

**LECTURA TRANSACCIONAL LITERARIA:
Estrategia para fortalecer el discurso y la identidad**

DIANA PAOLA SUÁREZ PÉREZ

Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en
Humanidades: español e inglés

Asesora

JENNY KATHERINE VARGAS TOVAR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C.

2017

Página de aceptación

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Página de dedicatoria

Este trabajo está totalmente dedicado a las personas que han hecho de mí una mejor persona y docente.

Agradezco a mi madre por la forma en la que me educo, por los valores y enseñanza que cimentó en mí, porque sin ellos no sería quien soy. A mi padre por su complicidad y escucha durante todo este tiempo de universidad. Agradezco a mi hermano porque desde muy pequeña me instauró el sentido de la docencia y la responsabilidad. Agradezco a mis amigos, los que vinieron, se fueron y los que se quedaron, porque de cada uno aprendí me llevo lo mejor.

Por otro lado, quiero agradecer especialmente y con mucho cariño a dos docentes de la universidad. Gracias profe Edwin Agudelo porque inspirada en sus clases y en trabajo tan hermoso hecho en las salidas de campo es que surgieron los conceptos para trabajar en esta monografía, gracias porque gran parte de lo que soy, creo y quiero ser, se lo debo a usted como amigo y como docente. Gracias profe Pedro Álvarez, porque acompañó mi proceso desde primer semestre y a lo largo de mi carrera, lo guardo con profunda admiración; gracias porque gran parte de este que hacer docente, lo he aprendido de usted y de esa forma tan especial de enseñar.

Finalmente, agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, porque me enseñó todo lo que hay que saber para crecer, ser, enseñar, aprender y ser feliz.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de profesionales	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		Código: FOR020GIB
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Versión: 01	
	Página iv de 94	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LECTURA TRANSACCIONAL LITERARIA: Estrategia para fortalecer el discurso y la identidad
Autor(es)	Suárez Pérez, Diana Paola
Director	Jenny Vargas
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 91 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	RECONOCIMIENTO DEL OTRO, ARGUMENTACIÓN, ALTERIDAD, LENGUAJE CORPORAL, MÁXIMAS CONVERSACIONALES, LITERATURA

2. Descripción
Trabajo de grado que presenta la investigación realizada en el grado 903, jornada tarde, del Colegio Liceo femenino Mercedes Nariño con el objetivo de usar la lectura transaccional de expresiones literarias latinoamericanas de finales del siglo XX. Se evidencia que las estudiantes le restan importancia a la literatura y por esa razón se hace necesario abordar los temas que buscan hacer de la literatura una experiencia más significativa: el discurso argumentativo y la identidad social que permiten hacer una reflexión profunda y significativa en la vida de los educandos. De esta manera, se expresaron pensamientos y opiniones que repercutieron en las presentaciones de las estudiantes.

3. Fuentes
Austin, J. L. (1962). ¿Cómo hacer cosas con palabras? Nueva York: Oxford University Press. Ausubel, D. P. (1973). “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”. En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239. Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México. Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.

Barros Arteaga, C. (2007). "Lo latinoamericano" en el discurso sobre la literatura latinoamericana: identidad y autonomía de la obra literaria. (tesis de maestría). Universidad de Chile

Barth, Frederick. (1976) Los grupos étnicos y sus fronteras. México. Editorial. Angora.

Brunner, José Joaquín. (1973-1983) Cultura e identidad nacional. En: Documento de Trabajo (Chile). FLACSO. Volumen 177, pg 50. Chile

Castells, Manuel. (1997). The power of identity Vol 2. Massachusetts: Blackwell Publishers,

Carrillo, Tulio. (2001) El proyecto pedagógico de aula Educere, vol. 5, núm. 15, octubre-diciembre, pp. 335-344. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Denzin, n. Y. (2011). Manual de investigación cualitativa. Londres: Publicaciones de Sage

Dubar, Claude. (2000). La socialisation. Ed Armand Colin París.

Elliot Jhon. (2000). La investigación acción en educación. Ediciones, Morata S.L. Cuarta edición.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (mayo, 2006). Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

García Martínez, Alfonso. (2008.2). Identidades y representaciones sociales: La construcción de las minorías, en: Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y jurídicas. Volumen 18 España

García Martínez, Alfonso. (2006-2007). La construcción de las identidades. En: Cuestiones pedagógicas. Volumen 18 pg. 207-228. España

Garzón, W. (2009). El reconocimiento propio y del otro por medio de la literatura. (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Grice, Paul (1957), «Meaning», *Philosophical Review*, 66, pp. 377-388.

Grice, Paul (1969), «Las intenciones y el significado del hablante», en *La búsqueda del significado*, ed. L. Valdés, Murcia, Tecnos, 1991, pp. 481-510.

Grice, Paul (1975), «Lógica y conversación», en *La búsqueda del significado*, ed. L. Valdés, Murcia, Tecnos, 1991, pp. 511-530.

Gissi, Jorge. (1982) Identidad, 'carácter social' y cultura latinoamericana, en: *Estudios Sociales* N° 33, tercer trimestre de 1982, CPU; Santiago. pp. 140-171.

Gómez, L.F. y Leal, M. (2015). Transactional Reading in ELF learning: A path to promoting critical thinking through urban leyends. *Colombian applied linguistics*. J. 17 (2), PP. 229-245.

Guanunem, A. (2015). Fortalecimiento de la oralidad a través del reconocimiento del otro (tesis de pregrado). Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Habermas, Jürgen. *Theorie und Praxis*. Suhrkamp; Francfort del Meno, 1963a.

Hall, S. (1991). The local and the global: Globalization and ethnicity. En A.D. King (Ed.), *Culture, Globalization and the World-System* (pp. 19-39). Londres:, Macmillan.

Hall, S. (1997). Who needs Identity? En S. Hall y P. Du Gay, *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-7). Londres: Sage

H. Giles & R.P. Robinson (1989). Social cognition and discourse. En: (Eds.), *Handbook of social psychology and language*. (pp. 163-183). Chichester: Wiley.

Johnson, B. a. (2004). Investigación Educativa. Métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos. Londres: Publicaciones de Sage

Kemmis, S. y. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

Liceo Femenino Mercedes Nariño (2009). Bogotá, Colombia. Recuperado de: lifemena.jimdo.com

Lipiansky, Edmond Marc. (1999) L'identité personnelle". En *L'identité*, Ed. Ciencias Humanas, París.

Lukács, Gyorgy. (1916). Teoría de novela: Un ensayo histórico- filosófico sobre las formas de la gran literatura épica En: ediciones Godot. Buenos aires, Argentina (2010)

Muñoz, C. Calderón, M. Estupiñan, M. (2015), Los indicios de la actitud en las interacciones orales en el aula universitaria. *Revista Folios*. Volumen 42. pp 127 -pp 138.

Rama, Ángel. (1982). Transculturación narrativa en América Latina. Pg. 11. México.

Rojo, Grínor. (2001) Identidad y literatura, Revista de sociología. N° 15. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Centro de estudios culturales latinoamericanos, Santiago, Chile.

Rosenblatt, Louise M. (1978) The reader the text and the poem: The transactional theory of the literary work. Bernice E. Cullinan, New York University

Searle, J. (1990). Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje. Madrid: Cátedra.

Tajfel, Henri y J. C Turner. (1986) The social identity Theory of intergroup Behaviour. Volumen 2. Chicago: Nelson- Hall.

Turner, B. J. (2010). Manual de métodos mixtos en investigación social y de comportamiento. Publicaciones de SAGE.

Van Dijk. Teun A. (1996). Estructuras y funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. editores. España.

Maqueo, AM (2004) Lenguaje, aprendizaje y enseñanza. México. Editorial: Fimusa.

4. Contenidos

La investigación inició haciendo un proceso de observación de la población. Lo anterior permitió identificar las necesidades y dificultades de las estudiantes. De esta manera, se hizo la respectiva descripción y delimitación del problema. Las fases de la investigación fueron: selección de área de foco de atención, recolección de datos, plan de intervención, explicitación y organización de la información y resultados. Asimismo, se planteó como objetivo general: Explicar cómo a través de la literatura transaccional de expresiones literarias latinoamericanas de finales del siglo XX se fortalece el discurso argumentativo y se genera un proceso de identidad social, estableciéndose también tres objetivos específicos. Para alcanzar estos objetivos, se buscó la teoría que dio cuenta de las categorías que se trabajaron: alteridad, las máximas conversacionales y el lenguaje corporal. A partir de esa información se formuló una propuesta de intervención, a modo de proyecto de aula, que comprendió tres etapas de desarrollo. Todos los productos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, arrojaron información, la cual fue analizada por medio de matrices. Dichos análisis posibilitaron comprobar el nivel de alcance de los objetivos específicos, y a su vez, del objetivo general de la investigación. Generando las conclusiones y recomendaciones que se obtuvieron del proceso investigativo.

5. Metodología

Se implementó el tipo de investigación cualitativa, y específicamente la investigación acción. Particularmente, el grupo que participó en la investigación fue el grado noveno (903) conformado por 40 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los catorce y los diecisiete. Los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron: entrevistas, diarios de campo, grabaciones de voz, videos, diagnósticos y fotos. La propuesta se formuló a modo de proyecto de aula ejecutado en tres momentos: planificación, ejecución y evaluación. Dicha intervención se llevó a cabo en los semestres 2016-2 (grado 903) y 2017-2 (grado 903). Las clases fueron desarrolladas como actividades, entendidas como una serie de acciones que se realizan para llegar a determinado fin, en este caso fortalecer la oralidad.

6. Conclusiones

Se concluyó que la lectura transaccional literaria sí ayuda a las estudiantes a acercarse a la literatura de una forma más experiencial y significativa donde no lee solo por leerse, sino que además se le encuentra sentido y relación con las vivencias propias. El hecho de haber leído literatura latinoamericana de finales del siglo XX, sirvió en tanto se sigue la línea propuesta por el Ministerio de Educación y aterriza a las estudiantes en una realidad mucho más cercana a la de ellas. Propiciando que la transacción entre el texto y ellas se diera mucho más fácil. El discurso argumentativo fue la forma en que lo anteriormente dicho se materializó en el aula. Añadiendo, el hecho de que para las estudiantes fue más fácil hablar y expresar desde el sentimiento de las vivencias propias. Se concluye que esto no sería posible si no hay una planeación de por medio que ayude a organizar las ideas de las estudiantes. La identidad social, se manifestó en la forma en que ellas se escuchaban y se respetaban al momento de hacer las presentaciones formales, este respeto por el que habla ayudó a pensar en el otro-s, entendiendo esto como el respeto que se dio no solo hacia las otras compañeras, sino a su ser mujer y ese papel en el mundo. El lenguaje corporal, mejoró de forma notable en las estudiantes, sus posturas, gestos, forma de ver al público, y movimiento de sus manos fue la prueba reina de que sí hubo una interiorización de las lecturas para luego ponerlas en acción en las presentaciones orales.

Elaborado por:	Suárez Pérez, Diana Paola
Revisado por:	Vargas, Katherine

Fecha de elaboración del Resumen:	18	10	2017
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción.....	1
0	
Capítulo 1: El problema	11
1.1 Contextualización del escenario	11
1.2 Delimitación del problema.....	12
1.3 Justificación	13
1.4 Interrogante principal.....	14
1.5 Objetivos	15
1.5.1 Objetivo general.....	15
1.5.2 Objetivos específicos	15
Capítulo 2: Marco teórico	15
2.1 Antecedentes	15
2.1 Marco teórico	18
Capítulo 3: Diseño metodológico	24
3.1 Enfoque metodológico	24
3.1 Unidad de Análisis:.....	25
3.2 Matriz categorial	26
3.3 Universo poblacional	28
3.4 Hipótesis o supuestos.....	28
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
3.3 Triangulación de la información.....	29
Capítulo 4. Propuesta de intervención pedagógica	30
4.1 Proyecto de aula.....	30
Tabla No. 2: Fases.....	31
4.2 Resultados y principales beneficiarios.....	32
4.3 Impactos obtenidos	34
Capítulo 5. Trabajo de campo.....	35
5.1 Propuesta de intervención	35
5.2 Fases de intervención.....	35

Tabla No. 3: Planeador de las clases.....	37
Capítulo 6. Explicitación de la organización y análisis de la información.....	39
Categoría 1: Discurso argumentativo.....	40
1. La máxima de cantidad:	40
2. La máxima de cualidad	43
3. La máxima de relación.....	44
4. La máxima de modo.....	46
Categoría 2: Identidad social	47
Subcategoría: Alteridad	48
Subcategoría: Lenguaje corporal	52
Capítulo 7 Resultados	59
Capítulo 8 Conclusiones	60
Capítulo 9. Recomendaciones.....	61
Referencias.....	62
Anexo 1. Cuestionario	65
Anexo 2. Diario de campo 1.	68
Anexo 3. Diario de campo 2	68
Anexo 4. Diagnostico parte 1.....	70
Anexo 5. Grabación	70
Anexo 6. Entrevista.....	71
Anexo 7: Evaluación.....	72
Anexo 8. Transcripciones de las grabaciones de audio	72
Anexo 9. Diario de campo sobre María	72
Anexo 10. Canción trabajada en clase	73
Anexo 11: diario de campo sobre Salma	73
Anexo 12: Enlace	74
Anexo 13 la lista de los libros y los autores.....	74

Introducción

Esta investigación de la línea de literatura tiene como propósito hacer uso de la lectura transaccional de expresiones literarias latinoamericanas de finales del siglo XX para fortalecer el discurso argumentativo y generar un proceso de identidad social. Comenzó en el segundo semestre de 2016 (grado 803) y culminó en el segundo semestre del 2017 (grado 903), en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, jornada tarde. Este documento tomó forma a partir del análisis de la lectura de diarios de campo, grabaciones, fotos, videos, encuestas, entrevistas y diagnósticos del aula, en los que se evidenció que las estudiantes no se identificaban con las lecturas propuestas en clase, lo que implicaba que su manera de argumentar fuera limitada; y se diera una falta de respeto en términos de alteridad y otredad, éstos, componentes de la identidad social.

En los siguientes capítulos se presenta la experiencia y conclusiones a las que se llegó. El primer capítulo desarrolla el problema señalando la contextualización, la delimitación, planteamiento de la pregunta, objetivo general y objetivos específicos. El segundo capítulo, se ocupa del marco teórico, que comprende los referentes legales, antecedentes de la investigación y los conceptos teóricos. El tercer capítulo es el diseño metodológico que comprende la matriz categorial y los instrumentos de recolección de datos. En seguida, se presenta el cuarto capítulo que concierne a las fases de la investigación desarrolladas. Luego, se detalla el análisis y organización de la información obtenida en el apartado anterior, es decir, el capítulo quinto. En ese orden de ideas, devienen los resultados que se incluyen por categoría. Por último, se tienen las conclusiones del proceso investigativo, algunas reflexiones basadas en la experiencia de la práctica, los referentes y los anexos.

Capítulo 1: El problema

1.1 Contextualización del escenario

El colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño I. E.D. está ubicado en la localidad quince Antonio Nariño, en el barrio el Restrepo, en el sur de la ciudad.

El propósito del colegio es educar a una mujer que sea constructora de sentido y que transforme con su presencia los diversos contextos en los que interactúa, de modo tal que pueda asumir un papel protagónico en la construcción de una sociedad más justa e incluyente. De esta forma, el PEI de la institución tiene como enfoque principal, la formación de una estudiante *“Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de contextos (...)”* (Liceo Femenino, 2016). Con relación a la visión, el colegio propone consolidarse como una institución que lidere procesos de enseñanza- aprendizaje, con el fin de generar una mujer independiente, creativa, que haga uso adecuado de las habilidades de desarrollo empresarial y lenguas. De este modo, la misión del colegio plantea mujeres autónomas y responsables que sean competentes frente a las necesidades del sistema actual, participando de forma activa en la sociedad. En cuanto al modelo pedagógico, la institución desarrolla sus principios institucionales desde el enfoque humanista porque ve al sujeto que es capaz de transformarse a sí mismo y transformar el entorno en el que se desenvuelve, teniendo como principales exponentes: el aprendizaje significativo y el aprendizaje colaborativo. Para este caso, el propósito del colegio es educar estudiantes críticas y constructoras de su propio entorno con un proyecto de vida claro y preciso que apunte al mejoramiento de sus contextos.

