

La literatura de ciudad para el fortalecimiento de la producción escrita

Miguel Ángel Bergaño Torres

Emperatriz Ardila E.
Asesora

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

Español e Inglés

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá D. C.

Diciembre de 2019

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D. C., diciembre de 2019


Resumen Ejecutivo

Este trabajo de grado es una propuesta de investigación que tiene como objetivo el fortalecimiento de la producción escrita de las estudiantes del grado 904 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención basada en mejorar la producción escrita mediante el uso de la literatura, especialmente la lectura de textos literarios sobre la ciudad. Durante el desarrollo, se reconoció que las estrategias utilizadas por las estudiantes para la lectura de estos textos y las estrategias implementadas en el aula por el docente (como la lectura grupal, el conversatorio y el debate, así como el uso los recursos textuales y audiovisuales) propiciaron la reflexión y la comprensión conjunta de los textos literarios de ciudad, los cuales contribuyeron en los procesos de lectura y escritura crítica. Al finalizar la propuesta, se evidenció una mejora en los procesos de producción escrita de las estudiantes, pues las creaciones mostraron la apropiación de elementos lingüísticos, literarios y textuales de los textos literarios de ciudad leídos, así como la manifestación del pensamiento crítico y la reflexión de las estudiantes como sujetos que viven y habitan la ciudad.

Palabras clave: Producción escrita; Lectura; Literatura de ciudad.

Abstract

This degree work is a research proposal that aims to strengthen the written production of 904 students of the Liceo Femenino Mercedes Nariño. To this end, an intervention proposal was designed based on improving written production through the use of literature, especially reading literary texts about the city. During the development, it was recognized that the strategies used by the students for reading these texts and the strategies implemented in the classroom by the teacher (such as group reading, conversation and debate, as well as the use of textual and audiovisual resources) led to reflection and joint understanding of the city's literary texts, which contributed to the critical reading and writing processes. At the end of the proposal, there was an improvement in the students' written production processes, since the creations showed the appropriation of linguistic, literary and textual elements of the literary city texts read, as well as the manifestation of critical thinking and the reflection of the students as subjects that live and inhabit the city.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de ciudadanos</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	
Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado.	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.	
Título del documento	La literatura de ciudad para el fortalecimiento de la producción escrita.	
Autor(es)	Bergaño Torres, Miguel Ángel.	
Director	Ardila Escobar Emperatriz.	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 118, pág.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.	
Palabras Claves	LITERATURA DE CIUDAD; PRODUCCIÓN ESCRITA; LECTURA.	
Descripción		
<p>Este trabajo presenta la investigación-acción realizada en el grado 904 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, a partir de la implementación de una intervención pedagógica basada en el uso de la literatura de ciudad, con el fin de fortalecer el proceso de producción escrita de las estudiantes. Se encuentra que las estudiantes a la hora de escribir textos presentan dificultades en la organización y desarrollo de las ideas, ya que no logran que sus ideas sigan un hilo conductor lógico, sus textos no presentan coherencia y cohesión. Por otra parte, la producción escrita en el aula se limita a la copia de información o la resolución de guías, situación que les impide expresar sus conocimientos, puntos de vista, comprensiones y visiones del mundo, además de utilizar información y procesarla para apoyar dichas ideas. De otro lado, las estudiantes manifestaron en la encuesta que les gustaba leer literatura, pero que les aburría la manera cómo se trabajaba en la clase. Por eso, utilizar la literatura de ciudad como un medio para estimular la producción escrita, y el uso del lenguaje literario para que las estudiantes logren la producción de textos críticos y creativos, resulta pertinente ya que les ayudaría a reconstruir el pensamiento del sujeto y del contexto socio cultural que las rodea, convirtiendo la escritura en una práctica comunicativa y social.</p>		
Fuentes		
<p>En el presente trabajo, se citan distintas fuentes bibliográficas. Aquí, se presentan las catorce fuentes más relevantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Colombia, Editorial Norma. 2. Cassany, D. (2006). <i>Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea</i>. Barcelona: Editorial Anagrama. 		

3. Duclaux, T. L. (1993). *La escritura creativa*. (3ª Ed). Edaf: Retz: París.
4. Gómez, F. et al. (2004). *Procesos cognitivos creativos que subyacen a la producción de narrativa de ficción*. Bogotá, Colombia.
5. Hernández, C. (1999). *La expresión escrita en el aula*. Centro Cervantes, España.
6. Moro, D. (2014) *Ciudad y escritura. Imaginario de la ciudad latinoamericana a las puertas del siglo XXI*. Ed. Leiden: Leiden University Press.
7. Muñoz, L.V., Posada, L.C. y Torres, V. (2019). *Estrategias docentes para la lectura crítica de la información que circula en la red social Facebook*. Universidad de la Salle, Colombia.
8. Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Ed. Einaudi: Turín.
9. Serrano, M. S., y Madrid, A. (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*. Acción Pedagógica, 16, 58-68.
10. Solé. I. (1995). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España. Editorial Graó.
11. Taylor, J. & Bogdán, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós, Tercera edición.
12. Vásquez, F. (2002) *La cultura como texto. Lectura, Semiótica y Educación*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
13. Vygotsky, L. S. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ensayo psicológico, Madrid, Ediciones Akal.
14. Zarate Pérez, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. España.

Contenidos

Este trabajo de grado se divide en siete capítulos. El primero corresponde al problema donde se presenta la contextualización, una breve descripción de la localidad y el barrio donde se ubica la institución, así como la caracterización del colegio y de las estudiantes, el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo, se encuentra el marco de referencia que contempla las investigaciones, artículos y estudios relacionados sobre el tema de esta investigación, y el marco teórico con los autores en los que se soporta este trabajo. El tercer capítulo presenta el diseño metodológico en el cual se menciona el tipo de investigación y el enfoque, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recopilar la información, y la población con la cual se trabajó.

En el cuarto contiene las fases desarrolladas en la investigación de acuerdo con las fases que propone la investigación-acción, y se describe la propuesta de intervención pedagógica. El quinto capítulo se refiere al análisis y organización de la información. El sexto capítulo está relacionado con los resultados y el séptimo capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones.

Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo, desde el enfoque de investigación acción, pues se buscaba que a partir de una propuesta pedagógica basada en el uso de la literatura de ciudad se fortaleciera la producción escrita de las estudiantes. Se utilizó las técnicas de la observación no participante y participante, encuestas y pruebas diagnósticas, e instrumentos tales como el diario de campo y cuestionarios para recopilar la información que sirvió para definir el problema de investigación y diseñar la propuesta de intervención.

Conclusiones

El uso de la literatura sobre la ciudad fortalece la producción escrita de las estudiantes, pues activa sus conocimientos, experiencias en la ciudad y sus referentes culturales, los cuales se convierten en los temas e insumos para sus escritos.

La lectura de este tipo de textos literarios aporta elementos lingüísticos, literarios y textuales que las estudiantes utilizan en la producción escrita de sus textos.

La lectura grupal, el debate, el conversatorio y análisis grupales tanto de los textos literarios como de los producidos por las estudiantes promueve la reflexión y contribuye tanto en la conciencia y apropiación de las propiedades textuales (coherencia y cohesión) para la construcción de sentido de sus textos escritos, como en la comprensión de lectura a nivel crítico.

Los procesos de revisión/edición conjunta estimulan la reflexión sobre el uso de la escritura como manifestación del pensamiento, ya que las estudiantes reconocen la importancia de usar las propiedades textuales y los recursos lingüísticos acorde con su intención comunicativa.

Realizar salidas de campo a espacios culturales como museos, teatros y parques como referente influye en la comprensión y reflexión sobre importancia el sujeto en la construcción de sociedad.

Elaborado por:	Bergaño Torres, Miguel Ángel.
Revisado por:	Ardila Escobar, Emperatriz.

Fecha de elaboración del Resumen:	21	11	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Resumen Ejecutivo	3
Abstract	4
Introducción	11
CAPÍTULO 1: PROBLEMA	14
1.1. Contextualización	14
1.1.1. Localidad.....	14
1.2. Institución	15
1.3. Aspectos académicos	16
1.4. Caracterización de la población	17
1.5. Prueba diagnóstica	19
1.6. Planteamiento del problema.....	21
1.7. Pregunta problema	25
1.8. Objetivos	25
1.8.1. Objetivo general.....	25
1.8.2. Objetivos específicos	25
1.9. Justificación	26
CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA	27
2.1. Antecedentes	27

2.2.1. Producción escrita.....	39
2.2.2. Literatura y ciudad	42
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO.....	46
3.1. Tipo de investigación.....	46
3.2. Enfoque de investigación.....	46
3.3. Técnicas e instrumentos.....	47
3.3.1. Técnicas	47
3.4. Matriz categorial	49
CAPÍTULO 4: FASES DEL PROYECTO.....	51
4.1. Fases desarrolladas.....	51
4.1.1. Cronograma.....	51
4.2. Propuesta pedagógica.....	52
CAPÍTULO 5: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	57
5.1. Categorización y codificación.....	57
5.2. Análisis de la información	68
CAPÍTULO 6: RESULTADOS.....	72
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	90
BIBLIOGRAFÍA	95
ANEXOS	98

Anexo 1: Encuesta	98
Anexo 2: Tabulación de la encuesta	101
Anexo 4: Diario de campo 1	103
Anexo 5: Diario de campo 2	110
Anexo 6: Taller de escritura Fase II: Figuras retóricas.....	117
<i>Onomatopeya</i>	117
<i>Símil o comparación</i>	118
<i>Hipérbole</i>	118
<i>Sinestesia</i>	121
Anexo 7: Taller de escritura Fase II: Figuras retóricas y producción.....	122

Introducción

La escritura es una práctica social y comunicativa que hace parte no solo del contexto comunicativo que rodea a los sujetos en la actualidad, sino también de los discursos de cada una de las disciplinas del conocimiento presentes en la formación académica de las estudiantes. De ahí la importancia de promover en la escuela prácticas que estimulen la escritura desde motivaciones que surjan de su experiencia con la lectura. Una lectura donde ellas se identifiquen con las experiencias que comparten los escritores y las escritoras en sus obras, y de esto surjan los motivos para escribir. De esta manera, las estudiantes van aprendiendo las propiedades textuales y la producción crítica y consciente de textos, teniendo en cuenta que, influyen en la comprensión del texto y la intención comunicativa de este.

La producción escrita es vista como una práctica que se desarrolla, mejora y perfecciona a partir de la interacción que establecen los sujetos en diferentes contextos lingüísticos y culturales que refuerzan su conocimiento del mundo, sus problemáticas y la interpretación que de ellas puedan surgir, usando la escritura para la manifestación del pensamiento.

Si bien el texto es un producto social, es evidente considerar que los aspectos presentados por este se convierten en la interpretación escrita de una sociedad, sus problemáticas y los sujetos que forman parte de ella; por tanto, la escritura es una de las capacidades necesarias para cualquier sujeto que busque expresar y exponer sus ideas a través de la producción de textos escriturales y, a su vez, la escritura transforma la visión de mundo del sujeto que interactúa con el texto. En este sentido, Well (1986) define que “la escritura ha transformado la relación de los individuos y de la colectividad alfabetizada con el conocimiento”.

Es por ello que esta investigación busca desarrollar una intervención pedagógica que permita determinar la incidencia de la literatura de ciudad en el fortalecimiento de la producción escrita de las estudiantes que constituyen el grupo de estudio, por medio de la implementación de actividades de lectura individual y grupal de distintos géneros literarios en los cuales la ciudad es el referente principal: debates y discusiones sobre el texto literario, talleres de producción escrita basados en fases de revisión, corrección y coevaluación del mismo, y salidas de campo a distintos espacios de la ciudad para la apropiación de referentes socioculturales que sirvan de referente para la producción escrita.

Los distintos capítulos que constituyen este trabajo se orientan al objetivo que se propone en esta investigación. El primer capítulo recoge toda la información observada durante el trabajo de campo que permitió precisar el rumbo de esta investigación. En el segundo capítulo, se presenta el marco de referencia que da cuenta de las investigaciones y estudios desarrollados a nivel local, nacional e internacional sobre el tema de la investigación, tanto como el marco teórico que rige a la investigación, estructurado en autores como Cassany, quien define el proceso de comprensión de lectura y sus niveles; Solé, Hernández & Rodari, quienes plantean y justifican estrategias y fases para la producción escrita y el valor de esta para la educación y la creatividad del sujeto; Moro & Vásquez definen el valor cultural de la literatura y de la ciudad representada en esta como referente para la producción escrita.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico aplicado durante esta investigación, definiendo esta como una investigación cualitativa, encuadrada en la investigación acción; Asimismo, presenta la matriz categorial con sus respectivas unidades de análisis, diseñada para

la revisión de la información, los instrumentos y técnicas de recolección de la misma y una breve descripción del grupo en que se desarrolló la investigación.

El cuarto capítulo expone las distintas fases de la investigación, su duración y una presentación general de la propuesta de intervención planteada para dar respuesta a la pregunta de la investigación. Dicha propuesta se dividió en tres fases: la interpretación de la literatura de ciudad, la literatura de ciudad para la producción escrita y, por último, la evocación y el repaso, cada uno relacionado a un núcleo temático basado en la literatura de ciudad para desarrollar el proceso de producción escrita.

El quinto capítulo presenta la organización y análisis de la información. En este, se expone cómo se organizó la información y se hace un análisis de esta, describiendo las relaciones halladas entre las categorías y subcategorías, buscando dar respuesta a la pregunta problema de la investigación. El sexto capítulo presenta los resultados obtenidos durante la intervención pedagógica desarrollada, teniendo en cuenta el objetivo principal, las unidades y categorías de análisis, tanto como la pregunta problema.

Finalmente, el séptimo capítulo aborda las conclusiones procedentes de la intervención pedagógica realizada, por lo tanto, se hace una reflexión con relación a la pregunta y objetivos planteados para la investigación; seguidamente se presentan los aportes y consecuencias de la intervención sobre el contexto educativo. Este capítulo también muestra las limitaciones y recomendaciones que pueden presentarse y aplicarse en futuras investigaciones de esta índole.

CAPÍTULO 1: PROBLEMA

1.1. Contextualización

1.1.1. Localidad

El Liceo Femenino Mercedes Nariño se encuentra ubicado en la localidad número 18 Rafael Uribe Uribe, al suroriente de la ciudad de Bogotá, D. C. limita al oriente con la localidad de San Cristóbal a través de la Carrera 10 y los Cerros Orientales; al norte con la localidad Antonio Nariño a través de la Avenida 1.º de Mayo; por el occidente con la localidad de Tunjuelito por la Avenida 27 Sur y la Transversal 33, al igual que por el costado sur, con Tunjuelito, por la Diagonal 46 Sur y la Calle 50D Sur.

En la actualidad, es la octava localidad más extensa de la ciudad, con una población cercana a los 400.000 habitantes. Cuenta con una variable de estratificación que, en su mayoría, oscila entre los estratos 1 al 3, siendo el estrato dos el más predominante en toda la localidad.

En el ámbito educativo, cuenta con una red total de 26 instituciones públicas, 24 de carácter privado para la educación básica primaria y secundaria, y alrededor de 200 establecimientos con oferta en todos los niveles de educación básica.

La Institución se encuentra ubicada en el Barrio San José Sur que es uno de los cinco barrios adjuntos a la UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal) San José, junto con los barrios Gustavo Restrepo, Bosque de San Carlos, San Luis y Sosiego Sur, siendo una de las más reducidas de toda la localidad Rafael Uribe Uribe. Un 82.5 %, de su área es residencial y el otro porcentaje es comercial o de tolerancia.

Las actividades económicas que caracterizan la zona en la cual se encuentra la Institución se centran en áreas comerciales destinadas a la venta y compra de vehículos, comercio de textiles y materia prima para la producción de estos.

1.2. Institución

La institución se encuentra ubicada en la Avenida Caracas N.º 23-24. Es una institución de carácter público y ofrece los niveles de preescolar, primaria y secundaria en las jornadas de mañana, tarde y noche. Fue fundada en el año 1916 por el Párroco Diego Garzón como institución educativa de carácter femenino enfocado a la premisa de “mujer como ama de casa”. Desde esta perspectiva, su eje educativo se inclinaba hacia las artes y manualidades. Inicialmente, tenía como nombre *Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios*. Desarrolló sus labores educativas hasta el año 1941 en su primera sede ubicada en la Carrera 15 con Calle 15; luego, fue trasladada a su actual sede, en la cual, su nombre cambió en dos ocasiones: en la primera, se le denominó *Escuela Superior de Arte y Oficios para Señoritas* y, acorde con diferentes proyectos y modificaciones a los decretos de la Institución bajo la Resolución 2592 del año 2002, toma el nombre de Institución Educativa Distrital Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño desde su adjudicación como institución de carácter distrital.

El Liceo Femenino funciona en edificaciones de dos pisos en las cuales se encuentran las aulas de clase de secundaria, la parte administrativa, sala de profesores, biblioteca, sala de informática, laboratorios y un conjunto de salones de una planta para las aulas de primaria. Cuenta, además, con una amplia zona verde y escenarios deportivos y de esparcimiento, una capilla, una cafetería y dos casetas auxiliares, un gimnasio y un edificio administrativo, donde se ubican las coordinaciones de las diferentes jornadas, la sala de préstamo de elementos de

multimedia, así como aulas y laboratorios especializados destinados a prácticas grupales (ensayos) y talleres. En cuanto a los salones de clase, estos no son amplios con relación a la cantidad de estudiantes por curso, con lo cual se limita el desarrollo de actividades grupales al interior del aula de clase.

1.3. Aspectos académicos

El PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la institución propone un enfoque humanístico que busca formar “Liceísta, Reflexiva y Autónoma, Transformadora de la Sociedad con Perspectivas Científicas y Tecnológicas” (Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2016, pág. 2). Por eso, la misión se enfoca en “propiciar la formación integral de la mujer liceísta promoviendo los valores de respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúan, garantizando el disfrute de una vida plena y feliz.” (Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2016, pág. 7). Y su visión se proyecta a que “en el año 2021, el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño será reconocido a nivel nacional por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas en el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés, ciencias de la salud y de las NTIC; como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro.” (Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2016, pág. 7)

La Institución desarrolla proyectos educativos transversales centrados en los procesos de lecto-escritura como el Día del Idioma, el *English Day*, el Proyecto Espalibro, Proyecto Ambiental (recolección de basuras), Taller Matemático y cursos de danza y banda músico-marcial.

El plan de estudios del grado noveno propone como objetivo general desarrollar competencias y habilidades lingüísticas, a través de la lectura comprensiva, el desarrollo de pensamiento implícito y la producción textual argumentativa, teniendo presente los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares, además de los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Cabe resaltar que el plan de lectura que se lleva a cabo se centra en las experiencias sociales que refuerzan los objetivos de la institución por y para sus estudiantes, permitiéndoles explorar y ampliar su aprendizaje significativo, su compromiso social desde una perspectiva de comprensión y reflexión de la sociedad en la cual están inmersas, brindándoles oportunidades significativas en sus prácticas sociales que permitan el perfeccionamiento de su participación y aportes a la misma.

1.4. Caracterización de la población

La caracterización del grupo se desarrolló a partir de un proceso de observación que tenía como objetivo conocer las dinámicas de clase, y la aplicación de una encuesta (ver anexo 1), la cual tenía como propósito indagar por aspectos familiares y personales, gustos e intereses dentro y fuera del aula y la percepción académica del área de español de las estudiantes.

De acuerdo con los datos obtenidos, se encontró que el grado 904 estaba conformado por 44 estudiantes con edades entre los 13 y 15 años, la cuales residían en un 70.2 %, en la localidad de San Cristóbal, 16 % en la localidad Rafael Uribe Uribe y 14.8 % en las localidades de Antonio Nariño, Usme, Mártires y Soacha.

Con respecto a lo familiar, 67.3 % vivía en una familia nuclear, compuesta por madre, padre y hermanos; el 29.7 % en una monoparental, conformada por la madre como cabeza de familia y un 2.7 % en una familia reconstituida o lejana.

En relación con aspectos personales, la totalidad del grupo manifestó que contaban con acceso a Internet en sus hogares, el cual era el recurso más utilizado por las estudiantes para desarrollar sus labores académicas, seguido de los libros, revistas y otros materiales. Además, en el desarrollo de sus trabajos escolares, sus familiares las apoyaban.

En cuanto a las actividades de tiempo libre, el 14 % respondió que les gustaba escuchar música, el 39.5 % ver películas y series y el 46 % navegar en Internet. Así mismo, el grupo manifestó en un 84% gusto por tocar algún instrumento musical y un 16% la participación en grupos deportivos.

Por otro lado, se encontró que al 42.8 % no les gustaba escribir, el 28 % dibujar, 15.3 % leer y 13.8 % realizar actividades de esparcimiento con sus amigos como juegos al aire libre, reuniones fuera de la institución.

En relación con la percepción sobre lo académico, ninguna de las estudiantes manifestó haber reprobado años escolares. Exceptuando un 4 % de la población, todas llevaban un proceso académico continuo dentro de la institución.

