


	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 25 de Enero de 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Amelia Vargas Pasinga, con C.C. No. 1084254807, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Propuesta Pedagógica para desarrollar el Discurso Argumentativo desde el Modelo de la Dinámica Enunciativa en Estudiantes de Educación Media del municipio de San Agustín, Huila presentado y aprobado en el año 2023 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

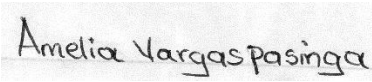
Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.






- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: 

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						   
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Propuesta Pedagógica para desarrollar el Discurso Argumentativo desde el Modelo de la Dinámica Enunciativa en Estudiantes de Educación Media del municipio de San Agustín, Huila.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
VARGAS PASINGA	AMELIA

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
VIVES HURTADO	MARTHA PATRICIA

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN EDUCACIÓN

FACULTAD: POSGRADO

PROGRAMA O POSGRADO:

CIUDAD:





AÑO DE PRESENTACIÓN:

NÚMERO DE PÁGINAS:

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos_ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros___

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				 ISO 9001 Icontec SC 7384-1	 GP 205-1	 CERTIFIED iNet MANAGEMENT SYSTEM CO-SC 7384-1
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Discurso	Discourse	7. Escritura	Writing
2. Argumentación	Argumentation		
3. Discurso Argumentativo	Argumentative Discourse		
4. Dinámica enunciativa	Enunciative Dynamics		
5. Comprensión lectora	Reading comprehension		
6. Intervención Pedagógica	Pedagogical Intervention		

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La impetuosa manera en que cambia y se transforma el mundo exige cada vez con más fuerza una nueva cualificación ciudadana en la que los sujetos desarrollen habilidades y competencias que les permitan responder adecuadamente a las nuevas exigencias del contexto en el que se desarrollan. Algunas de las que más se destacan en esta relación son la competencia lectora y escrita desde un nivel crítico e integral, lo cual en muchas ocasiones parece estar muy lejos de la realidad, teniendo en cuenta que gran parte de las nuevas generaciones no logran desarrollar óptimos niveles de comprensión lectora, así como de producción escrita, como lo es el caso de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Laureno Gómez del municipio de San Agustín en el Huila. Por tanto, mediante la propuesta pedagógica, se propone desarrollar el discurso argumentativo de los mencionados estudiantes desde el Modelo de la Dinámica Enunciativa de María Cristina Martínez. Para ello, el presente estudio se desarrolla desde el enfoque cualitativo, desde el tipo estudio de caso y la investigación acción como método.

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The impetuous way in which the world changes and transforms increasingly demands a new qualification for citizenship in which subjects develop skills and competencies that allow them to adequately respond to the new demands of the context in which they develop. Some of the ones that stand out the most in this relationship are reading and writing competence from a critical and comprehensive level, which on many occasions seems to be very far from reality, taking into account that a large part of the new generations does not manage to develop optimal levels of reading comprehension, as well as written production, as is the case of ninth grade students at the Laureno Gómez Educational Institution in the municipality of San Agustín in Huila. Therefore, through the pedagogical proposal presented here, it is proposed to develop the argumentative discourse of the aforementioned students from the Model of the Enunciative Dynamics of María Cristina Martínez. For this, the present study is developed from the qualitative approach, from the case study type and action research as a method.

APROBACION DE LA TESIS

MARÍA ELVIRA CARVAJAL SALCEDO

GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRY

Propuesta Pedagógica para desarrollar el Discurso Argumentativo desde el Modelo de la Dinámica Enunciativa en Estudiantes de Educación Media del municipio de San Agustín, Huila

Amelia Vargas Pasinga

Maestría en Educación, Área de Profundización: Docencia e Investigación Universitaria,
Universidad Surcolombiana

Asesora: Martha Vives

San Agustín, Huila, Colombia

15/12/2022

Dedicatoria

Dedico este importante trabajo a mis padres Argemiro Vargas Chilito y Hermencia Pasinga,
quienes son mi fuerza y mi motivación.

Agradecimientos

Doy gracias a Dios primero, por estar siempre iluminando mi vida, guiándome en cada paso que doy y brindándome las luces que necesitaba para alcanzar el logro que hoy cumplo.

A mis padres, que siempre me han inculcado el ejemplo de esfuerzo y valentía, enseñándome que no se debe temer a las adversidades, porque en cada paso que doy está
Dios.

A mi hermana y sobrinos por el apoyo incondicional, durante todo este proceso, por estar conmigo en todo momento gracias.

A toda mi familia, porque con sus oraciones, consejos y palabras de aliento, hicieron de mí una mejor persona y de una u otra forma me acompañan en todos mis sueños y metas.

A Jessi Liliana Mosquera Mena, una gran amiga, a quien estimo tanto y a quien le debo su apoyo incondicional, por facilitarme los caminos para seguir, sin pedir nada a cambio y sin dudar de mi capacidad.

A la Institución, rector, coordinador y cuerpo docente por su gran disposición y apoyo en este importante proceso.

Al antropólogo German Andrés Moriones Polanía, quien estuvo muy dispuesto a ser mi primer lector. Agradecida por sus correcciones y orientación.

A la docente Miriam Ruth Posada, quien fue mi segunda lectora, y quien estuvo muy pendiente de mi proceso, orientándome y corrigiéndome.

A mi Tutora Sandra Milena Trujillo Peña, quien desde el primer momento me brindó su amistad, su bondad, y fue de gran apoyo en momentos, en que mi vida pasaba. Estoy muy agradecida por sus aportes y acompañamiento.

A mi tutora Marta Patricia Vives Hurtado, quien ha estado muy atenta y pendiente a brindarme sus conocimientos profesionales.

A Todas las docentes por sus aportes para la presentación de mi tesis.

Contenido

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Índice de Figuras	6
Índice de Tablas	7
Resumen	8
Summary	9
Título de la Iniciativa Investigativa	10
Línea de Investigación a la cual se inscribe la Iniciativa	11
Introducción	12
Problema de Investigación	14
Justificación	23
Objetivos	27
Objetivo General	27
Objetivos Específicos	27
Estado del Arte	28
Antecedentes Internacionales	28
Antecedentes Nacionales	30
Antecedentes Locales	33
Aproximación al Marco Teórico	36
Dinámica Social Enunciativa	36
Perspectiva Discursiva del Lenguaje	38
Sujetos Discursivos	39
Tonalidades y Valoraciones	40
<i>Tonalidad Apreciativa</i>	40
<i>Tonalidad Predictiva</i>	41
<i>Tonalidad Intencional</i>	41
Construcción del Enunciado	42
Dimensiones e Interacción Social Comunicativa del Discurso	45
<i>Dimensión Cognitiva</i>	46
<i>Dimensión Comunicativa</i>	46
<i>Dimensión Semántica</i>	47

	5
<i>Dimensión Pragmática</i>	48
<i>Dimensión Social</i>	48
<i>Dimensión Cultural</i>	48
<i>Dimensión Crítica</i>	49
<i>Niveles Textuales</i>	49
<i>Macroestructura</i>	50
<i>Microestructura</i>	50
<i>Superestructura</i>	51
Comprensión Lectora	52
Escritura	54
Enfoque Metodológico	56
Enfoque de Investigación	56
Tipo de Investigación	57
Método de Investigación	58
Fases de la Investigación	59
Población de Estudio	63
Muestra de Estudio	63
Consideraciones Éticas	64
Resultados	66
Intervención Pedagógica	122
<i>Primer Taller: Situación de Enunciación</i>	122
<i>Segundo Taller: Situación de Comunicación</i>	126
<i>Tercer Taller: Organización Microestructural</i>	132
<i>Cuarto Taller: Organización Macroestructural</i>	134
<i>Quinto Taller: Organización Superestructural</i>	137
<i>Sexto Taller: Dimensiones y Tonalidades</i>	142
Impacto de la adaptación del Modelo de la Dinámica Enunciativa	145
Conclusiones	151
Referencias	154
Lista de Anexos	166

Índice de Figuras

Figura 1. Niveles de Desempeño en la Prueba de Lectura Crítica.....	19
Figura 2. Teoría Dinámica Social Enunciativa.....	52
Figura 3. Fases de la Investigación Acción	60
Figura 4. Ítem 1 de la Prueba Inicial.....	67
Figura 5. Segundo Ítem del Test Inicial	83
Figura 6. Ítem tercero del Test Inicial.....	90
Figura 7. Ítem Cuarto del Test Inicial	93
Figura 8. Ítem Cuarto del Test Inicial	94
Figura 9. Ítem Sexto del Test Inicial.....	97
Figura 10. Ítem Séptimo del Test Inicial	101
Figura 11. Ítem Octavo del Test Inicial	102
Figura 12. Ítem Noveno del Test Inicial.....	104
Figura 13. Ítem Décimo del Test Inicial	104
Figura 14. Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller Situación de Enunciación.....	126
Figura 15. Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller Situación de Comunicación	131
Figura 16. Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller Organización Microestructural	134
Figura 17. Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller Organización Macroestructural	137
Figura 18. Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller Organización Superestructural	141
Figura 19. Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller de Dimensiones y Tonalidades	144

Índice de Tablas

Tabla 1. Las Tonalidades y los Actos de Habla en la Dinámica Social Enunciativa	42
Tabla 2. instrumentos de Recolección de Información	62
Tabla 3. Contraste entre las Respuestas de los Estudiantes en el Ítem 1 del Test Inicial y el Test Final	147

Resumen

La impetuosa manera en que cambia y se transforma el mundo exige cada vez con más fuerza una nueva cualificación ciudadana en la que los sujetos desarrollen habilidades y competencias que les permitan responder adecuadamente a las nuevas exigencias del contexto en el que se desarrollan. Algunas de las que más se destacan en esta relación son la competencia lectora y escrita desde un nivel crítico e integral, lo cual en muchas ocasiones parece estar muy lejos de la realidad, teniendo en cuenta que gran parte de las nuevas generaciones no logran desarrollar óptimos niveles de comprensión lectora, así como de producción escrita, como lo es el caso de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Laureno Gómez del municipio de San Agustín en el Huila. Por tanto, mediante la propuesta pedagógica, se propone desarrollar el discurso argumentativo de los mencionados estudiantes desde el Modelo de la Dinámica Enunciativa de María Cristina Martínez. Para ello, el presente estudio se desarrolla desde el enfoque cualitativo, desde el tipo estudio de caso y la investigación acción como método.

Palabras clave: Discurso, Argumentación, Discurso Argumentativo, Dinámica Enunciativa, Comprensión Lectora, Escritura, Intervención Pedagógica.

Summary

The impetuous way in which the world changes and transforms increasingly demands a new qualification for citizenship in which subjects develop skills and competencies that allow them to adequately respond to the new demands of the context in which they develop. Some of the ones that stand out the most in this relationship are reading and writing competence from a critical and comprehensive level, which on many occasions seems to be very far from reality, taking into account that a large part of the new generations does not manage to develop optimal levels of reading comprehension, as well as written production, as is the case of ninth grade students at the Laureno Gómez Educational Institution in the municipality of San Agustín in Huila. Therefore, through the pedagogical proposal presented here, it is proposed to develop the argumentative discourse of the aforementioned students from the Model of the Enunciative Dynamics of María Cristina Martínez. For this, the present study is developed from the qualitative approach, from the case study type and action research as a method.

Keywords: Discourse, Argumentation, Argumentative Discourse, Enunciative Dynamics, Reading Comprehension, Writing, Pedagogical Intervention.

Título de la Iniciativa Investigativa

Propuesta Pedagógica para desarrollar el Discurso Argumentativo desde el Modelo de la Dinámica Enunciativa en Estudiantes de Educación Media del municipio de San Agustín, Huila.

Línea de Investigación a la cual se inscribe la Iniciativa

Este proyecto se vincula a la Maestría en Educación, Área de profundización:
Docencia e Investigación Universitaria, y se inscribe en la línea de investigación:
Educación, Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas.

Introducción

En la cultura ciudadana, la argumentación adquiere relevancia sociopolítica como herramienta básica del discurso para el logro de la Paz. Desde la argumentación se construyen consensos o acuerdos benéficos para cada una de las partes en conflicto. No obstante, dado que la comprensión lectora es un proceso cognitivo fundamental en el fortalecimiento de las capacidades argumentativas, actualmente se evidencia que la problemática está enmarcada, desde la etapa escolar, en los bajos niveles de lectura comprensiva, crítica y la producción textual. Así, la presente investigación tiene el objetivo de determinar la incidencia de una propuesta pedagógica, desde el modelo de la dinámica enunciativa en los procesos de comprensión y escritura de textos argumentativos en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Laureano Gómez, perteneciente al sector oficial del municipio de San Agustín- Huila.

La perspectiva teórica y metodológica se sustenta en los postulados de la dinámica enunciativa de María Cristina Martínez. Este modelo plantea el discurso desde dos dimensiones como base fundamental de la orientación social de la argumentación: la cohesión o textualidad, que integra la teoría de Van Dijk y la coherencia o discursividad, que integra las relaciones de sentido y actos de habla.

Dadas las características del estudio, la presente investigación se rige por el paradigma cualitativo, con un enfoque experimental y descriptivo. La intervención tomará la población total de interés. La intervención pedagógica consistirá en aplicar un test inicial, que permita identificar el estado real de los mismos respecto al objeto de estudio, implementando una serie de talleres focalizados en el fortalecimiento de la comprensión y producción de textos argumentativos, desde el modelo de la dinámica enunciativa; y

finalmente, aplicando un test final que permita valorar la efectividad e impacto de dicha intervención.

Con el presente trabajo se espera contribuir en la generación de aprendizajes significativos de los estudiantes, a partir de la creación de estrategias pedagógicas y didácticas de lectura y escritura que facilitarán la construcción del aprendizaje, labor esencial en el progreso cultural humano. Así mismo, brindarle al profesorado de la Institución Educativa Laureano Gómez, didácticas alternativas para fortalecer la argumentación desde dinámica enunciativa, a la par de los lineamientos exigidos por las pruebas Saber en Lectura Crítica.

Para lograrlo el presente estudio se divide en seis importantes capítulos. El planteamiento del problema en el que se presenta una detallada descripción del problema que ha sido identificado en el marco de la comprensión lectora y la producción escrita en virtud de una mayor comprensión del mismo; la justificación en la que se brinda una serie de argumentos que le dan soporte a la realización de la presente investigación, fundamentando su importancia y pertinencia; los objetivos en los que se plantean las metas a alcanzar en el proceso investigativo; el estado de arte, en el que se traerá a colación los trabajos más destacados que se han producido en los últimos años en torno al objeto de investigación; la aproximación al marco teórico, en la que se soporta desde una perspectiva teórica las categorías de estudio; y finalmente, la metodología que representa a la hoja de ruta a seguir en el proceso de investigación, como se muestra en el desarrollo del trabajo.

Problema de Investigación

En el campo de la educación y la pedagogía es fundamental y explícita la preocupación por la formación del pensamiento crítico de los/las estudiantes y los/las docentes en las aulas de clase y fuera de ellas. Como principal objetivo de la didáctica académica está pensar críticamente. De hecho, parte de su fundamentación y aprendizaje se imbrica en las dimensiones del lenguaje y la argumentación; consideradas las líneas de investigación con mayor prioridad en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales (Tamayo et al., 2015).

Para Cortés & Morales (2007), la argumentación es “interacción social comunicativa entre un enunciador y un enunciatario, o entre un opositor y un defensor, sobre un tema polémico o controversial con el fin de convencer, persuadir, imponer, probar una idea o posición en un contexto social determinado y con un auditorio especial” (p. 95). Esta actividad se compone por funciones de razonamiento en relación con los problemas que enfrentan los individuos y, por tanto, se analiza desde sus concepciones, opiniones y creencias. La argumentación facilita la expresión del punto de vista de una persona, apoyada en sus argumentos, bien sean a favor o en contra, utilizando diferentes tipos de razonamientos (Córdova Jiménez et al., 2016).

En el campo sociopolítico, la argumentación adquiere relevancia en la cultura ciudadana como herramienta básica del discurso para el logro de la Paz, dado que es a partir de la demostración argumentativa que se construyen consensos o acuerdos benéficos para cada una de las partes del conflicto. “El conocimiento y práctica de la argumentación es de vital importancia” en un país en donde la guerra se ha padecido durante años. La

argumentación como mecanismo de reparación cuya función es localizar y resolver diferencias de opinión” (Cortés & Morales, 2007, p. 92).

Algunos autores exponen que la argumentación es la actividad social, intelectual y verbal utilizada por una persona para justificar o debatir una situación. A partir de ello, expresa opiniones teniendo en cuenta al receptor y el objeto con que se desarrolla. Para ello, es indispensable seleccionar variadas ideas o explicaciones para razonar y discutir la opción más adecuada. Y, aunque el fin primordial de la argumentación es el mutuo entendimiento de las partes, se evidencia a diario prácticas que se salen de este objetivo; entre ellas se encuentran los pseudoargumentos o las falacias que se presentan en la comunicación, diferenciándose de los argumentos válidos en que este tipo de prácticas emplea información errónea, engaños o mentiras, tal como lo define I.copi (1997), al señalar que se trata de una serie de juicios y/o consideraciones que, en términos lógicos, son erróneos, pero que cumplen con la función de persuadir al otro.

Expresado en términos de González (2011), por la calidad de su naturaleza, las falacias argumentativas son catalogadas como un acto de ilegítimo convencimiento, dado que presenta como argumentos válidos los sentimientos del enunciador, así como un juego de palabras que lejos de generar una comprensión mutua, conllevan a un estado de confusión, que deja al enunciatario sin argumentos, a no ser que éste también opte por producir falacias. Cabe aclarar que las falacias no siempre se presentan de manera consciente.

Es significativa la cantidad de falacias que han llegado a reconocerse a lo largo de la historia, lo que ha permitido clasificarlas y como producto de dicha clasificación se han establecido, entre otras, dos grandes clasificaciones, a las que se alude a continuación, dada

la alta frecuencia de su uso en situaciones de comunicación que exigen la presencia de actos argumentativos. La primera consiste en el error de generalizar a partir de un ejemplo que carece de significatividad, como lo es afirmar, luego de que un televisor de determinada marca se dañó a la semana de comprado, que todos los televisores de esa marca lo harán. La segunda sucede cuando el sujeto enunciador solo se centra en un punto de vista, cerrándose a otras alternativas. Además de las anteriores, otras falacias han desempeñado el rol protagonista en actos de comunicación como la ambigüedad, la causa falsa y la negación del antecedente, etc. (Aldana, 2006); no obstante, es posible aprender a reconocer las falacias a partir del refuerzo de las capacidades argumentativas.

