de la alimentación, que hacíamos rizos y variados dulces, distintos juegos divertidos era un día genial para mí fueron

en mi escuela los momentos más felices que viví en mi infancia.

(ver anexo consigna 1 p. 190)

En la versión final, el informante utiliza un solo párrafo para contar sus primeros recuerdos de escuela. También señala otro elemento no destacado en el borrador, como tener las tareas al día y las actividades que le agradaba hacer:

“...Me gustaba estar con todas mis tareas al día, la actividad que más me gustaba era la del día de la alimentación, pues hacíamos tizana y variados dulces...”

Igualmente, en la cohesión, se observa la tesis al inicio de párrafo:

“Mis primeros recuerdos fueron bonitos”.

En el desarrollo del texto, va empleando ideas distintas con cierre de ideas:

“...para mi fueron en mi escuela los momentos más felices que viví en mi infancia”.

Se observa el uso de pronombres posesivos: mi casa, mi escuela, mis tareas; y reflexivos: me ponía; a diferencia de la primera versión que utiliza la primera persona del plural: teníamos, hacíamos, jugábamos, entendíamos...

**Consigna N° 2:** ¿Por qué no pude culminar mis estudios de Educación Media?

### **Caso (Informante N°1)**

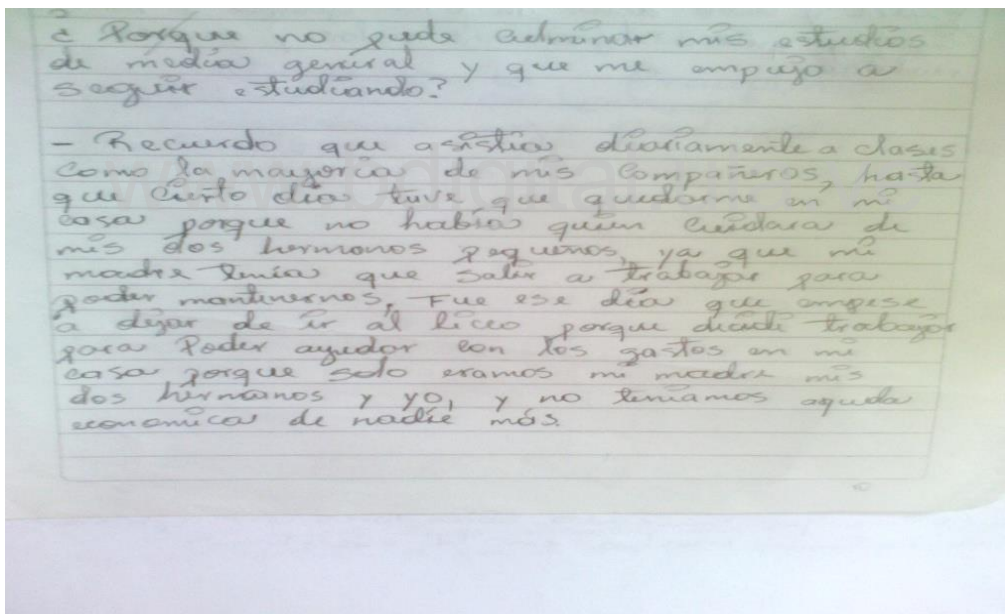
#### **Borrador**

La experiencia que cuenta este informante sobre el haber abandonado sus estudios, es por quedarse cuidando a su hermanos pequeños y poder salir a trabajar su mamá. De acuerdo con esta última idea, el informante que una vez desertó siendo un adolescente, demuestra en la escritura transformar su realidad, a pesar de las circunstancias económicas por las

que pasó, toma conciencia de retomar sus estudios por su hijo para que sea un ejemplo a seguir y hacer sus metas realidad.

Como también se observa en el borrador del *Informante N° 1*, dentro de los criterios de la coherencia, estructuró el texto en un párrafo organizando las ideas con claridad y orden lógico; en la cohesión textual, no hay presencia de marcadores textuales y, pocos rasgos de signos de puntuación. También en esta corta experiencia justifica por qué abandonó sus estudios expresando sus sentimientos y estado de ánimo:

“Recuerdo que asistía diariamente a clases,... Fue ese día que empecé a dejar de ir al liceo porque decidí trabajar...”.



(ver anexo consigna 2 p. 191)

### **Versión Final (Informante N° 1)**

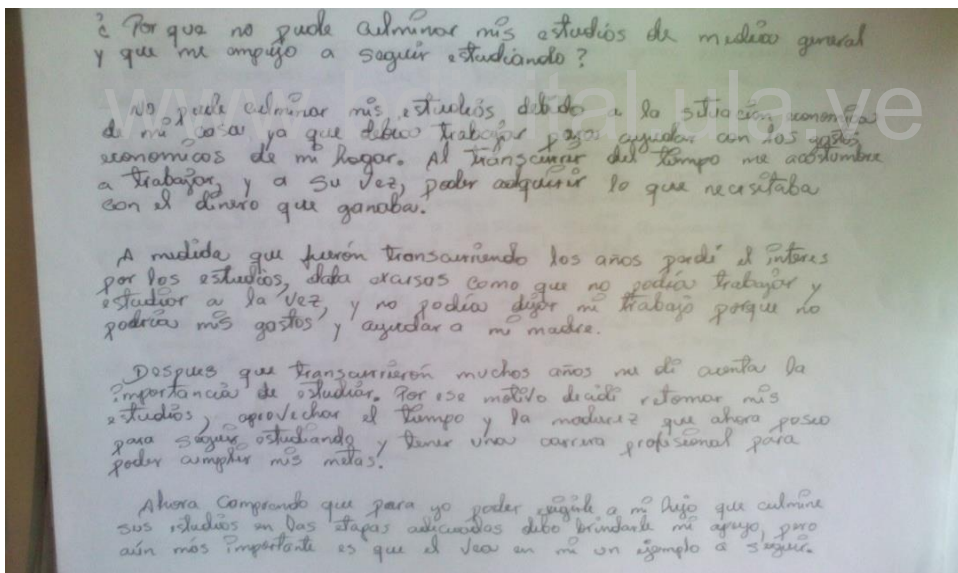
En la versión final, el *Informante N° 1* presenta el registro de escritura más extenso que el primer borrador, estructurando de esta manera el texto en cuatro párrafos. Empieza a emplear las propiedades textuales, siguiendo el

orden de las ideas, asomando el uso de la puntuación de manera correcta. Su propósito de escritura es comprensible, también valora la escritura y se identifica con ella expresando sus sentimientos. A diferencia del primer borrador que generó el informante, en la versión final hubo cambios de pensamientos más estructurados y, sin desviarse de la información. En la escritura se habla de la madurez:

“...aprovechar el tiempo y la madurez que ahora poseo para seguir estudiando...”

También empleó en el texto el uso de marcadores textuales: “A medida, después, por ese motivo, ahora..., a diferencia del primer texto”.

De esta manera, se evidencia un escrito más completo, valorando e identificándose con la escritura personal.



(ver anexo consigna 2 p. 191)

## Caso (Informante N° 2)

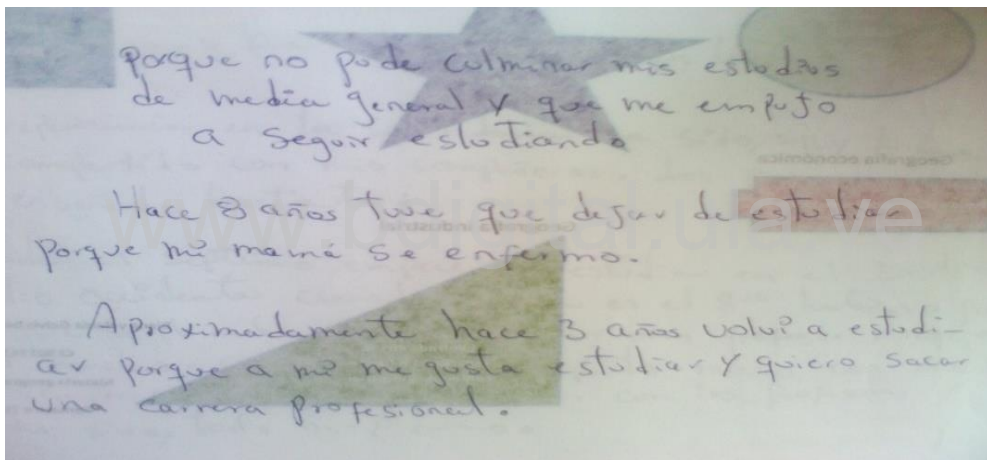
### Borrador

El contenido desarrollado del borrador de escritura del *Informante N° 2* es muy limitado; más que estructurar el texto en párrafos, se evidencian oraciones de dos líneas:

“Hace 8 años tuve que dejar de estudiar porque mi mamá se enfermó”.

Las ideas que expresa son concretas, pero se ajusta a la respuesta de la consigna. Muestra redundancia de palabras y falta de puntuación:

“Aproximadamente hace 3 años volvi a estudiar porque a mi me gusta estudiar y quiero sacar una carrera profesional”.



(ver anexo consigna 2 p. 192)

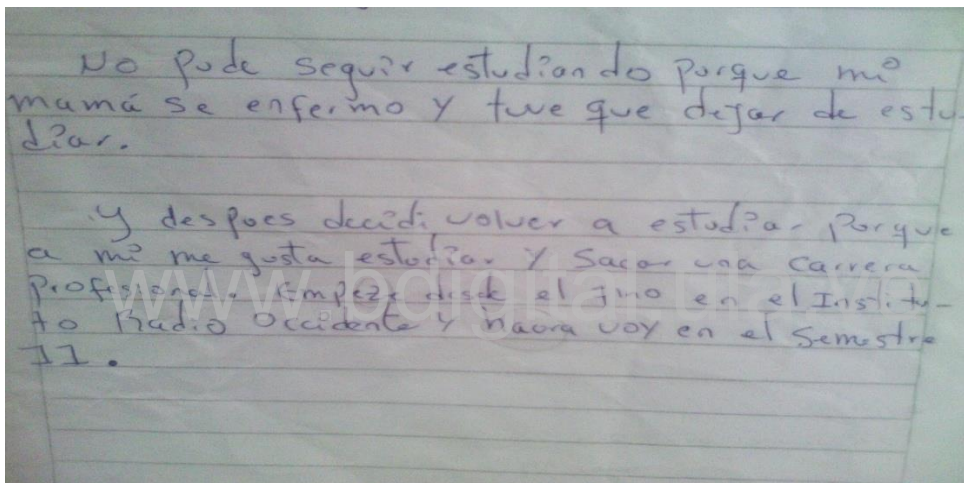
### Versión Final (Informante N° 2)

En cuanto a la versión final, no se observa inicio de párrafo, sólo una justificación a la pregunta de la consigna. El *Informante N° 2*, vuelve a mostrar un contenido limitado de dos párrafos estructurados en oraciones. En el segundo párrafo de la versión final, hay presencia de complejidad sintáctica y repetición de palabras con ideas vagas que no llevan una continuidad con lo dicho anteriormente:

“Empeze desde el 7mo en el Instituto Radio Occidente y haora voy en el Semestre 11”.

Cabe destacar, que esta última versión, el *informante N° 2* asoma otras ideas en la última oración del segundo párrafo que no está plasmada en el primer borrador de escritura. Desde luego, sigue presentando debilidades en cuanto a las propiedades del texto: adecuación, coherencia y cohesión:

“...Empeze desde el 7mo en el Instituto Radio Occidente y haora voy en el semestre 11.”



(ver anexo consigna 2 p. 192)

### **Caso (Informante N° 3)**

#### **Borrador**

La respuesta a esta consigna, el *Informante N° 3* estuvo claro con el objetivo de la comunicación, justificar el por qué no continuó estudiando:

“Dejé de estudiar porque queria trabajar. Cuando dejé mis estudios empezé a trabajar en una panadería”.

Como se puede observar en el texto, se encuentra presente como elemento de experiencia de vida, la decisión que toma el participante de no

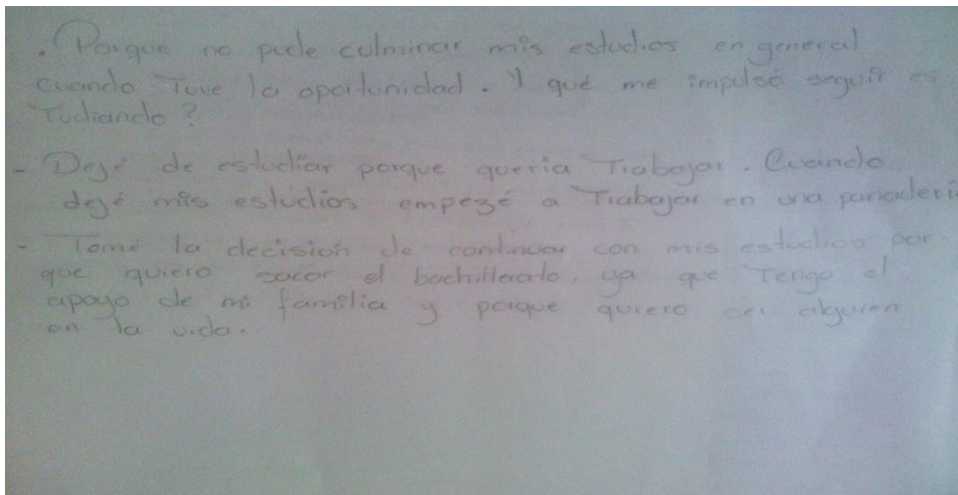
seguir estudiando para ponerse a trabajar. Tampoco refleja a qué edad dejó de estudiar.

También en otro apartado de su producción, sigue destacando la decisión, esta vez, retomar los estudios:

“Tomé la decisión de continuar con mis estudios porque quiero sacar el bachillerato...”

Esta decisión es tomada por el estudiante porque cuenta con el apoyo familiar. Este elemento es un factor fundamental para un estudiante rezagado, lo que por decisión propia lo condujo a seguir adelante, para sacar el bachillerato.

A pesar de que el texto es limitado de contenido, el *informante N° 3*, es muy concreto para justificar su respuesta. El texto lo estructura en dos párrafos de tres oraciones a través de guiones para dar respuestas a varias preguntas. Cohesiona las palabras de forma lógica y hay ausencia de marcadores textuales, tal vez por desconocimiento y porque no hay relectura para fijarse de estos aspectos.



(ver anexo consigna 2 p. 192)

En la versión final el participante estuvo ausente.



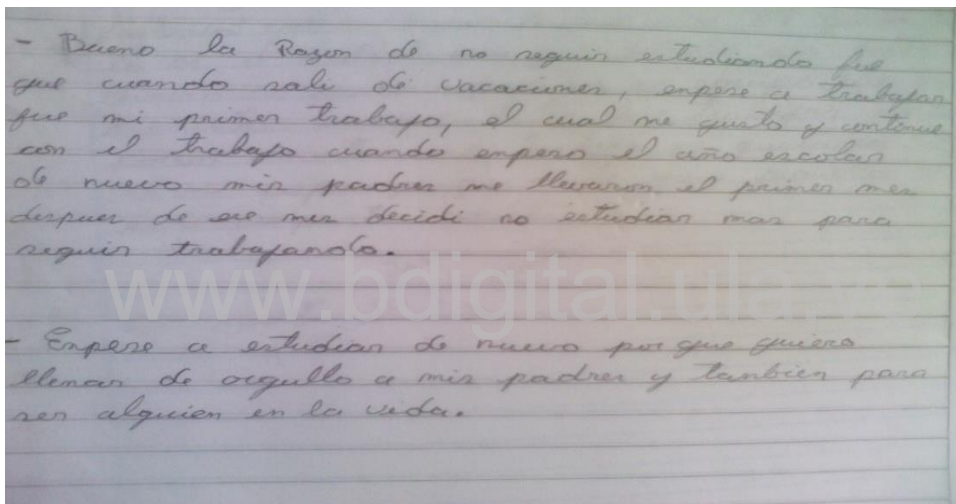
#### Caso (Informante N° 4)

##### Borrador

El *Informante N° 4* utiliza dos párrafos para esta producción. En el inicio de párrafo justifica la razón por la cual abandonó los estudios y evidenciando expresiones de registro oral:

“Bueno la Razon de no seguir estudiando fue que cuando Sali de vacaciones, enpese a trabajar...”

Sin embargo, en la cohesión textual hay ausencia de signos de puntuación y faltas ortográficas.



(ver anexo consigna 2 p. 192)

##### Versión Final (Informante N° 4)

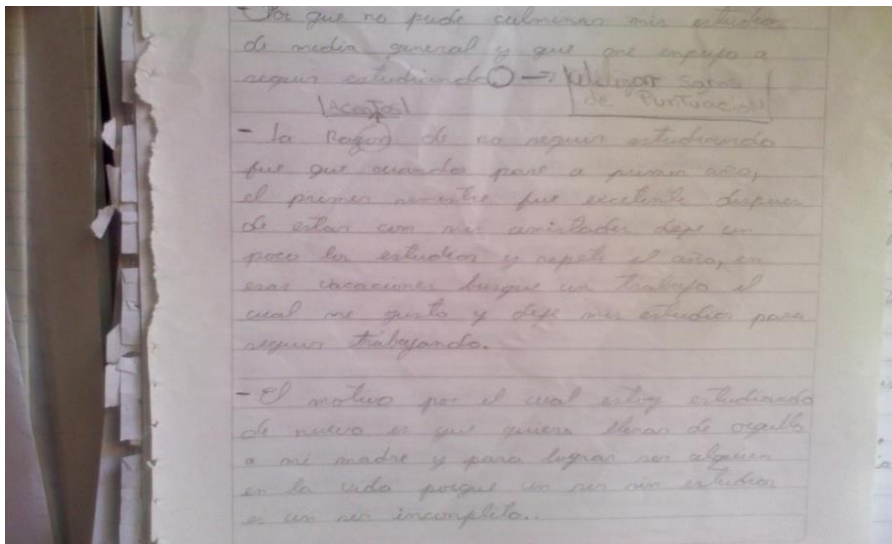
Con respecto a la segunda versión, la reescritura del texto es más coherente, hay fluidez y lógica de la información. Hay ideas principales acorde con la consigna más claras que en el primer borrador. Igualmente estructura el texto en dos párrafos: el primero, abandona los estudios y, en el segundo párrafo, decide estudiar de nuevo. Presenta cierre de ideas con una frase que le da sentido al motivo de seguir estudiando:

“...porque un ser sin estudios es un ser incompleto”.

También, se puede percibir cambios de ideas no encontradas en la primera versión. Cabría preguntarse si hubo cierta reflexión de lo que escribió, modificar el texto tomando en cuenta aspectos de coherencia, cohesión textual, entre otros. Cabe subrayar que mientras la persona escribe va pensando y lo que deja registrado no es parecido a lo que había pensado inicialmente (Serrano, 2002).

Sin embargo, hay que aclarar que el estudiante no tuvo un plan previo para organizar las ideas, ni mucho menos pensar en la audiencia. Tampoco quiere decir que este informante según Sánchez y Borzone (2010) "...carezca de objetivos, sino a que no puede incorporarlos como guía a la tarea, pues carece de los recursos necesarios..." (p. 42).

A pesar de que sea una experiencia de vida, para poder reconstruirla, no puede quedar aislada, debe haber una participación mediada para que el aprendiz se dé cuenta de las faltas y vuelva a reconstruir su producción escrita.



(ver anexo consigna 2 p. 192)

## Caso (Informante N° 5)

### Borrador

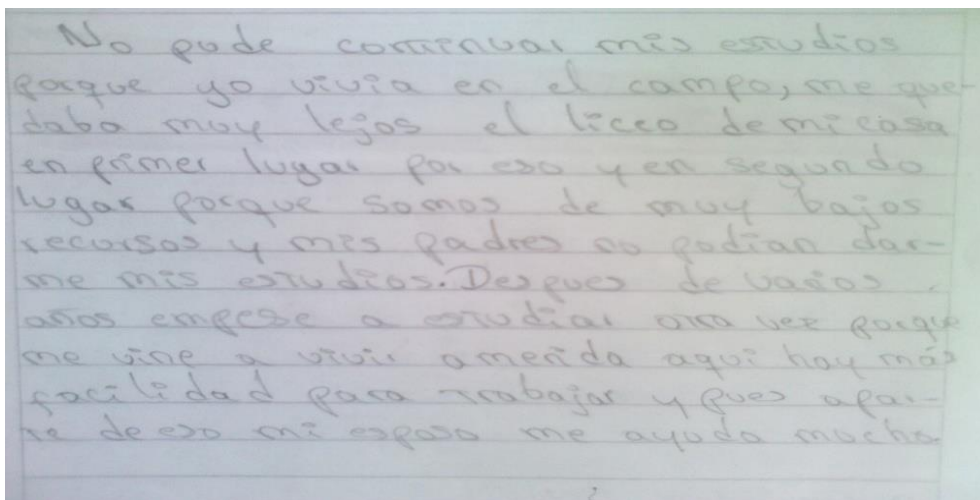
De los elementos autobiográficos presentes en el texto, se pudieron detectar la deserción escolar:

“No pude continuar mis estudios porque yo vivía en el campo,…”

Por otro lado, muestra rasgos de incoherencia en el orden del discurso para expresar “*en primer lugar*”:

“...me quedaba muy lejos el liceo de mi casa en primer lugar por eso y en segundo lugar porque...”

Intenta utilizar esta jerarquía para justificar las razones de haber abandonado los estudios. Este *informante* inicia el texto con una negación para aclarar por qué dejó de estudiar, observándose también que emplea un solo párrafo para contar su experiencia siguiendo el punto de vista de la consigna. De modo que intentó generar su primer borrador de escritura, plasmando sus esquemas de pensamiento sentimientos y emociones en una hoja de papel.



(ver anexo consigna 2 p. 192)

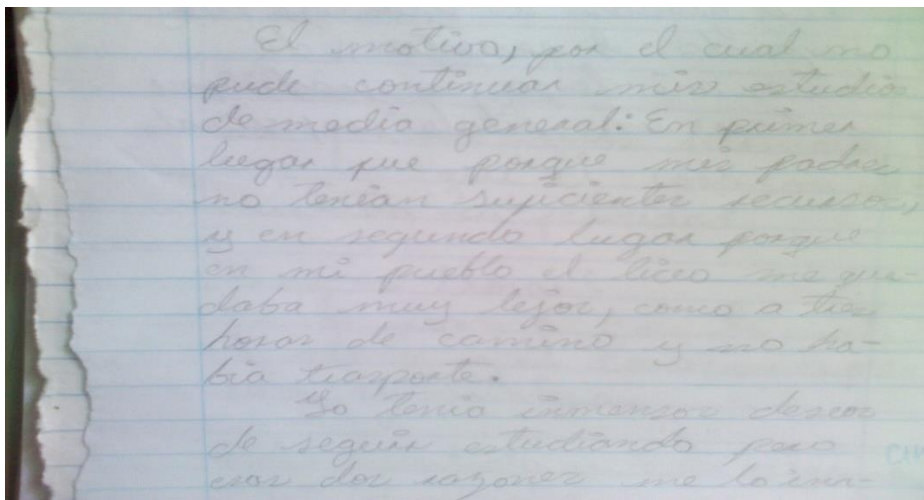
### Versión final (Informante N° 5)

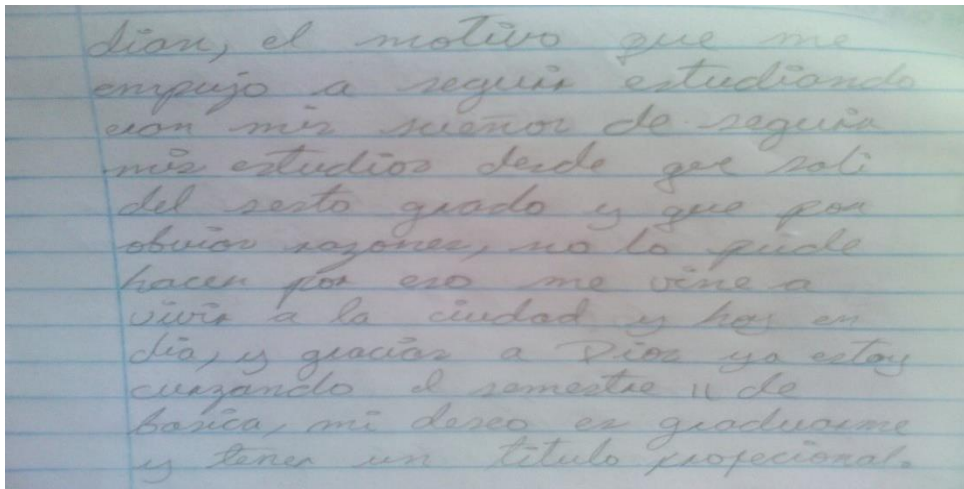
En la versión final, el *informante N° 5* emplea dos párrafos de mayor contenido, evidenciándose contenidos más aclaratorios del por qué no continuó estudiando, haciendo un recorrido de cómo llegaba a la escuela: “...el liceo me quedaba muy lejos, como a tres horas de camino y no había transporte”.

Otro elemento presente en esta producción, el anhelo y sueños de seguir estudiando para graduarse y obtener un título profesional. En las propiedades del texto, el informante desconoce el uso correcto de la puntuación y ortografía, y la forma lógica de algunas palabras u oraciones. Pese a estos señalamientos, el *informante N° 5* tuvo motivos para escribir una experiencia de su vida con enunciados diferentes al primer borrador, identificándose con la escritura y valorándola al mismo tiempo. Así como también, se evidencia en la producción un párrafo de clasificación y división:

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

“El motivo por el cual no pude continuar mis estudios de media general: En primer lugar fue porque mis padres no tenían suficientes recursos, y en segundo lugar porque en mi pueblo el liceo me quedaba muy lejos,...”





(ver anexo consigna 2 p. 192)

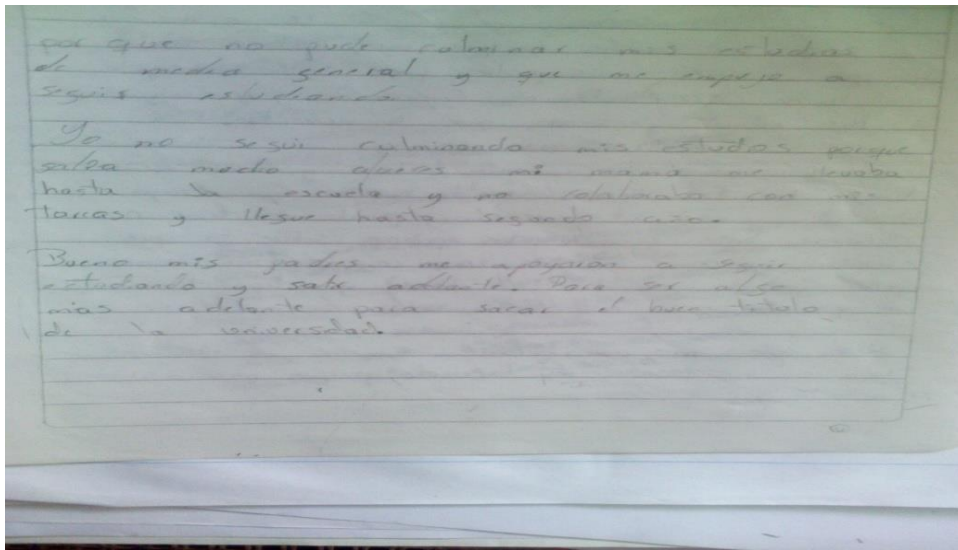
### **Caso (Informante N° 6)**

#### **Borrador**

En este borrador de escritura, se observa una producción con poco desarrollo de escritura. El *informante N° 6* limita contar su experiencia, contándola en dos párrafos. Dentro de los elementos autobiográficos, hubo apoyo de los padres para que siguiera estudiando a pesar de haber desertado; logró expresar sus sentimientos. Igualmente, el informante hizo el intento de generar su primer borrador de escritura.

En cuanto a la adecuación se muestra el uso de la primera persona 'yo'; el propósito de la información implícito. En la coherencia, datos relevantes débiles; uso de dos párrafos enfocándose con los estudios y, en la cohesión, ausencia de puntuación y errores ortográficos así como debilidad en el orden las palabras:

“Bueno mis padres me apoyaron a seguir estudiando y salir adelante. Para ser algo más adelante para sacar el buen titulo de la universidad.”



(ver anexo consigna 2 p. 193)

En la versión final, el informante estuvo ausente.

**Consigna N° 3:** ¿Cómo fue mi experiencia en la secundaria? Revisión entre pares

El propósito de trabajar esta consigna con los participantes, era para conocer qué aspectos de la corrección de escritura hacían los estudiantes al leer un texto escrito de un compañero del semestre, ya que sólo es el docente quien cumple con este rol de revisar y corregir las producciones de los estudiantes. Por tanto, se pidió que fijaran postura sobre qué aspectos corregir de las producciones leídas, ofreciendo alguna sugerencia en la corrección. Para Ferreiro (1999 en Henao, 2005), “se trata además de generar en los jóvenes escritores una actitud de “revisor” para ver el propio texto con ojos de lector, no de productor, esto es, para adoptar la actitud de un “lector externo...” (p. 92).

A pesar de ser un ejercicio práctico y complejo, los estudiantes mantuvieron el respeto hacia sí mismos y hacia los demás en el momento de hacer la revisión.