Respecto a las materias que más llamaban la atención a las estudiantes, el 50.5 % coincidió en el área de Educación Física, un 26 % Matemáticas, 14.5 % Física y un 4.5 % Español e Inglés. En cuanto a las asignaturas de menor agrado, se evidenció que al 43 % no les agradaba Sociales, el 31 % español, un 16 % inglés y un 10 % Artes y Química.

En lo que concierne a las actividades preferidas en el área de español, las estudiantes manifestaron el gusto por ejercicios de escritura libre o talleres con base en textos. De igual manera, mostraron interés en la producción de escritos como los cuentos de terror y *fan fiction* (56 %), las historias (32.5 %) y poesía (11 %). En lo que atañe a la lectura, el grupo expresó gusto hacia esta, pero expresó su inconformidad hacia el tipo de textos trabajados en la clase.

Las estudiantes identificaron como áreas de mayor complejidad en el campo de español las actividades orales en un 48 %, la ortografía y argumentación en un 39 % y finalmente el trabajo en grupo (12.8 %).

En este aspecto, durante la observación se evidenció que las prácticas de lectura se enfocaban a la lectura de cuentos y novelas cortas, se analizaban personajes y situaciones, referentes conceptuales, se evaluaban por medio de preguntas de selección múltiple.

Así mismo, respecto a las prácticas de escritura, las estudiantes se delimitaban a la copia de resúmenes sobre los textos leídos, la revisión general de faltas ortográficas y de personajes y lugares en que toma lugar el texto. En esta práctica, no se llevaba un proceso que permitiera a las estudiantes expresar sus ideas, organizarlas y revisarlas. No se propiciaban procesos de escritura autónoma.

1.5. Prueba diagnóstica

Para conocer el nivel de las estudiantes en cuanto a las habilidades del lenguaje se aplicó una prueba dividida en dos momentos: el primero, centrado en la comprensión de lectura y el segundo, en la escritura y oralidad.

La comprensión de lectura se evaluó a partir de un [video](#) sobre la narrativa gráfica del texto *Ciudades Invisibles de Ítalo Calvino*, en el cual las estudiantes asociarían el texto escrito con el material gráfico del mismo autor. Las estudiantes tenían que establecer inferencias a partir del análisis del material escrito y visual para reconocer la ciudad que el autor presentaba. Para ello, se diseñó un cuestionario (ver anexo 4) relacionado con el texto y contenido del video, que permitiría identificar factores de interpretación textual y el proceso de comprensión de lectura, análisis textual y la argumentación, comparando la estructura textual y el recurso audiovisual.

En un segundo momento, las estudiantes debían realizar oralmente una descripción personal de una ciudad que conocieran o quisieran conocer, usando como ejemplo el estilo descriptivo del autor (uso de metáforas, coloquialismos) presentado en *Ciudades Invisibles de Ítalo Calvino*, tanto en el material audiovisual como en el texto.

El grupo intentaría descifrar el nombre de la ciudad descrita por las estudiantes seleccionadas. De esta manera, las estudiantes sustentarían y justificarían sus escritos, proceso que permitió reconocer e identificar en las estudiantes su habilidad argumentativa a nivel oral y escrito.

En un tercer momento, las estudiantes tenían que escribir un texto libre acompañado de un dibujo, teniendo en cuenta la estructura formal para el texto descriptivo ya trabajado en las sesiones, con las propiedades textuales de coherencia y cohesión

Para una segunda sesión de clase, dicho trabajo fue intercambiado entre las estudiantes a fin de realizar una descripción asociativa del texto y la imagen. Esta actividad permitió evaluar un primer momento de la escritura y la oralidad, y un segundo momento que ayudó a las estudiantes

a reconocer la narrativa gráfica como una herramienta de aprendizaje y mejoramiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad, respectivamente.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se encontró que en la comprensión de lectura las estudiantes en general mostraron un buen desempeño en el nivel literal, porque dieron cuenta de la información explícita del texto que se les solicitaba, en el nivel inferencial la gran mayoría no lograba identificar información implícita que les permitiera dar cuenta del sentido del texto, finalmente al nivel crítico solamente se limitaron a expresar opiniones que no argumentaban.

En la producción escrita, las estudiantes no desarrollaban las ideas llevando un hilo conductor, no conectaban las ideas a través de conectores y marcadores textuales, mecanismos de cohesión como signos de puntuación. No utilizaban argumentos para sustentar sus ideas. Llama la atención el desconocimiento sobre el uso de los grafemas B y V, G y J y S y C.

También se identificaron dificultades en la argumentación tanto escrita como oral; por el contrario, mostraron un buen desempeño en la sustentación de las manifestaciones gráficas basadas en sus textos, desarrollando una descripción detallada y argumentada en comparación a la interpretación del texto escrito.

1.6. Planteamiento del problema

La escritura como práctica social es una actividad que ha permitido al ser humano a través del tiempo comprender y cuestionar la realidad en la cual está inmerso y de la cual es partícipe. Asimismo, esta implica el procesamiento de información a nivel mental, la sustentación de argumentos que justifican al sujeto como ente transformador de su realidad sociocultural y la

habilidad de este para edificar una representación estética que reconstruye y transforma su realidad desde la palabra escrita.

Sin embargo, en la actualidad, elementos electrónicos como las computadoras, los lectores digitales y los dispositivos móviles han influenciado la escritura y la lectura, debido a las nuevas perspectivas de comunicación, interpretación y representación de la realidad, la percepción y expresión de lo real y lo imaginario y las tendencias socioculturales del momento como referente temático.

Por lo tanto, las estudiantes se ven limitados a la práctica de la escritura como un proceso de copia y reproducción de textos de manera repetitiva, ya sean de un libro o de medios digitales, tales como blogs o páginas web de discusión. Esta práctica ha generado que ellas no comprendan la escritura como un acto comunicativo que genera en sí mismo una manifestación de creatividad y concepción de la realidad.

En este sentido, Castedo (1995:2) plantea al sujeto lector-escritor como “una persona que necesita y desea leer y escribir con fines comunicativos y propósitos específicos. Escribimos para informar, pedir, expresar, recordar. Leemos para enterarnos, informarnos, adquirir conocimiento y también por placer”.

Lo mencionado anteriormente se evidenció en el proceso de observación realizado en el grado 904 y en los resultados obtenidos tanto de las pruebas diagnósticas como en la encuesta. La encuesta arrojó que el 26% de las estudiantes desarrollaban lecturas independientes (lectura por placer), manifestó el gusto por desarrollar *fan-fiction* de los textos leídos. Esta práctica se caracteriza por la escritura de finales alternativos a las obras literarias leídas por las estudiantes

que permiten la creación o modificación del texto de acuerdo con las intenciones, ideales y anhelos de ellas.

Esta práctica se vio reflejada en los resultados de la prueba de escritura en la cual, si bien a nivel de propiedades textuales tales como coherencia y cohesión presentaban problemas, el grupo en su totalidad buscó de manera particular hacer una modificación al texto trabajado en la prueba, que satisficiera su intención comunicativa y así mismo su interpretación del texto. Por otro lado, el tipo de texto por el que manifestaron agrado abarca un amplio espectro de autores caracterizados por ser parte del género policiaco o el texto fantástico relacionados a series audiovisuales.

En la observación se identificó dificultades en la producción textual, así como una poca disposición hacia la escritura, si bien, las estudiantes realizaban por iniciativa propia la lectura de diferentes obras literarias, la práctica de la escritura limitada a la copia o la realización de resúmenes de los textos leídos, era ajena a sus intereses y motivaciones personales.

La falta de interés, la actitud negativa hacia la escritura y la ausencia de una comprensión de la escritura como una forma de comunicación, incidirán en su aprendizaje y formación académica en las diferentes áreas del conocimiento ya que la escritura es una forma de expresar las comprensiones y reflexiones sobre los conocimientos aprendidos. Además, la escritura contribuirá en su formación como sujeto inmerso en una sociedad cambiante, influenciada por el texto escrito y que necesita de un sujeto que recurra a la palabra escrita como herramienta para la producción de pensamiento.

Teniendo en cuenta lo mencionado se plantea si el uso de la literatura sobre la ciudad puede contribuir a fortalecer la producción textual de las estudiantes, ya que las experiencias socio-culturales de las estudiantes se desarrollan en un contexto urbano, y la ciudad propiciaría un espacio para la manifestación literaria de libre pensamiento que potenciaría la práctica escritural como actividad de goce en un proceso particular y complejo que es susceptible de transformaciones por quien la produce.

Con esto, se pretende hacer de la escritura un ejercicio autónomo, libre y de práctica común que desencadenaría en el mejoramiento en las diferentes áreas del aprendizaje. Asimismo, permitiría al sujeto conocer, abstraer y explorar diferentes tipos de textos que potenciarán su interés por la escritura y, más allá de esto, transformaría su experiencia escritural en una manifestación literaria de su concepción de mundo para reconstruir su realidad y reconocerse como sujeto inmerso en una sociedad.

Asimismo, el fortalecimiento de la producción escrita permite desarrollar estructuras de pensamiento como la capacidad de análisis, la objetividad y la construcción de una conciencia crítica en las estudiantes; además, en el acto de escribir, pueden expresar los acuerdos y desacuerdos del sujeto en su relación con el mundo.

Por tanto, se podrán desenvolver con mayor facilidad en una sociedad regida por el código escrito y la interpretación del mundo audiovisual; así mismo, dicha sociedad necesita sujetos capaces de interpretarla, analizarla, cuestionarla y mejorarla desde su participación como sujeto partícipe de ella.

En este sentido, Freire (2004, p. 60) plantea que el docente debe entender y potenciar en sus estudiantes “su gusto estético, su inquietud, su lenguaje y más precisamente su sintaxis y prosodia”. Con esto, se pretende potenciar la práctica de la escritura como un ejercicio autónomo, es decir, las reglas de la producción escrita son acordadas y aceptadas por las estudiantes transformando en ellas el imaginario de la escritura como un acto de escribir impuesto a un acto de goce con un sentido reflexivo y de manifestación de pensamiento.

1.7. Pregunta problema

¿De qué manera la lectura de textos literarios referidos a la ciudad incide en el fortalecimiento de la producción escrita de las estudiantes de grado 904 de la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.8. Objetivos

1.8.1. Objetivo general

Determinar la incidencia de los textos literarios referidos a la ciudad en la producción escrita de las estudiantes del grado 904 de la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.8.2. Objetivos específicos

- Caracterizar los procesos de comprensión y producción escrita de las estudiantes a partir de una prueba utilizando textos que abordan la noción de ciudad.
- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica para fortalecer el proceso de escritura de las estudiantes.
- Evaluar el impacto de la literatura de ciudad en los procesos de producción escrita de las estudiantes.

1.9. Justificación

La escritura como práctica comunicativa y de aprendizaje resulta fundamental en el desarrollo del sujeto en una sociedad alfabetizada y en los distintos campos de aprendizaje que en ellas se ejerce. Utilizar textos literarios que abordan el concepto de ciudad con perspectivas narrativas, reflexivas y críticas de la sociedad para fortalecer los procesos de producción escrita de las estudiantes, potenciara no solo el uso de la escritura como herramienta del saber, sino como instrumento para la transformación de la sociedad en la que están inmersas las estudiantes, la cual está regida por medios de comunicación, globalización de la información y transformación del conocimiento.

Este tipo de literatura va a enriquecer el proceso de producción escrita de las estudiantes desde sus propias experiencias y particularidades, las cuales se manifestarán a partir de lo que los textos literarios les brinden en términos lingüísticos, textuales y literarios.

Por ello, para esta investigación, es de suma importancia fortalecer la producción escrita, ya que la escritura está presente en todas las áreas del conocimiento de la escuela, así que contribuir a fortalecerla incidiría positivamente en el rendimiento académico del grupo de estudiantes y a la disposición hacia la escritura.

De esta forma, esta investigación aportaría a las prácticas pedagógicas y didácticas relacionadas con los procesos de escritura utilizando la literatura sobre la ciudad, pues es un referente con el cual se familiarizan las estudiantes, lo cual propicia interés en los estudiantes y facilitaría el aprendizaje del sujeto como parte activa de su institución, su sociedad, y su nación.

CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes

Esta investigación busca fortalecer la producción escrita de las estudiantes del grado 904, a partir del uso de la literatura de ciudad. Con el propósito de conocer cómo se ha trabajado la producción escrita a partir de la literatura sobre ciudad, se revisaron 16 investigaciones: 4 internacionales de maestría y posgrado, 7 nacionales y 5 locales.

De acuerdo con la revisión y análisis de las investigaciones, estas se agruparon en tres tendencias: la primera relacionada con: la importancia de la lectura crítica en el aula, la segunda, con el proceso de escritura como un recurso para la producción literaria y la tercera con la figura de ciudad como referente para la producción escrita.

La primera tendencia destaca que, en la lectura crítica, la persona trata de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda (Smith, 1994; Cassany, 2004; 2006). Es decir, el estudiante, capta la tesis y los mensajes que el escrito quiere comunicar (Zubiría, 2003, p, 43).

Proponen la lectura más allá de un código escrito que requiere de niveles de interpretación literal, inferencial y crítico, desde un análisis semiótico sobre lo que se lee y el tipo de texto que se analiza. Asimismo, el contexto sociocultural es un punto de partida al proceso de lectura en los diferentes niveles teniendo en cuenta recursos, medios tecnológicos, entre otros.

Teniendo este análisis, es necesario plantear una estrategia para que las estudiantes tomen conciencia sobre la importancia que tiene la lectura en el contexto sociocultural del cual hacen parte, guiándolas a formar de ellas lectores autónomos, competentes y críticos. Con ello, se busca formar estudiantes que analicen todo cuanto leen. En este sentido, Serrano y Madrid (2007) desarrollaron una investigación de maestría con enfoque cualitativo, en la cual consideran la lectura crítica como la comprensión lectora que le permite al sujeto interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, en otras palabras, “la lectura crítica es vista como la capacidad que posee todo lector de analizar y reflexionar sobre el texto llegando a su sentido más profundo, a identificar las ideas subyacentes y a desarrollar el pensamiento más analítico” pág. 61.

Por tanto, es necesario estimular en el estudiante el gusto por la lectura y su práctica como una actividad independiente y de gusto, no como la obligación académica que ha sido estandarizada en la escuela, transformándola en una herramienta útil en la vida del estudiante. De esta forma, los trabajos de investigación centran su atención en procesos que repercuten en el gusto del estudiante por la lectura a partir de recursos como el cine, las redes sociales y la desarrollada por Zarate (2010) problematiza las diferencias de estas con relación al libro de texto que se presentan como guía en las instituciones.

Muñoz, Posada & Torres (2019) y Vargas (2015) brindan insumos para el desarrollo de los procesos de lectura a nivel crítico a partir de elementos que coinciden en el aula y son parte del contexto sociocultural de los estudiantes, los cuales, al ser usados como herramientas para el desarrollo de la lectura, remiten a las estudiantes a un análisis del texto escrito, la imagen y el contexto como recursos susceptibles de comprender y analizar, iniciándolas en la práctica de la

lectura a nivel crítico como una forma de comprensión de su realidad y no como una práctica instaurada por la academia.

Por su parte, Zárate; (2010) desarrolla una investigación de enfoque cuantitativo con diferentes instituciones del Ministerio de Educación de Perú (MED), con la cual contribuye al reconocimiento del desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes a partir del texto como recurso de construcción de pensamiento y no como imposición, y cómo la presentación y uso que se haga del texto por parte del docente puede remitir a una comprensión textual más metódica y, en sí, a procesos de producción (textuales) como resultado de su análisis, comprensión y crítica al texto en el aula. De este modo el autor define que “la lectura crítica no es simplemente una lectura cuidadosa; para leer críticamente hay que analizar y reconocer activamente las evidencias sobre el texto. Se trata de reconocer que el mundo se transforma en palabras y las palabras transforman el mundo” (p. 30).

En la segunda tendencia relacionada con la escritura creativa, los investigadores plantean la importancia y relación de los procesos de lectura con la escritura creativa, en este sentido, Mendieta (2018) se centra en el concepto de competencia literaria, en el cual la lectura y la escritura como prácticas de transformación del pensamiento, permiten al sujeto reconstruir su realidad, manifestar su perspectiva del mundo usando la literatura como instrumento que potencializa el valor estético del lenguaje desde su contenido, su intención comunicativa y su manifestación de conocimiento.

De este modo, dicha investigación hizo un acercamiento inicial al encadenamiento de los procesos de lectura y escritura en el aula, más allá de prácticas condicionadas en la academia, que buscan ser transformadas en prácticas llamativas para el estudiante. Así pues, este proyecto

evidenció que los estudiantes encontraron más llamativos los textos a la hora de leer. Se debe agregar que cada uno de los textos mencionados son analizados en dos momentos: como primer momento, la lectura del texto escrito es tratada con las mismas categorías expuestas en la tesis (lectura literal, inferencial y crítica); asimismo, como segundo momento, la escritura es concebida como un proceso de pensamiento que le permite al estudiante organizar y expresar sus ideas, manifestar sus sentimientos y deseos y en sí mismo reconocer las propiedades textuales (coherencia y cohesión) y la correcta manifestación a nivel léxico-gramatical que erige su texto como una manifestación creativa con sentido.

Ávila (2014), por su parte, realizó una investigación de enfoque cualitativo con población de grado décimo, la cual se centró en el uso de la escritura creativa como herramienta didáctica, partiendo desde los entornos de aprendizaje. Propone que la escritura como proceso es una manifestación creativa de la realidad, y para ello retoma el concepto planteado en la investigación desarrollada por Gómez (2004), en la cual “la escritura creativa es una narración donde los acontecimientos, personajes, espacios y acciones son fingidos e imaginados, esta narrativa crea un mundo particular que, poseyendo interna, no depende de manera directa de la realidad empírica” pág. 34.

Del mismo modo, Paredes (2016) y Gualteros & Pulido (2015) desarrollan investigaciones de pregrado de enfoque cualitativo con poblaciones de grado séptimo y décimo respectivamente, en las cuales, se plantea la lectura y escritura crítica como práctica para la formación de escritores reflexivos sobre la construcción del conocimiento y el diálogo de saberes y cómo deben entenderse dichas prácticas dentro y fuera del aula. Estas investigaciones ahondan en la relación

de los procesos de lectura y escritura y cómo estos pueden transformar la comprensión e interpretación del mundo.

Complementando esta tendencia, Álvarez (2016) desarrolla una investigación de enfoque mixto con estudiantes de grado noveno, en la cual, el objetivo principal fue el desarrollo de la lectura crítica a partir de la comprensión de procesos de aprendizaje de la misma, basada en el diseño de una guía docente para la práctica de la lectura crítica por grupos categorizados por procesos de aprendizaje recurrentes o similares en los estudiantes.

Si bien la concepción de escritura ha sido planteada como un proceso de liberación de pensamiento para el sujeto lecto-escritor, la importancia del ambiente de aprendizaje adquiere un valor subyacente al valor que retoma la literatura urbana en este proyecto para la función creativa del estudiante.

En la tercera tendencia, los autores mencionan que no solo existe una preocupación frente a lo que puede ser o no la lectura y sus niveles, sino que también se evidencia una inquietud por el reconocimiento de lo que se escribe, por qué y para qué de la escritura, y cómo dichos procesos enmarcados en la literatura desencadenan en la estudiante procesos comunicativos de carácter emancipador, los cuales, partiendo de la comprensión del texto escrito, brinda propiedades textuales que el sujeto reconoce y aplica para la producción de escritos innovadores y creativos, así como el referente sociocultural que le proporciona esa creatividad que reconstruye realidades y manifiesta su intención o deseo comunicativo.

En esta medida, Ardila & Neira (2014) parten de un enfoque cualitativo para desarrollar una investigación a nivel de maestría con estudiantes de secundaria en la que ahondan en el

planteamiento de la literatura como recurso de pensamiento e inspiración para el proceso de lectura crítica.

Si bien las investigaciones previamente descritas han desarrollado el concepto de lectura crítica y su importancia en el aula, esta reconstruye el valor literario de la novela urbana como guía en la reconstrucción de la realidad, puesto que, parafraseando a las autoras, la lectura crítica permite plantearse en el contexto sociocultural, identificar el texto por su propósito e interés. Así mismo, leer críticamente o ser crítico al leer significa, ser capaz de inferir la ideología de los escritos, ubicarse en el contexto sociocultural; identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses; reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso descrito por Ardila & Neira (2014).

Así, la literatura urbana adquiere un valor fundamental, ya que esta sitúa al sujeto como parte del texto y parte de una realidad literaria, en la cual puede o no estar inmerso y, así mismo, es consciente de los elementos que caracterizan lo situacional del mismo. Por lo tanto, la novela urbana se convierte en un referente para la producción textual, ya que, tal como plantea la investigación de posgrado desarrollada por Aragón (2010), se busca dar cuenta de la producción textual al ser una práctica y una manifestación cultural escrita, posibilita adentrarse en otros mundos y otras realidades.

En concordancia, con esta concepción, la investigación de Magíster desarrollada por Atehortúa (2015) realiza una revisión a los procesos de escritura en la educación secundaria de la ciudad de Medellín, partiendo de un enfoque cualitativo, esta investigación justifica la adecuación de espacios de creación literaria, en los cuales, la ciudad se convierte en centro

temático para la interpretación de la sociedad y el uso de esta como instrumento potenciador para la creatividad literaria en el estudiante.