A este empeño se suman distintas propuestas pedagógicas que reconocen el papel fundamental de la lectura y la escritura en la apropiación del discurso argumentativo. La lectura adquiere mayor relevancia en los procesos argumentativos individuales a través de su comprensión desde los diversos escenarios educativos. La lectura y la escritura son herramientas esenciales en el desarrollo de la personalidad y de la socialización como seres humanos, para relacionarnos en democracia, leer el mundo, interpretarlo y enfrentarnos en los entornos de la sociedad. A partir de la lectura, no solo se adquieren conocimientos, sino que, de modo educativo, se forman hábitos de análisis, reflexión y concentración (Cervantes et al., 2017); y, desde la escritura, se puede participar de manera crítica en los diferentes discursos que circulan en la sociedad.

Siendo la comprensión lectora una herramienta fundamental en el fortalecimiento de las capacidades argumentativas, actualmente se reconoce que la problemática está enmarcada en los bajos niveles de comprensión de lectura de los estudiantes desde la etapa escolar, y en el dominio de los procesos de producción de un texto escrito argumentativo.

El primer asunto lo dio a conocer el instituto de estadística de la UNESCO y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura en 2017, al reportar que “más de 617 millones de niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencia (NMCS) en lectura” (UNESCO, I.D. 2017, p.21). En la educación primaria se privilegia la tipología narrativa y lírica; en la básica, los textos instructivos, expositivos y descriptivos con menor atención los argumentativos (importancia textual que marca un cambio cuando se acercan las Pruebas Saber). Ya en la Universidad, el panorama se hace más crítico si se tiene en cuenta que los textos son disciplinares y se privilegia el discurso argumentativo, y el lenguaje académico no es familiar para los estudiantes. En consecuencia, es necesario reforzar en los estudiantes de la educación básica y media la tipología textual a la que se enfrentarán, más allá de una prueba de Estado.

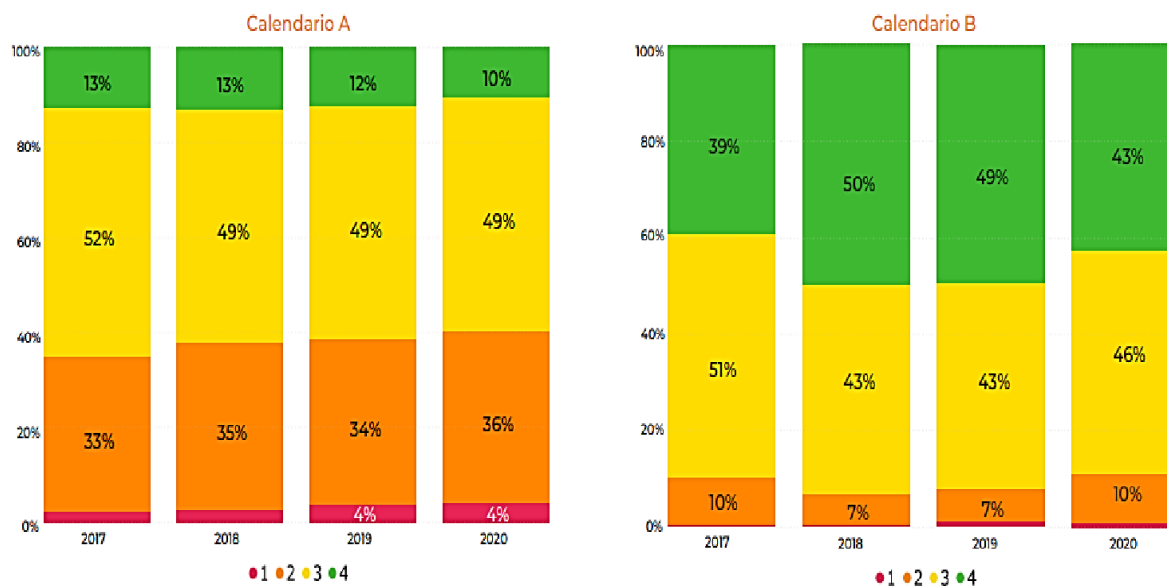
En cuanto a las deficiencias en la escritura argumentativa, los profesores Cortés y Morales (2007) y el profesor William Torres (2013) de la Universidad Surcolombiana, sostienen que la argumentación no es del dominio común de los estudiantes que ingresan de la educación media. Los estudiantes desconocen las etapas de producción, formulan argumentos sin razonamientos o respaldo de fuentes que estructuren y soporten diferentes tipologías y estructuras, prima el tono coloquial y la redacción es descuidada.

En el año 2018, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) midió los sistemas educativos de 80 economías, y enfatizó su estudio en la comprensión lectora de los estudiantes (ICFES, 2019). A partir de ello, evidenció que los estudiantes colombianos, con edades cercanas a los 15 años, obtuvieron niveles inferiores a la media internacional en lectura, con 412 puntos (media OECD internacional = 489 puntos). Sólo el 50% de los estudiantes alcanzaron al menos el nivel 21 de competencia en lectura, nivel

relacionado con la identificación de ideas principales de un texto y reflexión de propósitos. Se evidenció también que sólo el 1% de los estudiantes arrojaron niveles de lectura de 5 a 6 en la prueba PISA, relacionado con aquellos estudiantes que comprenden textos extensos, y hacen distinciones entre las situaciones y las opiniones (OCDE, 2018).

Teniendo en cuenta que las pruebas Saber 11° evalúan en nuestro país las competencias con base en evidencias de las asignaturas de Lectura Crítica-Filosofía, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés; para el presente estudio se revisaron los resultados correspondientes a la asignatura de lectura crítica, desde los tres niveles de comprensión: identificación (función semántica de la información local), comprensión (configuración del sentido global del texto) y reflexión (sentido del texto en relación con el contexto) (Gobernación del Huila, 2019). Estos tres niveles de comprensión se organizan por subniveles, siendo la identificación el “nivel 1, el establecer relaciones con el contexto (nivel 2), e inferir contenidos implícitos, reconocer estrategias discursivas y reflexionar sobre la visión de mundo del autor (niveles 3 y 4)” (ICFES, 2020, p. 77).

A partir de esta organización discursiva, entre los años 2017 a 2020 en Colombia, el 50% de los estudiantes alcanzaron el nivel 3, siendo un resultado favorable; no obstante, se ha notado una disminución a lo largo del tiempo, pasando del 65% en 2017 al 59% en el año 2020. Los resultados para el calendario B de 2020 evidenciaron que, cerca del 43% de los estudiantes alcanzaron el nivel 4 (ver Anexo 3. Niveles de desempeño Lectura Crítica Saber 11°), correspondiente a las habilidades de “reflexionar sobre costumbres, creencias, juicios y formas de ver el mundo por parte del autor, asumir una postura crítica sobre los planteamientos de un texto, y proponer soluciones a problemas de interpretación que subyacen al proceso de lectura” (ICFES, 2020, p. 77).

Figura 1.*Niveles de Desempeño en la Prueba de Lectura Crítica*

Nota. En la figura 1 se presentan los niveles de desempeño en la prueba de lectura crítica, grado 11 en Colombia, según el calendario académico. Fuente: ICFES. (2020). Informe nacional de resultados del examen Saber (www.icfes.gov.co) 11°, 2020 volumen i. (scielo.sld.cu) Instituto Colombiano para la Evaluación de la educación ICFES.

En el Departamento del Huila, los resultados que integran la prueba de lectura crítica arrojaron un puntaje de 52,51 en el año 2018; en el municipio de San Agustín de 51,90 sobre una escala de 100 puntos (DANE, 2019). Los anteriores son indicadores de la necesidad de fortalecer los procesos de lectura y escritura argumentativa.

Ahora, más allá de las cifras e imbricado en este mismo contexto académico, cabe destacar que, la argumentación para la ciudadanía resulta importante en la participación democrática de los jóvenes como futuros actores sociales de la comunidad, para que construyan cultura de Paz y valoren y respeten las opiniones de los demás. Es así como la participación democrática y los derechos humanos adquieren relevancia en la vida diaria, desde el hogar y la escuela se fortalece el poder político de cada individuo. “Los estándares

básicos de competencias ciudadanas buscan hacer eficaz este poder político: empoderar a niños, niñas y jóvenes para participar democráticamente en la sociedad y desarrollar las competencias necesarias para el uso constructivo de esta participación” (Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2006, p. 152). Para el logro de una sociedad pacífica, democrática y justa, la educación es el principal mecanismo de transformación ciudadana (Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2006).

Tal y como lo exponen Pineda & Castaño (2014), es pertinente resaltar el papel que tiene la educación en la formación de ciudadanos desde temprana edad. “No puede haber construcción del conocimiento colectivo, ni aprendizaje significativo sin diálogo, porque es a partir de la relación con los otros donde se inicia el intercambio de ideas para argumentar, valorar la opinión y generar nuevas propuestas” (Pineda & Castaño, 2014, p. 96). De esta forma, el docente identifica la necesidad de motivar a los alumnos desde prácticas pedagógicas situadas que centran su interés en la argumentación escrita de ideas propias sobre su entorno social, familiar y educativo, a través de lecturas y diálogos que, como se estableció líneas arriba, tienen fundamento a partir de las capacidades para formular argumentos con respaldo en hechos y razones.

La educación no reside en el simple acceso a la información, que la internet facilita; desde las competencias comunicativas el esfuerzo radica en formar lectores y escritores críticos, analíticos, y reflexivos que participen en la construcción de ciudadanía. La educación como proceso está en constante cambio, y los docentes deben responder a esas transformaciones que exigen la responsabilidad de formar lectores que hagan un tratamiento ágil, analítico y crítico de la información y a su vez puedan construirla y comunicarla de manera rápida y organizada (Pineda & Castaño, 2014). Por ello es importante evaluar las competencias lectoras y escriturales, como lo plantea la Cátedra de

Lectura y Escritura de la UNESCO, con el fin de generar estrategias donde los estudiantes que han cursado los 11 años de escolaridad, y hasta en campos universitarios, puedan hacer frente a los altos déficits de comprensión de lectura y producción de textos escritos bien argumentados (Martínez et al., 2020).

Es importante reforzar las habilidades argumentativas en los estudiantes de educación media, lo que les permitirá obtener un alto nivel de comprensión lectora en su formación universitaria. De lo contrario, los bajos niveles de redacción y argumentación inadecuada seguirán limitando el logro de las competencias exigidas en la educación superior, y hasta el ingreso a la misma. Cuando los estudiantes llegan a la Universidad, se enfrentan a entornos que les exigen dominio de la comunicación escrita y social para la transmisión de opiniones e ideas, para establecer su conocimiento; no obstante, algunos estudiantes no desarrollan –o dan muestra- de manera esperada de las habilidades para ello (Silva & Valdez, 2017).

Por todo lo expuesto, el interés del presente trabajo es plantear la incidencia de una intervención pedagógica desde la dinámica enunciativa en la comprensión y escritura de textos argumentativos. Las teorías y las propuestas didácticas elaboradas por el método de análisis de Martínez (2013), desde la dinámica discursiva del enunciado en los textos argumentativos, guiarán el presente trabajo. Somos sujetos discursivos. La interacción social comunicativa es dialógica y le otorga al discurso su significación social y comunicativa en relación con las activas fuerzas enunciativas que se establecen en los géneros discursivos, y ello incluye la argumentación; el enunciado se edifica por medio del sujeto discursivo (Martínez, 2013).

En concordancia con lo anterior, el proyecto pretende resolver la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué incidencia tiene la implementación del modelo de la dinámica enunciativa en los procesos de comprensión y escritura de textos argumentativos en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Laureano Gómez, del municipio de San Agustín- Huila?

Justificación

Se justifica la presente investigación en la necesidad de generar para los estudiantes espacios de construcción de aprendizaje significativo que fortalezcan el desarrollo de sus competencias, habilidades y destrezas en la comprensión y producción de textos argumentativos en la escolaridad. Es por ello que, como educadores, una de nuestras labores ha de orientarse en diseñar y aplicar estrategias pedagógicas donde las capacidades lingüísticas y discursivas, desde una perspectiva comunicativa, permitan la participación democrática como sujetos activos de una sociedad (Arbey et al., 2013). En términos de alfabetización académica, la argumentación es una forma de pensamiento analítico, reflexivo y crítico que, partiendo de la razón y la lógica, proporciona lecturas de mundo para debatir frente a temas controversiales.

La educación en Colombia enfrenta el reto de formar personas con dominio de las competencias comunicativas, que les permitan desarrollarse –de frente- y en medio de una sociedad global fundamentada en la gestión del conocimiento y la información. Una de las competencias fundamentales para fortalecer desde la escuela es la competencia argumentativa. El lenguaje es la herramienta principal en la interacción humana que facilita la interpretación del entorno, su argumentación y proposición en la transformación y la conformación de nuevas perspectivas y realidades (C. M. Hernández et al., 2016).

La importancia de la comprensión lectora y los textos escritos argumentativos desde las realidades coyunturales del país y de la región, se ve reflejada en que se puede lograr el ejercicio de la democracia por medio del diálogo y la confrontación de ideas u opiniones sobre temas de alta relevancia social, promoviendo así la convivencia pacífica y el entendimiento de diversas posturas sociales (Altafulla, 2018). Frente a esto, la argumentación permite comunicar las ideas y evita la imposición de una sola postura, esto

posibilita la democracia y el ejercicio de la ciudadanía como sujetos políticos. Tener la capacidad de construir significados globales y poder realizar críticas sociales, expresar puntos de vista, tener actitudes propias, permiten participar de la construcción de una argumentación para la ciudadanía. La educación cumple aquí una labor fundamental por medio de la práctica pedagógica que promueve la formación de personas que se desarrollen en una sociedad de paz, a través del diálogo y la resolución de conflictos (Avendaño et al., 2016).

En Colombia, el área de español propone un Enfoque Comunicativo en la educación media para mejorar las prácticas de la enseñanza de la lengua materna, desarrolladas con base en la normatividad y la descripción estructural del sistema formal de la lengua y su relación con el pensamiento y la realidad (Rodríguez & Carvajal, 1999). “La competencia comunicativa es la habilidad de comunicar bien, de ser entendido y entender a los demás, de saber estructurar este proceso para establecer las relaciones sociales con sus semejantes” (Pompa & Pérez, 2015). Allí está imbricada la argumentación, su dominio permite transmitir información de manera clara y comprensible a través del razonamiento propio desde un punto de vista individual (Córdova Jiménez et al., 2016). A partir de ello surge la necesidad de fortalecer las habilidades de comprensión y escritura de textos argumentativos en los estudiantes.

Por otra parte, desde el área de español en la educación media, hay una preocupación por la comprensión y producción de textos argumentativos debido a que, en las pruebas de lenguaje se exige que los estudiantes lean y comprendan tipologías argumentativas desde los enunciados. Comprender es esencial para interpretar el mundo; así mismo, analizar los diversos enunciados y enunciatarios del discurso. Consideramos que la intervención en los colegios donde se llevará a cabo la investigación podrá contribuir con

el mejoramiento de las pruebas SABER; a la par ofrecerá herramientas didácticas a los docentes, y a los estudiantes que ingresan a la universidad estrategias para abordar la comprensión de esta tipología.

De igual modo, los proyectos y las teorías que propone Martínez (2013) desde el modelo de la dinámica enunciativa, parten de un principio elemental en el que alcanzar la anhelada autonomía y libertad de la persona, es posible desde el dominio del discurso y la argumentación razonada, dos aspectos que se complementan mutuamente y que tienen su génesis en el conocimiento total de la forma en la que se construyen los textos. Así pues, aludir al modelo de la dinámica enunciativa propuesto por la autora en mención, es referirse a un conjunto de estrategias que buscan en los estudiantes el reconocimiento de los diferentes aspectos que configuran la sintaxis en los textos, como lo es el enunciador, el referido y el enunciatario en la situación de enunciación; el locutor y el interlocutor en la situación de comunicación; las diferentes tonalidades que se dan en un texto, tales como la predictiva, la apreciativa, la intencional, etc.; la reiteración, la referencia, la sustitución, la continuidad y muchos otros aspectos que hacen parte de la estructura de los textos en sus diferentes niveles (super estructura, macroestructura y microestructura).

Una vez el estudiante logra identificar cada uno de los elementos estructurales del discurso mencionados anteriormente, desarrolla habilidades y competencias que le permitirá comprender los textos de forma integral y adicionalmente, tendrá la capacidad de generar argumentos orales y/o escritos lo suficientemente sólidos como para garantizar una comunicación realmente comprensiva entre lector y texto, que no termine en el momento en que concluye un texto dado, sino que dicha culminación sea el inicio de una nueva lectura a través de los pensamientos y argumentos que de esta genere. De ahí la fundamentalidad de trabajar en el desarrollo de una propuesta pedagógica focalizada en la adaptación de las

estrategias de lectura y escritura propuestas por María Cristina Martínez desde el modelo de la dinámica enunciativa.

Objetivos

Objetivo General

Comprender la incidencia del modelo de la Dinámica Enunciativa en los procesos de comprensión y escritura de textos argumentativos en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Laureano Gómez del municipio de San Agustín Huila.

Objetivos Específicos

1. Identificar el nivel de comprensión lectora y escritural de textos argumentativos de los estudiantes del grado noveno.
2. Adaptar el Modelo de la Dinámica Enunciativa en procesos de comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de noveno grado.
3. Adecuar el Modelo de la Dinámica Enunciativa en procesos escriturales de textos argumentativos en estudiantes de grado noveno.
4. Analizar los resultados de la implementación del modelo de la Dinámica Enunciativa en los procesos de comprensión y escritura de textos argumentativos en los estudiantes.

Estado del Arte

Se llevó a cabo una búsqueda de tesis, monografías, proyectos y artículos consultados en diversos repositorios institucionales y universitarios de orden nacional e internacional, Google Académico, Dialnet, SciELO, Redalyc, los cuales permitieron la recolección de documentación y fuentes relacionadas con el presente trabajo.

Antecedentes Internacionales

En el ámbito internacional son reducidos los estudios enfocados en fortalecer los procesos de comprensión lectora y la escritura de textos argumentativos desde la dinámica enunciativa a partir de intervenciones o estrategias pedagógicas. Sin embargo, se evidenciaron tres estudios en Chile que apoyan el presente marco referencial.

Entrando en la problemática estudiantil que se presenta en los alumnos que se preparan para la Universidad, se evidencian bajos niveles de comprensión de lectura. Cabrera & Caruman, (2020) en su investigación “Habilidades de lectura de jóvenes al término la secundaria: ¿qué se predice para su lectura en contextos universitarios?”, describen las habilidades de lectura de una población que ha terminado la enseñanza secundaria y aspira ingresar a la Universidad entre el año 2005 al 2012. El estudio se desarrolló con un conjunto de textos estímulo (expositivos y argumentativos), con determinadas características discursivas, ítems asociados a cada texto, más los estadígrafos (dificultad y omisión). En los resultados se constató que los egresados de educación media presentaron un bajo nivel de comprensión lectora, especialmente en el procesamiento de la superficie textual para obtener información implícita (Cabrera & Caruman, 2020). Lo anterior aporta referentes teóricos al presente estudio, puesto que permite visualizar la problemática en común acerca de las habilidades de lectura en dicha población de estudio.