Por otro lado, el curso de investigación de este proyecto (903), se contextualizó de la siguiente forma:

De acuerdo con el cuestionario (Anexo 1), las estudiantes estaban entre 14- 16 y una sola de 17 años. La mayoría de ellas se ubican en los estratos dos y tres en los barrios aledaños al

Restrepo, el Olaya, Usme, Fucha, San Antonio, Palermo y Tunal, por lo que les tocaba siempre transportarse en bus y salir en grupos grandes debido a la inseguridad del sector. Además, el vivir tan lejos les obligaba llevar el almuerzo a la clase y aprovechar los 10 minutos de cambio para poder comer. Estos tiempos tan reducidos, evidenciaban las fronteras entre los grupos sociales del salón y el trato entre los mismos, porque no podían cohabitar el mismo espacio, haciendo que algunas comieran en el salón y otras en el piso del pasillo. Cuestión que reflejaba las condiciones económicas de algunas estudiantes que no llevaban almuerzo y debían esperar hasta la llegada del refrigerio o la situación en la que algunas vivían solas y no tenían tiempo de cocinar porque debían trabajar y llegar a tiempo a clase. Conjuntamente, algunas tomaban este tiempo para leer libros Best Sellers o escuchar música.

1.2 Delimitación del problema

Según los diarios de campo (Anexo 2,3) en el semestre 2016-2 se evidenció que la literatura que trabajaban en la clase solía ser fragmentada o totalmente descontextualizada del mundo de las estudiantes, imposibilitando una conexión y por ende, apropiación del texto en relación con la experiencia propia; cuestión que condujo a que no se escucharan cuando se hacía algún tipo de presentación, promoviendo inseguridad a la hora de argumentar sus ideas e irrespeto en términos de la no identificación con el resto del grupo (Anexo 5).

Por ejemplo, en una de las clases a las estudiantes se les asignó el último capítulo (63) de *María* de Jorge Isaac y se evidenció su disgusto por la lectura debido a que estaba fragmentada y no generaba ninguna conexión con el contexto que ésta plantea y la cotidianidad de las estudiantes (anexo 9). En otra de las sesiones del aula, la docente les llevó unos poemas de José Asunción Silva, donde las estudiantes demostraron gusto e interés por las lecturas, diciendo que ellas conocían de algunos poemas con los que se habían hecho canciones (anexo 10). Por último, en una clase sobre presentación de obras literarias (anexo 1, 2); ellas se limitaron a leer

las diapositivas, porque no tenían apropiación del texto, propiciando irrespeto y falta de atención por parte de las compañeras.

Situación que ilustra la limitación en el discurso argumentativo que las estudiantes manejan frente a la audiencia y, por consiguiente, la falta de conciencia del otro-s (concepto del que se hablará más adelante); alteridad y otredad, componente integral de la identidad social en términos de respeto por quien habla y quienes escuchan. Estos tres aspectos: la lectura transaccional de expresiones literarias contemporáneas latinoamericanas, el discurso argumentativo y la identidad social, son los pilares en los que se basa este proyecto.

1.3 Justificación

Esta investigación tiene como propósito el uso de la lectura transaccional de expresiones literarias latinoamericanas de finales del siglo XX, para fortalecer el discurso argumentativo y generar un proceso de construcción de identidad social en el aula.

Estos tres factores trabajan como una totalidad en tanto se presentan de modo continuo y cíclico. La lectura transaccional se muestra como la estrategia en la que el lector y el texto tienen una relación recíproca y dialógica en la construcción de contexto y memoria histórica, una estrategia útil para acercar a las estudiantes a la lectura desde la incidencia significativa que puede tener la misma en la vida de los estudiantes.

Así pues, las expresiones literarias latinoamericanas de finales del siglo XX se asignan desde dos soportes: la estrategia de lectura transaccional y los estándares de competencias del lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación (2006). Se trabajan las expresiones literarias porque para esta investigación es importante la experiencia estética que tuvieron las estudiantes al relacionar las lecturas con su realidad. Estrategia que lleva al fortalecimiento del discurso argumentativo, siendo el resultado de la apropiación de las lecturas contextualizadas que apelan a la argumentación de ideas fundamentadas en la seguridad y el respeto entre quien

habla y quien escucha. Llevando finalmente a una identidad social en el aula (entendida ésta, como el conjunto de criterios que definen a un sujeto y a un grupo de sujetos con base en el contexto en el que se sitúan, del que provienen y el que lo influencia); que dé cuenta de la confianza y respeto individual y colectivo para participar activamente en clase.

Este proyecto contribuye al desarrollo de la institución desde una perspectiva diferente acerca de la lectura de expresiones literarias en el aula, buscando fortalecer el argumento y la identidad e impactando de forma positiva en el ámbito social y cultural, pues se toman estas expresiones literarias latinoamericanas como el eje transversal y fundamental del proyecto mediante las cuales se pueden fortalecer el discurso argumentativo y mejorar la relación con el otro-s (palabra que expresa el componente individual y colectivo de la relación entre el sujeto y su entorno) mediante la identidad social.

1.4 Interrogante principal

Teniendo en cuenta lo mencionado a lo largo del documento, los resultados del diagnóstico hacen reflexionar sobre la poca atención que tiene la literatura situada en los contextos de las estudiantes, el discurso argumentativo poco trabajado y la forma en que se relacionan con su entorno, por lo cual la pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cómo a través de la lectura transaccional de expresiones literarias latinoamericanas de finales del siglo XX, las estudiantes del grado 903 pueden fortalecer el discurso argumentativo y generar un proceso de construcción de identidad social?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Explicar cómo a través de la lectura transaccional de expresiones literarias latinoamericanas de finales del siglo XX, se fortalece el discurso argumentativo y se genera un proceso de construcción de identidad social en las estudiantes del grado 903.

1.5.2 Objetivos específicos

1. Diseñar e implementar un proyecto de aula enfocado en textos latinoamericanos de finales del siglo XX.
2. Identificar los modos en que los temas de los textos literarios leídos durante la intervención, inciden en la producción del discurso de las estudiantes y generan una noción de identidad en el aula.
3. Valorar las implicaciones de la lectura transaccional como estrategia en la formación del lenguaje y la literatura de las estudiantes.

Capítulo 2: Marco teórico

2.1 Antecedentes

En este capítulo se presentarán investigaciones relacionadas con los tres conceptos que este proyecto plantea: la lectura transaccional de expresiones literarias latinoamericanas de finales del siglo XX, el discurso argumentativo y la identidad social en el aula. El periodo de búsqueda de estos antecedentes está entre marzo del 2016 y octubre del mismo año, la mayoría de estas investigaciones tienen poblaciones correspondientes al cuarto ciclo. De estos cinco trabajos, cuatro son de nacionalidad colombiana pertenecientes a la Universidad Pedagógica, la revista *Folios* y la revista *Colombian Applied Linguistics*; el número cinco pertenece a la universidad de Chile. Se exponen los resultados, los factores que estas investigaciones no desarrollaron y el aporte que brinda este documento.

En primer lugar, se presenta la investigación sobre el *fortalecimiento de la oralidad a través del reconocimiento del otro* (Guanunem, 2015), el cual tuvo como propósito mejorar las relaciones interpersonales que tenían los estudiantes del Colegio Prado Veraniego I.E.D. Para este fin, Guanunem toma la oralidad como generadora de diálogos, mediante la relación *reconocer al otro –reconocerse a sí mismo*. Esta investigación es importante para este documento porque trabaja la oralidad y las relaciones interpersonales. Para el caso de este documento, no sólo se trabajan estos conceptos desde las relaciones con el otro sino también desde el reconocimiento de sus contextos dentro y fuera del aula, razón por la cual esta investigación no habla de un reconocimiento del otro sino de una identidad con otros. Igualmente, esta investigación fija la oralidad desde el discurso argumentativo donde desde un ámbito más académico se dan lineamientos y herramientas para una mayor apropiación de las lecturas e identidad.

En segundo lugar, la tesis: *Reconocimiento propio y del otro por medio de la literatura* (Garzón, 2009) toma como base la literatura para promover la reflexión mediante textos de crítica social que hicieron a los sujetos pensar sobre su lugar y el de sus compañeros en el aula. El resultado de este trabajo fue la apropiación de los contenidos de los textos, siendo significativos para sus vidas, suscitando el interés de los estudiantes por la lectura. No obstante, la literatura que Garzón propone proviene de autores de diferentes partes del mundo y está basada en la crítica social. El proyecto aquí planteado, toma como base los estándares de lenguaje del Ministerio de Educación de Colombia para trabajar una literatura que, si bien es contextualizada y significativa, también es latinoamericana requisito de los estándares básicos del lenguaje en los grados octavo y noveno.

En tercer lugar, *interacciones orales en el aula universitaria* (Muñoz, Andrade, Cisneros, 2015), es un artículo de la revista Folios que presenta los resultados sobre el discurso argumentativo en su contexto de producción (aulas universitarias). Por medio de esta

investigación se evidenció que los conceptos de proxémica y kinésica a la hora de dar explicaciones son determinantes para el apropiamiento de un óptimo discurso argumentativo en tanto brindan confianza al hablar. Este artículo fija su atención en aspectos que esta investigación trabaja, la kinésica y la proxémica. Para esta investigación es indispensable el desarrollo de estos conceptos en tanto se relacionan con la identidad social, porque evidencia la mucha o poca identificación que tienen las estudiantes con el otro-s y el texto.

En cuarto lugar, la tesis sobre literatura latinoamericana: Identidad y autonomía literaria (Barros, 2007) de la Universidad de Chile tiene como propósito la producción de una literatura contextualizada y significativa para el lector, aclarando que es una lectura ligada a contar lo propiamente latinoamericano de la literatura. La conclusión a la que llegó Barros es que la literatura trabaja como reflejo de la sociedad latinoamericana, en el sentido de que no es ni original ni universal, sino que da cuenta de una cultura permeada por todo y en constante búsqueda de su propia identidad. Esta tesis de maestría sirve como antecedente porque abarca el tema de la identidad en la literatura, constatando que la literatura sí es un reflejo de la sociedad y que por ello hay que establecer una relación con la misma para que se propicie un entendimiento.

Finalmente, se presenta el artículo *la lectura transaccional en el aprendizaje del inglés: una ruta para promover el pensamiento crítico mediante las leyendas urbanas* (Gómez y Leal, 2015) de la revista *Colombian Applied Linguistics* de la Universidad Distrital, que habla de una investigación donde se buscó desarrollar el pensamiento crítico mediante la lectura transaccional. Evidenciando que sólo mediante esta estrategia de lectura el texto logra ser significativo para el lector dado que activa líneas de pensamiento socio-culturales y contextos que logran entenderse en el momento mismo de la lectura, es decir, en la transacción de conocimiento. Este concepto recoge lo que esta investigación quiere abarcar, un diálogo con el texto, interacción recíproca lector-expresión literaria, que ayude a las estudiantes a identificarse

con lo que leen y a entender el contexto de la lectura porque es el mismo en el que ellas habitan, de donde resulte el fortalecimiento de un discurso que se base en la argumentación, que les permita hablar con propiedad y confianza; donde, por consiguiente, se genere una identificación social mediada por el reconocimiento del otro-s como un sujeto al que se le debe respetar y por ende escuchar, porque sólo mediante este ejercicio se puede entender que hacen parte de un grupo con similitudes y diferencias que ayudan a construir y solidificar una identidad individual.

2.1 Marco teórico

En ese orden de ideas, el fundamento teórico de esta investigación toma como base a los autores que han desarrollado estos conceptos: la lectura transaccional (Rosenblatt, 1978) de las expresiones literarias latinoamericanas (estándares básicos de competencias del lenguaje, 2006) para fortalecer el discurso argumentativo (Van Dijk, 1989) y generar un proceso de identidad social (Castells, 1997 y Cardenas, 2006) en el aula.

En primer lugar, se define el concepto de lectura transaccional creado por Louise Rosenblatt en su libro *Reader, text, poem* (1978), donde se plantea que debe haber un dialogo, una reciprocidad de significados entre el lector y el texto en el momento de la lectura, donde:

Se activan diferentes líneas del pensamiento, la cultura, la sociedad que rodea al lector, la situación y el propósito que le llevó a ese texto particular en ese momento particular, los propios supuestos y preocupaciones personales, e incluso el estado físico, que influyen en lo que el lector haga con el referente de las palabras, los sentimientos, las sensaciones y las asociaciones que se presenten en el texto (1995, p.14).

Por ende, cuando la lectura contiene el mismo contexto de quien la lee, la creación de significados entre texto-lector es muy similar. El diálogo se da dinámicamente provocando una actualización del conocimiento bilateralmente, en la que el lector aporta sus conocimientos previos y el texto recrea situaciones y contextos para el lector.

Esta estrategia de lectura es importante para este documento porque el lector se logra identificar con el texto, como se propone, al trabajar las expresiones literarias latinoamericanas de finales del siglo XX. Cabe señalar, entonces, que la expresión literaria se entiende como toda aquella manifestación escrita y oral correspondiente a la literatura que ha sido producida por escritores de habla hispana y representada en todo tipo de formato y narrativa que apunta a la experiencia estética y vivencial que tiene el lector. Esta literatura habla sobre el contexto y la memoria histórica en la que se ubican los sujetos en tiempo y espacio; razón por la cual el presente trabajo, toma como foco la literatura latinoamericana contemporánea. En las expresiones literarias latinoamericanas contemporáneas se expone la noción de identidad compuesta por una categoría individual y una categoría social que se nutre de la realidad social y de los acontecimientos históricos para ser ese reflejo de lo que somos como grupo social y de cómo se proyecta nuestro ser en términos de una individualidad que a la vez hace parte de ese ente social (Rojo, 2001). No obstante, el escritor Ángel Rama en su artículo *Transculturación narrativa* en América Latina (1982) sostiene que en todo tipo de texto narrativo hay una completa autenticidad, porque la narrativa crea su propio contexto y su propia realidad sostenida por cómo se construya.

Sin embargo, esta realidad no se podría producir si no hubiese un contexto que también es propiciado por el lector para el desarrollo de los hechos que le dan vida a la obra; tal y como lo plantea en su *Teoría sobre la novela* Lukács (1916), donde expresa que una obra narrativa se compone de todos los elementos que externa e internamente cobran sentido. En otras palabras, una obra literaria debe componerse de la realidad social que involucre contextos y acontecimientos reales dentro de la novela; otorgando una linealidad coherente que es, a su vez, un reflejo de la sociedad; siendo la misma, dinámica y en continua transformación.

Las expresiones literarias latinoamericanas manan de los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje (2006) en los que se plantea que para el cuarto ciclo las lecturas del

aula deben ser sobre países latinos haciendo un mayor énfasis en las cuestiones históricas y sociológicas del entorno de los estudiantes. Estas expresiones se trabajan por medio de los textos de finales del siglo XX, debido a que, mediante la comprensión de estos textos, los estudiantes pueden establecer relaciones más cercanas entre sus mundos vitales y lo que el texto propone, creando situaciones de comunicación en el aula, con énfasis en la argumentación y los contextos donde la lengua toma lugar.

Son justamente estas situaciones de comunicación en el aula las que dan paso al segundo concepto de este apartado: el discurso argumentativo, que es el evento comunicativo dado entre dos o más personas, practicado en un contexto determinado que tiene como propósito generar una interacción social defendiendo y justificando ideas (Van Dijk, 1989). Este evento comunicativo se relaciona con los actos de habla (J. L. Austin, 1962) y con las máximas de conversación (Paul Grice, 1957) debido a que el discurso argumentativo se da, en tanto hay una cooperación entre quien habla, quien recibe el mensaje y la intención argumentativa que tienen los hablantes frente a quienes los escuchan.

Bajo este esquema, dice Van Dijk (1989), el sujeto que está envuelto en estas interacciones lector oyente debe hacer una comprensión del discurso de quien está haciendo uso de la organización de las oraciones semánticas (oraciones de sentido en contexto) y la reproducción de enunciados que argumenten la postura del hablante; es decir, el lector hace una interiorización de los argumentos mediante la comunicación para-textual (“ [...] gestos, contacto de ojos, expresiones faciales, variaciones fonéticas de la voz, volumen, timbre, entre otras”(Van Dijk, 95) para hacer una apropiación de significados. Lo que también se asocia con los conceptos de kinésica y proxémica (Maqueo,2004); nociones que se dan en el evento comunicativo y que son entendidas como: la primera; “el empleo de ademanes, gestos, movimientos de rostros y cabeza para llevar a cabo la comunicación” (p, 159) y la segunda como “entendida como el estudio del contacto corporal entre un sujeto y otros sujetos” (p,161).

