

Bogotá en letras y voces: fomento de la competencia literaria

ANDREA VALENTINA MOLINA REYES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ D.C.

2025

Dedicatoria

A mi familia—mis padres, mis hermanos y mis fieles mascotas—que con su amor y apoyo iluminaron cada paso de este sendero de desafíos y alegrías. También a mis estudiantes, por haberme permitido experimentar la inmensa alegría de vivir mi profesión. Este trabajo está dedicado a todos ustedes.

Agradecimientos

A Cecilia y Hermilson, por su amor incondicional que me ha permitido crecer y avanzar en este camino, por el apoyo constante que me brindaron durante estos años, enseñándome el valor de la responsabilidad y la fortaleza.

A mis hermanos Felipe y Jhon, por su apoyo y atención.

A mi mascota Any, por ser una fiel compañera en las noches de estudio donde compartió tanto mis frustraciones como mis alegrías.

A Dios, por brindarme salud y fuerza a lo largo de mi vida para cumplir con esta meta.

A mi asesora Johana, por su guía durante la investigación ya que me permitió culminar el proceso de forma exitosa.

A los profesores que formaron parte de mi vida académica. En especial a mi profesora de física, quien alguna vez me dijo "muy pronto, colega", y hoy con inmensa alegría veo que ya es una realidad.

A Julián, por su amor, apoyo y comprensión incondicional.

A mis amistades, por su lealtad y por ser un pilar en mi vida. a David, por sus recomendaciones en los tiempos más difíciles. A Juan Sebastián, debido a su apoyo continuo en la universidad. Y a Vanesa, por haber participado en un período esencial de mi vida académica, una memoria que guardo con cariño.

Por último, me doy las gracias a mí misma por el empeño y la dedicación. Por ser constante, comprometida y mantener el entusiasmo por la enseñanza. Este logro es el fruto del amor a mi profesión y la convicción de hacer las cosas bien, sin jamás rendirme.

Resumen

El presente informe de investigación sintetiza la intervención pedagógica “Bogotá en letras y voces” (Club de lectura) que tuvo como objetivo potenciar la competencia literaria de las estudiantes de noveno grado del Colegio Lorencita Villegas de Santos a través de la lectura de cuentos y poemas. Para ello, se elaboró una base conceptual y un marco metodológico que fundamentaron la propuesta de intervención. Estos fueron apoyados por autores como Mendoza (2008), Rojas (2007) y Tovar & Riobueno (2018). Los resultados obtenidos indican que llevar a cabo el club de lectura “Bogotá en letras y voces” permitió a las estudiantes conectar la lectura con sus experiencias, fortalecer su identidad cultural y desarrollar una actitud reflexiva y crítica hacia la literatura.

Palabras clave: *Competencia literaria, club de lectura, identidad cultural, experiencia estética, Bogotá en letras y voces, lectura de cuentos.*

Abstract

This educational action research report presents a pedagogical intervention proposal designed to enhance literary competence through the reading of stories among ninth-grade students at Colegio Lorencita Villegas de Santos. To this end, a conceptual basis and methodological framework were developed to support the intervention proposal. These were supported by authors such as Mendoza (2008), Rojas (2007), and Tovar & Riobueno (2018). The results obtained indicate that running the reading club ‘Bogotá en letras y voces’ (Bogotá in letters and voices) allowed the students to connect reading with their experiences, strengthen their cultural identity, and develop a more reflective and critical attitude towards literature.

Key words: *Literary competition, reading club, cultural identity, aesthetic experience, Bogotá en letras y voces, story reading.*

Tabla de contenido

Capítulo I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

- 1.1 Contextualización institucional
- 1.2 Descripción de la población
- 1.3 Diagnóstico
- 1.4 Descripción del problema de investigación
- 1.5 Justificación del problema de investigación
- 1.6 Pregunta de investigación
- 1.7 Objetivos
 - 1.7.1 Objetivo General
 - 1.7.2 Objetivos específicos

Capítulo II CONTEXTO CONCEPTUAL

- 2.1 Antecedentes
- 2.2 Contexto conceptual

Capítulo III DISEÑO METODOLÓGICO

- 3.1 Tipo de investigación
- 3.2 Metodología de la investigación
- 3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información
- 3.4 Universo poblacional
- 3.5 Matriz categorial
- 3.6 Consideraciones éticas
- 3.7 Limitaciones

Capítulo IV INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

- 4.1 Propuesta de intervención
- 4.2 Descripción de la propuesta

Capítulo V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

- 5.1 Triangulación
- 5.2 Tabla de triangulación
 - 5.3.1 Resultados por categorías y subcategorías
 - 5.3.2 Resultados por objetivos
 - 5.3.3 Hallazgos importantes

Capítulo VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contextualización institucional

La presente investigación tuvo lugar en el Colegio Lorencita Villegas de Santos (IED) ubicado en la localidad Barrios Unidos, Bogotá. Esta institución fue fundada en 1968, con el objetivo de brindar una educación integral que fomente valores como la responsabilidad, el respeto y la solidaridad. Además, es reconocida como una institución educativa de alta calidad en Barrios Unidos y Bogotá (Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos (IED)). Con una matrícula de aproximadamente 1.000 niñas, el colegio atiende principalmente a estudiantes de estratos socioeconómicos bajos y medios. Si bien la mayoría de las estudiantes pertenecientes a esta escuela viven en la localidad, existe un número importante que proviene de otras partes de la ciudad.

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el propósito y compromiso del colegio es formar mujeres que sean líderes con una mente despierta y crítica, que actúen con solidaridad, tengan espíritu emprendedor y aporten ideas frescas para impulsar cambios positivos en el mundo social y cultural. Para lograrlo, la institución ha diseñado un modelo educativo que incluye a cada estudiante, buscando fortalecer tanto su inteligencia como su dimensión emocional y sus habilidades para relacionarse y convivir con otros.

Por otro lado, el colegio considera también actividades fuera del aula, como clubes de deportes y cultura, lugares para investigar, días de salud, entre otras campañas lideradas por el colegio y talleres para aprender cosas nuevas. Estos espacios son importantes porque permiten a las estudiantes desarrollar habilidades valiosas como trabajar juntas, ser independientes, responsables y respetar las diferencias. Así mismo, el colegio enfatiza la identidad con valores centrados en la familia, la comunidad y el respeto por la diversidad,

por lo que las estudiantes participan en actividades culturales, que incluyen danza, teatro y música, como lo es el Día del Idioma, donde se realizan múltiples actividades con el apoyo y la intervención de la docente encargada del espacio para la elaboración de carteleras y diálogos de representaciones teatrales en relación con el tema que se pretendía desarrollar, titulado: *Gabriela Clavo y Canela*.

Estas actividades son relevantes para esta investigación, ya que fomentan el desarrollo de la competencia literaria al promover el análisis de textos, la construcción de diálogos y la exploración de elementos narrativos y poéticos. La celebración del Día del Idioma ofrece a las estudiantes la oportunidad de ejercitar no solo sus habilidades lingüísticas, sino también sus capacidades críticas y literarias. Estas actividades facilitan la implementación y evaluación de estrategias de enseñanza que favorecen el PEI y aportan resultados de aprendizaje significativos tanto para las alumnas como para los profesores en formación involucrados. De manera concreta, el Día del Idioma es una oportunidad para que las estudiantes exhiban sus avances, expresen sus opiniones acerca de obras literarias que ya conocen, y se involucran en actividades tales como exposiciones o dramatizaciones. Mediante estas acciones, hacen uso de la literatura de manera práctica, considerando la lengua como un medio para descubrir al mundo, expresar lo que piensan y para ampliar su capacidad analítica. En síntesis, el lenguaje actúa como un espejo que modela el pensamiento crítico y, al mismo tiempo, abre un acceso a la diversidad cultural.

Por lo tanto, es muy importante que se estimule en las estudiantes el interés y el gusto por la literatura, ya que leer no solo les brinda las herramientas para aprender a analizar y a interpretar textos; también contribuye a entender diferentes perspectivas y tener una visión crítica sobre la cultura y la sociedad. A partir de la lectura y análisis de un conjunto de obras, las alumnas forjan una buena base para un pensamiento crítico y abierto

con el cual podrán enfrentarse a los retos de la sociedad, generar cambios positivos y crear nuevos futuros haciendo uso del lenguaje y la cultura para su enriquecimiento personal.

1.2 Descripción de la población

La población de estudio estuvo compuesta por 21 estudiantes de noveno grado, todas del sexo femenino, con edad entre 13 y 17 años. Esta es una fase de la adolescencia crítica, con cambios emocionales y físicos, así como un descubrimiento en la manera de vincularse con el mundo; es una época en la que las jóvenes empiezan a cuestionar profundamente su identidad y su papel como miembro de la sociedad. Según el enfoque del desarrollo cognitivo de Piaget (1984), la mayoría de estas jóvenes se encuentra en el nivel de pensamiento abstracto. Esto les da la capacidad de pensar por sí mismas, mirar hacia adentro, entender muchas perspectivas y cuestionar fuertemente lo que valoran. Por lo tanto, para crear actividades de enseñanza que sean significativas, es necesario considerar lo que piensan, sienten y lo que les interesa. Por eso, para entender mejor cómo leen, qué piensan sobre la lectura y cuáles son sus costumbres, se realizó una encuesta de hábitos y gustos lectores.

Los resultados de la encuesta (Anexo 1) mostraron que a un 61,9% de las estudiantes sí les gusta leer, pero a un 38,1% no les llama mucho la atención. Cuando se les preguntó si les gustaría participar en un club de lectura, un 52,4% dijo que no, mientras que un 47,6% sí se mostró interesado. Esto muestra que, aunque a una buena parte del grupo le agrada leer, no todas se animan a hacerlo en un ambiente más formal como lo es un club. Esto sugiere la necesidad de diseñar estrategias atractivas y dinámicas que no solo fomenten el interés por la lectura, sino que también potencien la competencia literaria, motivando a las que inicialmente no se sienten inclinadas a participar en el espacio.

En cuanto a los géneros literarios preferidos, el cuento destaca con un 71,4 % de aceptación, seguido por la novela con un 57,1 %, la poesía con un 42,9 % y tanto el ensayo

como el cómic con un 28,6 % cada uno. Dado que las opciones de elección de género no eran excluyentes entre sí, el total de los porcentajes supera el 100 %. En consecuencia, los cuentos parecen ser el mejor punto de partida para desarrollar un club de lectura, no solo por presentar contenido breve, sino también por su capacidad de abordar temas variados e interesantes para las adolescentes. Estos textos permitirán trabajar aspectos clave como la lectura crítica, el análisis de recursos narrativos y el desarrollo de la escritura creativa. De esta manera, crear un ambiente donde las estudiantes se sientan motivadas a leer, pensar y expresarse fortalecerá sus habilidades para comunicarse en un contexto cercano y significativo.

Ahora bien, para entender mejor los hábitos de lectura de las estudiantes y las razones que influyen en su frecuencia lectora, se formuló la siguiente pregunta central: ¿Con qué frecuencia lees y cuáles son las razones por las cuales lees o no con regularidad? A partir de esta pregunta, las respuestas mostraron que la mayoría de las estudiantes leen de vez en cuando, representando el 52,2 % del total con 12 menciones en esta categoría. Por otro lado, un 8,7 % (2 estudiantes) comentó que casi nunca lee por su cuenta, mientras que un 17,4 % (4 estudiantes) afirmó leer todos los días. Finalmente, un 13 % (3 estudiantes) mencionó que lee al menos una vez al mes. Al explorar las razones de esta baja frecuencia lectora, se encontró entre las principales la falta de tiempo debido a las tareas escolares y otras responsabilidades junto con la preferencia de pasar el tiempo en redes sociales o viendo videos. Estos descubrimientos indican que la lectura no es una actividad prioritaria, lo cual plantea tanto un desafío como una oportunidad para el club de lectura. Por lo que establecer un espacio estructurado y acompañar la práctica lectora podría ayudar a que esta actividad sea más constante para las estudiantes, mejorando sus competencias literarias y permitiéndoles descubrir el placer de la lectura en su tiempo libre.

En consecuencia, esta investigación usará la información recolectada en la encuesta para intentar cambiar la visión de las estudiantes frente a la lectura dentro del colegio y sus espacios personales. Conocer sus gustos y preferencias será clave para dar forma al club de lectura siendo indispensable considerar actividades que no solo las motiven a leer, sino que las inciten a percibir los libros como algo propio. Igualmente, incluir actividades creativas como juegos y momentos de reflexión en grupo, permitirá que la lectura se convierta en algo cercano, relevante y lleno de significado para ellas, puesto que la idea es que las estudiantes vean y descubran cómo leer les ayuda a entender mejor su entorno y, al mismo tiempo, a profundizar en su autoconocimiento. De esta manera, cada libro se convierte en una aventura para explorar, una forma de expresar lo que piensan y una herramienta para construir su propia manera de ver el mundo. Así, leer se convertiría en una parte viva de su día a día.

Por otro lado, se profundizó en la comprensión de las estudiantes sobre su identidad cultural. Para esto, se usó una encuesta con preguntas abiertas (Anexo 2) incluyendo imágenes relacionadas con Bogotá. El objetivo era vincular sus vivencias personales con distintos sitios y costumbres de la ciudad. Lo que se descubrió fue que las estudiantes poseen un entendimiento extenso y variado vinculado con la identidad cultural. Para algunas estudiantes, la identidad cultural se refiere a “un conjunto de factores que caracterizan a un colectivo, tales como las tradiciones, la etnia, la fe, la historia y los estilos de vida” (respuestas 1 y 5). Otras la asumen como “los valores y creencias que caracterizan a una comunidad, e incluso como un motivo de orgullo por la cultura que viven y representan con alegría y características únicas” (respuestas 4 y 15). Además, algunas mencionaron que la identidad cultural “son los valores compartidos que forman parte de la vida diaria y el comportamiento de las personas dentro de una comunidad” (respuestas 17 y 19). En general, las respuestas muestran una conexión entre la identidad cultural y el sentimiento de

pertenencia a una cultura o grupo, resaltando tanto los aspectos tradicionales como emocionales que forman la identidad de cada persona o grupo.

También se les preguntó: ¿Crees que los textos literarios que has leído pueden inspirar tus propios escritos creativos? ¿Por qué? Sus respuestas mostraron que los libros que han leído pueden inspirar sus propias creaciones, ya que les ofrecen diferentes puntos de vista a través de los personajes y la información dentro del texto, lo que enriquece su forma de escribir. Además, varias estudiantes mencionaron que los textos les dan un contexto único que les permite desarrollar sus propias ideas, como en el caso de eventos importantes de Bogotá, como Rock al Parque, la Feria del Libro y el 20 de julio, que son parte de su entorno cultural y pueden influir en lo que escriben. Adicionalmente, expresaron que leer estos textos les ha ayudado a tener más vocabulario, a entender mejor cómo se organizan los escritos y a desarrollar habilidades para crear producciones más completas, con su propio toque personal y creativo. En sus palabras, valoran mucho cómo la literatura influye en su crecimiento como escritoras, ya que les da herramientas, ejemplos y temas inspiradores relacionados con lo que viven día a día, como su ciudad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la idea de trabajar en la identidad cultural será importante en esta investigación, permitiendo a las estudiantes reflexionar sobre sus raíces, tradiciones y contextos socioculturales en Bogotá, siendo esta su ciudad natal. Esta conexión con su identidad por medio de la lectura de cuentos permitirá que las estudiantes sientan que la literatura les está mostrando un reflejo de sus propias vidas y experiencias. Al mismo tiempo, se incluirán lecturas que hablen de otras realidades y formas de vivir, para que así puedan ver y valorar la diversidad cultural, lo que no solo enriquece su experiencia lectora, sino que también promueve un sentido de pertenencia y aprecio por su propia historia y la de los demás en un contexto como Bogotá.

1.3 Diagnóstico

Se diseñó una prueba diagnóstica (Ver Anexo 3) para evaluar los niveles de comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico considerando las habilidades definidas en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Como estímulo de lectura, se optó por una historieta de Quino (1999) con la intención de despertar el interés de las estudiantes y abrir un espacio para que cada una pudiera interpretarla a su manera. La prueba contó con preguntas abiertas solicitando a las estudiantes escribir sus puntos de vista para observar tanto la comprensión del texto como la expresión de sus ideas de forma clara.

Para el análisis de los resultados, dado que las preguntas eran abiertas, se establecieron diferentes categorías que corresponden a los niveles de comprensión y a la capacidad de pensar de forma crítica. Estas categorías se basaron en los supuestos de Ferreiro y Teberosky (1979) obteniendo una visión más completa de cómo leían las estudiantes (Anexo 4). Al analizar las respuestas del nivel de lectura literal, se evidenció que un 86% de las estudiantes entendía bien lo que decía el texto de forma explícita, y, pese a que hubo algunas dificultades en casos puntuales, este resultado indica que existe una buena base para seguir trabajando en los otros niveles de lectura, por lo que no es necesario enfocar el esfuerzo en este aspecto.

Respecto al nivel inferencial, se pudo obtener que, por un lado, el 40% de las estudiantes puede hacer deducciones correctas, conectando diferentes partes de la lectura con las preguntas que se les realizaron y proponiendo ideas coherentes; por lo tanto, se demuestra apropiación del contenido. Por otro lado, un 27% de ellas descifraron las intenciones de Quino y realizaron las interpretaciones adecuadas de la historieta, lo cual demuestra que algunas leyeron de una manera más profunda y reflexiva. No obstante, se encontró que algunas estudiantes tuvieron problemas para ir más allá de la lectura literal. Sus respuestas, con frecuencia, se restringieron a repetir textualmente las palabras del párrafo. Esto indica

que, aunque son capaces de parafrasear lo que leen, necesitan desarrollar aún más su pensamiento y sus propias ideas. De hecho, el 32% de las alumnas, si bien comprenden el texto de forma adecuada, tienen dificultad para relacionar el contenido con sus vivencias personales. Esta limitación impide que puedan hacer inferencias, por lo tanto, se encuentra una desconexión entre la lectura y la vida diaria lo que afecta tanto su comprensión profunda del tema como su capacidad para aplicar lo aprendido.

Finalmente, en el nivel de lectura crítica, los datos muestran que el 68% de las estudiantes no logran una interpretación profunda del texto. Esto significa que sus juicios u opiniones no superan la lectura literal, por lo que hay una falta de interacción significativa entre sus vivencias y los textos. Como sus interpretaciones se quedan en la comprensión superficial, es evidente que no están generando un análisis crítico ni desarrollando una postura personal frente a lo que leen.

Con relación a los ejercicios realizados, se evidencia que, aunque la ortografía no presenta mayores dificultades, se observan serios problemas en la coherencia y cohesión de las respuestas escritas por las estudiantes. En muchos casos, las ideas no parecían relacionarse entre sí, y algunas quedaban incompletas o sin mucho detalle, lo que dificulta la comprensión del mensaje y del texto.

Por otra parte, si bien el grupo está interesado en la lectura, es necesario observar cómo se está trabajando el pensamiento crítico para que mejoren sus habilidades de escritura. En este contexto, tanto las anotaciones consignadas en la bitácora durante las sesiones (Anexo 5) como los hallazgos de la prueba diagnóstica demuestran que existe una gran oportunidad para trabajar la competencia literaria usando textos que hablen de Bogotá, considerando también la identidad cultural. Así, conectar la literatura con la identidad local puede ser una herramienta muy útil para que las estudiantes se conecten con la literatura de

manera más cercana. Además, su habilidad para realizar deducciones será crucial al interpretar textos, lo que contribuirá a que mejoren tanto su destreza literaria como su percepción estética de la literatura. Sin embargo, también ha de tenerse en cuenta la variedad de desafíos actuales para que las estudiantes puedan pasar de un nivel de comprensión a otro, por lo que se pretende generar estrategias específicas que las acompañen en este proceso de manera gradual y efectiva.

1.4 Descripción del problema de investigación

A partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica se observó que, aunque las estudiantes interpretan textos, suelen quedarse en el plano superficial sin acceder a los significados profundos, los contextos de creación y los elementos estéticos que diferencian los textos. Por eso, promover las competencias literarias no solo incrementa el disfrute y apreciación de la literatura, sino que también alimenta la experiencia estética con enfoque crítico tal como lo propone el MEN en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (EBC), pues en grado noveno, se otorga gran importancia a la comprensión e interpretación de lo que las estudiantes leen (MEN, 2003).

En la observación de aula, se evidenció que las sesiones de clase se basaban en el libro *Vamos a aprender lenguaje*, debido a la restricción del uso de dispositivos móviles en el aula para evitar distracciones. En la clase de literatura, se estudian obras y movimientos relevantes para el ámbito literario, como el realismo latinoamericano y las literaturas de vanguardia, pero la restricción del tiempo lleva a que aspectos importantes relacionados con la lectura y el análisis estético y sociológico de los mencionados movimientos no lleguen a ser tratados en la clase. Además de esto, tampoco hay textos multimodales como cómics, álbumes ilustrados, historietas, etc., por lo que la lectura y las tareas que se proponen en el aula son monótonas y planas. Estos factores, en unión con el poco tiempo y

la alta carga de trabajo, llevan, finalmente, a que se vea afectada la persistencia de los hábitos de lectura y, a su vez, el desarrollo del pensamiento crítico en las estudiantes.

De la misma manera, no se habían previsto espacios dedicados a un club de lectura en clase, lo que, a su vez, limita las posibilidades de interacción de las estudiantes con los textos. Aunque la biblioteca escolar está disponible para que las alumnas lean voluntariamente, no se promueve activamente como un espacio para la conversación literaria grupal. Además, a pesar de que comentan en la clase ideas y preguntas sobre los textos que las estudiantes deben leer, los comentarios son limitados, a menudo carecen de proyecciones críticas y personales. En suma, no existe un espacio fuera del contexto académico que incentive la lectura como experiencia estética o que propicie un diálogo reflexivo sobre las emociones y pensamientos que la literatura puede suscitar. Por lo tanto, la ausencia de un espacio de este tipo limita el acceso de las estudiantes a una relación más rica con la literatura y a una exploración de su identidad cultural. Por ende, el uso de relatos con temas y circunstancias cercanas a su realidad urbana podría generar un vínculo lector favoreciendo así una experiencia de lectura más significativa, dado que algunas de ellas tienen dificultades para conectar lo que leen con sus experiencias personales, lo que afecta su capacidad para realizar inferencias y alcanzar una comprensión más profunda y crítica de los textos. Por estas razones, la creación de un club de lectura focalizado en cuentos ambientados en Bogotá podría no solo fortalecer sus habilidades lectoras y escritas, sino también enriquecer su desarrollo personal y su conexión con el entorno cultural en el que viven.

