

Club literario: Encuentro para la oralidad y la escritura

Monografía para optar por el título en Licenciatura en español e inglés

Presentado por: Angie Faisuly Jiménez Rodríguez

Valeria Martínez Berdugo

ASESORA: Luz Carolina Pardo Cantor

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

Bogotá D.C.

2019

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación _____

Presidente del Jurado

Jurado

Bogotá, noviembre de 2019.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
CÓDIGO: FOR020GIB	VERSIÓN: 01	
FECHA DE APROBACIÓN: 10-10-2012	PÁGINA 3 DE 115	

1. Información General

Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Club literario: Encuentro para la oralidad y la escritura
Autor(es)	Martínez Berdugo, Valeria; Jiménez Rodríguez, Angie Faisuly
Director	Pardo Cantor, Carolina
Publicación	Bogotá. Universidad. Pedagógica. Nacional, 2019. p.115
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COMPETENCIAS DISCURSIVAS; ESCRITURA; ORALIDAD; LITERATURA; LITERATURA DISTÓPICA; CLUB LITERARIO.

1. Descripción

El presente trabajo investigativo es el resultado de la sistematización de la experiencia realizada en la I. E. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori con los cursos 903 y 905. Este ejercicio tuvo como objetivo potencializar las competencias discursivas a través del club literario, enmarcado por la literatura distópica para trabajar con el pensamiento crítico desde las realidades sociales de los estudiantes. Para esto, se estableció el proyecto de aula como metodología, lo que permitió una flexibilidad en temas, tiempos y actividades, además, permitió afianzar la oralidad para alimentar el proceso de la escritura. Es importante aclarar, que este trabajo se analizó de manera comparativa ya

que se trabajó la misma propuesta en dos poblaciones distintas.

2. Fuentes

- Aguiar e Silva, V. (1972). *Teoría de la literatura*. (1st ed.). Madrid: Gredos.
- Álvarez, C. (2016). *Clubs de lectura ¿una práctica relevante hoy?* Información, cultura y sociedad: revista de Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Álvarez, C., & Gutiérrez, R. (2012). *Educación en valores a través de un club de lectura escolar: estudio de caso*. *Revistas Científicas Complutenses*. Volumen 24. Número 2. Páginas 303-319
- Álvarez, C., & Pascual, J. (2014). *Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer*. *El profesional de la información*. Volumen 23. Número 6. Páginas 626.
- Aragón, G. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaría de Educación Distrital. SED. Colombia- Bogotá D.C.
- Charaudeau, P. (2001). *De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas*. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*. Vol. (1). Editorial Latina. Venezuela.
- Chelle, F. (2015). *Palabra escrita: Literatura Distópica*. [Mensaje de un blog].
- Correa, J; Dimaté, C & Martínez, M (1999). *Saber y saber demostrarlo. Hacia una didáctica de la argumentación*. *Books*, Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación, edición 1, Vol. 1, número 12.
- Correa, J & Dimaté, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaría de Educación Distrital. SED. Colombia- Bogotá D.C.
- González, A. (s. f.). *Los textos ficcionales como mundos posibles*. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- López, K. (1991). *Distopía, otro final de la utopía*. *Revista Española de investigaciones sociológicas REIS* N° 55. p. 7-23.
- Lukács, G. (1916). *Teoría de la novela Un ensayo histórico-filosófico sobre las formas de la gran literatura épica*. Buenos Aires, Argentina. Editoriales Godot.
- Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires-Argentina. Páginas 168.
- Todorov, T (2013). *Mijail Bajtín: el principio dialógico*. Instituto Caro y Cuervo. Imprenta Patriótica. Colombia. Páginas 330.
- Vásquez, F. (2015). *Elementos para una didáctica de la escritura*. Página Web Escribir y Pensar, conferencias.
- Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial crítica. Grupo editorial Grijaldo. Barcelona.

3. Contenidos

El presente trabajo está dividido en seis capítulos ordenados de la siguiente manera; *Capítulo uno*: Planteamiento del problema, planteado en caracterización local, institucional y poblacional; justificación del trabajo, pregunta de investigación y objetivos; *Capítulo dos*: Marco de referencia, este a su vez contempla los antecedentes y el referente teórico; en el que se plasma el recorrido que se ha venido trabajando esta propuesta y los teóricos que sustentan el presente ejercicio; *Capítulo*

tres: Diseño metodológico, el corpus de la investigación, diseño de la investigación, matriz categorial, tabla de planeación de la intervención y especificación de las fases de investigación; *Capítulo cuatro*: Análisis de datos. En este se presenta una explicación y descripción de los datos encontrados, así como la triangulación entre la interpretación de las investigadoras, la teoría y hallazgos; *Capítulo cinco*: Resultados generales de la aplicación; y *Capítulo 6*: Conclusiones.

4. Metodología

La metodología utilizada para este trabajo fue la investigación acción educativa, de tipo cualitativo enmarcada en el paradigma crítico social. Ésta se hizo de manera deductiva, pues se trabajó a partir de lo encontrado en los productos de los estudiantes; usando así una matriz categorial y una de análisis. Además, se planteó el proyecto de aula como herramienta fundamental para el desarrollo de la propuesta. Frente a la recolección de datos, se utilizaron diagnóstico disciplinar, diarios de campo, observaciones e implementaciones, encuesta no estructurada, formato de relatorías y moderadores de cada sesión, ejercicios escriturales y grabaciones. En cuanto al análisis, se utilizó la triangulación de datos entre la teoría, lo hallado durante el proceso y las percepciones de las investigadoras. Finalmente, el ejercicio fue comparativo ya que se trabajó con dos poblaciones distintas pero una misma estrategia de aplicación.

5. Conclusiones.

La implementación de este trabajo permitió reconocer que la literatura distópica posibilita ver a la literatura como una construcción basada en las situaciones y problemáticas próximas de los autores, lo que hace que las realidades de los estudiantes estén inmersas en el proceso académico y se implemente con más facilidad su postura en el aula, mejorando de esta manera, las competencias discursivas. Así mismo, fortaleció un mayor nivel de argumentación, posición crítica y postura respetuosa frente a la diferencia del par. Esto, enmarcado en el trabajo colaborativo el cual hizo que los estudiantes se sintieran más cómodos frente al proceso evaluativo, ya que a partir de la opinión del otro y de la visión positiva del error, lograron trabajar para el mejoramiento de sus procesos y el de los demás. En esa vía, durante el proceso, se alimentó la cualificación de la escritura y la oralidad simultáneamente ya que se convertían en insumo entre sí. Con lo que, los estudiantes lograron sobrepasar el temor a ser señalados por lo que opinaban, y a medida que avanzaba la implementación, ellos se motivaban a participar activamente en el ejercicio. Así pues, plantear una metodología como el club literario abre un espacio diferente a la práctica docente y a la reflexión del discurso, en el que como docente de literatura se pueda propender por un espacio colectivo que alimente no sólo el proceso del estudiante, sino que además construye al docente desde las posturas del educando.

Elaborado por:	Martínez Berdugo, Valeria; Jiménez Rodríguez, Angie Faisuly.		
Revisado por:	Pardo Carolina		
Fecha de elaboración del Resumen:	22	10	2019

Dedicatoria

Quiero dedicarle este trabajo de grado a mis padres que son orgullo de mi vida, quienes me dieron palabras de aliento cuando más lo necesitaba, que siempre me apoyaron con su sabiduría y amor incondicional; esto es por y para ellos.

Angie Faisuly Jiménez Rodríguez.

Quiero dedicar este trabajo de grado a mi familia por su incansable apoyo durante mi vida. A mi mamá Ángela por ser faro y guía en mi vida, a mi papá Carlos por tener siempre las palabras adecuadas, a mis hermanas Mariana y Nathalia por demostrarme que la vida es alegría, gozo y disfrute a su lado, a mi Papi Carlos y a mi tía Gloria porque sin ellos no estaría en donde estoy hoy en día, a Marcela, Alex, Sofía, Germán y Gabriela porque fueron un soporte constante en esta batalla, a mi tía Silvia por demostrarme qué es la paciencia, a mi tía Janneth porque es un ejemplo de mujer y al resto de mi familia por ser quiénes son, demostrarme su amor siempre y formarme como mujer y profesional .

Valeria Martínez Berdugo

Agradecimientos

Quiero expresar mi gratitud a Dios, por ser la guía y fortaleza para realizar este proyecto. A la Universidad Pedagógica Nacional por permitirme conocer esta profesión con el amor y la admiración que se merece. A los asesores Magda Bogotá, José Ignacio Correa y Carolina Pardo, que con su gran conocimiento y buena disposición permitieron que el trabajo fuera el mejor camino e hiciera de esta una experiencia inolvidable. A la I.E Escuela Normal Superior Distrital María Montessori por abrir las puertas a nuestra propuesta y poder llevarla a cabo; así como a la titular docente y a los estudiantes de 903 que siempre nos recibieron con buena disposición. A mi compañera y amiga, Valeria, pues más que un gran equipo de trabajo, se formó una bonita amistad. Su nobleza y buen espíritu compañerista, aportó a un trabajo empático y con buenas experiencias, lo que nos fortaleció como futuras licenciadas.

Angie Faisuly Jiménez Rodríguez

Doy gracias a Dios por guiarme en mis proyectos y metas. A la Universidad Pedagógica Nacional que me acogió, enseñó, formó e hizo mejor en mi accionar docente y en mi pensamiento crítico. A cada uno de los profesores que han pasado por mi vida y especialmente a todos aquellos que me acompañaron en la Universidad. A mis cuatro chicas que engrandecieron mi perspectiva de la amistad y de la confianza, a mis tres mejores amigos del colegio que nunca desistieron de mostrarme el camino, a mi mejor amiga por su constante palabra, a mi bruja quien siempre tuvo bendiciones para mí, a mi amiga de vida que me adorna con música, a mi amiga quien me enseñó que todo es mejor si tienes literatura, películas y un ukelele, a mi mejor amigo de la universidad por demostrarme que nada es imposible, a los chicos y chicas del Colectivo Darío Betancourt quienes me recibieron, enseñaron, construyeron y formaron en lo que me convertí hoy en día.

Agradezco a los estudiantes de 905 y a la docente titular por estar siempre dispuestos, por recibirme y por iniciar en este camino. A los asesores Magda Bogotá, José Ignacio Correa y Carolina Pardo por su confianza, consejos y ayuda. Y finalmente mis compañeros y amigos de la universidad y especialmente a mi compañera de tesis y amiga Faisuly por decidir emprender esto conmigo y llegar a ser luz en mis días. Gracias infinitas.

Valeria Martínez Berdugo

INTRODUCCIÓN

En el presente documento de investigación se estructurará el resultado de la investigación “Club literario: Encuentro para la oralidad y la escritura” aplicada en la Escuela Normal Distrital Superior María Montessori, en los cursos 903 y 905 en donde se estableció una propuesta metodológica basada en el club literario como herramienta para potenciar las competencias discursivas en los estudiantes. Para tal efecto, el presente documento se divide en 6 apartados: caracterización, referente teórico, diseño metodológico, análisis de resultados, resultados generales y conclusiones.

En ese sentido, la metodología propuesta desarrolló la oralidad y la escritura de manera simultánea trabajando de la mano con la literatura distópica, la cual jugó un papel principal a la hora de fundamentar el pensamiento crítico en los estudiantes, quienes hicieron un análisis de su contexto próximo y de las situaciones de su cotidianidad. Gracias a esto, se pudo observar que la escritura y la oralidad estuvieron permeadas por las percepciones y opiniones de ellas y ellos sustentadas además en las competencias discursivas que se decidieron trabajar durante la intervención.

Adicionalmente, se evidencia cómo se modificó la visión del otro al implementar el trabajo colaborativo en el aula de clases, pues se desarrolló un proceso en grupo en el que se entendió que el otro alimentaba y construía el proceso personal y viceversa. Esto con el fin de trabajar la lectura dialógica, el pensamiento divergente y la puesta en común planteados en la estructura del club literario.

Por último, en los resultados y conclusiones es posible evidenciar una mejoría de las competencias discursivas, además, una construcción de nuevos relatos que revelaron las distintas posturas, opiniones y sentires de los estudiantes. Por último, las consideraciones

finales en las que se recomienda seguir investigando alrededor de lo mencionado anteriormente.

Abstract

Club literario: Encuentro para la oralidad y la escritura it's a proposal wherein the main objective is to upgrade the discursive practices in which the distopic literature could be a way to arrange the critical thought, orality and argumentation; all of this, taking into account the literary club as the methodology wherein the discursive practices were improved in an equitable and bilateral way. The investigation was divided into three phases that allow the teachers in formative process to improve the main discursive skills and to change the idea about literature and social thought that students have to take into account.

Key words: discursive practices, writing, orality, literature, distopic literature, literary club.

Tabla de contenido

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 Caracterización local.....	1
1.1.1 Caracterización institucional.....	1
1.2 Caracterización de la población.....	2
1.2.1 Diagnóstico.....	4
1.3 Justificación.....	6
Pregunta de investigación.....	9
Objetivo general y específicos.....	9
CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA	9
2.1 Antecedentes.....	10
2.2 Referente teórico.....	13
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	26
3.1 Corpus de la investigación.....	28
3.2 Matriz de categorías.....	29
Cuadro fases investigación.....	30
3.3 Diseño de la investigación.....	31
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	33
CAPÍTULO V: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	59
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	63
Lista de referencias.....	66
Anexos.....	73

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Caracterización local. La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori sede A está ubicada en el barrio Ciudad Berna de la localidad número 15 correspondiente a Antonio Nariño, específicamente en la Avenida Caracas No. 14 sur. Por lo cual, el contexto próximo del colegio, según el Plan de Ordenamiento Territorial (2017), está entre los estratos 2 y 3, y el uso del suelo urbano se divide en: residencial (61,5%), dotacional (10,4%), comercio y servicios (25,6%), y área urbana integral (2,5%) (p. 10). Entonces se afirma que, la ENSDMM tiene una influencia comercial y residencial significativa, por lo que se ubica en un lugar de fácil acceso y se convierte en una zona central en la ciudad.

1.1.1 Caracterización Institucional. Esta institución cuenta con dos sedes; recibiendo así 2.996 estudiantes en su totalidad, según informes de la Secretaría de Educación de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p. 4). En el campo académico, ofrece cuatro ciclos educativos: básica primaria, básica secundaria, media profesional y formación complementaria; con lo cual otorga dos títulos: Bachiller académico en profundización en Educación y Pedagogía y Normalista Superior; promulgando el lema: “Formando maestros y maestras para la infancia” desde los que establece su base formativa (Proyecto Educativo Institucional [PEI], Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, [ENSDMM], 2018, p. 2).

Desde esta perspectiva, la ENSDMM toma como modelo pedagógico la pedagogía crítica, por lo que los estudiantes deben ser individuos analíticos y conscientes de su entorno, promoviendo el conocimiento libre y pensamiento crítico. Es así como los saberes se trabajan desde el rol del investigador y experimentador, con el fin no de repetir, sino de que los estudiantes sean quienes encuentren estrategias e instrumentos que les permitan

reconocer lo aprendido desde su situación personal y colectiva. Por consiguiente, el colegio establece una misión y visión encaminadas a la educación de futuros maestros y maestras que sean capaces de ser críticos frente a su contexto próximo con miras a formar niñas y niños desde la pedagogía crítica, en la que sean transformadores de su realidad y establezcan parámetros para mejorar y contribuir al desarrollo de su entorno (Proyecto Educativo Institucional [PEI], Escuela Normal Superior Distrital María Montessori [ENSDMM], 2018, pp. 4-7).

Teniendo en cuenta lo anterior, el PEI comprende tres ejes misionales tales como Pedagogía, Investigación y Ética y Estética. El primero de estos ejes fundamentales, atraviesa no sólo el proceso complementario, sino que se establece como base para todas las materias vistas por los estudiantes, promoviendo una continua reflexión del proceso educativo. El segundo, refuerza el ánimo visional de la institución haciendo especial énfasis en el pensamiento crítico, tanto de estudiantes como de docentes, enriqueciendo así el saber pedagógico. Finalmente, la ética establece los valores y reglas que se deben seguir; en este caso, la institución propone un ejercicio reflexivo de sí mismos, de su entorno y de lo que pueden enseñar; y la propuesta estética tiene como base el desarrollo de la individualidad y las subjetividades de cada estudiante.

1.2 Caracterización de la población. Las características de la población a trabajar se evaluaron desde tres aspectos, lo socioeconómico, lo socioafectivo y lo académico. Para caracterizar estos rasgos se implementaron tres instrumentos de recolección de información: diarios de campo (VER ANEXO 1), encuesta no estructurada (VER ANEXO 2), y diagnóstico disciplinar (VER ANEXO 3).

En primer lugar, los dos grupos de trabajo 903 y 905 tienen 35 estudiantes y 38 estudiantes respectivamente, para un total de 73 estudiantes con los cuales se estableció la presente investigación. Por lo tanto, el ciclo cuatro al cual pertenece el grado noveno, Juan Carlos Bayona (2010) establece que:

(...) los estudiantes de este ciclo enfrentan el desafío de apropiarse de los conceptos y las maneras de ser de las distintas disciplinas y se espera que avancen paulatinamente en sus posibilidades argumentativas y en la conexión que puedan establecer entre los saberes construidos (p. 9).

Gracias a lo anterior se puede establecer el fundamento del trabajo dialógico en el que los saberes se puedan poner en común y los estudiantes puedan mejorar sus competencias discursivas. Adicionalmente, las poblaciones presentan un rango de edad entre 13 y 17 años, con una media de 14 años en 903 del 48,5% y en 905 del 52,6%. Lo anterior está situado en los procesos superiores que a esta edad fundamentan que “cuando el lenguaje se desplaza (...), surge una nueva relación entre la palabra y la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo” (Vygotsky, 2009, p. 53).

En cuanto al aspecto socioeconómico, los estudiantes viven en localidades como Antonio Nariño, Santa Fe, Mártires, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal, Soacha, Ciudad Bolívar, Puente Aranda, Modelia, Usme, Tunal, Fontibón, Engativá, Bosa y Tunjuelito. Encontrando que en 903 las localidades con más estudiantes son Antonio Nariño con 25,7% y Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal con 22,8%. Además, los estratos socioeconómicos más comunes entre los estudiantes son el 3 con 68,5% y el 2 con 20%. En 905 se presentan las mismas localidades, con un porcentaje del 15,7 de la población para cada una de las tres

localidades; adicionalmente, los estratos en los que se encuentran los estudiantes son 2 con un 39,4% y 3 con un 60,5%.

Frente al concepto de lectura y escritura, visto desde lo socioafectivo, se evidenció por medio de las respuestas que dieron los estudiantes en un diagnóstico realizado por la profesora titular, que en su mayoría leen únicamente los textos asignados en el colegio y en cuanto a la escritura se remiten a las redes sociales o los trabajos escolares (VER ANEXO 4). Esta información se corroboró con la encuesta no estructurada, puesto que cuando se les preguntó por las actividades que les interesaba realizar en el aula, los resultados fueron: en 903 hay un disgusto por la lectura del 22,8% y la escritura en un 5,7% mientras que las actividades que prefieren son exponer con un 14,2%, realizar talleres con un 25,7% y hacer otras dinámicas y debatir con un 68%; mientras que en 905 leer y escribir presenta poco interés en 89,4%, no les gustan los talleres en un 94,7% y exponer es la actividad menos apetecida, puesto que obtuvo 0%, mientras que hacer otras dinámicas les gusta en un 94,7% y debatir en un 47,3%.

1.2.1 Diagnóstico. En cuanto a lo académico, se realiza un diagnóstico disciplinar (VER ANEXO 3) que permite evidenciar las destrezas y dificultades que tienen los estudiantes en términos de comprensión y producción. Este fue diseñado con un total de diez preguntas (nueve de ellas de comprensión literaria y una pregunta de producción escrita) que se analizaron a partir de las respuestas que se consideraban correctas para la comprensión lectora y una rúbrica de evaluación para la producción escrita (VER ANEXO 5).

En primera medida, frente a la comprensión lectora, el análisis del diagnóstico demuestra que el grupo 903 en el nivel literal presenta un desempeño alto con el 65,7%

mientras que 905 presenta un 83,3% esto destaca la identificación de hechos explícitos, reconocimiento de elementos básicos del texto tales como cambiar una palabra por su sinónimo y el establecimiento de la estructura de este.

En segunda medida, para el nivel inferencial, 903 demuestra un desempeño alto con 41,4% que especifica una habilidad para identificar una secuencia, teniendo en cuenta el contexto del texto; por otro lado, 905 evidencia un rendimiento 35,4% lo que da muestra de la competencia a la hora de relacionar eventos, determinar secuencias en términos superestructurales y los efectos que podría generar una situación específica. No obstante, aún hay dificultades al momento de organizar ideas.

En el último aspecto, desde el punto de vista crítico, los estudiantes de 903 manifiestan una competencia alta con 69,5% y 905 un 69,1%; es posible argumentar que poseen un desempeño entre básico y alto a la hora de emitir juicios basados en la información que presenta el texto, el reconocimiento de las ideas globales y las inferencias a partir de la macroestructura de ambos textos.

En la segunda parte del diagnóstico, la producción escrita se determinó en los niveles alto, básico y bajo en el que la mayoría de los estudiantes en ambos grupos presenta un nivel básico 903 con 54,3% y 905 58,3% demostrando falencias en cuanto a la cohesión, puntuación, ortografía y desarrollo de ideas. Adicionalmente, se evidenció que en 903 el 55,8% y en 905 el 58% de los estudiantes no siguió la indicación sobre escribir un párrafo, ya que escribieron ideas que no tuvieron un desarrollo adecuado y no seguían la estructura.

Asimismo, a los estudiantes se les presentó un vídeo llamado *Happiness* con el que tenían que identificar: si realmente se mostraba la felicidad, de qué forma ellos veían que se

presentaba esto y cuál era la finalidad de este. Los estudiantes por grupos contestaron a las preguntas y después se hizo una puesta en común de lo que pensaban. En 905 se vieron apreciaciones analógicas en las que compararon situaciones de su realidad con lo presentado en el video, además fue posible evidenciar la crítica que ellos hacían frente a la sociedad; a pesar de ello, fue visible la falta en el desarrollo de los argumentos que presentaron y la relación de ciertas ideas. Del mismo modo, algunos estudiantes de 903 dieron sus apreciaciones sobre el video, relacionándolo con su vida diaria, mostrando cierto descontento con la ironía vista en el video y su relación con la realidad; sin embargo, no profundizaron lo suficiente para argumentar sus posiciones, generaban ideas incompletas y se mostraban indecisos (tono de voz bajo o no finalizaron sus ideas) y temerosos a ser refutados por sus compañeros.

De esta manera, se puede concluir que en 903 y 905 hay mayor dificultad en cuanto a las competencias discursivas; puesto que, tanto en el escrito como en la sustentación oral se encontraron ciertas falencias frente a la cohesión y la exposición clara de las ideas y argumentos. En contraposición, las dificultades en la lectura fueron pocas, por lo que se decide potenciar este aspecto positivo de los estudiantes enfocados entonces, en el club literario como metodología de clase para desarrollar de manera simultánea tanto la escritura como la oralidad de los estudiantes, lo que les atribuye un trabajo más activo y amplio con el fin de fortalecerse entre ellas, trabajando alrededor de la literatura distópica para potenciar la crítica que realizaron ellos mismos en sus intervenciones.

1.3 Justificación. En correspondencia con lo expuesto anteriormente, en el presente trabajo de investigación se consideró la importancia de potenciar la escritura, la oralidad y la crítica social en los estudiantes, puesto que es a través del club literario que se

pueden poner en común ideas y perspectivas referentes a las situaciones y la realidad de cada individuo. Esto último responde a los resultados vistos tanto en el diagnóstico, como en las encuestas aplicadas a los estudiantes de 903 y 905; además de trabajar un enfoque distinto de la literatura que, como dice Sapiro (2016) debe ser “un fin de la libertad del lector” (p. 30). En ese sentido, se plantea este ejercicio investigativo con el que se puede establecer una contribución al ánimo y gusto lector de los estudiantes, basados en la libertad de estos y en sus perspectivas personales.