Además, brinda elementos a nuestra investigación a la hora de utilizar diversos referentes de narrativa urbana, donde se buscaba el diálogo del texto y el lector, este factor puede ser un recurso que permita enriquecer el núcleo de trabajo en esta investigación.

Quiroz; (2011), en ese mismo sentido, desarrolla una investigación a nivel magister, en la cual justifica el uso de la ciudad como recurso temático para propiciar la escritura y diferentes tipos de discurso en el sujeto escritor en el aula. Así mismo, esta práctica se correlaciona con la interpretación y argumentación del texto mismo; permitiendo que dicha interacción de procesos de lectura y escritura enriquezcan al sujeto en el reconocimiento y la crítica de la sociedad en que está inmerso.

En este sentido, la práctica de la escritura se desarrolla de manera más natural y permite al sujeto evidenciar y corregir posibles errores que comete en relación con forma y contenido, propiciando en él un proceso autor reflexivo sobre su competencia escritural y le permite reconocer estilos que permitan expresar su perspectiva e interpretación de la realidad.

Por tanto, es importante para este proyecto resaltar la función de la literatura de ciudad como una manifestación del discurso, en la cual, este tipo de textos ofrece a las estudiantes distintos recursos literarios y lingüísticos de temáticas, problemáticas y sucesos sobre los cuales la escritura se convierte en una herramienta para la manifestación de pensamiento y en la cual la lectora deja de ser un ente pasivo para convertirse en una partícipe activa del hecho de la comunicación.

2.2. Marco teórico

Los procesos de lecto-escritura permiten a todo sujeto adquirir, desarrollar y perfeccionar conocimientos del entorno social, cultural y comunicativo del cual hace parte. Dichas prácticas se van desarrollando en la interacción con los otros en el contexto social, familiar y educativo.

Estos procesos, en el ámbito educativo, se han asumido sobre todo desde una perspectiva más enfocada al aprendizaje de la lengua en su aspecto formal, razón por la cual, los estudiantes no entienden la escritura como una forma de comunicación y expresión, sino como un ejercicio que se debe realizar solo en la escuela. El presente proyecto, respondiendo a la necesidad de contemplar en la escuela unas prácticas de lectura y escritura más enfocadas a la experiencia del sujeto con la lectura y la escritura, se plantea utilizar la literatura de ciudad para estimular los procesos de comprensión de lectura, de modo que desde las motivaciones generadas por la lectura, se propicien procesos de escritura auténticos, a través de los cuales las estudiantes expresen sus comprensiones y visiones de mundo, conocimientos y experiencias.

Se entiende la lectura en este proyecto como una práctica sociocultural que ha sido objeto de análisis desde diferentes disciplinas. En este sentido, Cáceres & Donoso (2002, p. 48) definen la lectura como “una habilidad lingüística de carácter superior, que se vincula, por una parte, a un proceso mental y por otra, se concretiza en la interacción social”.

Cassany (1994), por el contrario, considera que en la lectura hay otros factores además de estos, que toman parte como lo es la cultura, los saberes previos y las experiencias del sujeto lector.

Desde un enfoque sociocultural, el autor plantea que:

La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje; leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc.” (Cassany, 1994, p. 31).

En otras palabras, la lectura es un proceso en el que se van creando significados a partir de un texto y un contexto, que relaciona al sujeto y lo representa en situaciones sociales e históricas contenidas en las prácticas sociales de lectura planteada en los textos escritos. En este sentido, el sujeto lector reúne los conocimientos que posee, es decir, lo que sabe sobre el mundo para poder crear hipótesis e inferir significados para la comprensión de lo escrito.

Cassany (2006) plantea que leer más allá de decodificar un texto es comprenderlo y, para esto, es necesario desarrollar varios procesos cognitivos como anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, y elaborar inferencias. Para el autor estos procesos son universales, por tanto, pueden desarrollarse y perfeccionarse puesto que todos podemos leer a un mismo nivel y aprender a leer del mismo modo. Por cada género literario, leer cumple funciones concretas y el lector asume un rol específico, por lo tanto, para aprender a leer, no solo basta desarrollar los procesos cognitivos que se mencionaron anteriormente, sino que es necesario tener un conocimiento sociocultural propio de cada discurso y práctica. La importancia de esto último se da a razón de que el significado de un texto no se encuentra de manera literal en el texto, sino que es dado por la mente del lector y sus conocimientos generales.

De este modo, en el proceso de lectura, el lector busca comprender el mundo que lo rodea, Cassany (2006) considera que aprender a leer:

requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, etcétera. (p. 7)

Esto implica que los textos son discursos textuales que están conformados por una amplia variedad de significados, símbolos y referentes de tipo social y cultural y, por tanto, la manera en que se analiza, justifica y comprende el texto, debe ser analizada desde la lectura que se le hace. En este sentido, Cassany (2006) plantea tres niveles de lectura:

El primero, *Las líneas o nivel de lectura literal*, en este el lector realiza una decodificación “básica” de la información cuyo objetivo es identificar el contenido semántico del texto a nivel literal. El segundo, *Entre líneas o nivel de lectura inferencial*, el lector lee más allá de lo que las palabras expresan, es decir, es lo que se deduce desde la lectura inferencial y por último *detrás de las líneas o nivel de lectura crítica*, en el cual el lector, asume una posición crítica que le permite encontrar el valor del texto desde la creación de conexiones con otros textos, situaciones y contextos que lo plantean como un sujeto que comprende analiza y critica el texto en sí mismo.

Desde esta perspectiva, los niveles de lectura permiten la comprensión de cualquier texto a nivel crítico, dado que el lector sistematiza la información, la analiza, toma una posición, justifica, soporta o contradice lo que presenta el texto. En otras palabras, los niveles de lectura

planteados por el autor ayudan al lector a cuestionar críticamente todo tipo de textos de forma relativa, puesto que cada lector lo construye desde su cultura, saberes, experiencias, etc.

La lectura de diferentes tipos de texto permite al sujeto alcanzar un desarrollo de la lectura a nivel crítico. Así pues, este proyecto plantea la lectura de literatura de ciudad que permita a las estudiantes no solo ser lectoras críticas sino, también, impulsar la producción escrita como una manifestación, crítica y reflexiva sobre su contexto social, práctica que es definida por Álvarez (2007) como “conseguir que los estudiantes no solo se limiten a escribir, sino que aprendan a escribir, leer e interpretar de una forma diferente” pág. 83.

Solé (1992) plantea que:

el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, se centra en la comprensión en la cual intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas.... (p. 18)

Teniendo en cuenta lo anterior, Cabe preguntarse qué permite al sujeto crear significados; se puede decir que los distintos textos que existen no solo son una manifestación o representación de la vida de las personas, sino que también la lectura de estos permite al lector establecer conexiones entre lo que se lee y su realidad vivencial como parte de un grupo sociocultural en el cual puede o no estar inmerso.

En la observación que se llevó a cabo en el grado 904, al desarrollar en el aula de clase una lectura al texto *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel (1989), se evidencia un amplio

espectro de interpretaciones al mismo texto, debido a que hay un reconocimiento situacional y de experiencias previas en cada lector. En otras palabras, las estudiantes realizaron un proceso en el que deducían información semántica, sintáctica, pragmática e interpretativa de manera simultánea, para así establecer relaciones entre textos y comprender el mundo y el momento en que están inmersas.

Para Solé (1998), las estrategias de comprensión lectora son operaciones de carácter eminente, que involucran objetivos que el sujeto debe cumplir, el resultado de las acciones que se desarrollan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

Dichas operaciones son: el **muestreo**, que consiste en tomar y/o apartar palabras, imágenes o frases significativas del texto para poder retomar con más facilidad los temas que el texto aborda. Este recurso se puede usar para predecir los contenidos que aparecerán en la lectura. El **subrayado**, estrategia consistente en señalar la información más importante y significativa de un texto, con el fin de resaltar ideas que el lector a futuro pueda manifestar sin necesidad de releer nuevamente el texto completo. La **predicción**, que permite anticiparse a lo que sucederá al final del texto. Las **inferencias**, también conocidas como deducciones, ya que son usadas para determinar o comprender algo del texto que no está explícito en él. Estas deducciones pueden ser referenciales, temáticas, instrumentales, predictivas y relacionadas con las emociones y vivencias de los personajes, la información presente en el texto o por los conocimientos previos que el lector tenga del mundo en general. El **mapa mental**, que es una herramienta que permite asociar y organizar ideas por medio de dibujos; lo esencial en ese tipo de mapa es colocar el concepto clave en el centro de la hoja y de allí derivar el resto de las ideas. El **mapa conceptual** permite organizar de manera gráfica un conocimiento, ya que es una red de conceptos que están

enlazados según su relación con la jerarquización de ideas de la persona que lo creó. El **resumen**, que es un pequeño texto escrito que reduce el texto original expresando las ideas del autor de forma condensada y simplificada; esto facilita la comprensión del texto, ya que implica retener únicamente la información más relevante del mismo.

Estas operaciones complementan el ejercicio de la escritura como un proceso que ayuda a las necesidades comunicativas y cognitivas del estudiante y le permite un reconocimiento de sus procesos de escritura y su producción textual, en las cuales reconoce aquello que quiere expresar y reconoce los recursos del lenguaje a los cuales recurrir para manifestar su pensamiento.

2.2.1. Producción escrita

Si bien la lectura es un proceso de deducción, inducción y abducción del texto para comprender la situación comunicativa que se presenta, la escritura es un proceso más complejo, en el cual el sujeto debe tener una intención comunicativa en la cual van inmersos diferentes factores como el contenido, la forma y la estructura de aquello sobre lo que se quiere escribir; esto permitirá al sujeto reconocerse a sí mismo como un sujeto que desarrollará un proceso de comunicación efectivo por medio de la palabra escrita.

En este sentido, Hernández (1999) plantea que la escritura es un proceso de fases progresivas que permiten el desarrollo de un producto escrito, el cual se caracteriza por tener un núcleo temático que aborda todo el contenido en la estructura misma del texto escrito.

La autora categoriza este proceso en diferentes fases que el escritor debe desarrollar, apropiarse y fortalecer, a fin de desarrollar un proceso de escritura que le permita no solo escribir sino hacer que sus ideas, argumentos y críticas sean interpretados de manera satisfactoria por un segundo

lector. Dichas fases son, en primer lugar, **génesis de las ideas**: en esta fase inicial, el sujeto escritor recoge y clasifica el contenido y el conocimiento vivencial sobre lo cual piensa escribir; dicha fase se caracteriza por el reconocimiento del tipo de texto que se piensa escribir y qué contenido es el más apropiado al mismo.

Organización de las ideas: en esta fase el sujeto escritor deberá categorizar y determinar el orden, la estructura y el soporte escrito de las ideas a expresar o justificar en el texto; para ello, el sujeto puede descartar la información, referentes y conceptos usando técnicas organizativas como esquemas u organigramas.

Fase de escritura: el escritor procede a escribir, releer y relacionar las distintas partes del texto; esta fase presta vital importancia a los procesos de redacción, coherencia, cohesión y permiten al sujeto validar su producción textual con el uso de correctores, diccionarios y gramáticas para subsanar problemas de argumentación durante esta fase. **Revisión y corrección del texto**: en esta fase, si bien la revisión del texto está relegada como práctica final, la autora define este proceso como algo secuencial párrafo a párrafo; dicho esto, cada corrección formará a un escritor que confronta su propio texto, transformándose a sí mismo en un primer lector, lo cual le permitirá reconocer su intención comunicativa y si dicha intención es comprensible en el momento de lectura.

Autoevaluación: en esta fase final, el escritor comprende y reconoce la intención comunicativa de su texto; del mismo modo, permite que los receptores de dicho texto identifiquen el contenido y las ideas, permitiéndoles que modifiquen, reconstruyan e interioricen su texto desde una perspectiva personal justificada en un proceso de lectura y escritura previo.

En este sentido, el proceso de escritura requiere en sí de un factor de creatividad como elemento que permite al sujeto escritor representar su interpretación de la realidad, de su entorno, jugando con la escritura y sus recursos. Timbal-Duclaux (1993) analiza la importancia de moldear esa inspiración en el sujeto, afianzar su talento y exteriorizar aquello que se quiere decir y que muchas veces no saben cómo expresar; en palabras del autor, se define como “¿Qué decir sobre un tema y cómo decirlo?” (p. 82).

El autor plantea la importancia de la lectura de textos reconocidos por el lector, los cuales le permiten reconocer, asimilar e identificar estilos, procedimientos y formas de comunicación que le permitan convertirse en escritor, justificando en sí al texto como un elemento que no surge de manera espontánea, sino que trasciende de un proceso de análisis de la realidad, la comprensión de la superposición del texto o meta texto (un texto que surge o se enlaza a otro) (Timball-Duclaux, 1993). De esta manera, el estudiante o escritor podrá iniciar, desde la reconstrucción de textos, su reconocimiento del contenido retórico, la apropiación del tópico y la construcción de ideas enlazadas que permitan a este transformar e iniciar una nueva construcción literaria, en la cual la inspiración y creatividad juegan un papel fundamental.

Vygotsky (1986), por su parte, plantea como elemento fundamental para la creación, el referente a elementos reales o las experiencias anteriores. Vygotsky identifica a la imaginación como la combinación entre fantasía y realidad que convergen en grados de combinación entre estos, lo cual conlleva a la función imaginativa relacionada directamente con la experiencia acumulada por el sujeto y las diferentes combinaciones que este realiza con la fantasía. El autor afirma que *“cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más*

elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.” (2006, p. 9).

Rodari (2002), considera que la escritura creativa o producción escrita creativa otorga un papel fundamental a la imaginación en la educación, la palabra escrita tiene un valor liberador para que ninguno sea esclavo si se confía en la creatividad infantil (p. 7). Rodari discurre que puede haber escritura creativa a partir de acercamientos extraños o relaciones imprevisibles entre palabras, que pertenecen a cadenas o contextos diferentes. Dicha relación es producida porque la imaginación es la mente misma, analizando, reconstruyendo, y la cual se aplica a diferentes actividades basada en los mismos procedimientos.

La imaginación se convierte así, en la herramienta a través del cual el sujeto realiza el acto creativo centrado en su personalidad y las contribuciones que le ofrecen otros referentes: las palabras, sus significados, sus sonidos, sus asociaciones espontáneas, los recuerdos personales y socioculturales que lo rodean. De este modo la escritura creativa se convierte en la posibilidad de transformar la realidad jugando con la imaginación, la transformación del común para expresar una idea en una palabra o en una imagen que remite y reconstruye el discurso, inspirando en el sujeto su pensamiento creativo, su producción escrita y un carácter liberador en su concepción de aquello que percibe desde su experiencia vivida.

2.2.2. Literatura y ciudad

Es así que la literatura de ciudad se toma en este proyecto, como un medio mediante el cual las estudiantes van a manifestar de forma escrita, su experiencia de habitar la ciudad, entendida esta como un espacio para la interacción del sujeto, su discurso y la multiplicidad de sus

imaginarios. De este modo, la literatura de ciudad permitirá a las estudiantes reflexionar sobre su cotidianidad, su visión de mundo, lo que caracteriza al sujeto en ciudad como escritora, lectora y crítica de la misma.

Para Moro (2013), la ciudad es creadora de imaginarios, es un referente para la lectura y escritura, un instrumento que construye pensamientos, ideas y concepciones del entorno. Esta le brinda al sujeto escritor y lector, contenidos de la realidad, características y técnicas para ir más allá del mero acto de leer y escribir en procesos significativos para su formación como escritor.

Vásquez (2002) concibe la ciudad como un elemento de estudio, un espacio, en el cual convergen conceptos, categorías y elementos que permiten al sujeto crear, construir y elaborar una representación individual de la urbe. Propiciando el desarrollo de escrituras y relatos que representan su realidad vivencial desde la percepción del ciudadano particular.

El uso del concepto de ciudad como un tema que involucra al sujeto en la complejidad del proceso de escritura como producto, tanto como el reconocimiento de la realidad a partir de procesos de lectura, permitirán a las estudiantes, mejorar sus procesos de escritura.

Es así como la literatura se convierte en una herramienta para potenciar la inspiración literaria y los procesos de escritura en el sujeto sin diferenciar su contenido, origen, intención comunicativa u estructura formal. La ciudad como referente brinda al sujeto de manera libre, creativa, aquellos elementos que le permiten crear textos escritos más allá de un valor comunicativo.

La literatura urbana o de ciudad ofrece aquellos elementos que permiten al sujeto la producción creativa, al recrear y reconstruir usando la imaginación, la creatividad y la fantasía,

para mejorar su talento escritural que muchas veces se ve, limitado por las prácticas de escritura que se realizan en la escuela. Reconstruir y manifestar el mundo por medio de la palabra.

De tal forma, Moro (2014) plantea que “una ciudad otra, cuyos códigos se muestran diferentes a las ficciones de orden, aquellas que protegen/ controlan/ organizan [...] una ciudad narrada por voces de quienes se hallan ‘fuera de las mediciones urbanas’” (p. 229).

La autora ve la ciudad como un entorno variable y transformable acorde a los imaginarios de la persona que la interpreta (p. 90), Plantea que el discurso que nace a partir del reconocimiento del espacio, la situación y el contexto, posibilita al sujeto escritor comprender, analizar y justificar sus imaginarios para la transformación de la realidad, identificándolo como sujeto crítico de la ciudad.

Considera la importancia del proceso de lectura y escritura de y sobre la ciudad como procesos cognitivos diferentes que convergen en el reconocimiento del sujeto como parte del contexto que reconstruye, permitiéndole ser consciente de aquello que lee y sobre lo que se escribe a partir de su participación en el texto que se analiza.

Por otro lado, Vásquez (2002) caracteriza el concepto de ciudad en la literatura como aquella que “todos han encontrado en la ciudad un espacio o un lugar estupendo para la reflexión o para el hacer creativo”. Desde esta perspectiva, el autor realiza un análisis semiótico a todos aquellos elementos particulares que permiten leer una cultura y la vida misma.

Por lo tanto, el autor justifica la fuerza comunicativa del código escrito como un elemento para el desarrollo de la sociedad con lectores competentes, que interpretan la realidad del espacio, las situaciones, el comportamiento socio-cultural, el discurso repleto de significación.

De este modo, el autor defiende la importancia de la creación literaria y la lectura crítica a fin de reconstruir la ciudad, usándola como medio intelectual para la subsistencia del sujeto en un contexto que rodea al sujeto de intenciones comunicativas que deben comprenderse, analizarse y así mismo reconstruirse como nuevas perspectivas de pensamiento.

La lectura de textos literarios de ciudad o urbanos (aquellos que se desarrollan o tienen como referentes la ciudad como contenido o referente temático) y la imagen (representación con carga simbólica de tipo social) funcionan como herramientas que posibilitarán el desarrollo de la lectura y escritura a nivel crítico.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo porque se interesa en fortalecer la producción escrita a partir de observar las prácticas de lectura y escritura de las estudiantes del grado 904 en el aula de clase, la relación entre las estudiantes, lo que pensaban, su conducta frente a la literatura de textos de ciudad y cómo se relacionaban. Taylor y Bogdán (1986:18), como “aquella que brinda datos descriptivos; las palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable”.

Este tipo de investigación permite el reconocimiento de la realidad en la que están inmersas las estudiantes, la detección del problema y la elaboración de una solución a sus necesidades.

3.2. Enfoque de investigación

El enfoque utilizado en este proyecto es el de investigación-acción ya que se buscaba mejorar los procesos de producción escrita de las estudiantes a partir de una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura de literatura sobre la ciudad. Lewin (1946) define la investigación acción como:

Una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (p.34).

Colas & Buendía (1994:297) caracterizan la investigación acción en 4 fases cíclicas que son: diagnóstico, desarrollo del plan de acción, acción, reflexión o evaluación:

1 Diagnóstico: en esta fase se identifica un problema a partir de la aplicación de diferentes técnicas.

2 Desarrollo del plan de acción: A partir de la información recolectada durante el diagnóstico, se plantean estrategias y recursos para mejorar o resolver la problemática a través de un plan de acción.

3 Acción: En esta fase se diseña el plan de acción de acuerdo con el problema que se quiere resolver y se aplica el plan de acción.

4 Reflexión o Evaluación: en esta fase final se evalúa los efectos del plan de intervención, y los posibles fallos que se presentaron durante la investigación.

3.3. Técnicas e instrumentos

3.3.1. Técnicas

Las técnicas de investigación se refieren a los recursos utilizados por el investigador para acercarse a la realidad que va a estudiar para recoger datos. A través de estas, se identifican problemáticas, fenómenos que se quieren comprender o solucionar. Las técnicas usadas en esta investigación fueron: la observación no participante y participante, la encuesta, la prueba diagnóstica y la documentación.

La **observación** es una técnica en la cual el investigador se aproxima al contexto del grupo de estudio con el objetivo de recolectar datos que los registra en diarios de campo. De acuerdo con Diaz Sanjuan (2011), “*es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado*” (p. 8).