A continuación se presentan las correcciones y sugerencias de los participantes hacia sus compañeros:

**Corrector del informante 1:** No hizo tachaduras en la producción de su compañero. Aunque sí estableció criterios al final de la hoja, relacionado a los aspectos gramaticales, coherencia y cohesión:

Redacción: Buena redacción

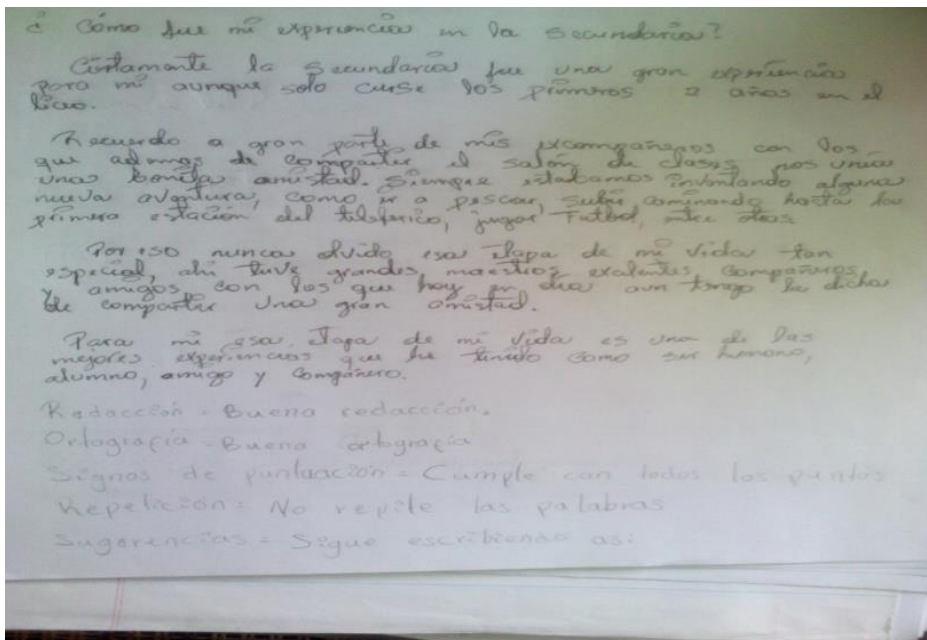
Ortografía: Buena ortografía

Signos de puntuación: cumple con todos los puntos

Repetición: No repite las palabras

Sugerencias: Sigue escribiendo así.

Cabe destacar, que el corrector del texto sólo observó aspectos superficiales relacionados con la gramática, obviando otros aspectos referentes a la revisión de la escritura. No obstante, hay desconocimiento del estudiante en torno a este ejercicio, ya que no hubo otro tipo de sugerencias como producir ideas significativas para mejorar el texto.

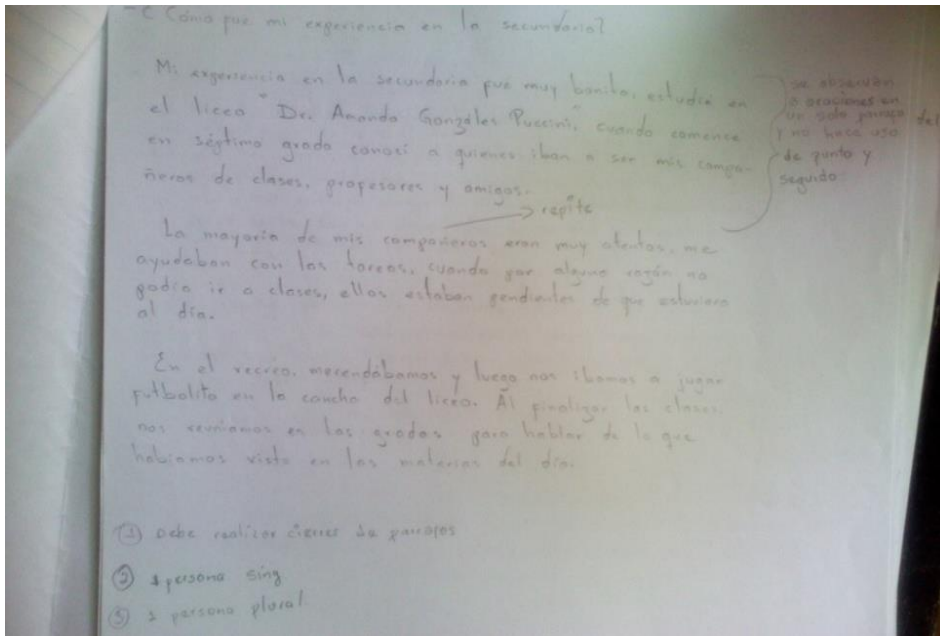


(ver anexo consigna 3 p. 193)

## Corrector del informante 2:

En la revisión, el corrector observó que el autor del texto debe realizar cierre de párrafos y uso de la puntuación. También evidenció que utilizó en la escritura la primera persona del singular y plural, pero sin especificar si se refiere a pronombres o tiempos verbales. No presentó sugerencias al compañero. El corrector de este texto demostró interés para hacer la revisión de un escrito a otro compañero de estudio, pero se concentró en aspectos de forma y no de contenido, qué ideas había en el texto y cómo estaba estructurado. Tampoco sugiere ideas para mejorar la escritura. Se muestra el texto con sus correcciones:



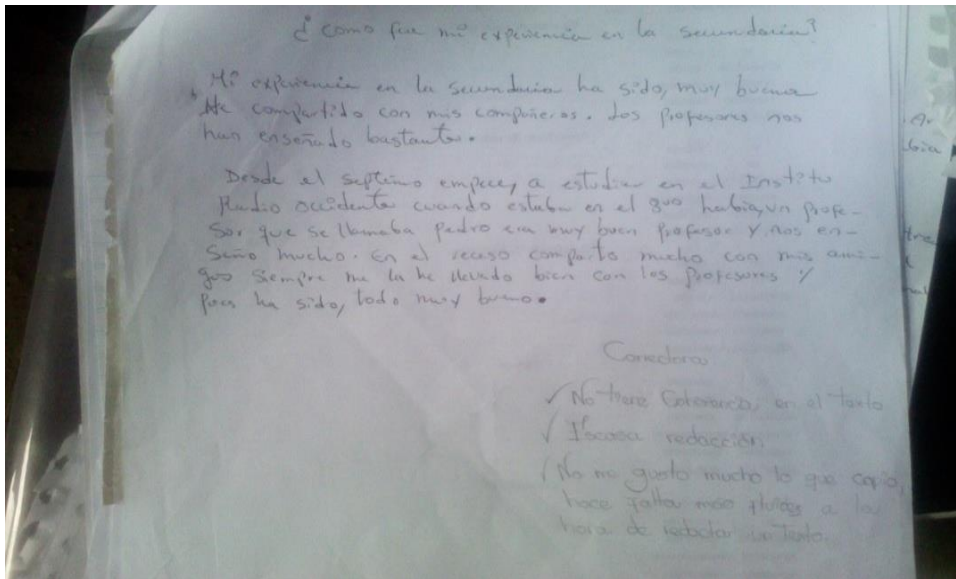


(ver anexo consigna 3 p. 193)

**Corrector del informante 3:** De las observaciones que apunta el corrector en el texto, muestra una actitud negativa al hacer comentarios y sugerencias:

“No tiene coherencia el texto; escasa redacción; no me gustó mucho lo que copió; hace falta más fluidez a la hora de redactar un texto”.

Debió especificar qué ideas no tienen coherencia para que el participante las tenga en cuenta y pueda mejorar. Por otro lado, el estudiante que corregía el texto, emitió juicios de valor al decir “lo que copió” si la producción era escribir una experiencia personal. Tampoco hubo valoración de la producción de su compañero. De aquí, también las faltas y/o debilidades de los correctores si no tienen el hábito de evaluar un texto escrito.

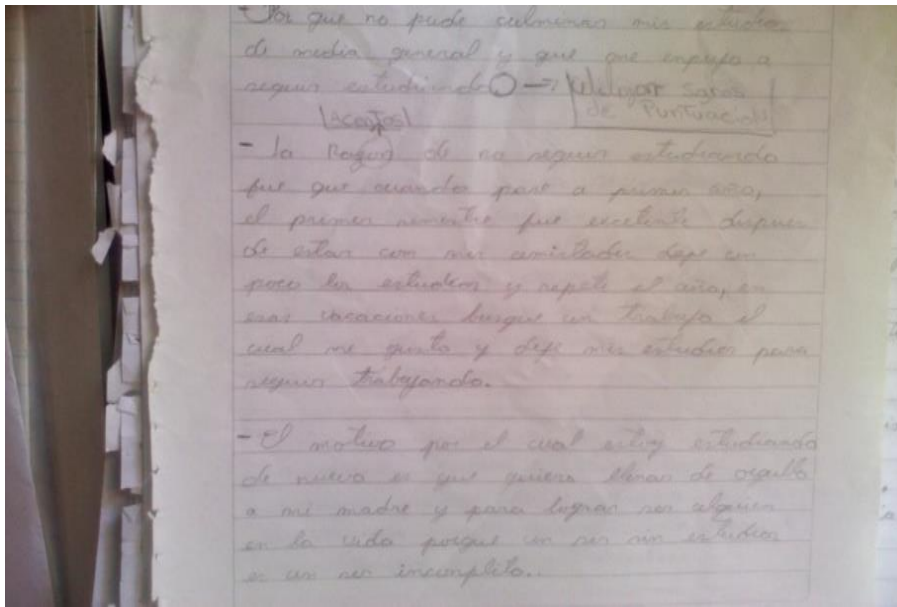


(ver anexo consigna 3 p. 194)

#### Corrector del informante 4:

Respecto a la corrección de esta producción, el compañero sólo hizo observaciones superficiales, enfocándose en los aspectos gramaticales: ortografía y signos de puntuación. Encierra en círculo que debe usar signos de interrogación cuando hay preguntas y uso de acentuación en una sola palabra: "Razón". (ir a imagen).

Tampoco aportó sugerencias e ideas significativas para que el autor del texto mejorara en la escritura. Por tanto, presenta desconocimiento de otros aspectos más relevantes para revisar un texto.



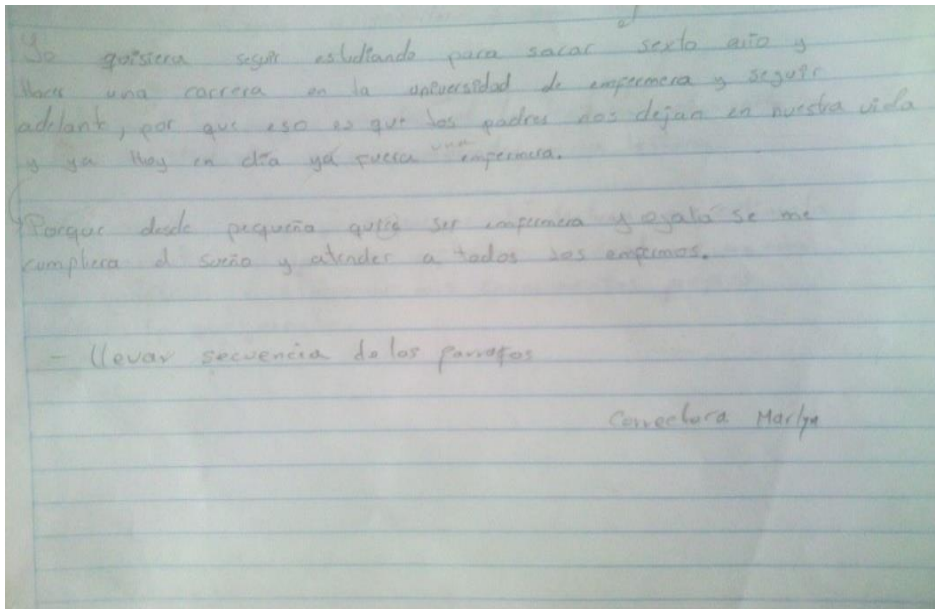
(ver anexo consigna 3 p. 194)

**Corrector del informante 5:** Sugiere al autor del texto llevar secuencia de los párrafos. Esta sugerencia es un caso especial, a diferencia de los anteriores textos corregidos por los demás correctores; muestra una actitud positiva al hacer este tipo de revisión, aunque no aporta más ideas significativas para mejorar el texto. Tal vez, le pareció que el último debió ir a continuación del otro, y lo señala con una flecha. También agrega arriba de las líneas artículos que debería llevar en la redacción del texto:

“Yo quisiera seguir estudiando para sacar (e/) sexto año... es que Los padres nos dejan en nuestra vida y ya Hoy en día ya fuera (una) enfermera”.

Aquí el corrector obvió el uso de mayúsculas inapropiadas ‘Los’ y ‘Hoy’. También encierra en círculo una consonante que a lo mejor le pareció un error:

“Porque desde pequeña quice ser enfermera y ojalá se me cumpliera el sueño y atender a todos los enfermos”



(ver anexo consigna 3 p. 194)

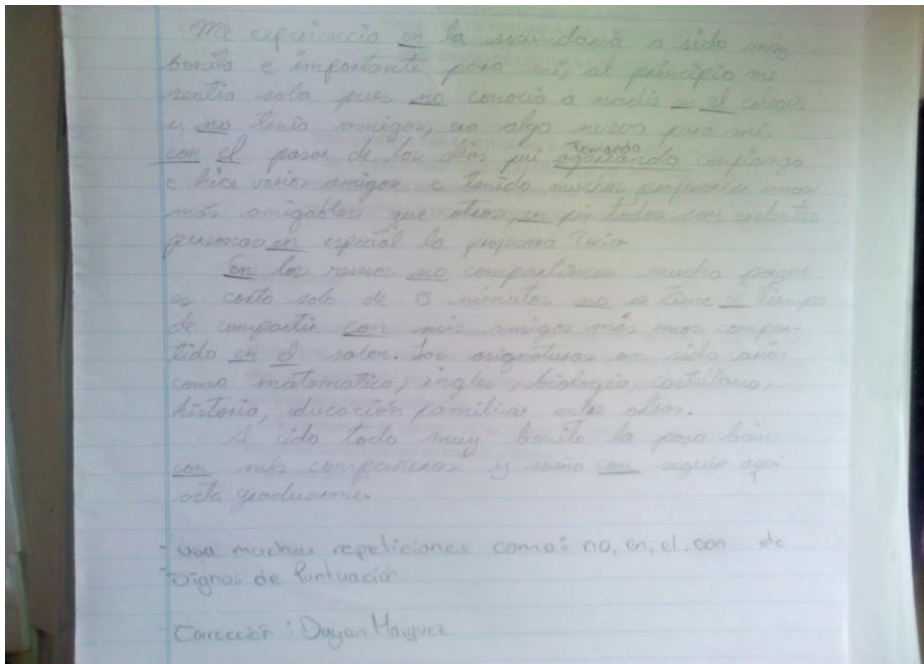
#### **Corrector del informante 6:**

Detectó en la producción escrita el uso de repeticiones como: adverbios de negación, preposiciones y artículos: no, en, el, con, etc., así como de signos de puntuación, aunque no especifica cuáles. Dentro del texto, hace la modificación de una palabra mal empleada: “agarrando” por “tomando”:

“...con el pasar de los días fui agarrando confianza...”

También subraya las repeticiones encontradas en el texto. El corrector sólo sostuvo esta observación, aunque en algunos casos exageró e ignoró lo que hizo. Su visión está por debajo del nivel de lo que es una corrección textual.

A pesar de que este corrector leyó el texto completo, no hubo sugerencias que le aportaran al escritor ideas más significativas para mejorar la escritura. Cabe señalar que de los correctores de textos anteriores, éste último, pudo hacer más tachaduras en la escritura, aunque presentando desconocimiento de lo que intentaba corregir o estaba débil para él.



(ver anexo consigna 3 p. 194)

**Consigna N° 4:** Lectura individual: “Preguntas y respuestas” de Armando José Sequera

En esta consigna, se presentó a los estudiantes una lectura con carácter didáctico a fin de que también conozcan y se acerquen a textos similares en el que puedan pensar y expresar sus sentimientos y emociones, acorde con sus necesidades e intereses. Para dar comienzo con la actividad de lectura, surgieron torbellinos de ideas, preguntando a los informantes qué edad tendría la niña; colectivamente respondieron 5, 6 o 7 años y, guiándose también por la imagen de la carátula del libro que enseñó la investigadora. Surgieron opiniones colectivas: la lectura era muy interesante; les pareció bien, a pesar de que las respuestas de la lectura fueran de una niña. También hubo risas una vez terminada la lectura.

Seguidamente, se invitó a los participantes de intentar reescribir una producción escrita de preguntas y respuestas como la del texto leído y

comentado, utilizando las mismas preguntas o bien, creando otras a través de su imaginación. He aquí los ejemplos de sus producciones:

### **Caso (Informante N° 1)**

Con la realización de este ejercicio, el informante demostró visualizar a través de sus conocimientos previos, el potencial que puede tener sobre la práctica de la escritura, como es generar nuevas ideas para construir un concepto propio. Con esta temática, se pudo observar la visión individual que tiene del mundo, de generar respuestas a conceptos abstractos de la vida humana como el frío, la tristeza, el llanto, la noche, el recuerdo, la muerte, el miedo, el olvido, entre otros. A continuación se evidencia parte de estos hallazgos:

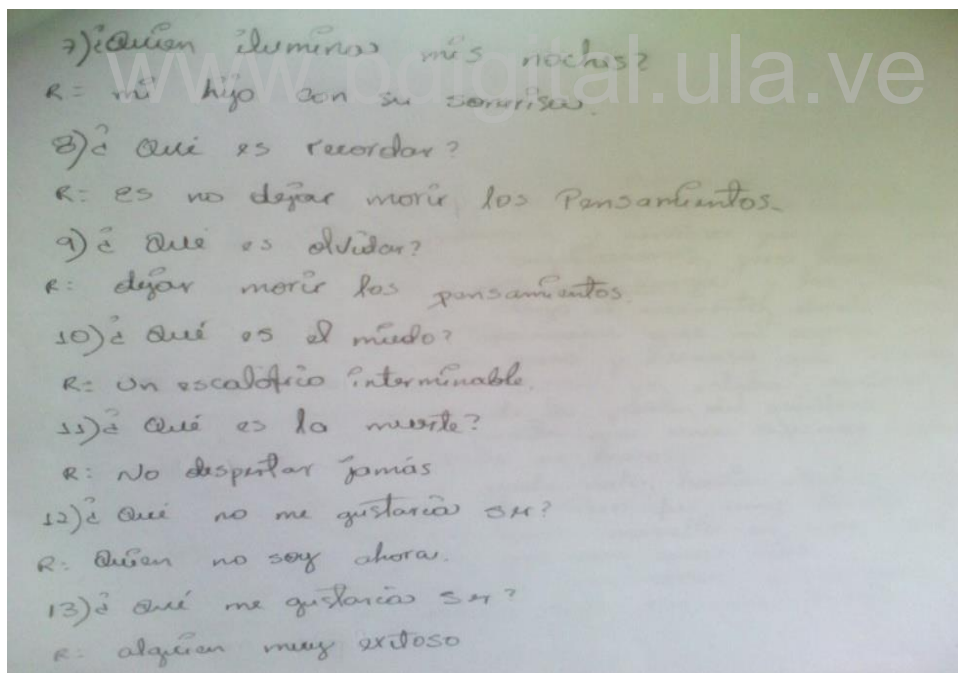
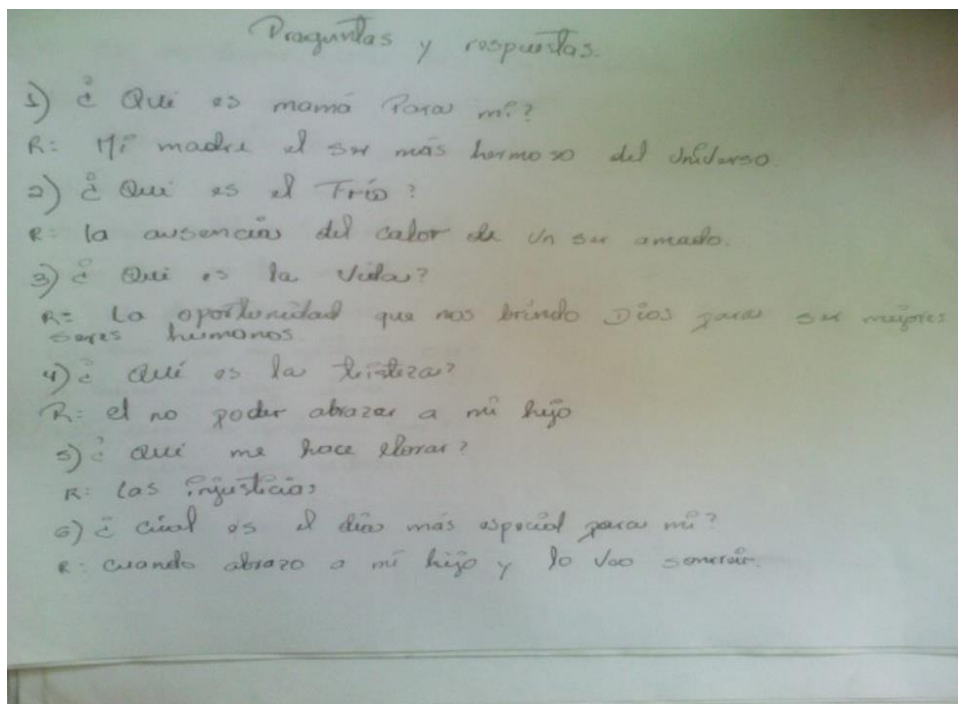
“12. ¿Qué es el frío? La ausencia del calor de un ser amado”.

14. ¿Qué es la tristeza? El no poder abrazar a mi hijo” (p. 197).

Se nota en el texto, la fluidez, el disfrute, la creatividad y la entrega del estudiante de escribir un texto propio y diferente con respuestas convincentes, reflexivas y razonables con adecuación, coherencia y cohesión. Es importante destacar que en sus conceptos personales, se muestra la valoración de seres queridos como la madre que la relaciona como el ser más hermoso del mundo y, también su hijo, el ser más especial en su vida:

“11. ¿Qué es mamá para mí? Mi madre el ser más hermoso del universo.

¿Cuál es el día más especial para mí? Cuando abrazo a mi hijo y lo veo sonreír” (p. 197).



(ver anexo consigna 3 p. 195)

## **Caso (Informante N° 2)**

Las respuestas del ejercicio de escritura del *informante N° 2*, muestra la diversidad de producir un texto con base a preguntas y respuestas, porque permite desarrollar ideas razonables como disfrutar la vida, estar feliz al sonreír, adquirir conocimientos cuando se lee y, que el pasado es un recuerdo vivido:

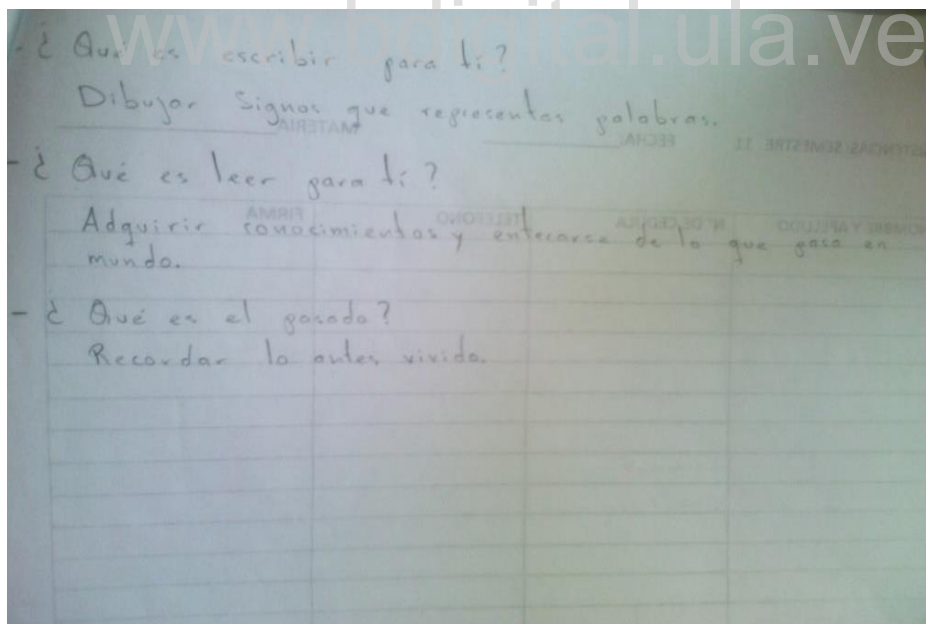
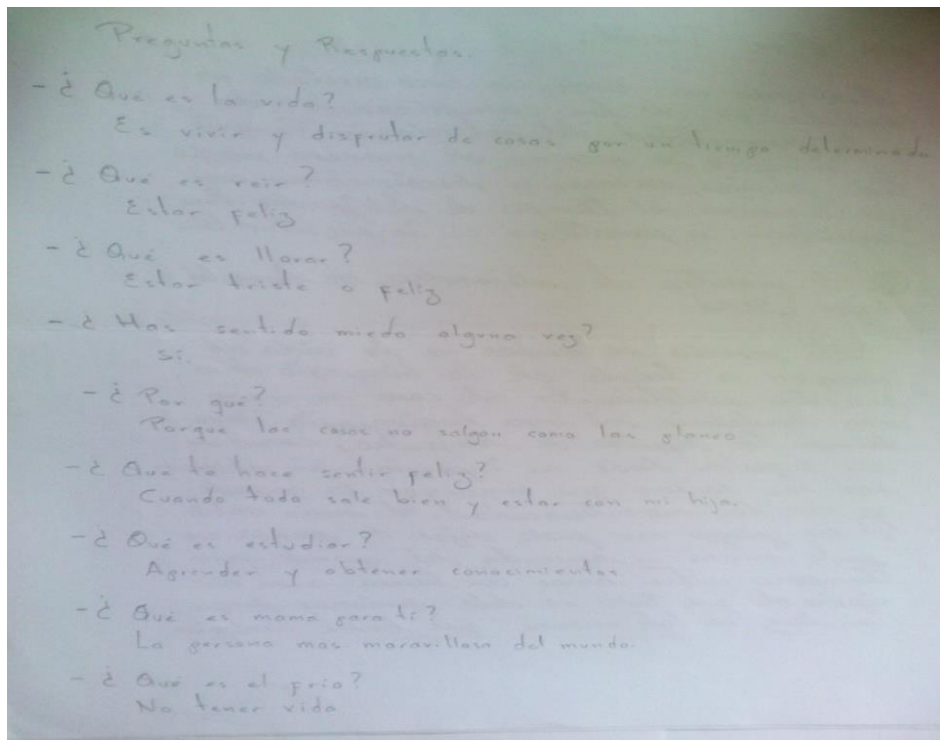
“¿Qué es el pasado? Recordar lo antes vivido”.

Como se puede observar en el texto, el estudiante genera respuestas concretas, en las que señala el aprendizaje y adquisición de conocimientos cuando se lee y estudia, así como expresar sentimientos cuando siente miedo, felicidad, o, relacionar el llanto con la tristeza, el frío con no tener vida y la felicidad, estar con su hija:

“¿Qué es llorar? Estar triste o feliz”.

“¿Qué te hace sentir feliz? Cuando todo sale bien y estar con mi hija” (Ver anexo p. 198)





(ver anexo consigna 4 p. 196)

### Caso (Informante N° 3)

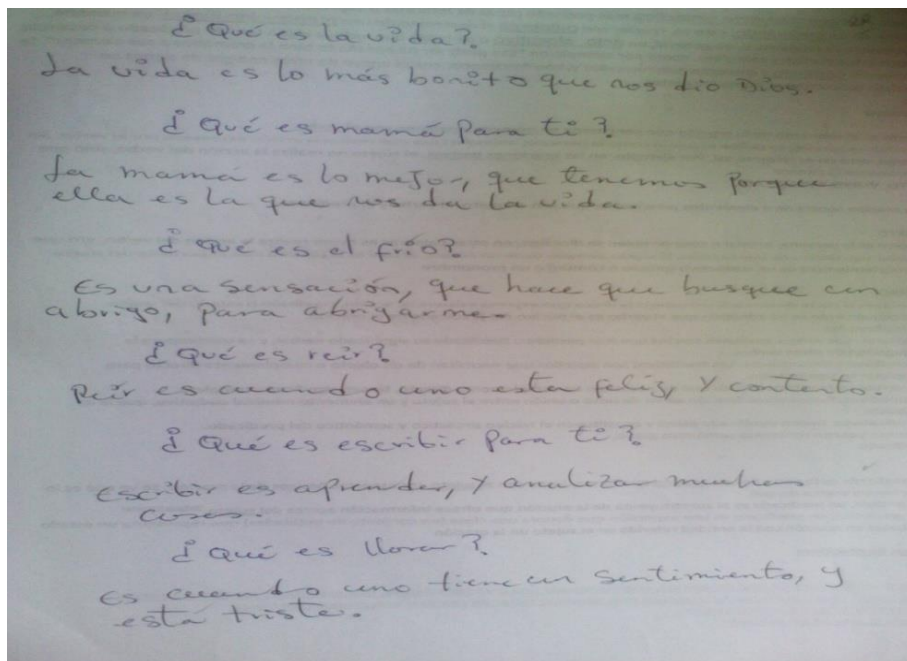
Con respecto al *informante N° 3*, se puede observar en los conceptos, respuestas que muestran convicción a la vida diaria, como justificar que “la vida es lo más bonito que nos dio Dios” (p. 198).

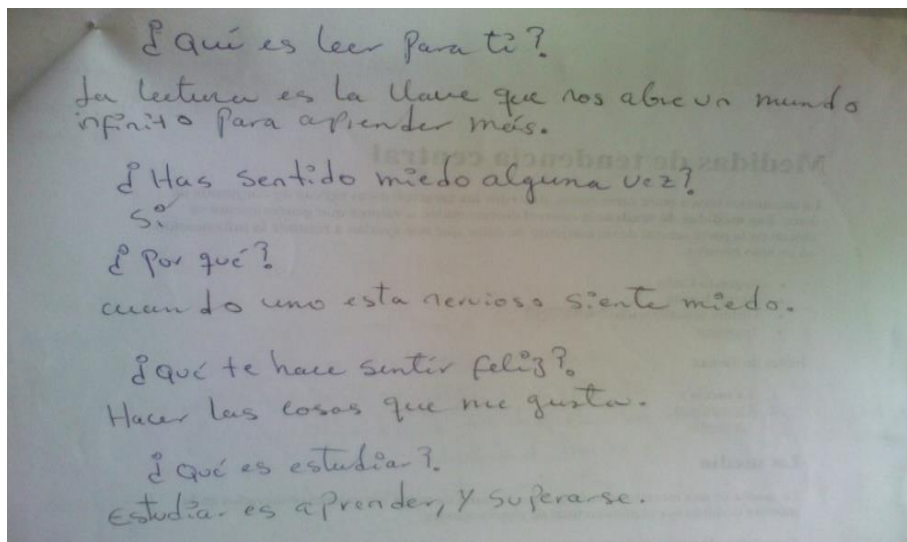
Por otro lado, en este texto escrito se evidencia valoraciones de personas como la madre, quien es lo mejor; el aprendizaje como leer, escribir y estudiar; así como establecer relaciones de conceptos: reír cuando se está feliz, llorar cuando se está triste, el frío, *sensación* de buscarse un abrigo.