De la misma manera, fortalecer el proceso oral y escritural abre paso a lo que Vásquez (2015) plantea como revitalizar la misión de formar a las nuevas generaciones con capacidad para leer el contexto y tomar distancia del inmediatez de la información a la que están expuestos (...) somos lectores críticos porque ponemos entre paréntesis lo que leemos, llámese texto escrito, ambiente de ciudad, objetos que circulan, mensajes de diferentes medios, gestos, prácticas. Lo que alude a que los estudiantes trabajen no sólo desde textos literarios, sino desde su contexto real para fortalecer significativamente su proceso desde lo oral y escritural (Vásquez, 2015, párr. 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone el club literario como estrategia metodológica, ya que permite un trabajo dual y recíproco entre la escritura y oralidad. Lo que contribuye a que, tanto la creatividad, como la crítica puedan asumirse en la escuela como un puente para desarrollar el gusto por la escritura y la oralidad encaminado a superar los miedos asociados a la creación, liberar la imaginación y reconocer las técnicas que permitan expresar el talento propio (Páez, s.f. citado en Álvarez, 2012, p. 46).

En esta perspectiva, se vuelve un reto para los docentes ver la literatura como una meta de formación en la que el estudiante descubra en sí mismo la capacidad de ser crítico

frente a una situación. Es por eso, que se busca que en el trayecto de este trabajo los estudiantes disfruten y protagonicen experiencias a través de la literatura en las que la oralidad, la escritura y la argumentación sean exaltadas.

En esa misma vía, se plantea trabajar desde el contexto próximo para potencializar la oralidad y la escritura y que, a su vez, se alimenten los elementos de cohesión, la puesta en práctica de lo aprendido, el sentido argumentativo y todo lo que conlleva el uso del lenguaje. Pues, la reflexión crítica permite que el estudiante analice y evalúe sus procesos comunicativos, trabajando la relación objeto-situación próxima y generando una posición crítica frente a lo que se desee trabajar; cumpliendo con una de las competencias propuestas en los Estándares Básicos de las Competencias del Lenguaje:

Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso. (Ministerio de Educación Nacional [MEN] Estándares Básicos, 2013, pp. 38-39)

De ahí que se trabaja con la idea de fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de actuar frente a su posición y lugar en el mundo, esto va de la mano con la visión de la institución y con el actuar investigativo del PEI de la ENSDMM, apoyando la mirada misional de la institución, que pretende soportar el ideal de formar a los estudiantes en cuanto a su reflexión cotidiana y abrirles la oportunidad de ser “capaces de contribuir consciente, responsable y creativamente en la transformación del entorno”. (Proyecto Educativo Institucional [PEI], 2018 p. 4). En este sentido, se establece la siguiente pregunta y objetivos de investigación con el fin de potenciar las competencias discursivas de los

estudiantes y plantear un espacio diferente de encuentro en el aula, que les permita discutir acerca de sus apreciaciones, gustos, disgustos, perspectivas de vida; en el que puedan encontrar una motivación para expresar sus ideas; y, en el que se pueda consolidar un trabajo colaborativo que abra paso a la visión del otro.

Pregunta de investigación

¿De qué manera el club literario potencia las competencias discursivas de los estudiantes de 903 y 905 de la ENSDMM?

Objetivos

Objetivo general. Potenciar las competencias discursivas de los estudiantes de 903 y 905 de la ENSDMM por medio del club literario.

Objetivos específicos.

- Caracterizar los aportes del club literario como un espacio de discusión y debate.
- Analizar la forma en la que se cualifican las competencias discursivas: oralidad y escritura, cuando estas son trabajadas de manera simultánea.
- Establecer la incidencia de la literatura distópica en la optimización de la producción oral y escrita.

CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA

La revisión teórica que dilucida el camino dentro de la presente investigación se establece a partir de las nociones que contribuyen a la construcción del mismo; estas se enmarcan desde la literatura, literatura distópica, club literario, argumentación y competencias discursivas comprendidas como escritura y oralidad. Lo anterior, permite tener un camino más claro hacia dónde se quiere llegar y desde qué perspectiva hacerlo.

2.1 Antecedentes. Es así que de la noción de literatura distópica se tomaron como referencia dos tesis. En primer lugar, se encuentra una tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona en la que el autor Gabriel Alejandro Saldías Rossel (2015) realiza una revisión documental alrededor de las perspectivas del concepto distopía en el siglo XXI, tomando como referencia el trabajo desarrollado en los países anglosajones hasta evidenciar la influencia en los hispanohablantes. Esta tesis permite sentar un precedente sobre las características que tiene la literatura distópica en términos de temporalidad, contexto, cultura, sociedad y agentes de impacto en cuanto a lo político; además, es importante tener en cuenta el concepto de ‘eutopía’ trabajado por el autor en el que se enfoca en la conciencia cultural y social desde una perspectiva crítica que demuestra el inconformismo de los individuos basado en las situaciones distópicas.

En segundo lugar, se considera la tesis de pregrado realizada por Jean Carlo Costa Rueda (2017) de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta tesis evalúa la producción escrita de las estudiantes como respuesta a los talleres planteados por el docente e investigador desde la literatura distópica evidenciando cómo ésta influyó al pensamiento crítico y la creatividad de la población. En ese sentido, el trabajo se toma en consideración gracias a su propuesta metodológica y el planteamiento de la literatura distópica como potenciadora de la criticidad y creatividad en los sujetos de estudio.

Por otro lado, para el concepto de club literario, en primera medida, se toma como referencia la tesis de Deisy Gutiérrez Ramírez (2017) de la Universidad Pedagógica Nacional en la que la literatura es trabajada desde el taller o club literario investigando el impacto e influencia en los estudiantes de 303. Es importante considerar las conclusiones de este trabajo de investigación, ya que la autora logró evidenciar un avance y un cambio

en cuanto al componente reflexivo de los estudiantes, demostrando un fortalecimiento de las habilidades lectoras. Por consiguiente, este trabajo monográfico contribuye a especificar los resultados del taller o club literario como recurso didáctico para fortalecer el hábito lector en los estudiantes.

En segunda medida, se tiene en cuenta la tesis de pregrado de Nury Johanna Rojas, María Nubia Huertas, Gloria María Delgado y Nelido Vengoechea (2013) pertenecientes a la Pontificia Universidad Javeriana, en la cual exponen el trabajo que se realizó con estudiantes de 8º grado con el que se evaluó el club literario como recurso para reforzar las competencias comunicativas. En consecuencia, este trabajo aporta la metodología de clase establecida durante las sesiones, los instrumentos de recolección y el proceso de investigación acción que se realizó; adicionalmente, las conclusiones a las que llegó el equipo de investigación en las que fue posible evidenciar los resultados positivos del club literario encontrando una respuesta más activa en el proceso de discusión y argumentación de los estudiantes.

Por último, en la noción de competencias discursivas se encuentra la tesis de Ana María Rivera Panche (2016) de la Universidad de la Salle quien trabaja la competencia discursiva escrita en estudiantes de quinto semestre de la misma universidad. En esta tesis la autora comenta la disposición de los estudiantes frente al trabajo colaborativo, el uso de la oralidad y la escritura de manera simultánea y la enseñanza desde un punto de vista del constructivismo y la metacognición. Se hace relevante esta investigación, puesto que desarrolla una teoría frente a lo que significa competencia discursiva además de propender por un estilo de enseñanza en el que los mismos estudiantes son los que se retroalimentan entre ellos; finalmente, las conclusiones en las que se encuentra una cualificación de las

competencias discursivas escritas y un incremento del gusto por la escritura, la lectura y la oralidad.

Por último, se encuentra la tesis doctoral de Emilia Morote Peñalver (2016) de la Universidad de Murcia en la que explora una manera en la que la literatura lírica puede llegar a ser explotada a través de microrrelatos enfocados a microficciones, esto quiere decir, trabajar desde historias cortas que se narran a través de escritos líricos realizados por estudiantes de secundaria. La autora además analiza las posibilidades de la literatura enfocadas a las competencias discursivas que, si bien las trabaja desde un ámbito de lector óptimo o ideal, teniendo en cuenta a Cassany, las presenta como medios fundamentales para la escritura creativa desde la comprensión y producción de textos. Este trabajo le aporta a la actual investigación ciertas partes de la metodología utilizada por la investigadora, quien utilizó estrategias de conversación y corrección de textos en el aula además de presentar a la escritura y la lectura como actos de desarrollo del ser y de su actuar social y político.

Este recorrido le permite a la presente investigación generar una ruta de trabajo en desde la crítica frente a lo social y la metodología. Así mismo, propicia aportes significativos no sólo conceptuales, sino también desde experiencias que permitieron proyectar y plantear de manera más clara el camino que se pretendía emprender. Si bien no hay un trabajo que aborde todos los conceptos expuestos en esta investigación, cada uno de ellos va abriendo la oportunidad de crear una propuesta novedosa en torno al trabajo de la literatura distópica como punto crítico, innovando a través de la metodología del club literario y permitiendo una nueva mirada que pueda plantear de manera simultánea el trabajo oral y escrito.

2.2 Referente teórico En correspondencia con los antecedentes, se establece el presente recorrido teórico. En primera medida, se plantea la literatura desde Lukács (1966), Sapiro (2016) y Aguiar e Silva (1967), tomada desde una postura social, en la que el autor no se puede ver desligado de su realidad, es así que Lukács (1966) afirma que

Lo verdaderamente social de la literatura es la forma. Sólo la forma consigue que la

vivencia del artista con los otros, con el público, se convierta en comunicación y gracias a esta comunicación establecida, gracias a la posibilidad del efecto y la aparición verdadera del efecto el arte llega a ser -en primer lugar- social (p. 67).

Lo anterior da cuenta de un proceso en el que las representaciones de la realidad y los fenómenos sociales hacen parte de ciertos espacios que se presentan en el texto, es entonces que “una obra literaria es una copia de las costumbres del entorno y el signo de un estado de las ideas” (Taine, 1885 citado en Sapiro, 2016, p. 24); por consiguiente, esto permite plantear un estado de relacionamiento entre mundo y forma con la cual la literatura funcionará como un impulsor crítico para el autor, quien tiene la tarea de hablar de las situaciones de su cotidianidad, pues son ellas las que validarán lo vivido tanto por éste como por la audiencia.

De este modo, es posible ver que “el contenido ético del escritor es doble: se proyecta ante todo sobre la estructuración del destino -que corresponde la idea de la vida- sobre la efectividad de tales relaciones del destino, y sobre la observación valoradora de su realidad” (Lukács, 1966, p. 97).

Adicionalmente, se abre la oportunidad de estudiar y ver la literatura como

(...) una forma de superar una oposición entre el análisis interno y externo, con el objetivo de comprender de qué modo estas afectan el mundo social (...) [el escritor]

se inscribe, por una parte, en el espacio de representaciones y de discusiones sociales y, por otra, en un espacio de posibles estructurado, que le ofrece géneros, modelos, maneras de hacer, todos los hechos sociales específicos del mundo de las letras, que varían en el tiempo y el espacio. (Sapiro, 2016, p. 77)

Gracias a lo anterior, en este proceso se asume la literatura como creadora de posibles realidades para que el análisis, la crítica social y la perspectiva personal se unan; y, es allí en donde se abre la oportunidad de crear mundos posibles. Frente a esto, Aguiar e Silva (1967) afirma que “el mensaje crea imaginariamente su propia realidad, por el hecho de que la palabra literaria, a través de un proceso intencional crea un universo de ficción (...) determinada inmediatamente por referentes reales o por un contexto de situación externa” (p. 16). Dejando en este campo la posibilidad de recrear lugares (tanto utópicos como distópicos) sustentados en lo que acontece en la realidad y que hace parte de la base de distintas ideas que son fundamento de las creaciones literarias. Tal como lo dice Chelle, existen

ficciones que describen el funcionamiento de un Estado ideal, no localizado en un lugar específico, perfectamente pensado, tanto desde el punto de vista político, social, científico y en ocasiones religioso, donde los habitantes cuentan con una predisposición natural a aceptar las leyes y normas de convivencia. Son Estados ideales de ficción, que se presentan como alternativos a los del mundo real... crear mundos ideales y que apuntaban a proyectar en el imaginario colectivo el pensamiento de que otras formas de relacionamiento social eran posibles, apuntaban a un futuro prometedor, de progreso, perfeccionamiento y justicia social. (Chelle, 2015, párr. 3).

Ahora bien, también se puede hablar de una contraparte -distopía-, entendida como ficciones que muestran un futuro desesperanzador, alienante, sin libertad y absurdo.

Sociedades ficticias gobernadas por Estados totalitarios que buscan garantizar la estabilidad social mediante la manipulación psicológica y en algunos casos científica de los individuos. Obras que vienen a cuestionar el viejo sueño utópico de una sociedad perfecta (Chelle, 2015. párr. 1).

Dentro de esta misma línea, afirma López Keller (1991) que

La distopía se caracteriza fundamentalmente por el aspecto de denuncia de los posibles o hipotéticos desarrollos perniciosos de la sociedad actual (...) no parte de la razón o de los principios morales para elaborar un modelo ideal, sino que deduce un mundo futuro de pesadilla a partir de la extrapolación de realidades presentes (p. 9).

Por ende, este género literario abre paso al pensamiento crítico de la realidad de cada estudiante, así como la argumentación de sus afirmaciones frente a lo que se está de acuerdo o no basados en su contexto próximo. En este sentido, se permite poner en tela de juicio lo que se piensa, lo que se afirma y lo que se cree para incentivar la investigación, la lectura de la realidad y la comprensión de la misma.

El acercamiento a este tipo de literatura da paso a la creación de textos ficcionales desde la realidad próxima del autor. Un texto ficcional o ficción como lo señala González (s.f.), no significa necesariamente ser lo opuesto a la realidad, es la posibilidad diversa de estados de cosas o personas; un mundo como podría ser o habría podido ser. Esto le brinda la posibilidad al estudiante de estar en un rol activo, en el que no se sienta presionado por

escribir algo ligado a una estructura, sino que tenga abierta la posibilidad de producir mundos posibles usando su creatividad e imaginación basados en lo que viven diariamente.

Como segunda medida, se trabaja sobre las competencias discursivas: la oralidad y la escritura. En principio, se toma el concepto de competencia como “una aptitud para saber y saber-hacer que se actualiza o no según la intencionalidad del sujeto que habla o interpreta” (Charaudeau, 2001 citado en Pulido & Muñoz, 2011, p. 2), siendo ésta la herramienta que da cuenta de lo que está refiriendo el locutor. En lo que se establece como competencia se deja de lado la noción de juicio, y en cambio, se toma como referente la idea en la que ésta es la “articulación entre *lenguaje* y *acción*, articulación entre *algo externo* y *algo interno al lenguaje*, y correlativamente, [la] estructuración de aquello externo; por una parte, *niveles de organización* de aquello interno; por otra parte, desembocando en uno solo” (Charaudeau, 2001, párr. 26) donde “la construcción del sentido, mediante cualquier acto de lenguaje, procede de un *sujeto* que se dirige a otro sujeto, dentro de una *situación de intercambio* específica, que sobre determina parcialmente la elección de los *recursos de lenguaje* que pueda usar”. (Charaudeau, 2001, párr. 27).

Entonces bien, se toma como referente la idea de una competencia en la que el individuo se puede desenvolver en una situación específica sea ésta escrita u oral, identificando las situaciones y articulando sus ideas con el contexto. Por otro lado, Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell (1995) citados por Martínez (2006) afirman que una competencia discursiva “se refiere a la selección, secuenciación y organización de las palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado que incluye varias subáreas: cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y estructura

generacional” (p. 24). Así, esta categoría se divide entonces en dos líneas; por un lado, la escritura y, por otro lado, la oralidad.

En primer lugar, la escritura permite a las investigadoras evidenciar los cambios y estrategias utilizadas por los estudiantes para realizar un escrito. Es por eso que se tiene en cuenta a Aragón (2010) quien afirma que “su usufructo [del estudiante] en un nuevo constructo cognitivo (el texto), da cuenta de la potencia de la composición textual en términos formativos” (p. 43). Este usufructo se visualiza como el puente entre lo que se piensa y su exteriorización pues es “un vínculo entre el pensamiento y [los] símbolos exteriores deliberadamente realizados (Raimondo, 1999, p. 61 citado en Aragón, 2010, p. 42).

Es importante no sólo cualificar el producto final, sino tener en cuenta el proceso que ha llevado el estudiante para llegar hasta ese punto. Esos intentos que permiten reflexionar, y en muchos casos redireccionar lo que se quiere y se está escribiendo, demostrando un proceso real de enriquecimiento escritural. En esta misma perspectiva, asiente Aragón (2010)

La versión final constituye un estado resultante, un punto de llegada; pero resulta de suma importancia y utilidad para cualificar procesos de escritura, en otras palabras, para propiciar una metacognición de la movilidad del productor de textos, acceder a las tachaduras, pifias, errores y correcciones a lo largo de un proceso de composición textual. Por supuesto, a este planteamiento subyace una idea de escritura donde la reescritura es decisiva (p. 47).

Siguiendo esta misma idea, afirma Vásquez (2015)

La escritura es un trabajo de búsqueda de alternativas, de organización y reorganización de una línea o una frase. En este sentido, escribir es borrar, corregir, tachar, reorganizar. Si le damos un valor positivo al error en el aprendizaje de la escritura serán más importantes los diferentes borradores que el trabajo final en limpio (párr. 3).

Sin dejar de lado la evaluación, el estudiante debe hacer parte de su propio proceso y del de sus pares como estrategia de fortalecimiento y autoevaluación, es por eso que, resulta útil incorporar estrategias de autoevaluación, de corrección individual y grupal las cuales

consulte una serie de reglas públicas y visibles en el aula. Entonces se trata de invitar a mirar el texto del par e intervenir constructivamente para ofrecer pistas para la reelaboración. De esta manera la evaluación de los textos escritos puede convertirse en un asunto tanto público como una tarea individual progresiva y consciente (Aragón, 2010, p. 49).

Este proceso co y auto evaluativo genera en los estudiantes confianza sobre sus propias competencias, abriendo paso a obtener un proceso más significativo y menos automatizado como se ha acostumbrado a tener.

Así mismo, tomando a Dimaté y Correa (2010) si se plantea la escritura y la oralidad en un mismo proceso, estas se perciben como una herramienta para dar paso a otros saberes del ámbito educativo y social, por eso se manifiesta que

en la medida en que se logre potenciar equilibradamente la producción y la comprensión oral y escrita, así como la de otros sistemas simbólicos, se estarán dando herramientas suficientes para acceder a esos otros campos del saber que

preocupan y de paso se estará preparando mejor a ese estudiante para el futuro próximo que le espera (p. 34).

En segundo lugar, como se acaba de mencionar la oralidad va de la mano del proceso de escritura. Este no sólo hace parte del ámbito social, sino que “(...) desencadena a la vez procesos tales como el de la configuración de la conciencia social, la identidad cultural, lingüística y psicosocial” (Actis, 2003, p. 17 citado en Dimaté & Correa, 2010, p. 36).

Tomando en cuenta lo anterior, se permite afirmar que por medio de la oralidad se generan procesos de comunicación, de encuentro y de cuestionamiento acerca del contexto próximo de cada hablante que dan paso a la libre expresión, a la aceptación, a tomar posiciones críticas en contra o a favor argumentando sus ideas. En este intercambio de palabras habladas se da paso a conocer al otro, a escuchar, aclarar, contradecir y el silencio también hace parte de este proceso. Es entonces el aula, el lugar donde se puede alimentar significativamente este acto,

Como la oralidad es desencadenante de procesos de configuración de conciencia social, de identidad cultural, lingüística y psicosocial y, en la medida en que la palabra hablada posibilita la expresión de saberes, sentimientos, emociones y demás, en este nivel del sistema educativo se hace indispensable generar espacios donde los jóvenes encuentren cómo poner su voz. (...) Para ello el que habla reconoce su auditorio, define individual o colectivamente su intención, hace uso de la palabra adecuada, pertinente, espera la respuesta de quien lo escucha para reconstruir su propia perspectiva e intentar modificar la del otro (Dimaté & Correa, 2010, pp. 33)

Ahora bien, el estudiante se vale de la palabra hablada como recurso para indagar sobre sus intereses, expresar lo que saben, lo que leen, lo que ven o simplemente aquello que quieren dar a conocer, y a pesar de que en el salón de clases se le dé prevalencia a alguna competencia específica, hay que tener en cuenta que “el habla continúa siendo el vínculo imprescindible para el establecimiento de redes sociales, para la creación de cultura y para la expresión de la personalidad individual y de las emociones” (Palou, 2005, p.8 citado en Aragón, 2010. p. 29).

La oralidad entonces permite el fortalecimiento y apropiación del discurso de cada hablante, así como la cualificación en la forma en que se desempeña oralmente, la intención que quiere lograr en los oyentes y la confianza para generar sus discursos con una carga emocional que caracteriza a los jóvenes en esta etapa. Sin embargo, Dimaté y Correa (2010) aseveran que los jóvenes tienen buena capacidad para estructurar y organizar sus discursos,

es importante anotar aquí que la oralidad también alcanza los terrenos de la argumentación

y que como ya se dijo anteriormente, los jóvenes en este ciclo estructuran con mayor propiedad los discursos que sustentan sus saberes, sus posiciones, sus reclamos y aunque el peso de las emociones sigue rondando sus expresiones, tienen mayor habilidad para organizar sus discursos y respaldarlos con argumentos que se originan en sus vivencias, en el reconocimiento de sus contextos, en los saberes científicos que han venido construyendo a lo largo de su paso por la escuela y que hacen manifiestos a través de esa palabra argumentada (p. 33).

Finalmente, en esta investigación la oralidad es tomada como la entrada hacia la investigación, el conocimiento, la puesta en común no sólo del conocimiento académico,

sino de lo social y/o emocional de los estudiantes. Es el espacio para debatir, discernir y cuestionar lo que se piensa y se lee, es entonces donde se llega al nivel de la comprensión del otro, de poner en tela de juicio lo que se piensa con lo que el otro sabe para reafirmar o redireccionar la perspectiva de la realidad. Este proceso se convierte en el insumo para una producción escritural nutrida no sólo de lo que cada escritor tenga en mente, sino de lo que se ha recogido de sus pares, que ese espacio signifique la posibilidad para expresarse libremente sin miedo a ser juzgado, criticado o lastimado por la opinión del otro y que sólo ese escritor, sea el que tenga la potestad de poner, tachar, quitar o simplemente, dejarse llevar por sus instintos y escribir lo que quiera.

Por eso es necesario ver que las competencias discursivas, tanto oralidad como escritura plantean una postura que debe ser sustentada desde el discurso; por lo que se hace necesario hablar de argumentación; para ello, se toma a Correa, Dimaté y Martínez (1999) quienes establecen una propuesta didáctica enfocada a argumentar, la cual habla de la solidificación de saberes apropiados gracias a la asignación de sentido, construcción de nuevas formas e interpretación de los elementos que propone el otro.

Para tal función se plantea la codificación y descodificación de aquello que se dice o se escribe, en las que “la codificación tendrá que ver con la escogencia de los argumentos con los recursos utilizados y con el tipo de efecto contextual que se hace presente en la relación dialógica de unos y otros” (Sperper y Wilson, 1994 citados en Correa, Dimaté & Martínez. 1999, p. 27).

Partiendo de lo anterior se tienen en cuenta las competencias y estrategias usadas por los estudiantes quienes hacen uso de los argumentos, con lo que se habla de Estrategia Descriptiva, Explicativa y Analógica en las que se trabajan de manera transversal las

Competencias Lingüística, Cultural, Tímica e Ideológica. Éstas se presentan con el fin de identificar los procesos a los que llegan los estudiantes durante la producción y la cualificación de las competencias discursivas en donde sea posible ver que

las conductas argumentativas han de ser consideradas como procesos semiósicos¹, en tanto propician la organización de contextos y los subsecuentes efectos contextuales que en ellos se generan (...) cualquier conocimiento nuevo será significativo en tanto se imbrique plenamente con los precedentes de tal forma que - juntos- se constituyan en fundamento de la justificación de saberes que implica la argumentación (Correa, et al, 1999, pp. 23-24).

Además de tener en cuenta que esto abre paso al encuentro de la discusión de saberes y el diálogo dentro del aula de clase, lo que responderá al proceso simultáneo de escritura y oralidad.

En última medida, se abordará el club literario como estrategia para el fortalecimiento de las competencias discursivas. Para empezar, es importante reconocer que las prácticas de lectura se han encaminado a ser colectivamente constructivas y dialógicas. Para esto es imprescindible, identificar el concepto de lectura dialógica, ya que es la base para desarrollar la idea de club literario. De manera que Valls, Soler y Flecha (2008)

(citados en Álvarez, 2016) proponen que, la lectura dialógica es

el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros

¹ Proceso a través del cual determinadas unidades y conjuntos de unidades se relacionan y organizan en un dominio COGNOSCITIVO (operacional) y COMUNICATIVO (consensual) de tipo CULTURAL, en el que el SIGNIFICADO de cada unidad (o SIGNO) y de cada conjunto (o TEXTO) emerge de la propia organización y operar de los sujetos cognoscentes que en él interactúan, APRENDEN y derivan.

agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo (p.73).