1.5 Justificación del problema de investigación

Según lo propuesto en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, el PEI de la institución, las observaciones en el aula y los resultados tanto de la prueba diagnóstica como de la encuesta de conocimientos previos, se pretende implementar una herramienta que

involucre el desarrollo de la competencia literaria a partir del gusto por la lectura de cuentos. Un club de lectura es, por lo tanto, la estrategia más efectiva para transformar la lectura ocasional en un hábito significativo. Este entorno favorece el intercambio de ideas, la exploración en profundidad de los textos y la elaboración de interpretaciones personales. El propósito es diseñar un ambiente que promueva el pensamiento crítico y tenga como prioridad el goce literario, lo que permitirá que las estudiantes establezcan una relación fuerte con los textos, y así mismo mejore directamente la comprensión y el análisis. Al hacerlo, se emplean los géneros literarios que más atraen a las adolescentes (entre ellos terror, romance o misterio) con el del plan de estudios de la profesora titular, que contempla el análisis de poemas relacionados con movimientos literarios (referidos en el libro *Vamos a aprender lenguaje*).

Basándose en este planteamiento, el club de lectura se concibe como un espacio para fomentar el amor por la lectura y las habilidades para comprender textos a partir del cual las estudiantes puedan profundizar en el sentido de las obras y ampliar su experiencia literaria. Se pretende generar un diálogo entre el autor y el lector desde la mirada de la lectura crítica y reflexiva. Además, se considera la literatura como un instrumento fundamental para el crecimiento personal, ya que tiene el poder de fomentar la empatía y el entendimiento con la diversidad. Por tanto, estas lecturas permiten conocer otras culturas y formar una identidad para las estudiantes, ya que ofrece personajes variados, historias que reflejan partes de la sociedad y ofrecen un espacio reflexivo para pensar sobre sus propias experiencias.

Finalmente, esta investigación es un recurso sumamente útil para la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y sus futuros docentes, puesto que brinda estrategias concretas y prácticas que pueden ser utilizadas en diferentes contextos educativos para mejorar las capacidades de lectura y escritura. Esto responde al programa de la Licenciatura en Español e Inglés de la UPN que tiene como finalidad formar a los futuros profesionales con instrumentos pedagógicos e investigativos que les permitan dar respuesta a las demandas y transformaciones

de la sociedad actual (Universidad Pedagógica Nacional, 2025). Por lo tanto, esta propuesta es coherente con los lineamientos de una educación inclusiva y crítica, lo cual permitirá formar profesionales capaces de incidir en los contextos educativos de Bogotá por medio de una docencia reflexiva, sensible y comprometida con la realidad nacional.

1.6 Pregunta de investigación

¿Cómo la creación de un club de lectura, enfocado en la identidad cultural, puede desarrollar la competencia literaria en las estudiantes de grado 9-1 del colegio Lorencita Villegas de Santos?

1.7 Objetivos de investigación

1.7.1 Objetivo general

- Potenciar el desarrollo de la competencia literaria en las estudiantes de grado 9-1 del colegio Lorencita Villegas de Santos a través de su participación en un club de lectura enfocado en la identidad cultural.

1.7.2 Objetivos específicos

- Crear el club de lectura “Bogotá en letras y voces” para potenciar la competencia literaria mediante la experiencia estética y la identidad cultural.
- Fomentar la lectura como experiencia estética que incentive la interpretación crítica y creativa de los textos.
- Analizar el impacto del club de lectura en el desarrollo de la competencia literaria.

CAPÍTULO II: CONTEXTO CONCEPTUAL

Esta sección se enfoca en el rastreo de antecedentes de investigaciones recientes e incluye tres estudios nacionales y dos investigaciones internacionales consultadas en bases de datos académicas como Dialnet y el repositorio institucional UPN y abarcan los años 2018 a 2022. La revisión de estas investigaciones permitirá contextualizar y analizar las distintas

perspectivas relacionadas con las categorías centrales de este proyecto: competencia literaria, experiencia estética, lectura, identidad cultural y club de lectura. Posteriormente, se presenta el marco conceptual, que define los conceptos clave que se utilizarán en la investigación mientras se explicita las relaciones entre ellos.

2.1 Antecedentes

2.1.1 Nivel internacional

El trabajo de grado titulado *La lectura en el Ecuador hoy: problemas y soluciones* realizado por Mary Gutiérrez en el año 2022 se centró en la importancia de los clubes de lectura en la formación de un público lector. La investigación de tipo cualitativo explora cómo la selección de obras y la interpretación colectiva configuran la experiencia lectora. La metodología incluyó entrevistas a los participantes de dos clubes de lectura y el análisis de sus dinámicas. Los resultados resaltan que los clubes de lectura no solo animan a leer de forma crítica y por placer, sino que también son lugares sociales que ayudan a desarrollar la habilidad literaria al hacer más rica la interpretación y la conversación entre los lectores. Además, enfatiza la relevancia de seleccionar correctamente los contenidos que se leerán y cómo la interpretación colectiva de los libros impacta en nuestra propia interpretación. Se trae a colación este proyecto debido a que, al igual que la presente investigación resalta el uso de los clubes de lectura no solo para asistir en la lectura crítica y guiada, sino también para que la lectura sea entretenida y fácil de comprender mediante la conversación activa, por lo que este trabajo aspira a que existan diversas maneras de comprender los textos literarios. Finalmente, los hallazgos sobre cómo los clubes de lectura influyen en la sociedad subrayan su capacidad para fomentar la identidad cultural mediante el intercambio de ideas, lo cual está vinculado directamente con la percepción de los efectos del club de lectura como una táctica de instrucción.

Por otro lado, el estudio titulado *Desarrollo de la Competencia Literaria en el Aula de Secundaria* realizado por Sergio Martos Gámez en el año 2018, tiene el objetivo de mejorar la competencia literaria de los alumnos de 3º de ESO, fomentando un mayor aprecio por la literatura clásica. Las conclusiones de su trabajo señalan que, aunque se ha escrito mucho sobre la competencia literaria, ponerla en práctica en las aulas todavía presenta algunas dificultades. Sin embargo, es importante destacar que cuando lograron integrar la competencia literaria en el plan de estudios, la comprensión de la literatura mejoró notablemente, pasando de un 50% a un 95% después de la intervención. Además, la implementación de la propuesta didáctica elevó notablemente el interés y la motivación de los estudiantes hacia las actividades literarias, según lo reflejado en un cuestionario aplicado. Estos hallazgos sugieren una mejora notable en la asimilación de los contenidos y en la motivación hacia la literatura clásica. En este orden de ideas, esta investigación resulta importante para el presente trabajo, ya que los resultados del mismo estudio evidencian un desarrollo significativo en las habilidades de competencia literaria tras la intervención, lo que respalda el enfoque del club literario para aumentar el gusto por la lectura y la realización de otras actividades dentro del mismo espacio.

2.1.2 Nivel Nacional

La investigación titulada *Club literario: Encuentro para la oralidad y la escritura*, fue realizada por Angie Faisuly Jiménez Rodríguez y Valeria Martínez Berdugo de la Escuela Normal Distrital Superior María Montessori en el año 2019. Su propósito se enfocó en la mejora de la comunicación entre los estudiantes de los cursos 903 y 905 mediante un club de lectura. Las investigadoras trabajaron en torno a la escucha de las voces y de las realidades sociales de los jóvenes participantes. El proyecto consistía en talleres y debates; en ellos los estudiantes de noveno grado

reaccionaban ante la literatura distópica. Los resultados también demostraron que el club mejoró el pensamiento crítico, y la colaboración. Este resultado apoya la idea de que el club de lectura es una herramienta pedagógica efectiva que tiene resultados tangibles en el desarrollo de capacidades fundamentales en las estudiantes, tal como lo es el pensamiento crítico, la oralidad y la escritura de una forma única y efectiva, por lo tanto, esta investigación es muy significativa para el presente estudio.

Por otro lado, la investigación de Bettina Neumann realizada en el 2020, *El efecto estético de la literatura en los alumnos adolescentes*, es un estudio cualitativo centrado en las prácticas de lectura literaria en la enseñanza. Con ello buscó ante todo enriquecer la experiencia estética y literaria de los lectores jóvenes. La metodología consistió en la confección de proyectos literarios y en la realización de charlas acerca de los textos. Entre sus conclusiones más importantes, la investigación destacó la necesidad de abrir espacios que desarrollen en los jóvenes un amor genuino por la literatura. En pocas palabras, este estudio afirma que los clubes literarios pueden ser herramientas útiles para que los jóvenes que leen desarrollen tanto su capacidad de pensar críticamente como sus emociones. De esta manera, se observó que los estudiantes se interesaron mucho más por la lectura y aprendieron a valorar más la literatura, además de mejorar la expresión de sus pensamientos y sentimientos frente a los libros. También, los estudiantes participantes contaron que la experiencia estética fue muy enriquecedora, lo que da una buena señal de que las actividades que se hacen en los clubes literarios realmente funcionan para crear una conexión más profunda con la literatura. Por todo esto, este estudio es muy importante para la investigación, ya que muestra claramente que usar los clubes literarios aumenta el interés por leer, hace que la experiencia de disfrutar la literatura sea mejor y ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades tanto críticas como emocionales.

2.1.3 Nivel local

Considerando el contexto local, la investigación *La lectura literaria como generadora de espacios que desarrollen la identidad cultural de los jóvenes*, desarrollada por Luis Maldonado en el año 2022, se propuso impulsar el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes a través de la lectura de literatura, especialmente poesía. En este orden de ideas, la investigación de tipo cualitativo utilizó estrategias pedagógicas como leer textos locales y poesía para fortalecer la identidad cultural a través de la literatura, partiendo de lo que los jóvenes necesitaban para crear espacios en la escuela que les ayudaran a reconocerse a sí mismos y a su entorno por medio de la literatura. Teniendo en cuenta esto, este estudio proporciona información importante para la investigación, ya que su objetivo principal es demostrar que leer literatura, sobre todo textos locales y poesía, es una herramienta muy útil para fortalecer la identidad cultural de los jóvenes en las escuelas. Esto apoya la idea de crear un club de lectura como un lugar que no solo busca mejorar la habilidad literaria, sino que también anima a las estudiantes a tener una conexión más profunda con su cultura y lo que las rodea.

2.2 Contexto conceptual

2.2.1 Competencia literaria

La competencia literaria se puede entender como el conjunto de saberes y actitudes que hacen que una persona aprecie las obras literarias y que, al mismo tiempo, facilitan la tarea de entender, interpretar y crear textos literarios, ya sean orales, escritos o audiovisuales. Todo esto mediante la experiencia adquirida en el proceso de lectura y escritura. La idea anterior se construyó a partir de lo propuesto por Culler (1975) y Mendoza (2008), quienes señalan que la competencia literaria implica conocer algunas reglas o elementos que son necesarios para entender y escribir textos literarios. Por tanto, según Culler (1975) la competencia literaria es una serie de habilidades que facilitan al

lector disfrutar de la literatura a través de una interpretación profunda de sus estructuras y reglas. Este principio es superior a la simple decodificación de signos, se trata de una capacidad para descubrir y utilizar el lenguaje literario en su contexto.

Para comenzar, la competencia literaria es importante tanto para la lectura de obras literarias, como para la escritura, porque permite al lector y al escritor leer y escribir textos en un plano profundo y significativo. De acuerdo con Mendoza (2008), este conocimiento es resultado de las experiencias lectoras anteriores y enunciativas para organizar las nociones que se derivan del discurso literario para interpretar diversas obras.

Entonces debe considerarse el rol del lector en la producción del sentido, puesto que la competencia literaria no es únicamente reconocer estructuras, sino también generar nuevos significados a partir de la relación con el texto. Es decir, la competencia literaria está asociada con la capacidad para “realizar hipótesis de lectura” sobre las expectativas del lector basadas en su conocimiento previo, así como en la información que el texto le presta (Mendoza, 2004). En este sentido, es fundamental este procedimiento, pues infunde un enfoque crítico y activo de lectura que le permite al lector no solo extraer información sino participar y construir significado por medio del texto.

En esta línea, la competencia literaria se configura como un aspecto fundamental en la formación de lectores críticos y reflexivos, quienes serán agentes activos en la construcción de sentidos propios de los textos. Sin embargo, aunque la competencia literaria es también una técnica, no se puede reducir a ello: implica sensibilidad estética. Por lo tanto, la competencia literaria no solo desarrolla las habilidades necesarias para interpretar y analizar, sino también las capacidades para crear, hacer preguntas, y sobre todo impulsar la creatividad y el pensamiento crítico. Estas experiencias son importantes para fomentar el goce por la lectura y apreciar la literatura para crear un lazo entre los lectores y el mundo literario.

Además, la competencia literaria también contempla la posibilidad de dialogar con el texto permitiendo una lectura que no se limita a revelar sentidos, sino que genera nuevos modos de interpretar las situaciones, estableciendo un lazo entre quien escribe y quien lee, lo cual se materializa en referencias y significados culturales compartidos. Como sostiene Culler (1975) "La competencia literaria implica la capacidad de identificar y utilizar el lenguaje literario en su contexto, lo que incluye la capacidad de comprender las normas culturales que rigen la producción y la recepción de la obra" (p. 164). Asimismo, esta perspectiva subraya la importancia de que los lectores reconozcan los componentes culturales y contextuales que influyen en la interpretación y, en definitiva, que puedan valorar el nivel de riqueza del texto literario.

Por su parte, Rojas (2007) señala que discutir acerca de cómo se escribe es una clave para la elevación de la competencia literaria ya que hace que los estudiantes se pregunten crítica y creativamente sobre lo que han vivido y el mundo que los rodea. Este autor recalca que esta labor no sólo mejora la forma de escribir, sino también fortalece su relación con las identidades culturales y los contextos sociales. En este orden de ideas, la competencia literaria hace hincapié en el proceso lectoescritura, pues, así como la lectura abre ventanas interpretativas y culturales, la escritura permite la expresión y reconstrucción de tales saberes, además de articular al escritor con su contexto social y personal. Este ciclo promueve tanto los saberes técnicos como la formación de una voz propia y crítica que genera su interacción con el mundo y con los textos.

Así, la competencia literaria involucra un proceso interpretativo, alejado de la simple lectura literal, que invita al lector a trascender como sujeto reflexivo y crítico. En ese sentido Culler (1975) sostiene que "el buen lector es capaz de emplear sus experiencias de texto contra su propio conocimiento y contexto, y de llevar a cabo ese tipo de especulación" (p. 176) generando de esta manera una experiencia de lectura más profunda

que a su vez invita a valorar la variedad de géneros y estilos literarios. Es en esta interacción entre el texto y la experiencia del lector que, a través de la literatura, se amplía su visión del mundo.

Para terminar, hay que destacar que la interpretación textual es una pieza clave en la adquisición de la competencia literaria, ya que permite a los lectores generar significados elevados y reflexivos a partir de los textos literarios. Para Mendoza (2008) esta aptitud se traduce en que el lector es capaz de reconocer determinadas estructuras textuales, establecer relaciones intertextuales pertinentes y activar sus conocimientos previos cognitivos. Este método implica entender los mensajes revelados en el texto y desarrollar una actitud crítica hacia el mismo discurso literario. Esta visión subraya que la interpretación textual va más allá de la simple descodificación de palabras, exigiendo un análisis activo y contextual que permita al lector establecer vínculos entre el contenido del texto y su propia experiencia y ambiente. En consecuencia, la interpretación de textos se constituye como una herramienta fundamental para el progreso de la competencia literaria, optimizando la comprensión de significados y estimulando una modalidad de lectura enriquecedora y provechosa.

En este sentido hay que destacar que leer un libro es como mantener una conversación profunda. Aguiar e Silva (1980) subrayan que leer un libro es como sostener una conversación en profundidad. Por lo tanto, según este autor, los estudiantes no deben limitarse a ser lectores pasivos de las palabras, sino que tienen que adoptar una posición activa ante el texto. Cuando hacen esto, abren la puerta de modo que el mensaje puede impactarlos y hacer que hagan lecturas que van más allá de lo que ellos mismos han escrito.

Además, Aguiar e Silva (1980) señala que "la competencia literaria se basa en la capacidad del lector para movilizar su conocimiento lingüístico en el momento de leer, lo

que hace posible que no limite su conocimiento al texto, sino también a la interpretación de sus múltiples significados" (p. 32). Esta interrelación entre habilidades lingüísticas y literarias destaca la relevancia del lenguaje como herramienta para desarrollar en el ser humano capacidades analíticas y creativas. De forma análoga, Cassany (1999) afirma que la lectura del texto literario se da como una dinámica cognitiva y social, en la que el propio lector combina su conocimiento lingüístico, discursivo y cultural para darle sentido al texto escrito. En consecuencia, el desarrollo de la competencia literaria, como consigna Mendoza (2004), ayuda a los alumnos no sólo a reconocer estructuras literarias sino también a relacionar lo leído con otros textos, disponiéndose a armar un marco que le sirve para enriquecer su experiencia en la lectura.

Así, el vínculo entre el lector y el texto literario se potencia en la medida que actividades con metas definidas como recitales, talleres y encuentros con escritores se realizan y "posibilitan avanzar paulatinamente en saberes y en actitudes hacia la comprensión y producción de todo tipo de texto literario" (Mendoza, 2004, p. 32). Para terminar este escritor incita a concebir la escuela como un lugar importante para despertar el amor por la literatura. Esta visión hace que los estudiantes se interesen en los lectores inquietantes, piensen de forma independiente y formen una conexión con el entorno.

Por lo demás, Rojas (2007) resalta la importancia de la educación en la adquisición de la competencia literaria y señala que "los educadores deben crear espacios de aprendizaje donde los estudiantes puedan experimentar con diferentes géneros y estilos literarios, lo que les permitirá desarrollar su voz propia y fortalecer su identidad como escritores" (p. 112). Esta perspectiva no sólo contribuye a adaptar la técnica del estudiante, sino que también sitúa sus creaciones en relación con su entorno social. En conclusión, es esencial fomentar la competencia literaria en el entorno escolar, debido a que conjuga tanto el saber

técnico de la codificación lingüística como la reflexión analítica acerca del contexto y el proceso de formación de identidad.

En resumen, promover la competencia literaria en el contexto educativo es fundamental ya que supone una mezcla entre el saber técnico, la codificación lingüística y un pensamiento analítico referido al contexto y al desarrollo la identidad. Esta integración estimula y favorece a ambos, el escribir y el leer literatura. Por ende, la competencia literaria es más que una mera habilidad, está vinculada a la escritura y la experiencia humana, entre el patrimonio y las posibilidades creativas, y entre el mundo de la imaginación y el mundo tangible.

2.2.1.1 Experiencia estética

Iser (1978) considera la experiencia estética como un proceso activo en que el lector llena los “vacíos” o “indeterminaciones” del texto, lo que posibilita la formación de una interpretación única y subjetiva. También afirma que “la obra de arte sólo se realiza en el acto de su consumo” (Iser, 1978, p.21) para reforzar la necesidad de crear un diálogo con el texto y así formar significado, siendo un intercambio positivo entre el lector-texto. Por consiguiente, la experiencia estética es vista como un encuentro nuevo con una obra o texto, que requiere no solo interpretación, sino también una profunda afectación y transformación del sujeto. En opinión de Larrosa (2008), esta vivencia “nos afecta, nos cambia y nos hace diferentes” (p. 15) porque modifica nuestro modo de estar en el mundo al incidir en nuestra subjetividad. No se trata de una respuesta intelectual, sino de un espacio que se abre para reflexionar, un lugar para crecer, especialmente la educación que se conecta emocionalmente con las posibilidades cognitivas y emocionales (de los estudiantes) las cuales son tan significativas (Larrosa, 2008). Así, la literatura y en general las manifestaciones artísticas pueden convertirse en un espacio de resistencia a lo

inmediato y útil, lo cual reserva un momento a la reflexión introspectiva y al interrogante de la situación propia existencial.

En este sentido, la experiencia estética es un encuentro transformador con una obra de arte o texto que tiene profundas afectaciones y cambios en el individuo. Mendoza (1998) propone que no es posible separar la experiencia estética del acto lector, ya que la lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de estímulos textuales. Con ello se pretende destacar el carácter procesual e interactivo de la lectura, en la que no solo el texto o la obra son los elementos que aportan informaciones y contenidos, sino que, para que se produzca el verdadero efecto lector, necesariamente, también ha de contarse con las aportaciones del lector y con la activación de aquellos saberes personales pertinentes para la comprensión de lo expuesto y presentado por el texto (Mendoza, 1998).

De acuerdo con lo anterior, la lectura se asume como el proceso en el que un lector, gracias a sus conocimientos de la vida, de la literatura o de sus emociones, se acerca a un texto que ofrece información, indicios o estímulos para dar sentido a aquello que se dice. En otras palabras, es un encuentro entre texto y lector que se da en un momento específico y está influido por los saberes, las emociones o el contexto. Por eso cada vez que se lee un libro es diferente, ya que cada lector que pretende abrir y leer una obra tiene aspectos cognitivos y emocionales recientes o diferentes a los que tenía la última vez que lo abrió. Este constante potencial de resignificación implica que la experiencia estética sea un fenómeno en transformación continua y no un acontecimiento estático o definitivo; pues la capacidad de resignificación perpetua dota a la experiencia estética de significación y movimiento constante, y no la de un suceso inmutable o concluyente. Por lo cual, tanto la experiencia estética como la lectura se desarrollan de forma paralela, teniendo ambas una dinámica interactiva y transformadora. Los dos requieren de la intervención del lector para

que el texto cobre vida, permitiendo que sus emociones, conocimientos y experiencias anteriores influyan en la construcción de significados.

En definitiva, Biosca (2000) trata el concepto de experiencia estética en un análisis que pone de manifiesto su interés en el campo educativo y su vinculación con la lectura de textos literarios. Uno de los aspectos más interesantes es que no se limita la experiencia estética a la percepción sensorial, sino que abre la puerta a considerar también procesos emocionales y cognitivos, mediante los que el lector mantiene una relación activa con el texto de la obra. De acuerdo con Biosca (2000) “la experiencia estética es un encuentro en el que se ponen en juego no solo los sentidos, sino también la memoria, la imaginación y el deseo” (p. 27). Eso significa que la lectura es como un diálogo que se establece entre el texto y el lector, donde forman significados que van más allá de la lectura literal.