No obstante, este informante valora las ideas que generó creando conceptos con propiedad y utilizando las habilidades cognitivo-lingüísticas para definir, explicar y ejemplificar:

“¿Qué es el frío? Es una sensación que hace que busque un abrigo, para abrigarme”.

“¿Qué es leer para ti? La lectura es la llave que nos abre un mundo infinito para aprender más”.





(ver anexo consigna 4 p. 199)

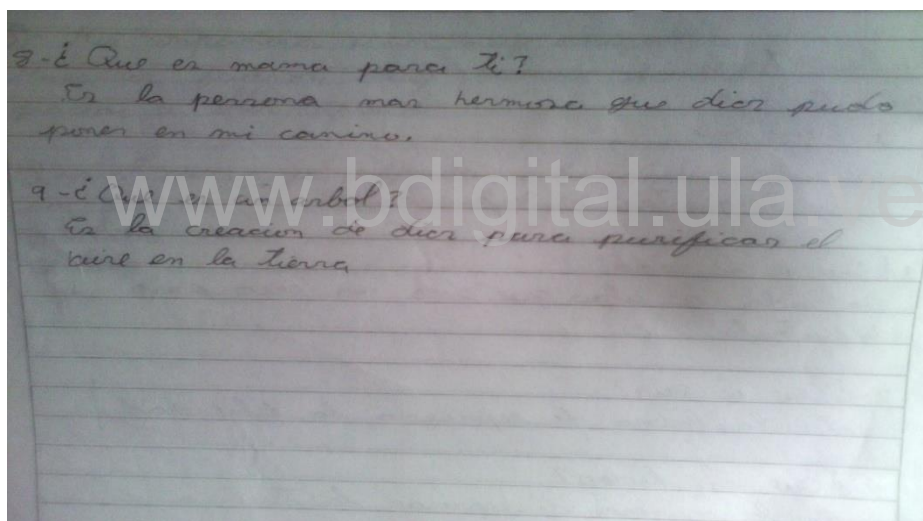
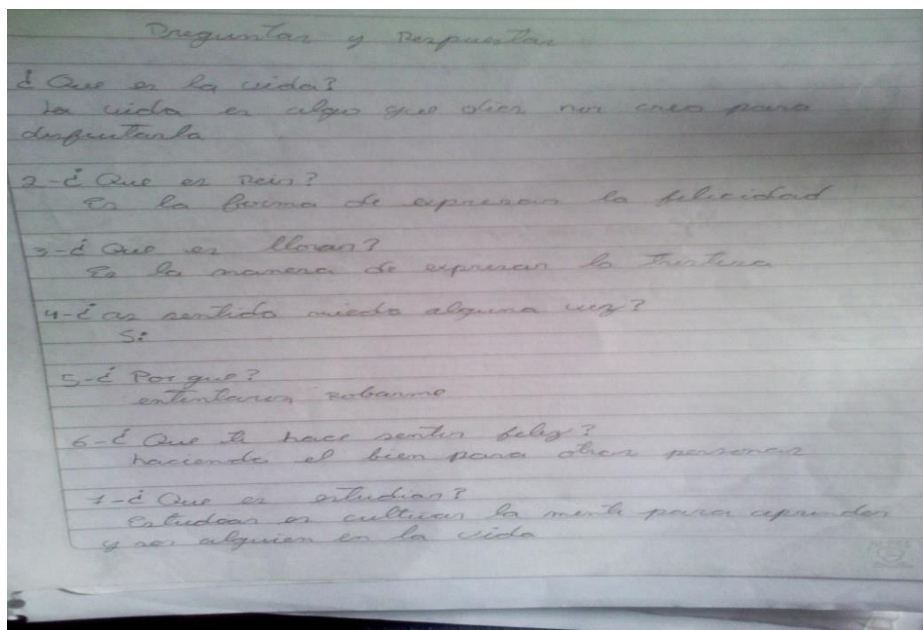
#### **Caso (Informante N° 4)**

Con esta práctica de escritura se observa la valoración de cada respuesta del informante, centrándose en dar buenos argumentos que convengan al lector, así como su originalidad y creatividad en las preguntas que produce. De este modo, para responder a los conceptos, utiliza el verbo en infinitivo “Es” para sustentar su opinión: Reír.

“Es la forma de expresar la felicidad”; llorar: “Es la manera de expresar la tristeza”.

Con este tipo de respuestas se nota la personalidad y estilo del informante de argumentar sus propios conceptos, así como de valorar a las demás personas: hacer el bien para otros cuando siente felicidad, y la madre, como la persona más hermosa:

“¿Qué es mamá para ti? Es la persona mas hermosa que dios pudo poner en mi camino”.



(ver anexo consigna 4 p. 199)

### Caso (Informante N° 5)

Las respuestas a los conceptos del *Informante N° 5*, son más específicas, es decir, utiliza habilidades cognitivo-lingüísticas para describir, definir, explicar y ejemplificar. De allí se logra observar analogías como en la pregunta ¿Qué es la vida?:

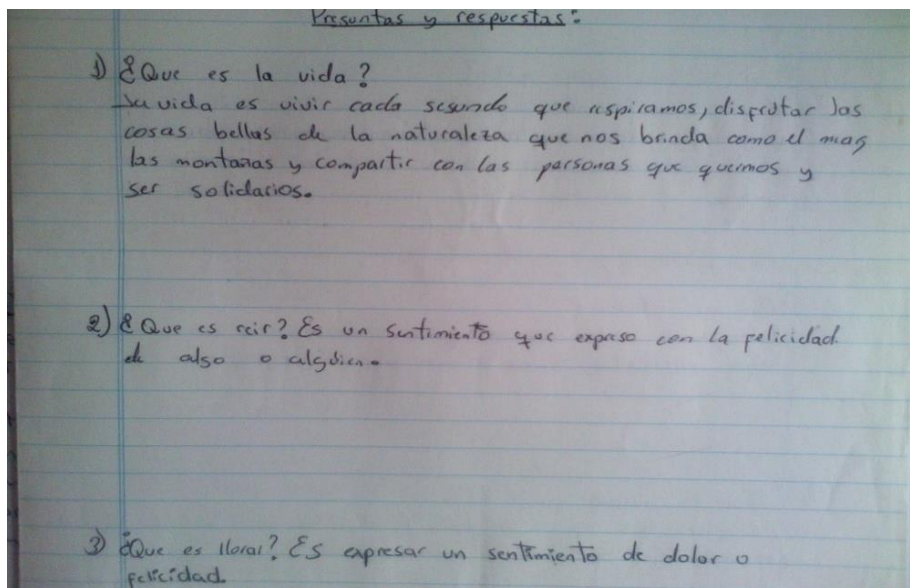
“ La vida es vivir cada segundo que respiramos, disfrutar las cosas bellas de la naturaleza que nos brinda como el mar, las montañas y compartir con las personas que queremos y ser solidarios”.

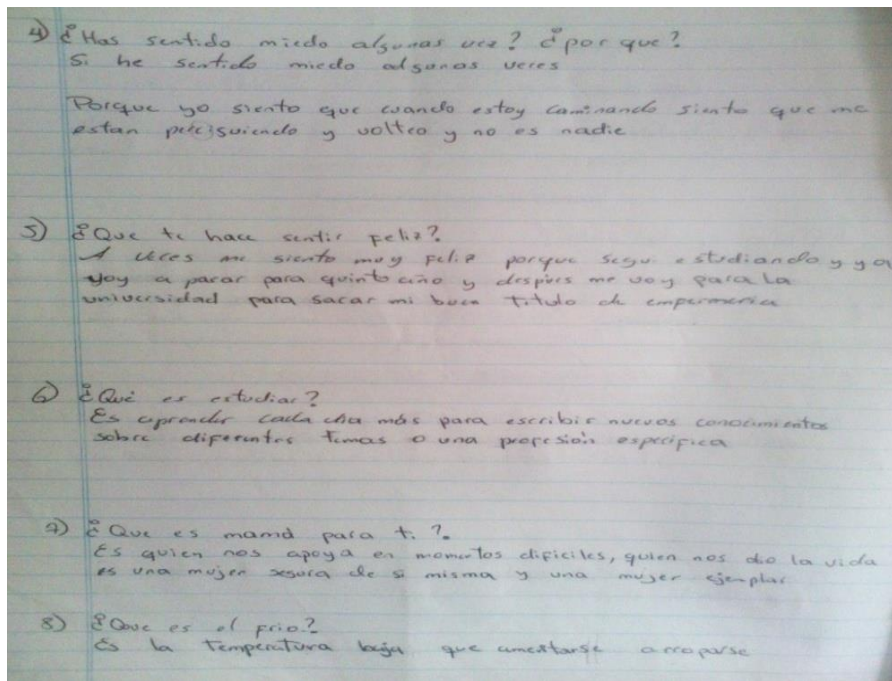
También, se resalta en el texto la expresión de sentimientos identificados en primera persona como sentir felicidad por los estudios y, la valoración de seres queridos, en este caso, la madre:

“¿Qué es mamá para ti? Es quien nos apoya en momentos difíciles,... es una mujer segura de si misma y una mujer ejemplar” (p. 200).

Cabe señalar, que el *informante N° 5*, logró crear conceptos con propiedad utilizando su estilo personal y, a diferencia de los demás textos producidos por los otros informantes, se observa la valoración y producción de conceptos de contenido más amplio y vivencial:

“¿Qué te hace sentir feliz? A veces me siento muy feliz porque segui estudiando y ya voy a pasar para quinto año y después me voy para la universidad para sacar mi buen titulo de enfermería”.





(ver anexo consigna 4 p. 200)

### Caso (Informante N° 6)

Las respuestas a los conceptos desarrollados en el *Informante N° 6*, muestran seguridad y razones argumentativas convincentes para el lector:

“¿Qué es la vida? Algo maravilloso que Dios nos a dado pero los seres humanos con tanta maldad muchas veces la hacen fria y triste”.

También se observa felicidad relacionada con los padres y el novio; nostalgia, que las personas hagan de la vida fría y triste; el llanto asociado a la tristeza, miedo, a la familia y oscuridad:

“¿Qué te hace sentir feliz? Mi padres con su sonrisa, y todos los fines de semana al ver llegar a mi novio” (p. 201).

Estos elementos presentes en la escritura del *Informante N° 6*, genera la personalidad con estilo propio, el sentido y el poder que le puede dar a su escritura, es decir, expresar cómo ve la visión del mundo que le rodea a través de sus sentimientos y emociones.

¿Que es la vida?  
Algo maravilloso que Dios nos (a) da pero los seres humanos con tanta maldad muchas veces la hacen más triste.

¿Que es reír?  
La forma más hermosa con la que el corazón demuestra su felicidad

¿Que es llorar?  
Es la forma con la cual el alma y el corazón expresan su tristeza.

¿Así sentí el miedo alguna vez? Si muchas veces, sobre

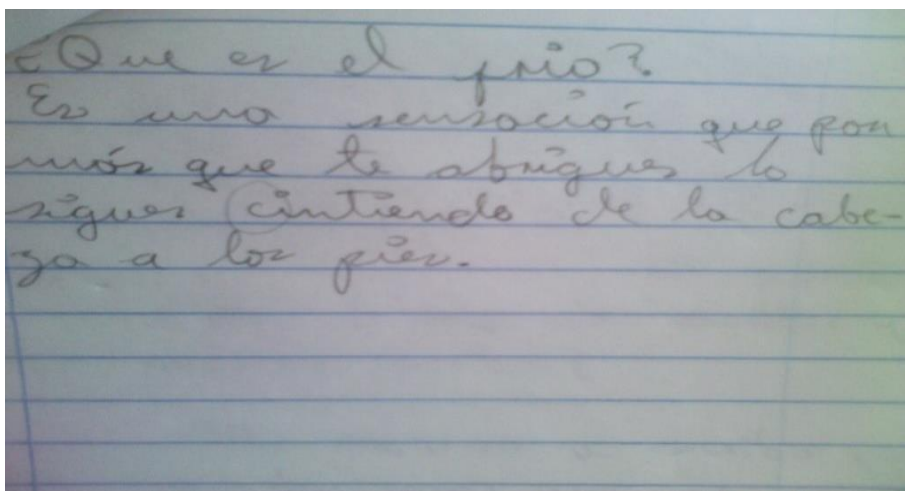
todo en las noches cuando me acuesto.

¿Porque? Siento miedo de perder a qui pensaría no se como lo pensaría si les pasara algo.

¿Que te hace sentir feliz?  
mi padre con su sonrisa y todos los fines de semana al ver llegar a mi mamá

¿Que es estudiar? Es aprender más sobre la vida la ciencia y sus enseñanzas.

¿Que es mamá para ti?  
el ángel más hermoso que me da unido Dios para que me cuide y para que no me sienta sola



(ver anexo consigna 4 p. 201)

### **Consigna N° 5:** Experiencias de mi vida que me marcaron

En esta sesión de escritura se quiso trabajar con los informantes con otra experiencia de vida, esta vez, alguna que les haya marcado de forma positiva o negativa. Por tanto, hubo aceptación del grupo participante de elaborar la producción escrita. A continuación se muestra el análisis de los borradores de escritura y la versión final.

#### **Caso (Informante N° 1)**

##### **Borrador**

En el borrador de escritura de este *Informante N° 1*, se observa un inicio, un desarrollo y cierre del texto. La experiencia que le marcó fue el negocio de la compra de un vehículo, el cual perdió. Se marca la temporalidad de la historia cuando dice:

“Hace 6 años aproximadamente realice un negocio de compra por un vehiculo, con una persona que conocia desde hace mucho tiempo...”

El lenguaje empleado es apropiado ya que no se evidencian expresiones vulgares. Utiliza en la narración el tiempo verbal en pasado de la primera

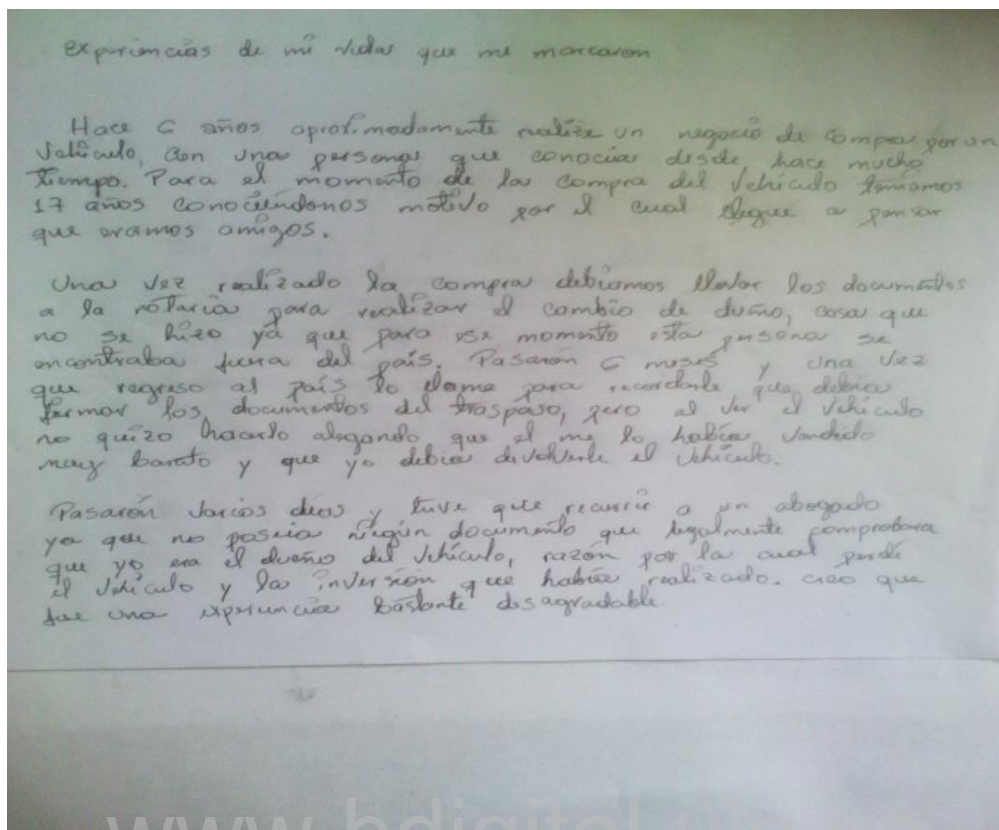


persona del singular: realicé, tuve, perdí. También, en primera persona del plural: teníamos, éramos, debíamos. Por su parte, la estructura del texto muestra un orden lógico de la información y dividido en tres párrafos siguiendo el hilo de la historia. Otro elemento presente en el texto, se nota cierta nostalgia en la experiencia que cuenta el haber perdido el vehículo y la inversión:

“...perdi el vehiculo y la inversión que había realizado. Creo que fue una experiencia desagradable” (ver anexo p. 204).

Se puede decir, que el informante toma en cuenta el lenguaje que articula para escribir y representar una anécdota que le fue desagradable hacía 6 años.

La experiencia contada por este informante lo hace ser un sujeto de experiencia, ya que refiriéndose a su persona, se apropia de su discurso, convirtiéndolo en lenguaje escrito. Para Bakhtin (1981 en Kalman, 2003) el lenguaje “Se convierte en la propia palabra únicamente cuando el hablante lo llena con sus propias intenciones, sus propios acentos, cuando se apropia de la palabra y lo adapta a sus propias intenciones semánticas y expresivas...” (p. 45). Lo que implica el logro de generar un escrito como respuesta al otro de manera no mecánica (Kalman, 2003).



(ver anexo consigna 5 p. 204)

En la versión final del texto, el estudiante estuvo ausente.

## Caso (Informante N° 2)

### Borrador

En la elaboración del primer borrador de escritura de esta consigna, se pudo notar la personalidad del informante, con un estilo de narrar la experiencia de forma pausada e incluso nostálgica, porque creyó sentirse explotado en el trabajo que tenía y, no gozar de los derechos que debe tener todo trabajador:

La experiencia de mi vida que me marcó fue en el antiguo trabajo,... El antiguo jefe nunca se preocupó porque tuviéramos un techo donde vivir, por mi salud y la de los demás, lo único que le importaba era que

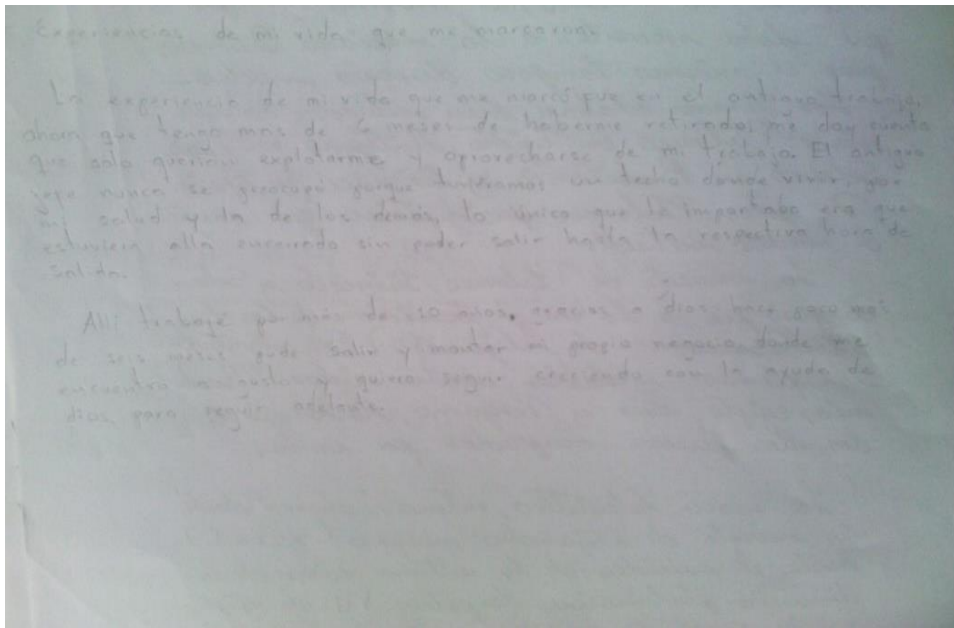
estuviera allá encerrado sin poder salir hasta la respectiva hora de salida.

Otro aspecto o elemento autobiográfico a destacar en la escritura, es el tiempo de haber trabajado:

“Allí trabajé por más de 10 años,... Y, el retiro del mismo: ...ahora tengo más de 6 meses de haberme retirado,...”

Con base a otros aspectos de escritura, el texto presenta coherencia y está estructurado en dos párrafos; el primero, donde cuestiona a su jefe de no tener otro tipo de beneficios y el tiempo de haberse retirado; mientras que en el segundo párrafo, agradece a Dios por haberse retirado y montar su propio negocio. También, se evidencia un giro estilístico apropiado a su personalidad. Y, en la adecuación muestra el propósito de la información así como los argumentos y el orden de las ideas.

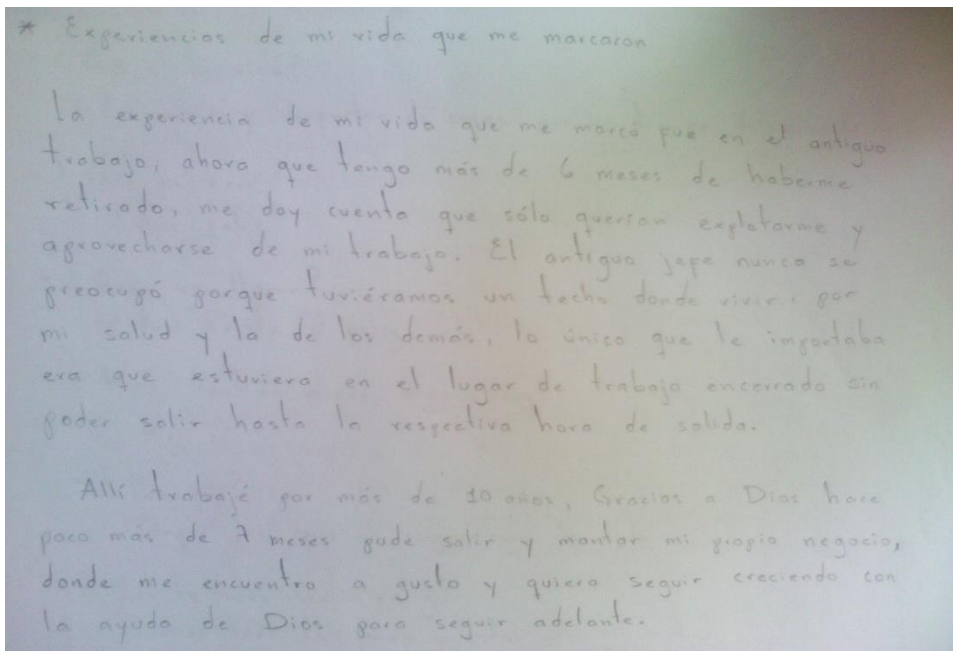
Cabe destacar, que en el texto se evidencia contenido de escritura en la respuesta que da el *Informante N° 2* con respecto a la consigna, expresando sus sentimientos y estados de ánimo e identificándose con la experiencia que cuenta, en este caso, describe en el texto los acontecimientos vividos de su antiguo trabajo.



(ver anexo consigna N° 5 p. 202)

### **Versión Final (Informante N° 2)**

De acuerdo con la versión final del *Informante N° 2*, se pudo observar que no hubo cambio de contenido textual en relación con el primer borrador de escritura, ya que sólo se muestra reproducción del texto primero, sin obviar o introducir nuevas ideas y pensamientos de su experiencia. Se mantiene la estructura de dos párrafos, sólo hay modificación de los aspectos gramaticales: puntuación y uso de mayúsculas en nombres propios, como: "...gracias a Dios". Por tanto, no hubo desarrollo de contenido en la versión final.



(ver anexo consigna N° 5 p. 202)

### **Caso (Informante N° 3)**

#### **Borrador**

En esta producción se observa nostalgia por parte de la informante cuando expresa con tristeza no poder realizar lo que anhelaba para ese momento debido a la enfermedad de un familiar muy cercano, la madre. Pero, tampoco especifica qué cosas no podía hacer, dejándolo implícito en tres puntos suspensivos y a la interpretación del lector:

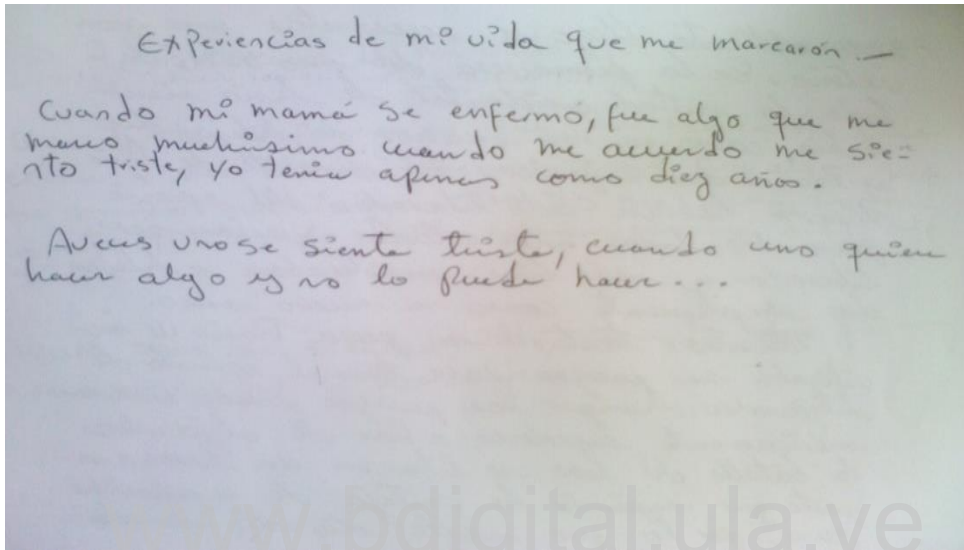
“A veces uno se siente triste, cuando uno quiere hacer algo y no lo puede hacer...”

Desde el punto de vista de la adecuación, el *Informante N° 3* muestra comunicación escrita de poco contenido. El escrito presenta el título de la consigna. En cuanto a coherencia, el texto lo estructura en dos párrafos de una oración cada uno. Su estilo y lenguaje es coloquial. En la cohesión, hay presencia de una locución adverbial:

“A veces cuando debe ir separado ‘a veces’”.

También, en la experiencia hay expresión de sentimientos y estados de ánimo como la nostalgia:

“Cuando mi mamá se enfermó, fue algo que me marco muchísimo cuando me acuerdo me siento triste,...”



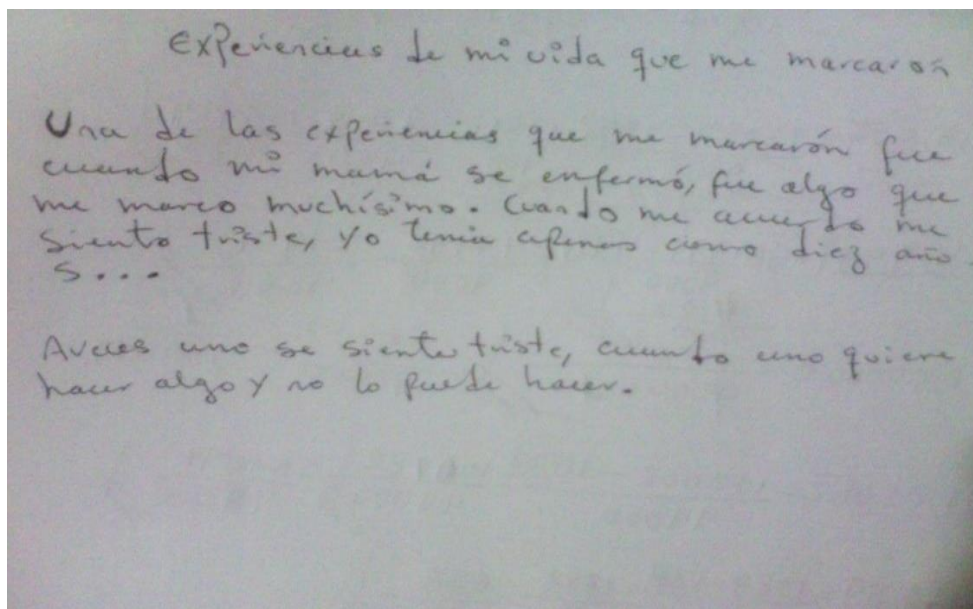
(ver anexo consigna N° 5 p. 203)

### **Versión Final (Informante N° 3)**

El *Informante N° 3* en su versión final, continuó presentando poco desarrollo de contenido de escritura, no mostrándose cambio de ideas en todo el texto. El cambio se observa al principio de párrafo donde incluye un nuevo comentario:

“Una de las experiencias que me marcaron fue cuando mi mamá se enfermó,...”.

Por tanto, en esta versión final del *Informante N° 3*, no se observa reconstrucción de contenido de la escritura, sólo reproducción del primer borrador. En comparación con el *Informante N° 2*, prevalece el desconocimiento de la importancia de revisar la escritura.