En la primera fase de la investigación, la observación fue no participante, es decir, el investigador no se involucró en la situación observada, más cumple un rol activo dentro del grupo de estudiantes observado convirtiéndose en parte del grupo sin intervenir en las actividades del mismo. Por el contrario, durante la implementación, la observación fue participante pues hubo interacción entre el investigador y los participantes durante el desarrollo de la propuesta pedagógica. Los datos recogidos en la observación no participante sirvieron para definir el problema de investigación y la propuesta de intervención pedagógica.

La **encuesta** es una técnica que permite la recolección de información específica y relevante de las estudiantes. La encuesta facilitó recoger información de índole personal, familiar, y académico (ver Anexo 1); que permitió caracterizar a la población

Prueba diagnóstica: con esta técnica se identifica el nivel de conocimientos y habilidades de las estudiantes en un área específica de aprendizaje. Para ello, se diseñó con el propósito de evaluar los procesos de lectura y escritura, de argumentación y producción textual.

La **revisión documental:** sirve al investigador para conocer y comprender el contexto en el que se encuentran los sujetos de la investigación, sus dinámicas y proyecciones. Con el fin de caracterizar la institución, se realizó una revisión de documentos como el PEI, el Manual de Convivencia, el plan de estudio el área de lengua castellana. Con esta revisión, se identificó la misión, visión de la institución, horizonte institucional, objetivos y temáticas que guían el plan de estudios. Lo cual sirvió para articular la propuesta pedagógica a los objetivos institucionales y al plan de estudio.

3.3.2. Instrumentos

Los instrumentos son precisos para obtener y certificar los datos de un modo metódico y la veracidad de la información en relación con las técnicas utilizadas. En este caso, cada observación estuvo acompañada de un diario de campo que permitió registrar los eventos, situaciones o comportamientos relevantes durante el momento de la observación y, además, el investigador tiene la posibilidad de conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se observa, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de los datos para la labor evaluativa posterior (Valverde, 1998, p. 308).

Se utilizó, además, el **cuestionario**, tanto de preguntas abiertas y cerradas, como de selección múltiple en la encuesta y en la prueba diagnóstica.

3.4. Matriz categorial

La matriz categorial presenta las categorías que se encuentran en la pregunta y el objetivo general del proyecto, las cuales se apoyan en autores del marco teórico como Daniel Cassany, Charo Hernández y Fernando Vásquez.

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	AUTORES
Lectura	Las líneas	Decodificación de la información	Daniel Cassany
	Entre líneas	Deducción de la información	
	Detrás de las líneas o nivel de lectura crítica.	Comprensión del texto a nivel crítico.	

Producción escrita	Génesis de las ideas	Recolección y clasificación del contenido	Charo Hernández
	Organización de las ideas	Categorización y organización de las ideas	
	Fase de escritura	Escritura y relectura del texto	
	Revisión y corrección del texto	Confrontación del texto	
		Reconocimiento de la intención comunicativa	
Autoevaluación	Interiorización del texto y su intención		
Literatura de Ciudad	La ciudad	<p>Espacio para la creación literaria.</p> <p>Reflexión del sujeto como parte del contexto.</p>	Fernando Vásquez, Diana Moro.
	Texto de ciudad	<p>Interpretación de la realidad.</p> <p>Construcción de pensamiento.</p> <p>Escritura como reconstrucción de la realidad</p>	

Población: La población con la cual se llevó a cabo esta investigación eran 37 estudiantes del grado 904, con edades entre los 15 y 17 años, de estrato dos y tres, las cuales residían en barrios de las localidades San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Antonio Nariño.

CAPÍTULO 4: FASES DEL PROYECTO

4.1. Fases desarrolladas

Esta investigación se desarrolló de acuerdo con las fases de la investigación-acción propuesta por Colas y Buendía (1994): diagnóstico, desarrollo del plan de acción, acción, reflexión o evaluación.

En la fase de **diagnóstico** se aplicaron las técnicas de: observación no participante, encuesta y prueba diagnóstica. Con la información recolectada se caracterizó la población, se definió el problema de investigación, los objetivos y el referente teórico que orientaría el proyecto.

En la fase de **desarrollo del plan de acción** se diseñó una propuesta de intervención pedagógica a partir de los datos recogidos en la fase de diagnóstico, la cual respondía a la pregunta problema y a los objetivos.

En la fase de **acción** se desarrolló la propuesta de intervención pedagógica durante el segundo semestre de 2018 y el primer semestre de 2019. Las actividades desarrolladas fueron agrupadas en un portafolio personal para cada estudiante y la observación realizada a la clase y los datos emergentes de esta se consignaron en diarios de campo.

En la fase de **reflexión** se analizaron los datos recogidos a lo largo de la intervención pedagógica y los trabajos de las estudiantes, los cuales se interpretaron para dar cuenta de los resultados de la investigación.

4.1.1. Cronograma

El cronograma presenta las fases de la investigación y el tiempo en el cual se llevaron a cabo.

FASES DE INVESTIGACIÓN	2018			2019									
	Septiembre	Octubre	Noviembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre
Diagnóstico	X	X	X										
Desarrollo del plan de acción				X	X	X							
Acción							X	X	X	X	X		
Reflexión												X	X

4.2. Propuesta pedagógica

La propuesta de intervención pedagógica responde a la pregunta de investigación, y se apoya en los autores del referente teórico Daniel Cassany, Charo Hernández, Fernando Vásquez y Diana Moro.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta se organiza en 3 fases: la interpretación de la literatura de ciudad, la literatura de ciudad para la producción escrita, la evocación y repaso. Cada una de estas fases se desarrollaron a través de diversos talleres y actividades que permitieron que las estudiantes pudieran mejorar sus procesos de producción escrita.

La primera fase, la interpretación de la literatura de ciudad, tenía como objetivo dar cuenta de la práctica de la lectura y motivar el desarrollo de esta como un proceso crítico no como una actividad mecánica en el aula. Para ello, se utilizaron textos referentes a la ciudad, películas y manifestaciones artísticas (teatro), para la comprensión del texto y el repertorio lingüístico y literario que este brinda a las estudiantes.

La segunda fase, la literatura de ciudad para la producción escrita tenía como objetivo mejorar la producción escrita de las estudiantes, partiendo de la lectura crítica grupal e individual, el debate y la discusión sobre textos de ciudad de diferentes géneros, autores y contextos que permitieran, al igual que las salidas de campo, desarrollar una reflexión del sujeto en ciudad, la transformación de este y la producción escrita como manifestación creativa del pensamiento.

La fase, la evocación y el repaso tenía como objetivo la producción de un texto final que daría cuenta del proceso de escritura crítica desarrollado por las estudiantes, en el cual fueran consientes y reflexionaran sobre su intención comunicativa, la importancia de las propiedades textuales (coherencia y cohesión), y analizaran sus procesos de escritura.

Dicho texto surge de la lectura y discusión de la ciudad y el sujeto planteados en el texto literario, y la comparación de estos con la realidad, los espacios y las problemáticas evidenciadas en las salidas de campo realizadas.

Para ello, se desarrollaron procesos de borrado, corrección y coevaluación de los distintos textos escritos por las estudiantes, lo cual les permitió revisar y corregir errores de manera inmediata para el mejoramiento del texto, todo esto reforzado por las lecturas y exposiciones grupales de los distintos textos de ciudad trabajados en clase.

FASES	FACTOR ESTÁNDAR	TEMA	ACTIVIDADES	RECURSOS	LOGROS
<p>LA INTERPRETACIÓN DE LITERATURA DE CIUDAD</p>	<p>Comprensión, producción y literatura</p>	<p>La ciudad en la literatura</p>	<p>Lectura grupal Debate Películas Salida de campo Taller de producción escrita.</p>	<p>Texto: <i>Moussong, Lazlo. 3 mujeres en mi vida.</i> México (2012).</p> <p>Video: <i>Literatura y ciudad: reconstrucción de una sociedad.</i> Director. <i>Alejandra Ortiz 2015</i> recuperado en: https://www.youtube.com/watch?v=Yap2GpF7dUs</p> <p>Texto: <i>Concurso Bogota en 100 palabras. Version 2018. Alcaldia de Bogotá. Plagio fundación.</i> recuperado en : https://bogotaen100palabras.com/web/</p> <p>Video: <i>Concurso Bogota en 100 palabras. Version 2018. Alcaldia de Bogotá. Plagio fundación.</i> recuperado en: https://www.youtube.com/watch?v=hd0N1sIoiTc</p> <p>Novela: Esquivel, Laura. <i>Como agua para chocolate.</i> (1989) Mexico.</p>	<p>Toma conciencia sobre su proceso de comprensión lectora.</p> <p>Relaciona sus conocimientos previos con las lecturas.</p> <p>Reconoce las características de textos referidos a la ciudad tales como espacio, personajes, contexto histórico entre otros.</p> <p>Establezco relaciones entre el texto literario y el contexto cultural en el que se desarrolla.</p>

				<p><i>Película: Como agua para chocolate.</i> 1992 tv imbd recuperado en: https://www.imdb.com/title/tt0103994/</p>	
LITERATURA DE CIUDAD PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA	Comprensión, producción y literatura	La producción escrita para la comprensión de la ciudad	Lectura individual Representación teatral Salidas de campo Taller de producción escrita.	Cuentos: <i>López, Luis. La Absolución. Argentina. Ed ciudad Seva (2010).</i> <i>López, Luis. Luisa di noldo. Argentina. Ed ciudad Seva. (2010).</i> <i>López, Luis. Un buque partio de San Juan . Puerto rico. Ed Nuevo día. (2004)</i> . <i>Novela: Cortázar, Julio. Continuidad de los parques. Argentina. 3era Ed. El cid editor. (2005).</i>	Relaciono manifestaciones artísticas con contextos reales, situacionales y particulares de un texto literario en específico. Leo de manera crítica textos sobre la ciudad de distintos autores de la literatura latinoamericana. Comprendo textos literarios a partir de la intención comunicativa del autor.
EVOCACIÓN Y			Lectura grupal		Identifico estrategias

REPASO	Comprensión, producción y literatura	La escritura crítica y el texto literario de ciudad.	Debate y discusión Conversatorio Salidas de campo Taller de producción escrita.	<p>Artículo del periódico Diagonal textos para leer la vida en la ciudad. (2015). https://www.diagonalperiodico.net/culturas/26752-textos-para-leer-la-vida-la-ciudad.html</p> <p><i>Novela: Quiroga, Horacio. Pasado Amor. Uruguay. Ed. Digital. (2005).</i></p> <p><i>Cuentos: Quiroga, Horacio. Cuentos de amor, de locura y de muerte. 3era Ed. Biblioteca Ayacucho. (2004).</i></p> <p><i>Novela: Mendoza, Mario. Leidy Masacre. Bogotá. Ed. Planeta (2013).</i></p>	<p>que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto.</p> <p>Elaboro un texto que cuenta con las propiedades textuales de coherencia y cohesión.</p>
---------------	--------------------------------------	--	--	---	--

CAPÍTULO 5: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La organización y análisis de la información implican un proceso de fraccionamiento de la información recolectada durante la investigación con el fin de dar respuesta a la pregunta y los objetivos. Bonilla y Rodríguez (1997) al respecto afirman que organizar los datos durante la recolección significa, ante todo, “hacer explícita la lógica subyacente a estos, de tal modo que no quedan 'fuera de control' del investigador, quien deberá evaluar periódicamente los vacíos en la información y generar las estrategias para complementarla y garantizar su validez" (p. 243). Según las autoras, este proceso se desarrolla en tres fases: una de categorización y codificación inductiva, otra de análisis de la información en función de la pregunta y los objetivos de la investigación y, otra de identificación de patrones culturales, los cuales orientan el ejercicio de interpretación los datos.

5.1. Categorización y codificación

En la fase de categorización se efectuó una exploración de la información recolectada en los diarios de campo y los trabajos de las estudiantes, fragmentándola en subconjuntos de datos ordenados por temáticas, a partir de las cuales se emergen de manera inductiva categorías culturales, las cuales evidencian una visión en conjunto de la realidad estudiada (Bonilla, 1997:254).

La información recolectada en los diarios de campo sobre cada actividad de clase se revisó, analizó, organizó y categorizó en unidades temáticas en una matriz. Las categorías inductivas que emergen de los diarios de campo se obtuvieron de las dinámicas de la clase de manera oral, mientras que las categorías de los trabajos realizados se determinaron por la información escrita.

Los datos analizados de los diarios de campo de las actividades de clase realizadas se organizaron en tablas, se categorizaron teniendo en cuenta aspectos relacionados con las fases para la producción escrita, la metodología conformada por las estrategias y recursos utilizados y el uso de literatura para propiciar la producción escrita.

Tabla 1. Matriz de organización de la información: Lectura

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	PROPOSICIONES	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGO
LA INTERPRETACIÓN DE LITERATURA DE CIUDAD	<p>Conocimientos previos contribuyen a la comprensión de las características de la ciudad.</p> <p>Formulación de preguntas inferenciales sobre el texto literario de ciudad generan interés por la práctica escritural.</p> <p>El análisis de la ciudad en el texto literario permite construir una visión de ciudad.</p> <p>Referente para la producción escrita.</p> <p>Práctica escolar e identificación de la estructura narrativa para la comprensión del texto.</p> <p>La comprensión de las características de ciudad en el texto literario activa en los estudiantes conocimientos previos de su contexto.</p> <p>La descripción literaria de la ciudad y la comparación de esta con su contexto social (ciudad), permite la comprensión e interpretación del texto mismo.</p>	FACTORES QUE CONTRIBUYEN A LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO LITERARIO DE CIUDAD	FAC- COMP- TEX- LIT- CIU.

	<p>Los medios de comunicación inciden en la construcción del modelo mental de las estudiantes.</p> <p>Las estudiantes sustentan sus y opiniones mediadas por referentes sociopolíticos que surgen de la información presentada en medios de comunicación y el núcleo familiar.</p> <p>Los medios de comunicación digitales (Internet y TV) son la principal fuente de información de las estudiantes.</p> <p>Los medios de comunicación contribuyen a la interpretación del texto literario partiendo de la comparación de su contenido, realidad y fidelidad de lo audiovisual al texto escrito.</p> <p>Las problemáticas de violencia, rol de la mujer, cultura y visión de mundo que presentan los medios de comunicación permiten a las estudiantes reconocer la realidad sociocultural de su entorno y cómo se presenta esta en diferentes textos literarios.</p> <p>La información de los medios de comunicación que poseen las estudiantes sobre la ciudad y la que se encuentra en los textos literarios les permite comparar con su entorno y sus experiencias personales.</p>	<p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN APORTAN ELEMENTOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO LITERARIO</p>	<p>MED – COM- APOR- ELEM – COMP- TEX- LIT.</p>
<p>LITERATURA DE CIUDAD PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA</p>	<p>Las estudiantes realizan lluvias de ideas, subrayado de contenido y palabras clave en los textos literarios para comprender el contenido sociolingüístico que ofrece cada una de las partes del texto: inicio, nudo, desenlace.</p> <p>Las estudiantes toman figuras retóricas del texto literario de ciudad para la construcción de</p>	<p>ESTRATEGIAS DE LAS ESTUDIANTES PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.</p>	<p>ESTRAG- EST -COMP- LEC.</p>

	<p>significado de sus textos escritos.</p> <p>La lectura de textos con temáticas sobre la violencia, la venganza, la muerte y el rol de la mujer en la ciudad contribuye en la lectura crítica y reflexiva.</p> <p>La lectura de textos con temáticas sobre la violencia, la venganza, la muerte y el rol de la mujer en la ciudad contribuye en la comprensión de su rol como lector y participante de las problemáticas que plantea el texto.</p> <p>Los puntos de vista y argumentos que surgen de la lectura de textos literarios de ciudad permiten a las estudiantes desarrollar procesos de escritura crítica como sujeto actor capaz de transformar los planteamientos o problemáticas presentadas en el texto.</p>	<p>LOS TEXTOS LITERARIOS APORTAN ELEMENTOS LITERARIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO</p> <p>LAS TEMÁTICAS DE LOS TEXTOS LITERARIOS CONTRIBUYEN A LA LECTURA CRÍTICA</p>	<p>TEX- LIT APOR- ELEM LIT- CONST- SIGN.</p> <p>TEM- TEX- LIT -CONT LEC- CRIT.</p>
	<p>Videos sobre la ciudad presentados en la clase, afianzan la interpretación de las estudiantes sobre la ciudad como espacios para la construcción de pensamiento</p> <p>Los videos y películas del texto leído en clase refuerzan la comprensión de los textos literarios trabajados en clase.</p> <p>El video y la película de texto literarios de ciudad propician la comprensión de las estudiantes sobre el rol de la mujer, la violencia y el concepto de que hacen parte de su contexto socio- cultural.</p>	<p>RECURSOS AUDIOVISUALES APORTAN ELEMENTOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA CIUDAD EN EL TEXTO LITERARIO.</p>	<p>REC – AUD- VIS- APOR – ELEM-COMP- CIU- TEX- LIT.</p>

Tabla 2. Matriz de la organización de la información: Escritura

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	PROPOSICIONES	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGO
LA INTERPRETACIÓN DE LITERATURA DE CIUDAD	<p>Falta de experiencia con la tipología textual narrativa por la práctica recurrente de copia de textos en el aula de clase.</p> <p>Dificultad al momento de articular los puntos de vista ofrecidos por las estudiantes y las razones que la justifican.</p> <p>No se realizan procesos de escritura que posibiliten la creación textual para la reflexión de su rol como sujeto de un contexto sociocultural.</p>	FALTA DE EXPERIENCIA EN LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA.	FAL – EXP-PRO- ESCR.
LITERATURA DE CIUDAD PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA	<p>La producción escrita se ve influenciada por la realidad sociocultural de la estudiante.</p> <p>La estudiante utiliza elementos reales que parten de la visión reflexiva sobre el entorno (ciudad) que las rodea para enriquecer su escrito.</p> <p>Las estudiantes recurren a sus experiencias personales para enriquecer sus textos tanto como los espacios de la ciudad en que toman lugar.</p> <p>El texto literario de ciudad posibilita en las estudiantes la construcción de textos en los que la ciudad se convierte</p>	<p>CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL DE LAS ESTUDIANTES</p> <p>LITERATURA DE CIUDAD MOTIVA LA PRODUCCIÓN ESCRITA</p>	<p>CON- EXP-EST</p> <p>LIT- CIU-MOT- PROD-ESC.</p>

	<p>en un espacio para la creación literaria.</p> <p>El texto literario de ciudad evoca en las estudiantes procesos de producción escrita que surgen de la experiencia propia de las estudiantes o de su entorno sociocultural.</p> <p>La literatura de ciudad aporta a la comprensión de la ciudad como un entorno para la creación literaria.</p> <p>La literatura de ciudad aporta a las estudiantes un repertorio estructural y lingüístico para la producción escrita</p> <p>Los diferentes tipos de géneros literarios sobre la ciudad, aportan sus estructuras y características en el estilo de escritura de las estudiantes.</p> <p>Las estudiantes parten de la estructura narrativa para la producción escrita.</p> <p>Las temáticas de violencia, rol de mujer, y el sujeto en la ciudad presentados en la literatura de ciudad se convierten en temáticas recurrentes de los textos producidos por las estudiantes.</p>	<p>LA LITERATURA DE CIUDAD APORTA A LA COMPRENSIÓN DE LA CIUDAD</p> <p>LOS GÉNEROS LITERARIOS APORTAN ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS A LA PRODUCCIÓN ESCRITA.</p> <p>LAS TEMÁTICAS DE LOS TEXTOS SE ENFOCAN EN LA VIOLENCIA Y LA MUJER</p>	<p>LIT CIU APOR COMP CIU</p> <p>GEN -LIT APOR- PROD ESCR.</p> <p>TEM -TEX - ENF –VIOL- MUJ.</p>
--	---	--	---

	<p>Los personajes, las situaciones y los contextos recreados en la literatura de ciudad se convierten en referentes para la producción escrita de las estudiantes partiendo de la reflexión de la rutina diaria de estas para la producción escrita.</p>		
	<p>Las fuentes audiovisuales presentan a las estudiantes espacios, situaciones y entornos particulares que brindan puntos de partida para la producción escrita, haciendo de esta un proceso menos complejo.</p> <p>El video sobre la ciudad en que viven las estudiantes da a conocer situaciones cercanas a su contexto inmediato y facilita la reconstrucción de la realidad como parte de su proceso de producción escrita.</p>	<p>FUENTES AUDIOVISUALES BRINDAN REFERENTES PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA</p>	<p>FUE –AUD- BRIND- REF- PROD- ESC,</p>
<p>LA EVOCACIÓN / EL REPASO</p>	<p>Las propiedades textuales de coherencia y cohesión se desarrollan de manera progresiva partiendo de la lectura y corrección.</p> <p>La violencia, la venganza y el rol de la mujer como parte de la ciudad se convierten en tema de discusión que permite la comprensión del texto escrito desarrollado por las estudiantes.</p> <p>Las estudiantes utilizan recursos lingüísticos que presentan los textos literarios de ciudad como las figuras</p>	<p>LA LITERATURA DE CIUDAD APORTA ELEMENTOS PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA</p>	<p>LIT CIU AP ELE PRO ESCR</p>