En suma, la lectura y la experiencia estética establecen una relación dialógica y de transformación, hasta el punto donde el lector produce significados que van más allá de lo literal y lo inmediato. En este sentido, Eco (1989) plantea la idea de obra abierta subrayando que los textos literarios son estructuras dinámicas que brindan la oportunidad de ser interpretados desde varios puntos de vista de acuerdo con las vivencias culturales, emocionales y cognitivas del lector. Para el autor, “la obra no se consume en un solo significado, sino que demanda al lector que participe en su construcción” (Eco, 1989, p. 46). Esta perspectiva concuerda con la de Mendoza (1998) y Biosca (2000), al enfatizar el rol del lector como co-creador de significados y como víctima emocional y cognitiva del texto. Así, la experiencia estética convierte la lectura en un acto de transformación que supone no sólo entender un texto sino también cuestionar la realidad, sentir emociones y aprender cosas nuevas, lo cual promueve la transformación personal y crítica en ámbitos educativos y literarios. Por lo que la experiencia estética y la lectura no sólo se relacionan,

sino que la una alimenta a la otra al ser ambas actividades que implican una participación activa y el uso de los sentidos, la imaginación y la reflexión.

En suma, Biosca (2000) destaca la capacidad de la experiencia estética para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. A través de la interacción con obras literarias, los lectores pueden poner a prueba sus emociones e ideas, y en ese proceso se les ayuda a interrogar sus propias circunstancias y a comprender una variedad de puntos de vista en el cosmos. La autora afirma que "la experiencia estética contiene la posibilidad de abrir espacios para la meditación y la transformación personal" (Biosca, 2000, p. 34). Esto es especialmente significativo en el ámbito escolar, dado que promover en el alumnado la experiencia estética relacionada con la lectura, no sólo ayuda a alcanzar competencias literarias sino a formarse como sujetos más empáticos y comprometidos socialmente.

Considerando las diferentes concepciones sobre la experiencia estética, se puede afirmar que esta noción es fundamental en la educación, sobre todo cuando se habla de estudiar textos literarios. Esto es porque la experiencia estética ayuda a los estudiantes a formar un vínculo emocional y reflexivo con el contenido, lo que eleva su nivel de comprensión y disfrute de la literatura. Por lo tanto, se constata que la experiencia estética contribuye no sólo a las habilidades lectoras sino también del desarrollo general, personal y crítico de los estudiantes, al crear un puente directo con la lectura para "replantear, comprender y analizar diversas realidades que los lectores tienen al alcance de la mano" (Biosca, 2000, p.27).

2.2.2 Lectura

De acuerdo con Ferreiro (2000), la lectura es un proceso mental complejo que no se limita a la decodificación de los signos gráficos, sino que involucra también la producción de significados, "Leer es un proceso de interpretación, en el que el lector no sólo

decodifica el texto, sino que también pone en juego sus conocimientos previos, el contexto y otros factores para interpretar [lo]" (Ferreiro, 2000, p. 123). Este principio se amplía en Solé (1997), quien define la lectura como una actividad que combina procesos estratégicos e interactivos, en la cual el lector conecta el texto, su estructura y sus propias experiencias. Según Solé (1997), "leer implica interactuar con el texto, formular hipótesis, confirmarlas o refutarlas, lo que permite una comprensión activa y significativa" (p. 35). Desde este enfoque, la lectura no es un acto mecánico, sino que se dirige a la imaginación, la memoria y el sentimiento del lector.

De igual forma, Ferreiro (1997) subraya que la lectura no debe considerarse simplemente una destreza técnica, sino que es una práctica social y cultural que se fomenta en la interacción con el ambiente. En este sentido, señala que "la lectura es una práctica situada que requiere de la mediación de contextos sociales y culturales" (Ferreiro, 1999, p. 45). Por su parte, Solé (1997) agrega que el contexto del lector, junto con sus habilidades cognitivas, influye directamente en la construcción del significado, ya que cada lectura es un acto único condicionado por la interacción entre el texto y las vivencias del lector. Este aspecto adquiere una relevancia particular en el contexto educativo, donde las emociones y las experiencias de vida de los estudiantes desempeñan un papel primordial en su modo de relacionarse con los textos. En este escenario, la lectura no solo fomenta el conocimiento, sino que también favorece la exploración de la identidad y el establecimiento de vínculos afectivos con la literatura. Por consiguiente, la vivencia lectora se unifica en un proceso individual y subjetivo, que sobrepasa la simple decodificación visual para erigirse como un instrumento esencial para el aprendizaje y el autodescubrimiento.

En esta línea, Iser (1978) resalta las propiedades de la lectura que se orientan hacia la interacción entre lector y texto. En primer lugar, se subraya la lectura como proceso activo, en tanto el lector contribuye a la significación. Para Iser (1978), el lector no es

meramente un receptor pasivo de información, sino un interactuante que llena los vacíos del texto; de manera que el significado se construye con la imaginación del lector, que interpone su experiencia personal con el texto, posibilitando de este modo múltiples interpretaciones.

Otra característica relevante que Iser (1978) señala es la idea de “vacíos” o “huecos” en el texto. Estos vacíos son dejados conscientemente por el escritor para que sea el lector quien los complete, de ahí que se forme un diálogo entre ambos. También sostiene que “los vacíos que deja el texto abren al lector el camino para hacer sentido” (Iser, 1978, p. 146). Esta interacción, pues, posibilita que cada lector absorba una experiencia singular ya que la interpretación de cada uno está influenciada por aspectos culturales y emocionales. Iser (1978) señala también que la lectura es un acto de creación, que trasciende todo activo literario e involucra toda una serie de acciones psicológicas y sociales que enriquecen al sujeto lector. Este es un enfoque crucial en la enseñanza de la literatura, porque hace que los estudiantes establezcan una relación más cercana con el texto, convirtiéndose en co-creadores del significado y ampliando su capacidad de análisis crítico. En este aspecto, leer es también ir a explorar, que permita a los lectores establecer al menos dos nuevas realidades: una a través de las historias que leen (y se construyen a sí mismos), y otra donde descubren cosas no conocidas sobre sí mismos a través de la lectura de estas historias.

Por otra parte, la lectura es un proceso imprescindible en el ámbito académico y personal del estudiante. Su relevancia se encuentra en la motivación que presenta el lector para comprometerse con el texto, lo cual es claro ya que “los estudiantes motivados a leer son más activos en el proceso de lectura y pueden obtener conocimientos y habilidades de pensamiento crítico” (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 404). En otras palabras, la lectura es un acto de interés y vinculación que se materializa en la adolescencia, porque son

precisamente los adolescentes quienes tienen más necesidad de identificarse con historias y personajes que les permitan verbalizar sus emociones, sus preocupaciones y retos. Eso significa que promover un ambiente en el que la lectura sea apreciada y disfrutada es esencial para crear lectores que no sólo entiendan lo que leen, sino que consideren la literatura como una parte integral de su desarrollo personal.

Asimismo, Guthrie y Wigfield (2000) destacan que la lectura tiene un papel fundamental en el desarrollo de habilidades literarias y cognitivas porque, mediante la lectura, los estudiantes no sólo obtienen acceso a la información, sino que también adquieren capacidades para pensar de forma crítica y reflexiva. Los autores expresan que “la experiencia de leer puede ser enriquecedora y transformadora para contribuir a un aprendizaje profundo y a la capacidad de los estudiantes para analizar y evaluar textos” (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 405). Teniendo en cuenta esto, la lectura debe concebirse como una ventana hacia el mundo y un medio para que los alumnos se pregunten y conversen con los textos desde su subjetividad.

Por lo tanto, es necesario tener en cuenta que el concepto de lectura debe ser tratado en educación, porque va más allá de la decodificación de palabras; se trata de un proceso de construcción de sentido en el que el lector pone en juego sus conocimientos previos y contexto social y cultural. Ferreiro (1997) e Iser (1978) ponen de relieve la relevancia del proceso activo del lector con el texto, que enriquece la experiencia de lectura y posibilita interpretaciones múltiples y particulares. También, sugiere que la lectura está fuertemente vinculada a la motivación y al compromiso, en tanto promueve la adquisición de competencias literarias y habilidades críticas necesarias para el crecimiento académico y personal de los estudiantes (Guthrie y Wigfield, 2000). En esta línea, incentivar la lectura en el aula no incrementa únicamente la comprensión textual, sino que también estimula un

vínculo afectivo con la literatura, transformándola en un medio para el autoconocimiento y la construcción de identidad.

2.2.3 Identidad

La identidad, desde un punto de vista constructivista, es una dinámica en proceso y se construye a partir de las vivencias, relaciones e interacciones del individuo con el entorno (Castorina, 2005). Es un proceso que nunca se estabiliza ni está predeterminado, sino que posibilita al sujeto para que continuamente se apropie de sí mismo, se reinterprete y se vincule con su contexto, al mismo tiempo que puede incorporar novedades fruto de sus experiencias y aprendizajes. La literatura, entendida en ese sentido, se transforma en sombra y herramienta para la autoconstrucción, pues brinda espejos y ventanas por los cuales el lector puede reconocerse y cuestionarse. Complementariamente, Subirats (2004) sostiene que la identidad se forma en el transcurso de la vida a través de la interacción con el medio socio cultural y con los valores, creencias y conocimientos de la educación y la lectura que son internalizados por el sujeto a partir de las experiencias personales. Sin embargo, la literatura no solo interviene en esta construcción, sino que la pone en cuestionamiento, abriendo otras posibilidades de interpretación acerca de sí mismo y su vínculo con el mundo. Además, Erikson (1968) corrobora esta idea al entender la identidad como el producto de la síntesis entre la experiencia interna del individuo y las exigencias externas del medio al señalar que “la identidad es un sentimiento de continuidad dentro de uno mismo y de reconocimiento por parte del entorno social” (Erikson, 1968, p. 22). En esta línea, la construcción de la identidad es un proceso permanente que entrelaza lo individual y lo social, en donde la educación y la lectura tienen un rol indispensable, ya que ofrecen espacios de interacción y reflexión para que el individuo construya el sentido de sí mismo en diálogo con los valores culturales de su contexto.

Por otra parte, Subirats (2004) señala que la lectura es una vía fundamental para la construcción de la identidad porque ofrece al lector la oportunidad de viajar a través de múltiples mundos, de explorar personajes y de enfrentarse con formas de vida diferentes. Tal procedimiento, al trascender el mero nivel "del texto" se transforma en un viaje hacia el fondo de sí mismo donde el lector se puede cuestionar en torno a su identidad. En forma complementaria, Bajtín (1981) señala que la interacción con distintas voces y miradas en los textos genera un diálogo interno a través del cual el lector puede reelaborar su propia narrativa, potenciando su sentido de sí mismo.

Además, Larrosa (2008) enfatiza que la lectura tiene el poder de transformar al lector, al darle la posibilidad de “reconocerse en las historias de otros y narrar así su propia historia” (p. 23). Este reconocimiento de la alteridad y la introspección son fundamentales en la construcción de una identidad sólida, ya que la exposición a distintas perspectivas culturales y emocionales no solo permite entender el mundo, sino también ubicarse en él con mayor claridad. En el mismo sentido, Chartier (1999) indica que la lectura contribuye a la formación de una identidad en el individuo más adaptable a los desafíos que depara la sociedad, por ser una identidad no sólo reflexiva, sino que se abre hacia la diversidad, el cambio, la diferencia y metamorfosis.

2.2.3.1 Identidad cultural

Para esta investigación, se adoptará el concepto de identidad cultural desde la perspectiva de Carlos Lomas debido a que aborda la identidad cultural desde una dimensión dinámica y social, relacionada con la educación y la literatura. Según Lomas (2004) la identidad cultural es un proceso en constante cambio, influenciado por procesos de globalización, tradiciones e historia destacando la relación entre la formación, la literatura y la producción de identidades, lo cual es especialmente relevante para esta investigación. Lomas (2004) apunta que la escuela se convierte en un espacio privilegiado

para tal proceso, pues promueve el diálogo sobre las semejanzas y diferencias culturales, y con ello, facilita la reflexión crítica sobre la identidad propia y la ajena. En ese sentido, la narrativa se presenta “como un espejo y una ventana” en tanto el lector se encuentra en un espejo, porque se refleja en sus propias experiencias culturales; y en una ventana, porque le permite explorar otras realidades, y esto expande su horizonte de comprensión y solidifica su sentido de pertenencia y alteridad.

Para Bajtín (1981), la identidad cultural es tratada desde la mirada del dialogismo y la polifonía en la literatura, y explica que la construcción de la misma es un proceso constante de diálogo entre diferentes voces y significados, ya que "la identidad cultural no es una propiedad estática o monolítica, sino que surge de la interacción de múltiples tradiciones, estilos y lenguajes" (Bajtín, 1981, p. 256). También enfatiza la importancia de la voz y la enunciación en este proceso y dicta que “todas las voces son integrantes de un discurso mayor, en donde las identidades culturales se construyen con el otro" (p. 345). En tal sentido, la literatura es un lugar en que el lector puede practicar distintas maneras de ser y pertenecer, sin las restricciones de su realidad inmediata, además, donde la identidad cultural no es una meta sino un camino que se encuentra siempre abierto, un enunciado que se escribe y re-escribe con cada lectura, con cada encuentro con la palabra del otro.

Por otro lado, Giménez (2000) sostiene que la identidad cultural se construye a partir de repertorios culturales reconocidos, tales como valores, símbolos y representaciones, que los actores sociales utilizan para trazar fronteras y marcar diferencias frente a los referentes histórica y socialmente determinados. Esta perspectiva, aunque complementaria a la de Lomas, no resalta tanto la importancia de la literatura y la educación en la construcción de la identidad, sino más bien en su papel en la diferenciación en determinados ámbitos. Sin embargo, la literatura, al ser un espacio de representación

simbólica, hace posible que la diferenciación sea también negociada y reconstruida, en términos de identidad cultural.

Finalmente, se opta por la idea de identidad cultural sugerida por Bajtín y Lomas ya que su visión conjunta configura un marco teórico robusto para analizar la competencia literaria. La concepción de Lomas, que vincula de manera directa la literatura y la educación con la formación de identidades en movimiento, encuentra un complemento en el dialogismo bajtiniano. Este último hace posible entender que las identidades no son una condición estable sino un devenir, es una historia que se va haciendo y deshaciendo con cada lectura y con cada encuentro con el otro. En este sentido, la literatura se convierte en un espacio fundamental, pues a través de la ilustración y la formulación de preguntas desde diferentes perspectivas, se establece un diálogo reflexivo y crítico que contribuye a la construcción de identidades culturales dinámicas en una sociedad globalizadora. Por ello, este estudio tratará la identidad cultural no como un fin sino como un proceso de transformación permanente que tiene su base en la lectura y en el pensamiento crítico.

2.2.4 Club de lectura

Según Aranda y Galindo (2009), un club de lectura es un grupo de personas lectoras que realiza actividades lúdicas y educativas en torno a un libro o a un determinado fragmento. Más que un ámbito para la lectura individualizada y compartida, estos espacios de reunión posibilitan la exploración y construcción de sentido, de modo que el texto deja de ser un objeto inerte para convertirse en un ente que dialoga con sus lectores. Por lo tanto, la lectura obtiene una dimensión grupal en la que el significado no es generado sólo por el contenido del texto, sino también por la interacción y el intercambio de experiencias de los participantes ampliando la experiencia de lectura.

En este sentido, estas reuniones constituyen un espacio de pensamiento crítico, en el que los participantes pueden confrontar varias miradas y significados de la misma obra. De

este modo, el club de lectura se convierte en un laboratorio de interpretaciones en el que cada lector comparte su subjetividad, conocimientos anteriores y sentimientos que utiliza para la construcción de significados. En esa línea, la base de Bajtín (1981) para el dialogismo es esencial, ya que al trasladar este concepto al club de lectura se puede ver que la polifonía de voces y significados se incrementa y que así la experiencia individual de lectura se convierte en un encuentro colectivo que enriquece. Así, el club de lectura fomenta el trabajo de habilidades comunicativas y sociales, en la medida en que sus miembros se van a formar en el arte de escuchar y respetar opiniones ajenas, en un clima de confianza y de cooperación.

Por su parte, Álvarez, Castañeda y García (2017) señalan que un club de lectura es un espacio educativo y solidario donde un conjunto de personas se congrega para analizar un libro o texto específico. Pero cuando el club de lectura va más allá de su función didáctica, se constituye como un espacio de resistencia a la inmediatez del mundo actual en que la lectura pausada y reflexiva se convierte en un hecho subversivo. En un mundo donde la rapidez y la fragmentación de la información son hegemónicas, estas reuniones se convierten en la oportunidad para recuperar la profundidad de la palabra escrita y resignificarla a través del debate y la introspección. Sobre ello, Álvarez, Castañeda y García (2017) destacan que los clubes de lectura son un instrumento para consolidar una cultura lectora que posibilita compartir entre los lectores las interpretaciones y vivencias que tienen en torno al texto literario. Además, la interacción social en estos espacios es muy importante, dado que “los clubes de lectura promueven el diálogo, la escucha activa y el respeto por las opiniones de los demás, lo cual fortalece la experiencia lectora” (Álvarez, Castañeda, & García, 2017, p. 378). Esta representación también dialoga con lo planteado por Larrosa (2008), quien sostiene que leer no es solo decodificar signos sino habitar la palabra y dejar que el texto nos afecte y nos transforme. Así el club de lectura se

convierte en un espacio para el encuentro en donde el género literario deja de ser un artículo para el consumo pasivo y comienza a ser una ocasión para vivenciar la identidad de sus lectores y agitar tanto la creatividad como el pensamiento crítico de los mismos.

A su vez, los clubes de lectura ofrecen un conjunto de beneficios en el ámbito pedagógico, ya que su efecto trasciende la enseñanza formal. Estos lugares permiten que los usuarios puedan tener un contacto más intenso y enriquecedor con la literatura, alejándose de lo compulsivo. Como afirma Chartier (1999), la lectura es un acto de apropiación y en un club de lectura este acto se potencia con la colectividad, ya que cada texto y cada discusión produce nuevos sentidos vinculados a la historia personal de cada lector, por lo tanto, llevar adelante estas acciones en el aula no sólo estimula en los estudiantes el hábito de lectura, sino que también contribuye a la formación de sus capacidades de comunicarse y pensar críticamente.

En conclusión, Tovar y Riobueno (2018) resaltan que el club de lectura es una estrategia pedagógica que trasciende la enseñanza de habilidades lectoras. Es, pues, una comunidad interpretativa, en la que sus miembros negocian significados, resignifican sus experiencias y, a través de la colaboración y la creatividad, exploran nuevas maneras de leer el mundo, de tal modo que sus miembros van mucho más allá de interpretar solamente un texto. Así, a través del diálogo se potencia un taller de construcción de identidad, en el que los lectores no sólo encuentran nuevas miradas sobre las obras que leen, sino que también se redescubren a sí mismos en el camino. Este fortalece también la confianza y la apertura entre sus participantes, valorando las ideas y los sentimientos de cada uno, tal y como sostienen los autores. De este modo, la interacción social refuerza el entusiasmo por la lectura de los participantes y proporciona un espacio ideal para el aprendizaje entre iguales mediante la integración de actividades creativas, tales como debates, juegos y dinámicas, que derivan en la imaginación y creatividad de los estudiantes.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

Para el desarrollo de esta investigación y teniendo en cuenta de los objetivos planteados, se eligió el enfoque cualitativo y la investigación-acción como metodología general de la investigación teniendo en cuenta su enfoque en el contexto y en la perspectiva subjetiva en lugar de hacer generalizaciones desde los datos numéricos. Igualmente, es fundamental para interpretar las experiencias humanas y el significado que estas le otorgan a las mismas. Como indica Creswell (2007), la investigación cualitativa es necesaria para "explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano" (p. 39). También, permite evidenciar, bajo el ámbito de lo visible, las "estructuras de significado en cuyos términos las personas interpretan su experiencia y guían su acción" (Geertz, 1973, p. 6-7). Esta perspectiva permite comprender el análisis dentro del fenómeno social estudiado en contexto. Además, este método recoge las voces de las entrevistadas, creando conocimiento a partir de sus experiencias y opiniones, lo que resulta en una visión detallada y compleja de la realidad.

Respecto a esta visión, Strauss y Corbin (1990) afirman que "la investigación cualitativa es, ante todo, un proceso de indagación que busca desentrañar cómo se viven y se sienten ciertas situaciones" (p. 32). En cuanto a esto, la investigación cualitativa se puede considerar como un conjunto sistematizado y organizado de actividades que generan datos descriptivos que contribuyen a profundizar en los fenómenos en estudio. Esto aporta significativamente a la comprensión del significado que los sujetos atribuyen a sus experiencias vividas.

3.2 Metodología de la investigación

El presente trabajo utilizó la investigación-acción como metodología. Según Kemmis (1985) la investigación-acción es "una indagación autorreflexiva de los participantes para

mejorar sus prácticas sociales y educativas, y su comprensión de las mismas, buscando mayor racionalidad y justicia" (p. 162). En consecuencia, se concibe la investigación como un proceso indagativo y no aislado de transformaciones que involucra esfuerzo, comprensión y cambio de la realidad misma. En el presente estudio, por medio de una prueba diagnóstica y una observación del espacio, se identificaron las necesidades educativas vinculadas a la lectura y escritura. En contraste con un análisis retrospectivo la investigación- acción facilitó una contribución inmediata a la situación estudiada para promover cambios positivos, a través de un ciclo reflexivo participativo. La colaboración es fundamental en esta metodología, ya que la práctica y la crítica constructiva fomentan la acomodación y la resiliencia ante los retos que emergen dentro un contexto específico, intención central de este estudio.

De esta manera, Kemmis (1985) afirma que la investigación-acción tiene fases vinculadas que pretenden la mejora continua de la práctica educativa, entre ellas: planificación, actuación, observación y reflexión. El ciclo se inicia con la planificación, con el objetivo de conocer qué se puede mejorar y, así, desarrollar las estrategias de intervención. Luego, la acción es la realización del plan. La etapa de observación se utiliza para recolectar datos relacionados con los efectos de las actividades. La reflexión se convierte entonces en un espacio esencial para discutir y analizar los resultados, evaluar si las estrategias fueron efectivas y, con una mirada crítica, ajustar el camino para la siguiente etapa. Así en este trabajo, la investigación-acción propició el cuestionamiento crítico junto con las estudiantes, a partir de sus encuentros con los textos literarios y la construcción activa de sus identidades culturales. Este enfoque permite estimular las variadas dimensiones que emergen a partir de la lectura, las cuales permitieron obtener resultados que facilitaron el rediseño y ajuste de las intervenciones pedagógicas inicialmente planteadas. Además, seguir estos pasos impactó positivamente en la práctica

pedagógica, dejando que esta cambiara y se adaptara de manera dinámica y flexible al problema planteado en esta investigación.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Dos encuestas se utilizaron para obtener la información requerida durante el desarrollo del trabajo de grado. La primera se utilizó para investigar los hábitos e intereses de lectura, así como la disponibilidad para participar en un club. El segundo, contribuyó a captar las percepciones de las estudiantes respecto a su identidad cultural. En este orden de ideas, para tener una visión clara de sus habilidades escritoras y de interpretación, se aplicó la prueba diagnóstica de escritura mencionada en el capítulo 1.