(ver anexo consigna N° 5 p. 204)

#### **Caso (Informante N° 4)**

##### **Borrador**

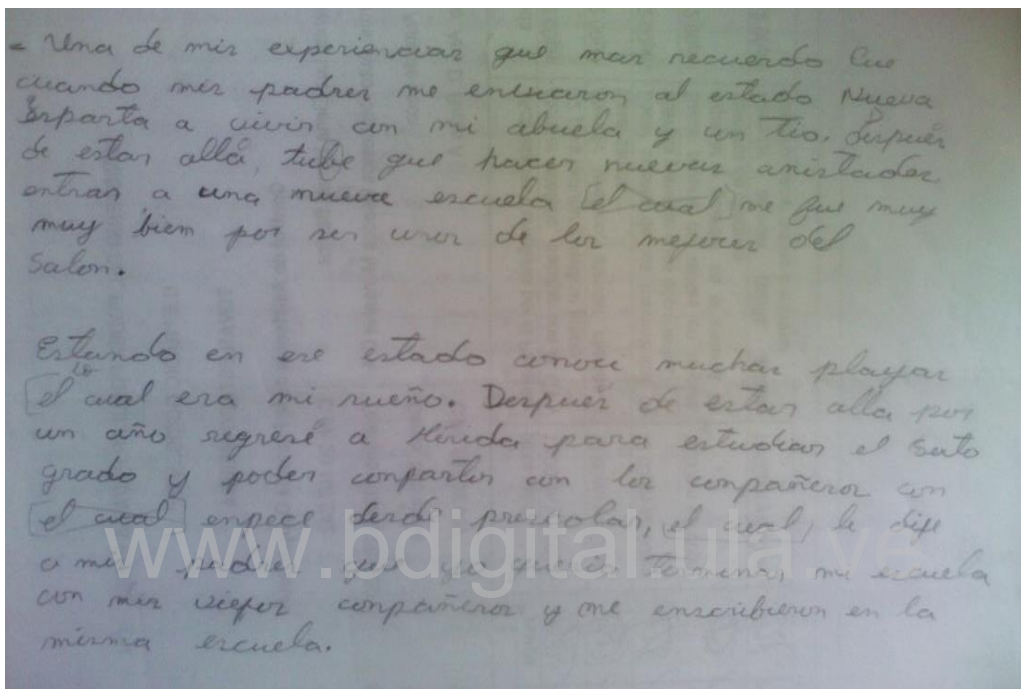
En la elaboración del primer borrador de escritura del *Informante N° 4*, se observa amplitud de contenido de escritura, estructurando el texto en dos párrafos ordenando la secuencia de los hechos, con un léxico adecuado y también con expresiones de oralidad en la escritura: "...Después de estar allá por un año regresé a Mérida para estudiar el sexto grado...".

En la cohesión textual presentan algunas ideas inadecuadas en la estructura sintáctica del párrafo uno con el uso relativo "el cual":

"...tube que hacer nuevas amistades entrar a una nueva escuela el cual me fue muy bien..."

Párrafo dos: "...y poder compartir con los compañeros con el cual empecé desde preescolar, el cual le dije a mis padres que yo quería terminar mi escuela con mis viejos compañeros..."

En el mismo orden de ideas, el informante obvia aspectos gramaticales importantes como la puntuación correcta, las mayúsculas en nombres de lugares y después de puntos. A pesar de su condición de estudiante reinsertado, logró contar una experiencia de su vida a través de la escritura.



(ver anexo consigna N° 5 p. 205)

Para la versión final, el informante no asistió a la sesión.

### **Caso (Informante N° 5)**

#### **Borrador**

Con respecto a este caso, el *Informante N° 5* cuenta una de las experiencias inolvidables que marcaron su vida, evidenciándose de este modo, elementos autobiográficos como la presencia de personas especiales: el cuidado de una niña. En el texto se resalta el amor, el cariño y la felicidad de una niña cuando se vino a trabajar a la ciudad de Mérida:



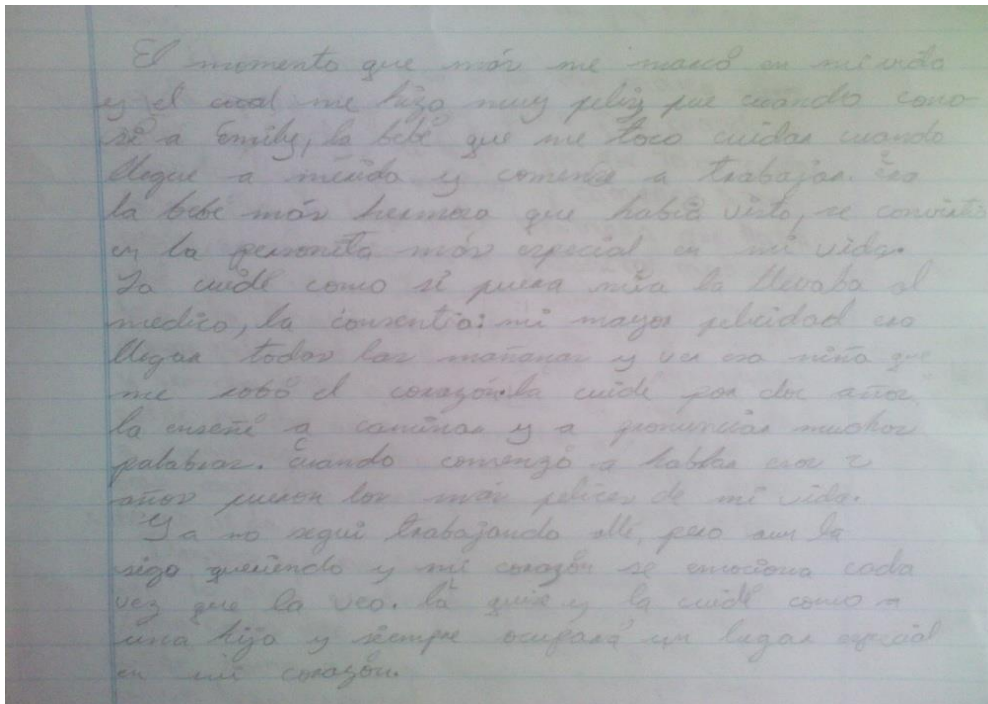
El momento que más me marco en mi vida y el cual me hizo muy feliz fue cuando conosci a Emily, la bebe que me toco cuidar cuando llegue a mérida y comense a trabajar. era la bebe más hermosa que habia visto, se convirtio en la personita más especial en mi vida.

En toda la producción escrita, el informante resalta elementos autobiográficos como la expresión de sentimientos y emociones, la felicidad y cuidado hacia personas, en este caso, una bebé:

“La cuide como si fuera mia... la consentía: Mi mayor felicidad era llegar todas las mañanas y ver esa niña que me robo el corazón”.

Por otro lado, en la adecuación del texto, su registro de escritura es oral y el texto está dividido en dos párrafos, cuyo contenido es extenso. Posee un lenguaje apropiado acorde con la experiencia narrada y su condición de estudiante reinsertado a la educación no formal. Su propósito de escritura está claro con lo que comunica, sintiendo motivación al escribir la experiencia, al mismo tiempo identificándose y valorando la producción escrita.

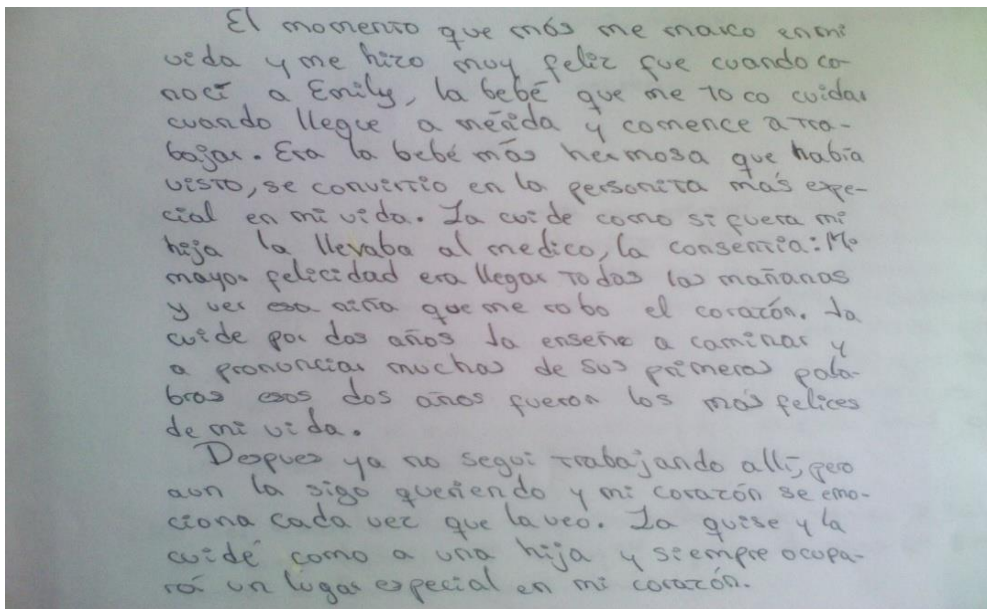
En la coherencia textual, se observa debilidad al estructurar lógicamente la información ya que debido a la falta y uso correcto de los signos de puntuación, interrumpe el orden lógico de la lectura. En la cohesión, hay presencia de pocos puntos y seguido y desconocimiento del uso de mayúscula después de éste.



(ver anexo consigna N° 5 p. 205)

## Versión Final (Informante N° 5)

En la versión final, no se observaron cambios de ideas o desarrollo de una nueva producción; sólo se evidencia reproducción textual del primer borrador de escritura. El informante hizo correcciones de elementos superficiales: la puntuación y ortografía. Con esta observación, el *Informante N° 5*, no obtuvo un avance en la producción escrita de mayor elaboración.



(ver anexo consigna N° 5 p. 205)

### Caso (Informante N° 6)

#### Borrador

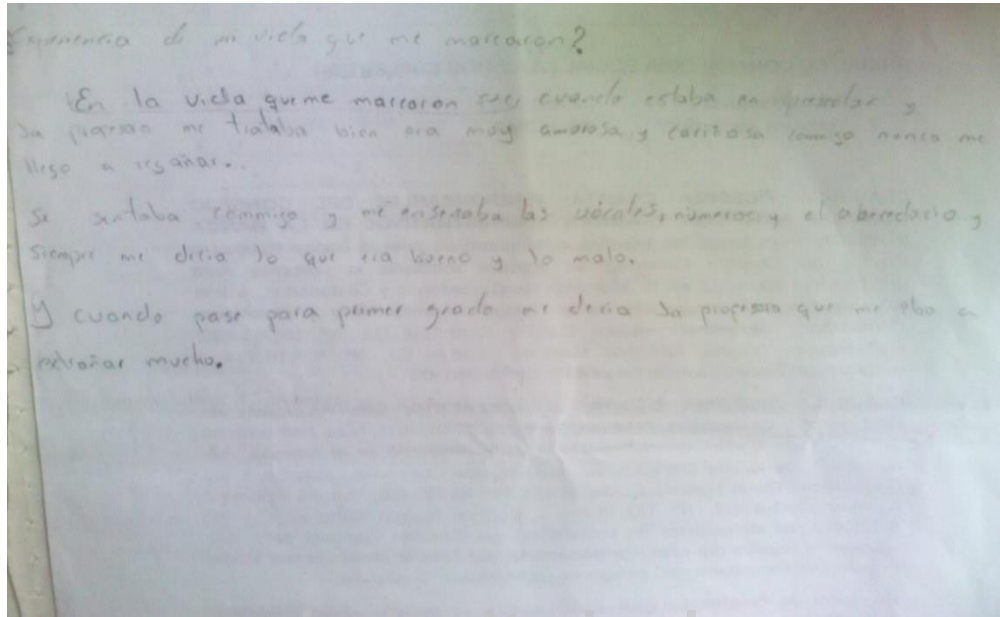
El *Informante N° 6* utiliza en la escritura párrafos de una oración, cuando debió ser uno para seguir la secuencia lógica. En la cohesión, hay ausencia de marcadores textuales, evidenciándose en el texto el uso de registro oral, así como también confusión al ordenar las ideas en la estructura sintáctica al inicio de párrafo:

“En la vida que me marcaron fue cuando estaba en preescolar y la profesora me trataba bien...”

Por otro lado, el informante muestra en la producción escrita elementos autobiográficos de expresión de sentimientos y estado de ánimo, así como expresiones de recuerdos de personas:

“...la profesora me trataba bien era muy amorosa y cariñosa conmigo...”  
“Y cuando pase para primer grado me decía la profesora que me iba a extrañar mucho”.

Es importante destacar que el informante logró generar su primer borrador de escritura, produciendo ideas significativas y con una actitud positiva al contar parte de su experiencia de vida.



(ver anexo consigna N° 5 p. 205)

### **Versión Final (Informante N° 6)**

En la versión final, se observó que el informante elaboró reproducción textual del primer borrador de escritura, evidenciándose en la primera línea del inicio de párrafo una nueva idea para dar respuesta a la consigna y quedando la misma copia textual a la del primer borrador. Esta vez, el texto lo redujo en dos párrafos terminando este último, con puntos suspensivos. No obstante, no se observó mejoras en el texto que produjera otras ideas relevantes de acuerdo con la experiencia de vida del informante N° 6.

¿Experiencia de mi vida que me marcaron?

Los momentos de mi vida que más me marcaron fue cuando estaba en preescolar y la profesora me trataba bien era muy amorosa y cariñosa conmigo nunca se llegó a agañar, se sentaba conmigo y me enseñó a leer, vocales y el abecedario y siempre me decía lo que era bueno y lo malo.

Y cuando pasé para primer grado la profesora que me iba a enseñar mucho...

(ver anexo consigna N° 5 p. 205)

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



**Consigna N° 6:** Ensayo reflexivo de extracto de una lectura: “*Paula*” de Isabel Allende

Antes de dar inicio con la actividad de escritura, se hizo un breve comentario de la escritora y de su obra. He aquí un extracto de la lectura escogida:

...La escritura es una larga introspección, es un viaje hacia las cavernas más oscuras de la conciencia, una lenta meditación. Escribo a tientas en el silencio y por el camino descubro partículas de verdad, pequeños cristales que caben en la palma de una mano y justifican mi paso por este mundo. También un 8 de enero comencé mi segunda novela y después ya no me atreví a cambiar aquella fecha afortunada, en parte por superstición, pero también por disciplina; he comenzado todos mis libros en un 8 de enero. (p. 7).

Una vez leído el fragmento, algunos estudiantes dieron su opinión al respecto:

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**Informante N° 1:** “Es un momento en que uno a veces no sabe a quién contarle sus cosas y lo puede hacer en un papel (risas)... nos hace recordar nuestra vida cotidiana”.

**Informante N° 3:** “Es lo que refleja, lo que piensa en ese momento”.

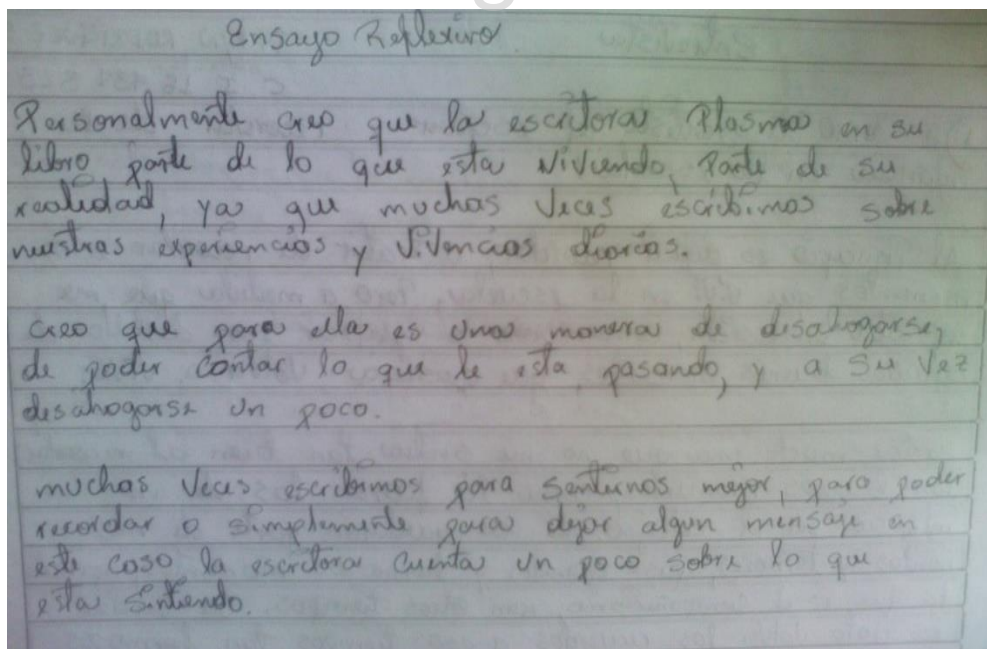
Seguidamente de escuchar sus apreciaciones, se les propuso que hicieran un pequeño ensayo reflexivo con base al fragmento leído y escribieran su punto de vista, si estaban de acuerdo con las ideas que expresó la escritora en el texto y qué piensan acerca del mismo. He aquí sus reflexiones:

### Informante N° 1:

El estudiante en su apreciación con la lectura del texto, argumenta su punto de vista del proceso que está viviendo la escritora en ese momento. En su discurso escrito pone énfasis en la escritura, y justifica el uso de la misma en momentos de expresar los sentimientos, recuerdos y vivencias diarias. Así establece sus ideas en los tres párrafos del ensayo reflexivo. En los dos primeros opina lo que la escritora vive en ese momento y en el último, cierra sus ideas manteniendo la idea central del texto en relación con la escritura:

“Muchas veces escribimos para sentirnos mejor, para poder recordar o simplemente para dejar algún mensaje en este caso la escritora cuenta un poco sobre lo que está sintiendo”.

Cabe señalar que en la escritura del *informante N° 1*, expresa sus propias ideas y sentimientos cuando las personas escriben; su discurso es reflexivo y se concentró en aspectos específicos de la lectura, valorando asimismo el texto escrito.



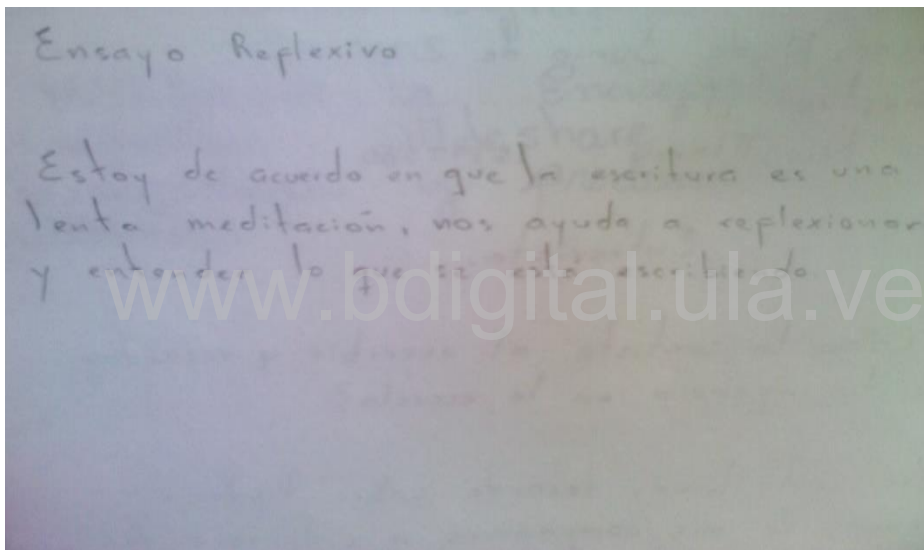
(ver anexo consigna N° 6 p. 208)

### **Informante N° 2:**

El texto del segundo informante, muestra un discurso de extensión más limitada que en las anteriores producciones. Esta vez llegó a generar una oración dando su opinión de lo que piensa sobre la escritura:

“Estoy de acuerdo en que la escritura es una lenta meditación, nos ayuda a reflexionar y entender lo que se está escribiendo”.

A pesar de que la consigna de escritura era diferente a las anteriores, el *informante N° 2*, logró expresar su opinión en relación con el contenido del fragmento de la lectura, haciendo el texto comprensible.



(ver anexo consigna N° 6 p. 208)

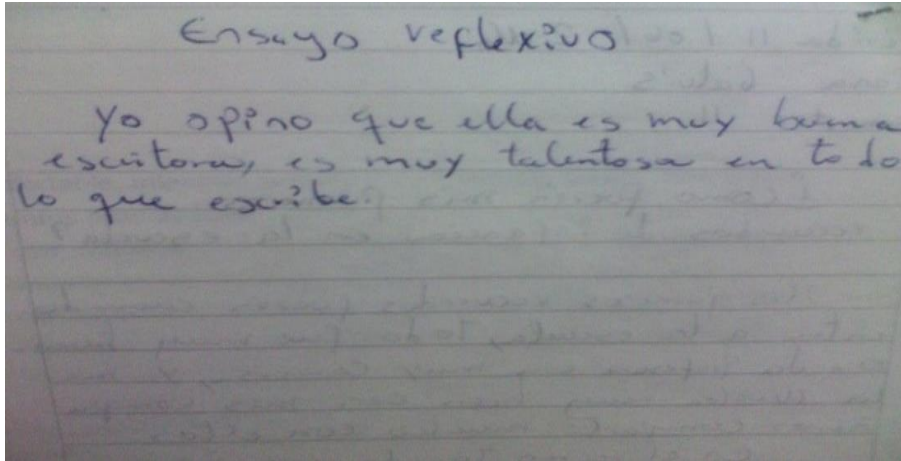
### **Informante N° 3:**

En la producción del *Informante N° 3*, se pudo evidenciar que no hubo desarrollo de contenido, en la que pudiera expresar ideas relacionadas con el fragmento de lectura del texto ofrecido. Su escritura de acuerdo con la tarea asignada es de una oración de tres renglones, en la que da una opinión personal:



“Yo opino que ella es buena escritora, es muy talentosa en todo lo que escribe”.

Por tanto, tampoco hay liberación de sentimientos e ideas que se correspondan con el contenido del texto original. A pesar de conocer otro tipo de texto, el informante mostró disposición de generar sus ideas.



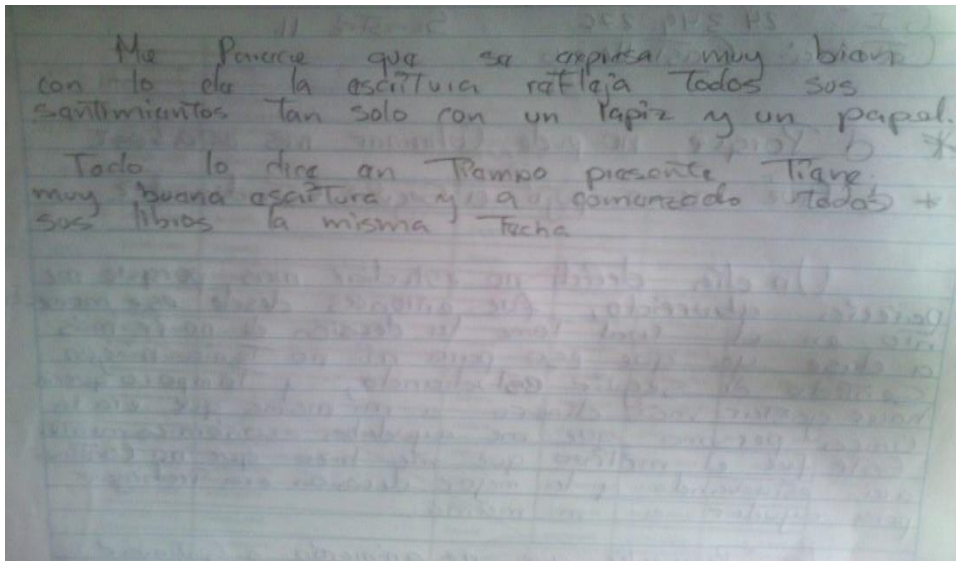
(ver anexo consigna N° 6 p. 208)

www.bdigital.ula.ve

#### **Informante N° 4:**

A pesar de que este informante utiliza dos párrafos de escritura, hubo desarrollo de contenido. Su discurso es coherente, ya que valora la palabra escrita de la escritora, expresando sus ideas en aspectos específicos de la lectura. Aunque se observa como si el informante estuviera analizando y corrigiendo el texto original cuando destaca elementos autobiográficos y gramaticales:

“...refleja todos sus sentimientos tan solo con un lapiz y un papel... Todo lo dice en tiempo Tiene muy buena escritura...”



(ver anexo consigna N° 6 p. 208)

#### Informante N° 5:

En esta producción también se destaca una opinión personal en torno al contenido de la lectura. El informante inicia su escrito en primera persona del singular, dando como importancia lo que es la lectura, y comparándola por lo que dice la narradora, no Paula como lo sostiene la estudiante:

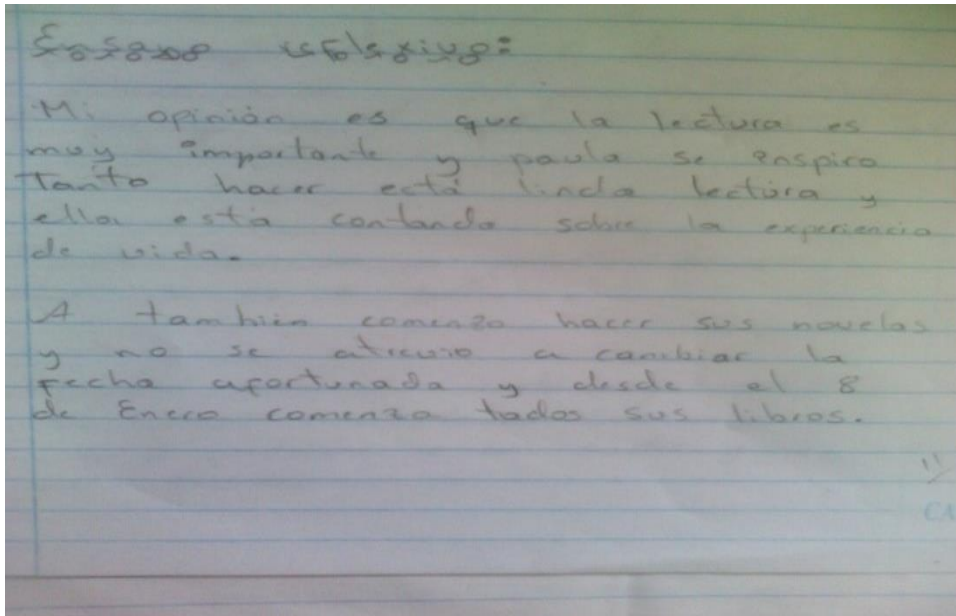
“Mi opinión es que la lectura es muy importante y paula se inspiró tanto hacer está linda lectura y ella está contando sobre la experiencia de vida”.

Es importante resaltar que el lector descubra aspectos cuando se enfrente a cualquier lectura, como hacer interrogantes al texto, para saber quién escribe, por qué y para qué. De esta manera, poder sostener opiniones del autor y del contenido del texto.

Cabe resaltar que en el segundo párrafo del texto, se observa un discurso oral en el que emite interjecciones “Ah”:

“A también comenzo hacer sus novelas y no se atrevio a cambiar la fecha afortunada...”

Por tanto, no hay reflexión del contenido de la lectura, sino expresión de ideas de forma literal. Por último, el informante valora el texto escrito.



(ver anexo consigna N° 6 p. 207)

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

#### **Informante N° 6:**

La apreciación que da el *informante* en torno al fragmento de lectura sugerido, se enfoca la escritura que utiliza la escritora, como inspirarse en el silencio de la soledad:

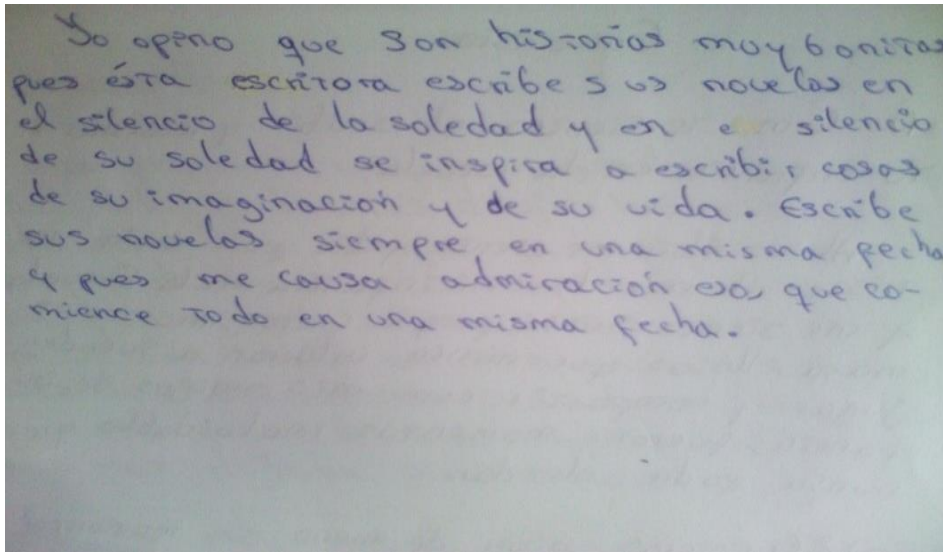
“...pues ésta escritora escribe sus novelas en el silencio de la soledad y en el silencio de su soledad se inspira a escribir cosas de su imaginación y de su vida”.

Su opinión parece una metáfora que también la inspira a escribir así, hasta de sentirse admirada que un escrito se haga con la misma fecha:

“Escribe sus novelas siempre en una misma fecha y pues me causa admiración eso, que comience todo en una misma fecha”.

Aquí se demuestra que el informante valora el texto escrito, mostrando a la vez disposición al escribir su punto de vista.

Se cree entonces, que el *Informante N° 6* tiene potencial para crear sus propios pensamientos de lo que puede percibir de un texto, escudriñar lo que hay en él, si pone en práctica el hábito de la lectura y de la escritura, logrará generar otras ideas con un nivel de escritura de mayor elaboración.