Este proceso de diálogo en el que se pueden comunicar experiencias y sensaciones de lo leído y lo vivido abre el camino para que la lectura tome un sentido distinto, puesto que es mediante la construcción con el otro en la que puede reconocer aquellos faltantes en la lectura y el discurso propios. Además Pallarés (2004) argumenta que esta es “una actividad cultural y educativa donde un grupo de personas se reúnen alrededor de un libro para reflexionar y dialogar sobre él” (citado en Álvarez, 2012, p.2); adicionalmente, Soler (2003) determina que el club literario “no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y de creación de sentido acerca de la cultura con las personas del entorno” e “implica el aumento de las interacciones alrededor de las actividades de lectura, multiplicando los espacios más allá de donde tradicionalmente se habían contemplado y abriéndolos a personas muy diversas” (2001, citado en Álvarez, 2012, p. 79).

En consecuencia, el club literario se convierte en un espacio cultural y educativo donde los integrantes tienen la posibilidad de tener un lugar individual y grupal para leer, comprender y dialogar críticamente sobre un texto (sea este escrito, imagen o video) generando mayor controversia y posibilidades de compartir diferentes puntos de vista.

Siguiendo esto, la lectura dialógica compone una estructura que pasa de la novela a la interacción en el aula de clases, así como Bajtín dilucida, el enunciado humano es un producto de la interacción entre la lengua y el contexto de enunciación, y es allí en donde se pueden establecer lugares comunes, estereotipos y palabras excepcionales que permiten situar al individuo en un discurso que da cuenta de sus preconceptos y sus propias ideas y

visiones de mundo. En este sentido, se afirma que “[el] ‘yo’ solamente puede realizarse en el discurso apoyándose en un ‘nosotros’. El conjunto de locutores sobreentiende por aquello que conocen, ven, aman y reconocen [en común]” (Bajtín, 1963 citado en Todorov, 2013, p. 78) lo anterior da paso a que el lector se involucre y pueda sentirse parte de la misma obra gracias a que se siente identificado no sólo con sus apreciaciones sino con las que puede equiparar de los otros.

Asimismo, se identifica un discurso dentro de la novela que establece una polifonía de voces y unas estructuras ideológicas que Bajtín pasa a definir como “poética de la enunciación” en la que la experiencia genera posibilidades de expresión, y es gracias a estas que el lenguaje concede una interacción verbal entre la novela y el lector (citado en Todorov, 2013, p. 80). Esta noción post formalista en la que Bajtín considera que la misma obra crea enlaces mutuos entre interlocutores, en los cuales se hace necesario comprender claramente las posiciones de los demás participantes con el fin de generar una interrelación oyente- autor y oyente- personaje.

Por lo tanto, el club literario posibilita el trabajo colectivo sobre un mismo texto literario en el que se da la oportunidad de ver que a través de un horizonte espacial común, el conocimiento, la comprensión individual y el intercambio de enunciados generan diálogos en los que se permita ver que el otro me construye y reestructura mis propias nociones, gracias a que “ningún miembro de la comunidad verbal encuentra jamás en la lengua palabras que sean neutras (...) no, recibe la palabra a través de otro, que sigue ocupando la palabra” (Bajtín, 1963 citado en Todorov, 2013, p. 86).

De este modo, y en razón al recorrido teórico anterior, esta propuesta posibilita el trabajo grupal con el objetivo de estudiar colectivamente un tema, usando como

herramienta básica y resultado, la lectura tanto de textos como de su misma realidad; la interacción del grupo y la escucha a los compañeros las cuales favorecen la implicación personal de los participantes y discusiones que ayudan a conectar la literatura con la vida (Gritter, 2011 citado en Álvarez, 2016). Los clubs de lectura escolares pueden favorecer una lectura crítica y contribuyen al desarrollo de niveles de alfabetización superior (Atwell, 2007; Cassany, 2008; Oslo, 2009 en Álvarez; Pascual, 2014, p. 626).

Como resultado de esto, es a través de esta estrategia que se puede generar un proceso de argumentación desde dos perspectivas. Por un lado, se encuentra el pensamiento propio, el cual está trabajado desde la expresión propia y la comprensión autónoma del texto abordado. Por otro lado, se propone el pensamiento divergente, en el que los participantes pueden construir un discurso alternativo al que expone el texto en sí y es desde este que pueden proponer un sentimiento o idea producido por el mismo; dando paso también a la defensa de las posturas personales, ya que es gracias a estas que ellos pueden sustentar esa construcción de discurso y dan cuenta de un proceso de abstracción que incluye sus creencias y valores. (Álvarez-Álvarez & Pascual-Díez, 2014, p. 628). En este sentido, los autores en su investigación argumentan que

Los participantes han crecido axiológicamente, formulando juicios respecto a los valores de las obras y sus implicaciones sociales (...) los estudiantes pueden ponerse en el lugar de los personajes, criticar aspectos de un texto o una parte de la lectura con argumentos que están en un proceso de análisis y de reelaboración (Álvarez-Álvarez & Pascual-Díez, 2014, p. 630).

Lo anterior expone ese proceso al que se quiere llegar con los estudiantes, en el que el espacio creado sirva como fundamento para que ellos trabajen la postura propuesta en la

que evidencien que la literatura va más allá (de la creación de mundos y narrativas, y que se dé cuenta que ésta también tiene un aporte social y cultural) y que a través de la distopía y la crítica puedan impulsar un sentimiento de reflexión frente a su contexto que sirva de bagaje para que ellos discutan y creen.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

Luego del recorrido hecho por las bases teóricas que sustentan este ejercicio investigativo, conviene caracterizar los fundamentos metodológicos que guiarán esta propuesta. En principio, cabe resaltar que este es un estudio comparativo entre los dos grupos de noveno grado, ya que según Santori (1984) (citado en Tonon, 2011) el método comparativo tiene como objetivo la búsqueda de similitudes y disimilitudes (p. 2). Lo anterior entonces permite identificar cambios en ambas poblaciones de estudio, partiendo de una misma problemática y propuesta pedagógica con el fin de desarrollar un proceso de mejoramiento tanto de los estudiantes (en el área de literatura), como de las investigadoras (en cuanto a su proceso investigativo); teniendo en cuenta además el mismo de partida para ambos cursos.

Por otro lado, esta es una investigación-acción educativa, de tipo cualitativo con un paradigma crítico social. En primera instancia, el paradigma socio-crítico o crítico social se fundamenta según Alvarado y García (2008) en que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades que tienen los grupos (...) la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado (...) que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica (p. 190); por lo cual, el paradigma permite un proceso de dinamización de la participación de los individuos sujetos

de estudio, planteando una posible solución de las problemáticas de forma multidisciplinaria e intersectorial en la que la comunidad pueda sentar parte principal del proceso.

La investigación acción educativa como lo propone Cerda (2007), combina la investigación social, la labor educacional y la acción. Esto le sugiere al investigador estar inmerso en la comunidad educativa y desarrollar una acción que esté destinada a buscar solución a la problemática del grupo representando un beneficio directo e inmediato. En cuanto a sus enfoques, se encuentra, el cualitativo, que se caracteriza por el supuesto básico de comprensión del sentido de la realidad social. El objetivo es comprender la acción social tal como se da y cómo viven los actores sociales (...) de inmersión en la realidad para poder conocerla (Sagastizabal y Perlo, 2002. Citado en Cerda, 2007, p. 120). Lo anterior, conlleva a comprender que las investigadoras están situadas en una perspectiva interpretativa de los hechos que se experimenten en la realidad educativa.

En esta medida, con el fin de desarrollar el presente proyecto se propone trabajar el proyecto de aula como herramienta fundamental para el desarrollo significativo de la propuesta investigativa. Esto debido a que, los proyectos de aula responden a las necesidades de los estudiantes y del plantel educativo; pues, como lo manifiesta Carrillo (2001),

estos son en sí mismos instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad que toma en cuenta los componentes del currículo y en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad (p. 335)

Conforme a lo dicho anteriormente, se pretende argumentar que el proyecto de aula está encaminado a procurar un aprendizaje de calidad, partiendo de las necesidades de los estudiantes, atendiendo a la realidad social, económica y/o política de estos, con el fin de promover un cambio cualitativo y crítico, no sólo académica, sino también socialmente.

Desde ese punto de vista en esta propuesta metodológica se establece el proyecto de aula como instrumento, para poder dar cuenta de una estrategia que, responde a ser innovador, pedagógico, colectivo, factible y pertinente; puesto que evalúa condiciones específicas de los estudiantes y aporta a los mismos, metodologías que les permitan “desarrollar las capacidades esenciales para el desarrollo como persona y para disfrute de bienes culturales y la realización como persona. Por ello, la planificación por proyectos permite atender a la diversidad de necesidades e intereses y determinar hacia dónde ir” (Carrillo, 2001, p. 336). A partir de lo anterior, se puede sustentar el apoyo que se brinda desde el proyecto con el fin de unificar las ideas de docentes y estudiantes y así generar un horizonte académico que dilucide ‘procesos autogestionarios’ y dirigidos que complementen la práctica docente.

3.1 Corpus de la investigación. Las poblaciones con las que se trabajó fueron los cursos de 903 y 905; los cuales presentaron una cantidad de 35 y 38 estudiantes respectivamente y oscilan entre edades de 13 y 17 años. A través de los análisis de la información recolectada por medio de los instrumentos de recolección de datos se permitió tener un acercamiento al conocimiento de los estudiantes acerca de su lengua materna y la literatura, además de la muestra de un vídeo que permitió la puesta en común de sus apreciaciones de manera oral; y por último, diarios de campo que describen desde la

postura de las investigadoras las distintas estrategias y respuestas de los estudiantes en el aula de clases.

De los instrumentos mencionados, se pudo concluir que los estudiantes presentaron falta de interés por la escritura; y un desarrollo básico en cuanto a la producción escrita, lo que demostró falencias a la hora de estructurar y mantener la cohesión de ideas, contestar a lo requerido y obtener una estructura clara. No obstante, la lectura se presentó como fortaleza, lo cual dio pie para potenciar estas habilidades lectoras y desde allí, trabajar para fortalecer las competencias discursivas. Finalmente, es importante rescatar que los instrumentos se validaron en conjunto con la asesora de tesis, la docente titular de la ENSDMM y los compañeros de clase, tomando como base un diagnóstico hecho en Mendoza, Argentina y diseñando una adaptación de este.

3.2 Matriz de Categorías. Teniendo en cuenta lo anterior, se estableció la siguiente matriz de categorías, con el fin de trabajar el análisis de estas enfocado a responder tanto con los objetivos de investigación, como con la pregunta y con lo recolectado durante el proceso de intervención.

	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Unidad de análisis Competencias discursivas (Charaudeau, Martínez) CompDis	Literatura Distópica (López Keller, Chelle) LitDis	Argumentación Arg (Dimaté, Correa y Martínez)	- Identifica situaciones distópicas dentro de los textos que son críticas sociales - Identifica las situaciones de su cotidianidad que son distópicas
		Visión del otro VO (Bajtín)	- Proyecta un posible desenlace de las cosas basado en su realidad próxima
	Escritura Es cr (Aragón, Vásquez)	Club Literario CluLit (Chelle, Pascual-Diez)	- Relaciona lo trabajado en el club para plasmarlo en sus escritos - Sugiere a compañeros ideas que fortalezcan sus procesos

		Argumentación Arg (Dimaté, Correa y Martínez)	<ul style="list-style-type: none"> - Toma una postura crítica frente a su realidad y lo plasma en sus producciones - Presenta de manera clara una problemática de su contexto próximo
		Visión del otro VO (Bajtín)	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona sobre los trabajos de sus compañeros y se evalúa a sí mismo - Realiza mejoras a sus trabajos desde el proceso de retroalimentación
	Oralidad Or al (Dimaté, Correa y Martínez)	Club Literario CluLit (Chelle, Pascual-Diez)	- Establece un espacio de diálogo y opinión sobre las impresiones y perspectivas de lo leído
		Argumentación Arg (Dimaté, Correa y Martínez)	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta de forma clara a sus compañeros argumentos a favor o en contra de lo trabajado en clase - Establece ideas claras desde su postura y coloca en común lo que conoce o ha leído
		Visión del otro VO (Bajtín)	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha de manera activa a sus compañeros con el fin de alimentar sus ideas - Toma posturas a favor o en contra de lo que dicen sus compañeros

En correspondencia con todo el diseño y con la investigación, se estableció el siguiente esquema que da cuenta de las fases y de las fechas en las que se trabajaron las actividades encaminadas a responder con el club literario como metodología de clase, las competencias discursivas manejadas de manera simultánea para alimentarse entre sí, la argumentación de su propio discurso y la crítica social basada en las sociedades disfuncionales.

FASES	EXPLICACIÓN	FECHAS/ SEMANAS	ESTRATEGIAS
Visibilizando el camino de la distopía	Dentro de esta primera fase se trabajaron los conocimientos que se tienen en cuanto a la literatura distópica y las características en términos	Febrero 21- Marzo 14	La primera fase incluyó un proceso de diagnóstico en el que se evidenció los conocimientos establecidos. Se utilizaron además rúbricas de

	críticos y específicos, principalmente potenciados por los primeros ejercicios de debate y lectura dialógica.		moderación y relatorías de los primeros clubes literarios. Incluyendo primeros ejercicios de discusión que sirvieron como base para la última fase.
El lugar de la lectura, discusión y creación	En esta segunda fase del proyecto los estudiantes lograron acercarse al espacio del club literario tomando el mando de la evaluación y el debate, además de presentar puntos importantes de lectura de su contexto dentro de la ENSDMM y de sus situaciones cotidianas fuera de la misma.	Marzo 14- Mayo 19	En el segundo momento, se trabajaron con las relatorías hechas por los estudiantes, ejercicios escriturales, representación de texto abordado, lectura en voz alta, ejercicios de comprensión entre imágenes-texto, ejercicio de retroalimentación de los escritos de otros para desarrollar una posición crítica y un buen ambiente dentro de las sesiones desarrolladas.
Hacia la autoría distópica	En la última fase de este proceso, los estudiantes pusieron en práctica los conocimientos adquiridos y tomaron como fuente principal experiencias personales para sus producciones escritas. En este sentido, se trabajó debates en torno a ciertas problemáticas actuales y con el fin de que ellos hablen de posibles proyecciones de estas.	Mayo 19- Junio 14 Julio 2 -5 Agosto 26 - Septiembre 20	En esta última fase, se presentaron trabajos de co-escritura en términos de retroalimentación y corrección entre pares que evidenciaron un trabajo de lectura, relectura, escritura y reescritura que demostró un trabajo continuo. Finalmente, los procesos se unieron en un espacio que se trabajó de la mano con las preferencias de los estudiantes.

3.3 Diseño de la investigación. Dentro de la propuesta de intervención se establece una estrategia metodológica basada en el proyecto de aula como herramienta pedagógica; en el que se trabajó el club literario en el aula de clase con distintas sesiones y actividades que fueron enfocadas a realizar productos escriturales y orales que se trabajaron de manera continua en pro de un perfeccionamiento de ambos. Además, les otorgó a los

sujetos una autonomía y reflexión frente a su propio proceso, evaluando la problemática encontrada en principio y tomando una postura activa dentro de la investigación.

Esta propuesta va encaminada al club literario el cual permite la comunicación entre pares y entre estudiante- maestro. Aquí, no sólo se desarrollaron las competencias discursivas, sino también se potenció el pensamiento crítico frente a lo social, económico, político y/o educativo del país; ya que se desarrolla como un espacio de puesta en común.

Las sesiones que se realizaron trabajando el club literario tuvieron a dos estudiantes liderando; por un lado, el moderador quien estuvo a cargo de dar paso a intervenciones, hacer preguntas y ordenar el debate; y por el otro, el relator quien fue el encargado de escribir las intervenciones realizadas por sus compañeros, los participantes y las conclusiones que se dieron en las mismas. No obstante, hay que tener en cuenta que se hicieron sesiones donde se cambió esta metodología, como aquellas en las que se trabajó la cooperación en cuanto a la escritura, la visualización de cortometrajes, lectura de párrafos de textos distópicos, entre otras. Para el relator y moderador, se trabajó con una rúbrica o modelo para plasmar sus notas allí (VER ANEXOS 6 y 7 respectivamente).

En adición, dentro de esta propuesta pedagógica, se establecieron tres momentos. En principio una fase de diagnóstico en la que se evaluó el nivel de los estudiantes tanto en lectura como en escritura, y en donde se presentó en primera instancia el club como herramienta; dentro de esta primera fase se generaron diálogos acerca de la distopía, la crítica social y se promovió la posición crítica del estudiante desde la realidad que viven a nivel nacional, regional e institucionalmente. En segundo momento, se presentó una fase de implementación del club literario, allí se abrió espacio para discusiones y debates que se dieron en torno a las perspectivas del contexto de los estudiantes, se abordaron

microrrelatos o relatos cortos distópicos, así como videos e imágenes y se presentaron situaciones de la cotidianidad para generar una mirada detallada de aquello con lo que los estudiantes se sienten inconformes. Y, por último, una fase de escritura y oralidad en la que los estudiantes pudieron plasmar creativamente sus ideas por medio de cuentos creativos, artículos y letterings; cabe resaltar, que en este proceso se trabajó mancomunadamente las estrategias, debido a que el discurso oral desarrolla las ideas plasmadas en el escrito y lo oral se sustenta en los argumentos que se escriben antes de la puesta en común. Además, con esto se promovió la evaluación y corrección entre pares y el mejoramiento de sus productos, ya que se veía reflejada la confianza y el trabajo que desde el aula se instauró con un espacio abierto al diálogo y la crítica constructiva.

Finalmente, dentro del diseño metodológico se estableció como forma de evaluación el trabajo co-evaluativo, en el que, si bien las docentes presentan algunos parámetros básicos de evaluación, estos se ponen en común con los estudiantes para así tener en cuenta las pautas que ellos desde el rol de evaluadores de sus compañeros tienen en cuenta, y que además tendrán como parte integral de la construcción de su trabajo. Adicionalmente, se plantea una evaluación que sea avalada por todos los participantes tanto estudiantes como docentes y que sea a partir de esta que se fundamente un rol activo y crítico con el que los estudiantes comiencen a instaurar una postura reflexiva e interpretativa tanto del trabajo propio, como de los demás.

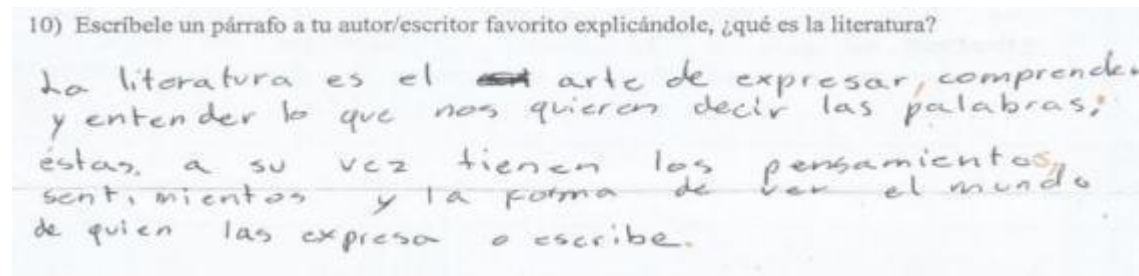
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

Este análisis se realizó con base en la matriz de categorías y la matriz de análisis (VER ANEXO 8) con la que se pudo determinar qué; en primer lugar, en la categoría de

LitDis en el marco de la *Arg*; desde el diagnóstico se les indicó a los estudiantes “*Escríbele un párrafo a tu escritor/autor favorito explicándole. ¿qué es la literatura?*” se pudo observar en las respuestas que las nociones de literatura en general se basaron en la adquisición de conocimiento, la expresión de los autores y la experiencia propia. Con lo cual, si bien hay una idea frente a la literatura esto refleja que los estudiantes no la ven como lo que Annales (2010) comenta puesto que “concebir la literatura como una forma de conocimiento plantea la cuestión de las relaciones entre la literatura y los otros saberes y usos que se hacen de ella” (citado en Sapiro, 2016, p. 84). Además, para ellos la sociedad no hace parte de la construcción de los autores y se deja de lado que los textos creados parten de referentes reales que dan cuenta de su contexto y del proceso en el que la palabra literaria tiene su intención basada en el mismo.

Imagen 1 diagnóstico disciplinar. Estudiante 1 (905)

Imagen 2 diagnóstico disciplinar. Estudiante 2 (905)



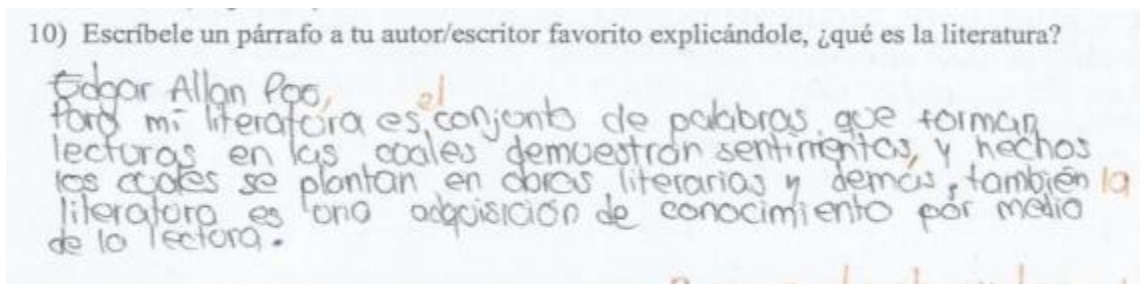


Imagen 3 diagnóstico disciplinar. Estudiante 16 (903)

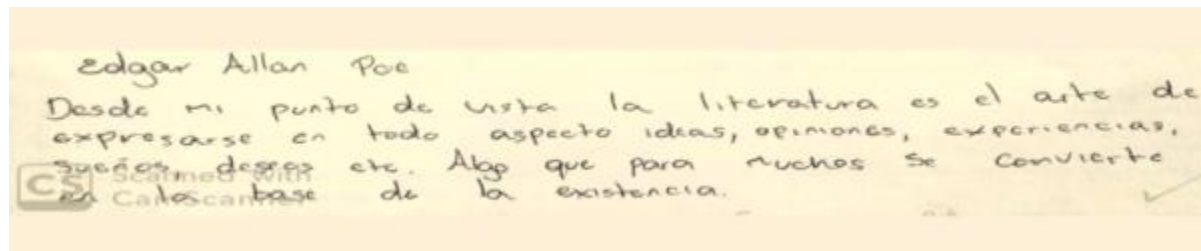
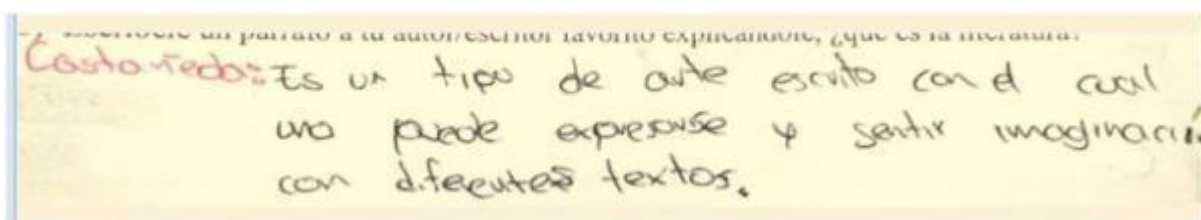


Imagen 4 diagnóstico disciplinar. Estudiante 8 (903):



Ahora bien, después de trabajar con textos distópicos los estudiantes llevaron su intención más allá y dieron ideas sobre lo social basados en lo que viven en el aquí y ahora; ejemplos como la tecnología, la naturaleza, lo socioeconómico y la política o las posibles consecuencias que estos generen en la sociedad fueron plasmadas en sus segundos escritos respondiendo a lo que afirma Lukács (1966) “la literatura es tomada siempre de la evolución total de la sociedad, o en el mejor de los casos es unida a ella” (p. 67), con lo que fue visible constatar que los estudiantes tomaron este tipo de visiones de su contexto y lograron plasmarlo en sus escritos, ya que la distopía “trabaja a partir de estas visiones, puesto que es desde esta que se evidencian las situaciones en las cuales se va a presenciar una ruptura en los establecimientos de la sociedad y con la cual se permean los escritos” (Keller, 1991, p. 16).