	<p>retóricas para expresar su sentido de ciudad.</p> <p>El texto escrito por las estudiantes surge de una reflexión sobre sus experiencias en un entorno urbano o de ciudad.</p>		
	<p>La revisión de los detalles de la ciudad, sus espacios y situaciones que toman lugar en ella refuerza el contenido propio del escrito realizado por las estudiantes.</p> <p>La literatura de ciudad permite a las estudiantes abordar temáticas de violencia y separación en contextos sociales, familiares y culturales complejos de desarrollar por medio del texto escrito.</p> <p>La sustentación de argumentos en el texto escrito surge de la reflexión propia de las estudiantes a sus experiencias propias o de su entorno socio cultural.</p> <p>Los textos literarios de ciudades brindan interpretaciones a diferentes problemáticas de índole social, afectivo y político que a su vez se ven sustentadas o criticadas por las estudiantes en su producción escrita desde propuestas de solución o a modo de reflexión.</p>	<p>REFERENTE EXPERIENCIAL Y SOCIAL PARA LA CREACIÓN LITERARIA.</p> <p>LA REFLEXIÓN SOBRE SUS EXPERIENCIAS EN LA CIUDAD APORTA EN SU ESCRITURA CRÍTICA.</p> <p>LAS PROBLEMÁTICAS DE LA CIUDAD PRESENTE EN LOS TEXTOS LITERARIOS PROPICIAN LA REFLEXIÓN Y LA ESCRITURA CRÍTICA</p>	<p>REF- EXP- SOC –CRE LIT</p> <p>REF – EXP- CIU- APOR- PRO- ESC.</p> <p>PROB-CIU- PRE- TEX- LIT-PROP – ESC- CRIT.</p>

Tabla 3. Matriz de organización de la información: Metodología

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	PROPOSICIONES	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGO
LA INTERPRETACIÓN DE LITERATURA DE	Las preguntas indagatorias permiten que las estudiantes	LA PREGUNTA REFLEXIVA PROPICIA	PRE FORM-ARG

<p>CIUDAD</p>	<p>comprendan y relacionen el texto con su contexto.</p> <p>Las preguntas de tipo reflexivo sobre problemáticas sociales como la violencia, el rol de la mujer y la política generan espacios de discusión para que las estudiantes compartan su punto de vista de problemáticas presentes en su contexto sociocultural.</p> <p>Las preguntas abiertas sobre el rol de la mujer en los textos literarios de ciudad tales como:</p> <p>¿Por qué la mujer es importante para el texto?</p> <p>¿Todas las ciudades tienen las mismas problemáticas?</p> <p>Generan procesos de discusión que confrontan los puntos de vista tanto como las afirmaciones de las estudiantes y permiten que estas encuentren en la producción escrita un recurso para la manifestación de sus comprensiones y visiones sobre la ciudad.</p>	<p>INTERACCIÓN DE PUNTOS DE VISTA SOBRE LA CIUDAD</p>	
	<p>El debate permite la interacción de todas las estudiantes basadas en la confrontación del producto escrito con las características del texto literario de ciudad para generar procesos de corrección a las propiedades textuales de coherencia y cohesión.</p> <p>El debate genera un continuo flujo de saberes que parten de la interpretación y la sustentación o crítica de problemáticas culturales,</p>	<p>EL DEBATE PROPICIA UN PROCESO METACOGNITIVO CONJUNTO SOBRE LOS TEXTOS ESCRITOS</p>	<p>DEB- PROP- PROC METCOG -CONJ TEXT- ESCR</p>

	<p>políticas y personales presentadas en el texto escrito que surgen de la realidad sociocultural de cada estudiante.</p> <p>El debate permite que las estudiantes compartan sus ideas y utilicen las correcciones de sus compañeras para realizar correcciones en su texto escrito.</p>		
LITERATURA DE CIUDAD PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA.	<p>La lectura en grupos de textos literarios de ciudad contextualiza a las estudiantes sobre problemáticas sociopolíticas propias de su entorno.</p> <p>La lectura en grupos genera espacios de diálogo sobre el rol de la mujer, el valor de esta para la transformación de la sociedad y la representación literaria de esta en la literatura de ciudad.</p>	<p>LECTURA GRUPAL DE LITERATURA DE CIUDAD CONTRIBUYE EN LA COMPRENSIÓN DE SU CONTEXTO.</p> <p>LA LECTURA CONJUNTA CONTRIBUYE EN LA COMPRENSIÓN DEL PAPEL DE LA MUJER</p>	<p>LEC- GRU- LIT CIU- CONT- COMPR-CONT.</p> <p>LEC –CONJ – CONT- COMP- PAP- MUJ</p>
	<p>Las películas basadas en textos literarios de ciudad permiten una comprensión a nivel crítico y permite identificar características comparables del texto con la realidad del estudiante.</p>	<p>RECURSOS AUDIOVISUALES PARA LA COMPRENSIÓN CRÍTICA DE LA LITERATURA DE CIUDAD</p>	<p>REC- AUD - COMP CRIT - LIT –CIU.</p>
	<p>Las salidas de campo permiten a las estudiantes acercarse a la realidad de espacios socioculturales presentes en la ciudad, distintos al contexto cotidiano del barrio o la localidad.</p> <p>Las salidas de campo permiten evidenciar la transformación de la ciudad a través del tiempo, siendo el museo el punto de partida para la cosmovisión de este cambio.</p>	<p>SALIDA DE CAMPO CONTRIBUYE A LA COMPRENSIÓN DE LA CIUDAD</p> <p>SALIDA DE CAMPO CONTRIBUYE EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA</p>	<p>SAL – CAMP- CONTRIB-COMPR- CIUD</p> <p>SAL –CAMP- CONT-PROD- ESC</p>
	<p>La visita a diferentes</p>		

	<p>espacios de la ciudad permite entender la importancia del espacio y el sujeto en una narración y como estos enriquecen la producción escrita de un texto.</p> <p>La ciudad se convierte en algo más que una temática literaria y trasciende en un referente para la producción escrita desde la realidad.</p> <p>Los espacios culturales como museos, parques y galerías permiten a las estudiantes enriquecer su repertorio lingüístico y literario partiendo de la interacción de estas con las situaciones, reflexiones e intenciones propias del espacio y sus personajes.</p>		
<p>LA EVOCACIÓN Y EL REPASO DEL TEXTO LITERARIO</p>	<p>Las estudiantes recurren a recursos literarios y lingüísticos presentados en el texto literario de ciudad para la producción textual en la que se evidencian diferente uso del lenguaje y la representación propia de su contexto inmediato (ciudad) y las vivencias que en ella pueden tomar lugar.</p> <p>La representación de la ciudad que se presentan en los textos trabajados tanto como sus espacios y los sucesos que toman lugar en ella se convierten en un referente en los escritos de las estudiantes.</p> <p>El texto literario de ciudad posibilita la comparación de problemáticas sociales en Latinoamérica, partiendo de la comparación de contextos inmediatos en que se desarrolla la obra (problemática y temática del texto) y los referentes</p>	<p>LITERATURA DE CIUDAD COMO RECURSO PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA</p> <p>REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD EN LA ESCRITURA</p>	<p>LIT CIUD REC PROD ESCR</p> <p>REP DE REA ESCRT</p>

	<p>históricos (tiempo y espacio) en que se desarrolla la misma.</p> <p>La literatura de ciudad muestra a las estudiantes distintas reflexiones sobre los espacios, el esquema y las características propias de la misma influyendo en el análisis mismo que estas desarrollan del texto y lo contrastan con su ciudad y su contexto inmediato.</p>		
--	--	--	--

5.2. Análisis de la información

En esta fase, las categorías inductivas se relacionan teniendo en cuenta las categorías deductivas para identificar los patrones culturales que orientarán la interpretación de los datos, que permitan responder al objetivo principal de la investigación, tal como los plantea Bonilla y Rodríguez (1997).

Realizada la organización de la información y reconocidas las categorías, se efectuó un análisis que permitió establecer relaciones entre estas, con el objetivo de comprobar la incidencia de la literatura de ciudad como estrategia que contribuya a la producción escrita de las estudiantes.

Se encontró que la lectura de textos literarios de ciudad, activó los *conocimientos* y *experiencias* de las estudiantes a partir de las cuales comprendieron su contexto inmediato y su ciudad. Se evidenció que los conocimientos que emergieron eran escolares, de su contexto y de los medios de comunicación y las experiencias eran de tipo social y cultural. Es a partir de estos que las estudiantes construyen sus puntos de vista y comprensiones sobre la ciudad.

De igual manera, se pudo establecer que para estimular la lectura y escritura *las estrategias*, como la *pregunta*, activaron también los conocimientos y experiencias de las estudiantes, y además permitieron que ellas se conectaran con las problemáticas abordadas en el texto.

La *lectura grupal*, *el conversatorio* y *el debate*, por su parte, propiciaron la *reflexión*, la cual aportó a la *lectura crítica* y la *escritura crítica*. La *reflexión* contribuyó tanto a la lectura como a la escritura crítica. Dicha práctica permitió la confrontación de pensamientos en tanto las problemáticas trascienden del texto escrito y brindan un punto de partida sobre el cual escribir.

La *lectura grupal* permitió un proceso de comprensión y discusión del texto literario sobre la ciudad que posibilitó que las estudiantes identificaran la problemática del texto y establecieran una comparación con su realidad sociocultural.

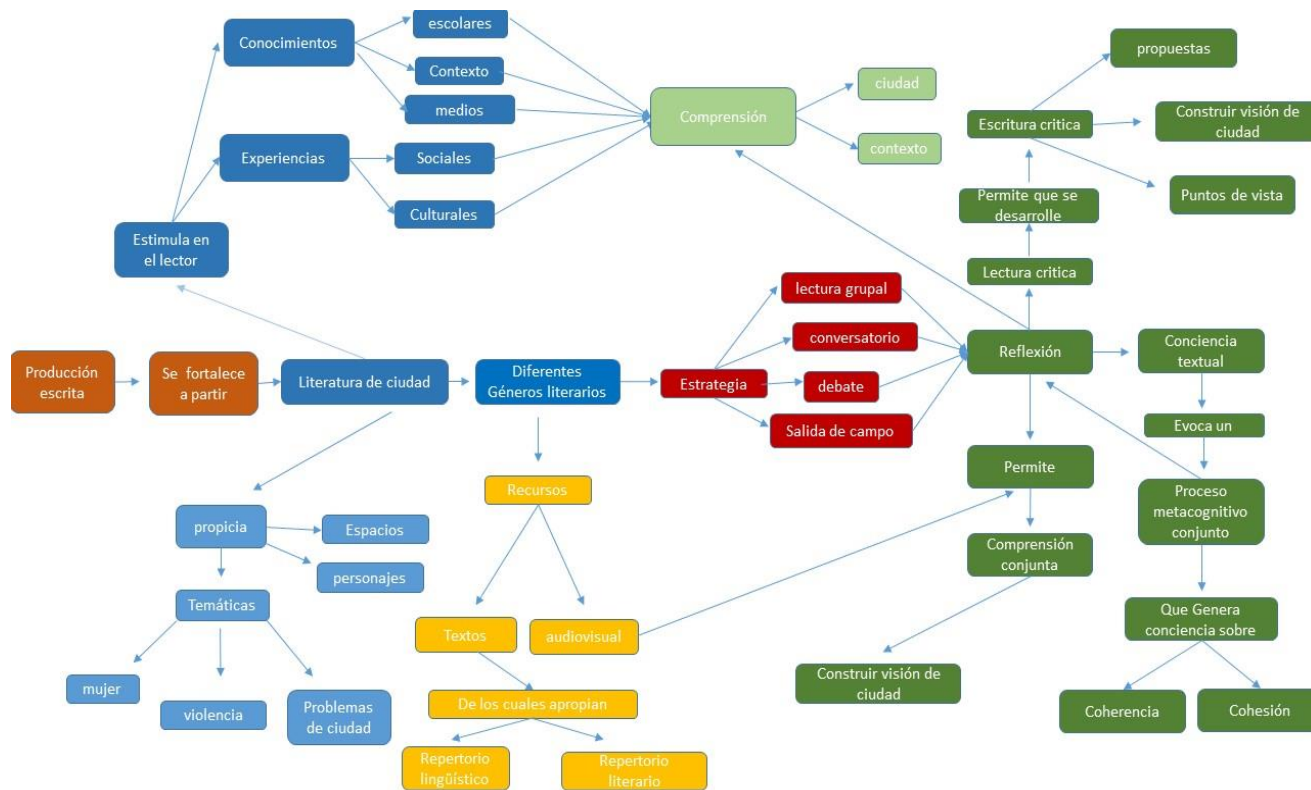
Otro hallazgo importante que se identificó es la *reflexión* generada por las estrategias mencionadas, ya que esta propició una *comprensión conjunta* que les permitió a las estudiantes *construir una visión sobre la ciudad*, y a la vez generar un *proceso metacognitivo* sobre su proceso de escritura, que les permitió tener *conciencia* sobre lo textual con respecto a la coherencia y la cohesión para la construcción de sentido. Y al igual, propició una escritura crítica que presentaba sus puntos de vista y valoraciones apoyados en argumentos.

Otro aspecto importante encontrado fue el de los *recursos* utilizados para acercar a las estudiantes a la lectura de la literatura de la ciudad y la comprensión de esta. Uno de estos recursos es los textos literarios escritos de diferentes géneros, y el otro, son *recursos audiovisuales* como: el video, la película y el teatro.

Estos recursos contribuyeron en la comprensión de la ciudad: situaciones, contextos y experiencias respecto a problemáticas ambientales, sociales y políticas. Cabe resaltar que, de estos recursos, las estudiantes apropiaron repertorio lingüístico y literario que utilizaron en sus producciones orales y escritas.

Por otro lado, *las salidas de campo* hacen referencia a visitas a espacios distintos al aula de clase, el barrio o la localidad que propician en las estudiantes la reconstrucción del imaginario de ciudad, encontrando en esta espacios, sujetos y temáticas sobre las cuales generar productos escritos que no solo describen la situación, sino que parten de la interpretación de una realidad experiencial.

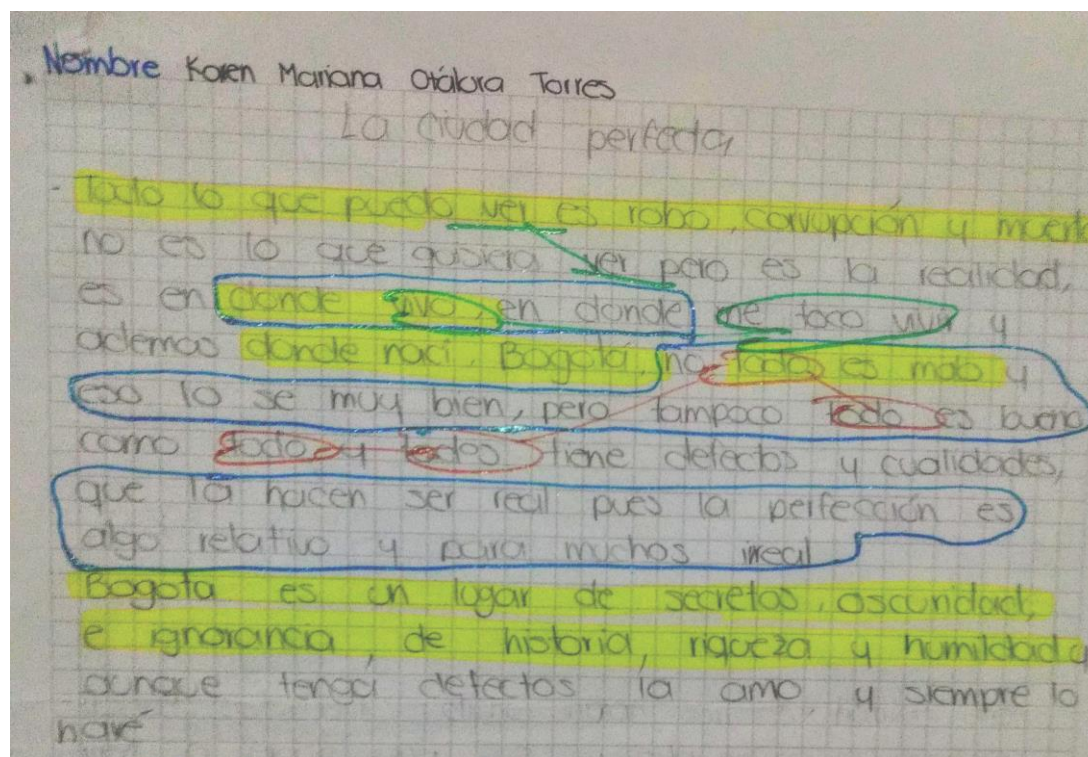
Los siguientes esquemas muestran las relaciones que se establecieron entre las categorías deductivas desde el referente teórico y las inductivas que emergieron del análisis de los datos, y que dan cuenta de aspectos relevantes de la literatura de ciudad que inciden en la producción escrita de las estudiantes.



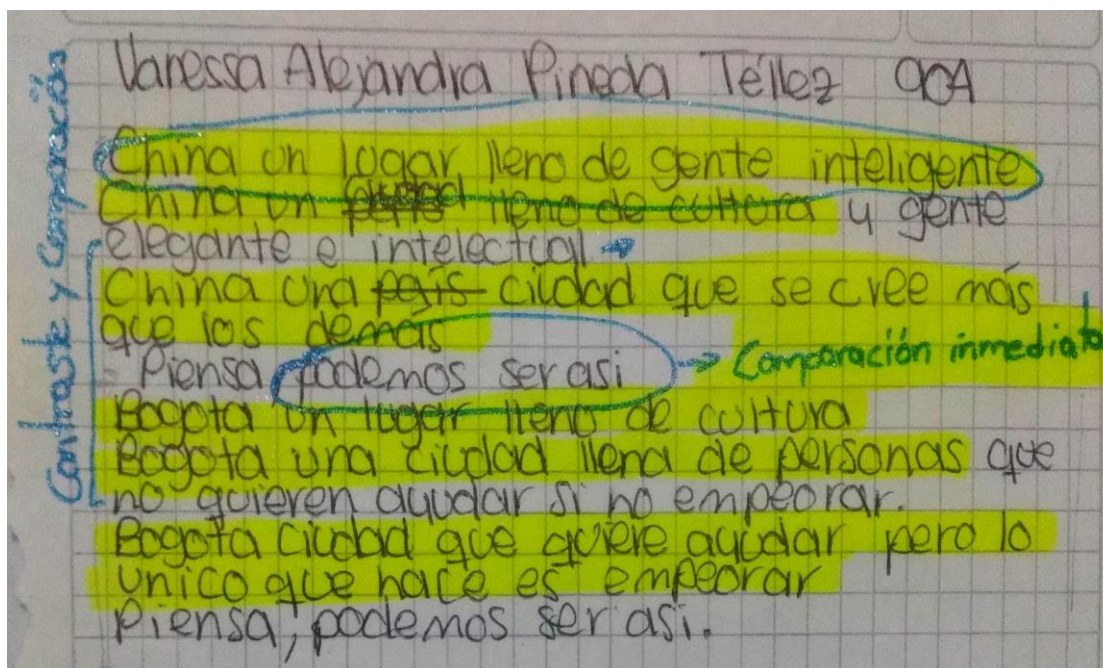
Esquema 1. Articulación entre la producción escrita y la lectura de textos literarios de la ciudad y las fases de producción descritas por Hernández.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS

Teniendo en cuenta el análisis de los datos obtenidos de los diarios de campo y los escritos realizados por las estudiantes, se encontró que el uso de textos literarios de ciudad, de diferentes géneros incidió en la producción escrita de las estudiantes, ya que su lectura estimuló en ellas la lectura y escritura crítica. La lectura de este tipo de literatura, por un lado, activó a través de las estrategias y recursos utilizados tanto sus conocimientos escolares, sociales y culturales, como sus experiencias y percepciones sobre la ciudad, las cuales se reflejaron en sus escritos (véase Evidencia 1).



Evidencia 1: En las primeras producciones escritas, partiendo de la lectura del texto *Tres mujeres en mi vida* del autor Laszlo Moussong, las estudiantes expresaron sobre todo sus conocimientos y experiencias con la ciudad.