(ver anexo consigna N° 6 p. 208)

**Consigna N° 7:** Exposición oral. ¿Cómo me sentí realizando esta práctica de escritura?

En esta última consigna de escritura, se hizo el cierre del semestre y de las actividades prácticas de escritura con los participantes. Se les solicitó hacer una exposición oral con la finalidad de que todos contaran la experiencia trabajada en el aula con la investigadora, reflexionar de las experiencias narradas, cómo se sintieron escribiendo y si valoran las producciones que realizaron en cada sesión. Además de esta consigna, se les pidió llevar recursos: lámina o cualquier otro implemento para contar la experiencia (no obligatorio). La investigadora tomaría registro de los datos de los informantes y fotos de los recursos. Aquí se muestran los datos expresados por los informantes. En la tabla siguiente se presenta el cierre de las experiencias de los estudiantes acerca de la escritura personal:

**Tabla N° 9 Cierre de las experiencias de escritura personal**

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Informante 1	Informante 2	Informante 3	Descriptoros o indicadores
<p><b>Reflexiones finales de la experiencia</b></p>	<p>A mí no se me olvida nada de mis experiencias de vida y me siento muy feliz al contar mi experiencia desde niña hasta mi presente. Este aprendí mucho en el semestre 11° y no me da pena al contar lo que viví. Valoro todo lo que hicieron mis padres para salir adelante, ser buena licenciada de Enfermería para ayudar a las demás personas que lo necesitan. Aprendí cómo hacer una lectura y como niña tengo bonitos recuerdos y buenos aprendizajes. Desde que comencé el preescolar, puedo construir o elaborar mis conocimientos propios sobre lo que escribo y cómo utilizar una computadora, como por ejemplo, escribir en Word y otras técnicas de estudio. Como adulta, aprendí otras destrezas. Adquiero un vocabulario amplio de conocimientos sobre el significado</p>	<p>Aprendí mucho sobre la escritura ya que en otras clases no lo hacía. Expresarse y escribir sus experiencias... no es fácil escribir y contar de mi vida... Me agrada escribir otras cosas, poemas, canciones... Es importante revisar la escritura y generar borradores... Ahora escribo y reviso, antes no lo hacía. Tomar en cuenta la escritura... a diario es importante plasmar un texto en una hoja. De repente uno no sabe que tiene la facilidad de escribir... Valoro el semestre y es gratificante lo que puede llegar a ser con la escritura. En el trabajo hago informes y actas...</p>	<p>Me pareció muy bonito... ha sido muy diferente con la materia. Sé que cometo errores ortográficos... Siento que me desahogo al expresar mis ideas en borradores. Espero volver a vivir el momento.</p>	<p>Expresa sus sentimientos, emociones y estados de ánimo</p> <p>Expresa ideas relevantes en torno al tema</p> <p>Reflexiona sobre la comunicación escrita</p> <p>Valora sus experiencias de vida</p> <p>Valora sus producciones</p> <p>Respeto la opinión de los demás</p>

	de la vida, porque me joro la ortografía.			
	<b>Informante 4</b>	<b>Informante 5</b>	<b>Informante 6</b>	Se autocorrige y evalúa
	Me pareció muy bonito... diferente a otros semestres. Me parece muy bueno recordar cosas buenas. Me sentí muy bien escribiendo. Se aprende a corregir párrafos... Me cuesta hacer cierres,... releer y que faltan cosas.	El semestre me pareció muy didáctico porque se trabajó de forma diferente. Pienso que en la escritura debo mejorar, ya que cometo errores...	Me pude dar cuenta de que uno puede escribir muchas cosas pero uno no se da cuenta de los errores ortográficos y de cosas incoherentes que escribimos a menudo. Y si vi cambios, mejore mucho en la escritura y en corregir mis errores ortográficos. Debo mejorar la ortografía, hacer escritos con sentido y aprender como comenzar un párrafo.	Expresa sus sentimientos, emociones y estados de ánimo

#### Informante N° 1:

En su exposición presentó un mapa mental con los puntos clave abordados durante el semestre sobre experiencias de vida. Se notó poca expresividad y brevedad en la presentación, con un léxico apropiado. Al comienzo contó una mini biografía, desde su nacimiento, nombres de los padres, cómo fue su infancia. Finalmente, expresó haber aprendido a valorar sus producciones. En palabras del mismo informante:

A mí no se me olvida nada de mis experiencias de vida y me siento muy feliz al contar mi experiencia desde niña hasta mi presente. Este aprendí mucho en el semestre 11° y no me da pena al contar lo que viví. Valoro todo lo que hicieron mis padres para salir adelante, ser buena licenciada de Enfermería para ayudar a las demás personas que lo necesitan. (Ver comentario final en la tabla ←).

### **Informante N° 2:**

El *Informante N° 2* demostró seguridad al contar sobre sus experiencias de escritura autobiográficas trabajadas en el aula, valorando asimismo, sus producciones y la escritura personal. Manifestó lo siguiente:

Aprendí mucho sobre la escritura ya que en otras clases no lo hacía. Expresarse y escribir sus experiencias... no es fácil escribir y contar de mi vida... Me agrada escribir otras cosas, poemas, canciones... Es importante revisar la escritura y generar borradores... Ahora escribo y reviso, antes no lo hacía. (Ver comentario final en la tabla ←).

El informante hizo entrega a la investigadora de un mapa conceptual, mas no lo presentó a los demás. Allí especifica resumidamente ideas clave de sus experiencias de vida, desde aprender a redactar, reflexionar sobre la escritura hasta valorar sus producciones y sentirse bien escribiendo sus propias vivencias. (**Ver Imagen N° 3**, p. 210).

Del mismo modo, se expresó con fluidez y naturalidad con un tono de voz y léxico apropiado, con una postura y gestos adecuados hacia los demás compañeros.

### **Informante N° 3:**

El informante expuso brevemente lo que vivió como experiencia de vida en el aula y autoevaluar sus apreciaciones:

“Me pareció muy bonito... ha sido muy diferente con la materia. Sé que cometo errores ortográficos...”.

Presentó como recurso un mapa conceptual sin enseñarlo a sus compañeros. (**Ver imagen N° 4**, p. 211). De igual modo, el informante manifestó sentirse cómodo al leer y escribir en el aula, aprender cosas nuevas y valorar sus producciones:

“Siento que me desahogo al expresar mis ideas en borradores. Espero volver a vivir el momento”.

Del mismo modo, habló con fluidez, demostrando una actitud positiva al expresar ideas significativas de su experiencia y, reconociendo los errores que genera en la escritura.

**Informante N° 4:**

Contó su experiencia antes del tiempo previsto, con un tono de voz bajo y poca expresividad. Tampoco se observó presentación de recursos o material de apoyo. El informante se sintió bien al escribir experiencias de vida reflejando sus sentimientos y emociones, autoevaluando sus apreciaciones y a sí mismo:

“Me pareció muy bonito... diferente a otros semestres. Me parece muy bueno recordar cosas buenas. Me sentí muy bien escribiendo. Se aprende a corregir párrafos... Me cuesta hacer cierres,... releer y que faltan cosas”.

**Informante N° 5:**

A pesar de estar ausente en las presentaciones de los demás compañeros, el informante logró expresar sus ideas en forma muy breve y con un léxico apropiado y voz fluida:

“El semestre me pareció muy didáctico porque se trabajó de forma diferente. Pienso que en la escritura debo mejorar, ya que cometo errores...”

No se evidenció material de apoyo y entrega de soportes de la experiencia. Por su parte, el informante autoevalúa sus apreciaciones reconociendo que presenta errores en la escritura.



### **Informante N° 6:**

Este último informante estuvo ausente el día de la exposición, pero mostró preocupación por querer hacer la actividad final enviándola por correo electrónico. En el mensaje expresa en qué se pudo dar cuenta cuando escribía:

Me pude dar cuenta de que uno puede escribir muchas cosas pero uno no se da cuenta de los errores ortográficos y de cosas incoherentes que escribimos a menudo. Y si vi cambios, mejore mucho en la escritura y en corregir mis errores ortográficos. Debo mejorar la ortografía, hacer escritos con sentido y aprender como comenzar un párrafo.

Como se puede apreciar en la producción, el informante autoevalúa sus apreciaciones reconociendo los errores que comete en la escritura, valorándose a sí mismo y sus producciones de escritura autobiográfica generadas en el aula.

Cabe destacar que las declaraciones orales de los informantes se valoraron de acuerdo al objetivo planteado de esta última consigna, porque se dio a conocer la apreciación de cada uno, al valorar su escritura y sentirse satisfechos de contar experiencias de escritura autobiográficas. A pesar de la complejidad de la escritura, no hubo impedimento para hacer este tipo de actividad de escritura personal. Demostraron una actitud positiva al expresar recuerdos de su vida en una hoja de papel aunque no hayan leído colectivamente cada uno de los escritos por privacidad o pena a ser criticados o rechazados, pero sí sentir compromiso de contar oralmente sus apreciaciones en torno a la experiencia, lo nuevo que experimentaron en un aula de clase de Castellano, escribir con propiedad, generar borradores, e intentar escribir versiones finales.

## Resultados de las consignas de las producciones autobiográficas

*“La vida no es la que vivimos sino cómo  
la vivimos para contarla”  
Facundo Manes (en Camilo, 2016)*

Una vez terminado el proceso de análisis de las consignas de producciones autobiográficas trabajado con los informantes que participaron a lo largo de esta investigación, se comentan los resultados de las observaciones finales por cada actividad ejecutada en el aula y de las entrevistas realizadas a los mismos.

Cuando se hizo el comentario a los estudiantes de trabajar con textos autobiográficos a partir de experiencias de vida, les pareció algo nuevo, ya que en ninguna asignatura les habían sugerido o comentado de abordar otras temáticas acorde a sus necesidades. A raíz de que en las otras disciplinas se basan en desarrollar contenidos escolares descontextualizados, sin apreciar la importancia de acercar al estudiante a manejar la lengua escrita de manera diferente y propia, surgió la necesidad de estudiar la incidencia en el proceso de prácticas de escritura como experiencia de vida en el aprendizaje de estudiantes jóvenes y adultos del 11° semestre de Educación Media General de una institución educativa privada del Municipio Libertador del estado Mérida.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, y con miras de sensibilizar a estudiantes jóvenes y adultos que una vez fueron rezagados de la educación formal y, reinsertados en un Centro de Formación Educativa no formal, se quiso de esta manera, poner en práctica la escritura contada a partir de sus experiencias de vida, trabajadas desde varias consignas y con base a entrevistas personales para conocer los comentarios de los participantes y así, llevar a cabo el seguimiento de la investigación.

De acuerdo con las consignas de escritura *Recuerdos de la escuela primaria; ¿Por qué no pude culminar mis estudios de Educación Media General y qué me motivó a seguir estudiando?* y, *Experiencias de mi vida que me marcaron*, se pudo evidenciar en estas producciones de los participantes en el estudio, la poca práctica diaria de la escritura, debido a que siempre acostumbran a escribir como señalan Cassany, Luna y sanz (1998) "...de una forma automática, sin mucha reflexión ni elaboración". (p. 267). Esta visión de la escritura persiste en los estudiantes, creyendo que sólo se trata de asociar signos y significados que no tienen nada que ver con ellos, pues las actividades de escritura no reflejan una necesidad social vinculada con el medio que les rodea, ni con sus memorias ponen a reconstruir lo vivido para contarlo a partir de la escritura personal y aprender desde su experiencia.

Del mismo modo, los participantes presentan desconocimiento de las operaciones cognitivas, por eso, en su proceso de escritura se evidencia la ausencia de planificación del texto, la textualización o producción y la revisión. Desde luego, en palabras de Albarrán y García (2010), "...es común que escriba a chorro y termine su escrito cuando considera que ya no tiene más información que exponer en el escrito." (p. 29). Sin embargo, estas ideas se pudieron observar en algunas producciones, desde llegar a escribir no más de tres párrafos, Es lo que se sabe, porque la escuela no les ha mostrado que se puede escribir borradores, pensar en qué escribir y cómo escribirlo.

En las consignas señaladas anteriormente, los estudiantes generaron sus primeros borradores de escritura, dando respuestas significativas a las preguntas planteadas en torno a la consigna, a fin de recordar aquellas vivencias que les permitió expresarse con libertad, asumiendo una *postura de personas sensibilizadas* en el acto de escribir (Gutiérrez, 2010).

No obstante, esta postura o proceso de sensibilización del estudiante hacia la escritura, permite que actúe de forma reflexiva y responda a las actividades con un propósito definido, a fin de que lo pueda conducir a la transformación del conocimiento. Sin embargo, esta transformación requiere de una práctica constante para obtener resultados más placenteros. Los textos de las versiones finales fueron más limitados que el primer borrador de escritura, a pesar de que hubo cambios de ideas, los escritos fueron más comprensibles relacionando las ideas.

Desde otra perspectiva, resultó bastante significativo que los estudiantes elaboraran textos autobiográficos desde su propia experiencia, descubriéndose de esta manera, elementos autobiográficos que en algunos casos lograron describir y narrar las experiencias en tiempo pasado. El estilo que cada informante posee al contar es de manera subjetiva, lo que la hace más personal. Algunas maneras de relatar son más serias; otras, más amenas y nostálgicas, resultando interesante, valioso y valorativo las producciones, así como también, resultó significativo el proceso de elaboración de textos autobiográficos de cada participante, porque ellos son autores de sus propias experiencias de vida.

Se pudo notar diferencias de escritura de cada informante, debido a que cada uno posee características y personalidades particulares, piensan distinto porque debido a sus esquemas mentales van desarrollando nuevos procesos de la cultura a la cual pertenecen. Por ello, se pudo constatar la débil experiencia de las producciones escritas desde una oración, un párrafo a una cuartilla.

En otro orden de ideas, es importante destacar que en la escritura de los participantes se observan bajos niveles de las propiedades del texto, problemas de ortografía, puntuación, aspectos formales, estructura y secuencia lógica. En la competencia textual, los escritos de los participantes eran redacciones de sus propias experiencias de vida, evidenciándose

vocabulario coloquial y el uso de muletillas. En la coherencia textual, hubo en algunas producciones lógica de sentido, mientras que en otras, ideas confusas y poco orden en la redacción, lo que dificultó llevar la continuidad del tema. Con respecto a la cohesión, muy pocos informantes presentan relación entre las oraciones y, se mostró en las producciones ausencia de marcadores textuales para relacionar las ideas.

También se pudo observar el desconocimiento de presentar en la escritura un inicio, un desarrollo y un cierre, ya que no planifican antes de plasmar las ideas, sino que éstas vienen a chorro, "...apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre, y se apresuran a llegar al final de la hoja... (Cassany, Luna y Sanz, 1998, p. 261).

Con respecto a la parte gramatical, hay dificultades en el uso correcto de la puntuación, puesto que en las producciones no se observan pausas entre oraciones y cuando se habla sobre otra idea, asimismo como la omisión frecuente de la acentuación, tal vez, esta falta incurre por *distracción* o bien, por *costumbre*, como lo señala Cassany (1996 en Gutiérrez, 2010). Otro aspecto a señalar en la escritura de los estudiantes, es el uso inadecuado de las mayúsculas, éstas son utilizadas en diversas partes del desarrollo del texto y no al comienzo de un párrafo o punto y seguido y aparte. Por tanto, estos errores son una señal de los escritores inexpertos.

En la consigna *Revisión entre pares*, fue un proceso nuevo y diferente para los estudiantes, puesto que nunca habían realizado este tipo de práctica de leer, revisar y corregir los textos escritos de los otros compañeros de clase. Cabe destacar, que tampoco hubo rechazo de ningún participante para hacer este tipo de revisión y corrección. Los resultados arrojaron que los estudiantes tienen poco compromiso de corregir un texto, ya que por lo general, saben que les compete sólo al docente. Cassany (2000) señala al respecto que "...los alumnos... tienen una visión muy particular de lo que es un escrito correcto: no creen que la puntuación o claridad de ideas sean

importantes,...” (p. 68), cuando este proceso es de vital importancia, sólo se enfocan en observar y/o señalar aspectos superficiales como la gramática: acentuación y puntuación. En este sentido, esta situación de aprendizaje debe trabajarse de manera consecutiva en las prácticas de escritura con mediación del docente.

En la consigna *Tiempo de una lectura individual*, los estudiantes al realizar la lectura *Preguntas y respuestas* del texto *Teresa* (2000) de Armando José Sequera, se reconocieron como personas capaces de transformar respuestas significativas a un género distinto del que siempre acostumbran hacerlo, desde la reproducción textual. Esta vez, se quiso abordar un tema diferente para que los estudiantes también se apropien de la lengua escrita y se enfrenten a diferentes géneros y discursos. Con esta experiencia, les llevó a vivenciar una nueva forma de pensar, sentirse más libres, disminuyendo sus miedos de escribir desde la hoja en blanco por ser escritores novatos. Desde luego, y en palabras de Gutiérrez (2010) “...la escritura es una herramienta esencial para pensar, disfrutar y comunicar sentidos, significados.” (p. 113); para comprender lo que el sujeto hace cuando escribe y decide qué escribir y cuándo escribir desde el plano intelectual y socio-afectivo.

Por lo tanto, este ejercicio de reescritura personal sirvió para que el estudiante generara una nueva experiencia de escritura, transformara el conocimiento desde sus conocimientos básicos y a partir de una lectura recreativa, lo impulsara a hacer sus propias preguntas y respuestas desde sus esquemas mentales. Lo que llevó a conducirlos en un proceso de transformar su conocimiento de ideas conceptuales.

En la siguiente consigna de escritura *Ensayo reflexivo* de un fragmento del texto *Paula* (1994) de Isabel Allende, se evidenció una escritura de contenido más limitado del grupo informante, ya que se pidió hicieran un ensayo desde el punto de vista reflexivo, qué opinaban de las ideas de otro

autor y si llegaban relacionarlas a partir de sus vivencias cuando escribían una vez leído el fragmento de la lectura. Esta práctica de escritura sin embargo, resultó ser productiva a pesar de su condición de ser estudiantes reinsertados, generaron sus propias opiniones en las producciones escritas, unas de mayor contenido que otros.

Cabe resaltar que el *informante N°1* presenta en esta consigna una respuesta de contenido más amplio, estructurando el texto en tres párrafos coherentes. Aquí se refleja la personalidad y estilo que tiene al escribir sobre otro texto, y también lo demuestra desde su experiencia de vida. A diferencia de los informantes N° 2, 3, 4 y 5, generaron respuestas más que en párrafos, en oraciones de dos y tres líneas. No relacionan sus vivencias con el extracto de lectura, sólo expresan su punto de vista de lo que opina la autora. Y, la informante N° 6, estructuró su escrito en un párrafo de nueve líneas, por lo general con secuencia lógica y se observa que puede analizar un texto de un género narrativo, ya que parte de lo que expresa, siente admiración por la autora del texto.

No obstante, hay que resaltar el esfuerzo que hizo cada informante al producir un extracto de opinión en su lengua coloquial y, llegar a comprender qué quiso decir la autora. Si esta práctica de escritura se trabajara constantemente en las aulas de clase, los estudiantes dejarían de emplear la escritura de forma convencional.

La última consigna, *Exposición oral de las producciones escritas contadas a partir experiencias de vida*, los estudiantes tuvieron la libertad de contar parte de sus experiencias como una práctica no rutinaria, en la que no se sintieron cohibidos al exponerlas por escrito y oralmente. Se observó la creatividad en algunos al presentar estrategias personales como: láminas con imágenes y mapas conceptuales (ver anexo). Asimismo, se autoevaluaron positivamente al reconocer que cometen errores de escritura e, ignoran que tienen potencial para escribir y esperan vivir de nuevo el

momento. También, saben que hacer borradores de escritura les ayuda a darse cuenta que el proceso de la lengua escrita es importante para el aprendizaje de todo individuo; ahora, deben tener más cuidado al desarrollar un escrito y revisarlo antes de hacer una primera entrega para no cometer errores gramaticales y de redacción.

Finalmente, de las entrevistas de las experiencias se pudo percibir en los informantes la empatía y seguridad en el desarrollo de las respuestas relacionadas con las prácticas de escritura de experiencias de vida, como autores en el proceso de reconocer cómo se sintieron al escribir sus propios textos, realizando borradores y versiones finales. A fin de cuentas, lo que significó para ellos es relatar parte de sus vivencias personales, sentirse libres de haber experimentado el momento de traer al presente, recuerdos memoriales que no pudieron cambiar para ese entonces y, lograron reconocerlo por escrito, el pasado que no volverá a ser, sino transformar sus vidas.

Generar producciones escritas de textos autobiográficos a partir de experiencias de vida, los estudiantes comenzaron a resignificar las tareas de escritura que la escuela les impone, abriendo la posibilidad de pensar en otros temas para escribir, partiendo de sus experiencias de vida, encontrándole sentido a las mismas. En suma, la persona joven y adulta es quien decide avanzar a pesar de las circunstancias de la vida por las que haya pasado, son personas productoras de sus propias experiencias.



## **Análisis de las entrevistas de las producciones escritas autobiográficas**

Es importante destacar que una vez que los estudiantes terminaban de escribir sus producciones, se continuó con la ejecución de las entrevistas tomando en cuenta las consignas con sus respectivos indicadores.

En la primera entrevista de escritura se hicieron dos preguntas relacionadas con la categoría *experiencia de vida en la escuela primaria*, cuya consigna era escribir los recuerdos de la escuela primaria. Las respuestas que arrojaron los informantes con respecto a la primera pregunta, se observó que sintieron satisfacción al recordar una etapa de su vida, como lo es la infancia en la escuela. También mostraron aceptación al realizar la entrevista; se sintieron bien al expresar sus emociones, y valorando sus apreciaciones de cada producción.

Con respecto a la segunda pregunta, los informantes valoraron cada una de sus ideas, el momento de infancia en la escuela, ya que consideraron el recuerdo bonito e inolvidable y, esperan vivir de nuevo la experiencia.

En la segunda entrevista de las producciones escritas autobiográficas se pudo apreciar en la primera pregunta referida a la categoría *experiencia en la escuela secundaria*, que los informantes expresaron respuestas amplias y significativas, en la que sintieron emoción al contar experiencias de sus vidas. Cabe destacar que uno (1) de los seis (6) informantes expresó sentirse incómodo al hablar de sus experiencias, aunque no justificó la razón; mientras que otros expresaron revivir el pasado como si lo estuvieran viviendo de nuevo. También, esos recuerdos estos recuerdos según expresaron, les generaron deseos de relacionarse hacia las personas más cercanas a su entorno familiar (padres y hermanos).

En la segunda pregunta, las respuestas fueron más concretas; hubo facilidad de expresión de sus sentimientos en los que afirman no sentir pena al escribir experiencias de su vida, mientras que un (1) solo informante sí

expresó sentir pena de contar sus experiencias por temor a ser burlado por lo reflejado en su escritura.

Es importante señalar que los estudiantes una vez generaran sus producciones, se les invitó a compartir la experiencia voluntariamente, pero se rehusaron leer sus producciones a los demás compañeros. En vista de esta situación, la investigadora mantuvo el respeto de sus apreciaciones.

Con respecto a la tercera pregunta, los informantes sustentaron sus opiniones con razones convincentes, lo que en realidad sí sienten que están escribiendo porque expresan y mantienen la confianza en sí mismos de las experiencias que han vivido. Incluso, pareciera como si estuvieran escribiendo el libro de su vida, testimonio interesante del informante N° 4 (ver pregunta N° 3 de la tabla anexa). Mientras que el informante N° 6, justifica no parecerle que escribe sino que trae al presente recuerdos del pasado.

Por último, en la tercera entrevista de escritura cuya consigna es *revisión de escritura*, las respuestas de los informantes dejaron ver en la primera pregunta, emociones sobre los aspectos que desarrollaron en sus producciones escritas; expresaron agrado al recordar experiencias de sus vidas. Al autoevaluarse, notaron que cometen errores gramaticales; también se dieron cuenta que lograron escribir, valorando así sus producciones y aprender de cada una de ellas.

En la pregunta N° 2 de la entrevista ¿Qué puedes decir sobre tus experiencias contadas por escrito? Los informantes dieron sus opiniones de las experiencias contadas por escrito. Se pudo observar que expresaron con facilidad sus sentimientos y emociones como el *informante N° 1*, quien a su criterio poder escribir sobre experiencias de vida, es el reflejo de su propia personalidad.

También, los informantes reflexionaron sobre los errores que cometen al momento de escribir, y cómo viven sus experiencias cotidianamente. Una de

estas expresiones se pueden observar en las respuestas de los informantes 2 y 3:

I.2: “El haber escrito me ya ayudado a reflexionar sobre los errores que he cometido. También personalmente me he sentido bien en el momento que escribi.”

I.3: “Puedo decir que las experiencias que he contado son cosas que uno vive en la vida cotidiana y muchas veces escribiendo uno expresa lo que siente.”

Finalmente, en la tercera pregunta los informantes analizaron sus argumentos considerando que generar borradores de escritura tiene sentido, porque pueden detectar errores de escritura, cambio de ideas o palabras, mejorar la ortografía, la manera de pensar y analizar coherentemente, utilizando conectores en la escritura:

I.1: “Es muy importante los borradores a la hora de realizar cualquier tipo de escritura o ensayo, ya que esto nos permite poder corregir cualquier error o mejorar alguna palabra, o simplemente incluir o excluir una idea dentro de la escritura.”

I.2: “Si tiene gran importancia, ya que todos esos escritos te ayudan mejorando la escritura, la forma de pensar, analizar y evitar errores antes cometidos.”

**Tabla N° 10.** Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas autobiográficas

Categoría	Pregunta	Respuesta	Descriptorios o indicadores
<p><b>Experiencia de vida en la escuela primaria</b></p>	<p>1.¿Cómo te sentiste al escribir y recordar de tu infancia en la escuela?</p>	<p>I.1 Al principio es difícil recordar o tratar de recordar esos momentos que viví en la escuela, pero a medida que me enfocaba en escribir, comenzaron a aparecer esos destellos de aquellos buenos momentos que quisiera volver a vivir. Hacia muchísimo que no me sentía tan bien al recordar tan buenos momentos, como lo fueron los de mi infancia en el colegio. Ahí se quedaron parte de mis miedos y temores, pasé grandes y hermosos momentos, aprendí lo que es el compañerismo, eran otros tiempos. La verdad es grato volver los recuerdos a esos tiempos tan hermosos.</p> <p>I.2 Me sentí bien, recordé sobre todo a algunos de mis compañeros y profesores de la escuela. Al escribir sobre el pasado me hace revivir los buenos momentos que pasé cuando estudiaba en la escuela.</p> <p>I.3 Me sentí muy bien porque en la escuela, viví momentos muy bonitos con mis compañeros y profesores.</p> <p>I.4 Me sentí bien estando en la escuela, porque ahí fue donde aprendí a leer y a escribir, y bueno, eso nunca se le olvida a uno porque, porque de ahí aprende uno muchas cosas a pesar de los regañones de los profesores.</p> <p>I.5 Yo me sentí bien al escribir y recordar mi infancia, porque fue un momento en que pude expresar todos mis motivos de alegría en mi infancia, ya que fueron momentos especiales.</p> <p>I.6 Al escribir me siento feliz pero a la vez triste al recordar mi infancia en la escuela... me siento triste porque fueron</p>	<p>Genera ideas a partir de sus recuerdos y vivencias.</p> <p>Siente satisfacción al recordar una vivencia.</p> <p>Expresa sus emociones</p> <p>Justifica</p> <p>Valora sus apreciaciones</p>

		momentos maravillosos que nunca volverán a suceder, jugar y compartir con mis amigos de infancia fueron momentos inolvidables que nunca podré olvidar.	
	2. ¿Quisieras vivir de nuevo ese momento? ¿Por qué?	<p>I.1 Pienso que fue una etapa de mi vida muy importante en la que aprendí muchas cosas, y por supuesto que me gustaría muchísimo volver el tiempo atrás para poder vivir esos momentos de nuevo. Ciertamente si tuviera la oportunidad de vivir esos momentos de nuevo, cambiaría muchas cosas, entre ellas, el haber abandonado mis estudios.</p> <p>I.2 Sí, quisiera volver a ser niño para compartir más tiempo con los que fueron mis compañeros en ese momento.</p> <p>I.3 Sí quisiera volver a vivir ese momento porque en la escuela se viven momentos muy bonitos y se aprende mucho.</p> <p>I.4 Eh, me gustaría de nuevo vivir esos recuerdos cuando salíamos a compartir con los compañeros a la piscina. Salíamos también a jugar en otros estados y, bueno, esos recuerdos no se olvidan jamás.</p> <p>I.5 Yo quisiera vivir esos momentos porque fueron momentos que nunca se pueden olvidar, y cómo olvidarlos si la infancia se vive una sola vez, una sola etapa ya que uno recuerda esos momentos especiales en los que compartía con mis amiguitos, no sólo con niños de mi edad sino con adultos, con los cuales me trataron de una forma inolvidable. (Respuesta por escrito)</p> <p>I.6 Claro que me encantaría vivir de nuevo esos momentos, porque fueron momentos muy bonitos e inolvidables, fueron momentos maravillosos llenos de travesura y ocurrencias locas, pero bonitas de vivir.</p>	Valora sus ideas y la de los demás.

Elaboración propia (2016)

**Tabla N° 11.** Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas

<b>Categorías</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Descriptores o indicadores</b>
<b>Experiencia en la escuela secundaria</b>	1.¿Cómo te sientes cuando debes escribir sobre experiencias de tu vida?	<p>I.1 Primeramente siento que es una buena manera de poder desahogarse al escribir lo que se piensa o se siente. Realmente para mí es gratificante, ya que una vez que comienzo a escribir las palabras fluyen. La verdad es que me gusta mucho.</p> <p>I.2 La verdad es muy poco lo que me gusta hablar de las experiencias de mi vida, aunque si se tratara de trabajo me siento muy bien porque enseñé cosas para después no cometer errores.</p> <p>I.3 Me siento bien, cuando escribo experiencias de mi vida. Muchas veces uno escribiendo o contando lo que le pasa, se siente mejor.</p> <p>I.4 Al escribir experiencias de mi vida me siento que estoy volviendo al pasado al recordar tantas cosas que han pasado en mi vida cosas que jamás en la vida volverán a pasar, por eso es bueno recordar todos esos buenos momentos que algún día nos hicieron feliz.</p> <p>I.5 Contar las experiencias de mi vida me da mucha alegría porque me recuerda la niñez, la cual viví muy feliz, porque siempre estuve junto a mis padres y hermanas compartiendo y disfrutando cada momento.</p> <p>I.6 Cuando escribo sobre las experiencias de mi vida me siento feliz y a la vez triste porque trae a mi mente muchos recuerdos sobre los que he vivido, pero a la vez me gusta compartir mis experiencias de vida.</p>	Siente emoción y motivación al expresar sus experiencias de vida.
	2.¿Sientes pena al escribir sobre experiencias de tu vida?	<p>I.1 De ninguna manera siento pena, todo lo contrario, pienso que es una manera diferente de contar las cosas.</p> <p>I.2 Sentiría pena sólo si tuviera</p>	Expresa con facilidad sus sentimientos y emociones.