Fuentes y Farlora (2019), en su artículo “Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía”, revisaron la coherencia global a partir de la relación entre tesis y argumentos propuestos, y el uso de conectores prototípicos de esta modalidad discursiva, bajo un análisis de las dimensiones pragmático-dialógicas. Se realizó un acercamiento desde la argumentación a los discursos académicos escritos obteniendo como resultados la falta dominio de la estructura textual y la función pragmática textual. “Si bien se puede reflexionar respecto de un temprano diagnóstico, es necesario establecer un nuevo estudio para constatar si se adquiere mayor experticia con el transcurso de su formación profesional que le permita desarrollar con mejor éxito esta práctica discursiva” (Fuentes y Farlora,2019, p.15). Lo anterior resalta la importancia de fortalecer la comunicación escrita y de generar habilidades de pensamiento crítico lo que evidencia que, con el desarrollo del presente estudio se puede generar un apoyo en las estrategias académicas en el área (Fuentes y Farlora,2019, p.15).

Garcés (2017) en su tesis “Estrategia metodológica para mejorar la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de octavo año básico: aportes desde un enfoque cognitivo de base corpórea”, hizo una investigación de tipo correlacional con un diseño cuasiexperimental con grupo de control, en el uso de textos, pautas y vídeos. El autor evidenció un mejoramiento en las habilidades de comprensión de textos argumentativos, pero no de manera significativa, aunque, los estudiantes mejoraron en gran medida su rendimiento (Garcés, 2017). Con este referente se obtiene un aporte metodológico del estudio en la medida que destaca la importancia de implementar dinámicas para fortalecer el análisis del texto argumentativo.

En suma, a partir de los estudios referenciados se obtuvieron evidencias pedagógicas que permiten reconocer que, la problemática relacionada con la comprensión

de textos argumentativos en estudiantes de educación media es similar en diversos aspectos, y una preocupación general de la academia. Por ello, se resalta la importancia de fortalecer la comunicación escrita y generar habilidades de pensamiento crítico, así como la implementación de la dinámica enunciativa.

Antecedentes Nacionales

En Colombia se encontraron diversos estudios que tratan temáticas pedagógicas orientadas en el fortalecimiento de la dinámica enunciativa y de la comprensión y escritura de textos argumentativos en estudiantes de educación media.

En Bogotá D. C., Chagüendo (2017) en su trabajo “La Inferencia Enunciativa, clave en la comprensión de textos expositivos” adoptó los postulados del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de la investigación–acción. Desde la aplicación de la inferencia enunciativa se logra la comprensión de los textos, dado que fortalece las habilidades lectoras y comprensivas en los estudiantes. Como resultado de ello, el estudio fortaleció las habilidades lectoras y comprensivas de textos expositivos y explicativos adoptados generalmente en los contextos escolares, además, potenció el desarrollo de la inferencia enunciativa del texto por medio de la enseñanza y aplicación de estrategias de comprensión lectora. De este modo, el trabajo de la magister Jenny Maritza Chagüendo Soler apoya el desarrollo del presente trabajo dado que resalta la importancia de la labor del docente en la contribución significativa en los procesos de comprensión lectora. (Chagüendo, 2017).

Un estudio realizado en Santiago de Cali por Tascón (2016), titulado “Incidencia de una propuesta pedagógica enunciativa y dialéctico-crítica del discurso para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de educación media en una institución

educativa oficial de ladera de la ciudad de Cali”, involucró la comprensión de textos y su discusión durante la clase. Así mismo, se promovió el uso de herramientas para el desarrollo de discusiones argumentadas para la resolución de conflictos de manera pacífica, asumiendo los diversos roles e intercambios comunicativos (Tascón, 2016). Como resultado, evidenció grandes aportes en cuanto a la adquisición y el uso de herramientas argumentativas en los estudiantes. El aporte de la investigación de Tascón (2016) es fundamental en el presente trabajo, dado que apoya la construcción de ciudadanía en los estudiantes para que, a través del fortalecimiento de habilidades argumentativas y del discurso, puedan ser aplicadas en el día a día en la sociedad y en su vida personal, y de manera futura, en su vida profesional y laboral.

Álvarez, Hernández, Zapata, & Castillo, 2004 como se citó en Guerrero 2016) en su investigación colectiva “Evaluación de las dificultades de acceso a los niveles de comprensión textual en educación básica, media y universitaria de un sector oficial de Cali”, realizaron un diagnóstico sobre la problemática presente en los estudiantes respecto a las habilidades de lectura de textos con modos de organización expositivos y argumentativo (Castillo 2002, como se citó en Guerrero,2006). La problemática nacional se enmarca en la dificultad que tienen los estudiantes para alcanzar los niveles de comprensión textual. A partir de ello se identificaron diversas falencias en la comprensión de textos, pero la investigación reveló que, con el trabajo de intervención pedagógica enfocada al trabajo de los modos de organizar el discurso, se logró mejorar el proceso de comprensión de textos en los estudiantes (Martínez, 2002). Esta pedagogía puede lograr que los estudiantes tomen conciencia de los modos de organizar los textos, con el apoyo teórico de la profesora Martínez, lo que aporta sustancialmente conocimientos al presente estudio.

Ahora bien, desde la escritura argumentativa, es importante ahondar en los modos que llevan a cabo los estudiantes para la comprensión y producción de textos. Del anterior macroproyecto citado, se derivó la investigación de Castillo Garzón, L.C. (2002) titulada “Rendimiento y modos de comprender textos expositivos y argumentativos por un grupo de estudiantes de educación media de cinco colegios oficiales de Cali. Una evaluación diagnóstica” Este estudio se fundamenta en la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje desarrollada por Bajtín. Los esquemas representan conocimientos, son representaciones prototípicas de los conceptos. La investigación tomó como categorías los modos de organización discursiva expositivo y argumentativo, los niveles estructurales del texto (micro, macro y superestructura), la densidad semántica, y las incidencias del contexto en la comprensión textual.

En el mismo macroproyecto, la investigación de Zapata, F. (2002) titulada “Evaluación de las dificultades de acceso a los diferentes niveles del texto expositivo en estudiantes de educación básica de cinco colegios oficiales de la ciudad de Cali”, se fundamenta también en la perspectiva discursiva del lenguaje (Bajtín) y del aprendizaje (Vygotski), integradas por Martínez en su propuesta Dinámica Social Enunciativa (Zapata 2002, como se citó en Guerrero,2006). Participaron 386 estudiantes de cinco colegios oficiales de Cali; 236 estudiantes de educación media, con edades entre los 15 y 18 años; 143 estudiantes participaron en las dos pruebas de comprensión; 93 en una tercera prueba, la cual evalúa la comprensión de textos argumentativos; y, 150 estudiantes de educación básica entre 10 y 14 años que participaron en las dos pruebas para evaluar la comprensión de Textos expositivos (Zapata 2002, como se citó en Guerrero,2006).

Estas investigaciones dan como resultado que, en la comprensión de textos expositivos, los estudiantes alcanzan niveles medios en la categoría de Microestructura, y

bajos en la categoría de Macroestructura. No obstante, los resultados obtenidos no produjeron diferencias entre los colegios; aunque los estudiantes de mayor acierto fueron los de mejor promedio académico, lo que quiere decir que la variable: rendimiento académico sí incide en la comprensión de textos (Zapata 2002, como se citó en Guerrero,2006). Así mismo, las intervenciones realizadas permitieron observar que, los estudiantes universitarios presentan dificultades para comprender la manera como se construye la situación de enunciación de un texto y la manera como se presentan las diversas voces y el uso del discurso referido: discurso indirecto, e indirecto libre y directo (Zapata 2002, como se citó en Guerrero,2006). El macroproyecto mencionado representa un aporte sustancial en aspectos teóricos y metodológicos para el desarrollo del presente trabajo desde la producción textual argumentativa.

Es posible concluir que, la literatura evidenciada sobre el modelo de enunciación es mayor en Colombia que en otros países. Así mismo, la presente propuesta se nutrirá del conocimiento sobre las metodologías de estudio de estas investigaciones, que serán un aporte sustancial al desarrollo del presente trabajo. Dichos estudios dejan clara la importancia de la labor del docente en la contribución significativa de los procesos de comprensión y escritura argumentativa, a través del fortalecimiento del estudio del discurso.

Antecedentes Locales

En el Departamento del Huila se encontró el artículo realizado por Meneses Alba et al. (2018), titulado “La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico”. “Con el desarrollo de este trabajo se observó que las columnas de opinión despiertan el interés del estudiante por la

lectura, pues le implican analizar y comprender las distintas situaciones que acaecen en su entorno” (p.29). La metodología que se implementó partió de un enfoque cualitativo basado en el diseño (IBD); la intervención se desarrolló con el método de enseñanza directa (Meneses Alba et al., 2018). Lo anterior permite reconocer la importancia de ejecutar una intervención pedagógica desde la dinámica enunciativa en la comprensión y producción de columnas de opinión en estudiantes de educación media, basados en situaciones problémicas de la actualidad y el contexto.

Pérez (2016), en su trabajo “Prácticas de lectura del texto multimodal: el caso de la comprensión lectora en la educación primaria del grado 3° de la I. E. María Cristina Arango-Sede Los Pinos jornada de la tarde”, de la ciudad de Neiva, desarrolló, a partir de un enfoque cualitativo, un estudio basado en el diseño de sistematización de experiencias como obtención de conocimiento, aplicado en 22 estudiantes. La investigadora encontró que los estudiantes responden de manera adecuada las preguntas literales del texto, además, realizó actividades de lectura en voz alta que asume la lectura como un producto (Pérez, 2016). Se concluyó que, la implementación de discursos coyunturales para analizar la realidad y los contextos de la actualidad, son los más útiles a la hora de fortalecer las habilidades lectoras críticas. Esta investigación ofrece secuencias didácticas orientadas a mejorar la comprensión lectora, que sirven de experiencia metodológica y apoyan el desarrollo del presente trabajo.

Perdomo (2020) en su investigación “Secuencia didáctica a través de grillas semánticas orientadas a fortalecer la comprensión de lectura”, propuso una secuencia didáctica aplicable en estudiantes del grado séptimo del colegio ASPAEN Gimnasio La Fragua, de la ciudad de Neiva. Se desarrolló mediante metodología de enfoque cuantitativo, aplicado en 30 estudiantes. Como resultado, el autor encontró que 22 de los 30 estudiantes

no aprobaron ningún nivel de comprensión de lectura, lo que resultó preocupante, y resaltó la necesidad de proponer estrategias de mejoramiento (Perdomo, 2020). El estudio aporta estrategias didácticas y herramientas variadas de SD para la implementación en el fortalecimiento de las habilidades lectoras.

Desde los procesos de producción y escritura de texto argumentativo, sobresale el libro “Aproximación discursiva al desarrollo de las competencias comunicativas en la formación del periodista”, Universidad Surcolombiana, de Cortés & Morales, (2007). Los investigadores realizaron un aporte teórico desde las destrezas técnicas y de lenguaje asociadas a la producción de textos argumentativos. En el libro se desarrolla el concepto de argumentación y sus correspondientes categorías de análisis, dimensiones de interacción social comunicativa del discurso; dimensión cognitiva, dimensión comunicativa, dimensión semántica, dimensión pragmática, dimensión social, dimensión cultural y dimensión crítica (Cortés & Morales, 2007). Este documento aporta conocimientos teóricos y prácticos en la medida que adopta conceptos de la argumentación desde el estudio del enunciado.

En conclusión, se evidenciaron estudios orientados a proponer estrategias didácticas para favorecer la comprensión y escritura argumentativa, y que significan un aporte teórico y metodológico para nuestra propuesta. Así mismo, se observa que son limitados los estudios enfocados a analizar la incidencia de una intervención pedagógica desde la dinámica enunciativa, tal y como lo propone Martínez (2013), en la comprensión y producción de textos argumentativos, y en línea con la construcción de ciudadanía en estudiantes de educación media.

De esta manera, el presente trabajo espera generar con la propuesta un aporte para la región Surcolombiana.

Aproximación al Marco Teórico

La perspectiva teórica y metodológica se sustenta en los postulados de dinámica enunciativa, de María Cristina Martínez. Este método de análisis plantea el discurso desde dos dimensiones como base fundamental de la orientación social de la argumentación: la cohesión o textualidad, que integra la teoría de Van Dijk; y, la coherencia o discursividad, que integra las relaciones de sentido y actos de habla. Incluye las categorías de análisis semántico: el tema y los tópicos; las situaciones de comunicación; las situaciones de enunciación; las tonalidades; y, desde el ámbito enunciativo, las dimensiones.

Dinámica Social Enunciativa

EL Modelo de la Dinámica Social Enunciativa de Martínez (2007) se apoya de la mirada bajtiniana, que representa la base epistemológica de la Teoría del Discurso basada en la enunciación: la intersubjetividad, el enunciado y el género discursivo. Esto ha orientado a Martínez a aclarar la relación de los géneros y la posibilidad de integrar la argumentación como forma de organización que “puede privilegiar en el discurso las perspectivas de la argumentación (analítica, retórica y dialéctica), a través de tres tonalidades u orientaciones sociales de la argumentación” (2007, p. 51).

Esta teoría define el discurso como “un sistema de evaluación social cuya unidad de análisis es el enunciado, espacio discursivo que permite la construcción de la gran heterogeneidad social” (p.12), y al enunciado como “‘el terreno común’ donde se construyen de manera simultánea los niveles de la significación y del sentido. Desde el momento en que se emite un enunciado se convoca un género discursivo” (pp. 12-13). El género discursivo lo define desde un criterio socio discursivo, en que se demarcan acciones

sociales y humanas con base en las esferas de las acciones artísticas, políticas, académicas y de la vida diaria.

La dinámica social enunciativa ha permitido ahondar en nuevas categorías en relación con la dimensión social e histórica del lenguaje. De allí la propuesta de una perspectiva socio-enunciativa para la comprensión con base en la noción de género discursivo, y el sentido del enunciado asociado al factor social de los sujetos con las formas de manifestación del discurso. Es decir, el interés no se centra sólo en el acto de la comunicación, sino que analiza el funcionamiento del enunciado, es decir, la relación entre las interacciones sociales de las personas en el enunciado. La dinámica enunciativa es social ya que es la base de todos los discursos, trátase del pedagógico, publicitario, jurídico o científico, cada uno tiene su propio contrato social de habla que posibilita identificar la intencionalidad comunicativa y a la vez diferenciar un discurso de otro (González & Ríos, 2014, p. 51).

Para estudiar los géneros discursivos Martínez propone dos niveles de análisis que funcionan en conjunto: la situación de comunicación y la situación de enunciación, los dos planos de la dinámica social enunciativa.

La Situación de Comunicación integra al locutor, el interlocutor y el tema. Se define el Locutor como la voz responsable del enunciado, y el interlocutor como voz corresponsable; el tema es lo escogido. La situación de enunciación se presenta más a nivel discursivo y responde por el enunciadador, el enunciatario y la voz ajena o referido. El enunciadador o enunciadadores son los sujetos discursivos que representan los puntos de vista del locutor de un texto; el enunciatario, la imagen que se forja del interlocutor tratando de buscar en ellos una alianza o una oposición (aliados, testigos, opositores); y, la voz ajena, se incluye como un sujeto discursivo más dentro del enunciado (Martínez, 2015).

Perspectiva Discursiva del Lenguaje

La perspectiva discursiva del Lenguaje adopta los postulados de Mijaíl Bajtín (1999) y Oswald Ducrot (1990). Trabaja el lenguaje basado en un enfoque discursivo de un modo integrador social y enunciativo. Integra las tres perspectivas de la argumentación: la analítica práctica de Stephen Toulmin, la retórica de Perelman y la Pragmadiálctica de Van Eemeren. Para acercarse a la perspectiva discursiva del lenguaje es pertinente resaltar la denominación del enunciado establecida por Bajtín e interpretada por Mazzola, I. (2004) que conceptualiza el enunciado como “la unidad real de la comunicación discursiva,” y unidad determinada por la variante de los sujetos discursivos; es decir, por la alternancia de los comunicadores.

La perspectiva discursiva e interactiva considera fundamental analizar el lenguaje como interacción social, estudiando la aplicación que realizan las personas en el lenguaje y en su práctica cotidiana en la sociedad; en sus propias palabras expresa que: “se trata de una teoría mediadora de la producción de sentido que inscribe el lenguaje en una dimensión dialógica y explora el papel activo del intercambio verbal y su unidad discursiva el enunciado en la generación de procesos graduales de generalización” (Martínez, 2015a, p.41). El signo discursivo lo define la autora como: “El resultado de la fusión estrecha entre una forma material y el contexto. La conciencia se vuelve conciencia en el proceso de interacción de una conciencia individual con otra, lo cual significa que el signo y la situación social están definitivamente fusionados” (p.23).

A partir de ello, el enunciado integra la diversidad polifónica que se elabora con base en la intersubjetividad de los sujetos. Adicionalmente, hace la diferenciación y clasificación de situaciones construidas en dicha relación intersubjetiva y que afecta la

relación intrasubjetiva de cada sujeto. En palabras de Martínez, cada sujeto discursivo obtiene una representación propia del “yo” y lo asocia a su ser, por ello, el concepto de polifonía está relacionado “tanto a las voces diversas de los sujetos discursivos que interpretan distintos personajes como también a la variación polifónica de un mismo sujeto discursivo que se adecúa a los ritos interactivos de diferentes enunciados” (2015a, p.41).

Sujetos Discursivos

Martínez (2002) en “Estrategias de lectura y escritura de textos” (2002) afirma que: “el texto, oral o escrito es el resultado de una dinámica interactiva de fuerzas enunciativas” (p.24). Y explica que, “todo enunciado es el producto de la interacción social de tres participantes: el locutor (o autor), el interlocutor (o lector) y el objeto (el protagonista)” (p.151), “una especie de conexión enunciativa entre el “YO, el TÚ, y el ÉL”. Se trata de fuerzas cohesivas entre un enunciadador, un enunciatario y un referente, lo cual se da específicamente en el nivel llamado enunciativo” (González & Ríos, 2014), y que se convierten en los tres sujetos de la dinámica enunciativa, representan las imágenes en el discurso y no hablantes empíricos (González & Ríos, 2014).

Desde la postura activa del locutor o autor, se presenta en su relación con el interlocutor o lector como destinatario. “La relación valorativa entre ellos hará que el enunciado se impregne de una entonación que pondrá en evidencia la manera como el locutor se asume en términos de Enunciador” (Martínez 2001, p. 17). Dicha entonación se desarrolla por medio de una voz autoritaria. De otro lado, esa relación provocará que el enunciado se pronuncie en el locutor a modo de imagen, de enunciatario a su interlocutor, quien, en su papel de receptor, prepara una actitud de respuesta anticipada, que puede actuar como aliado u oponente (Martínez, 2001a).