Estos conceptos se evidencian en el uso de los *actos de habla* (Austin, 1962), entendiéndolos como una teoría pragmática donde se plantea como un enunciado o un conjunto de palabras que no sólo expresan algo, sino que también expresan intenciones: el persuadir, preguntar, indicar, prometer, pedir, entre otras. Austin propone, entonces, los tres actos de habla que se presentan en un evento comunicativo: a) Acto locutivo: el acto de emitir una oración con sentido; b) Acto ilocutivo: la intención comunicativa que acompaña a la oración, la finalidad del mensaje y, c) Acto perlocutivo: el efecto del mensaje en el receptor en términos de sentimientos, pensamientos o acciones. De igual forma, esta interiorización para-textual de los argumentos que menciona Van Dijk (1989) se ve mediada idealmente por las máximas conversacionales que propone Paul Grice (1957). Él explica con mayor precisión lo planteado anteriormente por Austin, quien dice que para que se entienda esta relación entre los gestos, posturas corporales y los actos de habla en los hablantes, debe existir un principio de cooperación donde se describen aspectos sociales de los individuos y sus contextos; lo que determina el funcionamiento lingüístico de la comunicación oral. Para ello se proponen: la máxima de cantidad (donde lo que se dice contribuye y es informativo para el propósito de la conversación); la máxima de cualidad (donde no se crea falsedad diciendo algo sobre lo que no se tienen pruebas); la máxima de relación (Lo que se dice debe ser pertinente); finalmente, la máxima de modo (se es breve en lo que se dice y se evita la ambigüedad).

Estas interacciones desembocan en la noción del otro-s (palabra compuesta por un aspecto individual y colectivo del sujeto), entendiendo que esta interacción lector-lectura /lector-oyentes, sólo puede darse si hay un sujeto que escucha y otro sujeto que es escuchado, evidenciando la importancia del concepto de la identidad en el discurso (García,2006). Cuestión que también es tratada por Stuart Hall (1997) en su texto *¿Quién necesita identidad?:*

Precisamente porque las identidades son construidas dentro, no fuera, del discurso, necesitamos comprenderlas como producidas en espacios históricos e institucionalmente específicos dentro de prácticas y formaciones discursivas específicas, por medio de estrategias enumerativas específicas. Más aún, surgen en el seno del juego de modalidades concretas de poder y, así, son más el producto de la huella de la diferencia y la exclusión que un signo de una unidad idéntica, naturalmente establecida. (p. 4).

Cita que introduce el tercer concepto del documento: identidad social en el aula. Este concepto se ciñe a lo ya mencionado por Hall, la importancia de la noción de identidad en los sujetos que tienen interacciones comunicativas basadas en la argumentación de sus discursos. La identidad dentro del discurso se hace importante y crucial en tanto, el sujeto luego de reconocer al otro como un interlocutor válido le puede respetar y escuchar el mensaje. Este proceso de reconocimiento y escucha hace que la identidad no sea una manifestación individual sino colectiva; es decir, tiene un enfoque social. Inicialmente, este documento toma la noción de la identidad social desde Manuel Castells, quien en su texto *The power of identity* (1997), define la identidad social como el conglomerado de experiencias y significados que lleva consigo un sujeto y que se relacionan simultáneamente con las experiencias y significados de mundo que surgen a partir de los sistemas de construcción de una sociedad. Concepto que se nutre con Cárdenas (2002) quien suma a esta definición las nociones de alteridad y otredad, porque inicialmente se presenta el reconocimiento de un yo que indaga sobre su individualidad, se pregunta qué es aquello que lo identifica como ser único e irrepetible, siendo esta una condición que reconoce en el otro su propia identidad para luego construir su propia identidad. Igualmente, Castells orienta este concepto de identidad social desde una esfera más global, argumentando que no sólo existe el reconocimiento individual desde el yo con el otro, sino también desde el yo con su entorno, del que hacen parte otros; dando como resultado una

comunicación más variada, dada a entender y respetar las interacciones sociales cotidianas con los otros. Entendiendo ese *otros* como todo lo que puede ser significativo para la persona, por ello, durante el documento se usa la palabra *otro-s*.

Dicho esto, la identidad oscila entre el mundo de las similitudes y el mundo de las diferencias de los sujetos, haciendo que lo que construye al sujeto en términos de individualidad, sea al mismo tiempo lo que hace semejante a los otros (Castells, 1997).

La identidad social fue inicialmente una teoría planteada por Henri Tajfel y Jhon Turner (1982); quienes argumentaban que los seres humanos tienden a categorizar los entornos donde habitan, teniendo intereses en común que necesariamente deben excluir a otros grupos para generar identidad. Sin embargo, años más tarde, Castells (1997) re-planteó este concepto con miras de tomar en cuenta que no siempre hay exclusión y que por el contrario la identidad social de un grupo de personas existe en tanto hay otras diferentes identidades sociales que hacen que la identidad de una persona parta de lo que el sujeto es y lo que socialmente se reconoce que es. Adicionalmente, García (2006) muy de acuerdo con lo propuesto por Castells la concibe como:

El patrimonio global del individuo y de los grupos sociales a los que pertenece, un patrimonio cultural que integraría las normas de conducta, los valores, las costumbres y la lengua que unen o diversifican a los grupos humanos. Tomando en cuenta el modo en que cada sujeto individual desarrolla sus experiencias vitales en colectivo (p 210).

La identidad social, en este sentido, está sujeta a cambios debido a que las sociedades no son estáticas, sino, por el contrario, están en continua transformación, lo que hace que la identidad de los sujetos esté en construcción constante (Castells, 1997); estrechamente ligada al sistema de creencias, sistema de valores, sistema de naciones y el sistema de significados del pasado (Dubar, 2000). Con esto se afirma que la identidad social se construye en tanto se reconoce la diferencia de los otros, la individualidad y una serie de contextos dados.

Así, este concepto de identidad social propuesto por Castells (1997) y nutrido por Cárdenas (2006) surge del evento comunicativo arriba mencionado. Al tener una interacción hablante y oyente es crucial la identificación y reconocimiento de lo que es el otro para poder escucharle y hacer válido su discurso.

Para concluir este apartado y de acuerdo con los referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo (Aragón, 2010) de la Secretaría de Educación Distrital, los conceptos que se exponen dan cuenta de la experiencia estética que pueden vivir las estudiantes mediante la literatura, propiciando herramientas discursivas desde la argumentación que generen un proceso donde ellas se reconocen a sí mismas y reconocen a las otras bajo el concepto de identidad social en el aula.

Capítulo 3: Diseño metodológico

En este capítulo se describe el diseño y la metodología de la investigación. Este apartado comienza con la definición del tipo de estudio que se implementará en el proyecto, los instrumentos de recolección de datos y los objetivos aplicados a las actividades. Finalmente, se realizará una explicación sobre la triangulación para el análisis de datos.

3.1 Enfoque metodológico

Esta investigación se enmarca dentro de los principios cualitativos. Según Lincoln (2010), la investigación cualitativa parte de la ubicación que tiene el observador en el mundo y cómo interpreta él mismo. Es una investigación cualitativa debido a que entiende que, mediante métodos observacionales como grupos de enfoque, encuestas u observación directa, se puede hacer un acercamiento más preciso a los mundos de las estudiantes de forma natural sin otorgar algún tipo de estructura específica. Por lo tanto, la investigación cualitativa interpreta el aula de clase usando una serie de instrumentos tales como notas de campo, grabaciones, entrevistas, cuestionarios, entre otras, para analizar el contexto en el que se ubican las estudiantes (Denzin

y Lincoln, 2011). Dentro de este tipo de investigación se enmarca la investigación-acción, debido a que no sólo se pretende articular la teoría y la práctica para encontrar respuestas, sino también para mejorar la misma (Kemmis, 1988) porque produce conocimiento y experiencias concretas (Elliot, 2000).

Este documento de investigación-acción se divide en tres partes: Observación, planificación y aplicación. El proceso de observación tuvo el propósito de identificar las problemáticas en torno a la forma en la que se interioriza la literatura y se argumentan las ideas. Seguido, en el momento de la planificación, se propusieron un conjunto de actividades para observar desde los postulados teóricos, las distintas dinámicas que se generaban el problema que se encontró en el momento anterior; estas actividades promovieron el uso de la lectura transaccional de las expresiones literarias latinoamericanas de finales del siglo XX para fortalecer el discurso argumentativo, generando un proceso de identidad social en el aula. Por último, la etapa de aplicación recogió los datos para analizar el proyecto y posteriormente proporcionó un resultado a la pregunta de investigación.

3.1 Unidad de Análisis:

La unidad de análisis de este proyecto es la *lectura transaccional literaria* porque visibiliza lo que esta investigación ha planteado, pues solo cuando se lee mediante esta estrategia es que hay una reciprocidad de conocimiento. En otras palabras, hay un diálogo constructivo con el texto en términos de identificación y contexto, donde precisamente incursiona la importancia de la literatura latinoamericana, porque es la que brinca la experiencia significativa mediante la cual pueden llegar a argumentar con propiedad en un discurso adecuado. Lo que da como resultado, en el interés por parte de la audiencia a escuchar al otro y reconocer las similitudes que las hacen pertenecientes de un aula de clase.

3.2 Matriz categorial

A continuación, se presenta la matriz categorial que comprende las categorías de la investigación. Además, las subcategorías e indicadores que se formularon para mejorar el análisis de la categoría y los instrumentos que se usaron para llevar a cabo la recolección de datos.

Eje transversal	Categorías	Definición/análisis	Referentes teóricos	Subcategorías	Indicadores
L E C T U R A C I O N A L	Discurso argumentativo	Es el evento comunicativo dado entre dos o más personas, practicado en un contexto determinado que tiene como propósito argumentar ideas	Van Dijk (1989)	La máxima de cantidad	Comprende la importancia de la precisión en la argumentación de ideas en términos orales y escritos.
			Paul Grice (1957)	La máxima de cualidad	Asume la fase de consulta como parte fundamental en la interpretación y apropiación de la información, poniendo un punto de vista propio.
				La máxima de relación	Reconoce la relevancia de la coherencia y la cohesión como dos cualidades propias del discurso oral y/o escrito.
				La máxima de modo	Planifica, organiza y estructura las distintas intervenciones orales desde los parámetros de la clase para evitar la ambigüedad cuando se expresa.
	Identidad social	Es el conglomerado de experiencias y significados que lleva consigo un sujeto y que se relacionan simultáneamente con las experiencias y significados de mundo que surgen a partir de los sistemas de	Castells (1997)	Alteridad	Reflexiona y se identifica con el contexto de las lecturas y las experiencias de su grupo social para incidir en su propia realidad Identifica al otro-s como un interlocutor válido mediante el respeto y la escucha.
		construcción de una sociedad		Lenguaje corporal	Evidencia la apropiación de los elementos de la kinesica y proxémica que constituyen el discurso argumentativo, para generar confianza y respeto frente la audiencia.

3.3 Universo poblacional

Particularmente, el grupo que participó en la investigación fue el grado noveno. La observación se inició con las estudiantes del grado 803 en el segundo semestre del 2016. Actualmente, el universo poblacional es el grado 903 conformado por 40 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los catorce y diecisiete años. En el curso son todas mujeres, la mayoría viene de familia disfuncionales y tienen poco o una nula relación con sus padres. Una de las estudiantes vivía solo con su hermana quien era drogadicta, porque lo que a la estudiante le tocaba trabajar en las noches y estudiar en las tardes. Esta situación hacía que pese a que era muy inteligente rara vez hacía sus tareas. Ninguna de las estudiantes era mamá, sin embargo, dos de ellas manifestaban haber tenido abortos. A la mayoría le gustaba la lectura por lo que durante la intervención siempre pedían sugerencias sobre libros y lecturas que las representara o hablara de cosas de sus vidas. La pertenencia a grupos sociales hacía que siempre buscarán mantener una fuerte barrera entre ellas y que la falta de respeto fuera la constante del aula.

3.4 Hipótesis o supuestos

Esta investigación pretende usar la lectura transaccional de expresiones literarias latinoamericanas de finales del siglo XX para fortalecer el discurso argumentativo de las estudiantes. Se buscó que confiaran más en sí mismas, reconociendo que todas son interlocutoras válidas y que por ello hay que respetar la palabra de la otra; lo que llevaba a que ellas empezaran a tomar consciencia sobre su papel y el de las demás en el aula, promoviendo una identidad social que parte desde el reconocimiento de sus contextos para llegar a un reconocimiento propio en función de sus entornos. Sin embargo, todo este proceso no puede llevarse a cabo si no es la literatura quien media y gestiona estos dos procesos. Por ello, se buscó que las estudiantes vieran la literatura como una experiencia estética, más allá del goce

por el goce, se buscó la identificación y el dialogo con el texto para poder hablar, argumentar y reflexionar sobre sus lugares en el aula y en sus entornos.

En este orden de ideas, a nivel institucional la investigación pretende seguir la línea del PEI del colegio en el sentido en que se forman estudiantes activas, participativas y críticas que sean generadoras de cambio en su mundo vital, desde un enfoque plenamente humanístico. Este enfoque también juega un papel importante en el desarrollo de la investigación puesto que ve la transformación y el reconocimiento de sí mismo mediante una literatura que aluda a esa transformación e incite la formación de la estudiante que la institución quiere construir.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recopilación de datos de investigación empírica fueron (Johnson y Turner, 2010).

1. Diarios de campo: Informes escritos que provienen de la observación de las clases, donde el propósito es la observación constante apelando a la naturalidad de los estudiantes en el aula (Jhonson y Turner 2010). Se usaron estos diarios de campo para poder recolectar la información que el investigador observaba, analizando y viendo cómo acontecen los hechos.
2. Entrevistas (grabaciones, fotos, videos): Se buscó siempre el tener a la mano entrevistas de carácter informal que se dieran de forma natural con el ánimo de conocer sus perspectivas de la problemática a trabajar (Denzin y Lincoln, 2011). Las entrevistas realizadas durante esta intervención dan cuenta de la opinión y voz de las estudiantes; además, del proceso y la forma en que ellas lo concebían.

3.3 Triangulación de la información

Luego de tener todos los instrumentos de recolección, se procedió al análisis de los mismos encontrando categorías muy similares de unos instrumentos con otros, proceso conocido como la triangulación de datos (Brewer y Hunter 1989). lo que dio lugar a la creación de la matriz categorial que expone los conceptos que tuvieron mayor relevancia en todos los documentos

analizados. Estas categorías, se componen de unas subcategorías e indicadores, las primeras se refieren a aspectos muy puntuales que esa categoría trabajó desde el marco teórico y que se ve reflejado en la intervención; las segundas, hablan de la forma en que la planeación de las clases y el proceso de las mismas daban cuenta de las categorías y subcategorías. Para finalmente, hablar de las conclusiones y los resultados a los que esta triangulación e intervención llegó.

Capítulo 4. Propuesta de intervención pedagógica

4.1 Proyecto de aula

Este capítulo presenta la propuesta de intervención pedagógica basada en el diagnóstico y los diarios de campo (anexos 2, 3, 4) expuestos en los capítulos anteriores. Esta intervención se realiza bajo los parámetros del proyecto pedagógico de aula (en adelante PPA). Se ubica la visión sobre el aprendizaje y la enseñanza involucrada en la intervención en el grado 903 del Liceo Femenino.

El proyecto pedagógico de aula (en adelante PPA) se define como un instrumento de enseñanza desde un enfoque global; es decir, toma en cuenta todo aquello que compone el currículo de las instituciones, el contexto dentro y fuera del plantel educativo. El PPA parte de las necesidades de los estudiantes con el fin de mejorar y convertir la educación de calidad y equidad en principios pedagógicos como los son: el aprendizaje significativo, la identidad y la diversidad; y la investigación basada en la práctica. Así mismo, el conocimiento, desde esta perspectiva, es una construcción colectiva que desemboca en la interacción y construcción de experiencias entre los estudiantes, propiciando espacios de aprendizaje significativos (Carillo, 2001). El lineamiento de las actividades, desde este punto de vista, se centran en conocer la realidad de los estudiantes, la cual no sólo toma como punto de partida las vivencias en el aula sino, además, los contextos y vivencias reales que habitan los estudiantes.

Esta definición del PPA es pertinente para esta investigación debido a que, como ya se mencionó toma en cuenta el contexto en el que se desenvuelven las estudiantes para lograr un aprendizaje más significativo y real, nociones fundamentales de este documento.