	<p>vida?</p>	<p>que escribir sobre cosas íntimas de mi vida.          I.3 No, a mi no me da pena escribir sobre cosas que me han pasado.          I.4 Cuando escribo historias de mi vida no siento pena, ya que me alegra contar cosas de mi vida para que las cosas buenas las tomen como consejo y las malas sepan una experiencia para que no hagan lo mismo.          I.5 No tengo porqué sentir pena para escribir las experiencias de mi vida desde mi niñez hasta mi presente.          I.6 Sí siento pena de que los demás se burlen de las cosas que cuento al redactar mis experiencias.</p>	<p>Se cohibe al expresar sus sentimientos.</p>
	<p>3. ¿Sientes que estás escribiendo?</p>	<p>I.1 Por supuesto que siento lo que escribo, ya que si no fuera así no tendría sentido hacerlo, porque para poder decir o expresar algún sentimiento primero se debe sentir.          I.2 Sí siento cuando estoy escribiendo.          I.3 Sí siento que estoy escribiendo porque escribo experiencias que he vivido.          I.4 Al contar cosas que me han pasado siento que estoy haciendo el libro de mi vida, ya que en él copio cosas que marcaron mi historia, y si cuando las cuento siento que estoy escribiendo mi vida para recordarlo mejor en un futuro.          I.5 Sí estoy escribiendo sobre la experiencia de mi vida.          I.6 Bueno, en realidad no siento que estoy escribiendo, siento más bien como si estuviera en ese presente de las cosas que he vivido, más bien siento como si las estuviera viviendo en el momento en que las escribo.</p>	<p>Sustenta opiniones con razones convincentes</p> <p>Reconoce sus acciones</p> <p>Expresa y proyecta confianza en sí mismo y en las tareas que realiza</p>

Elaboración propia (2016). Adaptación de Márquez (2009)

**Tabla N° 12.** Entrevista a los estudiantes de las producciones escritas

Categorías	Pregunta	Respuesta	Descriptor o indicadores
<b>Revisión de escritura</b>	1. ¿Cómo te sientes al observar y leer tus propias producciones?	I.1 Pienso que es increíble la capacidad que tenemos para poder recordar esas anécdotas de hace tanto tiempo, pero sobre todo, lograr plasmarlas en un texto o un párrafo mediante la escritura. Para mí es una gran experiencia y es reconfortante el poder escribirlas, me hace sentir muy bien. I.2 Me siento feliz al observar todas mis producciones, porque he superado todo lo malo que me ha pasado en la vida. I.3 Me siento muy bien al observar las cosas que he escrito. También sé que tengo muchos errores ortográficos, en las producciones los he notado mucho. I.4 Me sentí bien al leer mi vida pasada. I.5 Me siento muy feliz, valoro cada una de ellas he aprendido de las mismas y me ha dado una perspectiva nueva de la vida. (Respuesta por escrito) I.6 Me siento muy feliz, es bonito recordar las cosas que se vivieron en la infancia. Me gustó mucho esta materia... pues hicimos cosas que nunca habíamos hecho, no habíamos recordado las cosas vividas en la niñez, son experiencias vividas muy bonitas.	Expresa sus sentimientos y emociones  Valora sus producciones
	2. ¿Qué puedes decir sobre tus experiencias contadas por escrito?	I.1 A mi criterio las producciones escritas sobre mis experiencias de vida, son un reflejo de lo que soy como persona y como ser humano, ya que cada palabra que escribimos y la manera como nos expresamos, refleja nuestra personalidad. I.2 El haber escrito... me ha ayudado a reflexionar sobre los errores que he cometido. También, personalmente me he sentido bien en el momento que escribí. I.3 Puedo decir que las experiencias que he contado son cosas que uno vive en la vida cotidiana y muchas veces escribiendo uno expresa lo que siente. I.4 Pues bien, ya que sé que alguna persona lo leerá y verá la realidad y lo que no tienen que hacer. I.5 Como niña tengo bonitos	Expresa con facilidad sus sentimientos y emociones  Reflexiona sobre sus acciones y errores  Razona  Establece analogías con otras áreas de aprendizaje



		<p>recuerdos y buenos aprendizajes. Desde que inicié en el liceo aprendí muchas cosas, incrementé la velocidad de la lectura del libro, aprendí cómo utilizar una computadora como por ejemplo escribir en Word y otras técnicas de estudio... como adulta aprendí otras destrezas, técnicas e instrucciones para leer, escribir y comprender una lectura, adquirir un vocabulario amplio de conocimiento sobre el significado de la vida, ...el aprendizaje significativo e interacción con otros compañeros de clase. (Respuesta por escrito).</p> <p>I.6 Puedo decir que me siento agradecida con la profesora Adriana, me siento feliz al haber contado mis experiencias de vida, son experiencias muy bonitas y unas tristes. Pero fue muy bonito contar experiencias de mi vida.</p>	
	<p>3. ¿Qué te hace pensar que generar borradores de escritura tiene sentido?</p>	<p>I.1 Es muy importante los borradores a la hora de realizar cualquier tipo de escritura o ensayo, ya que esto nos permite poder corregir cualquier error o mejorar alguna palabra, o simplemente incluir o excluir una idea dentro de la escritura.</p> <p>I.2 Sí tiene gran importancia, ya que todos esos escritos te ayudan mejorando la escritura, la forma de pensar, analizar y evitar errores antes cometidos.</p> <p>I.3 Cada vez que escribo una experiencia de vida me hace pensar que haciendo borradores voy a aprender más y a mejorar mucho en la escritura.</p> <p>I.4 Pues no lo sé, lo único que al leerlo te das cuenta de algunas cosas.</p> <p>I.5 Porque mejora la ortografía, adquiero vocabulario técnico, escribo de manera coherente, consecutiva y utilizando conectores para darle sentido lo que escribo. (Respuesta por escrito)</p> <p>I.6 Tiene sentido porque me hace ver y corregir errores ortográficos y aprender más sobre la escritura.</p>	<p>Analiza sus argumentos</p> <p>Demuestra importancia en las tareas</p>

Elaboración propia (2016)

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La escuela, un espacio de crecimiento idóneo para pensar, compartir y comunicar experiencias con sentido y significado, mediar y valorar, forma parte de un proceso continuo en la formación integral del individuo, para garantizarle el acceso a la cultura escrita.

Para que se cumpla dicho proceso, es necesario ante todo, la presencia de un tutor o mediador que brinde al educando la participación activa en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ello, hay que emprender nuevos retos de aprendizaje para que los estudiantes no sean actores pasivos dentro de las aulas de clase y puedan desarrollar todas sus potencialidades y cualidades que no han podido comunicar.

Con los señalamientos de esta investigación y las consignas planteadas, se les ofreció a los estudiantes jóvenes y adultos del 11° semestre de Educación Media General, una visión diferente a la que siempre han estado acostumbrados; trabajar con experiencias de vida y vivencias personales autobiográficas para analizar los elementos del proceso de escritura surgidos en las producciones escritas de experiencias autobiográficas.

En virtud de lo comentado en el párrafo anterior, a continuación se exponen las conclusiones surgidas a partir de los objetivos de la investigación y de los resultados obtenidos de la misma.

Cuando se procedió a identificar las prácticas de lectura y escritura de los participantes, se pudo evidenciar en los resultados de la encuesta que los estudiantes utilizan la lectura para estar informados, dando a entender que en su práctica cotidiana son considerados lectores frecuentes de noticias y no de otras situaciones específicas, como leer textos que los vinculen a su formación educativa.

En relación con la escritura, los participantes no poseen el dominio de la lengua escrita, los resultados arrojaron que sólo usan la escritura para hacer

tareas, apuntes y escribir mensajes de texto, sin darse cuenta que este proceso va más allá en la formación como ciudadanos. Por ser personas jóvenes y adultas rezagadas del sistema educativo, saben que necesitan acceder a las prácticas sociales de la lectura y la escritura para poder comunicarse, y por este motivo, buscan estos medios y recursos. La escuela influye mucho, ya que el educando trabaja desde la reproducción y ver contenidos descontextualizados y carentes de sentido.

En otro orden de ideas, de las consignas de producciones escritas autobiográficas trabajadas desde las categorías de análisis con los estudiantes en el estudio, se pudo observar que en el momento de proponer la producción de textos escritos basados en experiencias personales autobiográficas, los participantes mostraron aceptación al querer trabajar con una temática diferente. Desde este punto de vista, generaron sus primeros borradores de escritura, dando respuestas significativas a las preguntas planteadas en torno a la consigna, a fin de recordar aquellas vivencias que les permitió expresarse con libertad en el acto de escribir. Asimismo, produjeron las versiones finales de las consignas de escritura.

Cabe destacar, que en el momento de analizar los elementos del proceso de escritura surgidos en las producciones escritas de experiencias autobiográficas del grupo participante, lograron poner en evidencia la expresión de sus sentimientos, emociones y estados de ánimo, mostrando también en los fragmentos expresiones de recuerdos de personas familiares, maestros y amigos, así como los lugares y espacios donde estudiaron la primaria y secundaria.

A este respecto, en el análisis de las consignas de producciones escritas, de algunas versiones finales, se observaron algunos cambios de escritura diferentes al primer borrador de escritura en cuanto a recuerdos y vivencias personales, pero sólo de contenidos más limitados y concretos, comenzando a relacionar las ideas y a estructurar el texto en pequeños párrafos. A

diferencia de los primeros escritos (borradores), los estudiantes presentaron más contenido para escribir, tomando en cuenta la perspectiva de las consignas.

También es importante destacar que en las consignas de escritura relacionadas con lecturas de textos autobiográficos, los participantes se reconocieron como personas capaces de transformar respuestas de conceptos significativas y generadoras de sentido que los condujo a apropiarse de la lengua escrita, así como a vivenciar una nueva forma de pensar, sentirse más libres, disminuyendo sus miedos cuando escriben.

De igual manera, los participantes se acercaron a la comprensión crítica y reflexiva del extracto de una lectura propuesta, concentrándose en aspectos específicos, valorando el texto leído y el suyo propio. Aunque en esta producción de reflexión, estructuraron el texto más que en párrafos, en oraciones. También cabe destacar, en la escritura que realizaron los participantes en el estudio, presentan bajos niveles de las propiedades del texto: adecuación, cohesión, coherencia y aspectos gramaticales. Estas faltas son producto del poco hábito de la lectura y escritura y de que exista un mediador comprometido en las aulas de clase para que el estudiante se sienta más exigente en el momento de encontrarse con la palabra escrita.

Por otro lado, en cuanto a los resultados del análisis de las entrevistas de las producciones escritas, se puede decir que hubo valoración de las representaciones de la escritura del grupo de estudio a partir de las consignas propuestas. Los participantes lograron generar producciones de su vida y mantuvieron la confianza en sí mismos al contar parte de sus experiencias de forma oral y escrita.

Por otra parte, mostraron disposición al haber realizado esta práctica de escritura personal en el aula de clase, ya que pudieron darse cuenta del proceso que conduce escribir, desde generar borradores para luego corregir las faltas cometidas e intentar generar cambios en la escritura. Sin embargo,

se logró sensibilizar que los participantes escribieran sobre sus vidas, pero no se avanzó a un nivel de producción escrita de mayor elaboración.

Por último, es importante resaltar que los objetivos propuestos en la investigación se cumplieron. Los estudiantes se sintieron identificados con las prácticas de escritura autobiográfica de experiencias de vida, siendo partícipes y autores de lo que generaron.

De esta experiencia asumida como un trabajo sensibilizador por parte de la investigadora hacia los participantes, permitió abrir una nueva brecha de trabajar la lengua escrita en el aula a partir de experiencias de vida que lleven al estudiante a escribir de una manera libre, autónoma y puedan expresar sus sentimientos y emociones relacionándose con las prácticas sociales de la vida cotidiana.

Por ello, es recomendable que la escuela debe ser copartícipe de promover estrategias innovadoras que vayan acorde a las necesidades e intereses de los educandos, y no sólo anclándose a lo que tratan de ofrecer las reformas curriculares. Otro punto importante, para que pueda haber este cambio, es sin duda garantizar la mediación en el proceso de aprendizaje de la cultura escrita del estudiante, para que logre transformar su vida a través de la búsqueda de nuevos conocimientos.

## REFERENCIAS

Allende, I. (1994). *Paula*. Recuperado de <http://www.itvalledelguadiana.edu.mx/librosdigitales/Isabel%20Allende%20-%20Paula.pdf>

Angulo, D. (2004). *La escritura colectiva: una estrategia para aprender a componer textos*. En Peña, G., J. y Serrano, S. (Comps.). *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. Mérida: Universidad de Los Andes. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico.

Anthony, E. J. (1974). Introduction: The syndrome of the psychologically vulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk*, Vol. 3, (pp. 3-10). New York: Wiley.

Anzola, M. (2001). *La exclusión social. ¿Condición o circunstancia?* *Educere*, 5 (14), pp. 153-159.

\_\_\_\_\_. (2003). *Estudio de estrategias cognoscitivas utilizadas por un grupo de estudiantes reinsertados en el sistema escolar a través de contextos funcionales de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida. Venezuela.

\_\_\_\_\_. (2003). La resiliencia como factor de protección. *Educere*. 7 (22), 190-200.

\_\_\_\_\_. (2004). Promoción de la resiliencia como factor de protección de hijos de madres adolescentes. Un estudio exploratorio. *Educere*. 8 (26), 371-379.

- Anzola, M. & Márquez, E. (2008). Representación del pensamiento en adolescentes excluidos: Poder para vencer la vulnerabilidad social. *Educere*, 12 (40), 89-99. Recuperado en <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n40/art11.pdf>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic Imagination: Four essays* by M. M. Bakhtin, Austin, Tx: University of Austin Press.
- Benjamín, W. (1991). *El narrador*. En Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV. Madrid: Taurus.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bettelheim y Zelam. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Björk, L. y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Editorial Graó, Barcelona.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Briñez, G. (2007). *El Arte de Escribir*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6, (20), pp. 363-368. Trujillo: Universidad de Los Andes.

Calderón V., J. J. (2014). *Lectura y escritura de minicuentos para el desarrollo del pensamiento narrativo*. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación Mención Lectura y Escritura. Mérida: Universidad de Los Andes.

Calkins, L. (1993). *Didáctica de la escritura*. En la escuela primaria y secundaria. Argentina: Aique.

Camps, A. y Castelló, M. (1996). *Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita*. En C. Monereo y I. Solé (eds.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional* (pp. 321-342). Madrid: Alianza.

Camps, A. (1999). *Motivos para escribir*. En *Elements d'Acció Educativa*, 251, pp. 5-10. Artículo publicado en Guix. Universidad Autónoma de Barcelona: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Recuperado el 22 de abril de 2015 en [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/\\_media/fic/cco/cco03/fase\\_3/bloc\\_2/motivos\\_escribir.pdf](http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/fic/cco/cco03/fase_3/bloc_2/motivos_escribir.pdf)

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: fondo de cultura económica.

\_\_\_\_\_ (2006). *La escritura en la investigación*. Conferencia pronunciada en el seminario permanente de investigación. De la Maestría en Educación de la Udesa. Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>.

Cassany, Luna y Sanz (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.



- Cassany, D. (1999). *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Publicado el 15 de marzo de 2011 por Diplomado en [http://www.upf.edu/pdi/df/daniel\\_cassany/decalogocomposicion.pdf](http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf)
- Cassany, Luna y Sanz (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Biblioteca de aula. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2009). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Expolingua, 1999, N° 9.
- Cassany, C., D. (2016). La escritura extensiva: La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21 (1), pp. 91-106.
- Cyrulnick, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- \_\_\_\_\_. (2002). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después del trauma*. Barcelona: gedisa.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Gaceta Oficial N° 5.908 Extraordinario del 19 de febrero de 2009. Caracas: M. J. Editores, C. A.
- Contreras, D.J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68 (24,2), pp. 61-81. Universidad de Barcelona.
- Chambo, R., O, F. (2012). *El uso de los relatos autobiográficos para el desarrollo de la producción escrita en EPJA de la institución educativa Jesús María Aguirre Charry –AIPE- HUILA*. Tesis de grado para optar al

título de Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad de la Amazonía: Maestría en Ciencias de la Educación. Recuperado el 22 de junio de 2014 en <http://www.elitv.org/documentos/tesis/Tesis%20Oscar%20Fernando%20Chambo%20Ruiz.pdf>

De la Mata, M. L. y Ramírez, J. D. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 46, pp.49-69. Universidad de Sevilla, laboratorio de Actividad Humana, Sevilla.

Egaña, C. (Productor). (2016). *Camilo*. [serie de televisión]. Atlanta-EE.UU.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica.

Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College, Composition and Communication*, 31(1), 21-32.

Gil, C. F. (1997). *Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación*. Madrid: Universidad Complutense. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Ediciones Universidad de Salamanca. pp. 115-136.

Grotberg, E. H. (1996). *The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions*. *Psychology and Education in the 21st Century: Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Council of Psychologists*. Edmonton: IC Press, 1997.

\_\_\_\_\_. (2001). *Nuevas tendencias en resiliencia*. En A. Melillo y E. N. Suárez Ojeda (comp.). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.

Gusdorf (1991). *Condiciones y límites de la autobiografía*. En: La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental. Barcelona, España: Anthropos.

Gutiérrez F., M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: Una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*. 14, (49), 361-370. Recuperado el 16 de junio de 2014 en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32762/3/articulo10.pdf>

Gutiérrez F., M. (2010). Mundos posibles para leer y escribir en la escuela: Biografía y autobiografía. *Brújula Pedagógica*. Caracas: El Nacional.

Hayes, J. (1988). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & Randell, S. (Eds). *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Henao, M., O. (2005). *La escritura personal como factor potenciador de la educación de los sujetos de la escuela secundaria: Experiencia del liceo Benjamín Herrera de Medellín*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Hernández, B., A. (2007). *Montaigne: la escritura como práctica vital*. *Cuadrantephi* N° 14. Bogotá-Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Hernández, Y. J., Serpas M. Y. y Carrascal, T. N. (2011). *Competencia textual y emocional desde la escritura holística*. Montería-Colombia: Universidad de Córdoba. Recuperado de [https://books.google.co.ve/books?id=jdb6PMdux2IC&pg=PA3&lpq=PA3&dq=Yamid,+2011,+la+escritura&source=bl&ots=uzXp5rXGIs&sig=mnEH3DXFN884dkFmZnlxQlpqhIU&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjUz\\_KQ3vHPA hVGOD4KHQdWAcgQ6AEIGjAA#v=onepage&q=Yamid%2C%202011%2C%20la%20escritura&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=jdb6PMdux2IC&pg=PA3&lpq=PA3&dq=Yamid,+2011,+la+escritura&source=bl&ots=uzXp5rXGIs&sig=mnEH3DXFN884dkFmZnlxQlpqhIU&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjUz_KQ3vHPA hVGOD4KHQdWAcgQ6AEIGjAA#v=onepage&q=Yamid%2C%202011%2C%20la%20escritura&f=false)

Hopkins, R.L. (1994). *Narrative Schooling. Experimental learning and the transformations of American education*. London: Teachers College Press.

Hurtado, V., R. D. (s/a). *Factores a considerar en la construcción de una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia*. Lectura complementaria. Universidad de Antioquia. En Borrero, P., M. I. (comp.). (2008). *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas*. Colombia: Fundalectura y Fundación Corona.

Jadue, J. G., Galindo, M. A. y Navarro, N., L. (2005): Factores Protectores y Factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Revista Estudios Pedagógicos Valdivia*, vol.31, N° 2. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile. Instituto de Filosofía y Estudios Educativos.

Kalawski, J.P. y Haz, A.M. (2003). Y... ¿Dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, vol, 37. N°2, pp.365-372.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 707-717.

Leontiev, A.N. (1973-74). "The problem of activity in psychology". *Soviet Psychology*, 13, pp. 4-33.

\_\_\_\_\_ (1981). *El desarrollo del psiquismo*. Barcelona: Akal

Lipman, M. (1990) *¿Pensamiento crítico o qué?* En *Aprender a pensar*.1 Primer semestre.

Lomas, C. y otros. (2001). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

López de M. S. (2003) *Construcción sociocultural d la profesionalidad docente: Estudio de caso de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. (Tesis de doctorado) Valencia, España, Universidad de Valencia.

López, G., I. (2007). *La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial*. *Revista Qurriculum*, 20, pp. 11-37. Universidad de Sevilla.

Madriz, G. (2004). *¿Quién eres?... ¿Quién soy?* La autobiografía en el relato de lo vivido. *A parte Rei. Revista de Filosofía*, (31). Universidad simón Rodríguez y Universidad Central de Venezuela. Recuperado el 22 de junio de 2014 en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>

- Márquez, E. (2010). *Análisis de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables social y académicamente*. (Tesis de doctorado inédita). Mérida: Universidad de los Andes.
- Martínez, G., J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Revista Infancias Imágenes*, vol. 11, No. 2. pp. 31-43.
- Melillo, A. (2001). *Resiliencia y educación*. En A. Melillo y E.N. Suárez Ojeda (Eds.) *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (123-144) Buenos Aires. Paidós.
- Méndez, P., A. M. (2003). Haciendo nuestra historia. Textos autobiográficos y cultura escrita. *Revista Decisio*, pp. 29-32. México: Biblioteca CEE. Recuperado de [http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_6/decisio6\\_saber6.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber6.pdf)
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Currículo Nacional Bolivariano. Subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Tercer Grado. Caracas: Autor.
- Monje, A., C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Programa de Comunicación Social y Periodismo. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Mota de C., y Villalobos, J. (2007). *El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: Visión Vygotskyana*. *Educere*, 11 (38), pp. 411-418.
- Nystrand, M. et al. (1993). Where did composition studies come from? An intellectual history. *Written Communication*, 10, pp. 233-267.

- Olson, R.D. (1998). *El mundo sobre el papel. El importe de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez, M. I. (2015). *Desarrollo de la lengua escrita en estudiantes universitarios. Un estudio a través de la producción de ensayos libres*. Tesis de Maestría. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Piña, C (1988). *La construcción del "sí mismo" en el relato autobiográfico*. Documento de trabajo programa Flacso-Chile N°383.
- Pittard, V. y Martlew, M. (2000). *Socially-situated cognition and metalinguistic activity*. En A. Camps y M. Millán (Eds.). *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 79-102). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana
- Puig, R; J. M. (1993). Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica en educación. *Pad´e*, vol. 3, N°1, pp153-162.
- Pulido Z., J. A. & García R, M. (2010). *Promoción de la identidad desde la historia local, a través de propuestas de escritura en la escuela*. Universidad de Los Andes (San Cristóbal): *Anuario GRHIAL*, (4), 169-202.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Rodríguez, P. A. M. (2009). Resiliencia. *Revista de Psicopedagogía*, vol. 26 (80). São Paulo. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862009000200014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200014)
- Romano, M. B. (2015). *Relatos autobiográficos sobre escritura de estudiantes universitarios de Letras*. Tucumán-Argentina: Universidad Nacional de Tucumán. En *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Cecilia Muse (editora). (2015). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Cátedra Unesco.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona. Graó.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43-63.
- Sánchez, A., y Borzone, A. M (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida*. Ensayos e investigaciones.
- Sequera, A. J. (2000). *Teresa*. Caracas: Alfaguara Infantil.
- Serrano, S. (2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos*. Conferencia pronunciada en el Simposio Internacional de Educación en la diversidad "Porque todos somos diferentes". Celebrado en Panamá, 28 al 30 de enero de 2000.



\_\_\_\_\_. (2002). *Los textos expositivos. Dificultades retóricas en su composición*. En Valmore, A. y Serrano, S. (Comps.). (2002). *Los textos expositivos: Lectura y escritura*. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.

Solé, I. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, 22, 4, pp. 6-17.

Tolchinsky L. (2000). *Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica*. En M. Milliam y A. Camps (Eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario/Santafé, Argentina: Homo Sapiens.

Unidad Educativa "Radio Occidente". (14 de julio de 2015). *Reseña histórica de la Unidad Educativa "Radio Occidente"*. [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://unidadeducativaradioccidente.blogspot.com/>

Uriarte, D, J. de (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 11, N°1, pp.7-23. España: Universidad del País Vasco.

Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*. Suiza, BICE.

\_\_\_\_\_. (1997). *Resiliencia*. Conferencia presentada en el Seminario Los aportes del concepto resiliencia en los programas de intervención psicosocial. Santiago, Chile.

- Valera-Villegas, G. & Madriz, R. (2006). *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Valery, O. (2000). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. Educere*, vol. 3, N°9, pp. 38-43. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>
- Villalobos, J. (2003). *Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un trabajo de grado bajo el paradigma cualitativo de la investigación*. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Villasmil, F., J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos*. Trabajo de Tesis presentado como requisito final para optar al Grado de Doctor en Educación. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yubero, Larrañaga y Cerrillo (s/a). *El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios*. Universidad de Castilla- La Mancha (España): CEPLI- Facultad de Educación y Humanidades. En Martos, E., y
- Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann

Wetherell, C. y Noddings, N. (1991). Prologue. En Autores (Eds): Stories lives tell. Narrative and dialogue in education. London: Teachers College Press, pp.1-12.

Wittgenstein, L. (1992), *Cuadernos azul y marrón*, Madrid, Tecnos.

Zimmerman, B. (1998). Academic Studying and the Development of personal. Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, 33 (2-3) pp.73-86

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

# **A N E X O S**

Mérida, de de 2016

Ciudadana

Postgrado de Lectura y Escritura  
Presente.-

Con un cordial saludo me dirijo a usted deseándole éxito en el desempeño de tan importantes funciones.

La presente tiene como finalidad solicitarle la posibilidad de validar el contenido del instrumento que tengo previsto aplicar en la investigación titulada: *Textos autobiográficos: identidad y escritura. Un estudio de casos*. Estudio planteado por Adriana del C. Quintero González, titular de la cédula de identidad N° V-14.400.819, estudiante de la Cohorte XVI del postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes.

En este sentido, anexo los objetivos planteados para el desarrollo de la investigación.

Sin otro particular a qué hacer referencia, se despide de usted atentamente,

Adriana Quintero  
C. I. 14.400.819

## INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN

Indicadores	Apreciación Cualitativa			
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Presentación del instrumento				
Calidad de redacción de los ítems				
Pertinencia de las variables con los indicadores				
Relevancia del contenido				
Factibilidad de aplicación				

### Apreciación Cualitativa:

---

---

---

---

---

---

---

---

### Observaciones:

---

---

---

---

---

---

---

---

Validado por: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

Lugar de trabajo: \_\_\_\_\_

Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**CUESTIONARIO ESTRUCTURADO DE PREGUNTAS ABIERTAS Y CERRADAS  
PARA ESTUDIANTES JÓVENES Y ADULTOS**

ESCALA				
Ítem	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	Observaciones
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
POSTGRADO DE LECTURA Y ESCRITURA**

**Instrumento: Cuestionario estructurado de preguntas abiertas y cerradas para  
estudiantes jóvenes y adultos**

A continuación se presenta el instrumento previamente diseñado para la investigación titulada **Textos autobiográficos: Identidad y escritura. Un estudio de casos**. El mismo consigue la obtención veraz y confiable de datos que permitan documentar el problema planteado, así como también el diagnóstico que será presentado a los estudiantes jóvenes y adultos del décimo primer semestre de Educación Media General sobre su proceso de lectura y escritura.

La información recolectada tendrá fines netamente académicos. La misma es anónima, pero requiere que usted consienta su aplicación. A continuación se presentan una serie de ítems con respuestas mixtas. Agradezco su colaboración y total sinceridad, lo cual contribuirá al éxito de la investigación.

Lcda. Adriana Quintero



## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivo General:**

- Estudiar la incidencia de la escritura de experiencias de vida y vivencias personales autobiográficas, en el proceso de escritura de estudiantes jóvenes y adultos reinsertados del 11° semestre de Educación Media General de una institución educativa privada del Municipio Libertador del estado Mérida.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar las prácticas de lectura y escritura de los participantes de estudio en una institución educativa privada del estado Mérida.
- Proponer la producción de textos escritos basados en consignas sobre experiencias personales autobiográficas del grupo participante.
- Analizar los elementos del proceso de escritura surgidos en las producciones escritas de experiencias autobiográficas del grupo de participantes.
- Valorar las representaciones de la escritura del grupo de estudio a partir de las escrituras propuestas.



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
POSTGRADO DE LECTURA Y ESCRITURA**

**INSTRUMENTO PARA ESTUDIAR LA INCIDENCIA EN EL PROCESO  
DE LA ESCRITURA COMO EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE  
ESTUDIANTES REINSERTADOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
DEL MUNICIPIO LIBERTADOR DEL ESTADO BOLIVARIANO DE MÉRIDA**

**Instrucciones:**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

A continuación encontrará una serie de preguntas abiertas y cerradas con afirmaciones de respuesta. Por favor, responda con la mayor seriedad cada una de ellas. Su colaboración será muy estimada por la tesista. La investigación se presta con fines netamente académicos.

No coloque ni su nombre ni su cédula de identidad. Los datos que usted suministre, serán tratados de manera anónima.

Muchas gracias.

## ENCUESTA

### I PARTE: DATOS PERSONALES

EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: M \_\_\_ F \_\_\_

SEMESTRE QUE CURSA: \_\_\_\_\_

OCUPACIÓN U OFICIO: \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL: SOLTERO(A) \_\_\_ CASADO(A) \_\_\_ DIVORCIADO(A) \_\_\_ CONCUBINO(A) \_\_\_

**II PARTE:** A continuación se presentan una serie de datos relacionados con la lectura.

Marque con una (x) una opción de respuesta

### RECUERDOS DE INTERACCIÓN CON LA LECTURA

1) ¿Te leyeron en casa? Sí \_\_\_ NO \_\_\_

#### ENTORNO LECTOR

2) ¿Quién te leía?

Mamá \_\_\_ Papá \_\_\_ Tío(a) \_\_\_ Mamá y Papá \_\_\_ Abuelo(a) \_\_\_ Padrastro \_\_\_  
Madrastra \_\_\_

Hermano \_\_\_ Hermana \_\_\_ Nadie \_\_\_

#### RECUERDOS DE LECTURA

3) ¿Qué textos te leyeron?