3.3.1 Técnicas

3.3.1.1 Observación participante

Lofland y Lofland (1995) señalan que "la observación participante es una forma de investigación en la que el investigador se involucra en las actividades de las personas que está estudiando en el entorno de esas personas" (p. 30). Este postulado muestra al investigador dentro del contexto escolar, participando activamente en la vida de las estudiantes para obtener una comprensión profunda de sus experiencias y perspectivas. En este sentido, durante la implementación pedagógica, al estar presente en espacios como el aula y el patio escolar, se capturaron detalles valiosos sobre sus relaciones personales, la manera en que funcionan como grupo, las estrategias pedagógicas que la docente titular implementa y la atmósfera general que se respira en la escuela. La principal intención al aplicar la observación participante fue ir más allá de lo superficial, buscando comprender sus interacciones y las dinámicas que dan forma a la experiencia escolar desde su propia perspectiva.

3.3.2 Instrumentos

3.3.2.1 Encuesta de caracterización

Se utilizó una encuesta de caracterización para identificar las lecturas, hábitos y motivaciones que tienen las estudiantes al leer, además de medir si están interesadas en pertenecer a un club de lectura. Gracias a esta actividad se concretó un encuentro, donde mediante preguntas abiertas y varias actividades -como la pirámide de preferencias literarias-, las estudiantes dieron cuenta de sus gustos literarios identificando sus géneros literarios favoritos, la frecuencia con que leen, qué emociones produce y si estarían dispuestas a participar en un trabajo colectivo. En la encuesta, más allá de la identificación de preferencias, se pudo reconocer la imagen que tienen de un club de lectura, además, qué actividades les parecen más atractivas. Esta encuesta se transformó en un insumo para la investigación y desarrollo pedagógico, al ofrecer un diagnóstico que permitía entender las motivaciones en la lectura y las barreras que las estudiantes podrían enfrentar además del acercamiento a la literatura. A partir de esta comprensión, se pudo diseñar una propuesta con diferentes instrumentos pedagógicos que ayudarían a reforzar la competencia literaria y fortalecer el vínculo y la relación que tienen las estudiantes con la literatura.

3.3.2.2 Encuesta de conocimientos previos

Se elaboró un cuestionario de conocimientos previos como instrumento clave para identificar las ideas, experiencias y modo de concebir la identidad cultural de las estudiantes, concretamente en el contexto de Bogotá. A través de preguntas abiertas, se pidieron definiciones personales y el análisis de imágenes de la ciudad para conocer sus percepciones en materia de identidad, tradiciones y elementos característicos de la capital. También se investigó hasta qué punto celebraciones, acontecimientos o experiencias escolares han configurado esta idea. Finalmente, la encuesta preguntó por la relación entre literatura e identidad cultural para averiguar en qué medida los textos tratados en el aula influyen en su cosmovisión y en el desarrollo de su expresión creativa.

9. ¿Qué importancia crees que tiene la arquitectura y la historia de una ciudad en la construcción de su identidad cultural?



Figura 1: Elaboración propia

3.3.2.3 Prueba diagnóstica

Se llevó a cabo una prueba diagnóstica (Anexo 3) en este estudio, que consistía en pedir a las alumnas que analizaran e interpretaran una caricatura mediante preguntas que se centraban en sus habilidades lectoras en los niveles literal, inferencial y crítico. En consonancia con la perspectiva de Kemmis (1985), esta valoración se configuró como un instrumento esencial para identificar las dificultades en la práctica educativa y, a partir de allí, para diseñar caminos de desarrollo. El instrumento fue clave en la investigación, pues brindó un diagnóstico en el que se evidenciaban tanto las fortalezas lectoras de las estudiantes, como las áreas que necesitaban un apoyo focalizado. A su vez, ello constituyó una base sólida para la formulación de estrategias didácticas concretas y adaptadas a sus necesidades.

3.3.2.4 Bitácora

La bitácora es un "registro personal y reflexivo de las vivencias del investigador en el terreno que contiene observaciones, pensamientos, emociones y evaluaciones" tal como lo conciben Miles y Huberman (1994) (p. 10). Este instrumento no sólo da soporte a la información, sino que también ayuda a reflexionar en torno al contexto y las consecuencias de la intervención. En la investigación cualitativa, la bitácora es un compañero permanente, un contenedor donde se guarda el registro detallado de lo observado y la reflexión personal en torno a la investigación. Como lo anterior, Emerson,

Fretz y Shaw (2011) también hacen hincapié en su importancia considerándola como una práctica de escritura fundamental para organizar y comprender los datos. Tienen el propósito de “ayudar a los investigadores a reflexionar sobre su trabajo y desarrollar una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados” (p. 19). Por lo tanto, la bitácora no implica únicamente organizar los datos, sino que invita a la reflexión crítica y continua, además de la toma de decisiones y la interpretación de cada hallazgo.

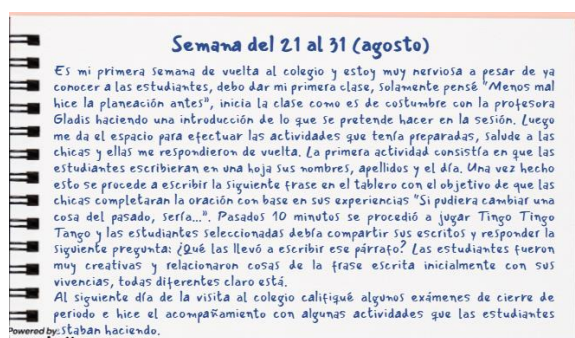


Figura 2: Elaboración propia.

3.4 Universo poblacional

La investigación se llevó a cabo desde el primer semestre de 2024 hasta el segundo semestre de 2025 con las 21 estudiantes del grado 9-1 de la Institución Lorencita Villegas de Santos. Las edades de las estudiantes varían entre 13 y 17 años. Este es un momento importante, ya que están en pleno desarrollo personal y en la construcción de aquello que las define: su identidad, lo que otorga a la literatura y a la reflexión un rol fundamental en su proceso formativo sobre sus propias raíces culturales dado que están en una etapa de cambios tanto físicos como emocionales y sociales.

3.5 Matriz categorial

A continuación, se detallan las categorías de análisis consideradas para el desarrollo de la investigación.

Tabla 1: Matriz categorial

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Competencia literaria	Experiencia estética	• Interpreta y analiza textos literarios desde diferentes perspectivas. • Desarrolla una lectura crítica y reflexiva. • Establece relaciones entre la memoria, la imaginación y la interpretación literaria. • Crea textos literarios a partir de referentes culturales. • Apropia la literatura como un espacio de autoconocimiento y diálogo con la obra.
Lectura	N/A	• Establece relaciones entre el texto y la experiencia personal. • Identifica la estructura y los elementos discursivos del texto. • Usa la lectura como herramienta para la construcción de identidad. • Desarrolla la motivación y el compromiso lector.
Identidad	Identidad cultural	• Reconoce la influencia de la literatura en la construcción de la identidad cultural. • Reflexiona sobre la interacción entre experiencias personales y textos literarios. • Identifica diferentes voces y perspectivas en los textos literarios. • Relaciona la literatura y las tradiciones, las costumbres y los procesos históricos. • Desarrolla el pensamiento crítico a través del análisis de la identidad en la literatura.
Club de lectura	N/A	• Desarrolla habilidades comunicativas a través del diálogo literario. • Interactúa con múltiples interpretaciones de un mismo texto. • Participa activamente en actividades de análisis y debate literario.

Nota: Elaboración propia

3.6 Consideraciones éticas

La presente investigación se adhiere a los principios éticos que orientan todo proceso investigativo. En este sentido, se vela por la protección de los datos y la identidad de cada una de las jóvenes garantizando que estos se usen exclusivamente con fines académicos. De esta manera, los padres o cuidadores de las participantes dieron autorización expresa mediante consentimientos informados (Anexo 6) que explicaron los objetivos de la investigación y las actividades de intervención.

CAPÍTULO IV PROPUESTA PEDAGÓGICA

4.1 Propuesta de intervención

A partir de lo observado en el aula y los resultados de la prueba diagnóstica, se hizo evidente la necesidad de fortalecer la competencia literaria en las estudiantes de grado 9-1, particularmente en lo que concierne a su experiencia estética frente a la literatura. Aunque algunas demuestran interés por la lectura y disfrutan de los relatos, un grupo

considerable percibe esta práctica poco atractiva y no llevan a cabo el ejercicio de lectura de forma voluntaria o permanente, lo que restringe su aproximación a los textos y limita su habilidad para explorar e interpretar. Adicionalmente, elementos como la escasez de tiempo y la falta de áreas dedicadas al estudio literario en la institución obstaculizan la participación de las estudiantes en vivencias de lectura más intensas y enriquecedoras.

Como respuesta a esta problemática, surge el club de lectura “Bogotá en letras y voces”, un espacio diseñado para potenciar la experiencia estética a través de la literatura que permite a las estudiantes aproximarse a diversas formas de representación del mundo en el contexto de Bogotá. Por ello, el club de lectura integró las herramientas virtuales en el espacio de la clase. Se utilizó la herramienta Genially para el diseño de un recorrido virtual centrado en los géneros de lectura: romance, suspenso, terror y ciencia ficción, además de cuentos y relatos que se derivan de experiencias bogotanas y que puede encontrarse en el siguiente [enlace](#). Así, se busca estudiar la literatura bogotana para ampliar la mirada de las participantes y permitir la exploración de su identidad en relación con la ciudad que habitan.

De acuerdo con Bajtín (1981), integrar actividades sobre identidad cultural resulta esencial, ya que la interacción con diversos discursos permite a las estudiantes verse reflejadas en los relatos y, con ello, ampliar su visión del mundo. Por lo tanto, el club de lectura no solo busca enriquecer su experiencia estética, sino también les da la oportunidad de resignificar su relación con la literatura y con su propia identidad en el contexto bogotano. Es clave recordar que la identidad cultural se entiende como un proceso en constante construcción, el cual se alimenta del diálogo con las múltiples voces que se hallan en la literatura.

4.2 Descripción de la propuesta

El club de lectura "Bogotá en letras y voces" fue diseñado utilizando la herramienta Genially y se concibió como un recorrido virtual compuesto por seis paradas que

corresponden a lugares emblemáticos y reconocidos de Bogotá. A lo largo de este recorrido, la investigadora guio a las estudiantes en un proceso para construir memoria en Bogotá, desarrollar su identidad cultural y conectar con el imaginario de la ciudad, por lo que el proyecto se completó en un total de ocho sesiones, cada una con una duración de dos horas.

La propuesta se estructura en tres fases interconectadas con el objetivo central de desarrollar la competencia literaria, la identidad cultural y la experiencia estética a través de la lectura y la producción de textos. El proyecto se enriqueció al incluir otros sistemas simbólicos (como códigos QR, fotografías y audios), lo que superó la idea inicial de trabajar únicamente con cuentos. Estos últimos se emplearon atendiendo a la cercanía de las estudiantes con la tecnología y para simplificar el acceso a contenido multimedia pertinente en cada una de las estaciones.

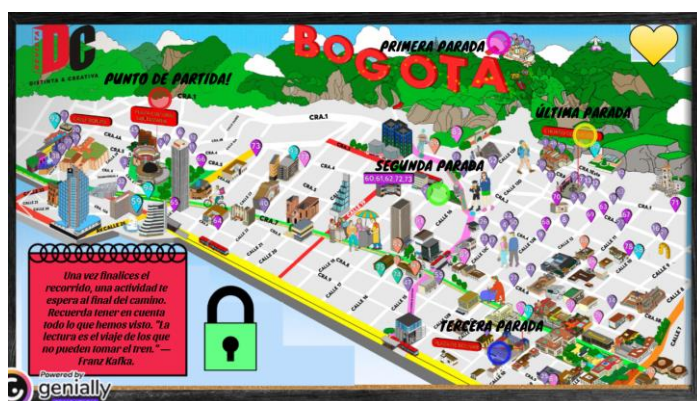


Figura 3: Elaboración propia.

4.3 Fases de la intervención

El club de lectura “Bogotá en letras y voces” se llevó a cabo en tres fases consecutivas. La primera fase estuvo orientada a crear lazos literarios, a través de la lectura de poemas y cuentos cortos relacionados con la ciudad; esto permitió establecer, desde el inicio, una relación tanto personal como cultural con los contenidos. A continuación, la segunda fase puso énfasis en el análisis crítico y la investigación de textos en contacto directo con la identidad cultural de la ciudad de Bogotá. Esta fase duró seis horas, divididas en tres sesiones y constó de ejercicios de escritura y análisis a fin de fomentar una

comprensión profunda de los temas. Finalmente, la tercera fase se empleó para medir los resultados. La evaluación se realiza a través de la escritura creativa y otras manifestaciones artísticas, forma que concede a las estudiantes resignificar los conocimientos y para dar voz a su proyección. El material completo de este proyecto puede consultarse en el siguiente enlace <https://view.genially.com/67df5637659fe04cdc37d7fa/interactive-content-bogota-en-letras-y-voces> aunque puede encontrarse también en los anexos de este documento.

4.3.1 Fase de interacción con el entorno social y cultural (3 sesiones)

La primera fase planteó a las estudiantes un ejercicio de indagación en su identidad personal y en su entorno inmediato. Se emplearon para ello diferentes estrategias, así como el análisis literario considerando la literatura como objeto cultural. La primera sesión estuvo enfocada en darle la bienvenida a las estudiantes al club de lectura como una dinámica de integración para propiciar una reflexión grupal acerca de la relación de cada uno de sus integrantes con Bogotá. Luego se reconocieron expresiones típicas de la ciudad para captar la riqueza de nuestra cultura local y su repercusión en la identidad de cada uno. Como cierre, se introdujo el microcuento y la autoimagen urbana, animando a las estudiantes a escribir desde su entorno con una mirada íntima y personal. La finalidad básica de estas actividades fue abrir una viva y directa relación con el medio, con el fin de descubrir las particularidades que hacen de Bogotá un lugar único.

4.2.2 Fase de construcción de la identidad a partir de la literatura (3 sesiones)

La segunda fase del proyecto se centra en la búsqueda de identidad bogotana a través de la ficción. Se empezó el proceso con la creación de personajes basados en la vida cotidiana de Bogotá centrándose en la jerga, las costumbres y las experiencias diarias. Luego, las estudiantes escribieron en relatos colectivos las diferentes voces y miradas que se conjugaron en historias comunes. También se estudiaron eventos importantes de la historia de la ciudad como El Bogotazo y la toma del Palacio de Justicia, invitando a captar la huella imborrable de

esas acciones que han dejado en nuestra alma cultural. La intención de fondo en esta etapa es que mediante el análisis y la escritura se fortalezca la memoria histórica y el sentido de pertenencia, para que las jóvenes se vinculen de modo personal y profundo con su realidad.

4.1.3 Fase de polifonía y alteridad (2 sesiones)

La última fase se centrará en la variedad de voces que existen en la literatura y la reflexión imprescindible sobre qué significa representar al "otro". Para que las estudiantes puedan entender mejor la compleja Bogotá, observarán imágenes que representan diferentes maneras de sentir y ver la ciudad. Después, abordarán la alteridad en los textos, lo que les permitirá mirar hacia adentro, cuestionar sus propias perspectivas y reconocer el valor de la diversidad. Para cerrar este ciclo de exploración, la actividad final consistirá en que cada estudiante reflexione acerca de cómo cambió la percepción de Bogotá con la participación en el club de lectura. Esta reflexión se convertirá en un producto final que mezclará escritura y dibujo. Una vez que estas etapas se hayan concluido, a través de la encuesta de percepción se busca consolidar las visiones de las estudiantes a partir de lo vivido en el club de lectura.

En este sentido, la propuesta del club de lectura "Bogotá en letras y voces" es una estrategia pedagógica esencial, pues demuestra que el fortalecimiento de la lengua materna se logra de manera integral al trascender la enseñanza de reglas gramaticales y ejercicios escolares, conectando la lectura y la escritura con quiénes son las estudiantes, su cultura y su vida cotidiana en Bogotá. Al estructurar el proyecto en fases que van desde la creación de lazos literarios hasta la exploración de la alteridad y la memoria histórica de Bogotá, el club hace que el lenguaje sea un medio útil y dinámico para que las jóvenes puedan examinar la información con profundidad, darle un nuevo sentido a lo que aprenden y comunicar sus pensamientos y sentimientos personales. De esta manera, las habilidades lingüísticas (comprensión, análisis, escritura creativa) dejan de ser

elementos aislados y se conectan entre sí, asegurando que las estudiantes dominen su lengua materna de una manera mucho más sólida, sintiéndose parte de su cultura y usando el lenguaje como la base principal para crecer como personas y como miembros de la sociedad.

CAPÍTULO V. Organización de la información y análisis de resultados

5.1 Triangulación

La triangulación es crucial para estudiar un fenómeno de investigación desde diversas perspectivas. Denzin (1990) la define como "la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno" (p. 297).

Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006) apoyan esta idea al definirla como una "técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos [...] con un mismo objetivo" (p.1). Así pues, la triangulación no solo legitima un estudio, sino también enriquece sus resultados al funcionar como un puente entre fuentes de datos. Sin embargo, la aplicación tiene sus dificultades. Donolo (2009) señala que su aplicación "requiere de conocimiento, de tiempo y de recursos [...] y luego de gran agudeza para interpretar los resultados en las variadas y a veces contradictorias maneras en que se presentan" (p. 3). Esta última condición es decisiva ya que la triangulación se configura como un arma potente que requiere una mente crítica y abierta. No se trata solamente de recopilar datos, sino que implica la capacidad para conectar, distinguir y otorgar significado a las numerosas voces que emergen del estudio, incluso cuando éstas parecen estar en contradicción.

5.2 Tabla de triangulación

Para esta investigación se elaboró una tabla de triangulación (Anexo 8) con el fin de conectar la base teórica de la investigación con los datos empíricos que se obtuvieron. Esta herramienta hizo posible cruzar sistemáticamente los resultados que emergían de los

diarios de campo, las sesiones de intervención y de todos los instrumentos: la encuesta de conocimientos previos, las bitácoras de aprendizaje y las observaciones participantes. En las sesiones, la triangulación de estas fuentes permitió una interpretación más profunda y corroborada del fenómeno. En consecuencia, este enfoque de múltiples dimensiones proporcionó una perspectiva profunda e integral, enriqueciendo en gran medida, el análisis de los resultados.

Tabla 2: Tabla de triangulación

Instrumentos:		Teoría	Prueba diagnóstica	Encuesta de conocimientos previos	Bitácora	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Categorías	Subcategorías							
Competencia Literaria	Experiencia estética	La competencia literaria agnoscitiva y creativa (1975)	S9: "Mi punto de vista es que Medellín no debió responder ni ya que al estar en tal grado se va la sepa."	S1: Sujeto 1. Realizando una encuesta. El día de la afrocolombianidad puede ser una celebración a la marcada a muchas de las estudiantes ya que gracias a eso poder ver como fue de dura la vida de los afro y poder respetar la cultura.	S15: "Si porque me es entendiendo y porque puedo desarrollar habilidades de comprensión y otras cosas."	SESION 1: S7: "Violencia, inseguridad, frío, Monserate, Guadalupe, lluvia, vocal de agua, ciudad, sangre, calles."	SESION 4: 1. G1: soy Juan, un hincha de Millonarios, y me encanta ver a mi equipo jugar en el estadio Vicería Camargo. Ser hincha de Millonarios es más que un hobby, es una pasión, es una forma de vida que me conecta con mi ciudad y con mi comunidad.	SESION 7: G2: "Hubo mucha transformación urbana. Quedaron muchas heridas que siguen abiertas..."
		La experiencia de lectura constituye significados a partir de conocimientos previos. Mendoza (1998, 2004, 2008)	S3: "En una parte me parece que está bien cambiar un poco el método de estudio, pero también hay que tener en cuenta que no todos aprenden igual y que por un estudiante no se puede cambiar completamente el método de aprendizaje."	S11: "Si me gusta leer porque es una manera de distraerse y al tiempo educarse."	S11: "Si me gusta leer porque es una manera de distraerse y al tiempo educarse."	S11 y S12: "Lo siento nostálgico, con una ciudad con violencia y hace que se sienta triste y decepcionado de nuestro olvidado."	2. G2: Había un niño llamado Samuel que tenía 10 años.	G4: "La muerte de gaitán. Fue un golpe muy fuerte para el pueblo colombiano."
		Mejora la escritura y cuenta con identidades culturales y contextos sociales Rojas (2007)	S4: "Yo estando en el lugar de Medellín me sentiría frustrada porque me enseñaron algo que para mí parece absurdo."	S12: "El pasado domingo fue un día muy estresante para mí y mi familia. Mi suecra, llamada Rocky, es un perito muy imperativo y juzgador. Esa día, cuando en familia y yo buñaco saliendo a pasar rock y se escapó de la casa."	S13: "El pasado domingo fue un día muy estresante para mí y mi familia. Mi suecra, llamada Rocky, es un perito muy imperativo y juzgador. Esa día, cuando en familia y yo buñaco saliendo a pasar rock y se escapó de la casa."	S15: "Que hay vengamos detrás de la iglesia."	3. G3: soy Bruna, nací el 3 de julio del 2001. Nací y Nací usted sabe que los amigos del colegio a uno lo influyen mucho	G3: "Representa la voz de la calle de las personas y la cultura en su diario vivir."
		La competencia literaria involucra el conocimiento heurístico para interpretar el texto. Aguirre y Silva (1980)	S2: "Muchas veces no estoy de acuerdo con los temas que me enseñan y tengo una opinión diferente y no lo puedo expresar."	S1: "Recordando la vez que fui a Panamá con mi hermano, fue chévere conocer el mar, pero a la vez me dio nostalgia porque no pude compartir ese momento con mis papás. Pero igual fue una experiencia súper chévere que me gustaría repetir ahora con ellos."	S11: "Si me gusta leer porque es una manera de distraerse y al tiempo educarse."	S15: "Si me gusta leer porque es una manera de distraerse y al tiempo educarse."	SESION 3: G1 (Padre Ernesto): El grupo se centra en la resolución de conflictos a través de la comunicación familiar y el crecimiento personal, al decir que el personaje "decidió ir a su restaurante familiar" y "lo acompañaron para que mejorara su situación".	SESION 8: 1. Felis 38,5% 2. motivada a escribir 11,5% 3. historias de bogotá 33,3% 4. diferentes perspectivas 1,6%
Competencia Literaria	Experiencia estética	La experiencia estética involucra los sentidos, la memoria, la imaginación y el deseo. Binco (2000)	S10: "Pues me parece muy bien porque a veces el método que utilizan, hay uno que me muy aburrido, es bueno que cambie los métodos."	S12: "Estábamos bailando una melodía muy suave, donde ambos nos movíamos de una manera así y delicada. Aunque sentía mucho miedo a perder, me centré en mi sentimiento más profundo por el baile..."	S12: "Estábamos bailando una melodía muy suave, donde ambos nos movíamos de una manera así y delicada. Aunque sentía mucho miedo a perder, me centré en mi sentimiento más profundo por el baile..."	S12: "Que es una ciudad muy diversa, pero de mucho respeto por sus habitantes."	SESION 6: G1: "han cambiado los vehículos, la estructura de los edificios y el "carga de conciencia" que lo llevó a la muerte."	QUE LOGRÓ EN EL CLUB 1. Reflexionar lo leído con su vida personal 2. Crear textos literarios inspirados en lo que leyó o vivió 3. Reflexionar sobre su identidad y su historia 4. Identificar diferentes voces y perspectivas en los textos literarios
						S1: "Que es una ciudad peligrosa pero llena de diversidad cultural."	G3: "Después del Bogotá, las estructuras están mejor hechas, la forma de vestir de los ciudadanos, los autos utilizados y las calles asfaltadas."	5. Comprender mayor mi entorno a través de la literatura 6. Sentirme más motivada a leer por gusto 7. Ver diferentes interpretaciones de un mismo texto 8. Participar en debates literarios
						S1: "Bogotá es una ciudad llena de historias, costumbres y diferentes habitantes."	G4: "Bogotá desde el bogotazo era mucho más tradicional, algo totalmente diferente con el Bogotá moderno, porque en él podemos apreciar que mientras antes ellos se transportaban en trenes, nosotros tenemos la opción de ir en taxi. Además, la infraestructura, que antes eran solo cosas, que hoy son edificios."	