Cuento 1. Estudiante 5 y 5.1 (903):	Cuento 1. Estudiante 6 y 6.1 (905):
<p><i>“(…) En la escuela me hacían bullying gracias a mi peso ya que no era igual que el resto. Esto me quedó demasiado y por eso empecé a dejar de comer y cuando me obligaban a comer me hacía vomitar, solo pensaba en ser delgada igual que los demás, un día enfermé, cuando mis padres me llevaron al hospital se dieron cuenta, ellos querían ayudarme a salir de ese problema por lo tanto empezamos una vida saludable”</i></p>	<p><i>“(…) Luego sintió un gran empujón y de repente estaba en un lugar hermoso y lleno de paz en el cual se encontraba el difunto su abuelo le mostró cómo era el cielo, un lugar pasivo en el que él ya estaba en paz. Minutos después sintió otro empujón el cual lo llevó a una dimensión llena de fuego “infierno” empezó a caminar y vio unas personas muy cercanas a él sufriendo por los errores que habían cometido estando en vida. Observó a sus padres arrepentidos por no haber estado en sus momentos felices pero él comprendió el por qué no lo estuvieron”</i></p>

Los trabajos de los estudiantes no solo mostraron una creación ficcional, sino que además incluyeron toques críticos que hacen parte de esas posturas que ellos mismos tienen en cuenta a la hora de tener una visión frente a las distintas situaciones de su cotidianidad y que utilizan, como dice (Chelle, 2015) "ficciones que muestran un futuro desesperanzador, alienante, sin libertad y absurdo". Además, con esto se refleja que “el mundo de las letras es un espacio de posibles ya formado y moldeado por el espacio de posibles generado a partir de aquello que la sociedad refleja” (Sapiro. 2016. p 86). Lo anterior da cuenta del proceso argumentativo que se desarrolló en los estudiantes; teniendo en cuenta que, no se trabajó una tipología argumentativa, sino que el debate y la construcción literaria se analizó basada en la cultura, la sociedad, y las perspectivas personales; con lo cual se plantea que la literatura no sólo es una construcción estética, sino que posee argumentos sólidos para su construcción.

Siguiendo por esta misma línea de la *LitDis*, al estar trabajando con textos distópicos, los estudiantes tomaron una postura propia pues a partir de problemáticas iguales, tienen una versión distinta de la misma. Esto acorde con la subcategoría *VO* pues se evidencia que como afirma Bajtín (1963) “la novela es polifonía de voces. La expresión organiza la experiencia, no hay nada individual en lo que expresa un individuo; ni siquiera puede plantearse una diferencia cualitativa radical entre lo interno y lo externo sin abandonar su posición” (citado en Todorov 2013, p. 80). Además, intentaron explicar los posibles efectos de estas e identificaron la estrecha relación entre lo ficcional y lo real, pues como afirma Aguiar e Silva: “el mensaje crea imaginariamente su propia realidad, por el hecho de que la palabra literaria, a través de un proceso intencional, crea un universo de ficción (...) determinada inmediatamente por referentes reales o por un contexto de situación externa” (p. 16).

Imagen 7 Relatoría 1, situaciones distópicas (903): **Imagen 8 Relatoría 1, situaciones distópicas (905):**

RELATORÍA	
Tema	Distopías
Fecha y hora	09/05/19-9:
Lugar	Discusión
Actividad	Foro
Participantes (el estudiante y docente)	Alfonso y docente
<p>ACTIVIDADES</p> <p>Se realizó una discusión en grupo sobre el tema de las distopías, se abordó el concepto de distopía y se analizaron algunos ejemplos de obras de ficción que representan este tipo de sociedades. Se discutió sobre el papel del individuo en estas sociedades y cómo se relaciona con el sistema de poder.</p> <p>Se realizó una actividad de escritura creativa donde se pidió a los estudiantes que imaginaran una distopía y la describieran en un párrafo.</p> <p>Se concluyó la sesión con una reflexión sobre la importancia de la literatura distópica para entender mejor el mundo real.</p>	
Valoración de la sesión realizada	Buena sesión por la participación de todos
Compromisos para la próxima sesión	
Acréditos	
Fabrizio	Fabian Vargas Torres

Temas de Distopía, Lit. Distópica Fecha 22 Mayo 19
 Participantes: 36

En las situaciones distópicas hay a nivel local algunos argumentos una situación:

- la función - es algo que no funciona muy bien
- la inclusión - los dejan al lado a los demás por no pensar de la misma forma que los demás

• Continuidad - Que la sociedad no lo admiten y lo pasan de largo

• Opciones de producción del momento en la que se vive por el actual presidente

• El cable - un poco delgado puede tener la vida política que el presidente

• El gobierno - persigue el país y no aceptan los errores

• De que - de momentos más en Venezuela y no en Colombia

• El sistema de - solo lo hacen para poner nota en cuando una calificación sea algún tipo de calificación. Si solo para y también nos hacen copiar cosas

• abandono de - dejar a un lado esas personas abandonados cosas de no situaciones

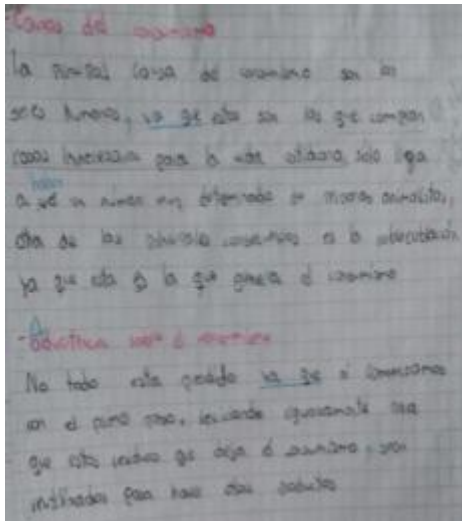
• el rol de la mujer - de us que los habros la mujer en muchos los (hom) mujeres de toda forma y que en el gobierno no se hace en cuenta

objetivo
 es de del libro y hacer foto a una situación distópica

Por otro lado, se puede ver que, a la hora de explicar situaciones distópicas de un texto, los estudiantes se basan en la realidad y en perspectivas que dan cuenta de las interpretaciones que ellos hacen frente a lo que ven como controversial en su realidad. Esto refiere lo que plantea Tainne (1885) citado en Sapiro (2016) “una obra literaria es una copia de las costumbres del entorno y el signo de un estado de las ideas” (p. 24). Además, también hace referencia a lo que explica González frente a las ficciones; ya que este término "no significa necesariamente ser lo opuesto a la realidad, es la posibilidad diversa de estados de cosas o personas; un mundo como podría ser o habría podido ser" (s.f., p. 3); así, los estudiantes empiezan a reconocer que la literatura también se alimenta de la realidad y que hace una crítica a la sociedad del momento.

En segunda medida, está la categoría *Esqr* con la subcategoría *Arg* dividida en tres estrategias planteadas por Correa, Dimaté, y Martínez (1999). En primera instancia, se encuentra la estrategia descriptiva, donde los textos distópicos y los escritos, evidencian que tanto en 903 como en 905; los estudiantes logran identificar algunas características de su realidad y las ponen como una problemática haciendo uso de ciertas situaciones reales para presentar su punto de vista. Lo anterior responde a esta estrategia pues los estudiantes con esto pueden explicar y proyectar las características de algo en específico (Correa et al., 1999, p. 61). Ambos cursos presentan esta estrategia en diferentes productos recolectados, lo que evidencia que independiente del ejercicio los estudiantes proyectan sus propias ideas y características personales en sus productos.

Imagen 9. Texto expositivo. Estudiante 5. (903) **Imagen 10. Argumentos.** Estudiante 16.



(903)

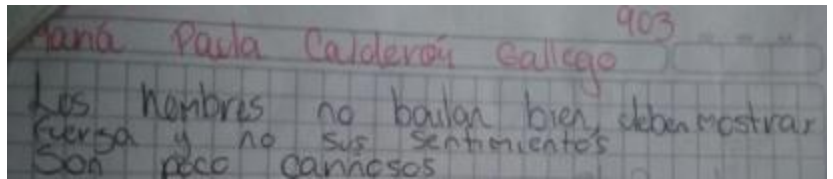


Imagen 11. Carrera de observación. Estudiantes 5 y

16 (903)

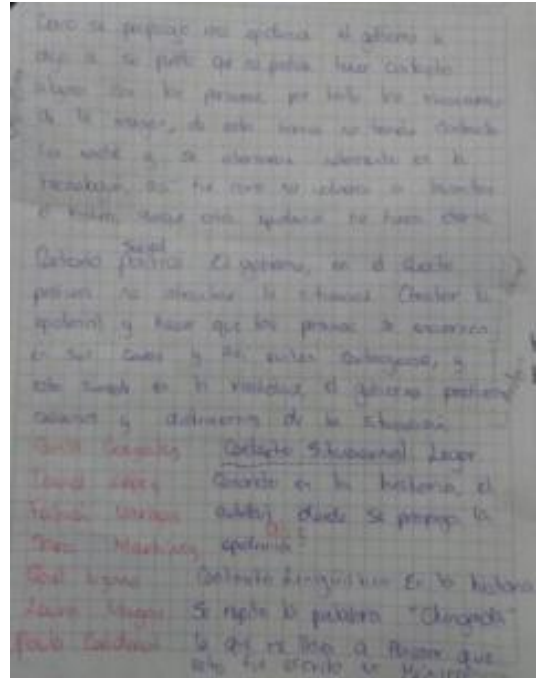
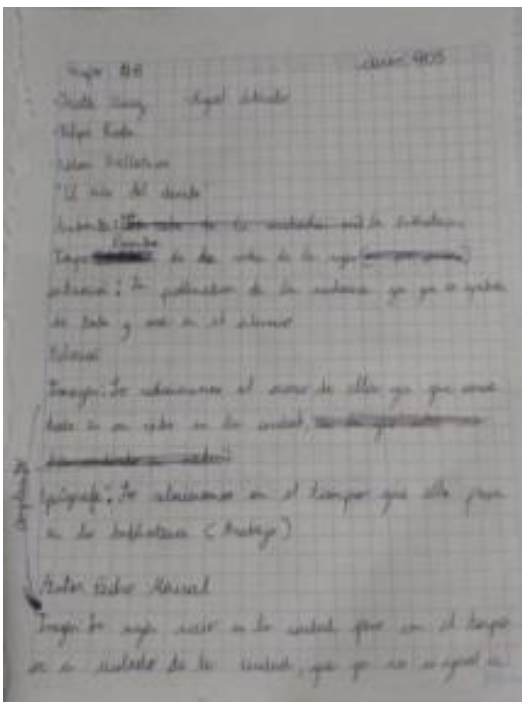


Imagen 12 Carrera de observación. Grupo 1 (905):



Imágenes 13 y

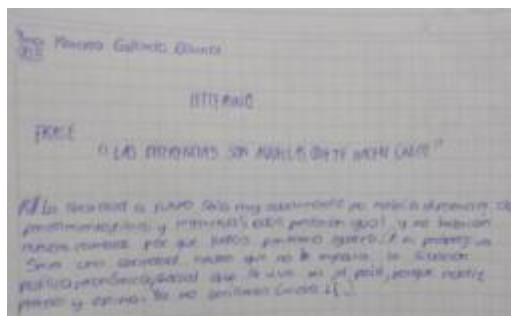
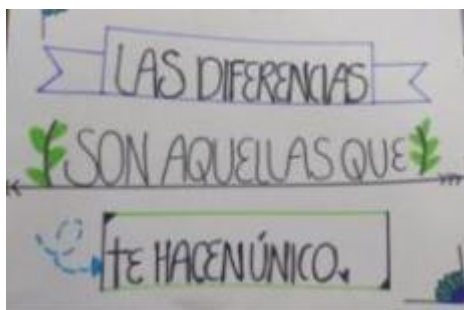
14 Lettering y

explicación.

Estudiante 2. (905):

Siguiendo con esta línea, dentro de la subcategoría Arg en segunda instancia, está la estrategia analógica en la que se puede ver que 905

hace uso de comparaciones, mientras que 903 utiliza metáforas; sin embargo, el uso de

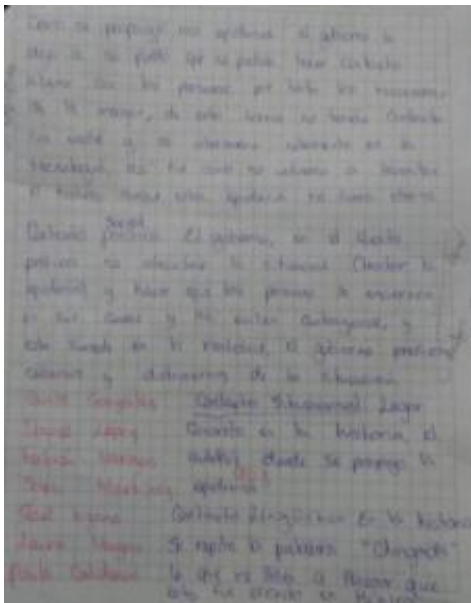


ambas

figuras

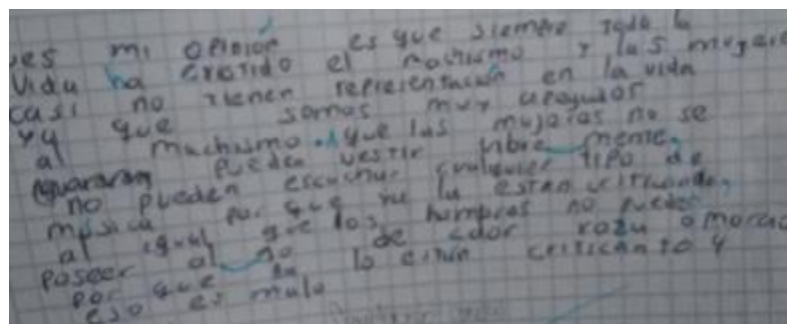
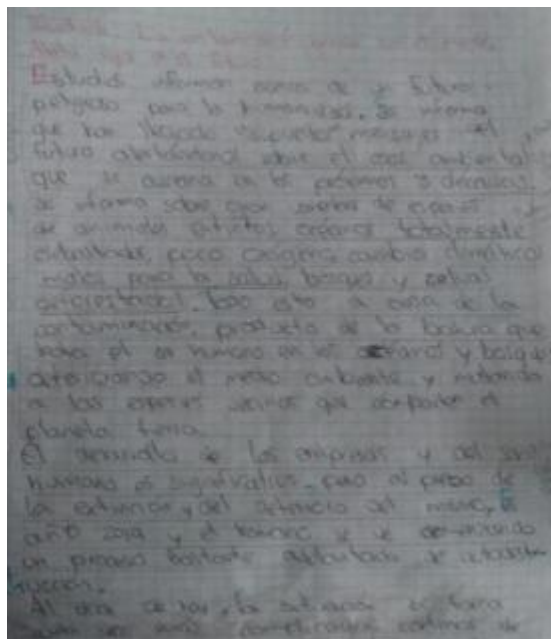
literarias

está basado en estereotipos, creencias, experiencias propias, estilo propio de escritura y



deducciones de los textos. Los cuales demuestran las relaciones que ellos hacen y las proyecciones en cuanto a consecuencias que acarrear las problemáticas. Esto demuestra lo que plantea Correa et al. (1999) cuando un sujeto hace uso de las estrategias comparativas y metafóricas, lo que se puede inferir es que más que una representación de esa

realidad lo que hace el sujeto es una interpretación de la misma. Para poder utilizar la estrategia se requiere de conocimiento de, por lo menos, dos sistemas de la realidad en los que se van a identificar aspectos comunes relevantes que permiten establecer relaciones de similitud; los aspectos de un sistema pueden servir para interpretar los aspectos de otro. (...) De las estrategias utilizadas son la *metáfora* y la *comparación*. (p. 64)



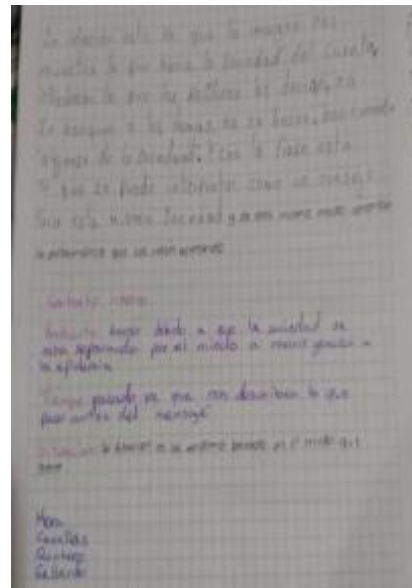
(903) **Imagen 15 Texto expositivo.** Estudiante 8.

Imagen 16 Argumentos lettering.

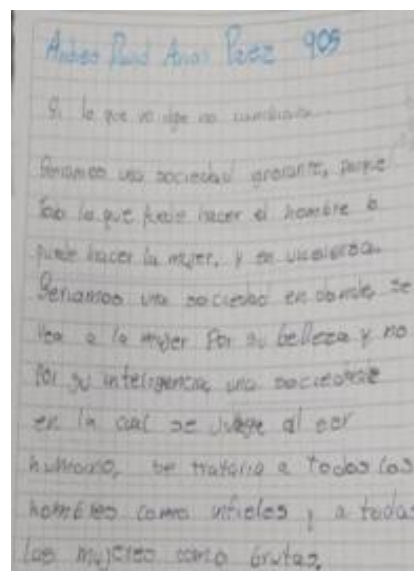
Estudiante 30.

Imagen 17 Carrera observación. Estudiantes 5 y 16 (903)

Imagen 18 Carrera de observación. Grupo 2 (905):



Imágenes 19 y 20 Lettering y explicación. Estudiante 9:

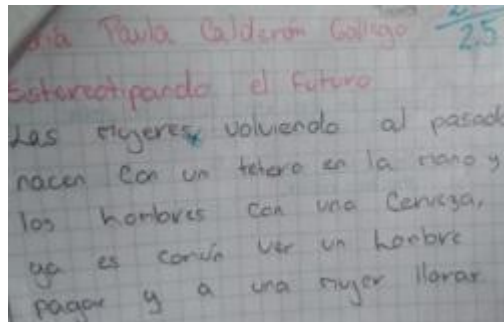


En tercera y última instancia está la estrategia explicativa en la que se puede constatar que tanto 903 como 905 prevén un futuro tomando en cuenta las situaciones que exponen como cercanas a su realidad; logrando así una “reformulación de una situación de la realidad empírica” (Correa et al., 1999, p. 61) y consiguiendo establecer consecuencias o

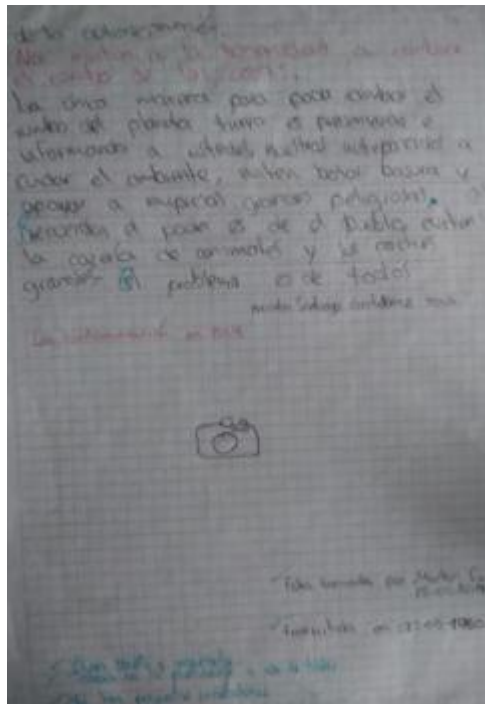
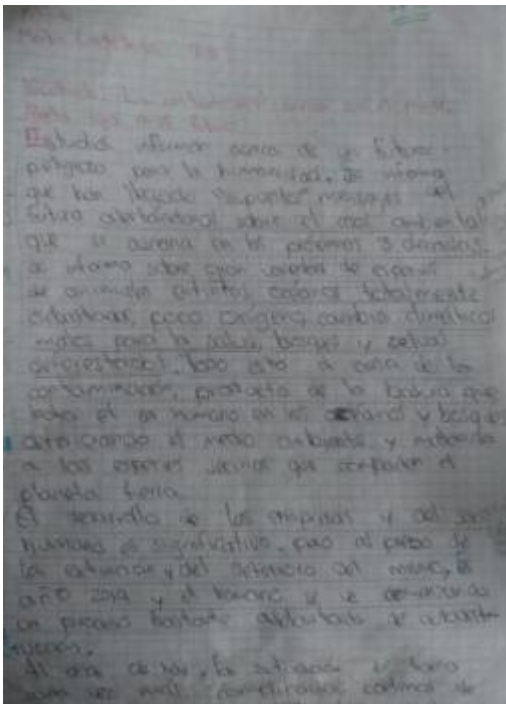
efectos de las problemáticas tanto del pasado, como del presente. Además, es notorio que en ambos cursos los estudiantes ponen en común su posición frente a lo que se está viviendo y desde allí hacen lecturas de aquello que consideran que no funciona. Esto afirmando que “el conocimiento constituye la representación mental que el sujeto ha hecho de la realidad y que a través de diversas formas registra en su memoria” (Correa et al., 1999, p. 52).

Imagen 21 Argumento lettering.

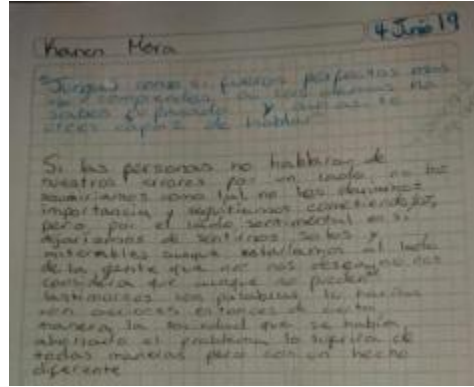
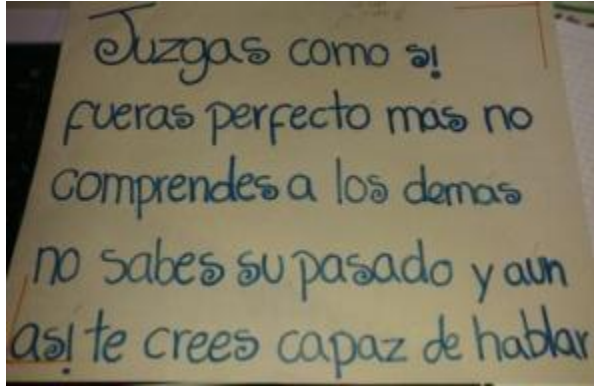
Estudiante 16. 903:



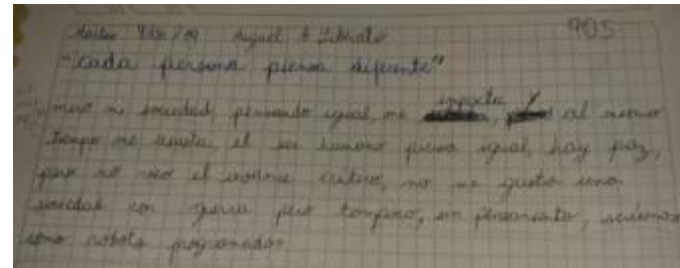
Imágenes 22 y 23 Texto expositivo. Estudiante 8 (903):



Imágenes 24 y 25 Lettering y explicación. Estudiante 1 (905):



Imágenes 26 y 27 Lettering y explicación. Estudiante 10 (905):



Además, dentro de la *Esctr*, se encuentra la subcategoría de *VO* en la que se entiende la escritura como proceso en colaboración tanto del docente, como del par; lo anterior demanda por un lado, una planeación que hable de una idea de la estructura que se quiere trabajar y formular antes del ejercicio escritural como tal, pues como lo plantea Vásquez (2015)

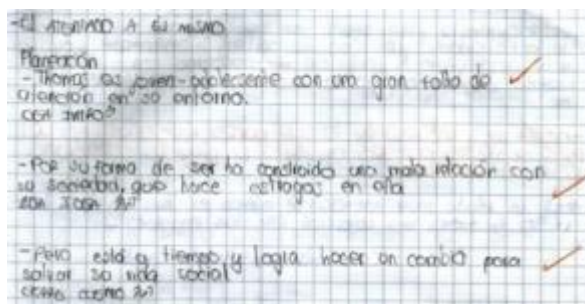
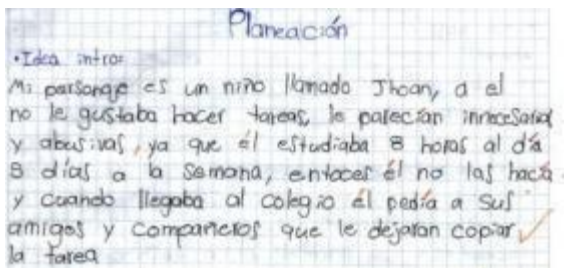
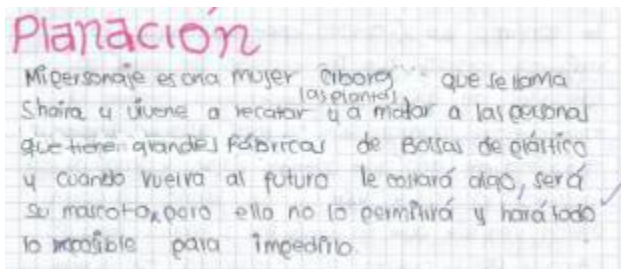
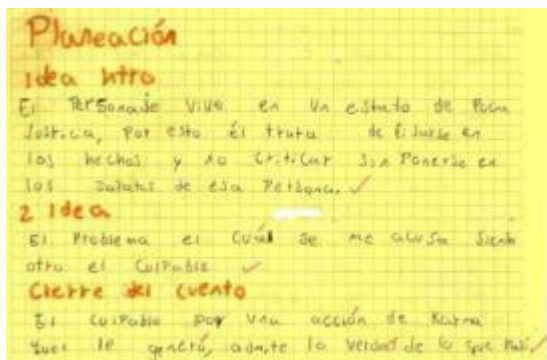
la escritura es una operación superior del pensamiento que incluye la planeación y la corrección. Redactar es apenas un momento de escribir. La escritura implica procesos cognitivos y metacognitivos que ameritan ser enseñados previamente. Cómo producir ideas, cómo organizarlas, cómo conectarlas; cómo tener una conciencia sobre la tarea y para qué tipo de lector escribimos, son algunas cuestiones de suma importancia en una didáctica de la escritura (párr. 2).