Siguiendo con los factores del discurso explicados por Martínez, se encuentra la postura activa del locutor con el enunciado. Aquí se establece una relación medible que se ejecuta por medio de la posición asumida por el primer enunciador respecto a lo referido en el enunciado ajeno (sumisión, respeto, odio o crítica, también de burla o ironía). “Esta evaluación se manifestará por medio de una asimilación o una distinción entre los enunciados: lo dicho, lo referido y el enunciado que dice, que refiere” (2001, p. 18). También se halla la postura activa del locutor con respecto a sí mismo y a su intención en relación con el lector, como con el enunciado ajeno: “La relación valorativa implica una toma de posición en términos de intención la cual se manifiesta a través del punto de vista asumido por el Enunciador con respecto a los dos (el enunciatario y lo dicho/lo referido)” (p. 18). Esta relación se refleja a través de voces como: convencer, informar, seducir o persuadir.

Tonalidades y Valoraciones

En la teoría de Martínez (2007) se exponen las llamadas “tonalidades”, definidas como la manera en que se manifiestan de un modo discursivo las relaciones sociales, en términos de valoración de posturas y su clasificación jerárquica establecida por el emisor, adjudicada a los participantes. Estas tonalidades se desarrollan a través de actos comunicativos que exponen los tipos de regulación social que conforman el enunciado: tonalidad apreciativa, predictiva, intencional.

Tonalidad Apreciativa

La tonalidad apreciativa es la ‘mirada evaluadora’ que el enunciatario guía hacia el lector o participantes, hacia la voz externa. Se expresa por medio de actos de habla de

aprecio, de respeto, de sumisión, de crítica. Podemos encontrar desde actos que manifiesten congratulación o alegría hasta actos de amonestación, reclamo o llamadas de atención” (Martínez, p. 9). Entre ellos se pueden destacar el referido, la negación, ironía, entre otros.

Tonalidad Predictiva

La tonalidad predictiva es el modo en que se construye “la relación de cercanía y de orientación social del locutor/enunciador hacia el segundo, el enunciatario, en relación con la anticipación de su respuesta –aliado, testigo, oponente–. utiliza actos de habla directivos –recomienda, aconseja, sugiere, solicita o apelativos –amenaza, critica, refuta, fastidia, provoca, atemoriza” (Martínez, 2007, p. 10).

Tonalidad Intencional

Se refiere a las acciones del habla que se observan como el modo en que el locutor contempla al enunciador o a los enunciadores. Esta tonalidad evidencia la conformación del símbolo de autoridad o de fiabilidad del enunciador. Los actos del lenguaje utilizados en esta tonalidad son orientados a encontrar o definir una imagen, dependiendo del contrato social en que se encuentre. Caracteriza la intención de informar, convencer o persuadir a otro a través de un lenguaje asertivo, declarativo o comisivo (Martínez, 2007).

Tabla 1

Las Tonalidades y los Actos de Habla en la Dinámica Social Enunciativa

La Tonalidades y la orientación social de los actos de habla		
TONALIDAD INTENCIONAL Locutor en Relación con Enunciador	TONALIDAD PREDICTIVA Locutor- Enunciador en relación con Enunciado	TONALIDAD APRECIATIVA Locutor-Enunciador en relación con el Tercero o la Voz ajena
<p><i>Orientación (+)</i></p> <p><i>Asertivos:</i> Afirma, Declara, Plantea, Propone, Supone, Reivindica, Asevera, Constata, Informa, <i>Comisivos:</i> Promete, Acepta, Acuerda, (se compromete a cumplir)</p> <p><i>Declarativos</i> (institucionales): Proclama, <i>Declarativos de uso:</i> explica, define, precisa, amplía (Proposiciones Descriptivas) Reclama, Cuestiona, Advierte, Evalúa, Exige, Rechaza</p>	<p><i>Orientación (+)</i></p> <p><i>Directivos:</i> Recomienda, Aconseja, Sugiere Solicita, Pregunta, Ordena, Interpela Aprueba, Autoriza, le Propone (empujan Interlocutor a defender su punto de vista)</p> <p>(Proposiciones Incitativas)</p>	<p><i>Orientación (+)</i></p> <p><i>Expresivos positivos:</i> congratulación, condolencia, <i>Manifestación de alegría,</i> Opinar acerca de algo o alguien: Apreciar , con Respeto, con Acogimiento A través de Discurso Referido: Ensalza, Engrandece, Respeta, Aprecia, Acaricia, Cuida, Acoge (Proposiciones Apreciativas)</p>
<p><i>Orientación (-)</i></p> <p><i>Declarativos:</i> Se confiesa, Se excusa</p>	<p><i>Orientación (-)</i></p> <p><i>Apelativos:</i> Amenaza, Crítica, Insulta, Advierte Refuta, Regaña a, Amonesta, Fastidia Provoca, Atemoriza, Rebaja, Denuncia Invoca</p>	<p><i>Orientación (-)</i></p> <p><i>Expresivos negativos:</i> Amonesta, Reclama, Insta, Llama la atención, Denuncia <i>Manifestación de enfado, cólera, arrepentimiento</i> Ironiza, se burla, Rebaja, Minimiza a través de Discurso Referido: Minimiza, Fastidia, Provoca, Atemoriza, Amonesta, Denuncia</p>

Fuente: Martínez, M. C. (2007). Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado. Universidad del Valle.*

*Para versión final podría hacer este cuadro para facilitar su apreciación

Tal como lo evidencia la tabla 1, se encuentran actos de habla que ofrecen imágenes positivas, mientras que hay otros que refuerzan imágenes negativas. El hecho de identificar la tonalidad permite dar cuenta del tono social en la enunciación del texto.

Construcción del Enunciado

Martínez (2005), apoyada en Bajtín (1998), manifiesta que el enunciado expone las condiciones de las actividades humanas, no solo a partir de su contenido escrito sino también por los medios utilizados para su persuasión. En los medios que ofrece el manejo del lenguaje contienen léxicos, fraseológicos y gramaticales—y, además, su construcción

composicional. Estos elementos a su vez, se encuentran contenidos en temáticas, estilos y construcciones mezclados en un todo, que forman el enunciado, y cada uno se enmarca de un modo específico en una esfera intercambiable e individual.

A partir de este planteamiento se clasifican los géneros discursivos que sirven de modelos para la construcción de formas particulares de los enunciados, en donde se proyectan imágenes del mundo y el entorno asociados a las acciones del ser humano. Es así como se entabla una relación entre los textos con sus estrategias y mecanismos de organización frente al mundo. En sus propias palabras “Una modelización del mundo propuesta a través de las formas típicas de enunciados en los géneros discursivos” (Martínez, 2005, p. 14). El enunciado es la única manera en que se puede construir una metáfora del mundo entorno; es decir, la representación de situaciones enfrentadas por el sujeto, interpretadas por medio del discurso; “la noción de ‘contexto de situación’ a través de la propuesta de los principios de organización estructural del enunciado, es de gran importancia para la comprensión de la construcción dinámica de la significación” (p. 14).

La construcción del enunciado se genera a partir de la materialización de la interacción verbal tanto en palabras, gestos, actos, reflejados en los tipos y formas del discurso en donde los temas ciudadanos y sociales adoptan formas, son expuestos, debatidos, sentidos y opinados en el marco de los enunciados básicos de los géneros discursivos. De este modo, la dinámica enunciativa es una fuerza multifuncional discursiva que se hace responsable de la creación de imágenes del discurso y la pluriacentuación en el mismo:

El enunciado se construye por medio de la conexión cercana entre una forma material y el entorno, entre lo creado y lo dado, en donde el entorno se integra en el

enunciado como su eje semántico, haciendo referencia a 3 factores; una dimensión espacio/temporal o cognoscitiva, una dimensión interpersonal o afectiva y una dimensión cultural o axiológica que corresponderían a un horizonte situacional/saberes, a grados de proximidad y lejanía interpersonales y a unas evaluaciones, comunes y diversas (Martínez, 2005, p. 21).

De lo anterior, es necesario hacer énfasis en que los enunciados no son solamente la materialización de la interacción verbal, es más, en un sentido mucho más profundo y adoptando la postura austiana, estos más que un proceso de comunicación en el que el enunciadador le comparte una idea o visión de mundo al enunciatario y este a su vez le da una significación de acuerdo a sus propias perspectivas, implican la ejecución de acciones en el momento mismo en que son producidos o reproducidos. A ello alude Austin (1955), cuando ejemplificó que, en una ceremonia de matrimonio, el “sí acepto”, no es la mera descripción de un matrimonio, este enunciado, de acuerdo con el autor, es un acto performativo o realizativo, es una acción, porque en el momento en que es enunciado, ocurre una acción, que en este caso puntual es un matrimonio.

En otro orden de ideas, en las nociones provenientes de Bajtín (1998) que Martínez (2005) considera, son fundamentales tres principios que orientan de modo social la enunciación, y la construcción de las diferentes posiciones de la argumentación con base en las tonalidades; lo que permite expresar las variadas posturas sociales y ciudadanas de la enunciación. Ellas son:

1. La correlación entre prácticas sociales humanas y usos del lenguaje para la definición del género discursivo.

2. La estructura del enunciado en el que la forma material y el contexto se fusionan para construir la significación y el sentido.
3. La dimensión dialógica del lenguaje como principio fundamental de toda construcción discursiva. (Martínez, 2005, p. 56)

Actos de Habla

Los actos de habla son un elemento esencial en los procesos comunicativos, que emerge de la intencionalidad del enunciador y que a su vez genera una reacción en el enunciatario. Definidos por Austin (1971, como se citó en Franco ,2004), estos pueden ser locutivos, ilocutivos o perlocutivos. Los primeros giran en torno al proceso de emisión de palabras que cumplen con una estructura y que tienen una significación; los segundos, son aquellos que traen consigo la ejecución de una acción; y los terceros, aluden a las consecuencias que trae expresar alguna idea. Así pues, el acto locutivo posee significado, el acto ilocutivo, fuerza; y el acto perlocutivo, efectos.

A partir de lo anterior, Habermas (1989, como se citó en Franco, 2004), propuso la división de este concepto en cuatro tipos. Estos son el acto de habla comunicativo, que gira en torno a los procesos exclusivamente dialógicos; el acto constatativo que son los que se pueden indagar en torno al estado real de los aspectos que se presentan en dichos actos comunicativos; los actos representativos, en los que el enunciador puede negar, afirmar u opinar respecto a una idea en particular; y los actos regulativos, que se centran en las normas establecidas por la sociedad.

Dimensiones e Interacción Social Comunicativa del Discurso

El significado general del género discursivo se relaciona con la comunicación e integra las microestructuras y superestructuras para obtener el significado total de un texto

como macroestructura semántico-pragmática. Es así como en este concepto se presentan contenidos más complejos en donde se pueden clasificar las interacciones cognitiva, comunicativa, semántica, pragmática, social, cultural y crítica (Cortés & Morales, 2007). Estas dimensiones son importantes para el análisis de las interacciones comunicativas:

Dimensión Cognitiva

Esta dimensión se conforma en el campo del conocimiento de la vida diaria en que el ser humano absorbe información de su entorno, de las relaciones interpersonales y de su actividad cotidiana. Con este lenguaje se construye la realidad social de la vida del ser humano en relación con sus acciones. Va adquiriendo significados comunes y compartidos con las demás personas dentro de una comunidad (Cortés & Morales, 2007).

Dimensión Comunicativa

Esta dimensión se refiere al resultado de la interacción colectiva de los seres humanos. Implica que la persona, el espíritu, la conciencia y el símbolo significativo se relacionan de modo intrínseco con el lenguaje; es aquí donde adquiere importancia la persona, siendo comprendida como “un yo y un mí”. El ser humano se convierte en un espíritu y una persona a partir del proceso social en que se desenvuelve, a su vez, lo lleva a adquirir un razonamiento reflexivo de las situaciones en contexto para obtener una conciencia individual (Cortés & Morales, 2007).

Partiendo del planteamiento anterior, en el que se asevera que la dimensión comunicativa integra a la persona, con su espíritu y conciencia, también es válido afirmar que el adecuado desarrollo de esta dimensión no es posible sin la articulación entre estos y las emociones que el sujeto experimenta en el momento mismo del acto comunicativo,

independientemente de si este se da de manera oral o escrita. Y es que las emociones rigen la vida del ser humano, pese a que constantemente se anhele dominarlas y darle todo el poder a la razón. A ello alude Goleman (1995), cuando señala que todos los individuos poseen dos mentes, una piensa y la siente, una es razonable y la otra es instintiva.

Una de ellas es la mente racional, la modalidad de comprensión de la que solemos ser conscientes, más despierta, más pensativa, más capaz de ponderar y de reflexionar. El otro tipo de conocimiento, más impulsivo y más poderoso -aunque a veces ilógico-, es la mente emocional. (p.16).

De acuerdo con lo expresado por el autor, las dos mentes operan en el sujeto comunicante, estas trabajan colaborativamente complementándose una a la otra. Por eso, aludir a la dimensión comunicativa, es referirse a la interacción entre dos personalidades en el individuo, la que siente y la que razona.

Dimensión Semántica

Esta dimensión aborda la secuencia de las oraciones mismas para lograr un significado –sentido con un fin comunicativo perceptible. Es la asignación del significado de las oraciones, pero no aisladas, mediante la construcción de la coherencia semántica (uso de conectivos de la lengua), y la configuración de macroestructuras semántico-pragmáticas globales que otorgan significado al discurso. De otro lado, también se construye el significado individual como actores del mundo entorno, basado en sus características y su relación con los demás (Cortés & Morales, 2007).

Dimensión Pragmática

La pragmática lingüística analiza las acciones del habla y las condiciones que le rodean, siendo oportunas o inoportunas para su desarrollo. En sus acciones se encuentra definir los tipos de habla, significados, usos y funciones, a partir de los cuales se define si el habla es adecuada o no. En esta dimensión se estudia la macroestructura semántica–pragmática del discurso a través del reconocimiento de los actores, sus intenciones, secuencias de acciones e interacciones, entornos de comunicación y los aspectos socioculturales en donde las partes llevan a cabo su interacción social comunicativa y crítica (Cortés & Morales, 2007).

Dimensión Social

Se trata de “la transformación y conservación de la sociedad como producto humano, en buena parte depende de los procesos de interacción comunicativa” (Cortés & Morales, 2007, p. 27). Esta dimensión del discurso debe enfocarse desde la teoría del contexto social de la acción interactiva de modo verbal de la comunicación. Identifica los actores de la interacción, sus roles, categorías y marcos sociales, además, reconoce por qué la conversación cotidiana puede partir desde el discurso y del habla de la sociedad. La interacción social es el centro de la cual se derivan los demás tipos de interacción (Cortés & Morales, 2007).

Dimensión Cultural

En esta dimensión se integran e interactúan entre sí las demás dimensiones mencionadas líneas arriba. “Los actores, son siempre actores sociales y se comunican e interactúan entre sí, gracias a que desarrollan de manera natural su apertura al mundo y la

intersocialidad que se consideran sus necesidades antropológicas” (Cortés & Morales, 2007, p. 28). En todas las comunidades, a través de la comunicación e interacción entre sus individuos, se van generando modos diferentes de habla, modos de actuar, de pensar, de razonar e imaginar, y son los que constituyen las bases de la cultura, necesarias para construir los significados para comprender la realidad social desde las experiencias del ser humano en el proceso sociohistórico del desarrollo de la sociedad (Cortés & Morales, 2007).

Dimensión Crítica

Esta dimensión es la mayor y más compleja de todas, se encarga de estudiar de manera global el lenguaje y el discurso. No obstante, la noción de la sociedad marcada en esta dimensión se enfoca en diferentes grupos sociales clasificados por sus características socioculturales y lingüísticas particulares. En esta dimensión surge la actitud sociopolítica cultural de las personas frente a un texto (Cortés & Morales, 2007).

En la dimensión crítica cobra fuerza la argumentación, que de acuerdo con Perelman (1993), tiene como propósito fundamental persuadir o convencer a alguien para que piense o actúe de determinada manera frente a un aspecto en particular. Este autor añade que la tesis en una argumentación está cargada de posibilidades, que aun cuando se comparten puntos de vista frente a un asunto que está en controversia, se puede llegar a muchas y muy diferentes conclusiones.

Niveles Textuales

Apoyado en Van Dijk (1997), el modelo de la dinámica social del texto se mide en tres niveles: macroestructura, microestructura y superestructura. Para la conexión entre las

tres son imprescindibles las macrorreglas: “reglas generales y convencionales, mediante las cuales los diferentes hablantes aportan resúmenes del mismo texto” (p.59). La omisión y selección pertenecen a las reglas de anulación; la generalización y la construcción o integración, a las reglas de sustitución. En la comprensión del texto, las macrorreglas son las que permiten organizar la información. El texto organiza su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: la macroestructura y la superestructura textual. La macroestructura constituye la estructura semántica del conjunto del texto; la superestructura representa la forma como se organiza la información en el texto y define el esquema adoptado para abordar el tema textual.

Macroestructura

Define no sólo la organización temática del texto, sino también su coherencia global. Los temas garantizan que un texto o charla tenga unidad semántica. Si un hablante expresa proposiciones que no pueden subsumirse bajo un tema determinado o nuevo en una conversación, se dice que el hablante es incoherente o que no entiende el tema del cual se habla. (p. 57).

Microestructura

Es el conjunto de las relaciones locales o parciales del texto (Van Dijk,1978). Martínez la define como “una red de proposiciones interconectadas...donde se producen las relaciones locales o parciales como una red de proposiciones que se apoyan “en correspondencias y relaciones correferenciales (2004, p. 25).

Superestructura

Es el esquema general del texto y su contenido es la macroestructura semántica. Se trata de superestructuras globales que hacen referencia al tipo de texto “en su conjunto o determinados fragmentos de este”, y no a oraciones aisladas. Es el esquema que establece el orden global del texto (Van Dijk, 1997, p.142).

En suma, la teoría la dinámica enunciativa permite fusionar el género discursivo a una práctica social humana, en donde los interlocutores adoptan roles socio-discursivos para poder adquirir posturas basados en la argumentación de ideas interpuestas por la interpretación del entorno que les rodea (Martínez, 2007). Es allí donde se refleja la importancia de la argumentación para la ciudadanía como actores políticos en la comunidad.

A través de la dinámica enunciativa se construyen perspectivas de los sujetos que ofrecen al mundo actual, en términos sociales y culturales, la pertenencia a una cultura, grupo o partidos políticos. “En él y por él nos construimos y construimos a otros como sujetos discursivos, traemos otras voces de otros enunciados y de otros momentos anteriores y de posibles enunciados posteriores” (Martínez, 2005, p. 45). A través del enunciado, un individuo se hace partícipe en la sociedad, posibilita el entendimiento de diversas situaciones, voces, opiniones, para ser transmitidas o debatidas ante el mundo.