Nota: Elaboración propia

5.3 Resultados por categorías y subcategorías

A continuación, se presenta un análisis detallado de los hallazgos del club de lectura "Bogotá en letras y voces". La información se ha organizado y sintetizado a partir de las herramientas de recolección de datos, agrupando las respuestas y observaciones más relevantes en categorías y subcategorías clave.

5.3.1 Competencia literaria y experiencia estética

En primer lugar, la categoría de competencia literaria se estudió con base en las referencias culturales, la interpretación y la intertextualidad; aspectos que Mendoza (2004, 2008) considera fundamentales para su potenciación. La encuesta de conocimientos previos hizo evidente que la literatura no solamente motiva, sino que se relaciona estrechamente con el contexto de las estudiantes, ampliando sus significados y sus

expresiones culturales. Las mismas alumnas reflejan estas vivencias en la conmemoración de fechas importantes tal como el sujeto 1 mencionando que “El Día de la Afrocolombianidad puede ser una celebración que ha marcado a varias de las alumnas, porque gracias a eso pueden ver de cómo fue de dura la vida de los afros y pueden respetar la cultura”. De manera similar, el sujeto 2 dijo que “Día de la Raza nos ayuda a entender lo importante y especial que es estas personas, porque, con su presencia especial y llenadora, lleno de cultura al país con más eventos de música, bailes y comidas”. Lo anterior se hizo evidente también en las observaciones cuando, al hablar de eventos culturales en la institución, las estudiantes compartían con entusiasmo cómo estos momentos les permitían "recordar nuestros bailes, comidas típicas, etc" (sujeto 5 y 6). Esto indica que el bagaje cultural previo de las estudiantes y su apertura a nuevas experiencias posibilitan el crecimiento de su competencia literaria, al nutrirse de su capacidad para relacionar lo leído con sus propias vivencias y el mundo que las rodea. En este sentido, la literatura, al igual que estas celebraciones culturales, actúa como un motor muy potente, ya que no solo forma a las estudiantes, sino también les anima a valorar su propia historia y a conectarse emocionalmente con la del otro.

En la sesión 1, al analizar un poema sobre Bogotá, las estudiantes demostraron su capacidad de interpretación al conectar de inmediato con las emociones y realidades de la ciudad. Palabras como "violencia", "inseguridad", "frío" y "Monserate" resonaron profundamente, como lo destacaron el sujeto 11 y 7, quienes apuntaron a "violencia, inseguridad, frío, Monserate, Guadalupe, lluvia, sonido del agua, ciudad, sangre, calles". Esta movilización de conocimiento lingüístico y emocional para la interpretación, clave en la competencia literaria según Aguiar y Silva (1980), se manifestó en emociones de tristeza y nostalgia. El sujeto 1 describió el "estado de ánimo [...] como nostálgico o triste", mientras que los sujetos 11 y 12 sintieron la ciudad "con violencia y hace que se

sienta triste y decepcionado de nuestro olvido". Por otro lado, la aparición de mitos y leyendas locales, como la idea de "vampiros detrás de la iglesia" (sujeto 16) o que "las parejas terminan" en Monserrate (sujetos 15, 16, 4, 5, 2), subrayó cómo la literatura activa ese bagaje cultural implícito y las hipótesis de lectura (Mendoza, 2004), enriqueciendo la experiencia estética.

Así mismo, la sesión 2 profundizó en la experiencia estética al explorar cómo la jerga bogotana se entrelaza con la vida de las estudiantes. La identificación de expresiones como "parce" o "chimba" (grupos 1 y 2) evidenció el rol del lenguaje en la identidad cultural como propone Rojas (2007), ya que esta práctica no solo mejora la forma de escribir, sino que también enriquece su conexión con las identidades culturales y los contextos sociales.

Por otro lado, al preguntar qué elementos del cuento "Gato" conectaban con su experiencia, las respuestas de la actividad fueron vívidas. El grupo 1 se identificó con "ya preguntamos, pero no compramos nada", el grupo 2 con el "chocolate caliente" para el frío, y el grupo 3 relató coloridamente como "los gatos son ágiles o hacen lo que quieren" en la ciudad. La habilidad de las estudiantes para transferir su vida a lo leído da cuenta de su experiencia estética directamente expresada en la generación de significaciones a partir de estímulos textuales (Mendoza, 1998), transformando la lectura en un diálogo con su propia realidad (Biosca, 2000). Esto subraya que la experiencia estética es "un encuentro en el que se juegan no sólo los sentidos, sino también la memoria, la imaginación y el deseo" (Biosca, 2000, p. 27), pues al utilizar sus experiencias y recuerdos personales para contar una historia, las jóvenes trascendieron la simple comprensión literal, logrando establecer un diálogo significativo entre el texto y su mundo.

Además, la sesión 4 resultó ser un momento crucial para la competencia literaria y la producción de textos. A través de la escritura creativa, las estudiantes humanizaron la

identidad de Bogotá. Por ejemplo, inventaron a “Juan, un hincha de Millonarios” (Grupo 1) quien considera a su equipo como una “pasión, es una manera de vivir que me vincula con mi ciudad y con mi comunidad”, demostrando lo que significa el involucramiento en identidades culturales (Rojas, 2007). También produjeron literatura Samuel (Grupo 2) y Brian (Grupo 3), cuyas redacciones, en su lengua común (“Ñero,” “Nea”), trataron temáticas complejas del día a día. Es importante mencionar que no sólo hay que atribuir estas invenciones a su capacidad de articular el discurso literario (Mendoza, 2008), sino también al hecho de que se sirvieron de la escritura para darle voz a las múltiples caras de Bogotá evidenciando que la experiencia estética se alimenta al activar sentidos y memoria (Biosca, 2000).

La sesión 7 consolidó la competencia literaria al examinar el impacto de El Bogotazo en la historia de la ciudad y su interpretación en los escritos de las estudiantes. Sus respuestas revelaron un profundo análisis discursivo: el grupo 2 habló de una “transformación urbana” y de “heridas que todavía están abiertas,” en tanto el grupo 4 sostuvo que la gente “empezó a estar mas conciente” y que la muerte de Gaitán fue “un golpe muy fuerte.” Esta habilidad para conectar un evento histórico con sus repercusiones sociales y políticas es un pilar de la interpretación (Mendoza, 2004: 2008).

Por otro lado, al leer la crónica "Bogotá en la niebla," las estudiantes lograron identificar la "voz de la gente" y "la voz de la calle" (Grupos 2 y 3). Reconocieron estas voces como la "cotidianidad" (Grupo 2) y una ciudad "maravillosa donde existen personas que siguen luchando" (Grupo 3). La percepción de voces implícitas, como "el esfuerzo y la dedicación del pueblo" (Grupo 4), demostró su capacidad para ir más allá de lo literal, un aspecto clave de la competencia literaria. En este orden de ideas, la relación con sus experiencias fue personal: el grupo 1 conectó con su "VISIÓN de Bogotá por DIFERENTES recorridos", y el grupo 4 con "lo que cada una ha vivido desde su infancia

en la ciudad", confirmando que la lectura es un diálogo que genera significados personales (Biosca, 2000).

El ejercicio de dibujar lo aprendido, que fusionó la competencia literaria y la creación en un formato visual: Grupo 1 ("Monserate, la columna vertebral de Bogotá"); Grupo 2 ("Vivir en Bogotá es diversidad"); Grupo 3 ("Vivir en Bogotá es único") y Grupo 4 ("Bogotá entre el olvido y la grandeza") no solo sintetizaron sus aprendizajes, sino que expresaron creativamente su comprensión cultural, integrando saberes y actitudes para interpretar y crear textos (Culler, 1975; Mendoza, 2008).

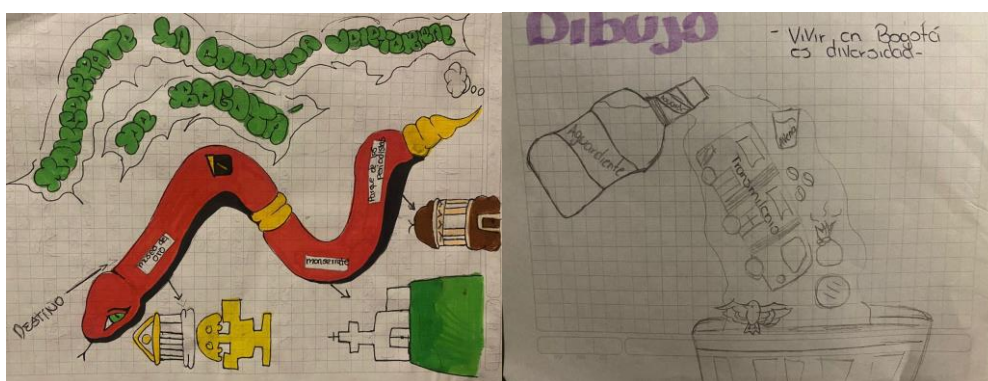


Figura 4: Elaboración propia..

Finalmente, la sesión 8 confirmó el impacto positivo del club. La encuesta de cierre reveló que el 38.5% de las estudiantes manifestaron sentirse felices y un 11.5% motivadas a leer y escribir. Este resultado refleja el desarrollo de su competencia literaria y su experiencia estética a lo largo de las actividades.

Aprendieron sobre la "cultura e historias de Bogotá"(S9, S19, S11, S7, S14, S16, S13) (33.3%) y ganaron "diferentes perspectivas" (S9, S19, S11, S4, S2, S7, S14, S16, S17, S12) (5.6%). La percepción de Bogotá por parte de las estudiantes se transformó de ser percibida como "la nevera" (S18 y S2) a una ciudad "diversa, histórica y luchadora" (S11) o "un lugar asombroso pero inseguro y profundo" (S7). Estos resultados demuestran que, al "relacionar lo leído con mi vida personal" (S19, S20, S11, S2, S13, S17, S12) y "crear

textos literarios inspirados en lo que leí o viví" (S19, S20, S2, S7, S14, S17), las jóvenes no solo mejoraron sus habilidades, sino que también fortalecieron su conexión con su cultura, su ciudad y su propia voz, lo que convierte la lectura en un proceso activo de construcción de significados que enriquece la vida de cada participante.

5.3.2 Lectura

La lectura, más allá de ser un simple acto de decodificación, se revela como un proceso mental arduo y profundamente creativo, donde cada lector se convierte en un constructor activo de significados. Esto es consistente con la postura de Ferreiro (2000), quien señala que "leer es un acto de interpretación, donde el lector no solo descifra palabras, sino que también activa sus conocimientos previos y su contexto para comprender el texto" (p. 123). Este postulado es fundamental para entender cómo las estudiantes leyeron los textos propuestos a lo largo de la investigación.

En la prueba diagnóstica, al solicitar a las estudiantes que valoraran y emitieran un juicio sobre el mensaje de un texto visual, se puso de manifiesto la diversidad de maneras en las que interpretaron la información. Por ejemplo, el sujeto 14 no consiguió definir una interpretación precisa, manifestando que a Mafalda "no le importa aprender mucho sobre lo que dice la maestra porque no le parece que enseñe mucho", lo que demuestra un cierto desajuste con el mensaje. Por otro lado, el sujeto 3 demostró una correcta interpretación literal al indicar: "La profesora está enseñando a los estudiantes a leer con frases como 'mi mamá me ama', etc, de repente se levanta Mafalda y la felicita por tener una buena mamá, pero que ahora les enseñe cosas más importantes". Estos primeros hallazgos, recogidos a través del instrumento diagnóstico, permiten observar cómo cada estudiante pone en juego sus conocimientos previos y el contexto para construir significado, en línea con los planteamientos de Ferreiro (2000).

Es importante señalar que la motivación y el compromiso son el verdadero motor que impulsa el desarrollo lector de las estudiantes, una idea central en los postulados de Guthrie y Wigfield (2000). Estos autores enfatizan que "la lectura impulsa el desarrollo estudiantil y depende de motivación y compromiso" (p. 404), y que una experiencia lectora enriquecedora no solo es revolucionaria, sino que favorece una comprensión profunda y el fortalecimiento de habilidades críticas (p. 405). Esta visión resonó intensamente con la información que surgió de la bitácora de lectura y el cuestionario de saberes previos, herramientas creadas para investigar la conexión personal de las estudiantes con la lectura.

A pesar de que la bitácora reveló desafíos en la concentración y el interés en la lectura habitual para varias participantes —con el sujeto 8 mencionando "No mucho, ya que no me logro concentrar en una lectura" y el sujeto 13 afirmando "No porque no he encontrado temas interesantes o que me llamen la atención"—, también se manifestó un disfrute latente en el caso del sujeto 11 quien, por ejemplo, manifestó: "Sí me gusta leer porque es una manera de distraerse y al tiempo educarse". Estos resultados invitaron a reflexionar sobre la relevancia de crear espacios de conversación que estimularan el gusto por la lectura, explorando temas y formatos que resonaran con sus preocupaciones y vivencias mediante diversas actividades. Además, la encuesta de conocimientos previos complementó una perspectiva al demostrar que las estudiantes, aun sin haber recibido formación literaria, tenían conciencia de que los textos podían tener un papel en "la conservación y el reforzamiento de la identidad cultural y en la innovación para llevarlos a la práctica" (Sujeto 4). Estos hallazgos apoyan la idea de que, a pesar de ser cambiantes, la motivación es un elemento básico para la cantidad de interacción con el texto (Guthrie y Wigfield, 2000). Con base en ello, la lectura va más allá de la pasividad y se convierte en un proceso dinámico donde el lector produce hipótesis que comprueba o refuta en un

proceso de entendimiento activo y significativo. Esta perspectiva que para Solé (1997) resulta fundamental, orientó las acciones prácticas y se reflejó en la fase 1 (sesiones 1, 2 y 3), en tanto la escucha activa y la lectura de microcuentos constituyeron los instrumentos principales.

Durante la sesión 1, al presentar el poema "Llueve en Bogotá", se puso de manifiesto que las estudiantes tenían la capacidad para superar la lectura literal; no se limitaron a decodificar, sino que construyeron significados. Por ejemplo, el sujeto 1 identificó "los secretos de Bogotá y sus bellos monumentos", mientras que el sujeto 3 leyó el poema como "una denuncia de la violencia de Bogotá y de lo perturbador que es todo." Esta capacidad de ir más allá de lo que está a la mano se reforzó significativamente en la sesión 2. Allí, la lectura de cuentos cortos y la discusión posterior hicieron posible que las estudiantes se relacionaran íntimamente con las narraciones al vivirlas. Un ejemplo de esto se dio en la discusión de la representación de la ciudad cuando, al referirse a Bogotá, el grupo 2 expresó: "un lugar frío, destilará unas costumbres contrarias al clima, como el chocolate caliente", evidencia de cómo las experiencias de vida influyeron en su comprensión. Por último, la sesión 3 invitó a las jóvenes a encontrar lugares emblemáticos con un "gato explorador", mencionando lugares como "Las casas de la Candelaria, la plaza de Bolívar" (Grupo 1). Esta acción evidenció que la narrativa interactiva les permitió relacionar el cuento con su contexto local. En conclusión, estas actividades sirvieron para constatar que para comprender realmente un texto hay que interactuar de forma significativa con él.

A la vez, Iser (1978) insta a concebir la lectura como un proceso de producción con profundas repercusiones psicológicas y sociales, en donde la intersección entre texto y lector, al abrir nuevas perspectivas, produce la creación de mundos y a la vez muestra nuestra identidad. Este enfoque se materializó en la fase 2 (sesiones 4, 5 y 6), en la que se

utilizaron testimonios de audio, biografías e imágenes históricas para sumergir a las estudiantes en historias que las confrontaban con sus propias identidades y con las de los demás. Además, adquirieron una comprensión de cómo el contexto y la historia moldean la percepción.

La sesión 4 comenzó con la escucha de un testimonio de la toma del Palacio de Justicia. Esta vivencia, enmarcada en un instrumento de audio, posibilitó a las alumnas “identificar el espacio y el tiempo de la situación” (S2). De manera crucial, les permitió “imaginar un monólogo sobre una persona ajena a ellas y sus condiciones de vida” (S14). Los monólogos resultantes como el del grupo 1, “Juan, un hincha de Millonarios” (para quien el fútbol es una forma de conexión con su ciudad), o la dura realidad de Samuel, un “habitante de calle” (monólogo del grupo 2, que gana a sus adicciones), evidenciaron que la escucha se convierte en creación donde se construyen identidades y se exploran las complejidades humanas.

Seguidamente, la sesión 5 permitió que las estudiantes leyeran biografías y establecieran conexiones entre los personajes, donde no solo decodificaron información, sino que se involucraron en una profunda “creación de significados”(S13). La reflexión sobre la “crudeza de la historia real” (S2) y el análisis de los traumas de Campo Elías o las decisiones de María evidenciaron un compromiso psicológico donde las estudiantes reflexionaron sobre las acciones de estos personajes, tal como el sujeto 2 al señalar que “Campo Elías cometió esos actos por sus traumas en la guerra de Vietnam”. Por otro lado, el sujeto 13 empatizó con María, viendo que su alejamiento de ese mundo “fue la mejor decisión” después de haber sufrido abusos. Este ejercicio, facilitado por la lectura de biografías y la discusión grupal, ilustra cómo la lectura se transforma en un proceso de creación de realidades. Finalmente, la sesión 6 utilizó imágenes de Bogotá antes y después del Bogotazo para evocar una profunda conexión emocional y social con una situación del

pasado donde las estudiantes reconocieron cambios en "la infraestructura ambiental y renovación de los transportes" (G2) y sintieron "nostalgia, rabia y desilusión porque mataron a Gaitán y por cómo lo mataron" (G2). Las consecuencias inmediatas que observaron como "la reacción en masa de los habitantes al enterarse de que habían asesinado de Gaitán, lo que desató el caos" (G4), evidencian cómo la lectura de imágenes históricas, mediante la observación guiada, se convirtió en un acto de creación de significado sobre la identidad de su ciudad y su impacto social.

En suma, de acuerdo con Solé (1997) "leer implica interactuar con el texto, formular hipótesis, confirmarlas o refutarlas, lo que permite una comprensión activa y significativa" (p. 35) tal como se manifestó en la fase 3, sesiones 7 y 8. Estas sesiones fueron un eje crucial donde las experiencias convergieron, utilizando la crónica y las actividades de dibujo y reflexión como instrumentos clave para consolidar la comprensión lectora y la expresión creativa.

Por su parte, la sesión 7, con la lectura de la crónica "Bogotá en la niebla", fue fundamental para que las estudiantes identificaran las diferentes voces o perspectivas de Bogotá. El grupo 2 la percibió como "la voz de la gente porque nos refleja la cotidianidad de las personas a través de un viaje en el Transmilenio", mientras que el grupo 4 expresó que la crónica "nos expresa la agricultura y la belleza natural". Esos conocimientos previos sobre su ciudad y sus experiencias cotidianas les permitieron establecer una conexión profunda; el grupo 1 afirmó: "Nosotras nos relacionamos con esta crónica, ya que tenemos nuestra VISIÓN de Bogotá por DIFERENTES recorridos de la misma", y el Grupo 3 conectó la crónica con sus experiencias, ya que "día a día vemos estos sucesos en el País". Así pues, se evidencia cómo la lectura se transformó en un espejo de sus propias realidades y percepciones de la ciudad.

5.3.3 Identidad e identidad cultural

En primer lugar, se hace necesario recordar que la identidad y la identidad cultural se asumen en este documento como un proceso dinámico y continuo, forjado a partir de las experiencias e interacciones del individuo con su entorno (Castorina, 2005; Erikson, 1968). La lectura transforma al lector y construye un relato vivencial. Esto se materializa en la interacción con “múltiples voces y perspectivas” que facilita a los lectores a “reconocerse en las historias de otros y tejer su propia narrativa personal” (Larrosa, 2008, p. 23). Esta perspectiva teórica es fundamental para entender la exploración de la conexión entre literatura y sentido de pertenencia y autoconocimiento.