Es así que, durante el ejercicio investigativo se puede observar que algunos estudiantes tienen claro el recorrido dentro de la escritura desde un principio, especificando las ideas macro que van a usar; por el contrario, los estudiantes que trabajan desde una idea general prefieren desarrollar planteamientos en el proceso mismo de la escritura. Esto evidencia que a los estudiantes de ambos cursos se les dificultaba planear una estructura previa de lo que se va a escribir, puesto que ellos mismos manifestaron esto y comentaron que era más fácil escribir en la marcha. No obstante, generar un proceso de planeación facilitó el ejercicio escritural ya que se tiene una guía prevista de lo que se quiere plasmar y se dejan de lado las redundancias y el volver a la misma idea. (VER ANEXO 9).

Imágenes 28 y 29 Planeaciones (903):

Imágenes 30 y 31 Planeaciones (905):

Por otro lado, la retroalimentación se trabaja como parte fundamental del

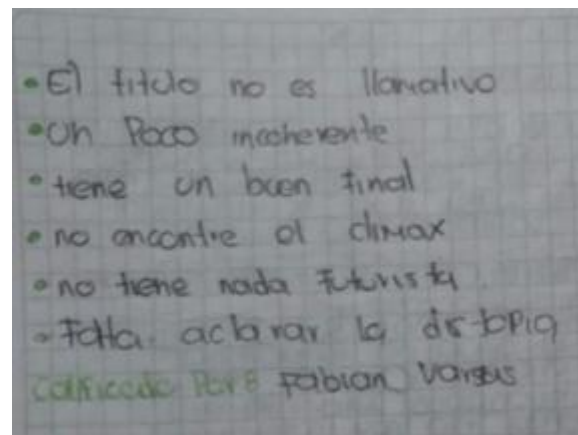
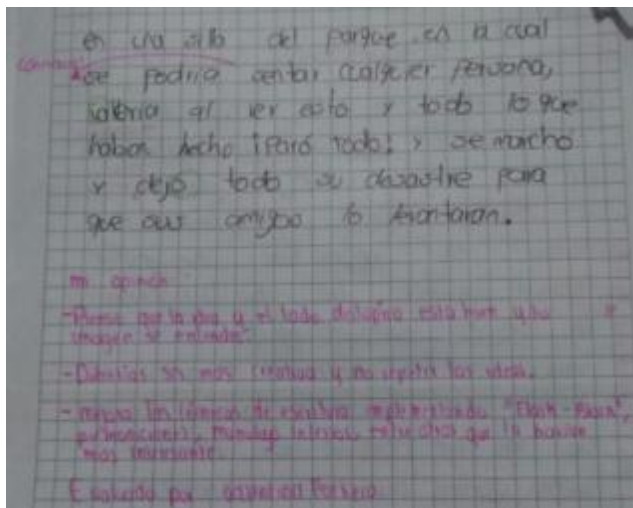


mejoramiento del proceso de escritura, no sólo por parte de las docentes en formación, sino también de los pares para aportar constructivamente al trabajo del otro, alimentando el

proceso de quien da las correcciones y quien las recibe, esto de manera bilateral. Es por eso que Aragón (2010) asiente:

(...) resulta útil incorporar estrategias de autoevaluación, de corrección individual y grupal que consulte una serie de reglas públicas y visibles en el aula. Entonces se trata de invitar a mirar el texto del par e intervenir constructivamente para ofrecer pistas para la reelaboración. De esta manera la evaluación de los textos escritos puede convertirse en un asunto tanto público como una tarea individual progresiva y consciente (p. 49).

Imagen 31 Retroalimentación. Estudiante 11 **Imagen 32 Retroalimentación.** Estudiante

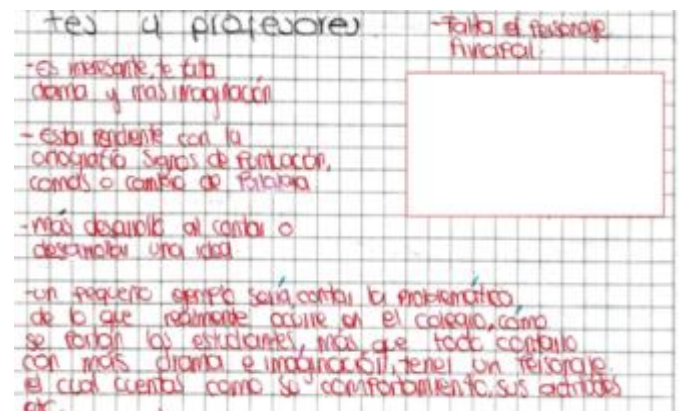
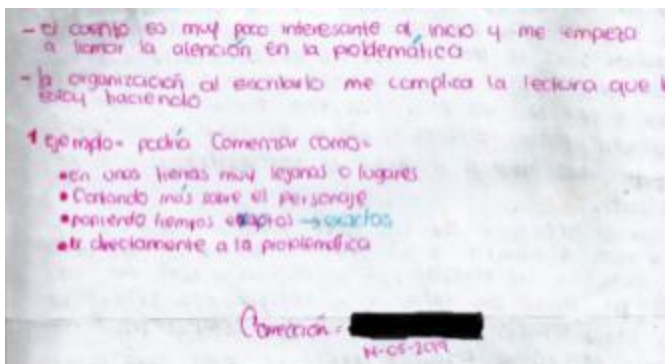


905 **Imagen 33 Retroalimentación** Estudiante 13 -14 **Imagen 34 Retroalimentación.**

Con base en lo anterior, se reflejó que el proceso de retroalimentación entre pares desde el trabajo colaborativo, promueve el respeto, el compañerismo y la objetividad al momento de corregir. Además, entre ellos no sólo se enfocaron en corregir el error, si no que hicieron sugerencias, aportaron ideas o dieron ejemplos para que su compañero lo tomara en cuenta. Ese rol del evaluador abre paso a una lectura más allá de lo estético y los estudiantes parten de sus conocimientos previos para aportar en lo formal del escrito. 903

De igual modo, la reescritura forma parte esencial del proceso pues es en esta donde se ve plasmado el cambio del proceso propio partiendo de sugerencias del otro como vía al progreso de la escritura individual. Es desde allí que la visión del otro toma lugar dentro de las posibilidades de escritura y por eso Bajtín (1963, citado en Todorov, 2013) manifiesta que se

identifica un discurso dentro de la novela que establece una polifonía de voces y unas estructuras ideológicas que se pasan a definir como “poética de la enunciación” en la que la experiencia genera posibilidades de expresión, y es gracias a estas que el lenguaje concede una interacción verbal entre la novela y el lector (p. 82)



En concordancia con lo anterior, y partiendo de las correcciones del otro, (...) convendría pensar en la posibilidad de enseñar a escribir teniendo en cuenta la labor grupal, bien sea con pares o con el conjunto de la clase. Esto implicaría asumir lo oral, en el sentido de una auténtica conversación sobre lo que se escribe y cómo se escribe, como una estrategia metacognitiva, algo que permita no solo escribir sino razonar acerca de cómo se escribe; en otras palabras, hacer del proceso de escritura en el aula un diálogo vivo y formativo (Aragón, 2010, p. 47).

Gracias a esto damos cuenta de que ese proceso escritural que los y las estudiantes tuvieron dentro del club literario, permitió valorar de forma distinta las equivocaciones y se les dio un lugar a los compañeros y compañeras quienes nutrieron los ejercicios de los demás valorando el mérito que tiene el otro, trabajando así una visión distinta de la escritura y valorando las posiciones de los demás dentro de las propias creaciones literarias.

Siguiendo lo previamente dicho, se evidencia que por un lado los estudiantes de 903 decidieron utilizar en mayor medida la distopía, mientras que 905 se centró más en la problemática elegida del contexto institucional. Además, se abordaron temas en torno a la contaminación ambiental, el uso de la tecnología, drogadicción, abandono, etc. A pesar de que la creación del cuento se enmarcó en características narrativas distintas, es notoria la crítica que en ambos grupos se hace desde lo local y global frente a sus realidades. Cabe aclarar que en estos trabajos finales se evidenciaron las correcciones tanto de sus pares, como de las docentes en formación. Trabajando sobre lo que menciona Aragón (2010) como “una tarea individual progresiva y consciente” (p. 49) pues son estas las que contribuyeron a mejorar la producción de los cuentos.

Ahora bien, en términos de la reescritura; para los cuentos finales, se vió el progreso en la escritura de los cuentos, ya que varios tomaron en cuenta todas las apreciaciones que hicieron tanto sus compañeros, como la docente en formación. Se evidencia en ambos cursos que los escritos finales presentaron mayor cohesión, buen uso ortográfico y de puntuación, y se clarificaron mejor las ideas que se tenían en los primeros escritos. Gracias a esto se puede constatar que el ejercicio de puesta en común de los escritos individuales les da acceso a una perspectiva diferente que no sólo está allí para corregir, sino que también les da una visión diferente de sus textos y visibiliza errores que a veces se pasan por alto. Desde este punto de vista, Aragón (2010) afirma que:

resulta útil incorporar estrategias de autoevaluación, de corrección individual y grupal que consulte una serie de reglas públicas y visibles en el aula. Entonces se trata de invitar a mirar el texto del par e intervenir constructivamente para ofrecer pistas para la reelaboración. De esta manera la evaluación de los textos escritos puede convertirse en un asunto tanto público como una tarea individual progresiva y consciente. (p. 49)

De la misma forma, se puede evidenciar que este proceso de reescritura tiene un matiz comunal; ya que, estos textos se han permeado de las estrategias que tanto el compañero como las docentes en formación aportaron dentro del mismo escrito; y como dice Vásquez (2015)

la escritura no se logra de manera inmediata o es el resultado de una operación mágica. Su hacer es lento, de engarce de piezas y pulimento de ciertas técnicas. (...) Es decir, mostrarles de qué manera se configura y estructura un texto. Hacer

evidente este “detrás de cámaras” es fundamental para desidealizar el escribir y conocer de cerca sus minucias y herramientas (párr. 3).

Finalmente, dentro de esta categoría se establece el *CluLit* el cual abre paso a una posición personal del estudiante quien está enfocado no sólo a leerse a sí mismo, sino a ver al otro en una postura de igual. En las relatorías, los estudiantes hicieron aportes frente a los cuentos de sus compañeros. Se pudo observar que en 903 los oyentes, hablaron acerca del tono de la voz, la postura al hablar, la lectura en voz alta y la concepción futurista del mismo. En cambio, en 905 los estudiantes se centraron en ver si el tema era llamativo, la relación con la vida cotidiana, el final, y lo estructural frente al uso del léxico y el desarrollo del cuento.

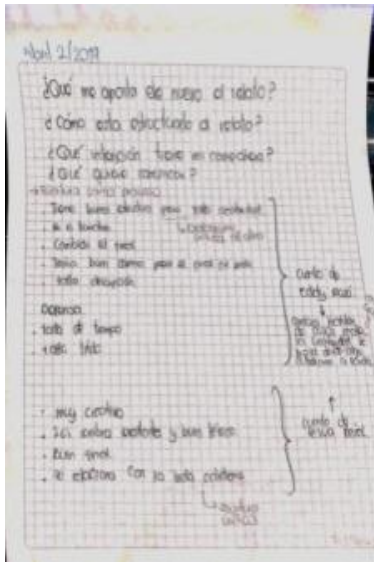
Ahora bien, frente a esto se evidencia que la puesta en común de los ejercicios da pie para desarrollar herramientas que construyan al compañero y que se vea que poner en común el ejercicio propio logra “potenciar equilibradamente la producción y la comprensión oral y escrita, así como la de otros sistemas simbólicos, se estarán dando herramientas suficientes (...) y de paso se estará preparando mejor a ese estudiante para el futuro próximo que le espera” (Correa & Dimaté, 2010, p. 34)

En vista de ello, cuando los procesos se desarrollan mancomunadamente analizando estrategias se puede ver que

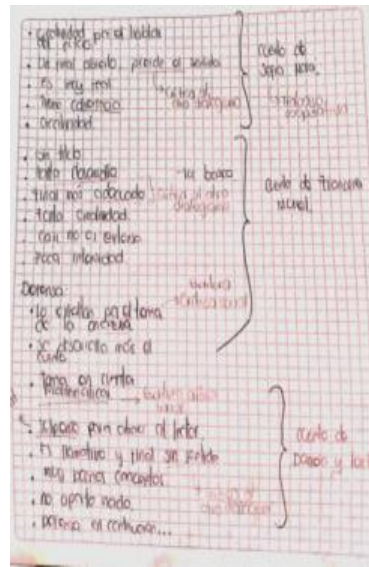
estructuran con mayor propiedad los discursos que sustentan sus saberes, sus posiciones, sus reclamos y aunque el peso de las emociones sigue rondando sus expresiones, tienen mayor habilidad para organizar sus discursos y respaldarlos con argumentos que se originan en sus vivencias, en el reconocimiento de sus contextos, en los saberes científicos que han venido construyendo a lo largo de su paso por la

escuela y que hacen manifiestos a través de esa palabra argumentada. (Correa &

Esto



como



Dimaté, 2010, p.

33).

además se ve

alimentado en

términos de lo que

adquieren los

estudiantes, tal

lo dice Correa et al.

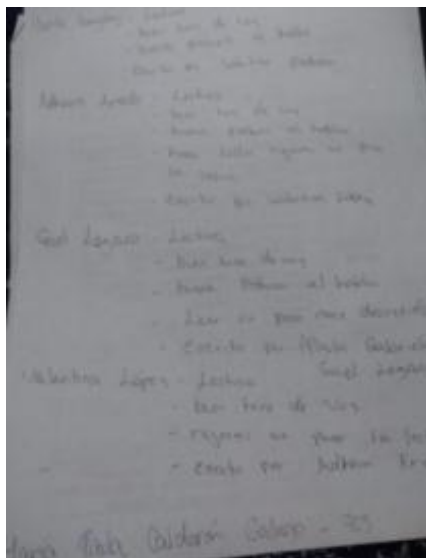
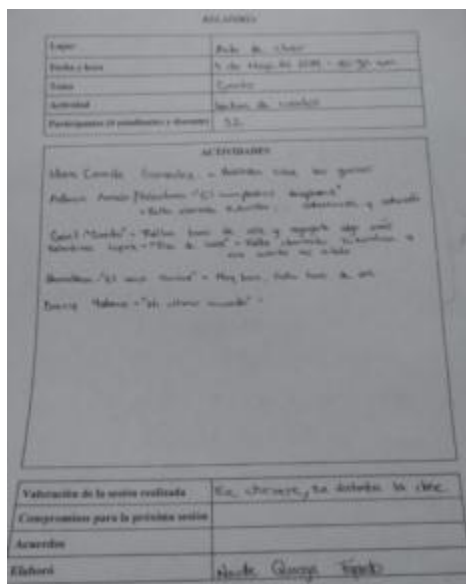
“cualquier conocimiento nuevo será significativo en tanto se imbrique plenamente con los precedentes de tal forma que -juntos- se constituyan en fundamento de la justificación de saberes que implica la argumentación” (1999, pp. 23-24).

Imágenes 35 y 36 Relatoría 2 cuento 1 posición personal del otro. Estudiante 15: (905)

Imágenes 37 38 y 39 Relatoría 2 cuento 1 posición personal del otro Estudiante 16 y 17 (903)

Finalmente, es necesario especificar que dentro de la categoría *Oral* se hicieron varios clubes literarios con temáticas diferentes, por lo cual se hará uso de transcripciones de fragmentos de los audios para poder sustentar las subcategorías presentadas. La primera subcategoría *Arg* desprende cuatro competencias dentro de sí misma; en primer lugar, la competencia lingüística que según Correa et al. (1999) es la que “representa el saber interiorizado por los usuarios de una lengua acerca el funcionamiento de ésta y que les permite acceder a la producción y comprensión de oraciones en su sistema” (p. 53).

Audio 5. Tertulia Como agua para chocolate Estudiante 18 (903): 00:57- 01:31 “tienes razón Karol, ‘como agua para chocolate’ es una novela que más que todo trata como, por



COMPETENCIA DE LA ASAMBLEA	Competencia de la Asamblea	Competencia de la Asamblea	Competencia de la Asamblea
LEER	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.
LEER DE PALABRO Y FONÉTICA	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.
ATENCIÓN	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.
NORMAS DE CORTESÍA	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.
POSTURA	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.
TONO DE VOZ	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.
CIERRE DE LA ASAMBLEA	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.	Identificar el tema central de un texto escrito.

eso dice como agua para chocolate, como hirviendo de la rabia o en ebullición por el amor, ¿si? porque digamos que siempre pues Tita, que es la protagonista de esta novela, llegaba a ciertos extremos en las emociones ya sea tristeza, felicidad, rabia, angustia, y digamos durante todo el transcurso de la novela ella tenía unas emociones que eran muy expresivas.”

Audio 5.1 Tertulia Como agua para chocolate Estudiante 20 (905): 21:43- 22:09 "Yo quería hacer una relación ehhh una una comparación entre la relación que había entre Nacha y Tita con la que hay entre Tita y Roberto que se basa en la cocina, porque Tita era la que amamantaba al bebé, la que le cambiaba los pañales, la que le hacía los pañales, eh era básicamente la mamá de Roberto y tenía mucho miedo de Rosaura porque Rosaura era como una mamá Elena 2 que quería seguir con la tradición"

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede evidenciar que los estudiantes de 905 logran tener una reflexión de su propio lenguaje, puesto que cambian palabras o hacen alusión a lo que han dicho; por otro lado, en ambos cursos se presenta el uso de la experiencia propia para sustentar sus opiniones, puesto que los estudiantes narran situaciones cotidianas que dan cuenta de sus vivencias y que se relacionan con lo que pretenden sustentar. En 903 los estudiantes usan citas textuales mientras que en 905 solamente se nombran o parafrasean, además se puede ver que se hace una interpretación más allá de los textos, ya que tratan de explicar ciertos acontecimientos del libro con sus deducciones frente a las mismas.

En segundo lugar, se presenta la competencia tímica, en la que se pudo evidenciar que en 905 los estudiantes basan su discurso en experiencias personales, hacen uso de ciertas emociones y situaciones que les han pasado para argumentar la posición que ellos tienen. Por el contrario, en 903 si bien se refieren a su posición personal no incluyen tanto su experiencia y más bien se refieren a situaciones generales como la religión, la política, etc. Además, en 905 los discursos se sitúan en sí mismos mientras que en 903 se habla más desde la generalidad.

Audio 2. Estereotipos. Estudiante 11 (903): 07:21–07:46 “pues yo creo que cuanto a lo que dijo Marlon, que las mujeres son las que eso, es una frase que tenemos hace mucho tiempo que el hombre propone y la mujer dispone, y yo no estoy de acuerdo con eso porque no es el hecho de que porque algunas lo hagan, no significa que sean todas y que no debemos generalizar, aparte creo que el que quiere, quiere y pues un hombre también tiene ganas , pues o sea creo que eso va de parte y parte.”

Audio 2.1. Estereotipos. Estudiante 6.1 (905): 15:53- 16:16 "porque es que yo normalmente uso ropa holgada y nunca me arreglo o a veces juego rudo con algunos de ustedes y a mí me han dicho marimacha y me han creído como si fuera uno de ustedes solo por eso (...) entonces ella dice que cuando nosotras no nos arreglamos no somos lindas o no nos vemos delicadas o como chicas" 17:06- 17:24 "qué es lo que pasa que es que para ustedes una mujer como se vista, entonces si se viste como a mí me gusta pues yo la miro, o si se viste como a mí no me gusta entonces nada, entonces la trato mal, o sea no mal en la forma de palabra sino la hago menos"

En las transcripciones anteriores se puede ver que los argumentos están previstos por la competencia tímica, puesto que “la constituyen todos aquellos aspectos del universo emocional de los sujetos: emociones, motivaciones, afectos, reconocimientos, autoestima, tensiones, prejuicios, condicionamientos, represiones, esperanzas” (Correa et al., 1999, p. 55). Esto entonces refleja que los estudiantes, se ven movilizados a valer su discurso desde una postura personal que no solo hable de quienes son como sujetos, sino que los sitúe en el aula y les dé un lugar en el que puedan colocar en común lo que piensan aunado con lo que son ellos mismos.

En tercer lugar, se encuentra la competencia cultural, que está determinada por un “saber interiorizado acerca de su universo cultural y del cruce que se establece al reconocer la existencia y el valor de múltiples culturas.” (Correa et al., 1999, p. 55). Estos saberes a los que se refieren los autores transversalizan los discursos de los estudiantes, pues se valen de sus conocimientos previos para poder soportar las ideas que dan en sus intervenciones.

Audio 2. Estereotipo. Estudiante 11 (903) 00:05-00:46 *“bueno, un estereotipo, sería que muchas veces las mujeres, tanto los hombres, más que todo entre hombres se cree que si un hombre utiliza ropa, o sea ropa de color rosado, o morado, pues... ehh se creen que son femeninos entonces, se le considera que es gay.... bueno no en todas las ocasiones, pero si la mayoría de ocasiones o si tiene, digamos, si el hombre se expresa de manera cómo así... o si es muy expresivo, entonces ya se le considera que es gay y ustedes no se pueden expresar como las mujeres, o sea tenemos esa diferencia cuando estar igual”.*

Audio 2.1 Estereotipos. Estudiante 26. (905): 5:46- 6:12 *"es que, bueno sí para nadie es un secreto que para el punto de vista de los dos lados físicamente si somos distintos y tal vez nosotros tenemos capacidades para un algún tipo de cosas y ustedes para otro totalmente distinto, pero eso no quiere decir que nosotros pensemos que ustedes son débiles, sino que tienen su propia forma de hacer las cosas y eso es lo que realmente nos diferencia"*

Con lo anterior, se puede observar que en ambos cursos usan tanto prejuicios como situaciones positivas frente a lo que están acostumbrados a ver o escuchar. Dentro de esta competencia en 903 y 905 reconocen esos valores culturales que cada uno tiene y hablan del mismo, se reflejan en el otro y también piensan en lo que se dice de los demás. No solo

se habla desde la posición personal, sino que también trabaja una idea que abarca los estereotipos generales que se siguen asentando dentro de las distintas generaciones.

En último lugar, se desarrolla la competencia ideológica que según Villoro (1985) citado en Correa et al. (1999) es el “conocimiento intuitivo acerca de ese conjunto de enunciados no justificados objetivamente, en los cuales ciertos motivos psicológicos (intereses, preferencias, etc.) inducen a creer en ellos pese a carecer de razones suficientes para fundirlos y constituyen la ideología” (p. 27). Dentro de esta misma ideología es posible notar en ciertas intervenciones de los estudiantes en ambos cursos que si bien se valen de motivos no justificados, encuentran modos de discurso que sientan un lugar crítico tanto en la lectura como en su perspectiva frente a las situaciones.