Entonces, la visión que plantea el PPA, se basa en el compromiso de construcción de conocimientos en colectivo con un mismo propósito; el cual es determinado por el consenso entre lo que el docente quiere enseñar y lo que ellos quieren aprender (Carrillo, 2001). Bajo esta perspectiva, este proyecto argumenta las siguientes visiones:

1. Visión del aprendizaje: Este documento se basa en la teoría del aprendizaje significativo, debido a que se busca que las clases tomen como referente los mundos vitales de los que las estudiantes hacen parte, con el ánimo de que la construcción de conceptos sea simbólica para sus vidas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje parte de la relación de un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva de las estudiantes, entendiéndose esta como las construcciones de mundo y conocimientos previos que tengan ellas (Ausubel, 1976). De igual forma, el aprendizaje significativo hace parte del modelo pedagógico que la institución plantea desde el enfoque humanista.
2. Visión de la enseñanza: Se plantea la construcción de conocimientos entre ambas partes (docente-estudiantes); de manera que se dé una relación dialógica en la que no hay una relación de dominante- dominado sino, por el contrario, las estudiantes se convierten en participantes activas y reflejo de sus propios conocimientos con ayuda del docente como orientador del proceso (Grundy,1998)

De este modo, se presenta la tabla de las fases donde se evidencia la categoría que más se piensa potenciar en cada paso de esta investigación, el indicador o subcategoría a trabajar y cómo las dos categorías se unen para la fase de producción.

Tabla No. 2: Fases

Fase 1: Sensibilización

Categoría a potenciar: discurso oral

Indicador relevante

Prepara las intervenciones orales con argumentos fundamentados desde los parámetros propuestos en la clase, tomando como base los indicadores de las máximas conversacionales.

Fase 2: Fundamentación

Categoría a potenciar: Identidad Social

Indicador relevante

Reflexiona sobre el reconocimiento entre las experiencias de su grupo social y las propias para incidir en su propia realidad mediante factores como la proxémica y kinésica.

Fase 3: producción

Categoría a potenciar en esta fase: La identidad social y el discurso argumentativo mediante la lectura transaccional como estrategia.

Indicador

Realiza una presentación oral final tomando como base un texto latinoamericano que dé cuenta de su fortalecimiento en el discurso argumentativo y su identidad social en el aula.

Nota: La forma en la que se van a evaluar estos logros y el proyecto se encuentran en la rejilla de evaluación (anexo 7).

4.2 Resultados y principales beneficiarios

Durante la intervención se tuvieron muchas expectativas frente a los resultados, pues esta investigación siempre se mostró con muchas ganas de contribuir desde la literatura en el mundo vital de las estudiantes; sin embargo, las constantes cancelaciones de clase y el paro de los docentes hizo que el proceso con se viera un poco limitado y cortado porque no había el tiempo necesario para hacer todo lo que en un inicio se pretendía. A pesar del panorama, fue bastante gratificante notar que si bien las estudiantes no cambiaron totalmente y no en todos los casos la forma en la que argumentaban y se reconocían con las otras se hacía de la mejor manera; sí

es cierto que en el aula se generó cierta sensibilidad entre todos los grupos sociales de las estudiantes.

Ellas empezaron a interesarse por las lecturas propuestas en la clase y a llevar ideas de otras obras latinoamericanas al aula. Uno de los resultados más gratificantes que esta investigación no esperaba venir fue el caso de 5 estudiantes con las que al principio fue muy complejo trabajar porque básicamente no les interesaba la clase, ver como: la primera estudiante mejoró sus hábitos de lectura y para el final de la intervención su comprensión lectora había mejorado notablemente; la segunda estudiante se mostraba como la menos interesada en los trabajos, pero después de una sesión donde se habló de violación y aborto, esta estudiante cambió totalmente su comportamiento hacia la clase participando y diciendo al resto que respetaran a quien estaba hablando, ejemplo que siguieron muchas. Igualmente, la tercera estudiante que era muy tímida y bastante distraída para el trabajo final se hizo con otro grupo con el que argumentaba las ideas de una forma admirable. La cuarta estudiante vivía sola con su hermana y trabajaba en las noches en confección, cuando se leyó en clase *Rencor* obra de Oscar Collazos, la estudiante no podía parar de llorar, aseguraba que todo había sido igual en su vida, lo cual hizo cambiar su actitud frente a la clase y sus compañeras. La quinta estudiante en una de las sesiones habló de la muerte de su madre y pese a su timidez logro ser escuchada entre las demás. Estos resultados son significativos para esta investigación porque evidencian que la literatura trabajada sí fue experiencial para ellas, fue significativa, logrando que la forma en que argumentaban y se respetaban si bien no fue lograda en su totalidad, dejó los cimientos y las bases para que ellas junto con el docente titular continuaran el proceso.

Estos impactos hicieron que en cosas tan básicas como los 10 minutos del almuerzo, para el final de la intervención fueran más amigables y se diera el compartir con las que no tenían. Frente a la clase, las estudiantes al comienzo mostraban bastante apatía a la literatura y al hacer trabajos con cierto grado de exigencia. Para el final de la intervención la gran mayoría de las

estudiantes buscaban hacer su mayor esfuerzo para los trabajos finales del aula. El discurso de las estudiantes se vio dotado de mucha más fuerza y seguridad a la hora de hablar y expresarse, fue muy notorio el cambio cuando el resto miraba y ponía su atención en las presentaciones de sus compañeras.

Por otro lado, los beneficiarios fueron todos los participantes de esta intervención, las estudiantes que lograron la sensibilidad esperada para lo que se buscaba, leer literatura que hablar de sus vidas para mejorar el discurso y poder entender la importancia del respeto. Para la docente en formación que escribió este documento fue beneficioso porque nutrió ese que hacer docente que puede ver la literatura como el espacio en el que sí hay identificación de verdad, se puede cambiar la realidad de un colectivo.

4.3 Impactos obtenidos

Los impactos que se obtuvieron fueron desde tres aspectos: el campo académico, haciendo que las estudiantes vieran la literatura como la oportunidad de tener una experiencia que se relacionara con sus vidas, donde pudieran identificarse y respetarse como colectivo; desde el campo de lo social, porque en miras de lo que buscaba la institución en su PEI, misión y visión, este proyecto también buscó contribuir en la construcción de estudiantes transformadoras de contextos y de sus propias vidas que pudieran reconocer a los demás como partes esenciales de la sociedad para luego reconocerse a sí mismas como parte de esa totalidad. Finalmente, este proyecto incursionó en el campo pedagógico debido se cambió la forma en la que se ve la educación no sólo como un conglomerado de conceptos que se aprenden, sino también como el espacio en el que se edifica un ser humano capaz de relacionar las lecturas de la clase con su diario vivir para argumentar ideas y tener sentido de pertenencia propiciada por la identidad social.

Capítulo 5. Trabajo de campo

5.1 Propuesta de intervención

La propuesta de intervención del proyecto de investigación se dividió en tres fases que se desarrollaron con el fin de cumplir los objetivos propuestos al inicio de la intervención y dar respuesta a la pregunta problema. La primera fase es de sensibilización, se llamó ¡Leernos! porque es el momento en el que las estudiantes empezaron a dialogar con los textos, haciendo que la lectura transaccional las condujera a lo que sería la sensibilización de las lecturas porque se hace la introducción de autores latinoamericanos de finales del siglo XX. La segunda una fase de fundamentación, se llamó ¡Todas argumentamos! Porque es el espacio donde ellas hicieron un proceso de reflexión sobre la identidad social y la argumentación de ideas desde los textos en la fase anterior leídos. Finalmente, la tercera fase se llamó ¡Nos estamos reconociendo! porque fue la etapa final en la que las estudiantes hicieron presentaciones sobre obras literarias de finales del siglo XX, evidenciando un avance en el discurso argumentativo y la identidad social solidificada en el aula mediante el respeto.

Fases de intervención

1. Fase 1 Sensibilización: ¡Leernos!

En esta fase se dieron a conocer los autores trabajados en el aula. Como se ha mencionado, la lectura transaccional permite un dialogo entre el texto y las lectoras, dicho dialogo permite que las estudiantes puedan sentirse identificadas con los personajes y situaciones de las obras, aportando sus propias vivencias, razón por la cual todos los textos cuentan con la mujer como personaje principal (anexo 13). Algunos de los textos para trabajar con las estudiantes son: Rencor de Oscar Collazos, Delirio de Laura Restrepo, Micro relatos de Alejandra Pizarnik, Elvira sastre, Opio en las nubes de Rafael Chaparro, Memoria de mis putas tristes de Gabriel García Márquez, poemas de Violeta Parra, textos de Isabel Allende, Horacio Quiroga, entre

otros. El objetivo de esta sensibilización fue que las estudiantes tuvieran conciencia sobre la literatura que se lee en el aula para así desarrollar una postura argumentativa que las invitara a querer hablar sobre la forma en la que se identifican o no con los textos y el contexto en el que se encuentran. Esto con el objetivo de dar paso a la siguiente fase.

Fase 2 fundamentación: ¡Todas argumentamos!

Después de haber creado una conciencia en las estudiantes sobre la importancia de la literatura latinoamericana, fue indispensable que las estudiantes empezaran a identificar sus vidas con la de los personajes y las situaciones allí expuestas. Cuestión que se evidenció en las presentaciones sobre el papel de la mujer desde distintas perspectivas (anexo 12). Conjuntamente, se hicieron sesiones donde de un diario donde las estudiantes pudieron compartir sus experiencias con las de otras compañeras.

En esta fase se evidenció que, mediante la lectura transaccional de los textos de otras compañeras se podía incidir primero, en la construcción de argumentos orales con base en las lecturas y ejercicios de escritura y, segundo, en la generación de un ambiente de identificación con las otras compañeras.

Fase 3 Producción: ¡Nos estamos reconociendo!

En esta fase se mostró la postura argumentativa de las estudiantes frente a una audiencia conformada por sus compañeras. Para ello hicieron una presentación oral basándose en un libro y argumentando una postura, luego, un debate sobre la misma.

Estas tres fases explicadas se presentan en esta tabla de forma más organizada para comprender los tiempos con los que contaba la ejecución del proyecto, los recursos y propiamente el trabajo.

Tabla No. 3: Planeador de las clases

Semanas	Actividades	Recursos
Fase 1 Sensibilización: ¡Leernos!		
Semana 1 Febrero 14 2017 Tiempo: 2h	1. <u>Introducción a la literatura latinoamericana</u> Leyeron el cuento del almohadón de plumas de Horacio Quiroga en parejas. Luego, debían escribir en el cuaderno una noticia que hiciera alusión a la forma en que la mujer murió.	Narrativas cortas
Febrero 17 del 2017 Tiempo: 2h	Para este día las estudiantes trajeron cartulinas para crear sus propias noticias, luego las socializaron para ver cuáles eran más creíbles.	Narrativas cortas Cartulinas
Semana 2 Febrero 21 del 2017 Tiempo: 2h	2. <u>Ejercicios de oralidad</u> En esta sesión las estudiantes leyeron micro relatos de varios autores latinoamericanos con el ánimo de responder un taller de comprensión lectora.	Taller de comprensión lectora
Febrero 24 del 2017 Tiempo: 2 h	Las estudiantes llevaron una idea sobre lo que cada micro relato quería decir y debían argumentar sus posturas.	Papeles
Semana 3 Febrero 28 del 2017 Tiempo: 2 h	3. <u>Expresiones artísticas</u> Para esta sesión las estudiantes vieron algunos cortometrajes de <i>¡No más!</i> Para evidenciar el papel de la mujer en la guerra. Luego, debían hacer la comparación con la canción <i>casas de cartón</i> hablando sobre el papel de la mujer en los dos escenarios.	Recursos creados por las estudiantes.
Marzo 3 del 2017 Tiempo: 2 h	Para esta sesión las estudiantes debían hacer un vídeo en grupos hablando sobre el papel de la mujer desde la perspectiva que les había sido asignada.	Material traídos por las estudiantes.
Fase 2 Fundamentación: ¡Todas argumentamos!		
Semana 4 Marzo 7 del 2017 Tiempo: 2 h	4. <u>Reflexión mediante la escritura</u> Para esta sesión las estudiantes leyeron cuentos del <i>llano en llamas</i> de Juan Rulfo con la intención de que preparan una socialización diciendo cual era el papel de la mujer en estas historias y con qué hecho de la vida de ellas lo podrían relacionar.	Lecturas, Material traídos a la clase por ellas.

Marzo 10 del 2017 Tiempo: 2 h	En la sesión final de la semana, se les pidió a las estudiantes que escribieran anónimamente algún hecho relevante e importante en sus vidas a partir de lo expuesto en las sesiones anteriores. Después ellas debían pasar la hoja a las otras compañeras ellas tenían cierto tiempo para leer y escribir lo que les suscitara esa lectura.	Hojas iris.
Semana 5 Marzo 14 del 2017 Tiempo: 2 h	5. <u>Reflexión desde el rencor</u> En esta sesión las estudiantes leyeron el primer capítulo de la novela <i>Rencor del</i> escritor Oscar Collazos, mediante el cual se hizo un debate con preguntas de base. Las posturas fueron asignadas a dos grupos del salón y con la ayuda de una jueza se buscó persuadir y convencer mediante los argumentos basados en el texto.	Libro
Marzo 17 del 2017 Tiempo: 2 h	Esta sesión fue dedicada a la teoría y a conocer ellas qué entendían por identidad, como la manifestaban en sus vidas y si las experiencias de las lecturas habían tenido incidencia en sus vidas. Esta fue la introducción al trabajo final sobre los libros y lo que se quería hacer para esa presentación final	útiles escolares
Semana 6 Agosto 16 del 2017 Tiempo: 2 h	6. <u>El momento de la fotonovela</u> Esta sesión fue el recuento de lo anterior trabajado, las estudiantes leyeron en grupo de 4 personas cuentos de Horacio Quiroga con los que planearon el esbozo de una fotonovela.	Guiones e historia adaptada de las estudiantes.
Agosto 25 del 2017 Tiempo: 2 h	Las estudiantes hicieron una foto novela basada en cuentos de Horacio Quiroga, donde se buscó que trabajaran la expresión corporal y gestualidad.	Celulares con videos. Proyecto r
Fase 3 Producción: ¡Nos estamos reconociendo!		
Semana 7 Agosto 29 del 2017 Tiempo: 2 h	7. <u>¿Cuál es mi identidad?</u> Para esta sesión se distribuyeron algunas preguntas sobre identidad por todo el salón, y en grupos de 8 personas iban caminando por aquellas estaciones para leer las preguntas y discutir sobre ellas. Al final de la sesión se hizo una reflexión grupal sobre el significado y la carga semántica que tenía la palabra Identidad.	papeles

septiembre 1 del 2017 Tiempo: 2 h	En esta sesión se les pidió a las estudiantes que hicieran un escrito con los grupos del trabajo final, respondiendo la siguiente pregunta ¿cuál es mi identidad?	
Semana 8 Desde septiembre 19- hasta octubre 13 Tiempo: 2 h En cada sesión	8. <u>Discurso oral.</u> La última semana se realizaron las presentaciones sobre alguna obra latinoamericana de finales del siglo XX, que tuviera como principio la relación entre la vida de las estudiantes y el papel de la mujer en la obra. Obras que fueron seleccionadas por la docente y las estudiantes.	Material es de las estudiantes

Capítulo 6. Explicitación de la organización y análisis de la información

Recordando al lector que el objetivo de esta investigación es el de explicar el impacto de la lectura transaccional de expresiones literarias latinoamericanas en el discurso argumentativo de las estudiantes, a continuación, se presenta el análisis de la información recolectada, en forma de entrevistas, grabaciones, diarios de campo y diagnóstico, los cuales fueron analizados con respecto a las categorías y subcategorías propuestas.

De este modo, para la intervención en el aula se planteó una matriz categorial (ver tabla 1), cuya unidad de análisis es la *lectura transaccional literaria*. Los componentes de la matriz mencionada son: dos categorías generales (el discurso argumentativo y la identidad social). De un lado, la categoría de discurso argumentativo comprende las siguientes subcategorías: La máxima de cantidad, la máxima de cualidad, la máxima de relación, la máxima de modo. Por otro lado, la segunda categoría se compone de: alteridad y el lenguaje corporal. Cada una de estas subcategorías tiene indicadores que sirvieron para la organización y clasificación de los datos, estos últimos entendidos como los diferentes registros que se tomaron para el análisis. Por ejemplo, los registros visuales, registros auditivos y registros escritos que sirvieron para

dar cuenta de las diferentes dimensiones del discurso argumentativo a nivel verbal y no verbal. A propósito de la unidad de análisis, la lectura transaccional literaria, hay que tener en cuenta que ésta se evidenció a lo largo del documento sin tener algún tipo de discriminación entre las fases.

Ahora, teniendo en cuenta que un análisis de datos es desarrollado a partir de unidades concretas, se decide llevar a cabo el análisis para esta investigación a partir de la relación categoría-subcategoría-indicador.

Categoría 1: Discurso argumentativo

Indicador fase 1: Preparar intervenciones orales fundamentadas en los indicadores de las máximas conversacionales.