De este modo, la comprensión de textos argumentativos ofrece a los estudiantes las habilidades para formar parte de una sociedad cambiante. El entorno requiere sujetos con posturas críticas frente a situaciones polémicas y de interés ciudadano. Es a partir de ello que la comprensión de textos argumentativos y su escritura, desde las realidades coyunturales del país y de la región, orientan el logro del ejercicio de la democracia; por

medio del diálogo y la confrontación de ideas u opiniones se promueve la convivencia pacífica y el ejercicio de la ciudadanía como sujetos políticos.

Figura 2.

Teoría Dinámica Social Enunciativa



Nota. En la figura 2 se representa la teoría de la Dinámica Social Enunciativa. Fuente: Elaboración propia.

Comprensión Lectora

El concepto de comprensión lectora es el resultado de una importante evolución en la historia del conocimiento, que se fue dando paulatinamente y cuya base emergió de un

concepto más sencillo: el de lectura, que en un comienzo era comprendido como el simple acto de reproducir en voz alta los sonidos que representaban los símbolos que yacían en un libro y que hoy implica mucho más que un simple repetir de palabras. Se trata “de descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto”. (p. 49).

En ese orden de ideas, la lectura es el primer paso hacia la comprensión lectora, un importante proceso mental en el que aspectos como la atención, la memoria y la percepción, entre otros, son fundamentales. En términos de Cerchiaro et al (2011), esta última

Es un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y de atención, así como de los procesos de decodificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales. (p.103)

A partir de lo anterior, es válido afirmar que la comprensión lectora es un proceso mental complejo, en el que el lector comprende las ideas presentadas por el autor desde su visión de mundo, que es construida a partir de sus conocimientos y experiencias previas. Así pues, cuando un texto se relaciona con episodios vividos hay un intensivo interés por conocer el texto; y por ende, una mayor predisposición y atención por parte del lector. Entre más interesado esté el lector, mayor número de representaciones mentales tendrán lugar; y en consecuencia, mayor será su nivel de comprensión lectora.

Cabe aclarar en este punto que una óptima comprensión lectora va mucho más allá de la captación de las ideas presentadas por el autor. Se trata de un proceso de construcción

mutua, que se explica en la creación de un texto que cuando es decodificado por el lector, continúa nutriendose, complementándose, escribiéndose, pero esta vez, desde la perspectiva de quien lee. Cuando eso pasa, es cuando puede decirse con entereza que hay una verdadera comprensión lectora, puesto que comprender, siguiendo a Vieiro y Gómez (2004, como se citó en Almeida, 2012), es el acto de significar mediante las relaciones de significado que son propias de la interacción entre texto, lector y autor.

Escritura

Más allá de plasmar grafías en un papel, hoy en medios tecnológicos, la escritura es un elevado proceso mental, que si bien, se representa en la imagen de un individuo que traza símbolos y/o signos que hacen parte de un idioma en particular, también es un profundo y elevado proceso mental, que emerge del conocimiento que posea el individuo escribiente sobre un aspecto dado, de la imaginación con que cuente en el momento mismo de la escritura e incluso de la comprensión lectora, así convirtiéndose en un insumo para el conocimiento y aprendizaje de otros. A ello alude Cassany (1993, como se citó en Giraldo 2015), al señalar que la escritura es una importante herramienta cognitiva, que potencia el aprendizaje, puesto que desde la escritura hay una mayor comprensión.

En esa medida, es notoria la íntima relación de este concepto con el de comprensión lectora, dado que a través de la escritura es como unos enseñan sus experiencias y conocimientos al mundo y este último los toma como propios luego de un exhaustivo proceso de comprensión lectora en el que interactúan aspectos como la memoria, las inferencias y la generación del pensamiento crítico.

Una idea que se complementa con lo anterior es la de Cisneros y Vega (2011, como se citó en Giraldo, 2015):

La lectura y la escritura son condiciones para mantener las posibilidades individuales de aprendizaje y actualización en los diferentes contextos de desempeño, constituyen vías de acceso a la información y al conocimiento, y contribuyen a la creación y producción de la subjetividad; por tanto, es de asumir que más que temáticas o asignaturas, son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana. (p.5).

Es decir, que en la escritura está la base de las sociedades, pues gran parte del acceso a la información se da a través de esta. No es en vano que los diferentes procesos educativos se fundamenten en la producción escrita. A través de esta el estudiante evidencia sus conocimientos en torno a los diferentes fenómenos que hacen parte del mundo y la forma en la que los comprende.

Enfoque Metodológico

El ejercicio investigativo consiste en la indagación de un fenómeno previamente identificado, en aras a brindarle soluciones reales y pertinentes. Para ello, el investigador debe optar por una serie de pasos que le permitirán lograr tal fin. En esa medida, la metodología, como ese aspecto de la investigación que le brinda al sujeto investigador claridad sobre los modos, técnicas e instrumentos a implementar, se convierte en una pieza fundamental e imprescindible. De hecho, algunos autores como Cortés e Iglesias (2004), subrayan que “la metodología es la ciencia que nos enseña a dirigir determinado proceso de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados y tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso” (p.8).

Por las razones anteriormente expuestas, a continuación, se presenta un esbozo del enfoque metodológico a implementar en el presente estudio, enfatizando en el enfoque de investigación, el método, las fases, las técnicas e instrumentos a implementar, etc.

Enfoque de Investigación

La propuesta pedagógica se soportará en el enfoque de investigación cualitativo, comprendido como aquél que en su ejercicio de búsqueda y recolección de información genera como resultado datos de tipo descriptivo, como lo son las acciones que son observables, las palabras que varían entre un lenguaje oral y/o escrito, etc. (Quecedo & Castaño, 2002). Por su parte, autores como Jiménez (2000, como se citó en Salgado, 2007), mencionan que las investigaciones que se suscriben en el enfoque cualitativo “parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos” (p. 7), lo que explica por qué la subjetividad adquiere tanta fuerza en este tipo de

investigaciones, pues cada sujeto comprende la realidad de acuerdo a sus experiencias y visión de mundo, lo que a su vez se refleja en sus actitudes y comportamientos.

En concordancia con lo anterior, esta investigación estará centrada en los procesos de comprensión lectora y escritural de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Laureano Gómez del municipio de San Agustín-Huila. Por lo tanto, orientará su ejercicio metodológico, en primera medida, hacia el diseño e implementación de una prueba inicial, que permitirá identificar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes; seguidamente, hacia el diseño e implementación de una serie de talleres soportados en el Modelo de la Dinámica Enunciativa propuesto por María Cristina Martínez y que tendrán la intencionalidad de fortalecer los procesos lectores y escriturales de dicha población; y finalmente, la aplicación de una prueba final que permitirá evidenciar el nivel de incidencia de la intervención en la muestra representativa.

Tipo de Investigación

El bajo nivel de desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escrita, que con especial énfasis en los textos argumentativos demuestran los estudiantes de la Institución Educativa Laureano Gómez y que se refleja en pruebas estandarizadas como *Evaluar para Avanzar*, es sin lugar a dudas, uno de los aspectos que más llaman la atención de docentes y expertos en el tema y una de las principales razones del presente estudio. Debido a ello, a la necesidad de comprender y resolver tal situación, el presente estudio es de tipo estudio de caso, al que algunos autores aluden señalando que se centra en interpretar una realidad desde lo particular y complejo de un caso para alcanzar una comprensión profunda de la misma. (Barrio et al., s.f), así pues, para comprender la razón de la problemática descrita y que le concierne a la Institución, el lente observador de esta

intervención estará proyectado hacia los estudiantes del grado noveno, dado que es el grupo con mayor presencia de la misma.

Método de Investigación

Teniendo en cuenta que esta investigación busca resolver una problemática educativa y, por ende, social, como lo es el bajo nivel de comprensión lectora y de escritura en los estudiantes, esta se soporta en la Investigación Acción, un método centrado en la resolución de problemas sociales en aras a transformar la realidad. Citando a Kemmis (1984, como se citó en Rodríguez et al.,2011), la investigación acción es:

Una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (s.p)

De esta perspectiva, la investigación acción tiene su foco en la introspección del investigador, que, en el marco del presente estudio, es la docente investigadora, quien centra su lente observador y crítico en las estrategias que desde el aula de clases se implementan para potenciar los procesos de comprensión lectora, así como escriturales.

Así pues, esta propuesta investigativa recurre a la investigación acción con la intencionalidad de reflexionar y mejorar las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la Institución objeto en el marco de la comprensión lectora y los procesos escriturales.

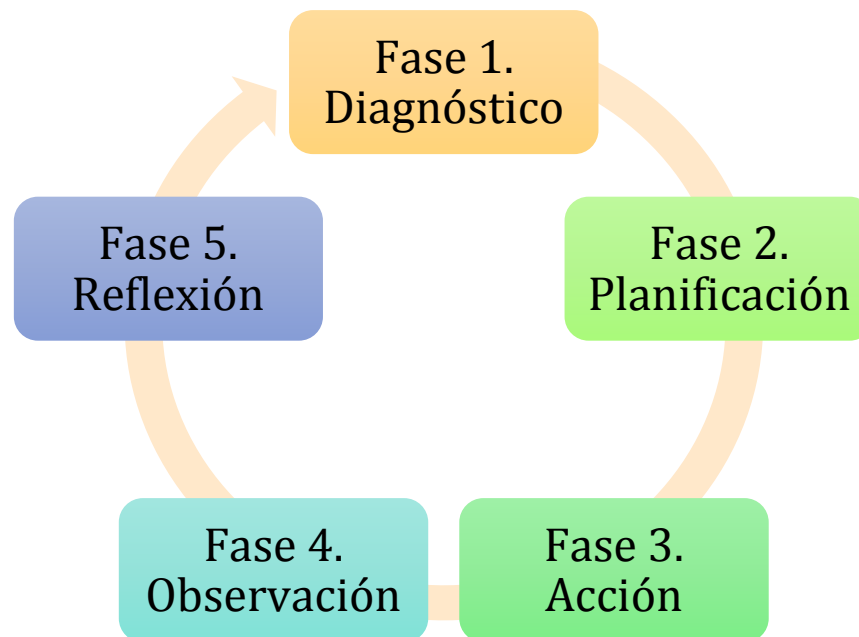
Fases de la Investigación

Tomando como punto de referencia las consideraciones presentadas por Bausela (2004), la investigación se desarrolla en espiral, mediante el cumplimiento de cinco importantes fases. La primera, denominada diagnóstico, consiste en indagar en la muestra representativa su estado real en torno al asunto que se investiga, y que en este caso es el nivel de comprensión lectora y de producción escritural en los estudiantes, lo cual se espera realizar mediante dos instrumentos de recolección: uno orientado al cuerpo docente de la institución objeto, con el propósito de determinar el tiempo, las estrategias y actividades que desde cada área del conocimiento dedican al fortalecimiento de la comprensión y la escritura (Anexo A). El segundo instrumento, por su parte, estará dirigido a la muestra representativa de estudiantes, y consistirá en el desarrollo de una prueba que medirá su nivel de desarrollo de las competencias lectora y escritural (Anexo B). Una vez obtenida y analizada la información generada a partir de la aplicación de los instrumentos, se procederá a diseñar y planear cada etapa de la intervención pedagógica a efectuar, que básicamente consistirá en el abordaje de cinco talleres mediante los cuales se pretende potenciar las habilidades de comprensión y producción de textos argumentativos, desde la adecuación de las estrategias de lectura y escritura propuestas por María Cristina Martínez, en torno a temáticas como la situación de comunicación, situación de enunciación, tonalidad, microestructura, macroestructura y superestructura; así dando lugar a la segunda fase, conocida como planificación. La tercera fase, la de acción, se efectuará de manera simultánea con la cuarta fase, la de observación. Así pues, en la medida en que se vaya implementando cada taller, se irá detallando aspectos como las actitudes de los estudiantes, el nivel de participación, etc., que serán registrados sistemáticamente mediante notas de

voz. Así mismo, se analizará la calidad del trabajo de los estudiantes, de la cual se llevará un registro mediante los mismos talleres que serán presentados a los estudiantes en físico. Finalmente, se llevará a cabo una nueva implementación de la prueba inicial (Anexo B), esta vez con el propósito de generar información que funcione como insumo para reflexionar sobre la calidad e impacto de la intervención pedagógica, esto es, la fase final, como se ilustra en la figura 3.

Figura 3.

Fases de la Investigación Acción



Nota. En la figura 3 se presentan las cinco fases de la Investigación Acción. Fuente: Elaboración propia a partir de Bausela (2004).

Instrumentos de Recolección de la Información

La recolección de datos es una etapa fundamental en el proceso investigativo, dado que es a través de esta como el investigador tiene la posibilidad de reunir y medir la información que se relaciona con las categorías de estudio; y, por ende, comprender la

situación real de una población en particular en torno al problema que se estudia.

Hernández & Danae (2020), la definen como una medición que permite acceder al conocimiento científico a través de uno o varios instrumentos previa y cuidadosamente seleccionados, comprendidos estos como herramientas que hacen posible la creación de ambientes que faciliten el acceso a dicha información.

En coherencia con lo anterior, para establecer el diagnóstico en el presente estudio se diseñaron dos instrumentos: una prueba inicial, que de acuerdo con Restrepo et al (2009, como se citó en Restrepo et al., 2011)

apunta a saber qué sabe el estudiante en el momento de iniciar el aprendizaje, en relación con lo que requiere saber para enfrentar con buenas probabilidades de éxito la nueva tarea, qué habilidades, qué actitudes y qué necesidades específicas tiene en relación con el objeto académico que enfrentará y con las tareas que el aprendizaje demandará. (p. 64).

En coherencia con lo citado anteriormente, mediante esta prueba se propone saber con exactitud el nivel de desarrollo de los estudiantes en torno al objeto de estudio, para lo cual se presenta mediante la misma dos textos (columnas de opinión) sobre temas actuales, y a partir de ellos, se les cuestiona a los estudiantes sobre aspectos estructurales de un texto tales como situación de comunicación, situación de enunciación, marcadores textuales, etc. (Anexo B).

Para una mayor comprensión de lo anterior y partiendo del principio de que una encuesta “permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz”, (Casas et al., 2003, p. 527), se diseñó una encuesta mediante la herramienta Survio (Anexo A), la cual, mediante un total de diecisiete preguntas de las que 8 son abiertas y 9 son cerradas, se propone indagar en los docentes que orientan las diferentes asignaturas en el grado noveno de la

institución en estudio, sobre la forma como en cada asignatura se trabaja la comprensión lectora, en aras a identificar las problemáticas y posibles estrategias para su mejoramiento.

Ahora, para la intervención se determinó implementar una serie de cinco talleres, tomando como punto de referencia el planteamiento de Gutiérrez, (2009), en el que señala que los talleres son una efectiva herramienta que potencia los aprendizajes con un beneficio adicional, y es que, a través de estos, el estudiante adquiere las herramientas necesarias para aprender de manera autónoma, a partir de las orientaciones y guía del docente. Así pues, cada taller estará focalizado en una de las estrategias de lectura y escritura propuestas por María Cristina Martínez.

Tabla 2.

Instrumentos de Recolección de Información

Etapas de la Investigación	Instrumentos
Etapa de diagnóstico	Prueba Inicial Encuesta
Etapa de intervención	Talleres
	Prueba Final
Etapa de valoración	

Nota. En la tabla 2 se presentan los instrumentos de recolección de datos a implementar en cada etapa de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Población de Estudio

Para el presente trabajo de investigación se tomará como población a la Institución Educativa Laureano Gómez, dada la evidente dificultad que se presenta en los estudiantes de dicha institución a la hora de desarrollar actividades académicas que involucren las competencias lectura y escritura en todas y cada una de las áreas del saber que allí se orientan. Información a la que fue posible acceder mediante una encuesta aplicada a algunos docentes de la Institución Educativa.

Esta institución se compone del colegio mayor que cuenta con 64 estudiantes en la jornada mañana, con 252 en la tarde y con 122 en la jornada nocturna. También cuenta con otras sedes: La Alianza para el progreso, sede primaria, que en la jornada mañana tiene 241 estudiantes y en la tarde cuenta con 189 estudiantes; la Sede Central, que cuenta con 200 estudiantes en una sola jornada; la Sede Misael Pastrana, con un total de 182 estudiantes; la Antigua, trece estudiantes; la Estrella, ocho estudiantes; Mesitas, con 23 estudiantes; Nueva Zelanda con 12 estudiantes.

Muestra de Estudio

La muestra representativa del presente estudio estará conformada por los treinta y dos (32) estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Laureano Gómez, situada en el municipio de San Agustín (Huila), quienes oscilan entre los 16, 17 y 18 años y se caracterizan por ser muy participativos, proactivos y disciplinados. La razón por la que se trabajará con este grado radica en que primero, es el primer grado académico en el que la argumentación enunciativa opera, haciéndolo aún más pertinente, pues es mejor preparar a los estudiantes desde el inicio y no al final, pues hacerlo en el grado décimo y once sería desaprovechar tiempo que sería valioso para los estudiantes.

Consideraciones Éticas

El presente estudio se ejecutará bajo ciertas consideraciones éticas, en primer lugar, la investigadora solicitará la debida autorización de la Institución Educativa Laureano Gómez San Agustín (Huila), a la cual se le dará a conocer la información relevante del estudio. A partir de ello, se originará la recolección de los datos, garantizando el uso apropiado de la información suministrada.

Se explicará a los participantes del estudio que, la información recolectada será para usos únicamente académicos, los cuales no serán divulgados con fines lucrativos ni perjudiciales. Los datos serán tratados de manera profesional. Las imágenes y los testimonios registrados que serán recolectados serán tratados por el responsable y/o encargado dentro del marco de cumplimiento de la política de protección de datos contemplada en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013.

Los sujetos tomados como muestra para la realización de entrevistas estarán protegidos por medio del anonimato y privacidad de sus datos personales, en el presente estudio, sólo se interesará en sus respuestas, dado que permitirán establecer unos resultados acordes con los objetivos planteados.

La financiación del proyecto será responsabilidad únicamente del investigador, por lo que los participantes no tendrán que asumir ningún gasto relacionado con la ejecución de la investigación.

En cuanto a la revisión bibliográfica establecida en el presente estudio, se tendrá en cuenta el respeto a las fuentes consultadas e investigadas, haciendo la debida citación y referencias con base en las normas APA Séptima edición. A partir de estas consideraciones éticas se refleja la responsabilidad frente al compromiso adquirido en el proceso investigativo.

Al finalizar la investigación, se ofrecerá una copia a la institución educativa participante para socializar los resultados del estudio; de este modo les permita conocer su estado actual frente a la comprensión y escritura de textos argumentativos. Para dar cumplimiento a las consideraciones éticas del presente estudio, se desarrollarán los siguientes criterios:

- ✓ Se expresarán claramente los riesgos y las garantías de seguridad que se ofrecen a los participantes de estudio.
- ✓ La investigación se adelantará con la autorización de las directivas.
- ✓ Se establecerá el consentimiento informado para los participantes del estudio.