Audio .2. Debate estereotipos. Estudiante 31. (903) 04:50–05:28 *“pues es verdad lo que dice Lucuara porque las mujeres también pueden tener a los hombres así como que a pagarles, o sea si para que tengan relaciones, pero eso más que todo se da es en las mujeres , o sea que porque casi no se ven como los prostíbulos de los hombres , o sea casi nunca se ve... (la interrumpen diciendo que no)... o sea, si se ve pero no mucho, en cambio en las mujeres si se ve demasiado eso, entonces digamos pues como que a veces se ve raro que un hombre este si... prostituyendo no?... en cambio, en las mujeres se ve normal...”*

Audio 5.1 tertulia El amor en los tiempos del cólera Estudiante 15(905): 16:40- 17:13
"Allí yo quiero resaltar el papel de la simbología y la discriminación que tienen hacia otros trabajos y otros estratos económicos, por lo menos cuando hablaron sobre que no quería que se metiera con un telégrafo pues ahí se ve la discriminación en su trabajo y pues en cierta parte también cuando se la llevan por eso y también juega mucho el papel sobre tener que hacerle caso porque es la hija" 33:58- 34:12 "sí porque él es muy

romántico y habla del amor pasional, pero también sobre la maldad que trae el amor consigo por eso yo digo que comparto ese pensamiento porque así como algo es bueno también puede ser malo"

En correspondencia a lo anterior, es posible constatar que en ambos cursos se ve el uso de ciertos argumentos basados en situaciones personales en las que se ven reflejados ellos mismos; adicionalmente, es notoria la influencia que tiene el otro en ellos, puesto que, si ellos plantean una posición y los demás tienen una reacción negativa, quienes están interviniendo tratan de cambiar lo que dicen y modifican palabras o expresiones para incluir lo que dicen los demás. Por otro lado, se puede ver que 905 hace mayor uso de ejemplos para justificar sus ideas; no obstante, éste en su mayoría no es totalmente objetivo, sino que refiere a su posición personal, mientras que en 903 solo se remiten a sus posturas y creencias frente a la situación específica.

En segunda medida, está la *Oral* con la *VO* que comprende la codificación y descodificación de los discursos. En ese sentido y siguiendo la visión de Correa et al. (1999) “la codificación tendrá que ver con la escogencia de los argumentos con los recursos utilizados y con el tipo de efecto contextual que se hace presente en la relación dialógica de unos y otros” (p. 27). Lo anterior, hace referencia entonces a la competencia que adquieren los estudiantes frente a la lectura de su contexto; ya que, es desde allí que eligen configurar su discurso y su mirada hacia el otro.

Audio .3. Distopía. Estudiante 17. (903): 03:08– 03:51 “*porque o sea digamos los argumentos dicen que está mal que el alcalde haga la estatua de un dios que no toda la comunidad cree y pues digamos como ejemplos, que es como, el primero es: como si Peñalosa colocara una estatua del Buda sabiendo que tenemos libertad de culto. Y acá en*

el colegio, pues que haya imágenes o simbología religiosa sabiendo hay distintas creencias y ateos, de hecho, aquí en el colegio lo hay, en la parte de primaria hay una Virgen y pues eso para mí no debería estar y pues porque hay personas que son ateas, otras cristianas, otras católicas, otras bueno infinidad entonces para mí eso no está como bien”

Audio 5.1 tertulia El amor en los tiempos del cólera. Estudiante 26 (905): 24:46- 25:55

"Ehh pues para mí, el amor sí es como una enfermedad porque pues bueno aparte de que pues se sabe que sí tiene una reacción química que libera dopamina y oxitocina, pues me parece que cuando desaparece la oxitocina después de un tiempo en el que ya se lleva una relación, en algunas personas ehh siento que cuando está oxitocina desaparece por parte de alguno de los dos miembros de la relación pues deja al otro que aún conserva ese sentimiento completamente destruido o si ahí es cuando empieza el verdadero proceso del desamor y eso es lo que verdaderamente duele, por eso el amor es una enfermedad, que exista la oxitocina y que después simplemente desaparezca pues deja cierto dolor en cada uno"

Es así que se evidencia que, dentro de los discursos de los estudiantes, se constata que hacen uso de argumentos que sustentan su posición, se habla de otros espacios académicos como las ciencias sociales, la química, la historia, la misma literatura y las experiencias vivenciales que soportan sus opiniones frente al tema. Los estudiantes de ambos cursos escogen asertivamente los argumentos que necesitan utilizar para desarrollar su punto de vista. Logran hacer interpretaciones y deducciones tanto de los mismos textos como de su entorno.

Por otro lado la descodificación se refiere a lo que menciona Bajtín (1963, citado en Todorov, 2013) “ningún miembro de la comunidad verbal encuentra jamás en la lengua

palabras que sean neutras (...) no, recibe la palabra a través de otro, que sigue ocupando la palabra” (p. 86), esto refiere a que los y las estudiantes plantean sus intervenciones muchas veces basados en lo que dice el otro; esto no se desliga de las apreciaciones anteriores, ya que éstas construyen y aportan.

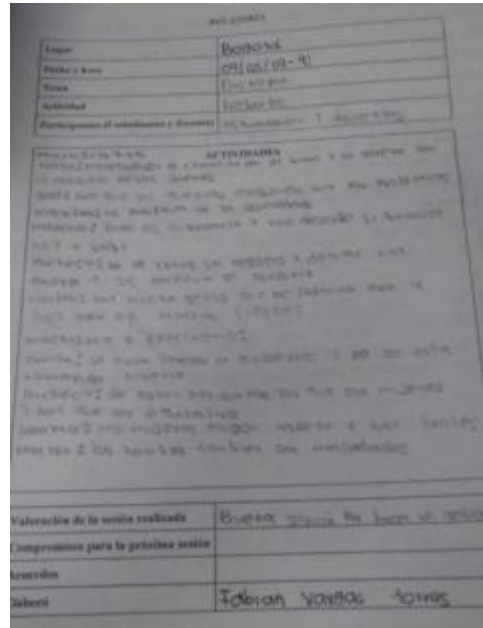
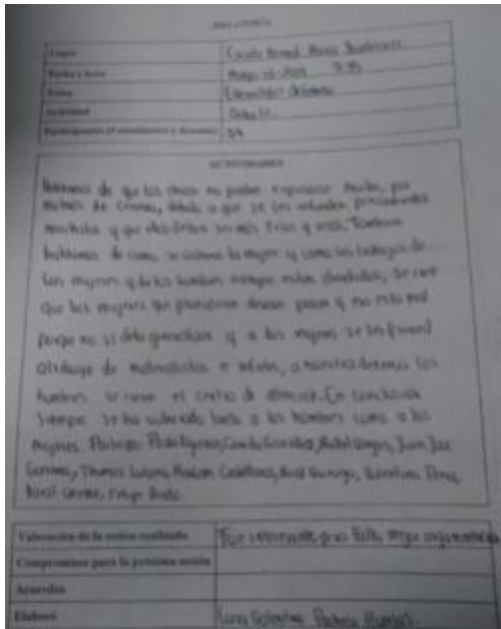
Audio .2. Estereotipos. Estudiante 31. (903): 07:54 – 08:13 *“también estoy de acuerdo con lo que dijo Marlon porque digamos si una mujer digamos se lo da así de una, sin conocerlo ni nada, o sea sin tener nada de nada y después viene y lo ve con otra o algo así pues no tiene ningún derecho porque ella fue la fácil que se puso de boba también”*

Audio 6.1. Tertulia Como agua para chocolate. Estudiante 34. (905) 12:56- 13:08
"Quiero resaltar que en el libro este baño era como una tradición por decirlo así, se hacía una vez a la semana. Ya ahí voy a lo que dijo Andrés y es que esa boda sirvió de motivo para que se dieran las relaciones entre Pedro y Rosaura"

Finalizando esta segunda subcategoría, se encuentra que en el trabajo que se hizo en el club literario, se plasmó el trabajo dialógico de los estudiantes; puesto que en ambos cursos los estudiantes parten de la opinión de sus compañeros para soportar, refutar o complementar la idea. Con lo cual se evidencia lo que plantea Bajtín (1993), puesto que el discurso se relaciona con aquello que los hablantes anteriores han conformado y pueden sustentar la construcción los argumentos que se quieren utilizar. Tanto en 903 como en 905, las intervenciones de los estudiantes en varios momentos se refieren a la de otros y se toman como punto de partida para la intervención propia.

Finalmente, se trabaja con la *Oral* en la subcategoría de *CluLit* la cual abrió paso a distintas situaciones de diálogo en el aula, y que permitió que este espacio de conversación basado no solo en los textos sino también en la visión de las situaciones de su vida social y

personal, lograrán lo que Valls, Soler y Flecha (2008) comentan como “el proceso



intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo” (p.73).

Entendiendo además que la lectura no se enmarcó únicamente en textos escritos, el club literario dio paso a lo que Soler (2003) plantea pues esta “es una nueva forma de entender la lectura: no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y de creación de sentido acerca de la cultura con las personas del entorno” (pp. 32-33).

Imágenes 40 y 41 Relatorías de clubes literarios 3 y 4 (903):

Imágenes 42 y 43 Relatorías clubes literarios 6 y 7 (905):

basándose en su propio lugar de enunciación; los estudiantes se centraron en una problemática actual y dieron cuenta de ésta a través de su creación literaria, desarrollando una historia que denuncie este tipo de situaciones y que como dice López Keller (1991) es parte de lo que “se ha señalado la aparición de la distopía como síntoma de una quiebra de la fe en el progreso, (...) donde nos encontramos con una obra crecientemente pesimista o, por lo menos, de advertencia y crítica social.” (p. 21). Además de esto, trabajaron alrededor de una problemática contextual que les otorgó una postura en el aula, ya que tenían la posibilidad de promover su propia visión de distintas y diversas problemáticas que también dejaron ver cuál era su pensamiento acerca de x o y circunstancia en su vida cotidiana.

Frente a las estrategias dentro de la escritura, se obtiene un segundo resultado general, en el que los estudiantes utilizaron la estrategia descriptiva como primer paso para la relación que ellos hacen con sus realidades, los escritos no solo de creación sino aquellos que pedían un argumento de un texto dieron cuenta de esa relación de acercamiento, ya que se visibiliza un análisis de aquello que se presentaba en pro de sus situaciones cotidianas; así también, les permitió tener un primer acercamiento a la argumentación.

En cuanto a lo analógico, los estudiantes lograron tomar una postura personal y objetiva a través de la escritura basada en la distopía y la crítica social; en esta estrategia se vio un mayor desarrollo de las ideas, uso de figuras literarias según el estilo de cada estudiante y una interpretación de posibles realidades en la que ellos pueden verse involucrados. Esto promovió la optimización de la escritura, debido a que la distopía otorgó un espacio distinto de creación en donde como dice Sapiro (2016) “se plantea una visión externa e interna conjunta en la que se ofrecen discusiones sociales y mensajes que van

cargados de interpretaciones, modos de vida y puntos de vista que sin duda se mezclan en el quehacer escritor” (p. 78).

En el resultado final del cuento, se pudo constatar la conexión que se hacía entre ideas. Por lo cual, se puede afirmar que la escritura vista como proceso dentro del club literario generó claridades en los estudiantes al momento de plasmar sus ideas. Así mismo, permitió organizar con mayor facilidad el cuento y aportó a la cohesión de este. Ya que, la retroalimentación modificó la concepción del error de forma negativa, pues como evidencia Aragón (2010) “resulta de suma importancia y utilidad para cualificar procesos de escritura, en otras palabras, para propiciar una metacognición de la movilidad del productor de textos, acceder a las tachaduras, pifias, errores y correcciones a lo largo de un proceso de composición textual” (p. 47) y le abrió paso al compañero para alimentar el escrito del otro y también del mismo; dejando de señalar y criticar y más bien aportando y construyendo en conjunto. Es por eso, que la reescritura fue importante puesto que las ideas y comentarios que hicieron los compañeros cooperaron a aclarar ideas y mejorar los escritos. Además, el trabajo basado en su contexto real se volvió más significativo, en tanto que fue notoria su posición en los cuentos creados y se logró poner por escrito las perspectivas y posiciones que los estudiantes tienen.

Lo anterior, tomado no solo en términos de la visión del otro, proporcionó de una estrategia dual, en la que la oralidad y la escritura estaban de la mano; pues se ponía en común aquello que se había escrito y desde la oralidad se lograba sustentar, ampliar, justificar o especificar los aspectos que se habían producido escrituralmente además, esto permitía que los estudiantes plantearan mejor sus ideas pues demandaba un proceso de organización y adecuación de argumentos o posiciones frente a lo que se expresaba tanto en

lo escrito, como en lo oral sin dejar de lado la opinión del otro y en ese proceso se alimentan las competencias discursivas en ambas vías ya que se da “una situación de intercambio específica en la que el sujeto es capaz tanto de organizar sus recursos de lenguaje internos, como procurar un tipo de estructura externa que se dé en pro de un claro cruce de mensajes intencionales y conscientes” (Charaudeau, 2001, párr. 5). Esto entonces permitió reforzar los dos discursos puesto que el escrito se estructuraba y entendía en lo oral, y lo oral se sustentaba en lo escrito.

Dentro del desarrollo del club literario, frente a la oralidad; en el ámbito lingüístico, organizaron su discurso tanto desde su propia posición y experiencia; como con la de sus pares, dejando de lado los comentarios valorativos y aludiendo a argumentos que accedían a otros campos del saber cómo lo fueron: la estructura textual, el desarrollo del cuento, la postura y la modulación de la voz. Además, el club literario permitió la cualificación de la oralidad, en tanto los estudiantes de ambos cursos reflejaron un progreso en su discurso; puesto que, se valieron de argumentos para sustentar sus intervenciones desde la lectura del contexto que se hacía. Del mismo modo, se demostró un uso de diferentes recursos dentro de sus comentarios y lograron una relación dialógica entre unos y otros. Gracias a esto, se pudo notar que el club literario aportó a la libre expresión; permeada por las ideologías de los estudiantes. Además, abrió paso a un trabajo mancomunado en el que la opinión del otro fue vista como el punto de partida de mi propia intervención, pero también como construcción del argumento que se propone, que se quiere comentar o refutar. Esto como aporte principal dentro de un espacio de discusión y debate.

En adición, se debe tener en cuenta el trabajo que se pudo transversalizar en pro de los ejes del PEI de la ENSDMM puesto que desde la pedagogía crítica que encamina el

colegio y la ética y estética se alimentó el proceso de los estudiantes, ya que fueron conscientes tanto de su contexto institucional como de su contexto social promoviendo un ambiente reflexivo en relación a su ambiente.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

En primer lugar, es importante valorar el lugar del estudiante dentro del aula; no sólo se hicieron construcciones importantes en la retroalimentación entre pares, sino que se promovió un ambiente distinto enmarcado en el club literario; puesto que se evidencia que el trabajo colaborativo fomenta un espacio de construcción bilateral y además estuvo la posibilidad de entender y ver las distintas posturas de los estudiantes, sus análisis, críticas, deseos y desilusiones.

Además, esto generó una visión distinta de los estudiantes a las investigadoras, ya que el trabajo colaborativo elimina un ambiente competitivo entre los estudiantes y promueve un espacio en el que se le otorga la misma importancia tanto al docente como al estudiante y que con este se sienta en la plenitud de expresar sus opiniones y críticas frente a la clase.

El trabajo de la práctica dio paso a que las investigadoras en vez de ser personas que dirigían o dictaminaran el quehacer en el aula, fueran mediadoras del conocimiento y se determinaran como una guía frente a las distintas actividades que se establecían.

Adicionalmente, fue interesante ver cómo los estudiantes tomaron posturas de liderazgo y un papel más allá que un simple evaluador, sino que ampliaban ideas, cualificaban sus propios procesos, proponían ejemplos y alimentaban sus procesos orales. Esto dio paso a

ver la relación docente- estudiante de forma más flexible sin sobrepasar los límites de respeto y de formalidad.

En segundo lugar, fue primordial fomentar el desarrollo oral que en muchos casos es dejado de lado en el aula y se pudo evidenciar que cuando las estrategias son trabajadas en conjunto posibilitan una construcción más sólida y equitativa, ya que a través de la oralidad los estudiantes dieron cuenta de su voz y por medio de la escritura soportaron aquello que querían decir o que no podían expresar oralmente. Asimismo, el trabajo escritural dedicado durante este proceso permitió no sólo el mejoramiento en la creación y organización de ideas, sino que abrió paso a la cualificación de aspectos formales de la lengua como son el uso de la puntuación, ortografía y gramática. Esto deja como cierre, una vista diferente de aquello que se promueve en el aula, puesto que no solo estuvo dentro de los estudiantes, sino que se puede hablar de un trabajo colaborativo en el marco de las competencias discursivas.

En correspondencia con lo anterior, se establecieron ciertas estrategias en el aula que lograron modificar la versión satanizada del error o equivocación como algo negativo, y se partió de éste para avanzar en el proceso individual y aportar en el colectivo; alimentando, además, el trabajo en grupo y dejando de lado la competencia e individualización en la clase y promoviendo la importancia de validar el lugar del otro como potencial dentro del propio proceso de aprendizaje y formación.

Asimismo, la distopía dio lugar a una concepción de la literatura menos estructural y más social y contextualizada, pues ésta permitió hablar de las nociones y críticas que cada uno se tenía frente a distintos contextos en los que se desenvuelven, y fue guía para argumentar que los autores también promueven en sus textos unas nociones que van más

allá de lo que al principio los estudiantes comentaban, como una expresión de un conocimiento. Es entonces que la distopía dio lugar para denunciar situaciones del colegio, del país, de la sociedad y a partir de estas, promovió una mirada distinta y crítica; dejándole no solo a los estudiantes una perspectiva distinta de la literatura, sino que afianzó en las investigadoras un sentido más allá de la cátedra académica del texto y permitió cualificar al estudiante y la práctica pedagógica de las docentes en formación.

Por otro lado, el club literario permitió desarrollar un trabajo simultáneo frente a las competencias discursivas, puesto que la oralidad y la escritura se sustentaban entre sí y posibilitaron el mejoramiento del proceso argumentativo que por separado cada una demanda, lo que dejó entrever que las situaciones al manejarse de manera paralela se desarrollan en ambas vías. En ese sentido, esta metodología generó en los estudiantes una visibilización de sí mismos dándoles una postura dentro del aula, dejando de lado el miedo a opinar y motivando la participación activa sin sentirse presionados por los mismos compañeros o por las docentes en formación.

Es entonces que, frente al ejercicio pedagógico, trabajar el proyecto de aula permitió un panorama más amplio y flexible en cuanto a las estrategias, dinámicas y aplicaciones establecidas, puesto que esto tomó en consideración no sólo las perspectivas de las investigadoras, sino que además consideró las necesidades que se venían presentando tanto en los estudiantes como las de la docente titular. Esto, se construyó de la mano de la literatura distópica, la cual permitió visibilizar diversas situaciones de la sociedad que podían ser trabajadas a lo largo de la crítica literaria y del uso del contexto y la voz propia dentro del aula de clase.

Consideraciones finales

Luego del trabajo pedagógico e investigativo, se pueden considerar las siguientes recomendaciones para los futuros investigadores y maestros en formación:

- Trabajar desde el contexto de cada estudiante abre paso a considerarlo como sujeto integral dentro de su proceso de aprendizaje, puesto que les da un lugar y rol activo dentro del aula notando los miedos, aspiraciones y críticas que como individuos pueden generar a través de sus vivencias.
- Implementar el desarrollo de dos habilidades en complemento potencia en los estudiantes una actitud reflexiva frente a su quehacer y los productos que presentan a los profesores y docentes en formación. Esto permeado por el club literario, el cual resignifica el proceso evaluativo y académico viendo la literatura no sólo como un espacio formativo sino como un encuentro de discusión de las percepciones personales y de las proyecciones de los ambientes que se escriben en los textos trabajados.
- Se recomienda seguir trabajando alrededor de metodologías como el club literario, pues éste promueve un desarrollo de las competencias en conjunto, dejando de verlas como habilidades separadas en el individuo y permitiendo que estas se cualifiquen de manera conjunta, dando un espacio de discusión y debate que le posibilite al estudiante una actitud crítica frente al otro y a sí mismo.

Limitaciones

Luego del proceso investigativo que se llevó a cabo, se reconoció que la falta de tiempo debido a las diversas situaciones en la Universidad Pedagógica Nacional dificultó el proceso que se planteó desde un primer momento. Si bien se ajustó toda la planeación al tiempo que se tuvo, hubo momentos en los que las actividades no lograban los objetivos

propuestos y además, los estudiantes afirmaban sentir el vacío procesual cuando las investigadoras no podían asistir como habitualmente lo hacían.

Por otro lado, dentro del proceso formativo de las investigadoras se presentaron dos cambios en cuanto a la asesoría del proyecto por motivos de fuerza mayor, esto conllevó a que el ejercicio investigativo se viera estancado en algunos momentos y se tuviera que replantear algunos planteamientos del mismo. Sin embargo, siempre se tuvo la mejor disposición por trabajar hacia una monografía de calidad y sobre todo, que beneficiara no sólo a las investigadoras, sino también a la población de grados noveno de la ENSDMM,

Lista de referencias

- Aguiar e Silva, V. (1972). *Teoría de la literatura*. (1st ed.). Madrid: Gredos.
- Alvarado, Siso & García (2008). *Características más relevantes del Paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens. Volumen 2. pp 187-202.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Plan de ordenamiento territorial*. Cámara de Comercio de Bogotá. pp 1-17.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Colegio Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED)*. Secretaría de Educación de Bogotá. pp 1-8.

- Álvarez, C. (2016). *Clubs de lectura ¿una práctica relevante hoy?* Información, cultura y sociedad: revista de Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2630/263048647005.pdf>
- Álvarez, C., & Gutiérrez, R. (2012). *Educación en valores a través de un club de lectura escolar: estudio de caso*. *Revistas Científicas Complutenses*. Volumen 24(2), pp 303-319
- Álvarez, C., & Pascual, J. (2014). *Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer*. *El profesional de la información*. Volumen 23(6), pp 626. Recuperado de: <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2014/nov/10.pdf>
- Aragón, G. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaría de Educación Distrital. SED. Colombia- Bogotá D.C.
- Carrillo, T. (2001). *El proyecto pedagógico de aula*. *Educere*. Volumen 5 (15). pp 335-344 <http://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Cerda, H. (1995). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlo, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia. Editorial El Búho
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
- Charaudeau, P. (2001). *De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas*. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*. Volumen (1). Editorial Latina. Venezuela. Recuperado de <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html>
- Chelle, F. (2015). *Palabra escrita: Literatura Distópica*. [Mensaje de un blog]. Recuperado

de: <http://palabraescritafernandochelle.blogspot.com/2015/01/literatura-distopica.html>

- Correa, J. (1999). *Saber y saber demostrarlo. Hacia una didáctica de la argumentación*. *Books*, Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación, edición 1, Vol. 1, número 12.
- Correa, J & Dimaté, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaría de Educación Distrital. SED. Colombia- Bogotá D.C.
- Costa, J. (2017). *La distopía como espacio de construcción para desarrollar y potenciar procesos de producción escrita en las estudiantes del grado 1001 de la I. E. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. (2017). *PEI y horizonte institucional*. Bogotá, Colombia.
- González, A. (s. f.). *Los textos ficcionales como mundos posibles*. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-12.pdf>
- Gutiérrez, D. (2017). *El taller literario: un vínculo entre literatura y escritura*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D. D.
- López, K. (1991). *Distopía, otro final de la utopía*. Revista Española de investigaciones sociológicas REIS N° 55. p. 7-23.
- Lukács, G. (1916). *Teoría de la novela Un ensayo histórico-filosófico sobre las formas de la gran literatura épica*. Buenos Aires, Argentina. Editoriales Godot.