Siendo el discurso oral el evento comunicativo que se da entre varias personas y es mediado por un contexto que tiene como propósito la construcción de argumentos (Van Dijk 1989), se atribuye importancia a la relación emisor-oyente, configurándose desde los actos de habla, en la medida en que una comprensión del discurso da sentido a un mensaje proferido por otros sujeto-s (Austin, 1962). En este sentido, para facilitar el análisis de resultados y hacer mucho más específicos los actos de habla se tomaron las máximas conversacionales de Paul Grice (1957) como subcategorías porque abarca de forma más integral lo que en este documento se analizó.

1. La máxima de cantidad:

Indicador 1: Comprende la importancia de la precisión en la argumentación de ideas en términos orales y escritos.

Para este indicador se trabajaron las siguientes actividades: el micro relato, donde las estudiantes argumentaron varios textos latinoamericanos de este género desde la interpretación a modo de debate y, segundo, el cuento *El almohadón de plumas* de Horacio Quiroga, con el cual se creó una noticia más moderna, haciendo alusión a la forma en que ellas creaban situaciones basadas en lecturas.

Con respecto a la primera actividad, se identificó que si bien las estudiantes comprendieron la importancia de la precisión en la información que se brinda buscando transmitir oraciones con sentido (Austin, 1962), lo cierto es que en términos de cantidad (Grice, 1957) y porque buscaron hacer un análisis en profundidad del micro relato asignado, la información fue repetitiva y ambigua, lo que no dejó ver con claridad el propósito de sus intervenciones, por ejemplo:



El último ser humano vivo lanzó la última paletada de tierra sobre el último muerto. En ese instante mismo supo que era inmortal, porque la muerte sólo existe en la mirada del otro. Alejandro Jodorowsky

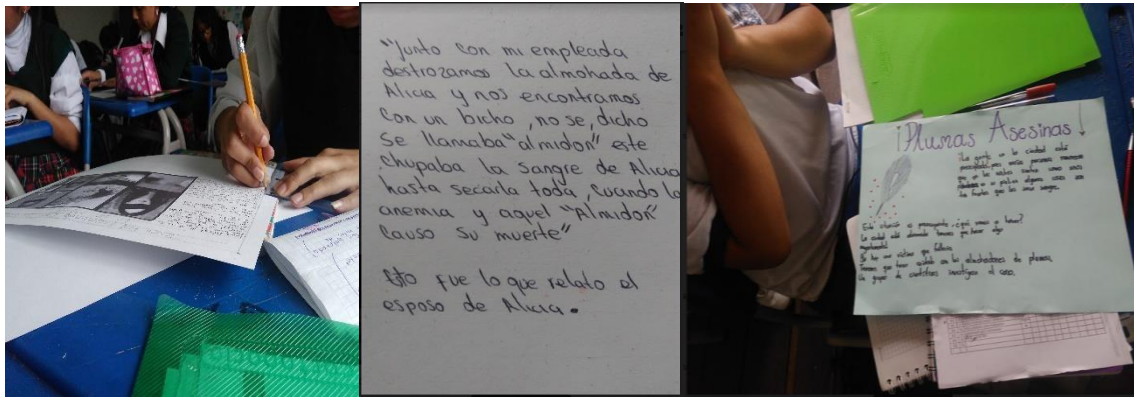
A lo que uno de los grupos le dio la siguiente interpretación: “Para mí fue que era una guerra, ¿cierto? entonces como ya no había nadie más que matar, como matarse entre sí, él le echó la última paletada de tierra al muerto, y ahí dice que la muerte que existe en la mirada del otro, ya no había mirada, ya no había muerto, entonces ya no pudo matar a nadie más, porque necesitaba de un otro para sentirlo” (anexo 8) Figura 1. Sujeto 1.

Se notó en este primer trabajo la repetición de muchas palabras y la tendencia a girar en la misma idea. Para esta sesión las estudiantes partieron de sus propios conocimientos y sin una previa planeación, razón por la cual se obtuvo este resultado. Sin embargo, para la segunda actividad, sobre la creación de la noticia del almohadón de plumas, se evidenció en la mayoría

de trabajos que la máxima de cantidad se hacía más clara en tanto las estudiantes tenían tiempo para organizar y plasmar sus ideas de forma escrita, dando paso a un discurso más preciso, lo que se evidencia en la siguiente transcripción de una grabación de voz (anexo 8):

Figura

2, 3, 4 creación de la noticia sobre el almohadón de plumas



“En los últimos 13 meses se han encontrado por lo menos 40 cuerpos sin razón alguna, la policía sostiene que todas estas muertes pudieron haber sido provocadas por la misma persona, en la ciudad de Bogotá (...) se recomienda a las mujeres estar muy atentas sobre las salidas tan tarde en las calles” Sujeto 2.

Cabe resaltar que estas dos producciones se realizaron en dos sesiones diferentes y, por ende, el resultado fue más notorio en la segunda sesión debido a la planeación previa. Así mismo, se concluye que, respecto a la primera producción, el grupo de estudiantes abunda en referencias al texto, pero no logra estructurar el comentario que debe dar cuenta de su comprensión del mismo. Como consecuencia, se evidencian repeticiones, ambigüedades e imprecisiones que les impiden ejecutar los tres actos de habla a cabalidad. Ahora, la segunda producción, que contó con una instrucción previa en el salón de clase, muestra un nivel superior de calidad en términos de la máxima de cantidad debido a que las estudiantes gozaron de una clase previa, con pautas claras, para estar en capacidad de organizar y plasmar su discurso a informar con precisión posteriormente.

2. La máxima de calidad

Indicador 1: Asume la fase de la consulta como parte fundamental en la interpretación y apropiación de la información, poniendo un punto de vista propio

Para el análisis de este indicador, se toman las sesiones de trabajo sobre los cuentos del *llano en llamas* de Juan Rulfo, estableciendo relaciones con sus vidas. Se buscó entonces, promover la construcción de argumentos mediante la relación dialógica que se puede presentar en el aula.

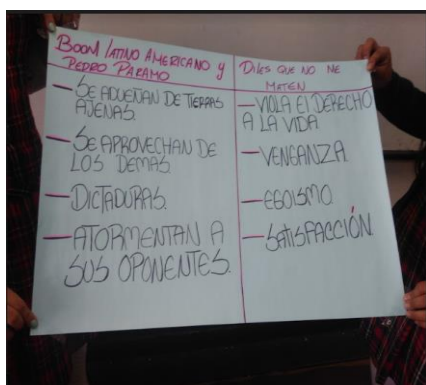
En la sesión sobre la socialización se vio en el cuento *es que somos muy pobres* (anexo 11), el cual lo relacionaban con la tragedia de Armero debido a que una de las estudiantes había perdido familiares allí, sólo en el momento en que las estudiantes lograron apropiarse de las lecturas y las relacionaron con sus contextos, pudieron entender las problemáticas que atañen a la sociedad de la que ellas hacen parte como manifestaba Rojo (2001); donde el contexto y la forma en la que la lectura se vuelve significativa para los lectores.

Para el caso de esta presentación (anexo 13), las estudiantes habían trabajado el boom latinoamericano, por lo que quisieron relacionar el cuento que les correspondía con la película que vieron de Pedro Páramo por decisión propia, activando como dice Rosenblatt (1978) toda una red cultural sobre el texto mismo y con relación al mismo, pues en el momento en el que estaban leyendo *Diles que no me maten* activaron las nociones que tenían sobre el autor y sobre otro tipo de textos; atendiendo a lo que describe Lukács (1916) en su *teoría sobre la novela* como la importancia del componente de la realidad social que involucra situaciones reales que sean el reflejo dentro y fuera de la obra, de lo que la sociedad vive. En lo que, seguido, fue una presentación organizada y clara debido a que la calidad de la información estaba basada en escritos previos, lo que hizo que al hablar les fuera más fácil indicar las características que ellas

consideraron, estos textos, tenían en común. Finalmente, la conclusión que aportó esta sesión fue que el discurso argumentativo de las estudiantes se ve más desarrollado cuando las circunstancias hacen que una de las consultas sea sus propias experiencias y vivencias.

3. La máxima de relación

Indicador 1: Reconoce la relevancia de la coherencia y la cohesión como dos cualidades propias del discurso oral y/o escrito.



Para este indicador se tomó la sesión 3 de la fase de sensibilización, donde se propuso trabajar el rol de la mujer desde distintas lecturas, inicialmente las estudiantes vieron algunos videos de la serie audiovisual llamada *¡No más violencia!* (anexo 14), donde se recogen testimonios sobre el conflicto armado en Colombia. Para esta sesión se

tomaron los videos: *Mujeres de la guerra, mi cuerpo fue territorio de violencia*. figura 5. las chicas están haciendo la grabación sobre el papel de la mujer en la guerra.

Esta sesión tuvo como objetivo, hacer una grabación argumentando lo que ellas consideraban era el rol de la mujer en la sociedad desde ciertas perspectivas. Esto con la finalidad de no sólo tener coherencia y cohesión al argumentar, sino también el reconocer que ellas pertenecían a un contexto no tan lejano de ellas, porque según Arendt (citada en Quintana, 2010), la sociedad es quien ha establecido las reglas y ha hecho que los sujetos se moldeen, diciendo quién pueden ser.

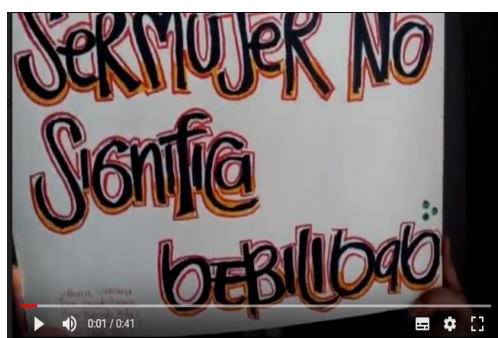


Es preciso aclarar que esta sesión toma lugar dentro del proyecto en tanto es una forma en la que las estudiantes empezaron a tomar una postura dentro de su rol como mujeres. En términos del discurso argumentativo se buscó que las estudiantes pudieran tener ciertas bases para argumentar, desde la literatura,

es importante mencionar que luego de esta actividad las estudiantes tenían más nociones para hablar sobre el papel de la mujer en los cuentos de Juan Rulfo. Esta actividad fue necesaria para sensibilizar a las estudiantes con la literatura significativa que se trabajaba en el aula promoviendo más bases para la argumentación de los cuentos.

De este modo, en términos de la máxima de relación de evidenció que, aunque les fue más fácil hablar desde sus contextos; para algunas estudiantes fue más difícil ser cohesivas (relación léxicas y gramaticales en el discurso) y coherentes (conexión que tienen entre las ideas) en términos de lo que se estaba diciendo.

Por ejemplo, para el caso de este grupo (anexo 12), ellas debían hablar sobre el rol de la mujer en términos del ser débil y emocional que juzga la sociedad, a lo que ellas respondieron:



“Ser mujer no significa debilidad, mujeres **tenemos que entender** que a veces **tenemos que saber** al frente de **quienes** nos expresamos, al frente de **quienes** somos emocionales. muchas veces ser emocionales y llorar al frente de nuestra pareja **puede que este nos pegue**, pero otras veces al llorar al frente de nuestros amigos puede

que estos con apoyen, nos aconsejen y nos den apoyo moral” Sujeto 3.

En este fragmento del video se presenta toda una serie de inconsistencias con respecto a la máxima de relación debido a que empieza desarrollando una idea de mujer débil en cuanto a su emocionalidad, lo que el grupo asimiló como el momento mismo del llanto, haciendo que la coherencia como relación misma entre lo que se insinuaba al comienzo se centrará en el acto del llanto. Además, desde la cohesión se evidencia que no hay un claro referente pues se habla hacia alguien y luego el hablante se une al grupo inicial en el “nos pegue”; evitando conectores que relacionen las ideas y propicie un hilo conductor al argumento, haciendo poco pertinente gran parte de la información.

Por otro lado, el grupo que tenía el rol de la mujer como objeto sexual desde el modo de vestir, se mostró muchas más seguro a la hora de hablar y de argumentar, dando una linealidad al discurso en términos de coherencia:

“Nuestro cuerpo es nuestro templo y podemos mostrarlo de la manera en que nosotras nos sentimos más cómodas, nos sentimos mejor con nosotras mismas, eso no debe provocar al mundo a atentar contra nosotras” Sujeto 4.

Este fragmento da cuenta, entonces, de que la máxima se cumplió para algunos grupos, en tanto para otros el expresarse fue más difícil; concluyendo que, si bien el hacer una lectura transaccional para identificarse con la literatura es importante, también lo es tener un argumento armónico y lineal que sea claro para evidenciar lo que se piensa.

4. La máxima de modo

Indicador 1: Planifica, organiza y estructura las distintas intervenciones orales desde los parámetros de la clase para evitar la ambigüedad cuando se expresa.

Para este indicador se tuvo en cuenta el proceso que tuvieron las estudiantes para hacer sus respectivas presentaciones a lo largo de la implementación del proyecto, pues siempre se

les pidió un borrador que diera cuenta de las presentaciones y la forma en que estas se debían organizar, esto les propiciaba ver en la redacción de borradores una herramienta para organizar las ideas, teniendo en cuenta el contexto y la audiencia, como dice Cassany (1990)

Así pues, se concluyó que cuando las estudiantes plantean sus intervenciones mediante estos borradores, la ambigüedad se hace menos latente y se tiende a seguir una linealidad como en la cita de la máxima de relación donde el sujeto 4, debido al borrador (figura número 7), pudo tener coherencia y cohesión, evitando la ambigüedad en el discurso.

Categoría 2: Identidad social

Indicador fase 2: Reflexiona sobre el reconocimiento entre las experiencias de su grupo social y las propias para incidir en su propia realidad mediante factores como la proxémica y kinésica.

La identidad social entendida por Manuel Castells (1997) como el conglomerado de experiencias y significados que lleva un sujeto consigo y que se relacionan simultáneamente con las experiencias y significados de mundo que surgen a partir de los sistemas de construcción de una sociedad, se trabaja en este documento a partir de dos subcategorías: la alteridad y el lenguaje corporal; componentes indispensables para lo que se propone más arriba sobre identidad social. Alteridad (Cárdenas, 2002) entendida como el diálogo que se tiene con el otro-s para entender otra visión de mundo y el lenguaje corporal, compuesto por la kinésica y la proxémica (Maqueo, 2004), debido a que mediante estas competencias la estudiante puede darse a entender de mejor forma, mostrando seguridad y confianza para captar la atención del público y posteriormente generar una identidad social, basada en el

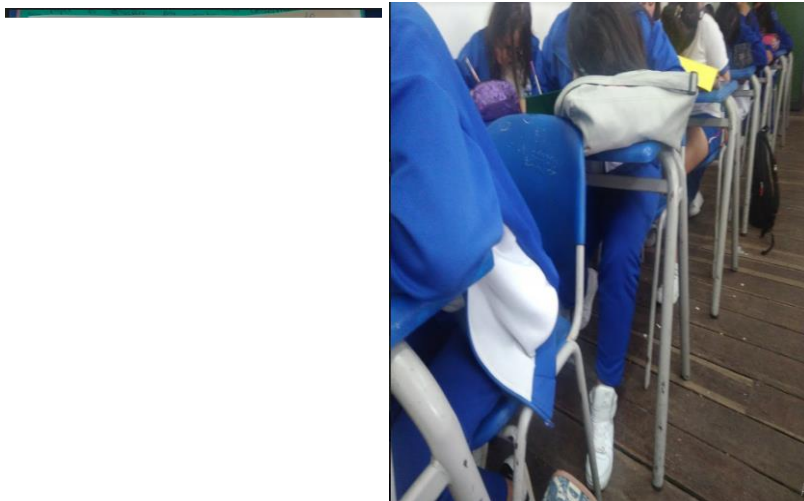
respeto y la escucha. A continuación, se da inicio con el análisis basado en las sesiones de las fases.

Subcategoría: Alteridad

Indicador 1: Reflexiona y se identifica con contexto de las lecturas y las experiencias de su grupo social para incidir en su propia realidad.

En este indicador, el análisis se hizo a partir de la fase de fundamentación, donde se evidenció que, mediante la escritura como base del discurso, las estudiantes pudieron organizar sus ideas y dar a conocer sus sentimientos. De acuerdo a lo planteado por Cárdenas (2009) es importante la preocupación del yo y su individualidad, ya que es la forma en que empieza a identificarse con los demás; por ello, el objetivo de esta sesión era contar alguna experiencia difícil para la vida de cada una y luego de forma anónima pasar la hoja para que cada una de las compañeras pudiera leer la historia y dar un consejo.