Resultados

La vertiginosa manera en que cambia el mundo y con él las circunstancias de los individuos que lo conforman, exige el desarrollo de un pensamiento crítico que le permita al ser humano cuestionarse y comprender de manera integral los distintos fenómenos que acaecen a su alrededor, para que de esa manera pueda desempeñarse óptimamente en sociedad y responder adecuadamente a los diferentes desafíos que se le presentan en su cotidianeidad. En esa medida, es crucial que desde la escuela se potencie el óptimo desarrollo de la argumentación, que, pese a que es parte esencial de la competencia comunicativa, en muchos casos no logra desarrollarse debidamente. ¿La razón? En las generaciones actuales no hay un debido desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita, que son la base de la argumentación.

La identificación de esta problemática en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Laureano Gómez del municipio de San Agustín Huila, fue posible luego de indagar en el cuerpo docente sobre cómo valoran los procesos lectoescritores de sus estudiantes, cuyo resultado arrojó una enorme dificultad de los mismos, que explica su bajo nivel de argumentación. Por tanto, el presente estudio investigativo estuvo guiado hacia la comprensión de la incidencia del modelo de la Dinámica Enunciativa en los procesos de comprensión y escritura de textos argumentativos en los mencionados estudiantes, en aras a darle fin a esta grave problemática.

Para ello y en respuesta al primer objetivo específico se llevó a cabo el diseño y aplicación de dos instrumentos de recolección de información. El primero consistió en un test inicial aplicado a los estudiantes en cuestión. (Anexo B). Esta prueba estuvo compuesta

por un total de diez ítems. En el primero se invitaba al estudiante a la lectura de dos textos allí presentados: “¿Por qué fracasó el paro nacional?”, de la autoría de Hernando Gómez Buendía y “Sobre una columna” de Daniel del Castillo Rengifo, esta lectura la hicieron los estudiantes de manera individual y silenciosa. El segundo ítem consistió en completar una rejilla de análisis textual por cada texto. Mediante el desarrollo de estas rejillas los estudiantes debían dar cuenta de aspectos estructurales de las lecturas realizadas, tales como el título, el género y tipo de texto al que pertenecen, su lugar de difusión, su contrato social de habla. También debían identificar al locutor, al interlocutor, el estilo léxico, la intención, el propósito y el tema, como se muestra en la figura 4.

Figura 4.

Ítem 1 de la Prueba Inicial

1. Completa las rejillas de análisis para cada uno de los textos		
TEXTO 1.		
ANÁLISIS GÉNERO DISCURSIVO Y LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN		
TÍTULO DEL TEXTO: ¿Por qué fracasó el paro nacional?		
GÉNERO DISCURSIVO: Periodístico		
TIPO DE TEXTO: Columna de opinión		LUGAR DE DIFUSIÓN: periódico El Espectador
CONTRATO SOCIAL DE HABLA: Modo argumentativo - persuasivo		
LOCUTOR: Hernando Gómez Buendía	INTERLOCUTOR: Cualquier lector	ESTILO LEXICO: Técnico flexible, orientado a una comprensión general.
INTENCIÓN: Describir su percepción frente a por qué fracaso el paro y crear opinión desde su postura.	PROPÓSITO: Busca que el destinatario conozca las razones del fracaso del paro.	TEMA: El fracaso del paro nacional
TEXTO 2.		
ANÁLISIS GÉNERO DISCURSIVO Y LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN		
TÍTULO DEL TEXTO: Sobre una columna		
GÉNERO DISCURSIVO: Periodismo		
TIPO DE TEXTO: Carta de los lectores/opinión		LUGAR DE DIFUSIÓN: El Espectador
CONTRATO SOCIAL DE HABLA: Modo argumentativo: opinión del lector		
LOCUTOR: Daniel del Castillo Rengifo	INTERLOCUTOR: Columnista Hernando Gómez Buendía y a otros lectores de la publicación.	ESTILO LEXICO: Técnico flexible, orientado a una comprensión general.
INTENCIÓN: Defender las ideas de los logros que se obtuvieron con el paro	PROPÓSITO: El texto tiene como propósito la publicación de la carta y que los otros lectores se enteren y compartan sus mismas valoraciones.	TEMA: Los logros del paro nacional

Nota. En la figura 4 se muestran las dos rejillas propuestas en el ítem 1, con sus respectivas respuestas. Fuente: propia.

En el desarrollo de este primer ítem fue posible evidenciar una serie de dificultades en los estudiantes a la hora de identificar elementos que se encuentran implícitos en los textos, pero también, y más grave aún, aquellos que encuentran de manera explícita, como lo es el título. Si bien es cierto que en el espacio de la rejilla dedicado a que los estudiantes escribieran el título, un número significativo lo hizo muy bien, hubo algunos que erraron escribiendo el tema, como lo fue el caso del estudiante identificado como E3, quien en la primera rejilla escribió: *“El paro nacional en Colombia”* y en la segunda: *“El fracaso que se vio en el paro nacional en Colombia”*, respuestas incorrectas para ambos textos, pues da cuenta de la temática en cada uno de ellos, pero no del título. Lo más alarmante del caso es que dar cuenta de este primer elemento no exigía el más mínimo proceso de inferencia y análisis, como tampoco de memoria, dado que era solo cuestión de copiarlo del mismo texto y, aun así, este estudiante no lo hizo, como tampoco lo hicieron los estudiantes identificados como E4, E6, E7 y E11 quienes, pese a que escribieron los títulos bien, no colocaron los signos de interrogación que hacen parte del título del primer texto: *“Por que fracasó el paro nacional en Colombia”*. Por su parte, la estudiante E5 acertó en el título del primer texto, pero en el segundo texto escribió: *“Fracaso”*, lo que, si bien se relaciona con la temática, no tiene nada que ver con el título; similar sucedió con la estudiante E14, quien acertó en la segunda rejilla, pero erró en la primera escribiendo: *“El paro nacional”*; los estudiantes E26 y E28 también erraron y lo hicieron en las dos rejillas, la primera escribiendo: *“Una columna de Hernando Gómez”* y *“Paro Nacional”*, respectivamente; y el segundo, colocando como respuesta *“Fracaso”* en las dos rejillas. Ahora, la estudiante E11, no solo tuvo fallas en la primera rejilla, también lo hizo en la segunda, escribiendo como respuesta: *“Fracaso en Colombia”*; el estudiante E12: *“El gran paro nacional”* y *“El fracaso del paro nacional”* respectivamente; el estudiante E16 erró en la segunda rejilla

escribiendo: “*el paro no fracasó*”; la estudiante E19, por su parte, erró en ambas rejillas, escribiendo en la primera: “*Paro Nacional*” y en la segunda “*Sobre una columna de Hernando Gómez*”. Al listado de los estudiantes que erraron escribiendo mal el título en la segunda rejilla se le suma E22: “*Otros lectores columna de opinión*”; E24: “*Paro nacional*”; y no se podía omitir el caso de la estudiante E20, quien solo respondió acertadamente en la primera rejilla y la segunda la dejó en blanco.

De las respuestas proporcionadas por los estudiantes en este primer elemento de las rejillas, emerge un interrogante que es necesario responder, para comprender el objeto de estudio: ¿los estudiantes conocen la diferencia entre el título y el tema de un texto? Porque parece que no. Es más, una de las conclusiones a las que podría llegarse luego de analizar sus respuestas, consiste en afirmar que confunden el título con el tema, y la otra, en que los estudiantes no prestan la debida atención, no comprenden los enunciados de las actividades y hacen lo primero que se les ocurre si generar consciencia al respecto.

En el segundo elemento del primer ítem de la prueba, se les cuestionó a los estudiantes sobre el género discursivo de cada uno de los textos, lo que exigía en el estudiante activar sus conocimientos previos sobre los diferentes géneros del discurso, especialmente el periodístico al que pertenecen los dos textos leídos. El desarrollo de este segundo tópico en la rejilla, permitió evidenciar que la mayoría de los estudiantes no tiene claridad respecto a qué es un género discursivo, qué géneros discursivos existen y cómo se caracteriza cada uno. La prueba está en que solo los estudiantes identificados como E1, E2, E5, E6, E10, E11, E16, E21 y E25, acertaron respondiendo que el género discursivo de los dos textos era periodístico; mientras que la mayoría simplemente asociaron el tipo de texto con su fuente (Periódico El Espectador), lo que los llevó a concluir que el género discursivo

de ambos texto era “*Periódico*”, como fue el caso de los estudiantes identificados como E7-E8-E9-E20-E13-E15-E18-E19-E22-E23-E26, grave error, teniendo en cuenta que esta no es una denominación que corresponda a algún género discursivo, con lo que se reafirma la tesis de que los estudiantes no conocen los géneros discursivos, que no saben qué son. Pero esa no fue la única forma de errar evidenciada, otros erraron diciendo que el género discursivo era “*propósito comunicativo*” como lo fue el caso de los estudiantes E3 y E12; el estudiante E4 también se equivocó respondiendo “*noticia*”. Pese a su desacierto, sí se evidenció un aspecto positivo en sus respuestas y es que todos los estudiantes mencionados, coincidieron en atribuirle la misma clasificación a los dos textos, lo que es un buen punto de partida, porque es posible notar que dieron cuenta de que la estructura en el texto 1 es la misma que la estructura del texto 2, y por ende, pertenecen al mismo género discursivo; sin embargo hubo algunos estudiantes que no lograron llegar ni siquiera a este punto, como lo fue el caso de E14, quien atribuyó como género “*Paro*” al primer texto y “*jóvenes*” al segundo; el de E2 quien acertó en el primero, pero dejó en blanco el segundo; el de E24 y E27, quienes erraron en el primero respondiendo “*periódico*” y acertaron en el segundo escribiendo “*periodístico*”. También se presentó el caso E17, quien pudo identificar las características de los dos textos, afirmando que el género era “*Argumentativo periódico*” y efectivamente era argumentativo, pero como es de notar, tampoco esa era la respuesta correcta, así que tampoco este último estudiante conocía los géneros discursivos.

En el tercer elemento del primer ítem, orientado a que los estudiantes refirieran el tipo de texto, que en ambos casos se trataba de una columna de opinión, también se halló que más de la mitad no reconocen las tipologías textuales, y mucho menos las columnas de opinión, tipología en la que se enmarcan los dos textos presentados en la prueba inicial. Es

más, en este punto solo respondieron acertadamente los estudiantes identificados como E2, E3, E4, E7, E12, E15, E16, E19, E21, E22 E24, E26; los demás variaron entre distintas respuestas erróneas. En efecto, los estudiantes E14 y E17, mencionaron que el primer texto era de tipo “*informativo*” y el segundo “*argumentativo*”; la estudiante E1, escribió que el primero era “*informativo*” y el segundo era “*periódico*”, lo que ni siquiera es una tipología textual; E5 respondió que el primero era “*argumentativo*” y el segundo “*otros lectores*”; E9 y E13 manifestaron que el primero era “*comunicativo*” y el segundo “*informativo*”; E10 y E23 respondieron que la tipología textual de los dos textos era “*informativa*”; E28 y E25 afirmaron que en ambos casos se trataba de un texto argumentativo; mientras que para E11, el primero era un texto “*argumentativo*” y el segundo “*El Espectador*”, lo que arroja una preocupación enorme, pues en este caso queda claro que la estudiante no solo desconoce los tipos de textos y sus características; sino que además, no hace ni la más mínima asociación respecto a la pregunta que se le está haciendo, no logra inferir que El Espectador es el nombre de un periódico y el tipo de texto son aspectos que no deben confundirse. También hubo estudiantes que como en el caso de E18, E6 y E27, acertaron en uno de los textos, pero erraron en el otro, lo que no deja ningún alivio, porque si bien acertaron en uno, lo que más se hace visible en este respecto, es que no lograron dar cuenta de la similitud que había entre los dos textos, lo que no les dejó ver que la tipología textual era la misma. También hubo casos donde los estudiantes simplemente dejaron esa parte de la rejilla en blanco, como les sucedió a E8 y E20.

Con lo anterior, se hace notorio que los estudiantes más allá de no conocer aspectos fundamentales de las tipologías textuales, de no identificar sus características, no están generando inferencias, no están relacionando lo que se les pregunta o solicita con sus

respuestas, las cuales en muchos casos, se tornan bastante incoherentes, como el caso del estudiante que respondió a la tipología textual con el nombre del periódico, lo cual sería comprensible en un bajo nivel académico, pero recordemos que se trata de estudiantes de grado noveno, estudiantes que se supone, ya deberían tener estos conceptos interiorizados.

En el cuarto elemento del primer ítem, la mayoría de los estudiantes pudieron identificar que el lugar de difusión de los dos textos es El Espectador, con algunas salvedades como la del estudiante E28, quien refirió como lugar de difusión el nombre de “*Columna*”; el de los estudiantes E12 y E21, quienes respondieron a este aspecto con “*Hernando*”; el del estudiante E17, quien si bien respondió que el lugar de difusión del primer texto era “*El Espectador*”, también dijo que el del segundo texto era “*Cartas*”. Así pues, muchos estudiantes lograron responder de manera correcta frente a este concepto, sin embargo, hubo otros que no solo no respondieron bien, sino que una vez más, no hicieron el más mínimo ejercicio de abstracción y asociación, brindando respuestas incoherentes; y otros, simplemente prefirieron dejar el espacio en blanco, como fue el caso de los estudiantes identificados como E8, E10, E14, E20.

En el quinto elemento, focalizado en que los estudiantes identificaran el contrato social de habla presente en los dos textos, se halló que la mayoría acertó respondiendo que el contrato social de habla presente en los dos textos es argumentativo, como lo fue el caso de los estudiantes identificados como E2, E5, E6-E7, E8, E9, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E19, E21, E23, E24, E26, E27; sin embargo, en los aciertos de los estudiantes se hace notorio el carente dominio que tienen sobre el tema, pues se esperaba que fueran más concretos, y que refirieran que si bien en los dos casos el contrato social es argumentativo, en el primer texto este se inclina más hacia la persuasión y el segundo hacia la opinión

personal de un lector, aspecto del que solo dio cuenta la estudiante identificada como E1, quien proporcionó como respuesta: “*Modo argumentativo persuasivo*” en relación al primer texto y “*modo argumentativo opinión del lector*” respecto al segundo texto. Hubo otros estudiantes que como E14, se acercaron a la respuesta esperada diciendo que el primer texto era “*persuasivo*” y el segundo “*argumentativo*”, como sucedió con la estudiante E14; otros que solo acertaron en un texto, como lo hizo la estudiante E22 al referir que el primer texto era “*argumentativo*” y al dejar en blanco el espacio dedicado al segundo texto y la estudiante E20, quien no expresó nada respecto al contrato de habla del segundo texto, pero afirmó que el primero era persuasivo; y también tuvieron lugar quienes definitivamente no acertaron en ninguna de las respuestas, como en el caso de E28, quien respondió que el contrato de habla en los dos textos era “*noticia*”, nada más alejado de la respuesta correcta; de igual modo, por parte de los estudiantes E14 y E10, no se halló respuesta alguna, pues dejaron el espacio en blanco.

En los elementos sexto y séptimo de este primer ítem, se evidenció que la mayoría de los estudiantes no conocen los conceptos de locutor e interlocutor, de ahí que la mayoría no lograrán identificar el locutor y el interlocutor en ambos textos. En efecto, en lo concerniente al locutor, solamente los estudiantes identificados como E3, E8, E9, E13, E17, E19, E26, lograron responder adecuadamente, afirmando que el locutor en el primer texto es Hernando Gómez Buendía y que el del segundo texto es Daniel de Castillo Rengifo. Los demás estudiantes se dividen entre los que erraron en uno de los dos textos y los que se equivocaron en ambos. En el primer grupo se encuentra E1, en lo referente al locutor del primer texto escribió “Escribe”, refiriéndose a que el locutor es el autor, pero no logró identificar al autor, quedándose con una respuesta bastante inconclusa; también en esta

agrupación se encuentra la estudiante E2, quien en lo referente al segundo texto manifestó que el locutor era “*opinión columnista*”; E10, quien mencionó en el segundo texto que el locutor era “*El Espectador*”; E20, quien a la hora de responder a la cuestión sobre el locutor del segundo texto, simplemente dejó el espacio en blanco; y los estudiantes E4, E7, E28, E12, E16, E22, E23, E24, E25, quienes sin ir más allá de una lectura superficial, afirmaron que los dos textos tenían el mismo locutor: “*Hernando Gómez Buendía*”. En el segundo grupo se encuentran los estudiantes E14 y E21, quienes afirmaron que en los dos casos el locutor era “*El Espectador*”; los estudiantes E6, E11, E27, quienes, respecto al primer texto, afirmaron que el locutor era el autor, lo que es cierto, pero no logra responder a la pregunta sobre quién es el locutor, del mismo modo erraron afirmando que el locutor del segundo texto es Hernando Gómez, dado que este es el locutor del primero; E5, quien como respuesta frente a los dos locutores escribió: “Escribe”, algo carente de coherencia y fundamento; E15, quien respondió que para los dos casos el locutor “*es el autor de la noticia*”, sin especificar puntualmente quienes eran los locutores; y E18, quien respondió que él era el locutor de los dos textos.

Es evidente que los estudiantes no saben cuál es el papel de un locutor en un acto comunicativo, de ahí que algunos se autodenominaran locutores de un texto cuya autoría no les pertenecía, que otros atribuyeran al texto uno el locutor del texto dos y viceversa; que varios de ellos fueran más generales respondiendo que el locutor era el autor o en términos más sencillos, el que escribía, sin dar un nombre, cuya información estaba explícita en el texto.

Ahora, en lo respectivo al interlocutor, los hallazgos no difieren mucho. Si bien es cierto que un número significativo de estudiantes evidenciaron en sus respuestas que tenían

claridad respecto al papel que desempeña un interlocutor, estos fueron muy generales en sus respuestas. En concreto, E2, E3, E6 E7, E11, E12, E22, E27, dijeron que el locutor en los dos textos era cualquier persona que los leía; y E9, E13, E17, E19, E20, E23, E24, E26 respondieron cada uno con su propio nombre; lo que no es incorrecto, sin embargo, en sus respuestas se refleja el poco dominio que tienen del tema, pues respondieron de manera generalizada, omitiendo que uno de los locutores del segundo texto es justamente el interlocutor del primero. Recordemos que el segundo texto es una carta de opinión frente al texto uno. A lo anterior se le adiciona los desaciertos de estudiantes como E21, quien respondió que para los dos casos el interlocutor es *“la gente que lo escucha”*, lo que sería correcto si se tratase de un texto oral, lo que en este caso no sucede, dado que se presenta de manera escrita. Pero las respuestas que más preocupan son las de estudiantes como E1, E5, E16, E18, quienes respondieron que el interlocutor en ambos textos es *“cualquiera que escribe”*, la de E28, quien respondió que el interlocutor es *“El Espectador”*; lo que deja en evidencia la seria confusión que existe en estos estudiantes en torno a este concepto, la cual los lleva a confundir el interlocutor con el lugar de difusión y en varios casos, con el locutor; eso sin contar que algunos como E4, E8, E10, E14, E15, E25, no brindaron ninguna respuesta.