Cuentos \_\_\_ Novelas \_\_\_ Historietas \_\_\_ La Biblia \_\_\_ Poesía \_\_\_ Periódico \_\_\_

Canciones \_\_\_ Ninguno \_\_\_ Otros \_\_\_

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### RELACIÓN CON LA LECTURA

4) ¿Te agrada leer? Sí \_\_\_ NO \_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

---

### LECTURA EN LA VIDA DIARIA

5) ¿Lees en tu vida cotidiana? Sí \_\_\_ NO \_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

---

\_\_\_\_\_

### TIPOLOGÍA LECTORA

6) ¿Qué tipos de textos lees?

Noticias \_\_\_ Artículos digitales \_\_\_ La Biblia \_\_\_ Textos escolares \_\_\_ Cuentos  
\_\_\_ Novelas \_\_\_ Poemas \_\_\_ Canciones \_\_\_ Otros \_\_\_ Ninguno \_\_\_  
¿Cuáles? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

\_\_\_\_\_

### MOTIVOS PARA LEER

7) Cuando lees, lo haces por: Placer \_\_\_ Informarte \_\_\_ Investigar \_\_\_ Hacer  
tareas

escolares \_\_\_ Realizar trabajos \_\_\_ Informes \_\_\_

### REESCRITURA

8) ¿Haces toma de notas cuando lees los textos de los autores que consultas?

Sí \_\_\_ NO \_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

**III PARTE: A continuación se presentan una serie de datos relacionados con la escritura**

Marque con una (x) una opción de respuesta

### RELACIÓN CON LA ESCRITURA

9) ¿Te agrada escribir? Sí \_\_\_ NO \_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

---

### ESCRITURA Y VIVENCIA PERSONAL

10) ¿Qué escribes?

Notas \_\_\_ Recados \_\_\_ Mensajes de texto \_\_\_ Apuntes \_\_\_ Cartas \_\_\_ Nada \_\_\_

### ENTORNOS DE ESCRITURA

11) ¿En qué lugar escribes?

Casa \_\_\_ Escuela \_\_\_ Trabajo \_\_\_ Otros \_\_\_ Todas las anteriores \_\_\_

### RELACIÓN DE ESCRITURA

12) ¿Qué tan seguido escribes?

Diario \_\_\_ Semanal \_\_\_ Quincenal \_\_\_ Mensual \_\_\_ Nunca \_\_\_

### PROPÓSITO DE LA ESCRITURA

13) ¿En qué situación usas la escritura?

Para realizar una tarea \_\_\_ Un trabajo \_\_\_ Hacer la lista del mercado \_\_\_ todas las anteriores \_\_\_ Otros \_\_\_

### ESCRITURA EN LA ESCUELA

14) ¿Qué escribes en la institución donde estudias?

Apuntes \_\_\_ tareas \_\_\_ pruebas escritas \_\_\_ llenar planillas de inscripción \_\_\_ actas \_\_\_

trabajos \_\_\_ informes \_\_\_ Todas las anteriores \_\_\_

### ESCRITURA LABORAL

15) ¿Qué escribes en el trabajo?

Cartas \_\_\_ Correo electrónico \_\_\_ Mensajes de texto \_\_\_ Otros \_\_\_ ¿Cuáles?

---

Ninguna

de las anteriores \_\_\_ Nada \_\_\_

### **MATERIAL DE APOYO**

16) ¿Cuándo escribes qué tipo de fuentes utilizas?

Diccionario \_\_\_ Internet \_\_\_ Enciclopedias \_\_\_ Revistas digitales \_\_\_ Textos escolares \_\_\_

Todas las anteriores \_\_\_ Ninguna de las anteriores \_\_\_ Otras \_\_\_ ¿Cuáles?

---

---

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

**FIN DE LA ENCUESTA**

## CONSIGNAS DE LAS PRODUCCIONES AUTOBIOGRÁFICAS

### Consigna N° 1

Borrador	Versión Final
<p><b>Consigna:</b> ¿Cómo fueron los primeros recuerdos de la escuela primaria?</p>	
<p><b>I1:</b> Mis primeros recuerdos escolares son muy bonitos ya que fue una etapa muy importante de mi vida. Recuerdo que mi primer día de preescolar quería quedarme en el colegio a dormir con un oso gigante que había en el salón. Tenía muchos compañeritos, entre ellos una niña llamada Anita que lloraba todos los días cuando la dejaban en clase. El salón de clase estaba lleno de muchos cubos y rompecabezas. También habían muchos cuentos, solo realicé dos niveles de preescolar. Luego pasé al primer grado donde tenía una profesora muy hermosa llamada Mary Quintero de la cual estaba enamorado "supuestamente". En primer grado tuve buenos compañeros de estudio en la primaria, entre ellos un mejor amigo llamado Walter José con el cual hacía mis tareas y compartía mis meriendas. La escuela donde realicé mis primeros pasos escolares es la Emiro Fuenmayor, hoy en día escuela básica y liceo. Recuerdo que siempre en el receso salíamos a jugar fútbol con un pote de leche vacío que llenábamos con papel y hojas de cuaderno y también jugábamos metras o al escondite.</p> <p>Fue muy buena mi etapa escolar, la recuerdo con mucha nostalgia ya que tuve muchos compañeros que nunca más volví a ver.</p>	<p>Es difícil recordar con certeza las experiencias vividas en la infancia. Lo que más recuerdo del colegio, eran los salones llenos de muchos juguetes y rompecabezas con los que a diario jugábamos todos.</p> <p>Otros de mis recuerdos son ver a mis amigos y compañeros jugando en el parque con los columpios y toboganes.</p>
<p><b>I2:</b> Yo empecé a estudiar a los 5 años. Lo primero que me enseñaron fue las vocales luego el abecedario. Luego a dibujar y pintar, la profesora nos enseñaba a cantar el himno nacional, nos enseñaba los números...</p> <p>La escuela era bonita tenía; una cancha amplia, había pupitres y después los cambiaron por mesas y remodelaron toda la escuela.</p> <p>Los profesores nos enseñaban muy</p>	<p>Mis primeros recuerdos fueron cuando entré a la escuela, todo fue muy bueno. La profesora era muy cariñosa, y me la llevaba muy bien. Con mis compañeros comparto mucho con ellos.</p> <p>En el recreo jugaba con mis compañeros y profesores, todo fue muy bueno.</p>

<p>bien, también eran estrictos con las actividades.</p> <p>Con mis compañeros y amigos me la llevaba muy bien compartíamos mucho, hacíamos las actividades en grupo.</p> <p>En el recreo: en la escuela en el recreo nos daban merienda, después que comíamos íbamos a la cancha a jugar fútbol con todos los compañeros y nos gustaba jugar a la lleva y al escondite.</p>	
<p><b>I3:</b> Estudié primaria en la escuela básica Humberto Tejera ubicada en los Sauzales de primero hasta sexto grado. La escuela es muy agradable ya que tiene cantina donde merendaba todas las tardes. En el recreo, cancha, allí jugaba futbolito con un pote de jugo relleno de papel con mis compañeros de clase.</p> <p>Educación física era una de las materias que más me gustaba, trotábamos alrededor de lo que llamábamos cancha de arena y luego íbamos al salón a hacer ejercicios como la voltereta, parada de manos, el hambolt, entre otros.</p> <p>Mis maestros eran muy buenos, los compañeros de clase me ayudaban con las tareas asignadas.</p>	<p>Mis primeros recuerdos fueron cuando llegué por primera vez a la escuela. Sentí un poco de miedo por lo que vi tantos niños y no conocía a ninguno. Después de varias semanas ya adaptado, hice amistades con los que iban a ser mis amigos.</p> <p>La escuela era muy agradable, en los tiempos libres jugaba en el parque con los demás compañeros. Los profesores estaban pendientes mientras estábamos afuera del salón de clases.</p>
<p><b>I4:</b> Mis primeros días en la primaria fueron muy felices porque tuve muchas amistades, ya que todos mis compañeros eran de mi comunidad, lo cual me ayudó a adaptarme muy rápidamente. A la escuela a la hora del recreo mis compañeros y yo éramos muy traviosos, porque empujamos a los demás compañeros para que se golpearan y a la hora de entrar a clases mis compañeros nos acusaban con los profesores y me castigaban. En cuarto grado me separé de mis compañeros ya que repetí el año escolar y me encontré con otros amigos de la comunidad. Con ellos estudié cuarto grado, cuando pasamos a quinto grado me separé de</p>	<p>Cuando ingresé por primera vez a la escuela fue muy emocionante, ya que era una escuela grande donde podía jugar ya que contaba con un gran patio y un parque. En el salón los profesores nos motivaban para que siguiéramos adelante y nos enseñaban cosas que no sabíamos para lograr pasar de grado, después con el tiempo fui haciendo amigos con los cuales aprendí muchas cosas.</p>



<p>ellos ya que me fui a estudiar a Margarita donde cursé el quinto grado. Después de un año volví a mi escuela donde encontré de nuevo a mis compañeros para cursar el sexto grado donde la escuela nos dio una cantina para recaudar fondos para nuestros grados.</p> <p>Mi escuela se llamaba escuela bolivariana estatal Monseñor Doctor Hernández Milanes el cual contaba con un patio muy grande, una cancha, zonas verdes, salón de usos múltiples, cantina, cocina, salón de computación, y uno de enfermería.</p> <p>Mis compañeros eran muy amigables y mis maestros fueron muy buenas personas porque gracias a ellos aprendí. En el recreo yo golpeaba a los demás compañeros porque me gustaba verlos llorar y también me gustaba hacer deporte en el recreo ya que contaba con media hora.</p>	
<p><b>15:</b> Tenía muchos compañeros y la profesora nos enseñaba mucho, íbamos para huerto, aprendimos mucho sobre las plantas. Mi escuela era grande y bonita y una vez hicimos un baile y nos salió bien y mi mamá llevaba a clases y cuando nos daban una hora de descanso, me ponía a jugar con mis amigos y hicimos una vendimia y a mí me tocó llevar una torta y también nos daban comedor y llevaba todas las tareas.</p>	<p>No presentó</p>
<p><b>16:</b> Teníamos una profesora en primer grado que nos hacía muchos dibujos bonitos, dibujaba hermoso. Nos enseñaba cosas con dibujos en la pizarra para que aprendiéramos más rápido, hacíamos trabajos con foami. En 2do tuvimos otra profesora esa sí era más estricta, más que todo en las clases de matemática cuando no las hacíamos o no entendíamos rápido nos alaban los oídos o nos dejaba sin recreo.</p> <p>La escuela era muy sencilla solo tenía 2 salones en uno daban 1ro 2do y 3ro y en el otro 4to 5to y 6to, tenía 2 baños nada más.</p>	<p>Mis primeros recuerdos fueron bonitos. Disfruté mucho de mi escuela, llegaba a mi casa y me ponía a hacer las tareas de una vez. Mi escuela era muy bonita a pesar de que solo contaba con 2 salones y 2 baños pero me sentí muy bien allí, compartiendo con mis compañeros. Me gustaba estar con todas mis tareas al día. La actividad que más me gustaba era la del día de la alimentación, pues hacíamos tizana y variados dulces, distintos juegos divertidos, era un día genial. Para mí fueron en mi escuela los momentos más felices que viví en mi</p>

<p>Mis compañeros unos bien y otros mal unos eran más tremendos y no me gustaba juntarme con ellos más que todo me la pasaba con mi hermano, 2 primas y otro compañero compartíamos mucho nos contábamos todo fue muy bonito, los profesores unos eran muy chéveres compartían con nosotros, nos trataban bien otros más estrictos y nos regañaban bastante tuve una profesora que más que mi profesora fue mi amiga la quise mucho y aun la recuerdo con cariño.</p> <p>En el recreo jugábamos futbol, metra, la papa se quema, a la gallinita ciega y cosas más era muy divertido.</p>	<p>infancia.</p>
--	------------------

### Consigna N° 2

Borrador	Versión Final
<p><b>Consigna:</b> ¿Por qué no pude culminar mis estudios de Educación Media?</p>	
<p><b>I1:</b> Recuerdo que asistía diariamente a clases como la mayoría de mis compañeros, hasta que cierto día tuve que quedarme en mi casa porque no había quien cuidara de mis dos hermanos pequeños, ya que mi madre tenía que salir a trabajar para poder mantenernos. Fue ese día que empecé a dejar de ir al liceo porque decidí trabajar para poder ayudar con los gastos en mi casa porque solo éramos mi madre mis dos hermanos y yo, y no teníamos ayuda económica de nadie más.</p>	<p>No pude culminar mis estudios debido a la situación económica de mi casa, ya que debía trabajar para ayudar con los gastos económicos de mi hogar. Al transcurrir el tiempo me acostumbré a trabajar y a su vez, poder adquirir lo que necesitaba con el dinero que ganaba.</p> <p>A medida que fueron transcurriendo los años perdí el interés por los estudios, daba excusas como que no podía trabajar y estudiar a la vez, y no podía dejar mi trabajo porque no podría con mis gastos y ayudar a mi madre.</p> <p>Después que transcurrieron muchos años me di cuenta la importancia de estudiar. Por ese motivo decidí retomar mis estudios, aprovechar el tiempo y la madurez que ahora poseo para seguir estudiando y tener una carrera profesional para poder cumplir mis metas.</p> <p>Ahora comprendo que para yo poder exigirle a mi hijo que culmine sus estudios en las etapas adecuadas, debo brindarle mi apoyo, pero aún más importante es que él vea en mi un ejemplo a seguir.</p>

<p><b>I2:</b> Hace 8 años tuve que dejar de estudiar porque mi mamá se enfermó. Aproximadamente hace 3 años volví a estudiar porque a mí me gusta estudiar y quiero sacar una carrera profesional.</p>	<p>No pude seguir estudiando porque mi mamá se enfermó y tuve que dejar de estudiar. Y después decidí volver a estudiar porque a mí me gusta estudiar y sacar una carrera profesional. Empecé desde el 7mo en el Instituto Radio Occidente y ahora voy en el semestre 11°.</p>
<p><b>I3:</b> Dejé de estudiar porque quería trabajar. Cuando dejé mis estudios empecé a trabajar en una panadería. Tomé la decisión de continuar con mis estudios porque quiero sacar el bachillerato, ya que tengo el apoyo de mi familia y porque quiero ser alguien en la vida.</p>	<p><b>No presentó</b></p>
<p><b>I4:</b> Bueno, la razón de no seguir estudiando fue que cuando salí de vacaciones, empecé a trabajar. Fue mi primer trabajo, el cual me gustó y continué con el trabajo, cuando empezó el año escolar, de nuevo mis padres me llevaron el primer mes. Después de ese mes decidí no estudiar más para seguir trabajando. Empecé a estudiar de nuevo porque quiero llenar de orgullo a mis padres y también para ser alguien en la vida.</p>	<p>La razón de no seguir estudiando fue que cuando pasé a primer año, el primer semestre fue excelente. Después de estar con mis amistades dejé un poco los estudios y repetí el año. En esas vacaciones busqué un trabajo el cual me gustó y dejé mis estudios para seguir trabajando. El motivo por el cual estoy estudiando de nuevo es que quiero llenar de orgullo a mi madre y para lograr ser alguien en la vida, porque un ser sin estudios es un ser incompleto.</p>
<p><b>I5:</b> No pude continuar mis estudios porque yo vivía en el campo, me quedaba muy lejos el liceo de mi casa, en primer lugar, por eso y en segundo lugar, porque somos de muy bajos recursos y mis padres no podían darme mis estudios. Después de varios años empecé a estudiar otra vez porque me vine a vivir a Mérida. Aquí hay más facilidad para trabajar y pues aparte de eso mi esposo me ayudó mucho.</p>	<p>El motivo por el cual no pude continuar mis estudios de media general: en primer lugar fue porque mis padres no tenían suficientes recursos, y en segundo lugar porque en mi pueblo, el liceo me quedaba muy lejos, como a tres horas de camino y no había transporte. Yo tenía inmensos deseos de seguir estudiando pero esas dos razones me lo impedían. El motivo que me empujó a seguir estudiando eran mis sueños de seguir mis estudios desde que salí del sexto grado y que por obvias razones, no lo pude hacer, por eso me vine a vivir a la ciudad y hoy en día, y gracias a dios ya estoy cursando el semestre 11° de básica, mi deseo es graduarme y tener</p>

	un título profesional.
<p><b>I6:</b> Yo no seguí culminado mis estudios porque salía mucho. A veces mi mamá me llevaba hasta la escuela y no colaboraba con mis tareas y llegué hasta segundo año.</p> <p>Bueno, mis padres me apoyaron a seguir estudiando y salir adelante. Para ser algo más adelante para sacar el buen título de la universidad.</p>	No presentó.

### Consigna N° 3

Consigna: ¿Cómo fue mi experiencia en la secundaria?	Corrector (Revisión entre pares)
<p><b>I1:</b> Ciertamente la secundaria fue una experiencia para mí aunque solo cursé los primeros 2 años en el liceo.</p> <p>Recuerdo a gran parte de mis excompañeros con los que además de compartir el salón de clases nos unía una bonita amistad. Siempre estábamos inventando alguna nueva aventura, como ir a pescar, subir caminando hasta la primera estación del teleférico, jugar fútbol, entre otras.</p> <p>Por eso nunca olvido esa etapa de mi vida tan especial, ahí tuve grandes maestros, excelentes compañeros y amigos con los que hoy en día aún tengo la dicha de compartir una gran amistad.</p> <p>Para mí esa etapa de mi vida es una de las mejores experiencias que he tenido como ser humano, alumno, amigo y compañero.</p>	<p>Redacción: Buena redacción</p> <p>Ortografía: Buena ortografía</p> <p>Signos de puntuación: cumple con todos los puntos</p> <p>Repetición: No repite las palabras</p> <p>Sugerencias: Sigue escribiendo así.</p>
<p><b>I2:</b> Mi experiencia en la secundaria fue muy bonita, estudié en el liceo “Dr. Amando González Puccini”. Cuando comencé en séptimo grado conocí a quienes iban a ser mis compañeros de clases, profesores y amigos.</p> <p>La mayoría de mis compañeros eran muy atentos, me ayudaban con las tareas, cuando por alguna razón no podía ir a clases, ellos estaban pendientes de que estuviera al día.</p> <p>En el recreo, merendábamos y luego íbamos a jugar futbolito en la cancha del liceo. Al finalizar las clases, nos reuníamos en las gradas para hablar de lo que habíamos visto en las materias del día.</p>	<p>Se observan tres oraciones en un solo párrafo y no hace uso de punto y seguido.</p> <p>Debe realizar cierre de párrafos.</p> <p>1ª persona singular</p> <p>1ª persona plural</p>

<p><b>I3:</b> Mi experiencia en la secundaria ha sido muy buena, he compartido con los compañeros. Los profesores nos han enseñado bastante.</p> <p>Desde el séptimo empecé a estudiar en el Instituto Radio Occidente. Cuando estaba en el 8vo había un profesor que se llamaba Pedro, era muy buen profesor y nos enseñó mucho. En el receso comparto mucho con mis amigos, siempre me la he llevado bien con los profesores y pues ha sido todo muy bueno.</p>	<p>No tiene coherencia el texto; Escasa redacción; No me gustó mucho lo que copió; Hace falta más fluidez a la hora de redactar un texto.</p>
<p>¿Por qué no pude culminar mis estudios de media general?</p> <p><b>I4:</b> La razón de no seguir estudiando fue que cuando pasé a primer año, el primer semestre fue excelente. Después de estar con mis amistades dejé un poco los estudios y repetí el año. En esas vacaciones busqué un trabajo el cual me gustó y dejé mis estudios para seguir trabajando.</p> <p>El motivo por el cual estoy estudiando de nuevo es que quiero llenar de orgullo a mi madre y para lograr ser alguien en la vida, porque un ser sin estudios es un ser incompleto.</p>	<p>Utilizar signos de puntuación Acentos</p>
<p><b>I5:</b> Yo quisiera seguir estudiando para sacar sexto año y hacer una carrera en la universidad de enfermera y seguir adelante, porque eso es que los padres nos dejan en nuestra vida y ya hoy en día ya fuera enfermera.</p> <p>Porque desde pequeña quise ser enfermera y ojalá se me cumpliera el sueño y atender a todos los enfermos.</p>	<p>Llevar secuencia de los párrafos</p>
<p><b>I6:</b> Mi experiencia en la secundaria ha sido muy bonita e importante para mí. Al principio me sentía sola, pues no conocía a nadie en el colegio y no tenía amigos, era algo nuevo para mí. Con el pasar de los días fui agarrando confianza e hice varios amigos. He tenido muchos profesores, unos más amigables que otros, en fin, todos son excelentes personas, en especial la profesora Rocío.</p> <p>En los recesos no compartimos mucho porque es corto, sólo de 15 minutos, no se tiene el tiempo de compartir con mis amigos mas hemos compartido en el salón. Las asignaturas han sido varias como matemática, inglés, biología, castellano,</p>	<p>Usa muchas repeticiones como: no, en el, con, etc. Signos de puntuación</p>

<p>historia, educación familiar, entre otras. Ha sido todo muy bonito, la paso bien con mis compañeros y sueño con seguir aquí hasta graduarme.</p>	
---	--

#### Consigna N° 4

Consigna	Producciones de los informantes
	Preguntas y respuestas
<p>Lectura individual: “<i>Preguntas y respuestas</i>” de Armando José Sequera (2000)</p> <p><b>(ver texto original p. 184)</b></p>	<p><b>I1:</b></p> <p><b>1) ¿Qué es mamá para mí?</b> R= Mi madre el ser más hermoso del universo.</p> <p><b>2) ¿Qué es el frío?</b> R= La ausencia del calor de un ser amado.</p> <p><b>3) ¿Qué es la vida?</b> R= La oportunidad que nos brindó Dios para ser mejores seres humanos.</p> <p><b>4) ¿Qué es la tristeza?</b> R= El no poder abrazar a mi hijo.</p> <p><b>5) ¿Qué me hace llorar?</b> R= Las injusticias.</p> <p><b>6) ¿Cuál es el día más especial para mí?</b> R= Cuando abrazo a mi hijo y lo veo sonreír.</p> <p><b>7) ¿Quién ilumina mis noches?</b> R= Mi hijo con su sonrisa.</p> <p><b>8) ¿Qué es recordar?</b> R= Es no dejar morir los pensamientos.</p> <p><b>9) ¿Qué es olvidar?</b> R= Dejar morir los pensamientos.</p> <p><b>10) ¿Qué es el miedo?</b> R= Un escalofrío interminable.</p>

	<p><b>11) ¿Qué es la muerte?</b> R= No despertar jamás.</p> <p><b>12) ¿Qué no me gustaría ser?</b> R= Quien no soy ahora.</p> <p><b>13) ¿Qué me gustaría ser?</b> R= Alguien muy exitoso.</p>
	<p><b>I2:</b></p> <p><b>-¿Qué es la vida?</b> Es vivir y disfrutar de cosas por un tiempo determinado.</p> <p><b>-¿Qué es reír?</b> Estar feliz.</p> <p><b>-¿Qué es llorar?</b> Estar triste o feliz.</p> <p><b>-¿Has sentido miedo alguna vez?</b> Sí.</p> <p><b>-¿Por qué?</b> Porque las cosas no salgan como las planeo.</p> <p><b>-¿Qué te hace sentir feliz?</b> Cuando todo sale bien y estar con mi hija.</p> <p><b>-¿Qué es estudiar?</b> Aprender y obtener conocimientos.</p> <p><b>-¿Qué es mamá para ti?</b> La persona más maravillosa del mundo.</p> <p><b>-¿Qué es el frío?</b> No tener vida.</p> <p><b>-¿Qué es escribir para ti?</b> Dibujar signos que representan palabras.</p> <p><b>-¿Qué es leer para ti?</b> Adquirir conocimientos y enterarse de lo que pasa en el mundo.</p> <p><b>-¿Qué es el pasado?</b> Recordar lo antes vivido.</p>
	<p><b>I3: -¿Qué es la vida?</b> La vida es lo más bonito que nos dio Dios.</p>

	<p><b>-¿Qué es mamá para ti?</b> La mamá es lo mejor, que tenemos porque ella es la que nos da la vida.</p> <p><b>-¿Qué es el frío?</b> Es una sensación que hace que busque un abrigo, para abrigarme.</p> <p><b>-¿Qué es reír?</b> Reír es cuando uno está feliz y contento.</p> <p><b>-¿Qué es escribir para ti?</b> Escribir es aprender y analizar muchas cosas.</p> <p><b>-¿Qué es llorar?</b> Es cuando uno tiene un sentimiento y está triste.</p> <p><b>-¿Qué es leer para ti?</b> La lectura es la llave que nos abre un mundo infinito para aprender más.</p> <p><b>-¿Has sentido miedo alguna vez?</b> Sí.</p> <p><b>-¿Por qué?</b> Cuando uno está nervioso siente miedo.</p> <p><b>-¿Qué te hace sentir feliz?</b> Hacer las cosas que me gusta.</p> <p><b>-¿Qué es estudiar?</b> Estudiar es aprender y superarse.</p>
	<p><b>I4:</b></p> <p><b>-¿Qué es la vida?</b> La vida es algo que Dios nos creó para disfrutarla.</p> <p><b>-¿Qué es reír?</b> Es la forma de expresar la felicidad.</p> <p><b>-¿Qué es llorar?</b> Es la manera de expresar la tristeza.</p> <p><b>-¿Has sentido miedo alguna vez?</b> Sí.</p> <p><b>-¿Por qué?</b> Intentaron robarme.</p> <p><b>-¿Qué te hace sentir feliz?</b> Haciendo el bien para otras personas.</p>



	<p><b>-¿Qué es estudiar?</b> Estudiar es cultivar la mente para aprender y ser alguien en la vida.</p> <p><b>-¿Qué es mamá para ti?</b> Es la persona más hermosa que Dios pudo poner en mi camino.</p> <p><b>-¿Qué es un árbol?</b> Es la creación de Dios para purificar el aire en la tierra.</p>
	<p><b>I5:</b></p> <p><b>-¿Qué es la vida?</b> La vida es vivir cada segundo que respiramos, disfrutar las cosas bellas de la naturaleza que nos brinda como el mar, las montañas y compartir con las personas que queremos y ser solidarios.</p> <p><b>-¿Qué es reír?</b> Es un sentimiento que expreso con la felicidad de algo o alguien.</p> <p><b>-¿Qué es llorar?</b> Es expresar un sentimiento de dolor o felicidad.</p> <p><b>-¿Has sentido miedo alguna vez?</b> Sí he sentido miedo algunas veces.</p> <p><b>-¿Por qué?</b> Porque yo siento que cuando estoy caminando siento que me están persiguiendo y volteo y no es nadie.</p> <p><b>-¿Qué te hace sentir feliz?</b> A veces me siento muy feliz porque seguí estudiando y ya voy a pasar para quinto año y después me voy para la universidad para sacar mi buen título de enfermería.</p> <p><b>-¿Qué es estudiar?</b> Es aprender cada día más para escribir nuevos conocimientos sobre diferentes temas o una profesión específica.</p> <p><b>-¿Qué es mamá para ti?</b> Es quien nos apoya en momentos difíciles, quien nos dio la vida, es una mujer segura de sí misma y una mujer ejemplar.</p> <p><b>-¿Qué es el frío?</b></p>

	<p>Es la temperatura baja que amerita arroparse.</p>
	<p><b>I6:</b></p> <p><b>-¿Qué es la vida?</b> Algo maravilloso que Dios nos ha dado, pero los seres humanos con tanta maldad muchas veces la hacen fría y triste.</p> <p><b>-¿Qué es reír?</b> La forma más hermosa con la que el corazón demuestra su felicidad.</p> <p><b>-¿Qué es llorar?</b> Es la forma con la cual el alma y el corazón expresan su tristeza.</p> <p><b>-¿Has sentido miedo alguna vez?</b> Sí muchas veces, sobre todo en las noches cuando me acuesto.</p> <p><b>-¿Por qué?</b> Siento miedo de perder a mi familia no sé cómo lo superaría si les pasara algo.</p> <p><b>-¿Qué te hace sentir feliz?</b> Mis padres con su sonrisa, y todos los fines de semana al ver llegar a mi novio.</p> <p><b>-¿Qué es estudiar?</b> Es aprender más sobre la vida, la ciencia y sus enseñanzas.</p> <p><b>-¿Qué es mamá para ti?</b> El ángel más hermoso que me ha enviado Dios para que me cuide y para que no me sienta sola.</p> <p><b>-¿Qué es el frío?</b> Es una sensación que por más que te abrigues lo sigues sintiendo de la cabeza a los pies.</p>

## Preguntas y respuestas

El día que inscribieron a Teresa en el kinder, una maestra le hizo varias preguntas, mientras papá y mamá llenaban unas planillas.

Como a la media hora, la maestra se acercó a ellos con una sonrisa que no le cabía en la cara y diciendo:

—¡Ningún niño antes que ella me había dado tantas respuestas tan bonitas!

Y les mostró las preguntas que ella hizo y las respuestas que Teresa le dio:

—¿Qué es el Universo?

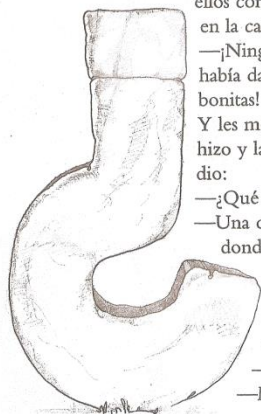
—Una casa grande, llena de estrellas donde vive Dios... Y donde vivimos nosotros también.

—¿Quién hace radiante el día?

—Las mariposas.

—¿Quién ilumina las noches?

—Mamá.



16

—¿En qué lugar del mundo vives?

—En una casa con mucho amor.

—¿Qué es un río?

—La carretera por donde pasan los peces y los barcos... Y de vez en cuando los submarinos.

—¿Qué es una montaña?

—Una piedra que creció porque quería llegar al cielo.

—¿Qué es un árbol?

—Un edificio para las hormigas y los pájaros.

—¿Qué es la lluvia?

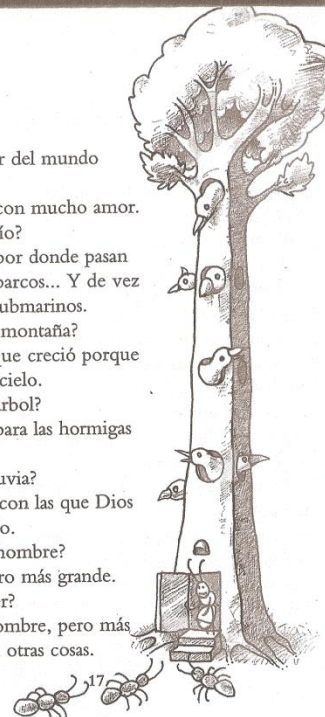
—Las lágrimas con las que Dios limpia el mundo.