La sesión evidenció que las estudiantes se sintieron identificadas con el resto de las compañeras, lo cual fue muy placentero porque muchas de las estudiantes nunca habían tenido contacto con las otras y mediante esta actividad se comprobó que al estar bajo el mismo contexto, el escribir y el leer estos escritos por parte de las otras compañeras, generaba un diálogo que si bien era transaccional con el texto porque daban consejos y recordaban situaciones de sus propias vidas; también identificaban a esa escritora como alguien que estaba en su mismo contexto y había vivido situaciones parecidas. Haciendo que se permitiera como dice Cárdenas (2002) trascender el medio y el cuerpo para decidir libremente, afirmarse como totalidad e integrarse a los demás para potenciar las posibilidades vitales. Como se ve en las siguientes muestras:



Estas imágenes evidencian el escrito de dos estudiantes que cuentan como una tuvo abandono por parte del padre y a la otra estudiante le falleció la mamá. Como se ve los consejos e identificaciones por parte de las otras compañeras no se hizo esperar debido a que muchas tenían situaciones similares. Concluyendo que la lectura transaccional sí logra identificar a los sujetos con sus lecturas. Para este caso, al ser la lectura dentro de un espacio educativo, llevó al encuentro con el otro y a entender mejor quién es, por qué se encuentran allí, qué ocurre y qué ocurrirá después de ese encuentro.

Indicador 2: Identifica al otro-s como un interlocutor válido mediante el respeto y la escucha.

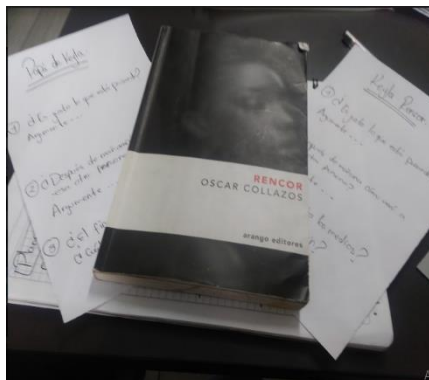
Para el análisis de este indicador se tuvo en cuenta la sesión 5 de la fase de fundamentación donde se trabajó el debate como forma de argumentar ideas para como dice Van Dijk (1989), establecer en el debate al sujeto que está envuelto en estas interacciones lector/oyente que debe hacer una comprensión del discurso para tratar de convencer a la audiencia haciendo uso de oraciones semánticas (oraciones de sentido en contexto) y la reproducción de enunciados que argumenten la postura del hablante

Así pues, se tomó como base la literatura para desencadenar lo que sería un debate en la clase, el texto escogido para esta intención fue *Rencor* de Oscar Collazos (anexo 8). Este texto se escogió y tomo lugar dentro de la intervención porque como se ha mencionado

anteriormente, la literatura de esta investigación busca tener un dialogo con el lector, hacer de la lectura un espacio vivencial, lleno de experiencias que la memoria de los dos sujetos (lector-libro) pueden compartir y poner en escena a la hora de argumentar situaciones del libro relacionadas con la vida de ellas. La historia habla de una violación por parte de un padre a una adolescente. Inicialmente se les pidió que lo leyeran para luego, tomar dividir el grupo en dos partes, tomando las posturas de víctima y victimaria para plantear un ejercicio argumentativo respondiendo a las siguientes preguntas:

1. ¿Es justo lo que sucede? Justifique su respuesta
2. En el futuro, ¿cómo verá un sujeto al otro? Argumente
3. ¿El fin justifica los medios?

A estas preguntas, las estudiantes respondieron:



Defensa del violador: “Pues ya sabemos que el papá la toca, y pues que ella es una menor de edad. Pero, ella sabiendo que el papá la toca y dice y me siento mal yo no quiero que nadie me toque. pero me se deja tocar del novio. El papá de pronto quiere que la hija coja rencor para nunca más dejarse tocar de alguien, ni que le hagan daño ni nada” Sujeto 5 (A

lo que el grupo grito mostrando su descontento)

Defensa de Keyla: “Bueno ustedes dicen que el papá lo hizo porque le había tocado irse de su tierra y demás, yo les pongo el ejemplo yo me vine de armenia a comer de todo lo que sabemos y a uno le enseñaron cosas y yo no iba a llegar a acá a comer de lo mismo que estaba comiendo allá uno no puede repetir las historias” Sujeto 1.

Esta sesión en especial fue una de las más importantes de todo el proyecto puesto que se constató que definitivamente el contexto sí ayuda en la producción del discurso argumentativo,

esta estudiante Sujeto 1, era la que hablaba con más firmeza y carácter en el debate. Al comienzo se pensó que era porque su competencia comunicativa estaba un poco más desarrollada que el resto de las estudiantes, sin embargo, cuando hizo este comentario fue muy bueno saber que ella lo decía con tanta propiedad, básicamente porque sabía qué era y cómo se sentía ser una desplazada y estar en un contexto de abusadores. Lo que mostró, además el hecho de que todas las estudiantes querían participar, fue tanto lo que les tocó el alma que de verdad se sentían con todo el derecho de hablar desde sus emociones y lo que esto les suscitaba. Al darse esta situación dentro de un debate, se evidenció que seguía siendo muy complicado el poder dar la palabra a quien necesitara hablar y que cuando se trataba de sentimientos ellas siempre querían poder imponer su voz. La estudiante que hacía de moderadora (yo) lograba llegar a algunos acuerdos para poder escuchar la voz de todas, como, por ejemplo, levantar la mano para poder hablar u opinar; además del uso del cronometro para balancear los tiempos de intervención. En la siguiente transcripción se evidencia el sentimiento que la lectura suscita en la estudiante para luego argumentarla y seguir defendiendo su posición:



“Como lo verán, primero que todo ella tiene impotencia de no poder hacer nada porque, por el hecho de ser una niña chiquita que si el man, la va a tocar ella no le puede hacer nada. Entonces, ella va a quedar con ese resentimiento. El día de mañana ¿cómo cree usted que va a ver a esa persona? Con rencor, con odio, con ganas de matar a esa persona [...] si la toca ella tiene que dejarse, si la reprende ella tiene que dejarse. Entonces vienen acá y le pegan a usted, pues usted va a hacer lo mismo, si no tiene papá y nadie lo cuida en la casa. Hace lo mismo que le hicieron de pequeña” Sujeto 1.

Si bien es cierto que este documento fija su atención en la forma del discurso y en cómo mediante las máximas conversacionales de Grice están se organizan, es cierto – se evidenció en la anterior cita- que las estudiantes no sólo necesitaban las estructuras y pautas para hablar

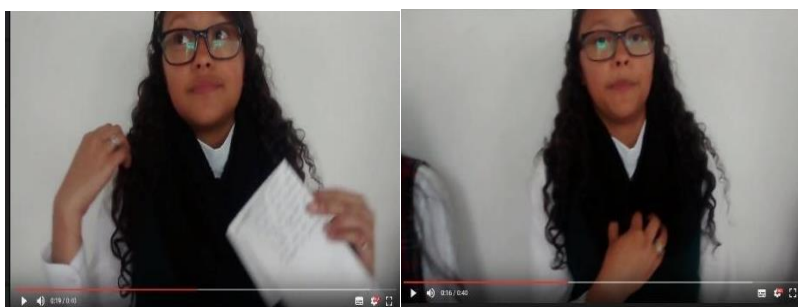
sino también ese algo que las impulsara a querer expresarse. La literatura se presentó como ese trampolín por el cual ellas tomaron fuerzas para comunicar lo que pensaban, sin algún tipo de censura e inconscientemente estructurando la idea en sus cabezas concluyendo entonces que mediante este ejercicio de oralidad, las estudiantes lograron entablar un diálogo con el texto y contar sus propias experiencias, y con las otras compañeras porque lograron ser escuchadas y reconocer que las otras también compartían historias de vida similares a todas.

Subcategoría: Lenguaje corporal

Indicador 1: Evidencia la apropiación de los elementos de la kinésica y proxémica que constituyen el discurso argumentativo, para generar confianza y respeto frente la audiencia.

Para el análisis y sistematización de los datos de este indicador, se toma como punto de partida la kinésica y la proxémica, entendiendo estos conceptos bajo los cuales se puede examinar el lenguaje no verbal que usaban las estudiantes al momento de hacer sus presentaciones. Se hace uso de las imágenes de algunos sujetos durante todas las sesiones, explicando el porqué de estas imágenes y la relación que estas tuvieron con las lecturas literarias.

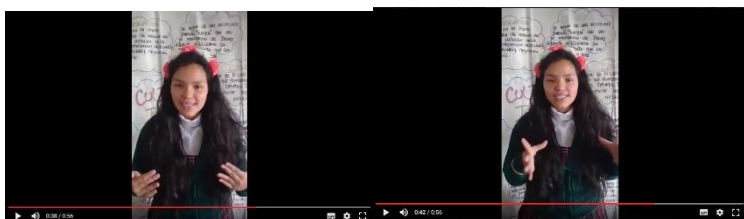
El primer análisis toma como referente la sesión donde las estudiantes hicieron un vídeo basadas en el rol que la mujer desempeñaba en la sociedad. Mediante este ejercicio se evidenció que la estudiante (Sujeto 6) mueve mucho las manos porque está hablando desde su propio punto de vista. En el registro de la voz, la estudiante sube el tono de la voz en palabras como yo apelando a la forma en la que el contexto se enfrenta a su concepción de mundo. Cuando hace énfasis en el yo, la estudiante pone su mano derecha en el pecho, hecho que da cuenta de que su seguridad y de que está argumentando con toda la convicción de sus creencias.



“Nuestro cuerpo es nuestro templo y podemos mostrarlo de la manera en que nosotras nos sentimos más cómodas, nos sentimos mejor con

nosotras mismas, eso no debe provocar al mundo a atentar contra nosotras” Sujeto 6.

Al decir esto la estudiante debe mover sus manos Estirándolas hacia su pecho tocándolo, haciendo ver que de verdad se identifica con los argumentos que está diciendo en defensa de la mujer. Esta información es significativa para el análisis debido a que muestra que el lenguaje corporal se configura luego de que los argumentos se han cimentado en el sujeto. El dialogo que hay entre el texto base y el lector propician estos argumentos.



Sujeto 7 y Sujeto 1.

En el mismo orden de ideas, se presentan las estudiantes 7,8 que hablaron también desde su experiencia y que presentaron los mismos indicios que la estudiante anterior; lo cual sostiene y da más peso a la conclusión a la que este análisis hace alusión, y es que solo cuando los argumentos y la base teórica de la lectura es significativa y apropiada por las estudiantes éstas pueden sostener un discurso en el que hay un hilo conductor y unas máximas conversacionales que organizan el discurso para crear coherencia y cohesión en lo que están diciendo. Sólo mediante esta solidificación entre el texto y la lectura transaccional que se hace del mismo es que se puede también, dar un lenguaje corporal en el que las palabras y las ideas se exponen corporalmente. Las estudiantes para este caso, tienen una postura recta y cuando hablan mueven

ya se una o dos manos, pero siempre hacia adelante y con la palma abierta, dando a entender a entender a la audiencia que tienen claridad en lo que están diciendo, pues si se fija en las imágenes arriba puestas el sujeto 7 para hablar le sostiene la mirada a la cámara y le es crucial mover las dos manos; por el contrario, la estudiante 8 pese a lo segura que se muestra por el movimiento de la mano con la palma abierta, su mirada está fija en otro lugar, lo cual – y también visto en el vídeo por lo que dice- habla de un tanto de inseguridad y no total claridad de lo que está diciendo. Se concluye que en este indicador la kinésica fue bastante importante en tanto habla de cómo se expresaron, la proxémica por su parte se mide en la distancia que tienen las estudiantes a la hora de hablar, pues se retiraban de las otras y se movían hacia el frente para hablar. Dando a entender con esto que necesitaban un propio espacio para poder argumentar. poner lo ya mencionado.



Sujetos 8-9

El lenguaje no verbal también se evidenció en la sesión de la fotonovela sobre los cuentos de Horacio Quiroga, las estudiantes representaron *el espectro*. Esta foto novela tuvo como objetivo mostrar evidenciar que, mediante el texto, las estudiantes también pueden manifestar corporalmente sus opiniones y expresiones frente a como establecen la relación transaccional con el texto. En las imágenes arriba mencionadas se observa que las estudiantes adoptaron a los personajes del cuento e hicieron una adaptación de lo que para ellas quería decir el cuento. De igual forma, la foto novela sirvió para trabajar el lenguaje corporal en su máxima expresión puesto que obligaba a las estudiantes a tener que manifestar sus ideas mediante su cuerpo, cuestión que sirvió mucho y se vio reflejada a la hora de hacer las presentaciones finales, donde se visibilizó que cuando el texto base es significativo y experiencial para las estudiantes, ellas

pueden argumentar con mayor propiedad y su cuerpo se posiciona de tal forma que evidencia respeto y confianza en la audiencia.

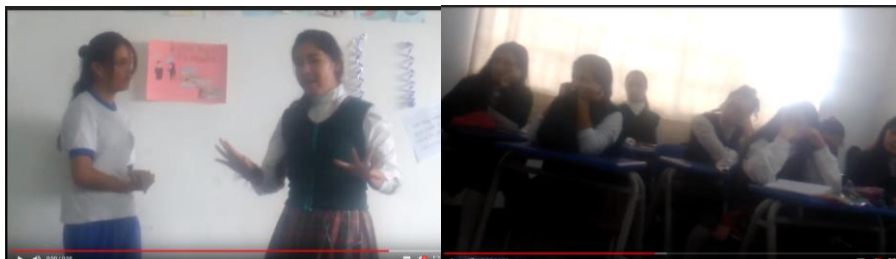


Finalmente, para hacer la presentación final que consistía en sacar un argumento de la lectura de un libro y sostener esa idea a partir de tres citas del texto, fue todo un proceso que se planeó en las 3 últimas semanas de la intervención, así pues, las estudiantes tuvieron tiempo para leer gran parte del libro en clase, despejar dudas e iniciar la planeación de lo que iban a exponer. Esto último mencionado, la planeación, se dio en el análisis como uno de los puntos más importantes a desarrollar debido a que cuando planeaban sus discursos y entablaban un diálogo claro, libre de todo tipo de dudas sobre el contexto, su memoria a largo plazo se activaba llevando a que en las presentaciones pudieran seguir un hilo conductor, el proceso de la escritura y el hacer la presentación en un paso a paso ayudaba a que organizaran todo de mejor forma.

Una de las presentaciones finales sobre el libro *del amor y otros demonios* de Gabriel García Márquez, donde argumentaron el papel de la mujer desde el amor salvaje que arriesgaba todo. Esta presentación la relacionaron con sus propias vivencias haciendo una reflexión mediante citas del texto, diciendo que era importante concebir este tipo de amor salvaje para poder controlarlo con lo que les pasara. Esta presentación sirvió para evidenciar que pese a que no fue en totalidad perfección la presentación del grupo si hubo grandes avances en comparación con lo que se encontró en el diagnóstico. Para esta presentación se vio mucha más seguridad, dejando de lado las diapositivas y el leer de corrido algo que no entendían para mediante la

apropiación del texto lograr empapar y convencer a la audiencia del tema que trataron. Esta audiencia como se observa en una de las fotos respondió estuvo muy pendiente de prestar toda la atención a las expositoras porque estas lograron argumentar y convencer a la audiencia.

Sujeto 10-11



Conjuntamente se muestra la presentación de *la tregua* de Mario Benedetti donde las estudiantes argumentaron ver la mujer, personaje principal como una muestra de la persona que es perseverante y trabajadora, para ello tomaron tres argumentos de Avellaneda – personaje principal- desempeñándose como asistente del personaje principal. Mediante estas citas, las estudiantes expresaron que el escritor pone a Avellaneda a ser descrita y vista desde los ojos de un hombre y no, porque él sea el personaje principal sino porque necesita un admirador, un lector que desde afuera pueda hablar de su ser trabajador (anexo 12). Este argumento hecho por las estudiantes captó la atención de las estudiantes y denotó que las estudiantes sí podían empezar a sacar sus propias conclusiones teniendo un texto base, sobre el cual argumentar. Sin embargo, el lenguaje corporal de las estudiantes no fue es más expresivo debido a que estaban muy apenadas y llenas de muchos nervios. Una situación interesante de esta presentación es que la estudiante 10, al inicio de la intervención era muy penosa y tenía dificultades para leer. Sin embargo, para esta presentación mostro un poco más de propiedad del escenario, quiso explicar y hablar de los argumentos, razón por la cual se evidenció su mejora. Enfocando la atención en la última imagen se puede evidenciar como la audiencia tenía su atención totalmente enfocada en la presentación, por momentos se distraían, pero luego volvían a la

presentación debido a que les expositoras subían la voz o se movían de un lado para otro, para poder llamar la atención.