En el elemento octavo de ese ítem, dirigido a valorar si el estudiante reconoce la intención de los textos, se halló que ninguno de los estudiantes logró identificar de manera adecuada la intención en los dos textos; y es que pese a que se trató de dos textos con la misma estructura, tipología textual y género discursivo, claramente diferían en su intencionalidad, lo que no fue visible para un número significativo de estudiantes, quienes brindaron la misma respuesta para los dos textos, la cual no era correcta en ninguno de

estos. Este fue el caso de la estudiante E1, quien respondió *“Informar lo que está pasando y el fracaso del paro”*, respectivamente; por su parte, E2, y E3, respondieron en la primera rejilla: *“Dar información sobre el paro en Colombia”* y en la segunda: *“Dar a conocer que el paro no fracasó”*. De ellos es posible evidenciar que se acercaron respondiendo de manera correcta en la segunda rejilla, al afirmar que la intención del texto número dos era informar que el paro no fracasó, y efectivamente, el autor en ese texto defendía las ideas de los logros que se obtuvieron en el paro, lo que lleva a concluir que en sus respuestas estos estudiantes acertaron; sin embargo, erraron al afirmar que la intención en los dos textos era informar, cuando en realidad se trataba de brindar una percepción, un punto de vista; y ni qué decir de sus respuestas en la rejilla número uno donde simplemente generalizaron, llegando a confundir el tema con la intención, porque el tema es el paro colombiano, pero la intención en el primero es brindar una opinión personal respecto a por qué fracasó el paro y en el segundo texto, es defender las ideas de los logros obtenidos, como ya se mencionó; y aunque algunos estudiantes intentaron aproximarse a esa respuesta, no lo lograron, reflejando enormes dificultades en este respecto. Otras respuestas equivocadas que se considera fundamental citar en esta relación, porque logran ilustrar la gravedad de la situación en la que se encuentran los educandos en cuestión son las de la estudiante E4: *“Dar a conocer todos los hechos que pasaron en el paro nacional y las consecuencias que tuvo”* y *“Dar a conocer por qué fracasó el paro nacional y las ventajas que tuvo”*; las de E5: *“Informar todo lo que está pasando y cómo fracasamos en el paro nacional”* y *“Que los jóvenes no quieren que fracasemos y quien fracasó fue Colombia”*; la de E6 *“Darnos a informar los hechos que van a pasar”* y *“acabar con la desigualdad en Colombia”*; la de E9: *“Dar a conocer por qué fracasó el paro nacional”* y *“Dar a conocer que el paro no fracasó”*; la de E10: *“Darnos una información de que pasa en Colombia en 2021 como*

políticamente y económicamente” e “informar sobre movimientos sociales y como Colombia fracasó como país”; la de E13 “Dar a conocer porque se dio el paro” y “Dar a conocer que sucedió en el paro y el país”; la de E14: “Dar a conocer lo que se vivió” “Que todos sepan lo vivido”; la de E15: “Informar al que lee la noticia” y “Aclarar que el fracaso no fue del paro”; la de “Dar a conocer lo que ocurre en nuestro país” y “Dar a conocer que el paro no fue un fracaso”; La de E19, quien dejó en blanco el espacio de la rejilla dos y solo respondió en la primera rejilla: “Dar información sobre el paro”; la de E20: quien solo brindó una respuesta en la primera rejilla: “Entender los problemas sociales en el sistema político”; la de E21: “De que la gente sepa que el paro fracasó” y “Comunicar que los colombianos lograron su objetivo de bajar los impuestos”; la de E22: “Dar información” e “Información del suceso del paro”.

Todas y cada una de las respuestas citadas anteriormente, ilustran la carente argumentación de los estudiantes, quienes responden sin presentar ningún tipo de argumento que soporte sus respuestas. Simplemente se quedan con lo poco que comprendieron del texto. Y es que el error más reiterativo en torno a la intención de los textos radica en afirmar que la intención es el tema. No obstante, esto no es el peor, hay un asunto más grave y es que un número significativo de estudiantes responden con evasivas, como si jamás hubiesen leído los textos, como fue el caso de E17, quien en la primera rejilla respondió: *“Dar a conocer hechos y razones del tema”* y en la segunda; *“Dar a conocer hechos, las vidas de las personas que se perdieron”*. En este caso puntual se observa que el estudiante ni siquiera identifica el tema, brindando respuestas que por su baja calidad contrastan con su nivel académico. Similar fue la respuesta brindada por E25: *“Convencer al lector de lo que argumenta en el narrador”*, en donde ni siquiera desarrolla la

capacidad de repetir los argumentos del autor. Hubo otros que simplemente respondieron a la intención con ideas secundarias de los textos, como fue el caso de E24: *“Movilizaciones locales contra algunas minerías”* y *“Era acabar con la clase media colombiana”*. En este punto es necesario abrir un nuevo paréntesis y es que, en muchos casos, los estudiantes realizan afirmaciones totalmente incoherentes, como sucedió en este caso, en el que el estudiante asevera que la intención del autor del texto es darle fin a la clase media en Colombia. Por su parte, E23 respondió: *“Explicar por qué fracasó el paro”* *“Dar información sobre el paro que fracasó”*. Allí se evidencia que la estudiante intenta acercarse a la respuesta correcta en la primera rejilla, pero se aleja totalmente en la segunda, en la que contradice todo lo expuesto por el autor en el texto. Otras de las respuestas que más preocupan son las proporcionadas por el estudiante E28: *“Leer”* e *“Investigar”*, que como es de notar, no tienen ninguna relación con lo que se les preguntó. Hubo otros que como E26, simplemente no respondieron.

En el elemento noveno del primer ítem, los resultados no fueron diferentes a los obtenidos previamente, y es que si bien, hubo estudiantes que se destacaron por acertar en sus respuestas, como lo fue el caso de E2, E3, E7, E11, E12, E15, E18 y E21 , en la primera rejilla, al afirmar, cada uno con sus propias palabras, que el propósito del primer texto era buscar que el destinatario conociera las razones por las que el paro había fracasado; la verdad es que la mayoría de los estudiantes dieron respuestas incorrectas en la primera y segunda rejilla, lo que deja ver que también se les dificulta identificar el propósito de los textos que leen.

En lo concerniente a la primera rejilla, las respuestas equívocas fueron de E1: *“Dar opiniones y comentarios sobre un paro”*; de E4: *“Dar información sobre lo que fue el*

paro”; de E5: “*De darnos un comunicado de lo que está pasando en el paro*”; de E6: “*Mejorar nuestra calidad de vida*”; de E9: “*Para dar a conocer la corrupción que tiene Colombia a comparación de otros países*”; de E10: “*Hacerle llegar a todos como está Colombia en estos últimos años*”; de E13 “*Dar a conocer la corrupción que hay en Colombia y las debilidades frente a otros países*”; de E14: “*Lograr que se dé a conocer la lucha por los derechos humanos*”; de E17: “*Mostrarnos los problemas sociales y políticos*”; de E23: “*Que las personas estén informadas acerca del tema; que no se necesita hacer paros y los proyectos no tienen que ser aprobados*”; de E27: “*Para mejorar la calidad de vida*”; de E28: “*Aprender*”; y de E22: “*Comunicación*”.

A partir de lo anterior, es válido afirmar una vez más, que los estudiantes no solo no saben distinguir el propósito de los textos que leen; sino que, además, responden por responder, pues también en este elemento del ítem se aprecia una total incoherencia entre lo que se les propone y lo que realmente realizan. Una ilustración de ello se encuentra puntualmente en las respuestas brindadas por los estudiantes E28 y E22, que además de responder de manera incorrecta, pretendieron responder con una sola palabra, haciéndose ausente cualquier intención de argumentar.

En lo que a la segunda rejilla respecta, y como ya se mencionó, la mayoría de las respuestas brindadas por los estudiantes fueron incorrectas. La estudiante E1, dijo que el propósito del segundo texto era “*Comunicar lo que pasa en el paro*”; para la estudiante E2 era: “*Dar a conocer al lector por qué no fracasó el paro*”; para el estudiante E3 era: “*Dar consciencia sobre que de verdad no fracasó el paro*”; para la estudiante E4 era: “*Dar información para que las personas conozcan todo lo sucedido en el paro nacional y por qué fracasó*”, una respuesta muy similar a la de E12: “*Por qué fracasó el paro en*

Colombia". En esta respuesta llama la atención la contradicción en la que entran los estudiantes, y es que además de no identificar el propósito del texto, caen en el error de contradecir la información presentada en el mismo, pues a diferencia de su aseveración en el segundo texto se defiende la tesis de que el paro no fracasó; es más, su propósito es describir sus logros.

Continuado con la mención de las respuestas incorrectas en torno al segundo texto, para el estudiante E6, el propósito del texto era *"Brindarle ayuda a los jóvenes y a familias de escasos recursos"*; para la estudiante E7 era: *"Qué fue lo que pasó con los jóvenes durante el paro"*; para E10 era: *"Lo que está pasando no es culpa de los jóvenes sino del gobierno"*; para E20 era: *"Informar"*; para E11: *"dar agradecimiento y un fracaso Colombia"*; para E14: *"Acabar con la clase media en Colombia"*; para E15: *"Hablar de las cosas que sucedieron gracias al paro"*; para E16: *"dar gracias a todos los que salieron a las marchas y los que murieron no quedaron en vano"*; para E17: *"Dar a conocer información"*; para E18: *"Dar por qué se causó el paro nacional"*; para E23: *"Que gracias a los jóvenes colombianos ya no habrá reforma tributaria"*; para E25: *"Convencernos que no fue el paro el que fracasó sino todos nosotros"*; para E22: *"los jóvenes en el paro"*.

En concordancia con las respuestas de los estudiantes en torno al propósito de cada uno de los textos, se halló un dato adicional, y es que los estudiantes no están escribiendo adecuadamente, no están conectando sus ideas, lo que hace que sus respuestas además de no ser correctas, no respondan a lo que se les pregunta y lo peor del caso, no son comprensibles, son muy confusas para cualquier persona que intente leerlas.

Otro aspecto a destacar es que también hubo estudiantes que en las rejillas simplemente no dieron respuesta, tal vez porque no sabían qué responder. Este fue el caso de estudiantes como E8 y E16 en la primera rejilla; el de E27 en la segunda y el de E19, E20, E24 y E26 en ambas; pero aquí lo que se destaca más allá del desconocimiento de los estudiantes en torno al propósito, es su falta de interés sobre este aspecto, pues pudieron realizar una vez más la lectura, hacer inferencias y a partir de estas, brindar una respuesta; pero de manera opuesta, simplemente dejaron el espacio en blanco.

En el décimo elemento del primer ítem quedó claro que si bien, hubo más aciertos por parte de los estudiantes, hay un significativo número de educandos que no han desarrollado habilidades y competencias que les permitan identificar el tema en los textos que leen, como ya se había inferido en los elementos descritos anteriormente. En efecto, mientras en la rejilla 1 acertaron los estudiantes: E1, E2, E3, E4, E5, E7, E9, E13, E15, E16, E17, E18, E21, E23 Y E25, afirmando que el tema del primer texto era el fracaso del paro nacional y en la rejilla 2 solo lo hicieron los estudiantes: E9, E6, E15, E21 y E23, E25 aseverando que el tema del segundo texto giraba en torno a los pros y logros del mismo; los estudiantes restantes, quienes en la segunda rejilla fueron mayoría, erraron en sus respuestas. Por ejemplo: la estudiante E1 afirmó que el tema en el segundo texto era *“Una reforma tributaria”*, lo que, si bien se abordó, no engloba al texto; y, por tanto, no es el tema central. De igual modo, para E2 el tema era: *“Que el que fracasó no fue el paro en Colombia, fue la reforma”*; para E3 era: *“El segundo fracaso del paro nacional”*; para E4: *“El paro no fracasó, los fracasados fuimos nosotros como país”*; Para E5: *“Fracaso”*; para E7: *“Sobre los jóvenes que murieron en el paro”*; para E10: *“El paro no fracasó, fracasó Colombia y el pueblo”*; para E11: *“Reforma tributaria”*; para E12: *“El paro nacional”*;

para E13: *“El fracaso como país”*; para E14: *“Clase media y paro nacional”*; para E16: *“Fracasó Colombia”*; para E17 y E21: *“El paro nacional”*; para E18: *“Sobre una columna del paro”*; para E26: *“El fracaso del paro nacional en Colombia”*; para E27: *“Las reformas tributarias de lo bueno y lo malo de cada una”*.

En las respuestas citadas anteriormente se hace notorio que un número significativo de estudiantes no lograron identificar el tema de los textos leídos. Algunos aludieron a ideas secundarias de los textos, otros lo relacionaron con conclusiones a la que tal vez llegaron a partir de los mismos, pero que no representaban la temática; otros mencionaron solo conceptos trabajados en los textos, otros aludieron a afirmaciones que contradecían lo planteado en los textos. También se dio el caso de estudiantes que como E8 y E9, hicieron comentarios que se acercaron a la temática del segundo texto, pero que no lograron dar cuenta de manera adecuada de esta y no faltaron aquellos que simplemente dejaron el espacio en blanco en las dos rejillas como aconteció con E19, E20 y E24.

El segundo ítem de la prueba inicial estuvo compuesto por cuatro puntos, mediante los cuales se invitaba a los estudiantes a argumentar cuál era la intencionalidad comunicativa de los dos textos, su propósito, los logros que esperaban alcanzar los autores y el género discursivo al que pertenecen, como se muestra en la figura 5.

Figura 5.

Segundo Ítem del Test Inicial

2. A partir de la información registrada en la rejilla conteste las siguientes preguntas:

a) **¿Ambos textos responden a la misma intención comunicativa? Explique cuál es la intención de cada texto.**

No responden a la misma intención comunicativa. En el primer texto la intención es describir las razones que hicieron fracasar el paro nacional. En el segundo texto, la intención es dar a conocer los logros que se obtuvieron con el paro.

b) **¿Cuál es el propósito que se espera de sus interlocutores (lectores) en cada uno de los textos?**

Lectores críticos, que conozcan y compartan sus mismas apreciaciones y valoraciones.

c) **¿Qué espera lograr el locutor (autor) con el texto?**

Tanto en el texto 1 como en el 2 lo que esperan lograr los locutores es la persuasión racional y emocional de los enunciatarios, con argumentos tanto a favor como en contra del paro nacional.

d) **¿En qué género discursivo se enmarca cada uno de los textos?**

Los dos textos se enmarcan en el género discursivo periodístico.

Nota. En la figura 5 se presentan las preguntas y respuestas que conformaron el segundo ítem del test inicial. Fuente: propia.

En la primera pregunta se evidenció que ninguno de los estudiantes tiene claridad respecto a la intencionalidad de cada uno de los textos abordados, dado que todas las respuestas obtenidas fueron incorrectas. Claro está que en algunas se evidencian dificultades más graves que en otras, motivo por el que se hizo una clasificación de las mismas. En una primera agrupación se encuentran aquellos estudiantes que como se ha evidenciado en lo que va del análisis de los resultados, han optado por omitir la respuesta de este y los demás puntos del segundo ítem, como lo fue el caso de los estudiantes E18, E19, E20, E22, E23, E25, E27 y E28. En una segunda agrupación se encuentran aquellos que presentaron argumentos que además de ser errados, no respondían a la pregunta planteada: *¿Ambos textos responden a la misma intención comunicativa?*; es decir que simplemente se enfocaron en brindar una explicación para una respuesta que no proporcionaron. *¿La razón?* Tal vez se les olvidó, también puede ser que les haya resultado

obvio, porque consideraban que con la explicación era más que suficiente o simplemente no comprendieron realmente la pregunta. Este fue el caso de los estudiantes E1, E3, E4, E5, E12, E13, E17 y E21. En una tercera agrupación se encuentran quienes erraron respondiendo afirmativamente, como fue el caso de E2, quien comentó que los textos tenían la misma intencionalidad porque los dos hablaban sobre el paro nacional. Analizar esta respuesta en particular, fue posible reafirmar la idea de que algunos estudiantes no distinguen la diferencia entre la temática y la intencionalidad, pues aun cuando dos o más textos hablen del mismo tema, su intencionalidad puede ser diferente. De hecho, en los dos textos en cuestión así lo es. El mismo error de la estudiante E2, fue cometido por estudiantes como E7, E8, E11, E15 y E16, quienes dieron respuestas similares, pero las más preocupantes fueron las de la estudiante E11 y la estudiante E8. La primera respondió: *“Si, ya que hablan de dos paros, uno que se ganó y uno que se perdió”*; la segunda, por su parte, escribió: *“Si, la intención del texto 1 es concluir en que el paro no era necesario y la intención del texto 2 era hacer entender que el paro nacional no fue en vano y que permitió evitar la reforma tributaria”*. En los dos casos se evidencia que no solo la respuesta es incorrecta, sino que además las estudiantes se contradicen al decir que la intencionalidad es la misma, porque aborda aspectos diferentes. En una nueva agrupación se encuentra el estudiante E10, con su respuesta: *“Colombia es un país que va de mal en peor políticamente”*, no tiene ni la más mínima intención de responder a la pregunta planteada, por lo que suma al argumento de que los estudiantes en muchos casos, no prestan atención a las preguntas que se les formulan y simplemente dicen lo primero que se les ocurre. Y en una última agrupación se encuentran los que a primera vista respondieron correctamente, al iniciar su respuesta con una negación, pero cuyo argumento está lejos de ser correcto. Este es el caso del estudiante E6, quien respondió: *“No, porque el primer comunicado no ayuda*

con la solución al inconveniente con el gobierno, en cambio en el segundo tema se logró un tratado con el gobierno”, lo cual no explica la diferencia entre las intencionalidades comunicativas de ambos textos; del estudiante E9, quien contestó: *“No ya que en el texto número 1 habla de que el paro nacional fracasó mientras que el texto número 2 habla sobre que no fracasó el paro nacional. La intención de cada texto es hablar sobre la corrupción en Colombia”*, asociando la intención de cada texto con su temática, igual que el estudiante E14: *“Yo pienso que no, uno de ellos habla sobre movimientos sociales y el sistema político y sobre reformas y otra habla de querer acabar con la clase media colombiana”*.

A los apuntes anteriores, se le debe adicionar que los estudiantes no escriben correctamente, que además de desconocer la temática abordada en este punto del segundo ítem, no hacen un adecuado uso de los signos de puntuación, ni tampoco de las reglas sintácticas, lo que hace más difícil la generación de argumentos escritos.