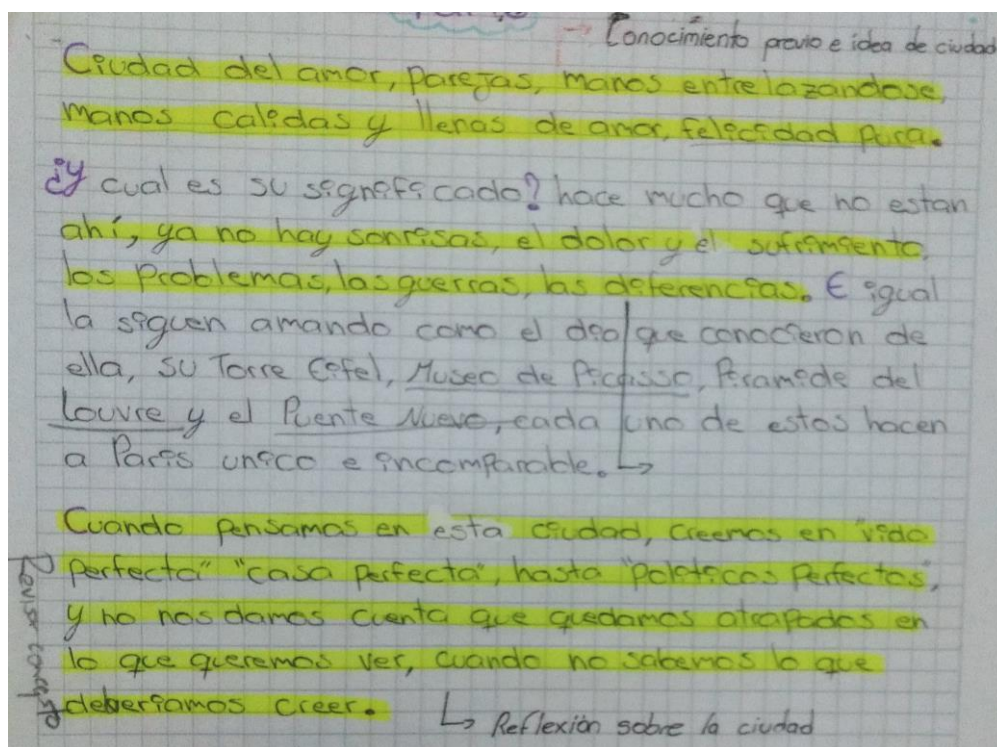


Evidencia 2: Actividad correspondiente a la fase I: las estudiantes debían realizar un escrito en el cual describían y comparaban dos ciudades teniendo como referente el texto literario: *Tres mujeres en mi vida*, Laszlo Moussoung.

Estrategias didácticas como: *la lectura grupal, el debate, el conversatorio*, sobre los textos literarios de ciudad propiciaron la *reflexión* y la *comprensión conjunta*, en este sentido este proceso contribuyó por un lado, en la comprensión de lectura en el nivel crítico, ya que a partir de compartir los conocimientos y comprensiones sobre la ciudad y la discusión sobre problemáticas, situaciones y lugares presentes en el texto, las estudiantes lograron expresar juicios de valor, puntos de vista y propuestas que trascendieran el texto y, por otro, a ampliar de este modo su visión sobre su contexto social y sobre la ciudad.

Esto se dio a partir de contrastar las concepciones de ciudad presentes en los textos con sus experiencias en la ciudad, concepciones presentes en los textos literarios de ciudad de autores

como Luis López Nieves, Laura Esquivel, Laszlo Moussong, Julio Cortázar, Mario Mendoza, Horacio Quiroga que permitieron a las estudiantes establecer similitudes y diferencias entre: las ciudades, los espacios y los personajes y aspectos que las caracterizaban. Además, situaban a las estudiantes en diferentes contextos socioculturales, los cuales activaron sus conocimientos tanto escolares, sociales y culturales como sus experiencias, los cuales facilitaron la comprensión del texto y las problemáticas que en este se planteaban. Esta visión enriquecida se evidenciaba en un pensamiento y una interpretación de ciudad y de mundo más crítica (véase Evidencia 3).



Evidencia 3: Actividad correspondiente a la fase I: las estudiantes realizan un escrito en el cual describen una ciudad teniendo como referente el texto *Un barco zarpa de la bahía de San Juan*, Luis López Nieves.

El debate como estrategia, posibilitó que las estudiantes elaboraran argumentos, puntos de vista y opiniones acerca de las problemáticas presentadas en el texto y el enriquecimiento de su

conocimiento repertorio literario y lingüístico. De igual manera, la *lectura grupal* y el *conversatorio* permitieron que las estudiantes evocaran, relacionaran y se contextualizaran acerca de la problemática planteada por el texto.

Las descripciones e interpretaciones de la ciudad utilizadas por los escritores para expresar sus experiencias con la ciudad activaban en las estudiantes percepciones de la ciudad que se enfocaban sobre todo en problemáticas y temas como, la soledad, el amor, el machismo, el rol de mujer y la muerte, que, junto a las descripciones del entorno sociocultural en que tomaban lugar, enriquecían la comprensión del texto y evocaban comparaciones con su contexto inmediato (véase Evidencia 4).

DICE QUE la ciudad comienza a cansarla. Le aburre contar las ventanas entre las calles del Cristo y de la Cruz. Ese juego ya no la entretiene. Le sugiero que salgamos a la campiña pero ella dice que no, que le aterra salir de las murallas, que afuera todo es insectos, malezas, bestias, indios salvajes. Dice que esta isla se ha convertido en un castigo, en el antiparaiso, y que ya no sabe qué hacer. Afuera de las murallas es un infierno, dentro de las murallas es otro infierno, y ya le cansa contar ventanas.

Desde la última invasión de los holandeses, hace dos años, no se encuentra un libro para leer. La ciudad quemada, casi en ruinas; la catedral silenciosa. Ya no se oye el repicar de las campanas que se robaron los holandeses sacrilegos, ni la música del órgano que destrozaron con sus hachas. Las paredes de las casas están cubiertas de cenizas. Y ese persistente olor a quemado, a hecatombe, ha cambiado el aire que se respira en la ciudad. El cielo es un domo de nostalgia, el cabalgar de los caballos es diferente; nada, nada es igual en San Juan Bautista.

"Es el fin del mundo" dice ella de pie, en el medio de la sala, mirando las vigas del techo y soltándose el largo cabello negro que yo tanto amo; y así, vestida con su traje blanco, de pronto se sienta en el suelo, en el mismo centro de la sala, y con los codos sobre las rodillas empieza a llorar de golpe. Las esclavas corren a socorrerla pero ella ordena que la dejen quieta, que no le pasa nada; me mira a través de las lágrimas y repite que es el fin del mundo, que los holandeses nos han robado la ciudad. Devastado, impotente, la miro en silencio porque no sé qué decir.

Evidencia 4: Fragmento del texto un barco zarpa de la bahía de San Juan, Luis Lopez Nieves.

La interacción entre pares a través de la lluvia de ideas y la identificación de palabras clave del texto, posibilitó que ellas establecieran una relación de la problemática representada en el

texto el texto de ciudad y su contexto social lo cual manifestaron durante la lectura y discusión del texto leído (véase Evidencia 5).

*“Regresaban juntos al rancho con la idea de empezar una nueva vida ahora que Mamá Elena había muerto no había quien prohibiera su amor, solo pensaban tener muchos hijos y ser muy felices por los siglos de los siglos.” (p. 44) *.*

*Cita textual del texto Como agua para chocolate, de Laura Esquivel.

- Estudiante #1 “allá pasaba lo mismo, no tenían televisor y por eso eran tantos hijos”.
- Estudiante #2 “aquí la vieja era la que mandaba en la la casa, una empoderada”
- Estudiante #3 “que paila que les prohibieran darse amor, por eso se matan igual que ahorita”.

Evidencia 5: Transcripción literal del diario de campo N.º 2, tomado en la clase (véase Anexo 4)

La *reflexión y comprensión conjunta* también incidió en la producción escrita crítica, porque, de una parte, la *revisión conjunta* de los escritos propició en ellas la conciencia de las propiedades textuales como la coherencia y cohesión, y, de otra parte, generó un proceso metacognitivo sobre su proceso de producción textual. En la revisión de los textos comprendieron que los textos escritos tienen una intencionalidad, y que para ello se utilizan recursos lingüísticos y literarios. Identificaron las dificultades de comprensión de sus textos debido a la manera como desarrollaban los eventos y la falta de recursos textuales lingüísticos que permitieran construir el sentido. (véase Evidencia 6).

Charlotte Nahar

Poder, amor y drogas.

En la ciudad de Bogotá, un hombre llamado Edward, era reconocido por sus obras de teatro, por lo general, se presentaba en reconocidos teatros, como lo son el teatro Jorge Eliecer Gaitán y el teatro Mayor, estas, se caracterizaban porque la temática era drama y muerte.

Una persona en particular, que lo conocía por su reconocimiento, llamado Pablo Escobar, narcotraficante de la época, sentía celos de Edward, de su fama y riqueza, ya que Edward tenía un secreto, no solo era actor de teatro, si, no también un traficante de drogas y armas, por lo tanto almacenaba una gran riqueza escondida.

Fueron tantos los celos de Pablo, que mandó a asesinar a Edward; Había pasado una semana y personas cercanas a Edward no sabían nada acerca de él o de donde se encontraba, por lo tanto decidieron informar esto a la policía, después del papeleo común y la información brindada por estas personas, se inició la búsqueda de él, iniciaron por lugares cobdianos, preguntando a la familia y amigos, y por consiguiente y última opción, optaron por ingresar a la casa, donde hallaron, algo que realmente no se esperaban, el cuerpo de Edward decapitado, y por unos fuentes que decían que estaba aliado a temas de tráfico, y debido a la temida muerte, iniciaron una investigación, en la cual encontraron diferentes

Evidencia 6: Las estudiantes realizan un proceso de corrección al texto partiendo del subrayado de temas, personajes y situaciones para dar cuenta de errores a nivel de coherencia y cohesión. Dicha estrategia genera en las estudiantes espacios de discusión en torno a la realidad temática del texto que resulta en la producción escrita de textos con un contenido evidente, justificado y argumentado desde la comprensión del texto leído y la realidad vivencial del sujeto escritor.

La lectura de textos de ciudad más complejos en cuanto lo literario y lingüístico incidió en los procesos de comprensión de lectura a nivel crítico y en la producción de escritura crítica, ya que exigía a las estudiantes analizar de manera reflexiva los distintos textos literarios partiendo de elementos básicos de la argumentación, el reconocimiento e investigación de la temática y la interpretación para la escritura crítica como resultado.

De la misma manera, el uso de la *pregunta*, como estrategia, se convierte en el punto de partida para la comprensión y discusión de los distintos textos literarios sobre la ciudad. La pregunta permitió que las estudiantes establecieran una relación con el texto y lograran, por un lado, identificar el mensaje implícito que el escritor estaba comunicando, y por otro, expresar sus interpretaciones a partir de los elementos sobre la ciudad que le ofrecía el texto. Asimismo, incentivaba el diálogo y la interacción entre las estudiantes.

PREGUNTA: ¿Qué elementos de la ciudad podemos utilizar para describir a un personaje?

Estudiante # 1 “ el man comparó las ciudades con mujeres y dejó la más grande a la más bonita y la fea obviamente era Mexico por lo sucia”.

Estudiante # 2 “ese es el típico señor que discrimina a la mujer y la compara con basura” “pero al final ganó la fea”.

Transcripción literal del diario de campo n.º1, tomado en la clase (véase Anexo 5)

Los *recursos* textuales, textos de diferentes géneros literarios, así como los audiovisuales, películas y videos, brindaron a las estudiantes elementos tanto para la comprensión de la ciudad y su contexto social, como para expresar en sus textos escritos sus comprensiones, puntos de vista y valoraciones. Las películas y videos presentaron a las estudiantes los espacios, contextos

y situaciones en que se desarrollaba el texto permitiendo una mejor comprensión de la importancia del espacio donde se desarrollan los sucesos y por otro lado el texto literario brindó recursos como las figuras retóricas, el tipo de narrador y la comprensión de diferencias y similitudes entre géneros literarios.

En este sentido, las *fases para la producción escrita* definidas por Hernández (1999), son desarrolladas por las estudiantes, en tanto estas recogen, clasifican y escriben sobre la información recolectada y el conocimiento vivencial y las experiencias.

Como resultado de ello, los recursos audiovisuales como el video y la película sobre los textos literarios de ciudad, brindan nuevos datos y referentes temáticos que no son evidentes en el texto literario. De esta manera la película basada en el texto literario se convierte en una fuente de información que brinda al estudiante escritor discursos sociales, situaciones, conflictos y problemáticas en un espacio temporal determinado, las cuales al ser presentadas de manera gráfica repercuten en la comprensión más detallada del texto literario y la apertura a nuevas interpretaciones del texto y de la intención comunicativa del autor.

De esta forma, se evidenció que estos elementos, enriquecieron la producción escrita, aportando argumentos, punto de vista y formas de expresión literaria (véanse Evidencias 7 y 8).

POR UNA BALA

- ✓ Referentes de la Realidad
- ✓ Uso del tiempo como recurso
- ✓ Uso del espacio para la producción escrita

Como todas las mañana, Alex una mujer de 25 años se despertó a las 6:15 muy puntual pues así era ella, físicamente era encantadora, tenía un cabello tan dorado como el sol y unos ojos tan azules como el mar, en otras palabras era hermosa tanto física como mentalmente en conclusión era "perfecta".

Alex nació en una ciudad en donde la corrupción abunda casi tanto como el cacahuan lo hace en el mes de agosto. Bogotá en ese momento

el país estaba en elecciones para presidente, y justo ese día una de las candidatas estaba

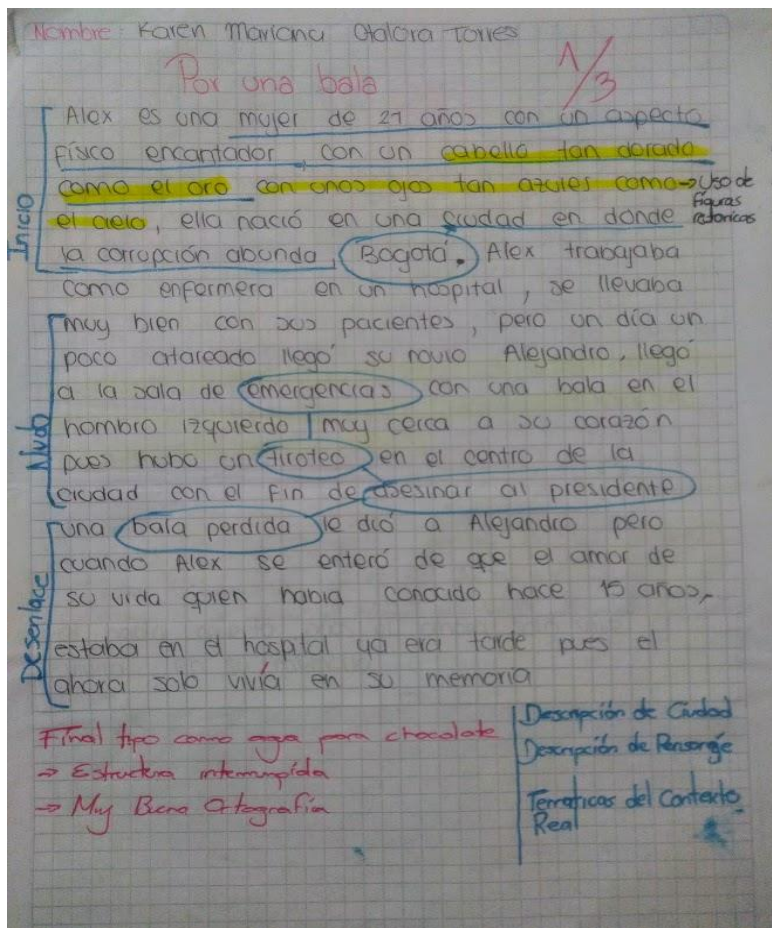
haciendo campaña en el centro de la ciudad, donde trabajaba su novio Aron, un chico alto de piel blanca como la leche y ojos

rojos; Alex hacía prácticas en un hospital pues aun estaba en la universidad y no le quedaba mucho tiempo para estar con él,

sin embargo se intentaban ver lo más seguido posible, de echo este día irían a comer

a uno de los restaurantes favoritos de Aron pues cumplían 5 años de noviazgo muy bien vividos. Pero sucedió algo que nadie esperaba

el día 15 de septiembre a las 16 horas hubo un atentado en el centro de Bogotá, con el fin de matar a uno de las candidatas a la



Evidencias 6 y 7: El texto se corrige y se reconstruye acorde al proceso de revisión y corrección acorde a la producción escrita por fases planteada por Hernández.

De los textos literarios de ciudad, las estudiantes apropiaron elementos lingüísticos, literarios y textuales en su proceso de escritura crítica, Vásquez (2002) define a la ciudad como “*un espacio o un lugar estupendo para la reflexión o para el hacer creativo*” (pág. 54).

En este sentido, las estudiantes buscaron manifestar por medio de la producción escrita situaciones de la cotidianidad, problemáticas y puntos de vista de las mismas, lo cual las remitió a la apropiación de elementos lingüísticos como las figuras retóricas de metáfora, onomatopeya, hipérbole para expresar de manera clara, coherente y en si misma sencilla las percepciones y

experiencias con la ciudad facilitando para las reconocieron su función literaria y estética en la construcción de sentido.

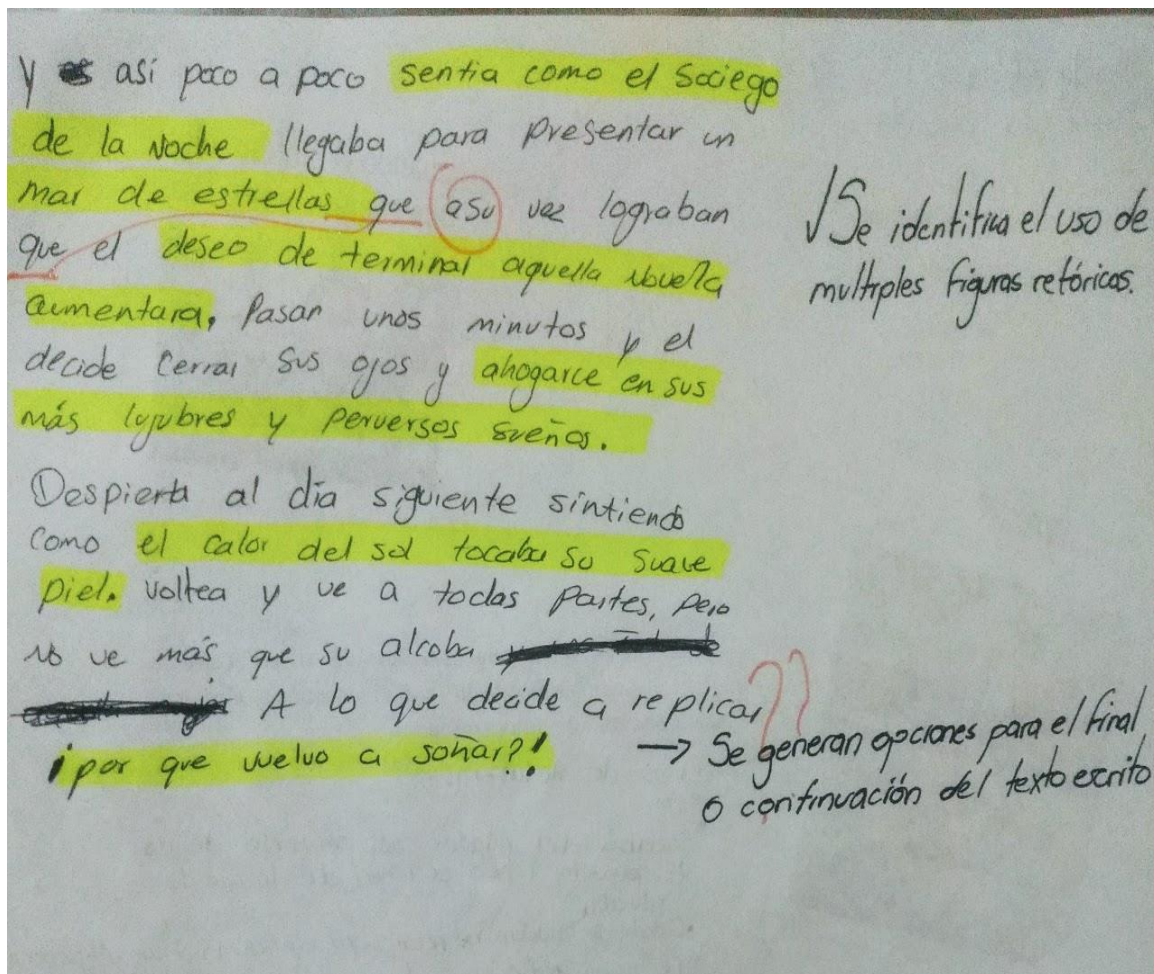
Este contenido se puede verificar en las Evidencias 8 y 9, en las cuales las estudiantes recurren a este repertorio lingüístico que identifican en el texto trabajado en clase, manifestando una apropiación progresiva del repertorio, el interés por la producción del texto y el valor comunicativo que buscan perfeccionar en tanto a su intención comunicativa y la comprensión del texto como producto de reflexión a la realidad y la comprensión de la misma.

Actividad: *Reconstrucción de una historia de ciudad. Fase II.*

había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

Ambos se observaron, perplejos. Los ojos de aquel hombre eran la mayor pesadilla para ella; Ese hombre era su padre que la miraba como si no la reconociera. Ella en un acto de rabia tras mirar el cuerpo que yacía en el piso, y en sus manos una pequeña estructura de un elefante, con toda la ira corriendo por sus venas se acercó al cuerpo de su progenitor y lo golpeó fuertemente con aquella figura. Su cuerpo se tendió en el suelo y la sangre corrió por la alfombra manchándolo de un rojo carmesí. Ella desesperada al mirar su pecado observó la ventana y saltó.