Luego de estas presentaciones, en la sesión final se trabajó la rejilla de evaluación de por parte de todos los grupos hacia las presentaciones que vieron. Asignando un no o un si, la intención consistía en ver si para todas era clara la importancia del lenguaje corporal, el discurso y la literatura en el momento de la exposición, se buscó indagar mediante estas evaluaciones que las estudiantes si tuvieran claridad en los elementos que se trabajaron durante toda la intervención y bases de este documento. Se escogió la evaluación porque de acuerdo con Cassany (2003) la evaluación es la parte más importante puesto que evidencia el proceso de aprendizaje que comporta la recogida sistemática y organizada de información y su interpretación, de manera que permite modificar y reconducir el proceso educativo y corregir sus errores y sus desviaciones.

La siguiente imagen da cuenta de la rejilla que un grupo hizo de las presentaciones, en el momento de la entrega se les pidió justificación de la asignación de las X, por lo que se vio que las estudiantes, ya para el final de la intervención sabían de la importancia del tener una transacción con la literatura, un diálogo que tratado y planificado se convierte en la base de una presentación argumentada y coherente que invite al respeto por parte de quienes escuchan.

Ficha de evaluación oral		
	SI	NO
Es clara y coherente al expresar las ideas	X	
El tono de la voz es adecuado	X	
Hace pausas necesarias	X	
Usa metáforas o vocalizaciones		X
Es espontáneo y Natural al expresar ideas	X	
Hace lenguaje corporal		X
Domina el tema expuesto		X
Evaluado por: Daniela Rojas Garcia Jenny Vanessa Pantoja Peña Jura Katherine Gomez Tovar Andrea Carolina Torres Valdenrama		

En términos generales se puede concluir que esta investigación si bien no tuvo cien por ciento de buenos resultados en el aula, no hay que escatimar el hecho de que en su gran mayoría fueron cambiadas y empapadas de lo que este trabajo quiso desarrollar. Las lecturas literarias de abordar de tal forma, que les resultó fácil a las estudiantes, sin requerir de mucha teoría y explicación el empezar hablar y a argumentar las ideas basadas en los textos, estas ideas se relacionaron con sus vidas, haciendo de esta literatura una lectura experiencial que se articulaba con episodios de sus propias vidas. La experiencia mediante la cual ellas conocieron más sobre autores latinoamericanos de finales del siglo XX, que las ayudaron no solo a relacionarse con las lecturas sino también con la forma de argumentar ideas y el respeto con el entorno del que hacían parte. Los conceptos planteados en el marco teórico fueron aplicados y verificados en gran parte de las sesiones.

Capítulo 7 Resultados

Luego de la culminación de este análisis los resultados a los que se llegaron fueron los siguientes:

En términos de la unidad de análisis, la lectura transaccional literaria, se comprobó que fue el eje transversal que estuvo presente en toda la investigación dando las pautas y las bases para los ejercicios se dieran de la mejor forma, tal como se planteó en la teoría Rosenblat (1978) la lectura transaccional si se vio como el dialogo en el que el lector y el texto comparten sus contextos y situaciones haciendo de la lectura una estética experiencial y significativa para las estudiantes. Así pues, en la categoría del discurso argumentativo, analizado desde las máximas conversacionales de Paul Grice (1957), se evidenció que, mediante estas pautas del discurso, las estudiantes lograron mantener una línea en sus presentaciones, cuestión que se logró tras muchos socializaciones y previas presentaciones donde la planeación escrita fue fundamental para que al hablar tuvieran la información clara. En pocas palabras el resultado del trabajo del discurso argumentativo fue positivo en la medida en que la literatura estuvo mediando ese dialogo expositor/ audiencia todo el tiempo, haciendo que se tuviera seguridad y confianza a la hora de hablar. Cuestión que se vio reflejada en la categoría de la identidad social (Castells, 1997 y Cárdenas, 2002), donde la alteridad y el lenguaje corporal lograron fueron la muestra visual de que, al tener las ideas y los argumentos claros, el respeto por quien habla se haría notorio en el aula, caso que si bien no sucedió siempre ni se aplicó para todos los grupos si tuvo impacto positivo en la investigación en términos generales. El lenguaje corporal fue la invitación visual y materializada que le hacían las estudiantes a sus compañeras para que las escucharan y se sintieran identificadas con lo que decían.

En términos generales, los resultados de esta investigación fueron positivos porque se contribuyó a la construcción de una estudiante que puede tener la sensibilidad de encontrar en la literatura un espacio en el cual identificarse y encontrar relación con sus experiencias. Esta

lectura significativa y la transacción que se hizo con las misma es lo que se evidenció en las presentaciones mediante el discurso argumentativo, generando una identidad social, que hizo que se reconociera como sujetos mujeres y estudiantes de un mismo contexto.

Capítulo 8 Conclusiones

Las conclusiones a las que se llegaron fueron las siguientes:

1. La lectura transaccional literaria sí ayuda a las estudiantes a acercarse a la literatura de una forma más experiencial y significativa donde no lee solo por leerse, sino que además se le encuentra sentido y relación con las vivencias propias.
2. El hecho de haber leído literatura latinoamericana de finales del siglo XX, sirvió en tanto se sigue la línea propuesta por el Ministerio de Educación y aterriza a las estudiantes en una realidad mucho más cercana a la de ellas. Propiciando que la transacción entre el texto y ellas se diera mucho más vital, transando sentidos entre lo literario y lo vivencial.
3. El discurso argumentativo fue la forma en que lo anteriormente dicho se materializó en el aula. Añadiendo, el hecho de que para las estudiantes fue más fácil hablar y expresar desde el sentimiento de las vivencias propias. Se concluye que esto no sería posible si no hay una planeación de por medio que ayude a organizar las ideas de las estudiantes.
4. de hacer las presentaciones formales, este respeto por el que habla La identidad social, se manifestó en la máxima de calidad en cuanto a la forma en que ellas se escuchaban y se respetaban al momento ayudó a pensar en el otro-s, entendiendo esto como el respeto que se dio no solo hacia las otras compañeras, sino a su ser mujer y ese papel en el mundo.
5. El lenguaje corporal, mejoró de forma notable en las estudiantes, sus posturas, gestos, forma de ver al público, y movimiento de sus manos fue la prueba reina de que sí hubo

una interiorización de las lecturas para luego ponerlas en acción en las presentaciones orales.

Capítulo 9. Recomendaciones

Para la ejecución de un proyecto de investigación sería muy recomendable el tener más tiempo en el aula de clases. El tiempo en la clase es muy poco para todo lo que debe evidenciar y aplicar en cualquier trabajo de investigación. Si bien este trabajo fue muy ambicioso y busco abarcar en su totalidad el fenómeno, los tiempos de las clases, paro de docentes y actividades propias del colegio no permitió recoger todo lo que con tiempos más largos se hubiese hecho más a profundidad.

Esta investigación asegura que el trabajar nociones como el respeto, la identidad social deben ser pilares de la educación en Colombia, debería estar desde los niveles primarios de la educación puesto que son formas de concebir el mundo y al otro; estos no son cambios que se generan solo en el aula y en unos meses de intervención, se necesita una conciencia que entienda que venga desde casa, donde se incentive el respeto frente a todo, esto invitaría a la creación de una sociedad más tolerante y con una identidad más profunda.

La recomendación final, es el apoyo a textos que tengan que ver con la vida de los estudiantes, esto los incentiva a leer y hacer de este proceso algo experiencial.

Referencias

- Austin, J. L. (1962). *¿Cómo hacer cosas con palabras?* Nueva York: Oxford University Press.
- Ausubel, D. P. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Barros Arteaga, C. (2007). "Lo latinoamericano" en el discurso sobre la literatura latinoamericana: identidad y autonomía de la obra literaria. (tesis de maestría). Universidad de Chile
- Barth, Frederick. (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México. Editorial. Angora.
- Brunner, José Joaquín. (1973-1983) *Cultura e identidad nacional*. En: Documento de Trabajo (Chile). FLACSO. Volumen 177, pg 50. Chile
- Castells, Manuel. (1997). *The power of identity Vol 2*. Massachusetts: Blackwell Publishers,
- Carrillo, Tulio. (2001) *El proyecto pedagógico de aula Educere*, vol. 5, núm. 15, octubre-diciembre, pp. 335-344. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Denzin, n. Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Londres: Publicaciones de Sage
- Dubar, Claude. (2000). *La socialisation*. Ed Armand Colin París.
- Elliot Jhon. (2000). *La investigación acción en educación*. Ediciones, Morata S.L. Cuarta edición.
- Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (mayo, 2006). Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- García Martínez, Alfonso. (2008.2). *Identidades y representaciones sociales: La construcción de las minorías*, en: *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y jurídicas*. Volumen 18 España

- García Martínez, Alfonso. (2006-2007). La construcción de las identidades. En: Cuestiones pedagógicas. Volumen 18 pg. 207-228. España
- Garzón, W. (2009). El reconocimiento propio y del otro por medio de la literatura. (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Grice, Paul (1957), «Meaning», *Philosophical Review*, 66, pp. 377-388.
- Grice, Paul (1969), «Las intenciones y el significado del hablante», en *La búsqueda del significado*, ed. L. Valdés, Murcia, Tecnos, 1991, pp. 481-510.
- Grice, Paul (1975), «Lógica y conversación», en *La búsqueda del significado*, ed. L. Valdés, Murcia, Tecnos, 1991, pp. 511-530.
- Gissi, Jorge. (1982) Identidad, ‘carácter social’ y cultura latinoamericana, en: *Estudios Sociales* N° 33, tercer trimestre de 1982, CPU; Santiago. pp. 140-171.
- Gómez, L.F. y Leal, M. (2015). Transactional Reading in ELF learning: A path to promoting critical thinking through urban legends. *Colombian applied linguistics. J.* 17 (2), PP. 229-245.
- Guanunem, A. (2015). Fortalecimiento de la oralidad a través del reconocimiento del otro (tesis de pregrado). Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
- Habermas, Jürgen. *Theorie und Praxis*. Suhrkamp; Francfort del Meno, 1963a.
- Hall, S. (1991). The local and the global: Globalization and ethnicity. En A.D. King (Ed.), *Culture, Globalization and the World-System* (pp. 19-39). Londres;, Macmillan.
- Hall, S. (1997). Who needs Identity? En S. Hall y P. Du Gay, *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-7). Londres: Sage
- H. Giles & R.P. Robinson (1989). Social cognition and discourse. En: (Eds.), *Handbook of social psychology and language*. (pp. 163-183). Chichester: Wiley.
- Johnson, B. a. (2004). *Investigación Educativa. Métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos*. Londres: Publicaciones de Sage
- Kemmis, S. y. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño (2009). Bogotá, Colombia. Recuperado de: lifemena.jimdo.com

- Lipiansky, Edmond Marc. (1999) *L'identité personnelle*". En *L'identité*, Ed. Ciencias Humanas, París.
- Lukács, Gyorgy. (1916). *Teoría de novela: Un ensayo histórico- filosófico sobre las formas de la gran literatura épica* En: ediciones Godot. Buenos aires, Argentina (2010)
- Muñoz, C. Calderón, M. Estupiñan, M. (2015), *Los indicios de la actitud en las interacciones orales en el aula universitaria*. Revista Folios. Volumen 42. pp 127 -pp 138.
- Rama, Ángel. (1982). *Transculturación narrativa en América Latina*. Pg. 11. México.
- Rojó, Grínor. (2001) *Identidad y literatura*, Revista de sociología.\. N" 15. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Centro de estudios culturales latinoamericanos, Santiago, Chile.
- Rosenblatt, Louise M. (1978) *The reader the text and the poem: The transactional theory of the literary work*. Bernice E. Cullinan, New York University
- Searle, J. (1990). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Tajfel, Henri y J. C Turner. (1986) *The social identity Theory of intergroup Behaviour*. Volumen 2. Chicago: Nelson- Hall.
- Turner, B. J. (2010). *Manual de métodos mixtos en investigación social y de comportamiento*. Publicaciones de SAGE.
- Van Dijk. Teun A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. editores. España.
- Maqueo, AM (2004) *Lenguaje, aprendizaje y enseñanza*. México. Editorial: Fimusa.

Anexo 1. Cuestionario

Cuestionario

Propósito: Recolectar información para caracterizar la población del grado 803 Jornada Tarde.

Septiembre 16 de 2016

El siguiente cuestionario tiene como fin hacer un acercamiento sobre sus gustos y el medio que la rodea. Seleccione la opción que mejor la describa.

1. ¿Cuántos años tiene?

1. 10-11

2. 11-12

3. 12-15

4. Otro ¿Cuál? _____

5. ¿En qué barrio vive?

6. ¿A qué estrato pertenece?

1. 1

2. 2

3. 3

4. ¿Con cuántas personas vive?

1. 1-3

2. 3-6

3. 6-9

4. Otro ¿Cuál? _____

5. ¿Cómo está compuesta su núcleo familiar? Marque las opciones según sea el caso.

1. Mamá, papá, 1 hermano

2. Mamá, papá, hermanos

3. Mamá, hermanos

4. Papá, hermanos

5. Abuelos, padres

6. Abuelos

7. Otro ¿Cuál? _____

8. Vive en
 1. Casa
 2. Apartamento
 3. Su vivienda es
 1. Arrendada
 2. Propia
 3. ¿Cuánto tiempo comparte con su familia?
 1. Nunca los veo
 2. En las noches
 3. En las mañanas
 4. Los fines de semana
 5. Otro ¿Cuál? _____
 6. ¿Hay alguien que le ayude con las tareas del colegio?
 1. Si
 2. No
 3. Si respondió si ¿Quién es?: _____
 4. ¿Cuántos libros tiene en su casa?
 1. No hay libros en mi casa
 2. Entre 1-5
 3. Entre 5-10
 4. Entre 10-20
 5. Otro ¿Cuál? _____
 6. Marque con una X los aparatos tecnológicos que tiene en su casa
 7. televisores,
 8. computadores,
 9. tabletas,
 10. celulares,
 11. impresoras,
 12. equipos
 1. Otro ¿Cuál? _____
 2. No tengo ninguno de los aparatos tecnológicos
 3. ¿Cuáles de las siguientes actividades hace en su tiempo libre?
 1. Trabajar
 2. Hacer tareas

3. Ir a lugares como (parques, cines, fiestas)

4. Salir con amigos o novios

5. Ver televisión

6. Escuchar música

7. Leer

8. Otro ¿Cuál? _____

9. ¿Considera que la clase de español es importante?

1. Si

2. No

Si contesto que si ¿Cuál es su razón? _____

3. De los siguientes recursos para trabajar en el aula seleccione cuáles le gustaría emplear en la clase de español:

1. Videos

2. Música

3. Lecturas

4. Talleres y ejercicios.

5. Obras de teatro

6. Otro ¿Cuál? _____

7. De las siguientes posibilidades cuáles le gustaría leer en la clase de español:

1. Textos de amor

2. Textos de terror

3. Textos de acción o policiacas

4. Textos donde se siente identificada con los personajes

5. Otro ¿Cuál? _____

6. Cuando está en clase ¿cuál de los siguientes recursos le ayuda a aprender mejor?

1. Auditivo, porque entiendo mejor con el sonido de las palabras

2. Visual, porque necesito ver colores y a quien está explicando la actividad

3. Lingüística, porque me es más fácil escribir o hablar sobre el tema con mis propias palabras.

4. Interpersonal, porque entiendo más la temática cuando la discuto con otras compañeras.

5. Otro ¿Cuál? _____

6. ¿Qué hace cuando tiene dificultades para aprender un tema del colegio?

1. No hace nada

2. Pregunta a la docente

3. Pregunta a una compañera

4. Investiga en internet o libros
5. Pregunta a sus familiares
6. Otro ¿Cuál? _____
7. ¿Cómo cree que adquiere mejor los conocimientos?
1. Haciendo tareas en la casa
2. Ejercicios y talleres en clase
3. Otro ¿Cuál? _____

Anexo 2. Diario de campo 1.