Por ejemplo, la encuesta de conocimientos previos proporcionó una vista no mediada de la noción de identidad cultural de las estudiantes. Aunque sus respuestas fueron variadas, todas coincidieron en temas asociados a la pertenencia y el patrimonio. Las estudiantes definieron la identidad cultural como un "conjunto de valores" (S1), el "amor por una cultura, que representas con orgullo y felicidad, expresando cualidades y rasgos únicos" (S2), o la forma en que "se identifican las culturas o el orgullo que se siente por estas" (S3). Para otras, era el compendio de "valores, tradiciones, creencias, formas de expresar y modos de vida que caracterizan a un grupo de personas o comunidad" (S4), e incluso un "pensamiento propio sobre mi cultura por ejemplo: Raza, Costumbres, Acento, Historia, Descendencia, Bailes, Religión, etc..." (S7 y S8). Estas definiciones, obtenidas mediante la encuesta, reflejan cómo la identidad cultural, tal como lo plantea Giménez (2000), se configura a partir de repertorios culturales interiorizados, evidenciando que las estudiantes ya poseían una base conceptual rica para abordar este constructo.

Por su parte, la fase 2, sesión 4, constituyó un punto importante ya que se exploró la identidad, utilizando la escritura de monólogos desde la perspectiva de personajes urbanos como instrumento central. Este ejercicio no solo promovió la empatía, sino que permitió a

las estudiantes proyectar y humanizar las múltiples facetas de la identidad bogotana. El grupo 1 presentó a Juan, un hincha de Millonarios, cuya conexión con su equipo trascendió lo deportivo: "Ser hincha de Millonarios es más que un hobby, es una pasión, es una forma de vida que me conecta con mi ciudad y con mi comunidad"(G1). Este monólogo (producto de la sesión) ilustra cómo la identidad colectiva se nutre de afiliaciones compartidas que van más allá del individuo; siendo este un ejemplo de lo enunciado por Giménez (2000) frente a la manera en que los actores sociales emplean repertorios culturales para demarcar sus fronteras y diferenciarse.

Por su parte, el grupo 2 conmovió con la historia de Samuel, un niño habitante de calle que, a pesar de su entorno, busca un futuro diferente: "Esto lo llevó a él a no querer probar esas sustancias, haciéndolo tener una meta clara, la cual era no terminar como sus padres". Su decisión de "crear un gran futuro vendiendo maíz para alimentar a las palomas" es un testimonio de resiliencia. Este monólogo demuestra que la identidad es un proceso dinámico que se forma a partir de las experiencias y la interacción con el ambiente (Castorina, 2005), incluso en las circunstancias más desfavorables.

Los monólogos del grupo 3 y grupo 4 también ofrecieron perspectivas crudas y auténticas sobre la vida en las calles de Bogotá. Brian (G3) compartió su realidad con un lenguaje directo: "Comencé con marihuana y terminé consumiendo bazuco y pegando diario, eso me llevó a las calles y pues, aquí estoy sobreviviendo bajo la lluvia con lo que llegué y la única compañía que tengo son las palomas". Mientras, el grupo 4 expresó la desesperación y la lucha por evitar caer en la droga: "No, y ahora estoy en un pedazo. ¿Qué tal y me agarren? Y no ñero. Me toca seguir caminando, a ver si llego a la olla y me dan zombie, pero donde yo me mal viaje allá me hacen la Turquía magia y me roban hasta lo que no tengo y sabe que yo para estar allá vomitando y tirado en la calle, mejor no bañero". Estas voces, generadas a través de la creación literaria, son ejemplos vívidos de

cómo la identidad individual se forma en la síntesis de la experiencia interna y las demandas externas del entorno (Erikson, 1968) y cómo la literatura (monólogos) permite dar voz a identidades que a menudo permanecen invisibles.

Por su parte, la fase 2, sesión 6, que incluyó el estudio de imágenes de Bogotá previo y posterior al Bogotazo, resultó esencial para entender cómo un suceso histórico puede reconfigurar la identidad cultural de una ciudad. En este contexto, las estudiantes demostraron una percepción intensa de la metamorfosis del entorno urbano y de los sentimientos asociados. El Grupo 1 notó cambios en "los vehículos, la estructura de los edificios y la calidad de la imagen," mientras que el Grupo 4 comparó la "Bogotá tradicional" con la "Bogotá moderna". Estas observaciones, recopiladas mediante el análisis de imágenes, reflejan cómo la identidad cultural es un constructo que se redefine constantemente en función del tiempo y el espacio (Lomas, 2004).

Así mismo, las emociones que evocaron las imágenes fueron igualmente significativas, puesto que el grupo 2 expresó "Nostalgia, rabia y desilusión porque mataron a Gaitán y por cómo lo mataron". El grupo 3 describió una "sensación de tristeza, nostalgia y desolación", y el grupo 4 sintió "nostalgia por la historia que muestra la Bogotá tradicional y en la Bogotá moderna transmite emociones de admiración por lo que ha cambiado, fascinando y apreciando". Estas respuestas emocionales, generadas por la observación de las imágenes, subrayan cómo la identidad cultural, lejos de ser fija, emerge del diálogo constante entre diferentes voces y significados (Bajtín, 1981), en este caso, entre el pasado y el presente de una ciudad marcada por un suceso trascendental.

Las consecuencias inmediatas de El Bogotazo, también observadas en la sesión 6 a través de las imágenes, fueron claramente identificadas por las estudiantes. El grupo 3 describió "incendios en la séptima, caían las infraestructuras, ira, saquearon las tiendas, se

rompieron todas las clases de espejos, vitrinas, etcétera. Bastantes disturbios". El grupo 4 destacó la "reacción en masa de los habitantes al enterarse que habían asesinado de Gaitán, lo que desató el caos en el centro y como habían personas asustadas, corriendo sin control y gritando sobre lo sucedido, la desesperación al ver cómo todo prácticamente se estaba cayendo a pedazos". Estas descripciones, obtenidas de la discusión guiada de las imágenes, demuestran la capacidad de las estudiantes para comprender la dimensión social y emocional de un evento que transformó la identidad de su ciudad, resaltando por medio de Bajtín (1981) que "cada voz es parte de un discurso más amplio, donde las identidades culturales se forman a través de la relación con el otro" (p. 345) así como se refleja en los escritos de las estudiantes, como la figura número 2.

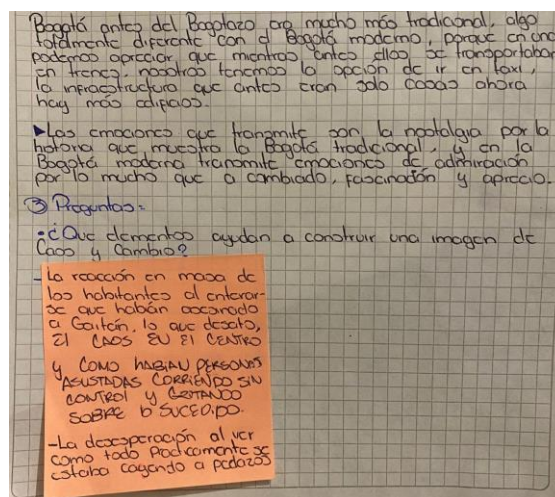


Figura 5: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el rastreo que se realizó en la fase 3, sesión 8, es importante señalar que fue un momento clave para que las estudiantes construyeran su comprensión de la identidad cultural. Sus definiciones fueron profundamente personales y enriquecedoras. Una estudiante la definió como "la facilidad de reconocer tus comportamientos, tus gustos, tus raíces, es decir en mi vida sé que como bogotana puedo ir varias veces a Monserrate y seguirlo viendo como un lugar muy único, aunque ya lo conozca"(S2). Otra afirmó que es "mantener nuestra cultura en alto sin dejarla en el

olvido" (S7). Estas reflexiones, obtenidas a través de las respuestas escritas, refuerzan la idea de que la identidad se construye a partir de un sentimiento de continuidad dentro de uno mismo y el reconocimiento social (Erikson, 1968).

Al explorar los aspectos de la identidad cultural de Bogotá presentes en las actividades de su colegio (parte de la pregunta en la sesión 8), las estudiantes identificaron conexiones directas. Mencionaron "El arte, música y tradiciones como en el Día del Idioma y en los bailes escolares" (S8), así como "Bailes y celebraciones las hacemos en representación a nuestra cultura" (S7). Estos ejemplos, registrados en la sesión 8, evidencian cómo el entorno escolar se convierte en un espacio para la reafirmación de esa identidad cultural, fortaleciendo los repertorios culturales interiorizados de los que habla Giménez (2000). Las conclusiones de esta sesión demuestran que las experiencias literarias y el diálogo cultural contribuyen a una construcción viva y significativa de la identidad personal y colectiva, reafirmando el postulado de Larrosa (2008) sobre la lectura como un proceso transformador de la narrativa personal.

5.3.4 Club de lectura

Por último, el club de lectura, diseñado como un espacio lúdico y formativo (Aranda y Galindo, 2009), fue seleccionado como un eje fundamental para potenciar la competencia literaria y la experiencia estética en las estudiantes. En cuanto a la prueba diagnóstica inicial, se reveló la desconexión de algunas participantes con la lectura, expresada en el sujeto 13 con la frase: "No lo relaciono con nada de mi vida," este resultado, finalmente, corroboró la conveniencia de propiciar un espacio que inculcara el interés y el gusto por la lectura. Además, la encuesta de conocimientos previos demostró un relevante uso del lenguaje; por ejemplo, el sujeto 3 destacó su interés en "hacer más metáforas," y el sujeto 4 valoró haber aprendido términos tales como "fulminar." Esto demuestra cómo la iniciativa del club se complementa de este interés para potenciar las capacidades de sus

integrantes. Por otra parte, si bien en la bitácora se evidenció algunos desafíos de motivación inicial, con comentarios como "No, no me interesa mucho la lectura" (sujeto 12), estas respuestas reafirmaron que el compromiso es clave para una experiencia lectora enriquecedora (Guthrie y Wigfield, 2000), donde la diversidad de actividades del club fue diseñada precisamente para generar esa motivación y conexión.

Así, la fase 1 del club fue crucial para la interacción activa con los textos y un pilar de la comprensión lectora (Solé, 1997) ya que, durante esta etapa, las estudiantes no se limitaron a una lectura pasiva, sino que se les animó a analizar, debatir y conectar con los textos de manera personal. Un claro ejemplo de esta conexión fue la sesión 3, por medio de la lectura del cuento "Gato" seguida de la escritura de un poema por grupos que promovió la proyección personal, permitiendo que las estudiantes conectaran el relato con su entorno. Las creaciones del grupo 1 describieron las "calles de la Candelaria" y el "tintico", y la exclamación del grupo 2 "¡Bogotá es una chimba, sí o qué?!", demostraron cómo la literatura (el cuento y el ejercicio de escritura) facilitó una experiencia estética genuina y una apropiación personal, en línea con los supuestos de Tovar y Riobueno (2018) sobre la conexión entre lectura y contexto para fortalecer el vínculo.

La fase 2 intensificó la creación y la exploración de la identidad. En la sesión 5, la escritura creativa sobre finales y conexiones de personajes profundizó en la experiencia estética. Aquí, las estudiantes ejercitaron su capacidad de construir mundos complejos y explorar la condición humana a través de la ficción. La interacción social durante la puesta en común (el debate y la presentación como instrumentos de diálogo) reforzó el vínculo y el interés por la lectura (Tovar y Riobueno, 2018) permitiendo una exploración más profunda de sus propias voces donde además las estudiantes proporcionaron finales alternos a una historia que, en su mayoría no conocían, evidenciando finales como "Andrés tiene un presentimiento sobre el hombre, a lo que después de algunos segundos

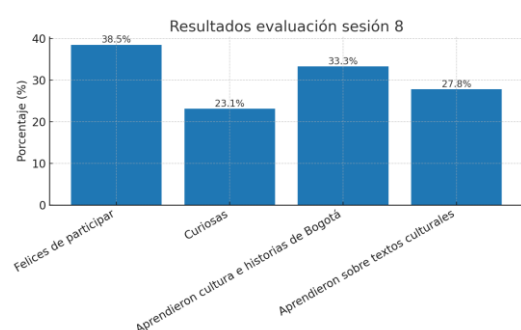
empieza a cometer el crimen. Entre gritos y gente corriendo, Andrés ve cómo una bala lo alcanza y siente como se queda inconsciente” (Grupo 3).

El punto de cierre de este proceso se plasmó en los dibujos de la sesión 7 que fusionó la competencia literaria con la creación visual. Estas obras encapsularon la comprensión y la experiencia estética abordada en el club. Desde la "serpiente con los logos de Transmilenio" (grupo 1) que simbolizaba el recorrido urbano, hasta la "copa siendo llenada por diferentes aspectos de Bogotá" (grupo 2) que representaba la diversidad, o el "Transmilenio con dos vagones" (grupo 4) que simbolizaba el "olvido y la grandeza", cada dibujo fue una manifestación artística. Las frases adjuntas, como "Vivir en Bogotá es diversidad" (G2) o "Bogotá entre el olvido y la grandeza" (G4), evidenciaron cómo las estudiantes habían logrado integrar sus saberes para interpretar y crear (Ver figura 1), tal como lo proponen Culler (1975) y Mendoza (2008).

Finalmente, la sesión 8, a través de una encuesta final, corroboró el impacto transformador del club. El 38.5% de las estudiantes se sintieron "felices" y un 11.5% "motivadas a leer y escribir". Lo más revelador fue su propia reflexión sobre el cambio en su enfoque de lectura: "Leo buscando conexiones con mi vida"(S9, S19, S1, S7) y (S17) o la idea de que leer "Satanás, me ayudó en intentar ver la perspectiva y pensamiento de diferentes personas con experiencia de vida únicas"(S7). En cuanto a lo aprendido, el 33.3% destacó la cultura e historias de Bogotá, y el 27.8% mencionó los textos culturales, reafirmando la efectividad del enfoque en la identidad local. Así mismo, la percepción de Bogotá cambió para las estudiantes, quienes ahora la ven como una ciudad diversa, histórica, luchadora, asombrosa, pero también insegura y un poco fracturada, lo que demuestra una visión más compleja y matizada de su entorno (tal como refleja la tabla 1). Además, se les preguntó si les gustó participar en el club de lectura y por qué, a lo que ellas comentaron “Si, mucho, porque la enseñanza es clara y de manera didáctica, la cual

no solo aprendemos cosas nuevas, si no que, aprendemos estos temas de manera chévere”(S17), “Sii, me gustó mucho porque fue una experiencia bastante enriquecedora” (S14) y “Si porque aprendimos más de la cultura de nuestra ciudad y conocimos algunas cosas que no eran tan reconocidas” (S9) y (S19). Estos comentarios finales demuestran que el club de lectura, a través de sus diversos instrumentos y actividades, además de cultivar la competencia literaria generó una profunda experiencia estética que conectó la lectura con las vivencias de las participantes, su ciudad y su propia identidad, afirmando que "los clubes de lectura promueven el diálogo, la escucha activa y el respeto por las diferentes opiniones, enriqueciendo así la experiencia de lectura" (Álvarez, Castañeda, & García, 2017, p. 378). En este sentido, las actividades más destacadas para las estudiantes fueron “Actuar con los diferentes acentos y situaciones que se encuentran en la ciudad de Bogotá” (S18) e incluso “Recorrido por Bogotá”(S7) y (S17), lo cual evidencia que "los clubes de lectura se convierten en una estrategia eficaz para promover la lectura, ya que contribuyen a la formación de lectores autónomos y críticos" (Álvarez, Castañeda, & García, 2017, p. 380).

Tabla 3: Resultados de evaluación



Nota: Elaboración propia.

5.3.2 Resultados por objetivos

Teniendo en cuenta que esta investigación buscó potenciar la competencia literaria de las estudiantes a través de su participación en el club de lectura "Bogotá en letras y voces",

es posible afirmar que se logró impulsar de manera significativa esta habilidad en las estudiantes de grado 9-1 pues, la participación activa en los encuentros no solo amplió los entendimientos de las estudiantes sobre el texto, sino que también fomentó sus habilidades de interpretación crítica y creativa, además de la creación de textos propios. El enfoque pedagógico basado en la identidad local de Bogotá generó un sentido de apropiación personal con los contenidos, haciendo que el aprendizaje fuera una experiencia más significativa y enriquecedora. Esta conexión se notó en la capacidad de las alumnas para conectar lo que leyeron con sus propias experiencias, pensar sobre su identidad y asumir postura en los debates literarios.

Para hacer esto posible, en el transcurso de los encuentros, se incorporó la experiencia estética a través de textos que despertaron emociones e impresiones intensas. Una muestra de ello se dio en la sesión 1 cuando las estudiantes encontraron palabras y frases relacionadas con la violencia, la inseguridad y la melancolía de Bogotá, que provocó flujos de ánimo nostálgicos y tristes. También, la identidad cultural se convirtió en un eje rector en la medida en que las participantes pudieron indagar en características particularizadas de la ciudad que interpretaban mediante mitos y leyendas de Monserrate o expresiones coloquiales ("parce," "veci," "chimba") en la sesión 2. La combinación de recursos narrativos con sus propias experiencias (el clima frío o la dinámica social de los barrios) evidenció que el club fue capaz de inspirar un sentimiento de pertenencia y reconocimiento en su comunidad mediante la literatura.

Además, la variedad de textos y ejercicios fomentó una lectura crítica y creativa que llevó a las estudiantes a superar la etapa de la decodificación para abordar niveles superiores de análisis. Esto se manifestó en la sesión 3, al describir y representar a ciudadanos de diferentes realidades mostrando una mirada crítica al contexto en el que viven, mirando con preocupación la diversidad cultural y los problemas de seguridad. Esta

habilidad de percibir y a la vez transmitir de forma consistente sus interpretaciones de la ciudad, es un indicador de desarrollo de su pensamiento crítico.

Por su parte, la creatividad predominó en las sesiones 4 y 5, a través de la composición de textos literarios inspirados en sus experiencias y en los asuntos del club. Sus relatos con personajes de Bogotá, desde un seguidor de Millonarios hasta un habitante de calle y las posibles conclusiones para cuentos desarrollados en un restaurante demuestran su gran capacidad para crear relatos complejos y profundos, donde la literatura se convierte en herramienta para explorar realidades sociales y culturales. Esto reafirma el rol de la lectura como elemento motivador para la producción intelectual y artística y no como un simple recurso de función receptiva.

En definitiva, la influencia del club en la competencia literaria fue visible en el desarrollo de las respuestas y producciones de las estudiantes, poniendo de manifiesto que la intervención cumplió sus objetivos. Uno de los momentos más destacados se produjo en la sesión 6, cuando la reflexión a partir de las imágenes de El Bogotazo y sus efectos indicó un avance en el análisis histórico y social. Las estudiantes no solamente hicieron un recuento de cambios que la ciudad experimentó, sino que analizaron la sensación que provocó el evento, identificando emociones colectivas como nostálgica, rabia y desilusiones. La sesión 7, con la lectura de la crónica *Bogotá en la niebla*, afianzó su capacidad de encontrar voces y puntos de vista que subyacen a los textos y enlazarlas con su propia vida. Esta conexión entre literatura y realidad es una señal importante de una capacidad literaria desarrollada como se ejemplifica en la figura número 3.

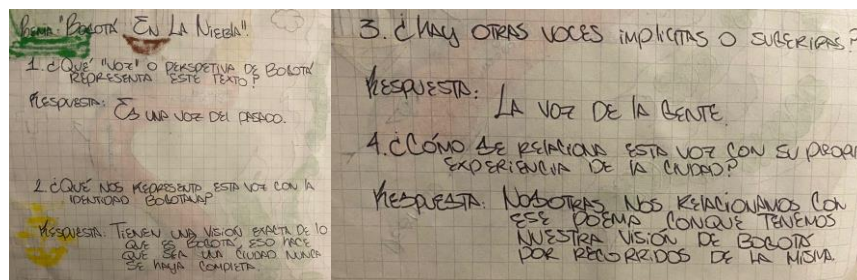


Figura 6: Elaboración propia.

En resumen, el club de lectura no solo contribuyó a consolidar la competencia literaria, sino que impactó de manera significativa la construcción de la identidad cultural de la ciudad de Bogotá promoviendo una lectura crítica y articulada profundamente con su entorno.

5.3.3 Hallazgos importantes

La creación del club de lectura "Bogotá en letras y voces" produjo resultados relevantes que no estaban contemplados en los objetivos iniciales, pero que resultaron claves para el desarrollo integral de las estudiantes. Estos hallazgos tienen que ver con factores emocionales y relacionales mediados por el encuentro literario.

En esencia, la literatura posibilitó un encuentro verdadero con las participantes que trascendió la educación y la instrucción. Fue una experiencia a nivel humano, muy bien representada por los textos y las actividades sugeridas. No se tomó en cuenta, en la programación, la potencialidad que tiene la literatura para derribar muros y crear puentes entre la investigadora y las jóvenes. En cierta forma, el club dejó claro que con la literatura se pueden formar relaciones profundas con las estudiantes a partir de lo que cada una prefiere y vive. Esta conexión se manifestó en actividades como la escritura creativa (sesiones 4 y 5), donde escribieron cuentos sobre personajes de Bogotá, o en la realización de representaciones visuales (sesión 7). Estas actividades comprobaron que el aprendizaje se intensifica cuando se conecta con la vida de las personas que participan.

Las estudiantes se sintieron comprendidas y validadas al analizar narrativas que se parecían a su realidad en Bogotá. Ni el análisis sobre violencia e inseguridad (Sesión 1), ni el de manifestaciones cotidianas (Sesión 2), promovieron únicamente el interés por la literatura, sino que también propiciaron un clima de confianza y empatía. Este ambiente contribuyó a que las estudiantes expresaran sus opiniones y emociones "como cuando los espacios educativos tradicionales parecen impedirlo". Como resultado, la literatura se transformó en un medio para el diálogo interpersonal y exteriorización de la subjetividad, una práctica que enriqueció en gran medida su experiencia de aprendizaje.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los resultados, esta investigación confirma la validez de la propuesta en tanto el efecto pedagógico fue relevante, ya que la lectura se convirtió en una experiencia reflexiva y personal que no sólo facilitó la búsqueda de “vínculos con mi vida” (S9, S19, S2, S7, S13, S17, S12), sino también, la apertura a nuevas perspectivas” (S9, S19, S4, S2, S7, S14, S16, S17, S12). En sí mismo, el club de lectura se fortaleció, al consolidarse en un espacio seguro y estimulante para la construcción de sentidos personales. Este escenario, además, facilitó la producción de monólogos y dibujos que humanizaron la ciudad y que potenciaron empatía en la búsqueda de otras realidades, lo que a su vez redefinió la lectura como un acto activo de creación.

Otra de las conclusiones manifiestas fue el fortalecimiento de la identidad y sentido de pertenencia cultural de las jóvenes al profundizar en las narrativas de Bogotá. El club generó emociones relacionadas con el entorno social bogotano del pasado y del presente. Con ello, las estudiantes cambiaron la imagen de la ciudad, que antes se consideraba "nevera", por la de "una ciudad variada, histórica, valiente". También incrementó la motivación para leer y escribir y se estableció un vínculo personal, compartiendo

percepciones y sensibilidades diferentes en un clima de respeto que ayudó a fortalecer la convivencia y la integración del grupo.