Evidencias 8 y 9: Las estudiantes recurren al uso de figuras retóricas para dar conclusión al texto *Continuidad de los parques* de Julio Cortázar, como parte del taller de escritura de la fase II.

Así, los textos literarios brindaron a las estudiantes temáticas, personajes y espacios, que utilizaron en la elaboración de sus escritos. Procesos de escritura en la que el sujeto se remite a los insumos propios para la comprensión y reflexión de la ciudad.

Los temas como la violencia, el rol de la mujer, las problemáticas sociales provenientes de los textos literarios de ciudad permitieron que las estudiantes ampliaran sus interpretaciones sobre su

contexto inmediato para el desarrollo de sus historias y la representación de la ciudad. Esto propició que las estudiantes activaran conocimientos sociales y culturales, tanto como sucesos de su contexto personal que manifestaron en el texto escrito, reforzando o expresando una posición, un punto de vista o un sentimiento específico que se transforman en insumos para la comprensión del texto elaborado y en el cual la ciudad se convierte en el punto de desarrollo para dicho pensamiento.

Por tanto, los textos literarios de ciudad utilizados generaron interés por temáticas, problemáticas y situaciones que, sugeridas en el texto, son reconstruidas o recreadas en su producción escrita desde su rol como lectoras y escritoras y los espacios de la ciudad que se describían en los textos brindaron a las estudiantes elementos para caracterizar los espacios de sus propias historias.

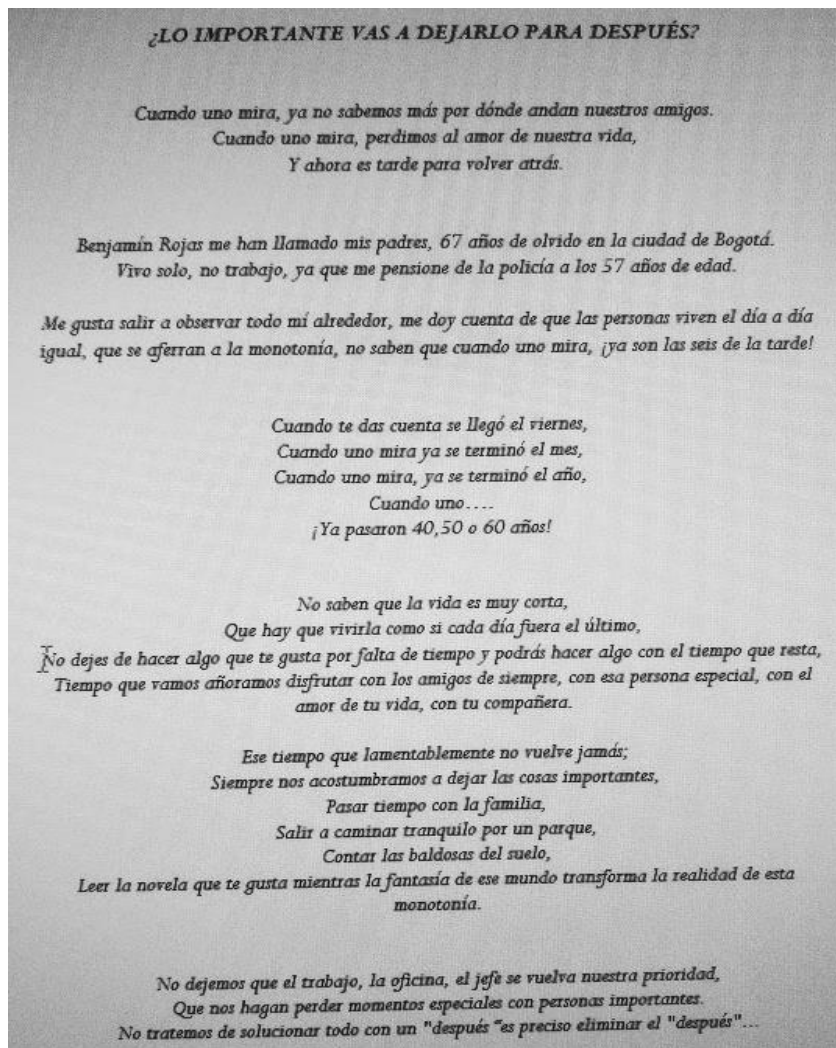
En este sentido, Vygotsky (2006) plantea que “cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación” (p. 9).

Otras actividades realizadas en escenarios distintos a la escuela, como *las salidas de campo*, se convirtieron en un referente experiencial de lo cotidiano de la ciudad, en donde las estudiantes compartieron entre sí, enriquecieron su comprensión y visión sobre la ciudad a partir de su interacción con esta.

El producto final de la fase III (la evocación y el repaso), muestra que las producciones escritas surgen del estudiante y su interpretación al texto literario; en este sentido, Moro (2013),

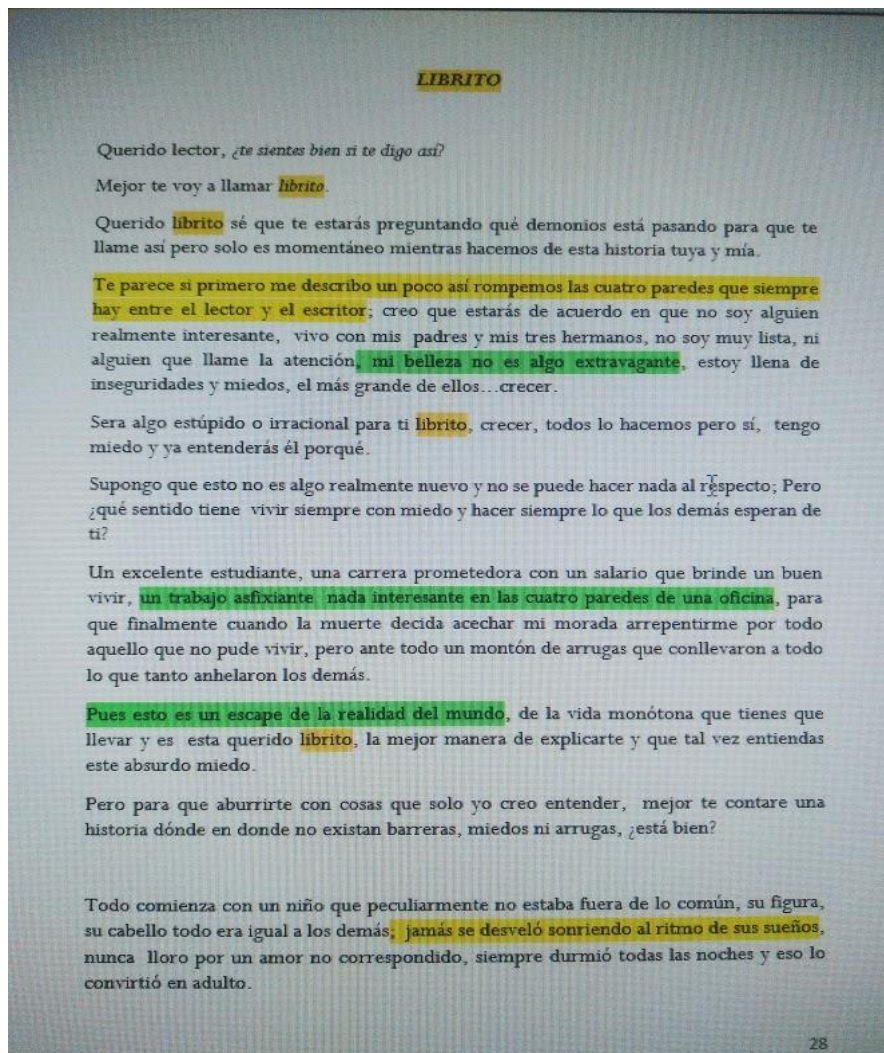
plantea que “la ciudad se debe concebir como un espacio para la interacción del sujeto, su discurso y la multiplicidad de sus imaginarios, caracterizando al sujeto escritor de esta” (p. 94).

Los textos desarrollados como producto final dan cuenta de una conciencia textual, en la cual, las propiedades textuales de coherencia y cohesión toman importancia para el proceso de producción escrita de las estudiantes. Esta conciencia textual y la variedad de textos y géneros literarios leídos, se ve reflejada en los tipos de texto, temas y problemáticas abordadas por las estudiantes y la forma en que estos manifiestan la creatividad, la práctica de la escritura a nivel crítico y la representación de la realidad desde un punto de vista literario (véanse Evidencias 10 y 11).



Evidencia 10: Texto Final

En este texto la estudiante se remite a los rasgos textuales del poema trabajado en clase, para desarrollar un escrito en el que se evidencia, entre otros elementos, el uso de figuras retóricas para la adecuación de la temática central del texto (soledad), y ahonda en el concepto del tiempo como recurso indispensable en la ciudad y lo cotidiano de la misma.



Evidencia 11: Texto final

En contraposición al texto anterior, en este, la estudiante se remite a un texto narrativo en el cual el narrador es el propio estudiante, y el cual, de manera reflexiva analiza las profesiones de los barrios populares (payaso y oficinista), partiendo de la concepción de felicidad como problemática de su ciudad, para lo cual el uso de diálogos, espacios y tiempos sustentan el concepto de tiempo y realidad de manera progresiva en la historia.

Por tanto, el conjunto de textos finales que desarrollaron las estudiantes se agrupa en un libro que da cuenta de las distintas fases de producción escrita y permite evidenciar la evolución y los resultados de la aplicación de la literatura de ciudad como referente para el fortalecimiento de la producción escrita dentro y fuera del aula.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La implementación y desarrollo de esta investigación permitió establecer la incidencia de la literatura de ciudad en el fortalecimiento de la producción escrita de las estudiantes. La lectura de literatura, utilizando diferentes estrategias y recursos, estimula las percepciones y reacciones de las estudiantes sobre lo leído, y la lectura y escritura crítica.

La lectura de distintos géneros literarios sobre la ciudad abordada desde la estrategia de la pregunta exploratoria activa en las estudiantes conocimientos escolares, sociales y culturales y experiencias de su contexto inmediato, los cuales aportan en la construcción del sentido global del texto leído, situándolo en un espacio cercano a este, lo cual facilita comprender la intención comunicativa y sentido del texto.

El conversatorio y el debate son estrategias importantes porque incentivan el diálogo de saberes y la comprensión conjunta que contribuyen tanto a la comprensión de lectura a nivel crítico, así como a los procesos de producción escrita relacionados con la revisión y edición de los textos. La revisión conjunta genera un proceso metacognitivo sobre su propio proceso de escritura y la conciencia de las propiedades textuales necesarias para darle sentido al texto.

La lectura grupal contribuye a fomentar un ejercicio colectivo de comprensión a través del cual las estudiantes toman conciencia del tipo de texto que se lee, proponen su intención comunicativa en tanto se analiza y discuten los aspectos de la estructura textual que permitan la expresión de su punto de vista de una manera clara, estructurada y con un valor literario como el que las estudiantes asignan a los distintos textos literarios trabajados en el aula

El análisis de los textos por medio de preguntas y discusión contribuye a que las estudiantes identifiquen en los textos la temática a defender o criticar, las causas, los efectos y la relación de estas con su contexto inmediato lo que luego puede ser utilizado en la producción escrita como instrumento de manifestación del pensamiento.

La lectura y análisis individual y por parejas de los textos literarios, permite que las estudiantes apropien elementos lingüísticos, textuales y literarios, que van a utilizar en sus producciones escritas.

Las temáticas tratadas en los textos literarios referentes a la ciudad activa en las estudiantes sus experiencias, percepciones y visiones sobre la ciudad, esto se convierte en el tema de sus escritos.

Utilizar textos sobre diversas ciudades del mundo propicia que las estudiantes establezcan semejanzas, diferencias y asociaciones entre sus experiencias socioculturales, emocionales y sus maneras de habitar la ciudad, desde las cuales los estudiantes determinan los sucesos, las temáticas, los personajes y los espacios donde se producen las historias que reflejan sus textos.

Las salidas pedagógicas para reconocer la ciudad resultan ser una estrategia importante para estimular los procesos de escritura y expresión del pensamiento de las estudiantes, pues van a encontrar en la realidad de su propia ciudad elementos tratados en los textos leídos y a la vez van a tener más motivos y aspectos sobre los cuales escribir. De otra parte, van a reconocer otros contextos sociales y culturales presentes en la ciudad de la cual hace parte.

En el desarrollo del proyecto se presentaron algunas dificultades relacionadas con la permanencia de las estudiantes en el grupo, pues llegaron a la institución a mediados del año estudiantes nuevas que no habían estado en toda la implementación del proyecto, esto dificultaba el desarrollo de las actividades pues había que actualizar a las estudiantes en el proceso que se llevaba hasta el momento. Asimismo, las actividades extracurriculares organizadas por la institución ocasionaban ciertos retrasos en algunas actividades, sin embargo, se logró cumplir con los objetivos propuestos en este trabajo.

Por otro lado, la falta de espacios y recursos audiovisuales como video beam, televisores, disponibilidad de auditorios y biblioteca, limitó el desarrollo de las actividades que buscaban propiciar la comprensión del texto leído, puesto que estos recursos posibilitan que las estudiantes enriquecieran sus interpretaciones del texto literario a partir de otras fuentes como el cine y el teatro que permitieran la apropiación del texto y la apropiación de contenidos para la producción escrita.

Cabe resaltar que, a pesar de que la escritura es una de las prácticas menos aprovechadas en el aula de clase, la evolución de esta y los resultados obtenidos a lo largo de su desarrollo en esta investigación fueron positivos. Se notó un progreso significativo en los procesos de producción escrita de las estudiantes más allá de lo esperado; así mismo, el ejercicio de lectura de textos literarios referentes a la ciudad remitió al estudiante a la práctica de la producción escrita como una práctica convencional que inspira la creación literaria, dentro y fuera del aula.

Esta investigación planteada a partir del uso de textos literarios de ciudad puede contribuir a mejorar la producción escrita en el aula, convirtiéndose en un instrumento para la didáctica de la

escritura que refuerza el valor de la literatura como recurso de aprendizaje dentro y fuera del aula; convirtiéndose la literatura en un instrumento que permite que la lectura y la escritura trasciendan de procesos metódicos de repetición del código escrito a actividades de reflexión que incitan al estudiante a ir más allá en la construcción de pensamiento y transmisión del mismo a su sociedad.

Por otro lado, la literatura al ser una fuente ilimitada de conocimiento socio cultural e histórico del mundo, se convierte en un recurso fundamental con un valor innegable para la enseñanza en los diferentes campos de la educación, ya que al ser objetiva, creativa y un instrumento para la manifestación del pensamiento inspira en el estudiante la comprensión e interpretación de la realidad siendo la producción escrita la práctica que media y direcciona su interés por la construcción del pensamiento y la manifestación de este para la transformación de su sociedad.

Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación se recomienda el uso de literatura de ciudad como eje transversal para el fortalecimiento de la producción escrita en el aula de clase, ya que los textos literarios sobre la ciudad brindan al estudiante elementos lingüísticos y literarios para la creatividad en la producción escrita, remite al escritor a ser consciente de las propiedades textuales de coherencia y cohesión. Además, estimula en los estudiantes el gusto por la escritura como práctica para la manifestación del pensamiento y la reflexión sobre la sociedad en la que está inmerso.

Se propone el uso de estrategias didácticas como la lectura grupal y el debate para incitar la reflexión como sujeto sobre la importancia de la escritura y la lectura como referentes para la comprensión del mundo y la construcción de sentido. Además de sugerir la importancia de salidas de campo a espacios culturales de la ciudad como museos, teatros y parques como referente para la comprensión y reflexión sobre la influencia del sujeto en la construcción de sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ocampo, B. Y. (2016). *Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca*. Universidad Militar Nueva Granada, Colombia.
- Aragón, A. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el ciclo I*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Ardila Herreño, D. S. y Neira, Galindo. M. I. (2014). *Estrategias para abordar la lectura crítica de novela urbana en el aula*. Universidad de la Salle, Colombia.
- Calvino. I. (2005). *Ciudades Invisibles*. Recuperado en:
<https://www.docdroid.net/XAsrLn5/calvino-ciudades-invisibles.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cortázar. J. (1964). *Continuidad de los parques*. Recuperado en:
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Cortazar.ContinuidadDeLosParques.pdf>
- Duclaux, T. L. (1993). *La escritura creativa*. (3ª Ed). Edaf: Retz: París.
- Gómez, F. et al. (2004). *Procesos cognitivos creativos que subyacen a la producción de narrativa de ficción*. Bogotá, Colombia.

Hernández, C. (1999). *La expresión escrita en el aula*. Centro Cervantes, España.

López Nieves, L. (2010). *La absolución*. Recuperado en: <https://ciudadseva.com/texto/la-absolucion/>

Mendieta Sierra, K. R. (2018). *La escritura creativa como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Moro, D. (2014). *Ciudad y escritura. Imaginario de la ciudad latinoamericana a las puertas del siglo XXI*. Ed. Leiden: Leiden University Press.

Moussong, L. (1936). *Tres Mujeres en mi vida*. Recuperado en: <http://technophileortechnophobe.blogspot.com/>

Muñoz, L.V., Posada, L.C. y Torres, V. (2019). *Estrategias docentes para la lectura crítica de la información que circula en la red social Facebook*. Universidad de la Salle, Colombia.

Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Ed. Einaudi: Turín.

Serrano, M. S., y Madrid, A. (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*. Acción Pedagógica, 16, 58-68.

Solé, I. (1995). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España. Editorial Graó.

Taylor, J. & Bogdán, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós, Tercera edición.

Vargas, D. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica: el caso del grado noveno*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Vásquez, F. (2002). *La cultura como texto. Lectura, Semiótica y Educación*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Vygotsky, L. S. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ensayo psicológico, Madrid, Ediciones Akal.

Zarate Pérez, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. España.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad De Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura básica con énfasis español e inglés

Objetivo General

Realizar una exploración inicial en las estudiantes del grado 804 del liceo femenino mercedes Nariño, a fin de reconocer los gustos, recursos, y asistencia de los cuales disponen las estudiantes dentro y fuera del aula de clase, como factores en su actividad estudiantil, todo con el referente a la planeación y desarrollo de un proyecto de investigación pedagógica.

Instrucción de Desarrollo

Lee atentamente las indicaciones a fin de desarrollar tu encuesta; **Tus respuestas son personales y nadie sabrá tus respuestas.**

NOMBRE: _____ **FECHA:** _____

BARRIO: _____

- ❖ Lee atentamente cada pregunta y marca una X al lado de tu respuesta. Marca solo una respuesta, excepto en aquellas preguntas donde tengas que seleccionar varias respuestas.

1. ¿Cuántos años tienes?

- 12 años
- 13 años
- 14 años
- 15 o mas

2 ¿Con quién vives? Marca una X en el espacio frente a las personas con las que convives diariamente.

	Mamá		Hermano (a) / ¿Cuántos?		Familiares lejanos
--	------	--	----------------------------	--	--------------------

	Papá		Abuelos		Familiares no propios
--	------	--	---------	--	-----------------------

3 ¿Siempre has estudiado en este colegio?

- SI
- NO

4 ¿Cuál es la materia que más te gusta? ¿Por qué?

5 ¿Cuál es la materia que menos te gusta? ¿Por qué?

6 ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu clase de español?

- Leer
- Escribir
- Hablar frente a tus compañeras
- Dibujar

7 ¿Qué es lo que menos te gusta hacer en tu clase de español?

- Leer
- Escribir
- Hablar frente a tus compañeras
- Dibujar

8 ¿Qué es lo que más se te dificulta hacer en tu clase de español? ¿Por qué?

9 ¿Qué te gustaría hacer en tu clase de español?

10 ¿Te gusta leer?

- Sí
- No

**11 ¿Cuál fue el último libro, serie, anime, videojuego que más te llamo la atención?
¿Por qué?**

12 Si tuvieras que escribir sobre un tema de tu interés, ¿sobre qué te gustaría escribir?

13 Marca con números del 1 a 8 lo que más te gusta hacer, siendo 1 lo que más te gusta y 8 lo que menos te gusta.

	Leer
	Escribir
	Escuchar música
	Dibujar
	Jugar
	Ver televisión
	Navegar en internet
	Practicar algún deporte

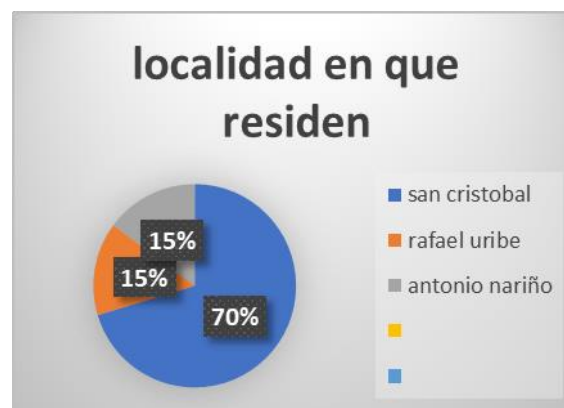
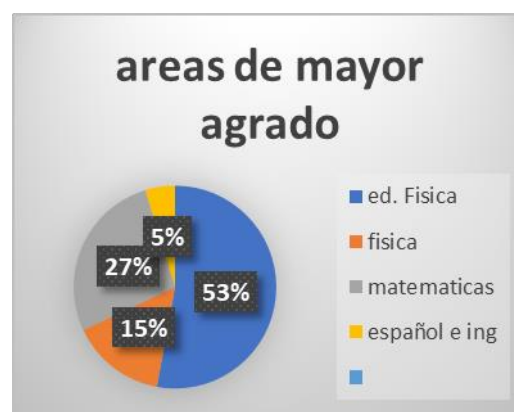
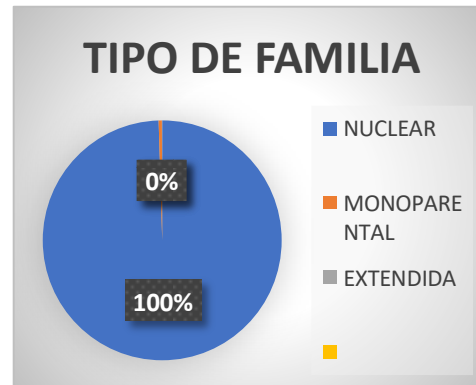


14 Marca con una X los elementos con los que cuentas en tu casa para desarrollar tus tareas.

	Libros
	Internet
	Revistas

Anexo 2: Tabulación de la encuesta

A continuación, se presentará la tabulación de la encuesta realizada a los niños y niñas del grado 904 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.