FIELD NOTES No 1

SCHOOL: Liceo Ferrerino Mercedes Monto STUDENT-TEACHER: Diana Suarez TUTOR: Melany Rodríguez Cáceres		GRADE: 6 ^o DATE: 16-September 10 MENTOR-TEACHER: Jorelyn Marín		
ACTIVITY (Description)	(Linguistic and non-linguistic)	ANALYSIS (Meaning)	INTERPRETATION (Categorization)	OBSERVATIONS AND PROPOSAL
- Continuar con la presentación de los libros la estructura es: - Obra Nombre - Biografía del autor - Resumen - Personajes - Escenas - Hay calificación de cuadernos también.	- Muchos estudiantes vienen leyendo el libro - los estudiantes están leyendo con atención - en la presentación se recorre con el futuro - No hay DVD lo cual ven que los estudiantes se dispersan. - La docente alega que los niños tienen mala conducta. - Hay algunos que no saben manejar el público. - Algunos llevan el libro con ellos en las presentaciones	- Me han agusto que los estudiantes vienen leyendo el libro y están haciendo presentaciones en público y escucha del público. - Seguir en la apropiación del discurso. - Solo han depositado la información del libro - parte - Hay un problema con la presentación y lectura en Inglés. - Hay un problema con la lectura escrita con los críticos -	Melodrama Política Anécdota Corrupción Se relaciona con la vida de los es burlantes.	1) Debo usar alguna estrategia o clase sobre manejo del público y presentaciones. <u>Discurso</u> 2) Para entender que solo han depositado contenido pertinente que los alumnos. Proceso de creación de información en las posiciones y ensayos.

- Hay una tendencia a la mala conducta por el uso de los cuadernos de los estudiantes

SCHOOL: Liceo femenino Mercedes Navarro
 STUDENT-TEACHER: Mariana Rodríguez Cáceres
 TUTOR: Mariana Rodríguez Cáceres

GRADE: 803
 DATE: 21 October 2016
 MENTOR-TEACHER: Jennifer Masin

ACTIVITY (Description)	(Linguistic and non-linguistic)	ANALYSIS (Meaning)	INTERPRETATION (Categorization)	OBSERVATIONS AND PROPOSAL
La clase da inicio con la entrega de cuadernos. Escribe en el folleto la siguiente actividad: 1) Consultar sobre Modernismo Vida Clara Rubén Land 2) Traer una biblioteca 3) Foto. Medios de comunicación. 4) Museo de Arte = folleto de una expo. 5) Biografía de un actor colombiano 6) Autobiografía. 7) Fotografías = Taller Fotografía Portretes 8) Personaje de admisión 9) Artículo de opinión	Se preocupan mucho por el maquillaje. El uso de celulares es constante Juego notman nota de los actividades sino solo toman fotos de las mismas. Est el trabajo final para entregar y pasar el año.	La docente asegura que se han perdido muchas horas de clase y que ella no tiene la intención de ponerse a hacer horas de clase perdidas porque no se ven los cursos que que entiendo su postura.		1) Me interesan el uso de no solo trabajar lo que se ve en clase sino por el contenido puedo también enviarlas a museos/bibliotecas 2) Trabajar con ellas pequeñas proyectos de investigación. 3) Les gusta las cosas prácticas y hacer manualidades

Activar Windows

Anexo 4. Diagnostico parte 1

Diagnóstico

Propósito: Recolectar información de forma oral (puesto que mi trabajo se desarrolla sobre el discurso oral) para identificar la capacidad argumentativa de las estudiantes del grado 803 Jornada Tarde.

1. Luego de la contextualización de la época en la que vivió la condesa húngara Elizabeth Bathory. Leer con mucha atención el texto titulado “Ensayo sobre la condesa sangrienta” por la escritora argentina Alejandra Pizarnik. Esta lectura se hace en grupo 8 grupos equitativamente divididos.
2. Responder y argumentar desde la postura a que lleguen en común acuerdo las siguientes preguntas (Primero escribir las ideas o conclusiones a las que llegaron para tener claridad sobre lo que van a exponer frente al salón):
 1. ¿Qué podemos concluir del fragmento que leyó?
 2. Qué pueden reflexión podríamos sacar del siguiente fragmento:
“Esta escena me llevó a pensar en la Muerte --la de las viejas alegorías; la protagonista de la Danza de la Muerte. Desnudar es propio de la Muerte”
3. Tomando como base el fragmento *“Pero, ¿quién es la Muerte? Es la Dama que asola y agosta cómo y dónde quiere”* Para ustedes ¿Quién es la muerte?
4. A qué cree que hace referencia Pizarnik en la vida de Elizabeth Bathory cuando dice: *“Un color invariable rige al melancólico: su interior es un espacio de color de luto; nada pasa allí, nadie pasa”*
5. ¿Por qué cree usted que la escritora concluye el escrito con este fragmento?
“Ella es una prueba más de que la libertad absoluta de la criatura humana es horrible”

Anexo 5. Grabación

Fecha: 24 de octubre del 2016

Entrevista a: Paola Granados /803

Tipo: preguntas abiertas (conversación espontanea)

Practicante: ¿Cuántos años tienes?

Estudiante: Tengo 15 años

Practicante: ¿Recuerdas la actividad que hicimos sobre la condesa sangrienta?

Estudiante: Si por supuesto me pareció muy interesante ver que la condesa hiciera todo eso solo por vanidad y juventud. Quería saber que lo que ella había hecho, quería saber que pasaba en la historia por eso la dije delante de todos.

Practicante: ¿Fue difícil exponer la idea delante de tus compañeros?

Estudiante: Estaba nerviosa porque no sabía que decir y se me olvidaban cosas y me ponía muy nerviosa de que todo el mundo me mirara

Practicante: ¿Sientes que tus compañeras se respetan las unas a las otras cuando están hablando?

Estudiante: Pues sí, pero a veces no porque ellas a veces pelean y cuando pelean no quieren hablar de los que les pasa

Practicante: ¿crees que a todas les da miedo?

Estudiante: Les pasa a todas porque cuando las vi exponer se veían súper nerviosas y se trababan en algunas partes o se les olvidaba algunas cosas y se ponían a leer lo que había en las diapositivas.

Practicante: ¿tú crees que hay respeto cuando se hacen estas presentaciones?

Estudiante: No porque las chicas empiezan a hablar y más que les dicen que silencio ellas no hacen caso y la profesora y las chicas no hacen caso, por eso la chica que está exponiendo se pone más nerviosa y se ponen a escuchar otras cosas. Ellas quieren que las escuchen, pero ellas no escuchan a las demás entonces eso es lo que está faltando ahí.

Anexo 6. Entrevista

Universidad pedagógica nacional
Proyecto de investigación en el aula línea de literatura
Diana Suarez
Colegio: Liceo femenino Mercedes Nariño
Curso: 803 / Docente titular: Janeth Marín / Espacio: español

Valeria Alvarez
Neme 803 J.T.

Entrevista

1. ¿Le gustó la propuesta de clase de escoger un libro de su interés para leer y presentarlo ante la clase? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
Si porque podemos saber que clases de libros les gusta leer a las demás compañeras.
2. Escriba por favor el nombre del libro que escogió con su correspondiente autor
setu misma - Care Santos
3. ¿Por qué escogió ese libro? ¿Hay un motivo especial? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
Por que me pareció muy interesante si por que en este libro dice que podemos ser nosotros mismos
4. ¿Ve alguna relación entre el libro que leyó y su vida diaria? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
NO por que en el libro dice que ella la mamá la obliga en aparecer en anuncios que ella no quiere estar.
5. ¿Se ha encontrado identificada con alguno de los personajes de la obra o con algún otro libro? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
NO porque los personajes de este libro es muy diferente a mi personalidad.

Anexo 7: Evaluación

La forma en la que se van a evaluar los objetivos y el proyecto mencionado a lo largo de esta investigación será de la siguiente manera:

1. Ellas tendrán **100 puntos** los cuales se dividirán en: **70 puntos** en actividades de la clase y **30 puntos** que se distribuirán de la siguiente forma/ disciplina grupal (**10 puntos**), disciplina individual (**10 puntos**) y la participación de los padres de familia (**10 puntos**), reflejando en ella, la identidad social en la clase, el respeto y la tolerancia.
 1. En cuanto a la distribución de los **70 puntos**; a las estudiantes se les explicará que habrá un trabajo sobre argumentación de una obra, transversal durante todo el proyecto que será la presentación final y por ende la nota final: Serán **10 puntos** 5 puntos corresponderá a la presentación en sí y los otros 5 a los avances que presenten semanalmente sobre la presentación.
 2. Así los otros **40 puntos** sobrantes de los 60 se distribuirán en las actividades que las estudiantes deben presentar. En cada trabajo la nota máxima será **5 puntos** que durante las 8 semanas sumaran los **40 puntos**.
- Llegando al final de las 8 semanas con el sumatorio total de **100 puntos**.

Anexo 8. Transcripciones de las grabaciones de audio

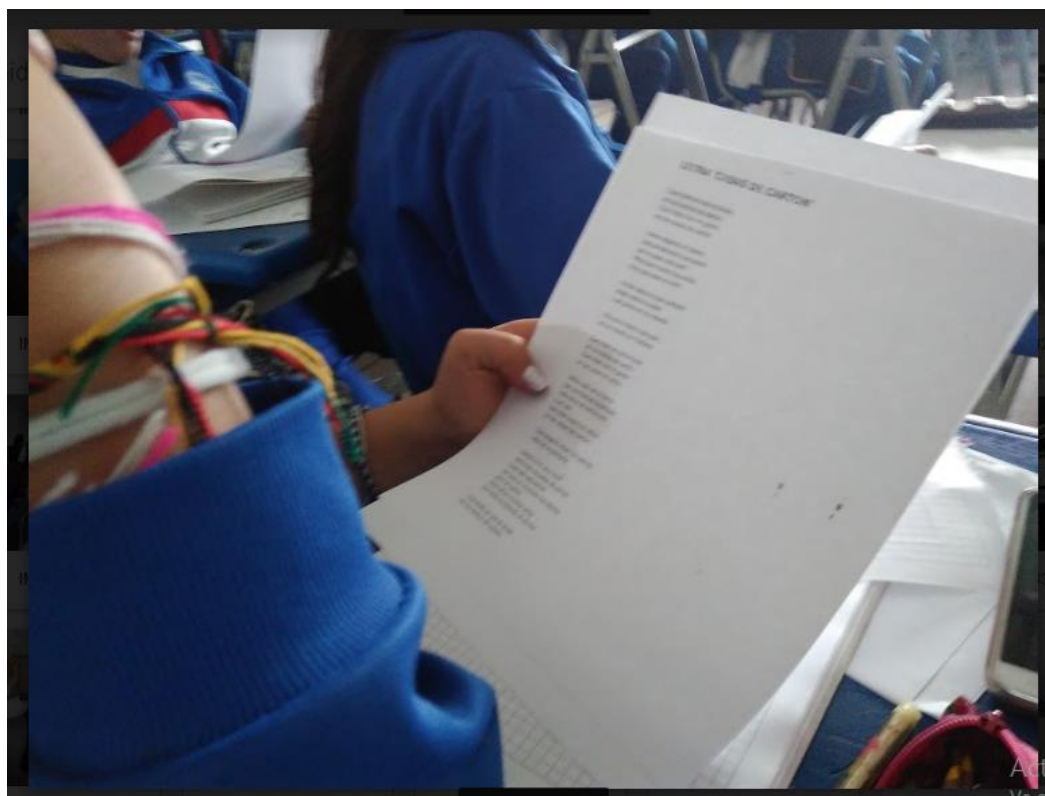
En el siguiente enlace se presenta el documento de todas las transcripciones y micro análisis hechas a las grabaciones de audios.

<https://drive.google.com/open?id=0B1YDfItQFoTnV2NiMm43ZHNmM3M>

Anexo 9. Diario de campo sobre María

ACTIVITY (Description)	INTERPRETATION (Linguistic and non-linguistic)	MEANING (Meaning)	INTERPRETATION (Categorization)	OBSERVATIONS AND PROPOSAL
las estudiantes tenían una lectura previa sobre el libro María de Jorge Ibarra. Deben hacer un texto sobre las ideas centrales de la tumba de María. Deben tener en cuenta el uso de gramática. Hacer 3 párrafos.	• la lectura fue elaborada por Parejas • la docente hace uso de las mandas para tener de cierta forma control sobre los estudiantes • los estudiantes hacen uso de la tecnología para leer los textos • las estudiantes participan activamente en las lecturas • Se llaman por el apellido • Hacen uso indebido de los aparatos • Algo positivo es que la docente siempre los está revisando el trabajo.	La lectura fue elaborada por Parejas Los estudiantes no se identifican con la obra y se sientan aburridos al leerla.	Metodología de trabajo → Párrafo por párrafo → Escribiendo → Trabajo colectivo Uso de la instrumentación Es instrumental en el sentido en que los estudiantes usan de forma fragmentada el texto para escribir un resumen.	① Debo tener muy en cuenta que los textos se deben presentar completamente y no fragmentados ② Debo tener en cuenta que debo contextualizar a las estudiantes y hacer que ellas se sientan identificadas con la lectura. <u>Significativa</u>

Anexo 10. Canción trabajada en clase



Anexo 11: diario de campo sobre Salma

Grabación 20170324143806

Jesusines “Pues ya sabemos que el papá la toca, y pues que ella es una menor de edad. Pero, ella sabiendo que el papá la toca y dice y me siento mal yo no quiero que nadie me toque. pero me se deja tocar del novio El papá de pronto quiere que la hija coja rencor para nunca más dejarse tocar de alguien, ni que le hagan daño ni nada” (A lo que el grupo grito mostrando su descontento)

Numero “Bueno de lo que ustedes dicen, lo que el papa ‘no tiene en cuenta e que ella puede conseguir otro novio, pero en este caso el papá es el que le está haciendo daño, siempre va a seguir con ese resentimiento”

Salma: “Bueno ustedes dicen que el papá lo hizo porque le había tocado irse de su tierra y demás, yo les pongo el ejemplo yo me vine de armenia a comer de todo lo que sabemos y a uno le enseñaron cosas y yo no iba a llegar a acá a comer de lo mismo que estaba comiendo

allá uno no puede repetir las historias” Ya luego hablaría de la tragedia de Armero, pero no quedó en la grabación.

++Este comentario de salma particularmente, fue muy bonito y muy interesante en el sentido en que evidenciamos que definitivamente el contexto el estar familiarizada con el mismo si ayuda en la producción de las palabras, esta estudiante era la que más hablaba con firmeza y carácter en el debate, al comienzo pensé que esa porque su competencia comunicativa estaba un poco más desarrollada que el resto de las estudiantes, sin embargo cuando hizo este comentario fue muy bueno saber que ella lo decía con tanta propiedad básicamente porque sabía que era y cómo se sentía ser una desplazada y estar en un contexto de abusadores.

Anexo 12: Enlace

En el siguiente enlace se ponen todos los vídeos de todas las sesiones para que el lector tenga a su alcance todos los hermosos trabajos hechos por las estudiantes.

<https://drive.google.com/open?id=0B1YDfItQFoTncVI4YmFUalU4WFk>

Anexo 13 la lista de los libros y los autores

Libro	Autor
Delirio	Ana María Flórez
Como agua para chocolate	Laura Esquivel
Opio en las nubes	Rafael Chaparro Madledo
Érase una vez el amor, pero tuve que matarlo	Efrain Medina Reyes
Rencor	Oscar Collazos
La tregua	Mario Benedetti
Historia de un amor turbio	Horacio Quiroga
Tratado de Culinaria para mujeres tristes	Héctor Abad Faciolince
Flor del Fango	Mario Vargas Llosa
Del amor y otro demonio	Gabriel García Márquez

Memoria de mis putas tristes	García Márquez
62 modelo para armar	Julio Cortázar
Ensayo sobre la ceguera	José Saramago
Paula	Isabel Allende
Amor	Isabel Allende
Poemas Microrrelatos Texto corto	Violeta Parra Silvina Ocampo Gabriela Mistral Alejandra Pizarnik
Bruja	Germán Castro Caicedo
La revolución de las ratas	Fernando Soto Aparicio

Anexo 14. Consentimiento informado

FORMATO
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES
ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Código: FOR92SINV Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016 Página 1 de 3

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 Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, 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	Facultad de humanidades	
Título del proyecto de investigación	Lectura transaccional literaria	
Descripción breve y clara de la investigación	Hacer presentaciones	
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Ninguno	
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	Aprendizaje, mejoramiento del discurso	
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Diana Suárez	
	N° de identificación:	018474599 Teléfono: 312517
	Correo electrónico: dianasuarez18@gmail.com	
	Dirección: Cr 99 B Sur 49-47 Bis.	

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Hana del Carmen López mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 521853551 de Bogotá, con domicilio en la ciudad de Bogotá, Dirección: Cra 44 H 138 B 80 Sur, Teléfono y N° de celular: 3017772264, Correo electrónico: Verónica B. R. gomez.com, Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente(s) con: Nora Camila Sánchez de López

Presupuesto Oficina: Universidad Pedagógica Nacional