—¿Qué es un hombre?

—Un niño, pero más grande.

—¿Y una mujer?

—Como un hombre, pero más bonita ...Y con otras cosas.

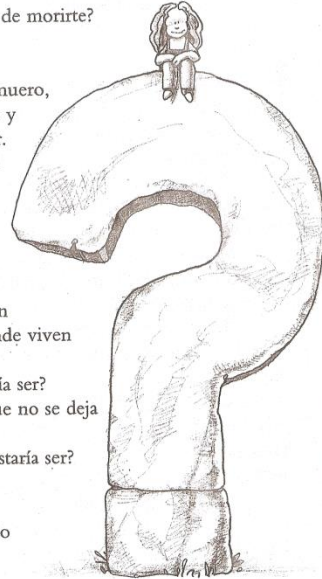


www.bdigital.ula.ve

—¿Qué es recordar?  
 —Es pensar un mismo pensamiento dos veces.  
 —¿Qué es olvidar?  
 —Dejar que las cosas se sequen.  
 —¿Qué es reír?  
 —Es tener contenta la boca...  
 Y el corazón.  
 —¿Qué te hace reír?  
 —Las cosquillas.  
 —¿Sólo las cosquillas?  
 —Sí... Y los cuentos que me hacen cosquillas por dentro.  
 —¿Qué es llorar?  
 —Es como llover, pero por los ojos.  
 —¿Qué te hace llorar?  
 —La tristeza y a veces mi mamá y mi papá cuando me porto mal.  
 —¿Qué es el miedo?  
 —Un frío en la barriga que me hace cerrar los ojos.  
 —¿Qué es la muerte?  
 —Es dejar de verse.



—¿Tienes miedo de morirte?  
 —Sí.  
 —¿Por qué?  
 —Porque si me muero, me hago invisible y nadie me va a ver.  
 —¿Qué es para ti un cementerio?  
 —Donde siembran a los muertos.  
 —¿Y una iglesia?  
 —Un edificio con apartamentos donde viven los santos.  
 —¿Qué te gustaría ser?  
 —Un pescado que no se deja pescar.  
 —¿Qué no te gustaría ser?  
 —El suelo.  
 —¿Por qué?  
 —Porque nadie lo mira.



www.bdigital.ula.ve

Anexo (texto original, consigna N° 4)

### Consigna N° 5

Borrador	Versión Final
<p><b>Consigna:</b> Experiencias de mi vida que me marcaron</p>	
<p><b>I1:</b> Hace 6 años aproximadamente realicé un negocio de compra por un vehículo, con una persona que conocía desde hace mucho tiempo. Para el momento de la compra del vehículo teníamos 17 años conociéndonos motivo por el cual llegué a pensar que éramos amigos.</p> <p>Una vez realizada la compra debíamos llevar los documentos a la notaría para realizar el cambio de dueño, cosa que no se hizo, ya que para ese momento esta persona se encontraba fuera del país. Pasaron 6 meses y una vez que regresó al país, lo llamé para recordarle que debía firmar los documentos del traspaso, pero al ver el vehículo no quiso hacerlo alegando que él me lo había vendido muy barato y que yo debía devolverle el vehículo.</p> <p>Pasaron varios días y tuve que recurrir a un abogado ya que no poseía ningún documento que legalmente comprobara que yo era el dueño del vehículo, razón por la cual perdí el vehículo y la inversión que había realizado. Creo que fue una experiencia bastante desagradable.</p>	<p>No presentó</p>
<p><b>I2:</b> La experiencia de mi vida que me marcó fue en el antiguo trabajo, ahora que tengo más de 6 meses de haberme retirado, me doy cuenta que solo querían explotarme y aprovecharse de mi trabajo. El antiguo jefe nunca se preocupó porque tuviéramos un techo donde vivir, por mi salud y la de los demás, lo único que le importaba era que estuviera allí encerrado sin poder salir hasta la respectiva hora de salida.</p> <p>Allí trabajé por más de 10 años, gracias a Dios hace poco más de seis meses pude salir y montar mi propio negocio, donde me encuentro a gusto y quiero seguir creciendo con la ayuda de Dios</p>	<p>La experiencia de mi vida que me marcó fue en el antiguo trabajo, ahora que tengo más de 6 meses de haberme retirado, me doy cuenta que sólo querían explotarme y aprovecharse de mi trabajo. El antiguo jefe nunca se preocupó porque tuviéramos un techo donde vivir, por mi salud y la de los demás, lo único que le importaba era que estuviera en el lugar de trabajo encerrado sin poder salir hasta la respectiva hora de salida.</p> <p>Allí trabajé por más de 10 años, gracias a Dios hace poco más de 7 meses pude salir y montar mi propio negocio, donde me encuentro a gusto y quiero seguir</p>

para seguir adelante.	creciendo con la ayuda de Dios para seguir adelante.
<b>I3:</b> Cuando mi mamá se enfermó, fue algo que me marcó muchísimo. Cuando me acuerdo me siento triste, yo tenía apenas como diez años. A veces uno se siente triste, cuando uno quiere hacer algo y no lo puede hacer.	Una de las experiencias que me marcaron fue cuando mi mamá se enfermó, fue algo que me marcó muchísimo. Cuando me acuerdo me siento triste, yo tenía apenas como diez años... A veces uno se siente triste, cuando uno quiere hacer algo y no lo puede hacer.
<b>I4:</b> Una de mis experiencias que más recuerdo fue cuando mis padres me enviaron al estado Nueva Esparta a vivir con mi abuela y un tío, después de estar allá, tuve que hacer nuevas amistades, entrar a una nueva escuela el cual me fue muy bien por ser uno de los mejores del salón. Estando en ese estado conocí muchas playas el cual era mi sueño. Después de estar allá por un año regresé a Mérida para estudiar el sexto grado y poder compartir con los compañeros, con el cual empecé desde preescolar, el cual le dije a mis padres que yo quería terminar mi escuela con mis viejos compañeros y me inscribieron en la misma escuela.	No presentó.
<b>I5:</b> En la vida que me marcaron fue cuando estaba en preescolar y la profesora me trataba bien era muy amorosa y cariñosa conmigo nunca me llegó a regañar. Se sentaba conmigo y me enseñaba las vocales, números y el abecedario y siempre me decía lo que era bueno y lo malo. Y cuando pase para primer grado me decía la profesora que me iba a extrañar mucho.	Los momentos de mi vida que más me marcaron fue cuando estaba en preescolar y la profesora me trataba bien era muy amorosa y cariñosa conmigo, nunca me llegó a regañar. Se sentaba conmigo y me enseñó a leer, vocales y el abecedario y siempre me decía lo que era bueno y lo malo. Y cuando pasé para primer grado la profesora que me iba a extrañar mucho...
<b>I6:</b> El momento que más me marcó en mi vida y el cual me hizo muy feliz fue cuando conocí a Emily, la bebé que me tocó cuidar cuando llegué a Mérida y comencé a trabajar. Era la bebé más hermosa que había visto, se convirtió en la personita más especial en mi vida. La cuidé como si fuera mía, la llevaba al médico, la consentía. Mi mayor felicidad	El momento que más me marcó en mi vida y me hizo muy feliz fue cuando conocí a Emily, la bebé que me tocó cuidar cuando llegue a Mérida y comencé a trabajar. Era la bebé más hermosa que había visto, se convirtió en la personita más especial en mi vida. La cuidé como si fuera mi hija, la llevaba al médico, la consentía: Mi mayor

<p>era llegar todas las mañanas y ver esa niña que me robó el corazón. La cuidé por dos años, la enseñe a caminar, a pronunciar muchas palabras. Cuando comenzó a hablar, esos 2 años fueron los más felices de mi vida. Ya no seguí trabajando allí, pero aun la sigo queriendo y mi corazón se emociona cada vez que la veo. La quise y la cuidé como a una hija y siempre ocupará un lugar especial en mi corazón.</p>	<p>felicidad era llegar todas las mañanas y ver esa niña que me robó el corazón. La cuidé por dos años, la enseñé a caminar y a pronunciar muchas de sus primeras palabras. Esos dos años fueron los más felices de mi vida. Después ya no seguí trabajando allí, pero aún la sigo queriendo y mi corazón se emociona cada vez que la veo. La quise y la cuidé como a una hija y siempre ocupará un lugar especial en mi corazón.</p>
---	---

### Consigna N° 6

Ensayo reflexivo de extracto de una lectura: “ <i>Paula</i> ” (1994) de Isabel Allende	Ensayo reflexivo
<p><b>Fragmento:</b></p> <p>...La escritura es una larga introspección, es un viaje hacia las cavernas más oscuras de la conciencia, una lenta meditación. Escribo a tientas en el silencio y por el camino descubro partículas de verdad, pequeños cristales que caben en la palma de una mano y justifican mi paso por este mundo. También un 8 de enero comencé mi segunda novela y después ya no me atreví a cambiar aquella fecha afortunada, en parte por superstición, pero también por disciplina; he comenzado todos mis libros en un 8 de enero. (p. 7).</p>	<p><b>I1:</b></p> <p>Personalmente creo que la escritura plasma en su libro parte de lo que está viviendo, parte de su realidad, ya que muchas veces escribimos sobre nuestras experiencias y vivencias diarias. Creo que para ella es una manera de desahogarse, de poder contar lo que le está pasando, y a su vez desahogarse un poco. Muchas veces escribimos para sentirnos mejor, para poder recordar o simplemente para dejar algún mensaje. En este caso la escritora cuenta un poco sobre lo que está sintiendo.</p>
	<p><b>I2:</b></p> <p>Estoy de acuerdo en que la escritura es una lenta meditación, nos ayuda a reflexionar y entender lo que se está escribiendo.</p>
	<p><b>I3:</b></p> <p>Yo opino que ella es muy buena</p>

	<p>escritora, es muy talentosa en todo lo que escribe.</p> <p><b>14:</b> Me parece que se expresa muy bien, con lo de la escritura refleja todos sus sentimientos tan solo con un lápiz y un papel. Todo lo dice en tiempo presente, tiene muy buena escritura y ha comenzado todos sus libros la misma fecha.</p>
	<p><b>15:</b> Mi opinión es que la lectura es muy importante y Paula se inspiró tanto hacer esta linda lectura y ella está contando sobre la experiencia de vida.</p>
	<p><b>16:</b> Yo opino que son historias muy bonitas pues esta escritora escribe sus novelas en el silencio de la soledad y en el silencio de su soledad, se inspira a escribir cosas de su imaginación y de su vida. Escribe sus novelas siempre en una misma fecha y pues me causa admiración eso, que comience todo en una misma fecha.</p>

### Consigna N° 7

Consigna	Exposición oral
<p>¿Cómo me sentí realizando esta práctica de escritura?</p>	<p><b>15:</b> A mí no se me olvida nada de mis experiencias de vida y me siento muy feliz al contar mi experiencia desde niña hasta mi presente. Este aprendí mucho en el semestre 11° y no me da pena al contar lo que viví. Valoro todo lo que hicieron mis padres para salir adelante, ser buena licenciada de Enfermería para ayudar a las demás personas que lo necesitan. Aprendí cómo hacer una lectura y como niña tengo bonitos recuerdos y buenos aprendizajes. Desde que comencé el preescolar, puedo construir o elaborar mis conocimientos propios sobre lo que escribo y cómo utilizar una computadora, como por ejemplo, escribir en Word y otras técnicas de estudio. Como adulta, aprendí otras destrezas.</p>



	<p>Adquiero un vocabulario amplio de conocimientos sobre el significado de la vida, porque mejoro la ortografía.</p>
	<p><b>I1:</b> Aprendí mucho sobre la escritura ya que en otras clases no lo hacía. Expresarse y escribir sus experiencias... no es fácil escribir y contar de mi vida... Me agrada escribir otras cosas, poemas, canciones... Es importante revisar la escritura y generar borradores... Ahora escribo y reviso, antes no lo hacía. Tomar en cuenta la escritura... a diario es importante plasmar un texto en una hoja. De repente uno no sabe que tiene la facilidad de escribir... Valoro el semestre y es gratificante lo que puede llegar a ser con la escritura. En el trabajo hago informes y actas...</p>
	<p><b>I3:</b> Me pareció muy bonito... ha sido muy diferente con la materia. Sé que cometo errores ortográficos... Siento que me desahogo al expresar mis ideas en borradores. Espero volver a vivir el momento.</p>
	<p><b>I2:</b> Me pareció muy bonito... diferente a otros semestres. Me parece muy bueno recordar cosas buenas. Me sentí muy bien escribiendo. Se aprende a corregir párrafos... Me cuesta hacer cierres,... releer y que faltan cosas.</p>
	<p><b>I4:</b> El semestre me pareció muy didáctico porque se trabajó de forma diferente. Pienso que en la escritura debo mejorar, ya que cometo errores...</p>
	<p><b>I6:</b> Me pude dar cuenta de que uno puede escribir muchas cosas pero uno no se da cuenta de los errores ortográficos y de cosas incoherentes que escribimos a menudo. Y si vi cambios, mejore mucho en la escritura y en corregir mis errores ortográficos. Debo mejorar la ortografía, hacer escritos con sentido y aprender como comenzar un párrafo.</p>



Imagen N° 1

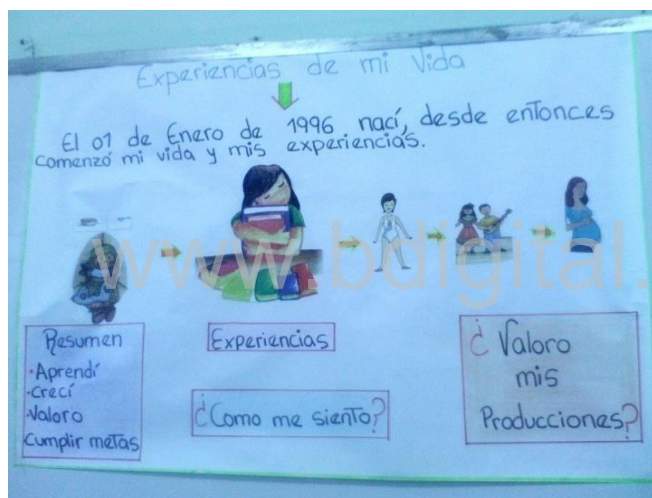


Imagen N° 2

(Informante N° 1 consigna N° 7)

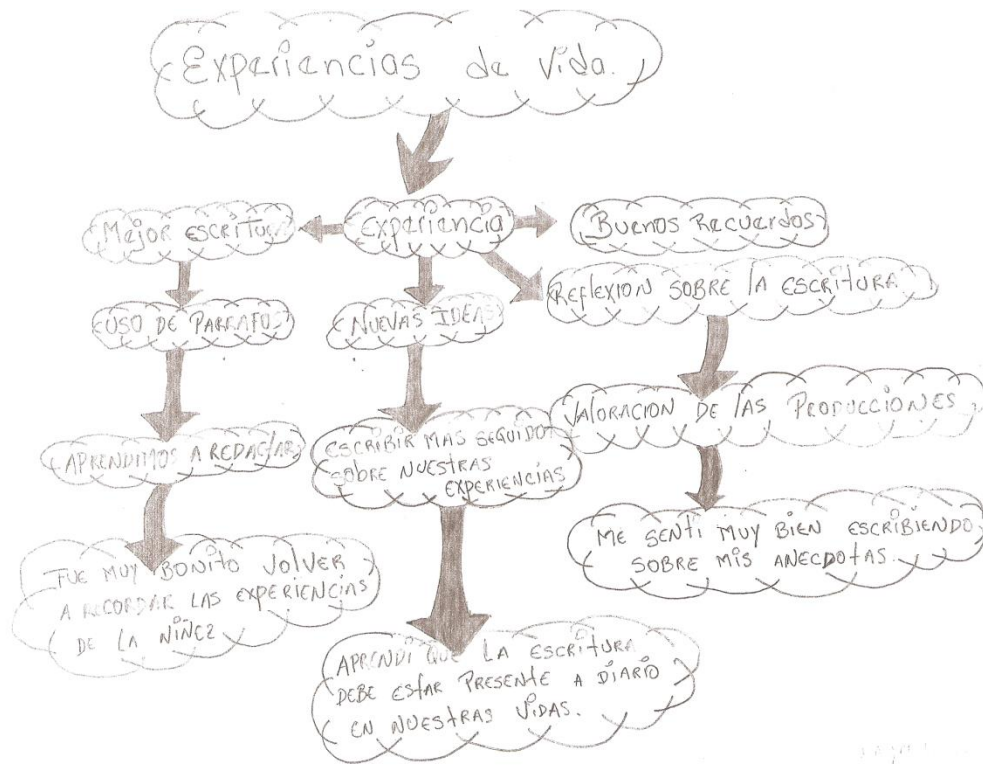


Imagen N° 3 (Informante N° 2 consigna N° 7)

www.bdigital.ula.ve

escritura "II"

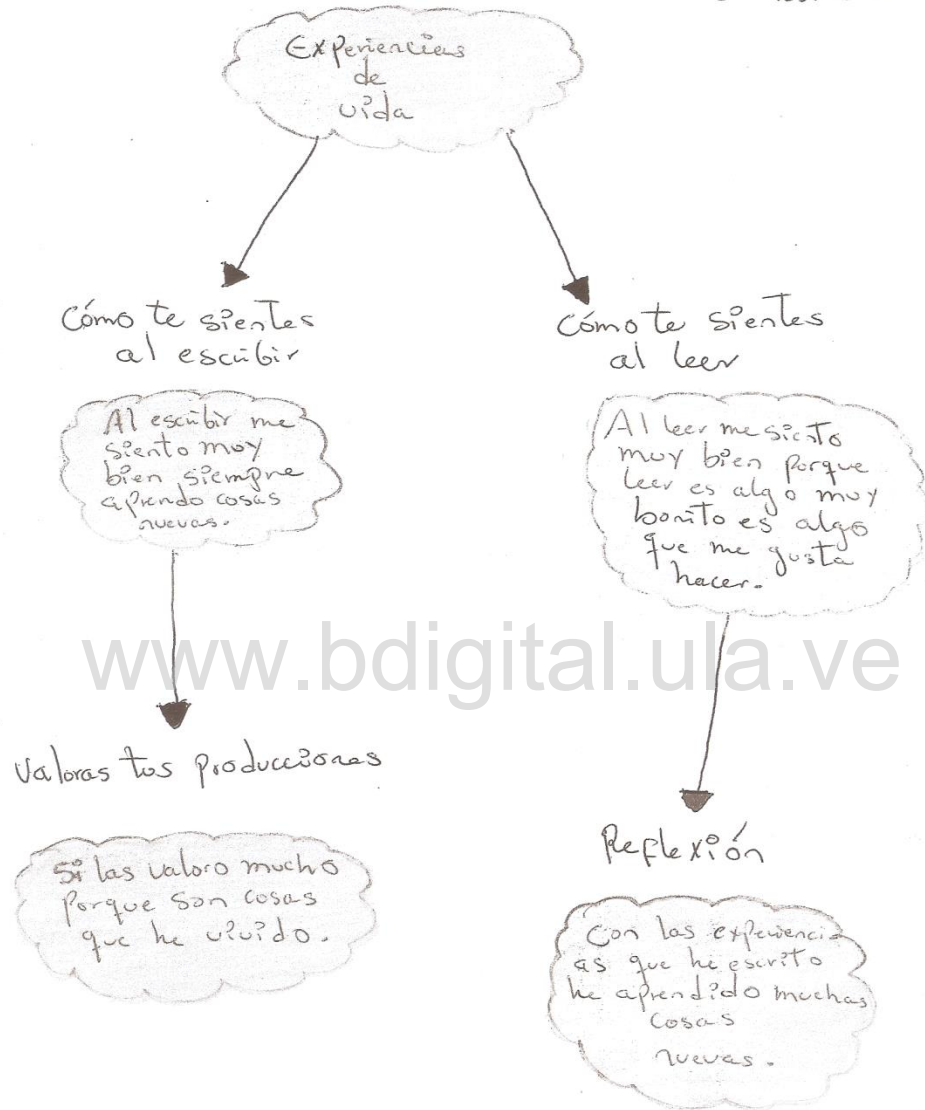


Imagen N° 4 (Informante N°3, consigna N° 7)

**Guías de registro para analizar las producciones autobiográficas a partir de consignas**

**Guía de registro para analizar la consigna N° 1: Recuerdos de la escuela primaria**

<b>Criterio: Adecuación</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>
<b>Indicadores</b>			
Utiliza adecuadamente el lenguaje escrito			
Utiliza en la escritura expresiones de registro oral y coloquial			
Su propósito de escritura es comprensible			
Muestra subjetividad en el registro de escritura			
<b>Coherencia</b>			
Organiza las ideas con claridad			
Estructura el texto en párrafos con un orden y sentido lógico			
Presenta ideas confusas y poco claras			
Presenta enunciados contradictorios			
No muestra repeticiones de palabras en el texto			
<b>Cohesión</b>			
Emplea adecuadamente la estructura sintáctica			
Utiliza correctamente la puntuación			
Usa marcadores textuales			
Ordena las palabras de forma lógica y comprensible			
<b>Corrección gramatical</b>			
Utiliza en la escritura signos de puntuación			
Presenta un léxico adecuado			
Usa adecuadamente la acentuación ortográfica			
<b>Valores y normas</b>			
Siente motivación al escribir			
Se identifica con la escritura			
Valora sus producciones escritas			

<b>Otros</b>			
Genera borradores de escritura			
Produce la versión final			
<b>Criterios autobiográficos</b>			
<b>Personas</b>			
Muestra en los fragmentos expresiones de recuerdos de personas especiales (maestros, amigos, compañeros, familiares)			
<b>Espacios</b>			
Señala en el texto los espacios o lugares de su infancia (escuela, casa, patio del recreo, salón...)			
<b>Objetos</b>			
Comenta en el texto los útiles escolares, los juguetes que había en el salón, con los que jugaba en el recreo.			
<b>Estudios</b>			
Recuerda los momentos vividos en la escuela preescolar y/o primaria.			
<b>Tiempo</b>			
Se ubica en el tiempo de recordar su infancia y describe los acontecimientos.			
<b>Expresión de sentimientos, emociones y/o estados de ánimo</b>			
Logra expresar sus sentimientos, emociones y estados de ánimo en las producciones			

**Fuente:** Elaboración propia (2016). Adaptación de Pérez (2014) y Cassany, Luna y Sanz (2000)

**Leyenda:** Sí, NO, NO (No se observó)

**Guía de registro para analizar la consigna N° 2:** ¿Por qué no pude culminar mis estudios de Media General?

<b>Criterio: Adecuación</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>
<b>Indicadores</b>			
Utiliza adecuadamente el lenguaje escrito			
Utiliza en la escritura expresiones de registro oral y coloquial			
Su propósito de escritura es comprensible			
Muestra subjetividad en el registro de escritura			
<b>Coherencia</b>			
Organiza las ideas con claridad			
Estructura el texto en párrafos con un orden y sentido lógico			
Presenta ideas confusas y poco claras			
Presenta enunciados contradictorios			
No muestra repeticiones de palabras en el texto			
<b>Cohesión</b>			
Emplea adecuadamente la estructura sintáctica			
Utiliza correctamente la puntuación			
Usa marcadores textuales			
Ordena las palabras de forma lógica y comprensible			
<b>Corrección gramatical</b>			
Utiliza en la escritura signos de puntuación			
Presenta un léxico adecuado			
Usa adecuadamente la acentuación ortográfica			
<b>Valores y normas</b>			
Siente motivación al escribir			
Se identifica con la escritura			
Valora sus producciones escritas			
<b>Otros</b>			
Genera borradores de escritura			

Produce la versión final			
<b>Criterios autobiográficos</b>			
<b>Personas</b>			
Muestra en los fragmentos expresiones de recuerdos de personas familiares (mamá, papá, hermanos)			
<b>Espacios</b>			
Señala en el texto los espacios o lugares donde estudió la secundaria (nombre de la escuela)			
<b>Apoyo familiar</b>			
Comenta en el texto el apoyo de sus familiares (mamá, papá,...) para continuar trabajando.			
<b>Abandono de estudios</b>			
Recuerda y justifica el porqué abandonó sus estudios.			
<b>Sueños</b>			
Muestra en las producciones sus aspiraciones de continuar estudiando.			
<b>Expresión de sentimientos, emociones y/o estados de ánimo</b>			
Expresa sus sentimientos y estados de ánimo en la escritura			

**Fuente:** Elaboración propia (2016). Adaptación de Pérez (2015) y Cassany, Luna y Sanz (2000)

**Leyenda:** SÍ, NO, NO (No se observó)



**Guía de registro para analizar la consigna N° 3 Revisión entre pares**

<b>Criterio: Interés</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>
<b>Indicadores</b>			
Muestra una actitud positiva al hacer revisión de un escrito			
<b>Leer</b>			
Lee el texto con dedicación y aporta sugerencias			
<b>Corrección</b>			
Se concentra en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura,...) o forma (gramática, puntuación, ortografía).			
<b>Valoración</b>			
Valora las producciones de sus compañeros			
Produce ideas significativas para mejorar el texto			

Elaboración propia (2016). Adaptación Cassany, Luna y sanz (2000)

**Legenda:** Sí, NO, NO (No se observó)

**Guía de registro para analizar la consigna N° 4: Experiencias de mi vida que me marcaron**

<b>Criterio: Adecuación</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>
<b>Indicadores</b>			
Utiliza adecuadamente el lenguaje escrito			
Utiliza en la escritura expresiones de registro oral y coloquial			
Su propósito de escritura es comprensible			
Muestra subjetividad en el registro de escritura			
<b>Coherencia</b>			
Organiza las ideas con claridad			
Estructura el texto en párrafos con un orden y sentido lógico			
Presenta ideas confusas y poco claras			
Presenta enunciados contradictorios			

No muestra repeticiones de palabras en el texto			
<b>Cohesión</b>			
Emplea adecuadamente la estructura sintáctica			
Utiliza correctamente la puntuación			
Usa marcadores textuales			
Ordena las palabras de forma lógica y comprensible			
<b>Corrección gramatical</b>			
Utiliza en la escritura signos de puntuación			
Presenta un léxico adecuado			
Usa adecuadamente la acentuación ortográfica			
<b>Valores y normas</b>			
Siente motivación al escribir			
Se identifica con la escritura			
Valora sus producciones escritas			
<b>Otros</b>			
Genera borradores de escritura			
Produce la versión final			
<b>Criterios autobiográficos</b>			
<b>Personas</b>			
Muestra en los fragmentos expresiones de recuerdos de personas (mamá, papá, amistades, jefe)			
<b>Espacios</b>			
Señala en el texto los espacios o lugares de los acontecimientos (casa, trabajo, escuela...)			
<b>Trabajo</b>			
Describe en el texto escrito los acontecimientos narrados de su primer trabajo.			
<b>Nostalgia</b>			
Demuestra nostalgia al contar etapas positivas o negativas de su vida.			
<b>Expresión de sentimientos, emociones y/o estados de ánimo</b>			
Logra expresar sus sentimientos, emociones y estados de ánimo en las producciones			

**Fuente:** Elaboración propia (2016). Adaptación de Pérez (2015) y Cassany, Luna y Sanz (2000)

**Leyenda:** Sí, NO, NO (No se observó)

**Guía de registro para analizar la consigna N° 5: Lectura individual (Reescritura)**

<b>Criterios: Lectura</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>NO</b>
<b>Indicadores</b>			
- Lee en silencio y concentradamente			
- Siente motivación al leer			
<b>Reescritura</b>			
- Produce un texto propio siguiendo el modelo de lectura original			
- Crea conceptos con propiedad y secuencia lógica de las ideas			
- Utiliza su estilo personal			
- Utiliza habilidades cognitivo-lingüísticas para describir, definir, explicar, ejemplificar			
<b>Creatividad</b>			
- Genera nuevas ideas para la construcción de conceptos			
- Muestra originalidad y creatividad en el texto que produce			
<b>Valoración</b>			
- Comenta el texto escrito			
- Valora las ideas que genera			

Elaboración propia (2016)

**Guía de registro para analizar la consigna N° 6: Ensayo reflexivo**

<b>Indicadores</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
- Valora el texto escrito.		
- Expresa ideas, sentimientos y vivencias personales en su producción escrita.		
- Desarrolla un discurso reflexivo.		
- Su estilo es subjetivo.		
- El texto que desarrolla es de extensión corta.		
- El texto que desarrolla es de extensión larga.		
- Se concentra en aspectos específicos del texto y los plasma por escrito.		

Elaboración propia (2016). Adaptación de Pérez (2015)

**Guía de registro para analizar la consigna N° 7: Exposición de las experiencias**

<b>Criterio: Habla</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>Indicadores</b>		
- Habla con fluidez y claridad		
- Demuestra una actitud positiva al expresarse		
- Expresa ideas significativas de acuerdo con la experiencias vividas		
<b>Vocabulario</b>		
- Utiliza un léxico apropiado para la audiencia		
<b>Postura corporal y contacto visual</b>		
- Su postura y gestos son adecuados		
- Mira al público cuando habla y lo hace con naturalidad		
<b>Experiencia</b>		
- Cuenta la experiencia del trabajo realizado		
- Siente satisfacción al escribir experiencias de vida		
- Se sintió cómodo(a) al escribir experiencias de vida, sus sentimientos y emociones		
- Reconoce los errores de escritura		
- Es capaz de formular con pocas palabras el objetivo planteado		
<b>Valoración</b>		
- Autoevalúa sus apreciaciones y respeta la de los demás		
- Valora sus producciones y la escritura personal		
- Valora su discurso oral		
- Se valora a sí mismo		
<b>Tiempo</b>		
- Su presentación se ajusta al tiempo establecido		
- Su presentación es extensa		
- Termina la exposición antes del tiempo previsto		
<b>Recursos materiales</b>		
- Utiliza material de apoyo para la exposición (papel, lámina,...)		
- Entrega soportes escritos de la experiencia (esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales...)		

Elaboración propia (2016).