**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA BÁSICA CON ÉNFASIS ESPAÑOL E INGLÉS
PRUEBA DIAGNÓSTICA**

Escritura creativa desde la interpretación audiovisual

Video: las ciudades invisibles de Ítalo Calvino (material audiovisual recuperado en

https://www.youtube.com/watch?v=feD_D5YAUbk&list=PLn1wAZbDMt7iEonI3SQG7mBFZE6joGmM5&index=5

<https://www.youtube.com/watch?v=LfrttsoGXyc&list=PLn1wAZbDMt7iEonI3SQG7mBFZE6joGmM5>

Lectura del texto impreso y audiovisual *Las ciudades invisibles de Ítalo Calvino*.

De acuerdo con la lectura de estos dos tipos de texto desde lo literario (texto) y lo gráfico (video), responda las siguientes preguntas:

- ¿Las ciudades enunciadas en los videos existen realmente? ¿Cuáles son?
- ¿Consideras que la descripción que realiza el autor en el texto se diferencia a la presentada en el video? ¿Por qué?
- ¿De qué manera la descripción de las ciudades que realiza el narrador transforma tu perspectiva de dicha ciudad?

II. Realiza una comparación de la ciudad de los que se presenta tanto en el texto como en el material audiovisual.

III. Elabora un texto descriptivo de una ciudad que usted preferiría utilizando la estructura formal para el texto ya trabajado en las sesiones anteriores de clase. Acompaña el texto de una imagen que se relacione con el contenido propio del texto.

IV. Comparte con tus compañeros el texto que elaboraste.

Anexo 4: Diario de campo 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INSTITUCIÓN: Liceo Femenino Mercedes Nariño

NOMBRE: Miguel Ángel Bergaño Torres

GRADO: 904 JORNADA MAÑANA

TITULAR: Janeth Baquero



TEMA	FACTOR/ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES	CATEGORÍAS INDUCTIVAS
Ciudad y realidad: Lo imaginario, lo real y lo creado.	Factor: Realizo procesos de interpretación, caracterización y relación de textos literarios latinoamericanos que me permita identificar su contenido, personajes y características generales del entorno y el tiempo en que se desarrolla.	Actividad 1: Se les presenta a las estudiantes el primer texto literario (novela) a trabajar en el aula: Como agua para chocolate de Laura Esquivel (novela), Se realiza una breve introducción al contenido de la misma, su origen (literatura latinoamericana), características de	Argumento mi punto de vista, partiendo de el análisis inferencial y critico una obra literaria latinoamericana con una problemática en común. Reconozco las características de los textos latinoamericanos teniendo en cuenta sus elementos literarios, identificando características del texto referido a la	Novela : Como agua para chocolate. Laura Esquivel. Película: Como agua para chocolate. 1992 tv imbd https://www.filmin.es/pelicula	Las estudiantes se sintieron atraídas por el texto y desarrollaron un proceso de lectura minucioso que fue evidenciado en las diferentes interacciones antes preguntas específicas del texto como: ¿Podrían darme las diferentes recetas que se trabajaron a lo largo de la historia? ¿Qué descripción	Reconocimiento del sujeto como parte de latinoamérica a partir de la descripción literaria de las sociedades que se presenta en el texto. La lectura grupal se realiza de manera voluntarias por las estudiantes sin solicitud del

	<p>Estándar: comprensión e interpretación textual.</p> <p>Literatura</p>	<p>la misma, su historia personajes y se ahonda en el espacio temporal y geográfico de la historia para generar interés en la lectura del mismo.</p> <p>Actividad 2: Visualización de la película : Como agua para chocolate, inspirada en el texto leído previamente.</p> <p>Actividad 3: tras la visualización del material audiovisual se realiza un debate acerca de los elementos</p>	<p>ciudad tales como espacio, personajes, contexto historico entre otros.</p> <p>Identifico las similitudes y diferencias entre el contenido sustentado por el material audiovisual y la novela trabajada en clase.</p> <p>Relaciono manifestaciones artísticas con contextos reales, situacionales y particulares de un grupo cultural en específico.</p>	<p>/como-agua-para-chocolate</p> <p>Literatura y ciudad: reconstrucción de una sociedad.</p>	<p>hace el narrador de las piedras negras? ¿Cuál era el secreto de “Ama”, que sustentaba su negativa frente al amor? Dichas preguntas abrieron la discusión en tanto a la especificidad de las respuestas comparando el contexto social de la obra con su propia ciudad en argumentos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “allá pasaba lo mismo, no tenían televisor y por eso eran tantos hijos”. • “ aquí la vieja era la que mandaba en la casa, una empoderada” 	<p>docente afianzando la interaccion en el grupo de trabajo.</p> <p>El material audiovisual situa al sujeto en un espacio socio-temporal y lo invita a la creacion literaria teniendo como referente la trama del texto.</p> <p>El tema favorece a la creación literaria, planteando temáticas cercanas al estudiante.</p>
--	---	--	--	--	--	--

		<p>reales, ficticios e imaginarios representados en el mismo. Asimismo, las estudiantes son divididas en grupo que defienden y contradicen el final de la obra acorde a la lectura previa que se ha hecho del texto y de su contenido.</p> <p>A partir de la lectura, los conceptos trabajados en clase, la estructura y el argumento central del texto deben justificar el argumento que finaliza la historia y a su vez lo justifican partiendo de citas textuales,</p>			<ul style="list-style-type: none"> • “Qué paila que les prohibieran darse amor, por eso se matan igual que ahorita”. <p>El material audiovisual permitió de manera detallada situar a las estudiantes en un contexto sociocultural que reafirma los conceptos de rol de mujer, machismo y opresión en otra cultura (México), que las estudiantes debaten realizando comparaciones con el texto anterior (3 mujeres en mi vida), como:</p>	<p>Comprensión e interpretación de textos a partir de la lectura grupal.</p> <p>Intertextualidad del texto escrito con el video.</p> <p>Producción discursiva y argumentativa partiendo desde la lectura de textos remitidos a la ciudad.</p> <p>Elaboración de argumentos desde su capacidad crítica y la comprensión del texto y su subjetividad.</p>
--	--	---	--	--	--	---

		<p>momentos en el material audiovisual y demás puntos de argumentación que partan de los materiales trabajados.</p> <p>Actividad 4: Las estudiantes individualmente realizarán un texto, que da cuenta de las temáticas trabajadas en la obra, teniendo como referente el carácter romántico y poético de la misma. Para ello se retoman el concepto de poesía, poema, estructura del</p>		<p>“En esta historia el man de la otra historia no podía escoger por que lo iban cascando”</p> <p>“paila esa vieja lo enciende, tal como ahorita, aunque no falta la que se deja dar de cualquier m.....”.</p> <p>Dichas afirmaciones permiten evidenciar el interés de las estudiantes ante los textos literarios sobre la ciudad, ya que las estudiantes construyen una nueva concepción del sujeto y las historias en la cual empiezan a reconstruir la realidad en la que están inmersas y sobre la cual reflexionan y plasman en sus escritos; asimismo,</p>	<p>Reflejo de un reconocimiento cultural en el texto trabajado.</p>
--	--	--	--	---	---

		<p>poema y principalmente el uso de las figuras retóricas trabajadas previamente en clases anteriores.</p>		<p>sus escritos se ven enmarcados por temas peculiares como: La infidelidad, la discriminación, el concepto de amor en la actualidad y la rutina del día a día.</p> <p>Después de ver el video, se logró manifestar un interés colectivo por el concurso distrital de cuento corto y por la variedad de textos que se presentan en el mismo; esto permitió hacer una retroalimentación sobre las diferentes manifestaciones artísticas para un suceso desarrollado en un lapso temporal de la realidad latinoamericana.</p> <p>Las estudiantes mostraron interés por el texto planteado,</p>	
--	--	--	--	---	--

					<p>generando discusión por su estructura, conceptos y el final incoherente de la historia; así mismo, se generó de manera positiva la producción escrita que sustentara esta inconfirmitad generalizada ante la conclusión del texto,</p> <p>La lectura grupal, que desarrollan las estudiantes de manera espontánea permitió que hubiera una mejor interpretación del texto, y una idea del tema trabajado en el aula.</p> <p>La presentación del texto afianzó la confianza al momento de la producción textual y discursiva que las estudiantes presentaron a la hora</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					de realizar sus escritos teniendo en cuenta la temática trabajada en el texto y su intención comunicativa.	
--	--	--	--	--	--	--

Anexo 5: Diario de campo 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INSTITUCIÓN: Liceo Femenino Mercedes Nariño

NOMBRE: Miguel Ángel Bergaño Torres

GRADO: 904 JORNADA MAÑANA

TITULAR: Janeth Baquero

FECHA: 14 -04- 19



TEMA	FACTOR/ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES	CATEGORÍAS INDUCTIVAS
Mi ciudad: origen de creacion literaria.	Factor: Realizo procedimientos de indagación, clasificación y almacenamiento de información acerca de la literatura de ciudad que me permita identificar el concepto de la misma y su contenido, personajes y características generales.	Actividad 1: Se les presenta a las estudiantes un material audiovisual (video), en el cual buscaran dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué elementos de la ciudad podemos utilizar para describir a un personajes? ¿A partir de el /	Argumento textos sobre mi entorno y reconstruyo en contenido de los mismo para expresar una posicion ante una problemática en comun . Reconozco las características de textos referidos a la ciudad tales como espacio, personajes, contexto historico entre	Texto: 3 mujeres en mi vida / Lazlo Moussong Literatura y ciudad: reconstrucción de una sociedad. https://www.youtube.com/watch?v=Yap2GpF7dUs	Dentro de la actividad de contextualización las estudiantes mostraron interes por la producción textual realizada a partir del historias similares a las vividas en su contexto, tematicas como la infidelidad, separación y celos que presenta el texto. Algunas de los argumentos plantados por las estudiantes al	Ideas y conocimientos previos a partir de la realidad, relación con su contexto y su ciudad. Referentes de conocimiento prior del estudiante: Contexto social y familiar (conocimiento tradicional).

	<p>Estándar: comprensión e interpretación textual.</p>	<p>ellos se puede crear una historia?</p> <p>¿podemos jugar con el tiempo y los espacios de la ciudad a la hora de escribir?</p> <p>¿Puede lo irreal manifestarse en un texto sobre nuestra ciudad?</p> <p>Discusión en torno a las preguntas anteriores / debate /</p> <p>Actividad 2: Visualización del video:</p> <p>Literatura y ciudad:</p>	<p>otros.</p> <p>Identico las similitudes y diferencias entre el contenido sustentado por el material audiovisual y las creaciones literarias presentadas en el texto trabajado.</p>		<p>momento de la lectura de estos textos son :</p> <p>“ el man comparo las ciudades con mujeres y deajo la mas grande a la mas bonita y la fea obviamente era mexico por lo sucia, “ese es el tipico señor que discrimina a la mujer y la compara con basura” “pero al final gano la fea”.</p> <p>Las estudiantes ante la lectura del texto realizan diferentes interpretaciones tales como :</p> <ul style="list-style-type: none"> • el autor es misogino por que califica a las mujeres entre feas y bonitas y las ve como algo sexual. 	<p>Fuentes de investigación y respuesta propias del estudiante (recursos y necesidades).</p> <p>El material audiovisual situa al sujeto en un espacio socio-temporal y lo invita a la creacion literaria teniendo como referentes miembros de su propia sociedad.</p> <p>El video inicial como punto de partida para contextualizar a las estudiantes en la narrativa de ciudad y los componentes que</p>
--	---	---	--	--	---	---

		<p>reconstrucción de una sociedad.</p> <p>Actividad 3: lectura grupal del texto:</p> <p>Tres mujeres en mi vida, Lazlo Moussong.</p> <p>A partir de la lectura, las estudiantes identificar tipos de texto , contenido , personajes, entorno y acciones que se describen en los mismos.</p> <p>Actividad 4: Las estudiantes</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Mucha lampara, al final se queda con la fea por que el es igual. • “Perros como todos los hombres” <p>Dichas afirmaciones permiten evidenciar el interes de las estudiantes antes textos que representan y muestran la cotidianidad de las actividades del dia a dia.</p> <p>Las estudiantes manifiestan que el tipo de “historia” (texto), refleja la realidad de cualquier ciudad y como tematica general en torno a la discusión se identifican en el</p>	<p>enriquecen al texto.</p> <p>El tema favorece a la indagación y la reflexión sobre posibles tematicas a la hora de escribir tanto cómo la ideonidad del espacio para el desarrollo de estas.</p> <p>Comprensión e interpretación de textos a partir de la lectura grupal.</p> <p>Intertextualidad</p>
--	--	---	--	--	--	---

		<p>individualmente realizaran un texto descriptivo sobre una ciudad de su agrado, en el desarrollaran elementos generales explicados en clase tales como :</p> <p>Situaciones, interpretacion de la realidad, estructura basica del cuento, y uso inicial de las figuras retoricas en el texto.</p>		<p>concepto de infidelidad en la sociedad desde argumentos como:</p> <p>1 “ya en esta epoca tanto manes y viejas son perros y perras” o “ entre mas bonita mas manes le caen”, generando en si la discusión en torno al rol de la mujer en la ciudad y la posición actual de esta ante dicha practica (infidelidad).</p> <p>Después de ver el video, se logró manifestar un interes por los elementos que presenta el mismo com punto de partida para la inspiracion literaria, esto permitio hacer una retroalimentación sobre las representaciones literarias acerca de la</p>	<p>del texto escrito con el video.</p> <p>Producción discursiva y manifestacion artistica colectiva.</p> <p>Elaboración de argumentos desde su capacidad crítica y la comprensión del texto y su subjetividad.</p> <p>Reflejo de un conocimiento social y situacional desde la reflexion de su entorno.</p>
--	--	---	--	---	---

					<p>ciudad y como todos los sucesos, características y personajes que conviven en ella permiten la creación de historias .</p> <p>Se pudo identificar con el recurso audiovisual (video),que las estudiantes identificaron problemáticas sociales y personales propias de sus contextos cercanos como barrios y localidades.</p> <p>la lectura grupal, permitió que las estudiantes abordaran el rol de la mujer en la ciudad, realizando comparaciones y generando una discusión en tanto al</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>interrogante : ¿ si el personaje fuera mujer y fuera quien describiera y escogiera al hombre? Ante lo cual se presentaron argumentos como:</p> <p>“Ay si estaria mal por que la verian como una p***a”, “ como es el hombre el que supuestamente manda entonces para el esta bien”</p> <p>La presentacion del texto afianzo la interacción grupal y discursiva de los diferentes equipos usando la manifestacion teatral como elemento para retomar los conceptos de estructura del texto (inicio, nudo, desenlace).</p> <p>En tanto a los</p>	
--	--	--	--	--	--	--

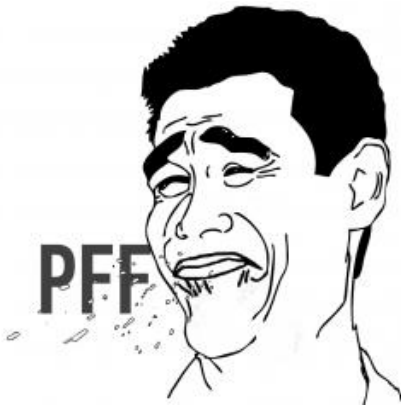
					escritos realizados por las estudiantes se puede identificar que si bien realizan parcialmente una copia estructural del estilo del autor,se remiten a un proceso de reflexión sobre sus experiencias personales para expresar sus sentimientos de manera escrita valiendose de personajes que desarrollan sus propias experiencias, transformando su propia historia o representado en totalidad la realidad de la misma.	
--	--	--	--	--	--	--

Anexo 6: Taller de escritura Fase II: Figuras retóricas

Onomatopeya

La onomatopeya es la representación escrita de un sonido.

- *Achís (estornudo)*
- *Bang, pam, pum (disparo)*
- *Bip (pitido agudo)*
- *Bla-bla-bla (hablar, conversación)*
- *Boing (muelle, objeto elástico o algo que rebota)*
 - *Bum (golpe o explosión)*
- *Chinchín (banda de música, platillos, hacer un brindis)*
 - *Chucu, chucu (ferrocarril)*
- *Clic (ratón del ordenador, pulsar un interruptor, apretar el gatillo de un arma)*



Metáfora

La metáfora es la relación sutil de analogía o semejanza que se establece entre dos ideas o imágenes.

“Era su cabellera oscura/ hecha de noche y de dolor”



Símil o comparación

El símil o comparación consiste en establecer una relación de semejanza entre dos elementos que viene introducida por un elemento relacional explícito.

Por ejemplo: “Eres fría *como* el hielo”, “Se arrojó sobre ella *cual* águila sobre su presa”.



Hipérbole

Exageración

- Te escribí quinientos mensajes y no me respondiste.
- Estaba estudiando para veinte exámenes a la vez, sentía que el cerebro me iba a estallar.
 - Qué frío hace: me congeló los pies.
 - No sabe cocinar; se le quema hasta el agua.



Sinécdoque

Una sinécdoque es una figura literaria que **consiste en la designación de una cosa con el nombre de otra**

“En su casa tiene cuatro bocas que alimentar”

“Montó a la bestia con gran autoridad”

“Sabía blandir el acero como un maestro”



Anáfora

La anáfora consiste en la repetición rítmica de determinados sonidos o palabras al principio de un verso o de una frase.

Por ejemplo: “*ni* esperanza fallida, / *ni* trabajos injustos, *ni* pena inmerecida”, del poema En paz, de Amado Nervo.



Los tacos son la solución.

La prosopopeya

La prosopopeya o personificación es el procedimiento retórico que consiste en atribuir cualidades propias de un ser racional o animado a otro inanimado.

Por ejemplo: “La Luna me sonreía desde lo alto del cielo”.



Hipérbaton

un hipérbaton es una **figura literaria de construcción que consiste en la alteración del orden habitual o convencional de las palabras en la oración**

Por ejemplo, donde Rubén Darío dice: “Tus besos y tus lágrimas tuve en mi boca yo” (en el poema "Margarita"), lo más habitual habría sido escribir “Yo tuve tus besos y tus lágrimas en mi boca”. Sin embargo, el poeta altera el orden sintáctico de los elementos para dotar el verso de belleza y emoción.



Sinestesia

La sinestesia consiste en atribuir una sensación (auditiva, olfativa, visual, gustativa, táctil) a un objeto al cual no le corresponde convencionalmente.

- Sorda tristeza.
- Amarillo chillón.
- La verde soledad de los campos.
- Dulces días.

Pleonasmo

El **pleonasmo**, también conocido como redundancia, es una **figura retórica, la cual consiste en el empleo de uno o más vocablos innecesarios en una frase para el cabal sentido de ella, o para intensificar su significado**. Por ejemplo: “lo vi con mis propios ojos”.

- Justicia justa y recta.
- Salió volando por los aires.
- Lo vi con mis propios ojos.
- Está escrito de mi puño y letra.
- Lo he pintado con mis propias manos.
 - ¡Salga afuera!

- “Temprano; madrugó la madrugada, temprano estás rodando por el suelo” Miguel Hernández.
- “Bésame con besos de tu boca, ¡qué lejos siempre de ti mismo!” Juan Ramón Jiménez.



Anexo 7: Taller de escritura Fase II: Figuras retóricas y producción

Figuras retóricas y producción



- 1 De las figuras literarias explicadas en la clase ¿Cuáles se presentan en el texto y cuál es su función en el mismo?
 - Seleccione dos ejemplos y explíquelos.

2 Lea atentamente el *texto “continuidad de los parques de Julio Cortázar”*, y desarrolle un final para el texto teniendo en cuenta las siguientes normas:

- mínimo 15 renglones de extensión
- uso de conectores
- cumplir con la estructura del texto expositivo / inicio, nudo, desenlace
- tener en cuenta: espacio, personajes, situación,