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estándares Básicos de las Competencias del Lenguaje*. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Morote, E. (2016). *La creación literaria de microficciones en educación secundaria y educación superior. Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva y el aprendizaje de la vida*. Facultad de educación. Didáctica de la lengua y la literatura. Español, Inglés y Francés. Universidad de Murcia. España. Páginas 947.
- Muñoz, O & Pulido, R. (2011). *La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso*. Revista Lengua y habla. Volumen (15). Universidad de Los Andes, Escuela de Idiomas Modernos, Mérida. Venezuela. pp 1-13.
- Ramírez, D. (2017). *El taller literario: Un vínculo entre literatura y escritura*. Facultad de humanidades. Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. D. C. Recuperado de
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3246/TE-21141.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivera, A. (2016). *Estrategias de enseñanza para la competencia discursiva escrita: estudio de caso*. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Universidad de La Salle. Bogotá. D. C. Recuperado de
http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/20334/26092112_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rojas, Huertas, Delgado, Vengoechea. (2013). *El taller literario como estrategia pedagógica para la motivación a la lectura y escritura en estudiantes de grado 8^a*

- del Colegio de Formacion Integral Mundo Nuevo. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperdo de*
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12285/RojasAyalaNuryJohanna2014.pdf?sequence=1>
- Saldías, G. (2015). *En el peor lugar posible: Teoría de lo distópico y su presencia en la narrativa tardofranquista española (1965- 1975)*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/295707/gasr1de1.pdf;jsessionid=E3EE585C5A36359ADE08E315E13BC96C?sequence=1>
- Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Fondo de Lectura Económica. Buenos Aires- Argentina. páginas 168.
- Todorov, T. (2013). *Mijaíl Bajtín: El principio dialógico*. Instituto Caro y Cuervo. Imprenta Patriótica Colombia. Páginas 330.
- Tonon, G. (2011). *La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral*. Proyecto Culturas Juveniles. KAIROS. Revista temas sociales. Vol. 27. Universidad Nacional San Luis.
- Vásquez, F. (2015). *Elementos para una didáctica de la escritura*. Página Web Escribir y Pensar, conferencias. Recuperado de
<https://fernandovasquezrodriguez.com/2015/10/25/elementos-para-una-didactica-de-la-escritura>

Vygotsky. L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial crítica. Grupo editorial Grijaldo. Barcelona. Recuperado de

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

Anexos.CONSENTIMIENTO INFORMADO

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR02SINV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 2	

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica			
Título del proyecto de investigación			
Descripción breve y clara de la investigación			
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación			
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) :		
	N° de Identificación:	Teléfono	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo : _____

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____

Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR02SINV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 2	

Declaro que:

- 1.→ He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
- 2.→ He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
- 3.→ Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
- 4.→ He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
- 5.→ No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
- 6.→ Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
- 7.→ Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
- 8.→ Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
- 9.→ Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

ANEXO #1 FORMATO DE DIARIOS DE CAMPO

FECHA: DD/MM/AAAA. **BLOQUE #:** AM-PM

Objetivo:

Tema de clase:

UNIDAD DE ANÁLISIS	DIMENSIÓN COGNITIVA-COMUNICATIVA		DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA	
	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Estudiante de grado 903 y 905 Escuela Normal Distrital Superior María Montessori	Producción textual	* ORAL -Discurso argumentativo e investigativo -Secuencia -Volumen de la voz -Pausas * ESCRITA -Texto argumentativo e investigativo -Gramática -Tiempo verbal -Nombres -Pronombres -Ortografía -Corrección	Relación estudiante-estudiante Estudiante-maestro	*Se desenvuelven eficazmente en los trabajos en grupo. *Tipo de lenguaje que usan para referirse al otro. *Desenvolvimiento con el otro.
	Comprensión e interpretación textual	*Leer diferentes tipologías textuales *Reconocimiento de las particularidades de un texto. * Reconocer la Intención Comunicativa *Uso e identificación de diferencias y similitudes de estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.	Disciplina (Cumplimiento de normas)	*Pautas en la distribución en la organización del salón *Existe respeto por los demás *¿Cuándo y por qué se les llama la atención? *¿Cuándo son reprendidos cambian de actitud? *Actitud frente a la dinámica de clase
	Literatura	--Elaboro hipótesis de lectura --Leo textos narrativos --Reconozco elementos	Relaciones de poder	*Reconocer si hay algún jefe en el salón. * Reconocimiento del rol de la profesora dentro de la clase

		<p>constitutivos del texto</p> <p>--Propongo hipótesis entre el texto y su contexto histórico</p> <p>--Comparo textos</p> <p>--Relaciono el tema con el autor</p>		<p>* Reconocer si hay subgrupos en el curso. ¿Tipos?</p> <p>*Respuestas frente a los agentes externos.</p>
	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos	<p>*VERBAL:</p> <p>-- Reconoce medios de comunicación</p> <p>--Selecciona y clasifica información</p> <p>--Produce textos orales o escritos con base en los planes</p> <p>-- Socializa, analiza y corrige el texto.</p> <p>-- Entiende el texto para exponerlo</p> <p>*NO VERBAL:</p> <p>--Estrategias de comunicación no verbal</p> <p>--Explica los mensajes no verbales de su contexto</p> <p>--Reconoce y usa códigos no verbales en su discurso.</p>	Disposición (individual-grupal)	<p>* Reconocer si sienten empatía al trabajar con otros.</p> <p>* Identificar si trabajan colaborativamente.</p> <p>* Reconocer si terminan más rápido individual o en pares.</p> <p>* Identificar si aprenden mejor individual o grupalmente.</p> <p>* Influencia del par sobre las respuestas y comportamientos individuales.</p>
	Ética de la comunicación	<p>*Identifica y caracteriza elementos de la comunicación:</p> <p>-interlocutor</p> <p>--código</p> <p>--canal</p> <p>--mensaje</p> <p>--contexto</p> <p>*Reconocimiento de lo que dice y el impacto que tiene</p> <p>*Identifica roles e intenciones comunicativas</p>	Resolución de problemas	<p>* Los estudiantes mantienen un comportamiento respetuoso con el otro.</p> <p>* Llegan a acuerdos después de una discusión.</p> <p>* Están dispuestos a escuchar a sus compañeros.</p> <p>* Están dispuestos a ayudarse frente a una situación.</p>
	Atención	<p>* Se muestran atentos a las explicaciones y/o instrucciones</p>	Motivación	<p>*Dispuesto a aprender</p> <p>*Gusto por nuevos temas</p> <p>*Esfuerzo por estar atento</p>

		proporcionadas por la profesora.		*Actitud frente a la metodología de la clase
	Nivel de participación	*Levantar la mano cuando le interesa el tema *Toma y respeta el turno para participar		

ANEXO #2 ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES

ENCUESTA NO ESTRUCTURADA PARA LOS ESTUDIANTES

La encuesta fue estructurada para que se hiciera de manera comunal con los estudiantes y conocer a grandes rasgos sus intereses y algunas características socioeconómicas y personales de los mismos; para tal efecto la encuesta la pregunta la profesora en formación dando ciertas opciones de respuesta y los estudiantes levantan la mano frente a la respuesta que consideren más adecuada para ellos. Las preguntas fueron:

1. Edad
2. Estrato socioeconómico
3. Barrio- Localidad en la que viven
4. Gustos y preferencias
 - a. Leer
 - b. Desarrollar talleres
 - c. Escribir
 - d. Hacer dinámicas diferentes
 - e. Discutir o debatir un tema
 - f. Exponer
 - g. Ver vídeos
5. Razón por la cual cree que está en la ENSDMM
 - Ser profesor/a
 - Porque salió el cupo
 - Gusto
 - Futuro que se ofrece
 - Es bueno
 - Tener familia egresada
 - Elección de los padres
 - Cercanía a la casa
 - Por ser público

ANEXO # 3 DIAGNÓSTICO DISCIPLINAR

Texto 1:

Finis Mundi (fragmento)

- (...) Hace aproximadamente cuarenta años, un viejo ermitaño, Bernardo de Turingia, se presentó ante una asamblea de barones y les dijo que Dios le había revelado, por medio de una serie de visiones, que el mundo se acabaría en el año mil (...) Tengo razones para creer que estas revelaciones son auténticas.

-¿Qué razones?

-Entre otras cosas, predijo la fecha exacta de la muerte del rey franco Hugo Capeto. Día, mes y año. No me fue difícil averiguarla, porque falleció el año pasado. Bernardo de Turingia acertó de pleno, y no tenía modo de saberlo; murió más de treinta años antes que el monarca.

-Como no sé latín, no puedo comprobar que me dices la verdad. De todas formas, aun en el caso de que el mundo se fuera a acabar en el año mil, ¿qué tiene que ver eso con tu Ciudad Dorada?

- Ten paciencia; ahora te lo explicaré. Según el ermitaño, la Rueda del Tiempo se sustenta sobre tres ejes, tres amuletos de gran poder: el Eje del Pasado, el eje del Presente y el Eje del Futuro. Cada mil años alguien los reúne para invocar al Espíritu del Tiempo y darle razones para que juzgue a la humanidad digna de vivir mil años más.

Gallego, Laura. *Finis Mundi*. Ediciones SM. 1999. Madrid- España.



COMPRENSIÓN

1) Indica cuál es el orden de los siguientes hechos, enumerando de 1 a 5 según como estos aparecen en el texto. Enuméralos y escríbelos en la hoja de respuestas.

- () Invocar el Espíritu del tiempo
- () La rueda del tiempo se sustenta sobre tres ejes.
- () El Rey Franco Hugo murió treinta años antes que el monarca
- () Dios reveló que el mundo acabaría en el año mil.
- () Bernardo de Turingia en la asamblea

2) ¿Cuál es la idea principal del texto? Marca con una X la opción que consideres la más adecuada en la hoja de respuestas:

- a) Descubrir cuáles son los ejes del Pasado, Presente y Futuro
- b) La predicción de juzgar a la humanidad cada mil años de la tierra contando con los tres ejes
- c) Hacer público el manifiesto de Bernardo de Turingia

3) ¿Por cuál término puedes cambiar la palabra ermitaño subrayada en el texto? Marca con una X la opción que consideres adecuada en la hoja de respuestas:

- a) Sabio, porque tiene inteligencia.
 - b) Erudito, porque presenta revelaciones del futuro e investiga sobre ellas.
 - c) Padre, porque es quien preside las misas.
- 4) ¿Por qué crees que se debería salvar el mundo, si estuvieras en el año 2047? Escribe tu opinión en la hoja de respuestas.
- 5) ¿Qué significan los (...) dentro del texto? Marca con una X la opción que consideres la más adecuada en la hoja de respuestas.
- a) Que falta información y el lector debe completarla.
 - b) Que había información que la autora decidió eliminar antes de escribir el texto.
 - c) Que la información que había allí se podía omitir porque no posee tanta relevancia.
 - d) Que estaba ubicado un dibujo.

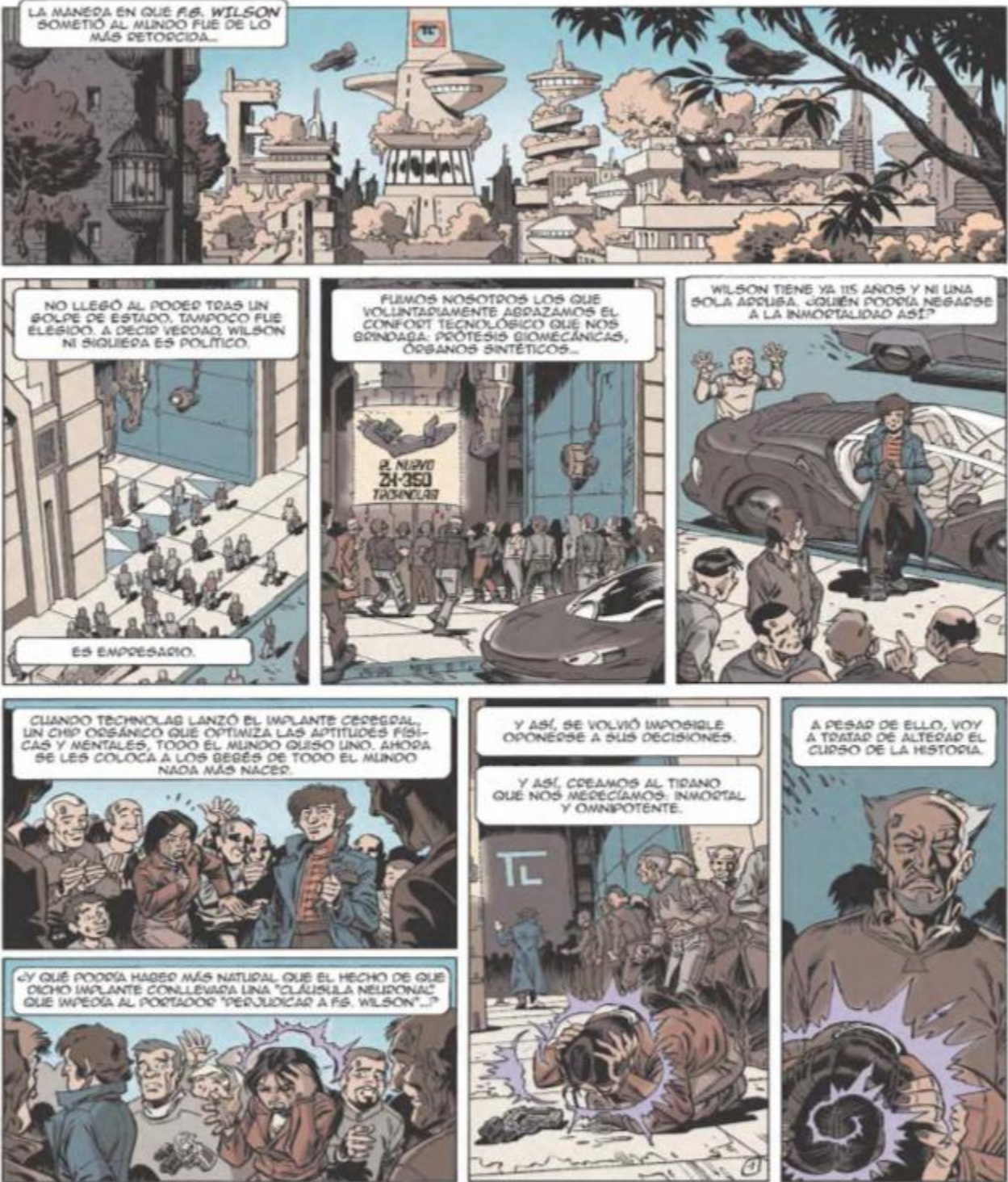
Texto 2. (Siguiendo página)

- 6) Completa el cuadro según la lectura en la hoja de respuestas.

¿Por qué Wilson decidió tomarse el poder de cambiar el mundo?	¿Cómo vivieron las personas después de que Wilson cambiará el mundo?	¿Qué crees que sintieron las personas después del cambio del mundo?

- 7) En la historieta aparece la palabra “tirano”, ¿a qué hace referencia? Marca con una X la opción que consideras más adecuada en la hoja de respuestas.
- a) A una forma de gobierno único y perfecto.
 - b) A un mandatario que es autoritario y opresor.
 - c) A un mandatario que tiene en cuenta las necesidades de su pueblo.
 - d) A una forma de gobierno que se la pasa negociando con otros países.
- 8) ¿Cuál es el tema principal del texto literario? Marca con una X la opción que consideres más adecuada en la hoja de respuestas.
- a. Cambio del mundo por Wilson desde la manipulación
 - b. La tecnología como herramienta de vida
 - c. Implante/Cláusula neuronal
- 9) ¿Crees que hay algún tema social que trabaje la historieta? ¿Por qué?. Escribe tu opinión en la hoja de respuestas.

Texto 2:



Recuperado de: <https://abcblogs.abc.es/fahrenheit-451/arte/el-futuro-distopico.html>

HOJA DE RESPUESTAS

1.

--	--	--	--	--

2.

A	B	C
----------	----------	----------

3.

A	B	C
----------	----------	----------

4.

5.

1° ____ 2° ____ Porque:	1° ____ 2° ____ Porque:
----------------------------	----------------------------

6.

¿Por qué Wilson decidió tomarse el poder de cambiar el mundo?	¿Cómo vivieron las personas después de que Wilson cambiará el mundo?	¿Qué crees que sintieron las personas después del cambio del mundo?

7.

A	B	C	D
----------	----------	----------	----------

8.

A	B	C
----------	----------	----------

9.

10. REFLEXIÓN SOBRE LOS HECHOS DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA

10) Esríbele un párrafo a tu autor/a escritor/a favorito explicándole qué es la literatura.

ANEXO #4 GUSTOS Y PREFERENCIAS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

FECHA: Febrero 21/2019. **BLOQUE 1: 6:30 am – 8:20 am**

Objetivo: Socialización entrevistas realizadas por los estudiantes

Tema de clase: La Generalización, ¿qué es lectura y escritura para 905?

UNIDAD DE ANÁLISIS	DIMENSIÓN COGNITIVA-COMUNICATIVA		DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA	
	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Estudiantes de grado 905 Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	Producción textual	Los y las estudiantes deben trabajar sobre generalización que es el tema que se ha trabajado en las anteriores clases, la profesora asigna un taller para que ellos trabajen sobre unos textos en específico. Al empezar con el taller varios de los estudiantes conversan entre ellos las ideas pero les cuesta formular una frase concreta que generalice lo que el texto quiere decir, en lo que se les dificulta hablar sobre una idea que reúna a las demás.	Relación estudiante-estudiante Estudiante-maestro	En el comienzo de la clase la docente titular les llamó la atención a la mitad del curso por las llegadas tarde, recordándoles que la puntualidad es necesaria puesto que da cuenta de un acuerdo de clase y es un valor que se debe cultivar, puesto que dé cuenta del respeto al otro.
		En un segundo momento se hacen dos grupos grandes que colocan en común la entrevista realizada por los estudiantes a sus compañeros y compañeras frente a la lectura y escritura. En lo que en su mayoría considera que producir tanto hablar como escribir es “expresar lo que se siente y opina, es una		En el momento en que se hace el llamado los estudiantes lo acatan sin realizar gestos o manifestar inconformismo frente a la docente titular.

		<p>forma de comunicación e información que da significado a ciertos conceptos y que transmite una idea”; no obstante, cuando se pregunta si les gusta la escritura en específico la gran mayoría responden que no escriben a menos de que sean los apuntes, resolución de tareas y algunas cartas para sus amigos, eso sí especifican que en su mayoría escriben en sus dispositivos electrónicos</p>		
	<p>Comprensión e interpretación textual</p>	<p>-En el taller que se realizó frente a la generalización de ideas varios de los grupos presentaban ideas frente a lo leído y lograban obtener la idea principal de manera rápida, hay que contar que en 5 grupos se dio la proposición de ideas por varios integrantes y así se fue consolidando una sola. -En el segundo momento se consolidó que la lectura es “comprender y entender con los textos para ampliar los conocimientos y enfrentarse con algo en específico” frente a cómo se hace el abordaje de una lectura ellos comentan que leen varias veces la lectura, sacan palabras desconocidas, sacan ideas, hacen resúmenes, pero</p>	<p>Disciplina (Cumplimiento de normas)</p>	<p>Cuando se trabajó tanto en los grupos ya conformados como en los dos grupos grandes hubo ciertos momentos de indisciplina y falta de escucha mientras esperaban que los demás compañeros terminaran con la actividad asignada. Cuando se estaban leyendo las respuestas por parte de un grupo, el otro debía sacar una generalización de las mismas y en este momento era en el que se desordenaba el salón. Y mientras la docente estuvo realizando la explicación del tema de generalización algunos estudiantes estuvieron distraídos.</p>

		ninguno la pone en común con otras personas o con sus compañeros.		
Literatura		En su mayoría comentan que leen poco por fuera de las asignaciones del plan lector o de las tareas dejadas por los docentes, además lo que más leen son mensajes de texto de las redes sociales, el horóscopo y las noticias. Sin embargo, expresan gusto por géneros como acción, drama, terror, misterio, poesía, suspenso, relatos extraordinarios, romance, neuro-matemática, y por encima de todo varios concuerdan con la ciencia ficción y los relatos futuristas. Además, algunos estudiantes expresan que no leen que no les gusta hacerlo.	Relaciones de poder	Durante el desarrollo de la primera actividad es posible evidenciar que los grupos que están a los extremos del salón tienen poca participación dentro del aula de clase, si bien tienen un buen trabajo en equipo y hay una buena comunicación entre ellos, la participación dentro de los mismos y a nivel global en el salón se ve reducida a las mismas personas. Es necesario tener en cuenta que a la hora de usar el televisor hay que pensar en la organización del salón, ya que algunos estudiantes le dan la espalda al televisor y quedan por fuera de la explicación o el uso del recurso.
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos		En el momento de poner en común las generalizaciones que hacían de las respuestas que se dieron de las entrevistas, en su mayoría pudieron concretar algunas ideas globales pero les cuesta hacerlas entender o darlas de forma concisa	Disposición (individual-grupal)	Como están acostumbrados al trabajo en grupos se les hace más fácil trabajar en conjunto, aunque en el momento de sacar las ideas generales individualmente también hubo un buen resultado aunque suelen confirmar sus respuestas con el otro.
Ética de la comunicación		En el momento de finalizar la actividad, se dan algunos comentarios frente a los gustos de la lectura y se habla entre los estudiantes de que les parece aburrido solo leer y no hacer nada con esos textos.	Resolución de problemas	
Atención		Hay una atención buena a nivel general, exceptuando	Motivación	

		por ciertos espacios en los que no hay una tarea específica por hacer, que permiten que se distraigan o se desordenen.		
	Nivel de participación	Si bien hay una participación activa dentro del salón varios estudiantes se quedan callados y son los y las mismas quienes responden ante las preguntas o actividades en clase		

ANEXO #5 RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Pregunta	CATEGORÍA	4	3	2	1
1	Nivel inferencial. Inferencia de secuencias lógicas.	Reconoce e infiere de manera correcta la secuencia planteada en el poema	Cumple con casi toda la secuencia infiriendo la secuencia del poema	Reconoce algunas de las secuencias pero no las organiza adecuadamente	No reconoce ninguna estructura y no organiza ninguna secuencia
2	Nivel crítico. Comprensión global del texto y reconocer la superestructura del mismo	Reconoce en su totalidad la superestructura del texto	Reconoce gran parte la superestructura del texto.	No tiene total claridad de la superestructura del texto.	No identifica superestructura, por ende no marca ninguna respuesta.
3	Nivel inferencial. Inferir el significado de las palabras desconocidas.	Identifica las palabras a través del contexto que la lectura ofrece.	-	-	No reconoce los significados basándose en el texto mismo.
4	Nivel crítico. Atribuir significado.	Comprende el significado de la expresión	Atribuye una parte del significado de la expresión	No tiene total claridad de la función de la expresión en el texto.	No comprende, ni atribuye significado de la expresión del texto.
5	Nivel literal. Reconocimiento de ideas principales y secundarias.	Comprende y clasifica las ideas que presenta el texto, argumentando por qué éstas son principales o secundarias	Clasifica las ideas en el texto pero no sabe argumentar el por qué.	Tiene nociones de lo que es principal o secundario más no queda totalmente claro	No reconoce los niveles distintos que presentan las ideas y tampoco clasifica estas dentro de un texto.
7	Nivel crítico. Reconocer la superestructura	Identifica con total claridad la	-	-	No reconoce la superestructura del texto

		superestructura del texto			
8	Nivel crítico. Comprensión global del texto y reconocer la superestructura del mismo	Reconoce en su totalidad la superestructura del texto	Reconoce gran parte la superestructura del texto.	No tiene total claridad de la superestructura del texto.	No identifica superestructura, por ende no marca ninguna respuesta.
9	Nivel crítico. Juzgar el contenido del texto desde el punto de vista personal.	Reconoce y juzga el contenido del texto relacionado a un tema social argumentado con claridad su posición.	Reconoce algunas ideas del contenido del texto relacionado a un tema social pero no tiene fuertes argumentos frente a su posición.	Reconoce algunas ideas el contenido del texto relacionado a un tema social pero no argumenta su posición.	No reconoce el contenido del texto relacionado a un tema social, no justifica su posición ni responde la pregunta.