A fin de seguir potenciando la competencia literaria y el gusto por la lectura de las estudiantes de grado 9-1, y con base en las observaciones y resultados de la evaluación, se formulan las siguientes recomendaciones:

- La puesta en marcha de un club de lectura acreditado en otros entornos educativos puede ser aceptada siempre y cuando se adapte a las características específicas de cada grupo de estudiantes y sus entornos.
- Es importante retomar la técnica y los recursos utilizados, dado que la mezcla de actividades interactivas y la utilización de diferentes herramientas resultaron ser efectivas para una comprensión profunda.
- Sería interesante analizar el efecto a largo plazo del club en la creación literaria y en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía.
- Debe garantizarse la continuidad en la promoción de la convivencia, la motivación inherente a la lectura y el vínculo emocional a través de la aproximación a la lectura.

REFERENCIAS

Aguiar, M. A., & Silva, A. L. (1980). Competencia lingüística y competencia literaria: sobre la posibilidad de una poética generativa. Ediciones del Ser.

Álvarez, M., Castañeda, C., & García, L. (2017). Clubes de lectura: estrategia pedagógica para la generación de una cultura lectora. *Educación y Ciencia*, 22, 376-386.

Aranda, J., & Galindo, B. (2009). Leer y conversar. Una introducción a los clubs de lectura. Trea.

Bajtín, M. (1981). La obra de Dostoyevski: Problemas de la poética de Dostoyevski (1ª ed.). Siglo XXI Editores.

Bakhtin, M. M. (1981). La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de François Rabelais. Siglo XXI Editores.

Bakhtin, M. M. (1981). The Dialogic Imagination: Four Essays. University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1984). Problemas de la poética de Dostoyevski (1.ª ed.). Editora Nacional. (Trabajo original publicado en 1929).

Biosca, M. (2000). El papel de la experiencia estética en la educación literaria. En A. M. Ramos y M. J. Gutiérrez (Eds.), *Literatura y educación: Diálogos posibles* (pp. 23-37). Madrid: Ediciones Akal.

Castañeda, C., & García, L. (2017). La competencia lingüística y competencia literaria: sobre la posibilidad de una poética generativa. Ediciones del Ser.

Castorina, J. A. (2005). *Constructivist social theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Chartier, R. (1999). El orden de los libros: Lectores, autores y bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII. Gedisa.

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones con Roger Chartier*. Fondo de Cultura Económica.

Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos (IED). (s.f.). *Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos (IED)*. RedAcademica.Edu.Co. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-femenino-lorencita-villegas-de-santos-ied>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
<https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>

Denzin, N. K. (1990). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Donolo, D. S. (2009). *Investigación Educativa: Conceptos y aplicaciones*. Cengage Learning Editores.

Eco, U. (1989). *Obra abierta*. Editorial Lumen.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Ferreiro, E. (1999). *Escribir y leer: ¿cómo se construyen las letras?* En L. L. Gómez (Ed.), *La lectura en la escuela: lo que dicen los niños* (pp. 40-60). Madrid: Alianza.

Ferreiro, E. (2000). *La construcción de la lectura en los niños*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

Gutiérrez, J. (2012). *La autoexploración como proceso reflexivo en el aprendizaje y desarrollo personal*. Editorial Akal.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Kemmis, S. (1985). *Action Research: A Practical Guide*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139-164). Routledge.

Kemmis, S. (1985). *Para mejorar la práctica: Una guía para la investigación-acción en las escuelas*. Madrid: Ediciones Morata.

Larrosa, J. (2008). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Graó.

Lomas, C. (2004). *Identidad cultural y educación*. Octaedro.

Lofland, J. y Lofland, L. H. (1995). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Wadsworth Publishing.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.

Mendoza, A. (2008). *La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>

Mendoza, C. (2004). *La competencia literaria: un enfoque teórico y práctico*. Ediciones Octaedro.

Ministerio de Educación Nacional. Estándares Curriculares Lenguaje: MEN. Bogotá. 2003.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares Lengua Castellana: MEN. Bogotá. 1998.

Piaget, J. (1984). El desarrollo cognitivo en la infancia. Editorial Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

QUINO. (1999). Todo Mafalda. Barcelona: Lumen.

Rojas, A. R. F. de O. C. (2007). La escritura literaria: Un enfoque desde la didáctica. Ediciones Akal.

Rodríguez, J. J., Pozo, M. A., & Gutiérrez, P. (2006). La triangulación como estrategia metodológica en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 1-13.

Sánchez Biosca, M. (2000). El papel de la experiencia estética en la educación literaria. En A. M. Ramos y M. J. Gutiérrez (Eds.), *Literatura y educación: Diálogos posibles* (pp. 23-37). Madrid: Ediciones Akal.

Solé, I. (1997). Estrategias de lectura. Graó. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada* (Versión traducida). Editorial Médica Panamericana.

Tovar, M., & Riobueno, P. (2018). La importancia de los clubes de lectura en la educación. Ediciones Pedagógicas.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta de hábitos y gustos lectores

Nombre: _____

Edad: _____

Responde las siguientes preguntas

1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
2. En la siguiente pirámide ubica los libros o textos que disfrutas más (novelas, cuentos, poesía, ensayos, cómics, otros) siendo el nivel 1 la lectura favorita, es decir, los textos que más te gustaría leer o discutir en el club de lectura; el nivel 2 las lecturas de gran interés, textos o géneros que te interesan mucho y te gustaría explorar; el nivel 3 lecturas de interés moderado, pero no son tus favoritos. Y finalmente el nivel 4 las lecturas o textos que no te gusta leer.
3. ¿Qué sentimientos o emociones te genera la lectura?
4. ¿Con qué frecuencia lees por tu cuenta (diario, semanal, mensualmente, ocasionalmente, nunca)?
5. ¿Sueles leer libros fuera de los requeridos por la escuela? Si es así, ¿cómo eliges qué leer? si no es así, ¿Por qué?
6. ¿Cuál fue el último libro o texto que leíste por gusto propio? ¿Qué te motivó a leerlo?
7. ¿En qué momentos o situaciones prefieres leer?
8. ¿Cómo te sientes cuando terminas de leer un libro o texto que te ha gustado?
9. En tu opinión, ¿qué te motiva o desmotiva a leer más?
10. Si tuvieras la oportunidad de crear un club de lectura, ¿qué nombre le pondrías?
11. ¿Qué piensas que debería tener un club de lectura para que sea realmente atractivo para los estudiantes?
12. ¿Te gustaría participar en un club de lectura? ¿Por qué?
13. ¿Qué actividades te gustaría realizar en un club de lectura? Explica por qué te gustaría realizar estas actividades.
14. ¿Cómo te imaginas que debería ser el ambiente de un club de lectura para que sea interesante y divertido para ti?
15. ¿Qué temas o géneros literarios te gustaría tratar en un club de lectura (ej. ciencia ficción, fantasía, historia, temas sociales, etc.)? ¿Por qué?
16. Menciona algunos autores o libros que te hayan gustado y te gustaría compartir o discutir con otras personas.
17. Si pudieras elegir un tema o libro para discutir en el club de lectura, ¿cuál sería y por qué?

Anexo 2: Encuesta de conocimientos previos sobre la identidad cultural



Sección 1 de 4

Conocimientos previos sobre identidad cultural

Responde las siguientes preguntas:

Correo *

Correo válido

Enlace del formulario: <https://forms.gle/v3MMKmm8BbCLJ6vv9>

Anexo 3: Formato prueba diagnóstica

ACTIVIDAD DE CLASE

Nombre: _____

TÍTULO: _____

- Asigne un título a la historia
- Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta la imagen anterior
- En un párrafo responda las siguientes preguntas: ¿Qué dice el texto? ¿Qué sucede?
- ¿Qué quiere decir el texto? Inferir información. ¿Qué quiere decir el autor de la caricatura?
- Evalúe y juzgue el mensaje del texto. ¿que refleja la imagen? Identifique puntos de vista del autor.
- ¿Cómo relaciona la caricatura con su vida? ¿Existe alguna relación?

Anexo 4: Análisis de resultados prueba diagnóstica

Lectura literal, inferencial y crítica: aspectos interrelacionados dentro de un proceso continuo de construcción de significado.

1. ¿Qué dice el texto? ¿Qué sucede?

Respuesta	Número de estudiantes
Identificación de información explícita	18
Falta de identificación de información explícita y secuencia de eventos	3
Otros	

Total	21
-------	----

2. ¿Qué quiere decir el texto? Inferir información. ¿Qué quiere decir el autor de la caricatura?

Respuesta	Número de estudiantes
Identificación de detalles relevantes y propósito del autor	5
Realización de inferencias, pero falta desarrollar la idea	9
Falta de identificación de detalles, realización de hipótesis e inferencias	7
Total	21

3. ¿Qué refleja la imagen? Identifique puntos de vista del autor.

Respuesta	Número de estudiantes
Emisión de un juicio crítico	1
Comprensión de las implicaciones del texto, pero falta desarrollar la idea	5
Falta de comprensión de las implicaciones y emisión de un juicio crítico	15
Total	21

4. ¿Como relaciona la caricatura con su vida? ¿Existe alguna relación?

Respuesta	Número de estudiantes
Si existe una relación	9
No existe una relación	11
En algunos momentos	1
Total	21

Anexo 5: Formato bitácora

BITÁCORA	
FECHA:, 2025	CONTEXTO: Urbano
LUGAR: Salón , piso	DURACIÓN DEL REGISTRO:
ESCUELA: Colegio	
OBSERVADOR:	
GRADO Y GRUPO:	
MESTRA TITULAR:	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
COMENTARIOS DEL OBSERVADOR	

Anexo 6: Consentimiento informado

FORMATO			
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN			
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página < # > de < # >

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 Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	
--------------------------------------	--

Resumen de la investigación			
Descriptor claves del proyecto de investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio			
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación			
Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información			
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) :		
	N° de Identificación:	Teléfono	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo

:

—

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del participante (si aplica),

Nombre:

Identificación:

Fecha:

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____

Correo electrónico: _____

*La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación***Anexo 7: Descripción de la propuesta de intervención****FASE 1: Interacción con el entorno social y cultural**

	DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES	
Sesión 1: Reconociendo mi territorio	"Inicio: Presentación del club de lectura y de los puntos de la ciudad a trabajar. Se proyecta un mapa de Bogotá y cada estudiante ubica los lugares que conoce o que considera importantes. Actividad de Monserrate: Creación de una lista colectiva de mitos o leyendas urbanas que hayan escuchado. Desarrollo: Escucha del poema plaza de la Santa María "Llueve en Bogotá" de María Antonieta Flores y discusión guiada por medio de preguntas. https://bogota.gov.co/mi-ciudad/cultura-recreacion-y-deporte/marzo-21-dia-internacional-de-la-poesia-con-5-poemas-de-bogota & https://coleccionedigitales.biblored.gov.co/items/show/1618 Cierre: Reflexión sobre cómo los relatos construyen la identidad de una ciudad.	PARADA 1
Sesión 2: Caracterizando a Bogotá	Inicio: Presentación de expresiones bogotanas en una lluvia de ideas (vecino, chino, parche, camellar, etc.). Desarrollo: Lectura y discusión del microcuento (La nevera) Bogotá en 100 palabras, reals de Bogotá, imagen (3 diferentes recursos-lectura intertextual: que permitan contruir una identidad Bogotana) Actividad: Dramatización en grupos donde cada estudiante comparte su microcuento y su relación con un lugar de Bogotá. (sacar un producto - debate) Cierre: Creación de un debate con expresiones locales respondiendo a la pregunta: ¿De qué manera la literatura puede ayudarnos a construir nuestra identidad individual o colectiva en relación con la ciudad? https://www.mentimeter.com/es-ES/features/word-cloud	PARADA 2
Sesión 3: Microcuento y autoimagen urbana	Inicio: Pregunta detonante: "¿Si tuvieras que contarle a alguien de otra ciudad sobre Bogotá qué dirías?". Desarrollo: Lectura del microcuento GATO, donde un grupo de estudiantes descubre un mensaje oculto en el antiguo teatro. Actividad: Escritura de un poema inspirado en su experiencia en Bogotá, usando vocabulario bogotano y elementos culturales propios. Cierre: Lectura y socialización de los textos creados. (FOTO DE ALGUN LUGAR EN BOGOTÁ)	PARADA 3

FASE 2: Construcción de la identidad a partir de la literatura

	DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES	
Sesión 4: Creación de personajes bogotanos	Inicio: Pregunta: "¿Cómo describirías a un bogotano?". (Concepto de estereotipos sobre el rolo, el fiero) Desarrollo: Escucha de un testimonio de un periodista sobre el momento de la toma del palacio de justicia como reflejo de los acontecimientos desde una perspectiva diferente como ejemplo para la siguiente actividad. Actividad: Creación de perfiles de personajes bogotanos, incluyendo nombres, costumbres y tradiciones. Se motiva el uso de expresiones y rasgos típicos. Cierre: Presentación y discusión sobre los personajes creados.	PARADA 4
Sesión 5: Construcción de relatos colectivos	Inicio: Reflexión sobre cómo las historias pueden conectarse y formar una narrativa mayor. Desarrollo: Creación de una historia compartida usando la dinámica de "pistas de un rompecabezas": cada estudiante escribe una parte de la historia sin conocer el final. Cierre: Lectura del cuento final y discusión sobre la identidad compartida en la narrativa.	PARADA 5
Sesión 6: Rastreo del Bogotazo	Inicio: Pregunta detonante: "¿Cómo era Bogotá antes y después de la toma del palacio de Justicia?". Desarrollo: Investigación y lectura de crónicas sobre el evento histórico. (crónica y video) Actividad: Creación de una línea de tiempo con información clave. Cierre: Reflexión sobre cómo la historia afecta la identidad cultural.	PARADA 6 PARTE 1

FASE 3: Polifonía y alteridad en la literatura

	DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES	
Sesión 7: Alteridad e introspección	Inicio: Responder la pregunta: Si Bogotá pudiera hablar, ¿qué diría? ¿Qué voces escucharíamos en ella? Desarrollo: Cada grupo que leerá el texto asignado y observará las imágenes. Luego, deben discutir: ¿Qué "voz" o perspectiva de Bogotá representa este texto/imagen? (Ej. la voz del pasado, la voz de la calle, la voz de la modernidad, la voz de la gente). ¿Qué nos dice esta voz sobre la identidad bogotana? ¿Hay otras voces implícitas o sugeridas? ¿Cómo se relaciona esta voz con su propia experiencia de la ciudad? Cierre: Cada estudiante escribe un párrafo corto (o un poema de 4-6 versos) que capture una "voz" de Bogotá que le resulte significativa, ya sea una que escuchó en los textos, en las imágenes, o una que ellos mismos perciben en la ciudad. Pregunta final: "Después de esta sesión, ¿cómo entienden ahora que la lectura y la escucha de diferentes voces nos ayudan a construir nuestra propia identidad y a entender la riqueza de Bogotá?"	PARADA 6 - PARTE 2
Sesión 8: Bogotá desde nuevas miradas	Responder cuestionario de percepciones	CIERRE

"Llueve en Bogotá"



María Antonieta Flores



→ Siguiente



Powered by **genially** EDUCATION

Primer microcuento

ZOOGOTÁ

La única ciudad en la que los gatos son cualquiera, los perros juegan micro, los micos se montan en las espaldas de los ejecutivos, las abejas cobran de más, los chulos piden limosna, las moscas no se dejan robar de las ratas que chalequean, a las que los sapos echan al agua para que los cerdos que andan en moto los atrapen como peces.



Manuel Espitia Benavides
28 años
Chapinero

→ Siguiente

Powered by **genially** EDUCATION

Segundo microcuento

TIENDA DE ROLOS

—Buenas tardes, ¿qué necesita?
 —Buenas, veci, espero que esté muy bien, ando buscando mi personalidad, hoy quiero ponerme algo «rolo», ¿qué tiene?
 —¡Claro, sumercé!, tengo una botella de Ñeros, que al tomarla su vocabulario se vuelve una chimbita. También tengo un paquete de Gomelos, si se lo come se va a volver el hijo de papi y mami. Tengo una bolsa de Cachacos, usted se verá con una pinta muy elegante, hablará con gran formalidad, pero son muy escasas. Y, por si algo, una caja de Los Comunes.
 —¿Cuál elijo?... Veci, me quedo con Los Comunes.



Danna Ortiz Guzmán
 13 años
 Tunjuelito

→ Siguiente



Tercer microcuento

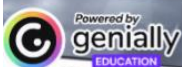
EL ALMA DEL CACHACO

Bogotá es el alma del cachaco, puede tener sus problemas, pero no todo es un atraco. Dicen que los barrios son sucios y deformados; sin embargo, qué mejor que poder vivir en un barrio que esta más lleno de amigos que de pastos. Mis oídos ven los sonidos melódicos de las bocinas de los autos que cantan y bailan en la carretera rocosa, mientras las personas pasan sin notar el caos, como la señora de la esquina vendiendo gaseosa, la transformación de Bogotá como una oruga convirtiéndose en mariposa. Todas estas ocurrencias hacen a la ciudad más hermosa y curiosa.



Julieta Quintero Morales
 14 años
 Usaquén

→ Siguiente



Cuarto microcuento

DE TRANSMILENIO Y OTRAS DANZAS

Un, dos, tres, empiezas a bailar otra vez, estiras la mano y te metes entera; con firmeza te sostienes en una pirueta; siete, ocho, un pie hacia atrás, te impulsas, buscas de dónde agarrar. Un, dos, tres, paras un momento: revisas que el celular siga en tu pecho; cuatro, cinco, una parada más. Un, dos, tres, pides disculpas al pisar a la dama de los dulces y al cantante de rap; siete, ocho, una voccecita te dice que debes bajar. Un, dos, un poco de alcohol, arreglas el tapabocas y suspiras al recordar que a las cinco la mascarada continuará.



Jackeline Pérez Salvador
 31 años
 Kennedy

→ Siguiente



Quinto microcuento

LA NEVERA

David, de Manizales, está contento porque se irá de vacaciones. Mamá le prometió que lo llevará a La Nevera.

—¿La Nevera? ¿Y es que acaso existe un refrigerador gigante que se puede visitar? —pregunté.

Mamá dijo:

—Hace frío, pero hay chocolate caliente en La Puerta Falsa, hay planetario y muchas palomas.

Qué curioso visitar un refrigerador sin puertas, tomar allí chocolate caliente donde hace mucho frío, ver estrellitas y un palomar.



David Salgado Velásquez
35 años
Engativá

→ Siguiente



Gato

Un gato imponente sube y baja por casas de un barrio que se llama La Candelaria, va y lee libros con Luis Ángel, va y visita a los políticos en la Plaza de Bolívar, va y sube de piedra en piedra para ver una vista espectacular desde una iglesia que queda en un cerro, sube una loma con rapidez para ver el chorro de un tal Quevedo, va a escuchar ópera en una gran casa de Colón. Corriendo, caminando, saltando, buscando otra aventura se distrajo con una gran torre llamada Bacatá y una inmensa serpiente roja que le quita su vida aventurera.

Juan Felipe Peralta Quesada
13 años
Antonio Nariño

Teniendo en cuenta el texto responde las siguientes preguntas:



→ Siguiente

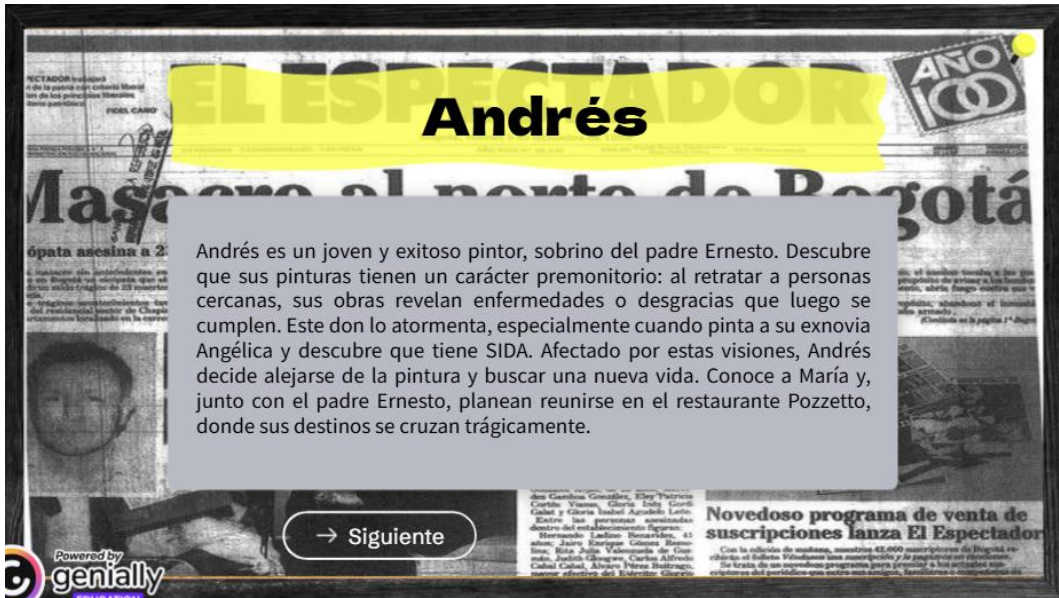


Padre Ernesto

El padre Ernesto es un sacerdote de 53 años, respetado por su comunidad. Sin embargo, enfrenta una profunda crisis de fe, cuestionando su vocación y sintiéndose impotente ante los problemas de sus feligreses. Se enamora de Irene, su ama de llaves, lo que agrava su conflicto interno. Además, se enfrenta a casos perturbadores, como el de una joven poseída y el de un hombre que confiesa haber asesinado a su familia. Estos eventos lo llevan a cuestionar la existencia del mal y su papel como guía espiritual.

→ Siguiente





Andrés

Andrés es un joven y exitoso pintor, sobrino del padre Ernesto. Descubre que sus pinturas tienen un carácter premonitorio: al retratar a personas cercanas, sus obras revelan enfermedades o desgracias que luego se cumplen. Este don lo atormenta, especialmente cuando pinta a su exnovia Angélica y descubre que tiene SIDA. Afectado por estas visiones, Andrés decide alejarse de la pintura y buscar una nueva vida. Conoce a María y, junto con el padre Ernesto, planean reunirse en el restaurante Pozzetto, donde sus destinos se cruzan trágicamente.