Preguntas #6

CATEGORÍA	4	3	2	1
Nivel Literal. Reconocimiento de hechos	Identifica totalmente el porqué del hecho según el texto.	Identifica algunos hechos que dan sentido al texto.	Confunde la secuenciación de los hechos haciendo que no comprenda el porqué de los hechos.	No identifica, ni comprende el porqué ni la secuencia de los hechos.
Nivel Inferencial. Construye predicciones e infiere efectos previsibles determinada causa.	Identifica y reconoce a partir de una idea previa dada en el texto un posible efecto sobre la situación específica.	Tiene una idea de lo que podría pasar, pero no se basa en una causa determinada en el texto.	Plantea una idea vaga de los posibles efectos; esto lo sitúa desde un punto de vista personal y no se refiere al texto.	Los efectos que plantea no tienen relación alguna con lo que se evidencia en el texto.
Nivel Crítico. Juzgar el contenido del texto desde el	Da cuenta de forma segura y coherente su posición frente a lo que se le	Presenta una posición frente a la pregunta, pero no emite juicios	Argumenta una idea clara pero no emite una posición frente	No manifiesta ningún tipo de juicio

punto de vista personal.	pregunta y emite un juicio frente a un comportamiento.	basándose en un comportamiento.	al texto ni emite juicios.	personal frente al contenido del texto.
--------------------------	--	---------------------------------	----------------------------	---

Rúbrica producción escrita

	5	4	3	2	1
Gramática	No presenta ningún error ortográfico	Presenta entre uno y tres errores ortográficos	Presenta entre cuatro y siete errores ortográficos	Presenta entre ocho y diez errores ortográficos	Tiene más de 10 errores ortográficos
Puntuación	No presenta ningún error en puntuación ni mayúsculas	Presenta entre uno y tres errores de puntuación y mayúsculas	Presenta entre cuatro y siete errores de puntuación y mayúsculas	Presenta entre ocho y diez errores de puntuación y mayúsculas	Tiene más de 10 errores de puntuación y mayúsculas
Oraciones	Las oraciones tienen una buena composición, presentan una idea y tienen una estructura clara	Las oraciones presentan una buena composición, aunque comete errores en cuanto a la estructura	Las ideas no tienen una idea clara a pesar de tener una estructura que en general es buena	Las oraciones no tienen ni una idea clara ni presentan estructura	Las oraciones usadas no son adecuadas, no hay buena composición, no tienen una idea clara y hay errores frente a la estructura
Coherencia	Pueden seguir una idea durante el párrafo trabajando con argumentos claros	Si bien tienen una sola idea en el párrafo, presentan algunos argumentos fuera de contexto	No hay una sola idea en el párrafo, los argumentos sustentan solo una idea desarrollada	Presentan más de una idea y los argumentos utilizados si bien pueden usarse no tienen relación con estas	No hay un buen desarrollo de la idea que se quiere sustentar, no presentan argumentos que la soporten
Saludo	Tiene un remitente claro ya sea al inicio o al final del	-	Tiene un remitente, sin embargo, este no es un sujeto claro	-	No presenta un remitente de su párrafo

	párrafo				
Pertinencia	Responde la pregunta realizada	-	Responde la pregunta pero hace uso de circunloquios y no va directamente al punto	-	No responde la pregunta realizada

RELATORÍA

Lugar	
Fecha y hora	
Tema	
Actividad	
Participantes (# estudiantes y docente)	

ACTIVIDADES

Valoración de la sesión realizada	
Compromisos para la próxima sesión	
Acuerdos	
Elaboró	

ANEXO # 7 RÚBRICA DE EVALUACIÓN MODERADOR

RÚBRICA PARA EL MODERADOR/A EN UNA ASAMBLEA DE CLASE

	3	2	1
COMIENZO DE LA ASAMBLEA	Comienza de forma adecuada	Comienza pero tiene dificultades	No se esfuerza por comenzar la asamblea de forma adecuada
GUIÓN	Utiliza el guión elaborado para dirigir toda la asamblea	Mira el guión pero no recuerda lo que tiene que hacer	No mira el guión y no consigue moderar la asamblea
TURNO DE PALABRA Y ORDEN	Otorga el turno de palabra siguiendo un orden	Otorga el turno de palabra, pero no de forma equilibrada	No otorga el turno de palabra de forma adecuada, ni mantiene el orden en clase.
ATENCIÓN	Está todo el tiempo atento a sus compañeros/as y a sus intervenciones. Si algo no se escucha, pide que lo repita en voz alta y controla que el secretario/a anote lo que se dice	Está atento a las intervenciones, pero no hace que se repitan si no se oyen o no quedan claras y no controla si el secretario/a necesita apoyo.	No está atento en las intervenciones de los compañeros, por lo que no se repiten las ideas que no están claras ni hace recopilación de las mismas
NORMAS DE CORTESÍA	Utiliza en todo momento fórmulas de cortesía como gracias, por favor...para dirigirse a sus compañeros/as en un tono adecuado.	A veces utiliza fórmulas de cortesía y utiliza un tono adecuado, pero otras veces se muestra enfadado/a.	No utiliza ninguna fórmula de cortesía. Su trabajo no es el adecuado.
POSTURA	La postura es adecuada en todo momento	A veces por despiste o por nervios realiza posturas y movimientos inadecuados	No se esfuerza por tener una postura adecuada como moderador/a
TONO DE VOZ	Es correcto y en todo momento se le escucha y se le entiende	A veces hay que llamarle la atención en relación al tono de voz	No es adecuado
CIERRE DE LA ASAMBLEA	Cierra el debate por iniciativa propia, realizando un breve resumen de lo tratado.	Cierra el debate cuando se le indica y aporta algunas ideas sobre el mismo con ayuda.	No cierra el debate y no aporta ninguna recopilación de ideas o acuerdos.

ANEXO #8 MATRIZ DE ANÁLISIS

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Lo que se analiza	Autores	Instrumentos (lo recolectado)	Indicadores	E	E	E	E	E	E	E	E	Interpretación	Conclusión		
							1	2	3	4	5	6	7	8				
Competencias discursivas	Lit Dist	Arg	Crítica social	Keller, Chelle	Cuento 1, diagnóstico, imágenes	Identifica situaciones distópicas dentro de los textos que son críticas sociales. Identifica las situaciones de su cotidianidad que son distópicas.												
		VO	Ficción	González, Aguiar e Silva	Cuento 1, relatoría	Proyecta un posible desenlace de las cosas basado en su realidad próxima,												
	Escrit	Arg	Estrategia descriptiva	Dimaté, Correa y Martínez	Letterings (explicación), carrera de observación, argumento y texto expositivo	Toma una postura crítica frente a su realidad y lo plasma en sus producciones. Presenta de manera clara una problemática de su contexto.												
			Estrategia analógica															
			Estrategia explicativa															
		VO	Planeación	Vásquez	Cuento 2 proceso	Reflexiona sobre los trabajos de sus compañeros y se evalúa a sí mismo Realiza mejoras a sus trabajos desde el proceso de retroalimentación.												
			Retroalimentación	Aragón														
			Reescritura	Aragón, Bajtín														
	CluLit	Retroalimentación y reescritura	Aragón, Vásquez	Relatoría y formato de moderador primer cuento	Reflexiona sobre los trabajos de sus compañeros y se evalúa a sí mismo.													

		Posición personal del estudiante	Dimaté y Correa		Realiza mejoras a sus trabajos desde el proceso de retroalimentación. Establece un espacio de diálogo y opinión sobre las impresiones y perspectivas de lo leído.																	
Oral	Arg	Competencia lingüística	Dimaté, Correa y Martínez	Audios	Presenta de forma clara a sus compañeros argumentos a favor o en contra de lo trabajado en clase. Establece ideas claras desde su postura y coloca en común lo que conoce o ha leído.																	
		Competencia tímica																				
		Competencia cultural																				
		Competencia ideológica																				
	VO	Codificación	Dimaté, Correa y Martínez	Audios	Escucha de manera activa a sus compañeros con el fin de alimentar sus ideas. Toma posturas a favor o en contra de lo que dicen sus compañeros.																	
		Descodificación	Bajtín																			
CluLit	Lectura dialógica	Soler, Vals, Flecha, Pallarés	Relatorías y diario de campo	Establece un espacio de diálogo y opinión sobre las impresiones y perspectivas de lo leído																		

ANEXO #9 DIARIO DE CAMPO DIFICULTADES PLANEACIÓN

Fecha: Marzo 14 2019

Curso: 903

Objetivo: Explicar la estructura del cuento así como la planeación de la misma a través de la pirámide como estrategia de planeación.

Tema de clase: Explicación estructura cuento (pirámide) Escritura del primer borrador del cuento.

UNIDAD DE ANÁLISIS	DIMENSIÓN COGNITIVA-COMUNICATIVA		DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA	
	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
	Producción textual	Los estudiantes se ven interesados por escribir, si embargo muestran debilidad al momento de comenzar. No utilizan estrategias para organizar el texto. Algunos escritos muestran debilidad en cuanto a cohesión de ideas, pues no utilizan conectores, ni signos de puntuación. No lograron avanzar mucho en este primer ejercicio y no se sentían muy motivados por el hecho de que la escritura se veía como algo formal, y no se podían salir de ese ámbito.	Relación estudiante-estudiante Estudiante- maestro	Los estudiantes tienen buena relación, se colaboran entre ellos aclarando dudas de los conceptos explicados, así como se leen y escuchan entre ellos para recibir sugerencias de cambios. Aunque se distraen con facilidad (a causa de la confusión de los términos y la estructura explicada), de nuevo se concentran. La relación con la maestra en formación fue buena. Tienen la confianza de preguntar sus dudas, se dirigen con respeto, sin gritar y educadamente.
	Comprensión e interpretación textual	Para la elaboración del cuento, se les explicó la estructura del mismo y la pirámide para conseguir mejor escritura. Sin embargo, se les dificultó la comprensión de algunos términos y no lograron aplicar esas estrategias, por lo que se dispersaban preguntando por aclaración y no cumplieron	Disciplina (Cumplimiento de normas)	Debido a que no entendían del todo los conceptos, se distraían con facilidad lo que dificultaba la comprensión. Sin embargo, con un llamado de atención, volvían a concentrarse. En el momento de la escritura, se reunían por grupos a hablar o molestar en el celular, pero con un llamado de atención volvían a sus

		con el objetivo.		puestos. Es un grupo que atiende a comentarios y llamado de atención con respeto
Literatura-Comunicaciones		A pesar de que se les explica con gráfica (pirámide del cuento), se les dificulta entender los conceptos y aplicarlos a la práctica. Además, es complicado crear relación entre la teoría de la pirámide y aplicarla a sus propias creaciones, por lo que había bastante dispersión.	Relaciones de poder	En el grupo de estudiantes, no se visualiza que alguno tenga poder sobre otros, sin embargo, en momentos de desorden hay dos estudiantes que exigen silencio frente a la clase. Así mismo, se evidencia varios grupos de estudiantes que generan indisciplina.
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos		El celular es la herramienta indispensable para trabajar. De ahí sacan provecho como buscar palabras desconocidas o aclarar dudas. Sin embargo, hay momentos en que pierden el foco de la actividad y lo utilizan para otros fines que no son académicos.	Disposición (individual-grupal)	Los estudiantes muestran buena disposición para trabajar, a pesar de no entender cómo empezar o cómo aplicar las estrategias, hacen su mayor esfuerzo para hacerlo bien. Frente a esto, manifestaban: “profe, cómo pongo las ideas”; “profe, no sé qué ideas poner para mi cuento, no sé qué escribir”, “profe, es algo largo o esto es muy corto”; “profe, no sé ni como empezar”; “no entiendo como resumo todo mi cuento en la pirámide”. Sin embargo, trataban de hacerlo a medida que se iban explicando entre ellos mismos, pero sí expresaron bastante dificultad con ese ejercicio ya que nunca lo habían hecho. Algunos estudiantes se sienten incómodos, porque no hicieron el ejercicio de la foto y no pueden empezar el proceso, o hay otros que no se sienten bien, o cómodos para usar su imagen en el escrito. Como también, había estudiantes que desarrollaban con mayor facilidad su escrito, durante la marcha por lo que no hacían uso o

				no se apoyaban en la pirámide como estrategia de escritura.
	Ética de la comunicación	Al momento de opinar, tratan en respetar la palabra del otro, sin embargo, en momento de disciplina todos hablan al tiempo lo que no facilita la comprensión de las opiniones. En la mayoría de las veces, respetan cuando la docente en formación está hablando o explicando.	Resolución de problemas	Dentro de la sesión de clase (finalizando), hubo un altercado entre dos estudiantes. Por ofensas con palabras ofensivas (apodos por su apariencia física), un estudiante le revienta un corrector líquido en la ropa al otro estudiante. Esto hace que la sesión pare y se toman medidas al respecto. La docente titular hace su intervención y habla con los estudiantes para tratar de solucionar. Después de uno minutos, los estudiantes dan por finalizado sus problemas, dándose la mano como símbolo de amistad.
	Atención	En el primer momento de la explicación, prestaron atención, sin embargo, cuando no entendían, se dispersaron por preguntar al compañero por alguna duda. Cuando empezaron a escribir el cuento, mientras algunos estaban dedicados a su ejercicio, otros caminaban, hablaban o se paraban para preguntar qué debían hacer.	Motivación	Fue un poco complicado que sintieran motivados por escribir, pues ellos están acostumbrados a escribir formal o académicamente, y no podían desprenderse de este tipo de escritura para pasar a lo creativo-argumentativo. Al final, cuando ya tenían el comienzo del cuento, lograron encontrar la motivación para seguir escribiendo, sin tener en cuenta errores gramaticales, de ortografía, ni puntuación.
	Nivel de participación	No hubo mucha participación de los estudiantes, ya que aún sentían algo de desconfianza o pena con la practicante. Segundo, el ejercicio era más a lo escrito, que a lo oral. Y finalmente, preferían ayudarse o preguntarse entre ellos mismos		

ANEXO #10 AUDIOS DE LOS CLUBES LITERARIOS

Estos audios estarán compilados en un link al cual los lectores podrán dirigirse para verificar los mismos. Este link es por WeTransfer el cual tiene una duración máxima de visita de 8 días, por lo que se recuerda que después de este no servirá el mismo. Sin embargo, se hacen las transcripciones de los más relevantes.

Audio 5. Tertulia Artemio Cruz. Estudiante 5 (903): 02:27- 02:49 “*ehh yo pienso que él era un hombre revolucionario que creía que lo que él pensaba era bueno y también como lo decía Don Gamaliel, otro personaje de la historia, él vino a reemplazar esas viejas creencias de los viejitos y fue como alguien nuevo*”

Audio 5. Tertulia El amor en los tiempos del cólera. Estudiante 19. (903): 00:41- 01:04 “*bueno yo si quiero abonar algo, sobre una frase que me pareció que abarca mucho sobre lo que es la lectura, ‘lo único que me duele de morir, es que no sea de amor’. Porque pues esa historia está basada en amor pero viene con muchas muertes de por medio y mucho sufrimiento en los personajes, entonces me parece bonita y a la vez dolorosa.*”

Audio 5.1 Tertulia El amor en los tiempos del cólera: Estudiante 21 (905): 5:46- 6:10 “*También el libro empieza con una frase que en la habitación del muerto hay como un olor amargo, y entonces recuerda lo de los amores contrariados, que los amores contrariados son un amor que no se puede dar” 9:00-9:16 “la última frase que le dijo a Fermina Daza fue solo Dios sabe cuánto te amo, que uno queda como con la incógnita porque antes de eso hubo como una problemática”*

Audio 2. Estereotipos. Estudiante 5 (903): 09:57 –10:20 “*yo pienso que tanto hombres como mujeres hacemos trabajos duros, además ustedes ven y ser ama de casa es durísimo, o sea cuidar niños... en serio... o sea, yo una vez me puse en eso, mi mamá se fue y me*

pusieron a hacer eso y yo quede mamado, o sea... ahí es donde uno se da cuenta que las mujeres en realidad hacen trabajos más duros que los hombres”

Audio 3. Distopía. Estudiante 17 (903): 03:08–03:51 *“porque o sea digamos los argumentos dicen que está mal que el alcalde haga la estatua de un dios que no toda la comunidad cree y pues digamos como ejemplos, que es como, el primero es: como si Peñalosa colocara una estatua del Budas sabiendo que tenemos libertad de culto. Y acá en el colegio, pues que haya imágenes o simbología religiosa sabiendo hay distintas creencias y ateos, de hecho aquí en el colegio lo hay, en la parte de primaria hay una Virgen y pues eso para mí no debería estar y pues porque hay personas que son ateas, otras cristianas, otras católicas, otras bueno infinidad entonces para mi eso no está como bien”*

Audio 2.1. Estereotipos. Estudiante 22 (905): 3:49 -4:07 *“la mayoría creo que si nos ven así, ehh pues no sé de pronto... como que la mayoría siento que si nos ven así por no sé o sea se dejan influenciar por telenovelas o algo así”*

Audio 2.1. Estereotipos. Estudiante 23 (905): 5:41- 5:54 *“es el hecho de que porque la simple opinión de una amiga o los cuentos que le inventan otras personas se forman una película mucho más larga que termina metiéndonos en muchos problemas”*

Audio 2. Estereotipos. Estudiante 24. (903) 03:05 -03:25 *“no pues yo opino que pus lo que dijo Mildre que, pues es verdad porque, o sea muchos hombres piensan que porque las mujeres planifican y uno a veces como a tenerlas en el concepto de perra y de eso porque (se ríe) porque pues piensan que ella solo planifican para no tener hijos y...”*

Audio 2. Estereotipos. Estudiante 25. (903) 03:31 –04:02 *“respecto a lo que dijo Camila, estoy de acuerdo, un hombre puede tener relaciones con varias mujeres pero en lo que yo también tengo en cuenta es que no está tomando el punto en el que también las mujeres*

utilizan a los hombres, yo ya lo dije anteriormente, sólo por dinero, por tener autos o por tener estas cosas y cuando ya lo ven acabado, y se van y lo dejan y se van por otro hombre (las niñas gritan diciendo que no, otros aplauden)”

Audio 2. Estereotipos. Estudiante 8.(903): 04:22-04:44 *“en la parte que los hombres tienen relaciones sexuales con las mujeres va en la autonomía de la pareja ya que pues las mujeres son las que aceptan tener relaciones o no, y el punto de vista también malo está si el hombre es infiel o no es infiel, porque si uno está en una relación no hay nada que se pueda hacer ahí”*

Audio 6.1 Tertulia Como agua para chocolate. Estudiante 6.1 (905): 37:39- 38:09 *"Yo quiero decir algo de la cocina, realmente eso depende de la persona por dentro, si me entiendes, si una persona por dentro está destruida, la comida no va a quedar tan bien porque le va a dejar lo que tiene, pero si ella esta bien... ¿No han escuchado eso de cuando la comida queda salada es que estaba contenta? Eso demuestra que una persona cuando está contenta se emociona"*

Audio 2.1. Estereotipos. Estudiante 9 (905): 19:13-19:44 *"bueno entonces si las mujeres se arreglan porque un hombre las vea bonito, déjenme decirles que están en lo equivocado porque una mujer se debe arreglar porque ella se siente bonita así como ella se arregla, si no se arregla es porque a ella le gusta verse así no porque un hombre la vea bonita y si lo hacen así están mal, porque ustedes se tienen es que arreglar para verse ustedes mismas lindas"*

Audios 2.1. Estereotipos. Estudiante 27. (905): 41:45- 42:12 *"pues es que tal vez nosotras nos vemos reflejadas por las situaciones que han pasado nuestras mamás, pues que no*

todas son profesionales ¿sí?, que algunas permanecen en la casa haciendo las labores de la casa, porque antes eso si pasaba así"

Audio 2. Debate estereotipos. Estudiante 33. (903). 02:44 -02:59 *"pues tiene que ver con lo que dijo Valen Pacheco, que como que los hombres esta bien visto que tengan relaciones con varias mujeres, cierto? y con las que quieran; pero en las mujeres esto se ve mal , la tratan de perra, la trata de un montón de cosas"*

Audio .2. Debate estereotipos. Estudiante 11. (903). 02:03 -02:20 *"ehh bueno el estereotipo que yo creo que es más, como más reconocido es que las mujeres tendemos a generalizar y decir que los hombres son más infieles, ¿sí?, entonces pienso que es un estereotipo mal pensado"*

Audio .2.1. Estereotipos. Estudiante 23 (905): 4:28- 5:21 *"se me hace que, aunque la mayoría de nosotros no lo acepte, las mujeres son mucho más superiores que nosotros y digamos que no (...) son en algunas cosas mucho mejores que nosotros pero depende del punto de vista de los hombres si las quieren tomar como un punto machista o ayudarlas a ser mejor"*

Audio 7. Tertulia "Muerte de Artemio Cruz". Estudiante 16. (903) 11:57- 12:25 *"otra que nos dice "hijo no la busques en este valle de lágrimas "y pues me pareció interesante ya que como decíamos la novela mezcla hechos de ficción con hechos de la realidad entonces nos dice pues nos muestra netamente el pensamiento de las personas tal vez de esa época y que están confiados y tenían la seguridad que ellos no iban a tener la justicia en ningún momento"*

Audio 7. Tertulia "Muerte de Artemio Cruz". Estudiante 32. (903): 28:53- 29:14 *"bueno, yo creo que Carlos Fuentes escribió y fue relatando el libro porque se acordó o digamos,*

tal vez vivió en su juventud como fue la violencia y toda esa esclavitud que sucedía en el México contemporáneo y más que todo también los sucesos que pasaban sobre la revolución mexicana”

Audio .5. Tertulia “como agua para chocolate”. Estudiante 18. (903): 06:15- 06:52

“desde mi punto de vista, el hecho de que la madre de tita se le apareciera después de su muerte fue por el hecho de Tita durante, o se a lo largo de toda su vida estuvo muy reprimida, o sea su mamá siempre estuvo ahí como para decirle, no tú tienes que hacer esto, tu estas acá y no puedes ir ni para allá ni para acá si yo no digo ¿sí? Entonces que esas apariciones eran como una excusa para que ella lograra como culminar esa etapa y poder decirle a su mamá como “oye yo quiero hacer mi vida y yo veré lo que hago, ¿sí?”

Audio 1.1 Distopías en la realidad. Estudiante 28 (905): 21:29- 21:42” *Duque porque digamos se concentra más en Venezuela pero ni siquiera concentrándose en Venezuela hace bien el trabajo, o sea porque dice que acepta a los venezolanos pero ni siquiera les da ayuda a los venezolanos y por eso es que los colombianos peleamos con los venezolanos porque decimos que nos quitan el trabajo”*

Audio .3.1. Cuentos cortos distópicos. Estudiante 1 (905): 7:18- 7:46 *”Ya que nuestro cuento trataba por así decirlo de la religión nos basamos en ese punto teniendo en cuenta de que cuando a ti te enseñan la religión te la enseñan a base de miedo ¿por qué? hay dos lugares el cielo y el infierno el cielo es el lado positivo y el infierno el lado negativo entonces teniendo en cuenta de que si se puede decir que la estatua representa a Dios, lo bueno de adorar a la estatua es que te sientes apoyado por un ser místico, protegido”*

Audio .4.1. Situaciones controversiales en el colegio. Estudiante 29 (905): 19:41- 21:32 *”pues lo veo de, no sé cómo explicarlo, yo veo que pues está bastante fuerte la corrupción*

al respecto en el tema del refrigerio porque hay situaciones en las que a veces ni entregan el refrigerio, cuando entregan digamos alguna fruta, la entregan dañada, golpeada a veces demasiado pequeña para comer, otras veces incluso entregan el refrigerio incompleto otras veces con las bolsas totalmente dañadas con un yogur reventado. En la situación en general pues es así."

Audio .2. Estereotipos. Estudiante 8. (903): 08:24– 09:18 *"pues yo creo que con lo que dijo Paula no es culpa de como que nosotros los hombres de que las mujeres tengan que prestar servicios así, porque para un hombre es más fácil conseguir trabajo , por su físico , porque pues no es culpa de que la genética haya hecho en algunos hombres más fuertes , y hay otros hombres que son más femeninos y eso no tiene problema , pero digamos es diferente de que a un hombre lo pongan digamos a bultear que a una mujer , entonces para un hombre es más fácil conseguir trabajo ; sin embargo, hay algunos hombres que prestan sus servicios sexuales sin problema, y lo hacen porque quieren . Y pues con Pacheco, yo creo que lo del hombre dispone y la mujer propone, también se puede ser en viceversa y que si la mujer dice que si es porque ella también quiere"*

Audio .2. Estereotipos. Estudiante 31. (903): 11:10- 11:32 *"pues yo estoy de acuerdo con lo que dijo Michel, por ejemplo, si un grupo de mujeres está bailando solas, así pues de una manera... casi como putas, pues obvio que quiere provocar a los hombres; pero tampoco estoy de acuerdo, con lo que dijo que una mujer se arregle solo para conquistar un hombre o para atraerlo, uno simplemente se arregla , pues yo me arreglo porque me quiero ver bien a veces si porque me voy a ver con mi novio o algo así..."*

Audio .2. Estereotipos. Estudiante 24. (903): 09:21- 09:56 *"pues lo de Paula ya cuando prestan el servicio pues yo pienso que pues hay mujeres que lo pueden hacer por*

necesidad. Bueno si, uno dice que lo hagan una, dos y hasta tres veces pero es ya hay gente que le queda gustando eso porque es ganarse la plata en vía fácil y pues supuestamente a mí me han enseñado en mi casa a cosas así es que uno no tiene que ganarse las cosas con esfuerzo”

Audio 4 tertulia El amor en los tiempos del cólera. Estudiante 35. (905): 23:50- 24:00

"sería como que el amor y la enfermedad es cómo lo mismo porque uno se siente así, y ehh lo que dijo Paula pues que es una historia como diferente a las demás de amor porque termina diferente y tiene una trama distinta"