→ Siguiente



Crónica: "El día que la ciudad ardió"

Bogotá, 9 de abril de 1948. Por un testigo que aún tiembla al contarlo.

Ese viernes parecía uno más. El cielo estaba despejado, la gente caminaba por la Carrera Séptima sin sospechar lo que se avecinaba. Eran cerca de la 1:00 p.m. cuando una noticia recorrió la ciudad como un rayo: Jorge Eliécer Gaitán había sido asesinado frente al edificio Agustín Nieto, en pleno centro de Bogotá.

Primero fue un rumor. Luego, un grito. Después, el caos. "¡Mataron a Gaitán!", se escuchaba por todas partes, y la gente corrió hacia el lugar del crimen con lágrimas en los ojos y rabia en el pecho.

No pasaron más de veinte minutos antes de que empezaran los disturbios. En cuestión de horas, el centro de Bogotá se convirtió en un campo de batalla. Se incendiaron edificios, se saquearon tiendas, se rompieron vitrinas, se gritó sin descanso. Algunos veían cómo caían estructuras enteras bajo las llamas, otros huían sin saber hacia dónde correr. Nadie daba órdenes, pero todos parecían tener una furia dirigida contra lo que representaba el poder.

La policía estaba sobrepasada. Los bomberos no daban a basto. La radio interrumpía la música para dar partes de guerra: "Bogotá está siendo destruida".

Yo vi con mis propios ojos cómo la Librería Buchholz ardía en llamas, cómo la gente sacaba libros y papeles, sin sentido, sin rumbo. Vi a una mujer gritar: "¡Nos quitaron la esperanza!" Vi a un niño perdido, buscando a su madre entre el humo.

La ciudad ya no era la misma. Bogotá se partió en dos esa tarde: antes del 9 de abril y después del Bogotazo.

→ Siguiente

[Fases de clase TG.xlsx](#)

Anexo 8. Tabla de triangulación

Instrumentos:		Teoría	Prueba diagnóstica	Encuesta de conocimientos previos	Bitácora	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Categorías	Subcategorías							
Competenci a Literaria	Experiencia estética	La competencia literaria aprecia, entiende y crea textos. Culler (1975)	S9: "Mi punto de vista es que Mafalda no debió responder así ya que al estar en tal grado se aprende lo de ese grado aunque ya lo sepa."	1. Sujeto 1 Realizando mas eventos, El día de la afrocolombianidad puede ser una celebración q ha marcado a muchas de las estudiantes ya que gracias a eso poder ver cómo fue de dura la vida de los afros y poder respetar la cultura.	S15: "Si porque me es entretenido y porque puedo desarrollar habilidades de comprensión y otras cosas."	SESIÓN 1: S7: "Violencia, inseguridad, frío, Monserrate, Guadalupe, lluvia, sonido del agua, ciudad, sangre, calles." S1: "El estado de ánimo es como nostálgico o triste, el ambiente del clima es frío y opaco." S11 y S12: "Lo siento nostálgico, con una ciudad con violencia y hace que se sienta triste y decepcionado de nuestro olvido." S16: "Que hay vampiros detrás de la iglesia." S15, S16, S4, S5, S2: "Que las parejas terminan."	SESIÓN 4: 1. G1: soy Juan, un hincha de Millonarios, y me encanta ver a mi equipo jugar en el estadio Venecia Camargo. Ser hincha de Millonarios es más que un hobby, es una pasión, es una forma de vida que me conecta con mi ciudad y con mi comunidad. 2. G2: Había un niño llamado Samuel que tenía 10 años. 3. G3: soy Brian, naci el 3 de julio del 2001. Nero y Nea usted sabe que los amigos del colegio a uno lo influncian mucho	SESIÓN 7: G2: "Hubo mucha transformación urbana... Quedaron muchas heridas que siguen abiertas..." G4: "La muerte de gaitán Fue un golpe muy fuerte para el pueblo colombiano." G2: "Representa la voz de la gente porque nos refleja la cotidianidad de las personas a través de un viaje en el transmlenio." G3: "Representa la voz de la calle de las personas y la cultura en su diario vivir."
		La experiencia de lectura construye significados a partir de conocimientos previos. Mendoza (1998, 2004, 2008)	S3: "En una parte me parece que está bien cambiar un poco el método de estudio, pero también hay que tener en cuenta que no todos aprenden igual y que por un estudiante no se puede cambiar completamente el método de aprendizaje."	2. Sujeto 2 El día de la raza nos ayuda a comprender lo importantes y únicas que son estas personas, ya que con su aspecto único y deslumbrante llena de cultura al país, Realizando más eventos de música, bailes y comida.	S11: "Si me gusta leer porque es una manera de distraerse y al tiempo educarse." S13: "El pasado domingo fue un día muy estresante para mi y mi familia. Mi mascota, llamado Rocky, es un perrito muy hiperactivo y juguetón. Ese día, cuando mi familia y yo íbamos saliendo a pasear rock y se escapó de la casa." S1: "Recuerdo la vez que fui a Panamá con mi hermano; fue chévere conocer el mar, pero a la vez me dio nostalgia porque no pude compartir ese momento con mis papás. Pero igual fue una experiencia súper chévere que me gustaria repetir ahora con ellos..."	SESIÓN 2: Grupo 1: "Chimba, gomeles, veci, cachaco, fiero." Grupo 2: "Ir a parchar, que hubo, de una, parece, tomarnos unas." Grupo 2: "Los elementos que conectan con mi experiencia puede ser el frío, pero se puede regular con un chocolate caliente y eso hace que entremos en calor con facilidad." Grupo 1: "Que preguntamos pero no compramos nada." Grupo 3: "En la ciudad de Bogotá los gatos son cualquiera o hacen lo que quieren."	SESIÓN 5: G1 (Padre Ernesto): El grupo se centra en la resolución de conflictos a través de la comunicación familiar y el crecimiento personal, al decir que el personaje "decidió ir a su restaurante familiar" y "lo aconsejaron para que mejorara su situación". G2 (Campo Elías): Este grupo profundiza en el trauma y las consecuencias de las acciones del personaje, conectando su comportamiento con "la guerra de Vietnam", el "reencuentro con las personas que asesinaron a sus amigos" y el "carga de conciencia" que lo llevó a la muerte. G3 (Andrés): El comentario se enfoca en la intuición y el destino, con frases como "Andrés les contaba sobre sus pinturas y premoniciones" y la calidad de la imagen."	SESIÓN 8: 1. Feliz-38,5% 2. motivada a escribir-11,5% 3. historias de bogotá-33,3% 4. diferentes perspectivas 5,6%.
		Mejora la escritura y conecta con identidades culturales y contextos sociales Rojas (2007)	S4: "Yo estando en el lugar de Mafalda me sentiria frustrada porque me enseñaran algo que para mi parece absurdo."	3. Sujeto 5 y 6, gracias a esos eventos recordamos nuestros bailes, comidas típicas,etc. Dando eventos y charlas.	S12: "Estábamos bailando una melodía muy suave, donde ambas nos movíamos de una manera sutil y delicada. Aunque sentía mucho miedo a perder, me centré en mis sentimientos más profundos por el baile..."	SESIÓN 3: S13: "Le diría que hace mucho frío, tiene una cultura muy linda, pero la ciudad es muy insegura, que tenga cuidado con quien habla porque como hay mucha buena gente, también hay mala gente." S2: "Que es una ciudad muy diversa, pero de mucho respeto por sus habitantes." S1: "Que es una ciudad peligrosa pero llena de diversidad cultural." S18: "Bogotá es una ciudad llena de historias, costumbres y diferentes	SESIÓN 6: G1: "han cambiado los vehiculos, la estructura de los edificios y la calidad de la imagen." G2: "Hubieron cambios de infraestructura ambiental y renovación de los transportes." G3: "Después del Bogotazo, las estructuras están mejor hechas, la forma de vestir de los ciudadanos, los autos utilizados y las calles asfaltadas." G4: "Bogotá desde el bogotazo era mucho más tradicional, algo totalmente diferente con el Bogotá moderno, porque en 1 podemos apreciar que mientras antes ellos se transportaban en trenes, nosotros tenemos la opción de ir en taxi. Además, la infraestructura, que antes eran solo cosas, que hay más edificios."	QUE LOGRÓ EN EL CLUB: 1. Relacionar lo leído con mi vida personal 2. Crear textos literarios inspirados en lo que lei o viví 3. Reflexionar sobre mi identidad y mi historia 4. Identificar diferentes voces y perspectivas en los textos literarios 5. Comprender mejor mi entorno a través de la literatura 6. Sentirme más motivada a leer por gusto 7. Ver diferentes interpretaciones de un mismo texto 8. Participar en debates literarios
Lectura	N/A	Leer es una creación con aspectos psicológicos y sociales.Iser (1978)	1. Refleja que a la niña no le importar aprender mucho sobre lo que dice la maestra porque no le parece que enseñe mucho S14.	1. SUJETO 4, No lectura de textos literarios "No, ninguno".	1. S8: No mucho, ya que no me logro concentrar en una lectura. 2. S13: No porque no he encontrado temas interesantes o que me llamen la atención. 3. S11: Si me gusta leer porque es una manera de distraerse y al tiempo educarse.	SESIÓN 1: 1. S1: El poema a parte de hablar del clima tambien nos habla sobre los secretos de Bogotá y sus bellos monumentos. 2. S3: El poema tambien es una critica a la violencia de Bogotá y lo inquietante que es todo.	SESIÓN 4: 1. G1: soy Juan, un hincha de Millonarios 2. G2: Había un niño llamado Samuel que tenía 10 años. Negándose a esta tentación, lo rechazó y se fue.	SESIÓN 7: 1.G2: Representa la voz de la gente porque nos refleja la cotidianidad de las personas a través de un viaje en el transmlenio. 2. G4: Nos expresa la agricultura y la belleza natural. 3. G1: Hola, nosotras nos relacionamos con esta crónica. Ya que tenemos nuestra VISIÓN de Bogotá por DIFERENTES recorridos de la misma. 4. G3: Conectamos esta crónica con nuestras experiencias, ya que día a día vemos estos sucesos. En El País.
		La lectura impulsa el desarrollo estudiantil por motivación. Guthrie y Wigfield (2000)	2. La profesora está enseñando a los estudiantes a leer con frases como "mi mamá me ama" etc, de repente se levanta Mafalda y la felicita por tener una buena mamá pero que ahora les enseñe cosas más importantes S3			SESIÓN 2:- 1. G2: La ciudad Bogotá se presenta como un lugar frío, pero con unas costumbres contrarias al clima, como por ejemplo el chocolate caliente.	SESIÓN 5: 1. S2 Dice explícitamente "Campo Elías cometió esos actos por sus traumas en la guwrra de Vietnam" 2. S2: Yo creo que el cometió esos asesinatos por los traumas que adquirió en la guerra de vietna. 3. S13: Maria se alejó de ese mundo ya que dos hombres abusaron de ella, fue la mejor decisión.	SESIÓN 8: 1. Satanás, me ayudo en intertar ver la perspectiva y pensamiento de diferentes personas con experiencia de vida unicas 2. La tienda rola, Bogotá en la niebla, Bogotá 3. Claro que sí, ya que me ayuda a entender mas sobre la historia y conectarme más con Bogotá 4. Si, ya que a través de ella conocemos nuestra historia 5. Si ya que podemos hacer una reflexión 6. Mi forma de leer es más reflexiva. 7. Leo buscando conexiones con mi vida. 8. Mi forma de leer es más reflexiva. 8. Me gusta más leer.
		Leer es crear significados, no solo descifrar palabras.Ferreiro (2000)				SESIÓN 3: 1. G1: Las casas de la Candelaria, la plaza de Bolívar, la Iglesia del Cerro, una torre llamada bacatá. Casa de Colón y chorro de Quevedo.	SESIÓN 6: 1. G2: Hubieron cambios de infraestructura ambiental y renovación de los transportes. 2.G2: Nostalgia, rabia y desilusión porque mataron a Gaitán y por cómo lo mataron. 3.G4: La reacción en masa de los habitantes al enterarse que habían asesinado de Quintana, lo que desató el caos...	
		La lectura es una interacción con hipótesis.Solé (1997)						

Identidad	Identidad cultural	La identidad se construye a partir de las experiencias e interacciones. Castorina (2005)	1. Sujeto 12 si. 2. Sujeto 6 "No lo relaciono con nada en mi vida cotidiana" 3. S12 El texto quiere decir que Mafalda no comprendió la clase, y fue irrespetuosa con la profesora 4. Que la profesora está enseñando un tema demasiado fácil o de poca importancia S2	1. La identidad cultural es un conjunto de valores (sujeto 1) 2. Es el amor por una cultura, que representas con orgullo y felicidad, expresando cualidades y rasgos únicos (sujeto 2) 3. es la manera en la que se identifican las culturas o el orgullo que se siente por estas (Sujeto 3), 4. Valores, tradiciones, creencias, formas de expresar y modos de vida que caracterizan a un grupo de personas o comunidad podría ser (Sujeto 4) 5. es un pensamiento propio sobre mi cultura por ejemplo: Raza, Costumbres, Acento, Historia, Descendencia, Bailes, Religión ,Etc...(Sujeto 7 y 8	1. S13: No porque no he encontrado temas interesantes o que me llamen la atención. 2. S14: Si claro, me gusta leer porque hay libros que son bastante interesantes.	SESIÓN 1:S16: "Que hay vampiros detrás de la iglesia." S15, 16, 4, 5, 2: "Que las parejas terminan." S2: "Desde Monserrate se ve el mar." S16: "Partiendo del mito escrito, el relato marca una identidad en Bogotá ya que influyen en las costumbres, creencias y ventas de la comunidad." S15: "Influye mucho en que la gente se cree sus mitos pero de alguna manera hace parte de la identidad de monserrate." S11: "Las leyendas y mitos se transmiten de generación en generación, así se forman las costumbres y tradiciones con el paso del tiempo."	SESIÓN 4:1. G1: Ser hincha de Millonarios es más que un hobby, es una pasión, es una forma de vida que me conecta con mi ciudad y con mi comunidad. 2. G2: .. Esto lo llevé a él a no querer probar esas sustancias, haciéndolo tener una meta clara, la cual era no terminar como sus padres.. crear un gran futuro vendiendo maíz para alimentar a las palomas afuera de la iglesia. 3. G3: Comencé con marihuana y terminé consumiendo bazuco y pegando diario, eso me llevó a las calles y pues, aquí estoy sobreviviendo bajo la lluvia con lo que llegué y la única compañía que tengo son las palomas.	SESIÓN 7: 1. G2: En el ámbito cultural, el cambio silencio, ya que hubo cambios en sus costumbres y pensamientos.
		La identidad cultural emerge de la interacción entre diferentes voces. Bajtin (1981)				SESIÓN 2: Grupo 1: "Por la Comunidad, por su hablado, por su comportamiento." y "se trata de identificarse con varios aspectos de esta ciudad." Grupo 2: "El frío de Bogotá y los lugares que lo identifican.", "Se trata de ser parte de unas costumbres, tener participación en actividades culturales que se hacen en aquel lugar." y "Estas literaturas nos identifican ya que como están escritos, reflejan mucho en nuestra cotidianidad y nuestras costumbres. También se refleja en lugares bastantes concurridos y populares."	SESIÓN 5: Mediante la escritura de los finales alternativos, las estudiantes agregaron aspectos cotidianos como relatos sobre pinturas, la religión, la violencia, los traumas e incluso la historia. G1: el padre Ernesto. El padre, después de todo lo que vivió, empezó a reflexionar con Elías, que era un trabajador de iglesia y juntos decidieron afrontar sus miedos pero al mismo tiempo siguieron los problemas. Y Elías lo aconsejó que hablara con su familia para solucionar su confusión. Decidió ir a su restaurante familiar. Al llegar se encontró con su sobrino, que trabajaba ahí y conoció a una empleada nueva llamada María. Luego de hablar con ellos, lo aconsejaron	SESIÓN 8: 1. Es la facilidad de reconocer tus comportamientos, tus gustos tus raíces, es decir en mi vida se que como bogotana puedo ir varias veces a Monserrate y seguirlo viendo cómo un lugar muy inicio aunque ya lo conozca 2. Es mantener nuestra cultura en alto sin dejarla en el olvido
		La lectura transforma al lector y construye su narrativa personal. Larrosa (2008)				SESIÓN 3: 1. G1: El gato representa a los turistas y los lugares que hoy en día siguen igual. 2. G2: El gato representa un visitante que va por el barrio de la Candelaria. 3. G3: El gato representa la cultura de Bogotá y el turismo, también los lugares emblemáticos. 4. G4: Es como un turista se relaciona, ya que él lo ve desde su punto de vista como turista. 5. G1: Que a pesar de la modernidad, se conservan los lugares tradicionales y culturales de la ciudad. 6. G2: Al final del cuento nos transmite como se terminó su aventura y el fin de su recorrido por la Candelaria. 7. G3: La modernidad opaca A las tradiciones por la tecnología y lugares nuevos de la ciudad.	SESIÓN 6: 1. G1: han cambiado los vehículos, la estructura de los edificios y la calidad de la imagen. 2. G4: Bogotá desde el bogotazo era mucho más tradicional, algo totalmente diferente con el Bogotá moderno.. 3. G2: Nostalgia, rabia y desilusión porque mataron a Gaitán y por cómo lo mataron. 4. G3: Una emoción y sensación de tristeza, nostalgia y desolación. 5. G4: Las emociones que transmite son la nostalgia por la historia que muestra la Bogotá tradicional y en la Bogotá moderna transmite emociones de admiración por lo que ha cambiado, fascinando y apreciando. 6. G3: Los campos de batalla, incendios en la séptima, caían las infraestructuras, ira, saquearon las tiendas, se rompieron todas las clases de espejos, vitrinas, etcétera. Bastantes disturbios. 7. G4: La reacción en masa de los habitantes al enterarse que habían	SESIÓN 8: 2. 1. El arte, música y tradiciones como en el día del idioma y en los bailes escolares 2. Bailes, y celebraciones las hacemos en representación a nuestra cultura

Club de lectura	N/A	El club es un grupo lector con fines recreativos. Aranda y Galindo (2009) Los clubes de lectura forman lectores autónomos y críticos. Álvarez, Castañeda y García (2017) La interacción social promueve el interés por la lectura. Tovar y Riobueno (2018)	1. No lo relaciono con nada de mi vida S13.	1. Me gustaría utilizar más las metáforas ya que explica de una forma más allá del pensamiento y de manera poética las cosas (sujeto 3) 2. la palabra como fulminar, que no sabía que su significado y ahora la puedo usar en mis escritos (sujeto 4).	1. S12: No, no me interesa mucho la lectura.	SESIÓN 1: 1. Escucharon un recurso auditivo sobre Bogotá y respondieron preguntas relacionadas. 2. Participaron activamente conectando el poema con emociones como tristeza y soledad. 3. Identificaron elementos culturales que representan a Bogotá en el poema. 4. Descubrieron una contraseña para avanzar a la siguiente actividad. 5. Iniciaron la exploración de Monserrate como parada clave en el recorrido.	SESIÓN 4: Las estudiantes escribieron un monólogo basado en la escucha de un testimonio sobre un evento histórico para Bogotá. Las estudiantes se sintieron felices de compartir sus relatos. G1: soy Juan, un hincha de Millonarios, y me encanta ver a mi equipo jugar en el estadio Venecia Camargo. El camping rodeado de hinchas igual de apasionados que yo cuando Millonarios juega. En el camping, siempre trato de llegar temprano. Me encanta ver a los demás hinchas con sus banderas y camisetas, todos apoyando a nuestro equipo. Ser hincha de Millonarios es más que un hobby, es una pasión, es una forma de vida que me conecta con mi ciudad y con mi comunidad. Me siento orgulloso de poder compartir la misma pasión con miles de otros hinchas que sienten lo mismo que yo.	SESIÓN 7: 1. G1: El Grupo 1 dibujó una serpiente con los logos de El transmilenio de Bogotá, 2. G2: Una Copa, la cual está siendo llenada por diferentes aspectos de Bogotá como lo es el transmilenio... vivir en Bogotá es diversidad. 3. G4: Finalmente el Grupo número cuatro realiza el dibujo de un transmilenio donde en el primer vagón se muestra que. Está solo, está lleno.... Bogotá entre el olvido y la grandeza con la frase que dice.
						SESIÓN 2: 1. Se invitó a las estudiantes a realizar una dramatización por medio de su lectura para expresar sus ideas por medio de esta actividad integrando aspectos culturales. 2. Por otro lado, se compartieron ideas y opiniones de las estudiantes a partir de un debate.	SESIÓN 5: 1. G3: Andrés tiene un presentimiento sobre el hombre, a lo que después de algunos segundos empieza a cometer el crimen. Entre gritos y gente corriendo, Andrés ve como una bala lo alcanza y siente como se queda inconsciente.	SESIÓN 8: 1. Si, me gustó mucho porque fue una experiencia bastante enriquecedora 2. Si porque aprendimos más de la cultura de nuestra ciudad y conocimos algunas cosas que no eran tan reconocidas. 3. Si, mucho, porque la enseñanza es clara y de manera didáctica, la cual no solo aprendemos cosas nuevas si no que,
						SESIÓN 3: 1. G1: en las calles de la Candelaria, me siento como en casa, con el viento en la cara y el frío que me abraza, me tomo un tintico y digo, qué rico. 2. G2: Bogotá es una chimba, sí o qué?, aunque a veces el frío te congela los huesos, pero tiene un montón de historias para contar y la gente siempre está Intentando progresar.	SESIÓN 6: G1: "nostalgia porque fue un evento que cambió la ciudad, La imagen en blanco con negro, muestra como la gente en esos días tenía terror." G2: "Nostalgia, rabia y desilusión porque mataron a Gaitán y por cómo lo mataron." G3: "Una emoción y sensación de tristeza, nostalgia y desolación." G4: "Las emociones que transmite son la nostalgia por la historia que muestra la Bogotá tradicional y en la Bogotá moderna transmite emociones de admiración por lo que ha cambiado, fascinando y apreciando." G1: "Se sentía tensión. Con una sensación de peligro por los atentados recientes." G2: "Se sentía rabia porque mataron a Gaitán." G3: "Los campos de batalla, incendios en la séptima, caían las infraestructuras, ira, saquearon las tiendas, se rompieron todas las clases de espejos, vitrinas, etcétera. Bastantes disturbios."	SESIÓN 8: 1. Obra de teatro en base a un video 2. Lectura de " Satanás" 3. Actuar con los diferentes acentos y situaciones que se encuentran en la ciudad de Bogotá 4. Cuando nos separamos por números, Recorrido por Bogotá

[Enlace de la tabla de tiangulación](#)