En la segunda pregunta de este segundo ítem, se halló que solo una estudiante logró acercarse un poco al propósito que se espera de los interlocutores. Este fue el caso de la estudiante E8: *“comprender el mensaje y tomar cierto, pensamiento de decisión en el cual también comprenda cual es el texto más obvio”*. En su respuesta es fácil evidenciar que no logró responder adecuadamente, sin embargo, se evidencia que intenta aludir al propósito de que el interlocutor desarrolle un pensamiento crítico. Con esto no se pretende aseverar que la respuesta de la estudiante fue la más propicia, porque no lo fue; pero sí, hacer hincapié en que fue la única estudiante que tuvo una respuesta cercana a la esperada. El resto de sus compañeros, se clasificaron entre los que definitivamente decidieron no responder, dejando el espacio en blanco (E18, E19, E20, E22, E23, E24, E25, E26, E27);

los que no comprendieron la pregunta, llegando al punto de responder sobre el propósito de los textos, más no sobre el propósito esperado en el interlocutor, como debía ser. De ahí repuestas por fuera de lugar como la de E2: *“Por qué el paro fracasó”*, la de E3: *“Mostrar por qué fracasó el paro nacional”*; la de E5: *“En el texto 1 tratarnos de decir que perdimos en el primer paro; en el texto 2 que ganamos y no fracasamos otra vez”*; la de E6: *“Entender y dar a conocer a las personas la importancia de ayudarnos entre nosotros mismo.”*

Hubo quienes de manera contraria sí comprendieron la pregunta, y, sin embargo, respondieron equívocamente, como fue el caso de E4: *“Que las personas entiendan por qué es necesario que se hagan paros nacionales”*; el de E7: *“Poder entender qué fue lo que sucedió y cómo sucedió”*; el de E9: *“Se espera que el lector tenga entendido que está pasando con el paro nacional y en el 2 por que no fracasó”*; el de E10: *“Que entiendan que su país no es el mejor socialmente”*; el de E11: *“Que se informen de lo sucedido también pensar en nuestra democracia y saber más sobre los partidos políticos”*; el de E12: *“Saber qué es lo que está pasando o pasará en el paro”*; el de E13: *“Que estén al tanto de lo que sucede en Colombia”*; el de E15: *“Informarse de lo que pasa actualmente en el tema”*; el de E16: *“Apoyar en lo ocurrido e informarse”*; E17: *“Que puedan conocer los hechos y los temas que se dan a conocer, que la información pueda llegar y ser transmitida”*; el de E21: *“Que las noticias llamen la atención y sea un contexto clave”*.

En la tercera pregunta de este segundo ítem se refirmó la idea de que los estudiantes, en su mayoría, no han desarrollado la capacidad de identificar la intencionalidad del locutor en los textos que leen. Es más, de total de los estudiantes intervenidos mediante el test solo las estudiantes identificadas como E8 y E11 respondieron correctamente. La primera,

afirmando que lo que el locutor espera lograr con el texto es *“Que su mensaje logre persuadir al lector y ponerlo acorde a su idea”* y la segunda que *“El autor da a conocer su opinión en su columna de El Espectador”*. A partir del análisis de estas respuestas fue posible evidenciar que las estudiantes lograron relacionar el género discursivo con la intención, notando que el propósito más grande de los locutores en cada texto gira en torno a la presentación de sus opiniones en aras a persuadir a los interlocutores.

Muy diferentes fueron las respuestas del resto de sus compañeros, quienes no identificaron el verdadero propósito comunicativo de los locutores. Por un lado, los estudiantes identificados como E3, E18, E19, E20, E22, E23, E24, E25, E27 y E28, al no identificar la respuesta correcta optaron por dejar el espacio en blanco; mientras que los estudiantes restantes brindaron respuestas incorrectas, como el caso de E1: *“Comunicar lo que pasa en Colombia”*; el de E2: *“quien fracasó no fue el paro en cambio fue toda Colombia quien fracasó”*; el de E4: *“El propósito de ellos es que las personas entiendan porque es necesario que se hagan paros nacionales”*; el de E5: *“Texto 1 tratarnos de decir qué perdimos en el primer paro nacional”, “Texto 2 que ganamos y no fracasamos otra vez en el paro”*; el de E6: *“Entender y dar a conocer a las personas la importancia de ayudarnos entre nosotros mismos”*; el de E7: *“Lograr que los interlocutores se informen y conozcan lo sucedido”*; el de E9: *“El autor lo que busca es explicar lo que está sucediendo en el paro nacional”*; el de E10: *“Que las personas se den cuenta de lo que pasa en Colombia”*; el de E12: *“Que sepan la información que él vio o escuchó”*; el de E13: *“Que la gente se entere que el gobierno de Colombia es un fracaso”*; el de E14: *“Reconocer que tanto la gente adulta como los jóvenes lucharon por los derechos”*; el de E15: *“Manifestar lo que ha logrado el paro”*; el de E16: *“Dar a informar lo que ocurre en*

el país”; el de E17: *“El locutor espera o anhela dar a conocer hechos que la gente ignora del paro también dar a conocer los problemas”*; el de E21: *“Que la noticia tenga todos los detalles posibles para que sea más interesante y que la noticia tenga sentido”*; el de E26: *“Que entiendan las cosas y vean como son verdaderamente”*.

A partir de estas respuestas es posible evidenciar que, para responder a la pregunta propuesta en este tercer punto, los estudiantes tomaron aspectos que se relacionan más con conclusiones a las que llegaron con la lectura, atribuyéndoles erradamente a estos el carácter de intencionalidad del locutor.

En el cuarto punto del segundo ítem, en el cual se esperaba que los estudiantes identificaran el género discursivo al que pertenecen los dos textos, uno de los hallazgos que más se destacan, es que varios de los educandos confundieron el género periodístico con el concepto de periódico, que, si bien hace parte de la misma familia de palabras, no son lo mismo; este error fue cometido por los estudiantes E6, E7, E8, E9, E13, y E15. Similar fue la respuesta proporcionada por E2, quien comentó que en los dos casos se trataba de: *“Textos basados en el periodismo para entender lo que pasa hasta ahora en la pandemia”*; lo que no es correcto desde ninguna perspectiva; primero, porque los textos basados en el periodismo no limitan su propósito a la comprensión de lo acaecido en tiempo de pandemia; y segundo, porque si bien, los textos se enmarcan en el periodismo, aludir a su género discursivo arroja el concepto de periodístico, que si bien se relaciona, no es lo mismo. Otro hallazgo a destacar consiste en afirmar que muchos de los estudiantes no tienen claridad respecto a qué es el género discursivo, sus tipos y las características de cada uno, especialmente el periodístico. Estos fueron E3 y E12, quienes respondieron: *“Género propositivo comunicativo”*; pero lo que más sorprende del caso, es que algunos estudiantes

proporcionaron respuestas que no tenían ninguna relación con lo que se les estaba preguntando, así sucedió con E4, cuya respuesta: “*En una noticia nacional*”, hacía pensar que se les estaba preguntando qué tipo de noticia era la leída; la de E11, que por su naturaleza respondía más a qué elementos temáticos se presentaban en los textos, que al género discursivo: “*En partidos políticos, en reformas tributarias*”. Hubo respuestas mucho más incoherentes como la de E14: “Me parece que cuando dicen que bloquearon las calles y medios y otras con tal de lograr el objetivo”; la cual parece mostrar su punto de vista respecto a una de sus lecturas, pero no lograr acercarse a la respuesta esperada. Y qué decir de la estudiante E26 quien confundió género discursivo por género gramatical, respondiendo: “*En el masculino*”.

También en esta pregunta hubo estudiantes que simplemente dejaron el espacio en blanco, evidenciando que no tenían el conocimiento necesario para brindar una respuesta y como ya se ha mencionado, no hicieron el más mínimo intento por responder, como fue el caso de E1, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E27 y E28.

A partir de la información anterior, es válido afirmar que solo los estudiantes E5, E10 y E17 identificaron correctamente el género discursivo en ambos textos. Los demás simplemente dejaron de responder y los que lo hicieron, fallaron en el intento.

El tercer Ítem giró en torno a que los estudiantes identificaran en los textos leídos marcas lingüísticas, propias de los textos periodísticos, como se muestra en la figura 6.

Figura 6.

Ítem Tercero del Test Inicial

Algunas características o marcas lingüísticas presentes en los textos periodísticos escritos son:

- ✓ Empleo de la primera persona en los verbos, en los determinantes y en los pronombres: Yo pienso, yo creo, me parece, en mi opinión...
- ✓ Presencia de verbos que indican opinión o sentimiento (creer, sentir, opinar...).
- ✓ Uso de oraciones exclamativas, exhortativas, dubitativas, desiderativas, que indiquen afectividad.
- ✓ Uso de afirmaciones y negaciones categóricas.
- ✓ Puede aparecer el modo subjuntivo e imperativo de los verbos.
- ✓ Uso de adjetivos y adverbios valorativos (que valoran la realidad): emocionante, degradante, atractivo, oportuna...
- ✓ Uso de recursos expresivos o figuras literarias variadas (repeticiones, interrogaciones retóricas, ironías, metáforas...).
- ✓ Utilización de un léxico afectivo y connotativo (pequeñito, cariño, me aterroriza, bello y peligroso...).
- ✓ Se aprecia un tono argumentativo muchas veces acompañado de reflexiones u opiniones.

3. ¿Cuáles son las marcas lingüísticas presentes en los textos? Tome apartes de los textos que le permitan identificar su utilización dentro del discurso de cada texto.

Texto 1

Empleo de primera persona del singular y primera persona del plural

No tenemos los partidos indígenas de otros países andinos
Tenemos núcleos regionales
Lo cual me trae al tema grueso
me trae
Le quiero decir
los que fracasamos fuimos todos nosotros

verbos que indican opinión o sentimiento

tenemos, fracasamos, fuimos, leo, quiero, fuimos

Uso de adjetivos y adverbios valorativos

grandes proporciones intensamente fragmentadas, gran debilidad, de igualdad aceptable, nuevas realidades,

argumentos escuetos y generalizantes
imposible, esperpento, más Desigual posición elitista y desinformada,

oraciones exclamativas que indican afectividad

¡El paro no fracasó y las vidas de los jóvenes colombianos no fueron en vano!

Nota. En la figura 6 se presenta la pregunta y respuestas del ítem 3 del test inicial. Fuente: propia.

Este ítem representa una gran diferencia respecto a los anteriores, esta diferencia gira en torno a que mientras en los ítems numeral 1 y 2, el estudiante debía responder tomando como único apoyo los textos leídos, en el ítem 3 los estudiantes pudieron apoyarse de un enunciado inicial en el que se les explicaba con ejemplos, cuáles son las marcas lingüísticas más comunes de los textos periodísticos; para que a partir de dicha explicación, pudieran identificar dichas marcas en los textos leídos. Sin embargo, una vez culminado este ejercicio, los obtenidos no fueron mejores que los hallados en los ítems previos a este,

iniciando porque los estudiantes identificados como E3, E4, E9, E10, E12, E14, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27 y E28 hicieron caso omiso a la invitación de realizar el ejercicio, dejando el espacio en blanco. Llama la atención, y es necesario insistir en ello, que los estudiantes aun cuando tenían todas las herramientas de apoyo, cuando no requería un conocimiento previo sobre las marcas lingüísticas, simplemente decidieron no desarrollar este punto. ¿Por qué? Tal vez, y esto reafirma la tesis de que muchos de los estudiantes huyen de todo aquello que les exija pensar, analizar, porque tenían la información, solo era cuestión de realizar una lectura adicional y asociar los conceptos del enunciado con las marcas lingüísticas presentes en el texto.

Ahora bien, hubo un número significativo de estudiantes que hicieron el ejercicio, lo que les permitió identificar varias marcas lingüísticas de las que se mencionaban en el enunciado. E1, por ejemplo, aludió a “Me trae, nosotros, además, yo, por otro lado, le quiero decir, solo sé, nunca, todos nosotros, todos”; E2, por su parte, solo trajo a mención las marcas lingüísticas que giran en torno al empleo de la primera persona; “*tenemos, quiero decir, todos, en segundo lugar, nadie en Colombia representa a nadie, dicen unas cosas, hablan a título personal [...] Con sumo asombro leo, le quiero decir*”, dejando por fuera otras como los verbos que indican opinión, el uso de adjetivos y adverbios valorativos, etc. ; E5 aludió a “*tenemos, nosotros, además me trae, hay que decir, .. asombro, fracaso, perjudicante*”; E6 a: “*me trae, le quiero decir, explicar*”; E7 a: “*Una primera razón es la gran debilidad de las organizaciones en Colombia. En segundo lugar, las organizaciones nacionales siempre han estado intensamente fragmentadas, Tenemos núcleos regionales, incomprendible*”; E11: “*además, le quiero decir, todos nosotros, tenemos, me traen, hay que decir, por otro lado, solo sé, yo nunca, fuimos todos, opinar,*

tristeza, asombro fracaso, debilidad"; E13: *"me trae, les quiero decir, hay que decir, no tenemos, debilidad, esperanza, reclamo, discriminación, denuncia, fracaso, reflexión, lograr, desencantan; mientras ellos, leo la última, se necesitan, si acaso, hay que ver, una primera razón, en segundo lugar, por un lado, por otro lado"*; E15 a: *"con sumo asombro leo la última columna de Hernando Gómez Buendía, los que fracasamos fuimos todos Colombia, le quiero decir, me trae"*; y E17 a: *"no tenemos los partidos indígenas, los sindicatos hablan, me traen, le quiero decir"*.

En las respuestas brindadas por los estudiantes citados anteriormente se hace notorio que, si bien, realizaron el ejercicio propuesto y como resultado pudieron identificar varias de las marcas lingüísticas, algunos no hicieron el ejercicio completo, dado que no identificaron todas las marcas lingüísticas de los dos textos, enfocándose solo en mencionar algunas. También se hacen notorios los vacíos que tienen los estudiantes en torno a las reglas gramaticales, lo que hace su redacción no sea la adecuada.

Un último aspecto a relacionar gira en torno a la respuesta proporcionada por la estudiante E8, quien aparentemente hizo el ejercicio de revisar las marcas lingüísticas presentes en los textos, tomando como punto de referencia el enunciado inicial, pero que realmente no comprendió lo que se debía hacer, y simplemente seleccionó algunas de las aplicaciones del enunciado, pero no los apoyó con ejemplos de los textos, que era lo esperado.

El cuarto ítem estuvo orientado a que los estudiantes identificaran el tipo de texto y el medio de difusión empleado en cada uno, como se muestra en la figura 7.

Figura 7.

Ítem Cuarto del Test Inicial

4. ¿Cuál es el tipo de texto y el medio de difusión empleado en cada uno de los textos?

En los dos textos es una columna de opinión. El medio de difusión es escrito, publicado ambos, por el periódico El Espectador.

Nota. En la figura 7 se muestra la pregunta planteada en el ítem 4 del test inicial, así como su respuesta correcta. Fuente: propia.

Dar respuesta a esta pregunta implicaba a los estudiantes brindar cuatro datos que son respectivamente la tipología textual a la que pertenece el texto 1, el tipo de texto en el que se enmarca el texto 2, el medio de difusión utilizado en el texto 1 y el medio de discusión empleado en el texto 2; es decir se trataba de una pregunta con cuatro respuestas que, a propósito, eran muy sencillas; sin embargo, solo se obtuvo respuesta por parte de los estudiantes identificados como E10, E15, E17 y E21 y lo que más preocupa es que de esta minoría de estudiantes no hubo uno solo cuya respuesta fuera correcta. El estudiante E10, por ejemplo, respondió: “*Texto 1: informativo. Texto 2: informativo*”. Aquí no se evidencia que la respuesta no solo está incompleta, sino que está totalmente equivocada; teniendo en cuenta que la tipología textual en ambos textos es columna de opinión, como ya se ha comentado en varias ocasiones. El estudiante E15, por su parte, escribió: “*texto argumentativo y de opinión*”, evidenciándose que olvidó brindar dos respuestas, las que giraban en torno al medio de difusión. Ahora, en lo concerniente a las dos respuestas que logró brindar, solo una de ellas es correcta, esta es la segunda en la que afirma que el segundo texto es una columna de opinión. Bien podría decirse que el estudiante tiene claridad respecto a lo que es una columna de opinión, porque logró identificar sus

características en el segundo texto, pero entonces emergería la pregunta sobre si puedo identificar dichas características en el texto 2, porque no sucedió lo mismo con el texto 1, que tiene la misma tipología textual. Con esto se hace evidente que los estudiantes en muchas ocasiones no prestan atención, no se concentran. La respuesta del estudiante E17 “*texto argumentativo y el medio de difusión es periodístico*”, también da cuenta de que primero, no logró responder a los cuatro aspectos involucrados en la pregunta planteada, y segundo, las dos preguntas proporcionadas son incorrectas. *Por otro lado, en la pregunta brindada por el estudiante E21: “columna de opinión y texto argumentativo. Otros lectores columna texto argumentativo”, es muy difícil realizar un análisis profundo, dado el alto nivel de incoherencia con que esta fue producida. Lo único que logra comprenderse es que el primer texto, según el estudiante es una columna de opinión, y el segundo, un texto argumentativo. Lo que, si bien es cierto en los dos casos, en el segundo se esperaba que el estudiante fuera más específico.*

En el ítem 5 se solicitó a los estudiantes identificar y explicar la relación existente entre el enunciador, el enunciatario y lo enunciado, como se muestra en la figura 8.

Figura 8.

Ítem Cuarto del Test Inicial

5. ¿Cuál es la relación entre el enunciador – enunciatario y lo enunciado?

El enunciador habla en el texto desde un lugar de autoridad que le es conferido por el espacio destacado que ocupa su nota y por el género (columna personal) usualmente reservado a periodistas y escritores reconocidos. Para un enunciatario que puede ser cualquier público (colombiano) como voz responsable del enunciado: punto de vista por un lado del fracaso del paro y por otro, de los logros del paro a través de un discurso referido a organizaciones populares, gubernamentales, ONGs, partidos políticos.

Nota. En la figura 8 se presenta la pregunta número cinco del test inicial, así como su respectiva respuesta. Fuente: propia.

En lo concerniente a los datos obtenidos en este ítem, lo que más se destaca es la preocupación que deja la poca participación de los estudiantes. De hecho, esta es la que pregunta en la que menos respuestas se obtuvo por parte de los estudiantes, siendo solamente la estudiante E8, el estudiante E15 y el estudiante E17, quienes respondieron al planteamiento. La pregunta ahora es, ¿habrán acertado los estudiantes o por el contrario erraron?

E8 respondió *“Su relación es que el enunciador ha puesto su punto de vista. Su opinión y lo que le parece y lo que no en el enunciado. El punto de vista del enunciador del texto uno es opuesto o en contra del paro nacional, porque da a entender que según él el paro fue innecesario. El punto de vista del enunciador del texto dos es que apoya la causa del paro, porque explica que no fue en vano y que por él se evitó la reforma tributaria”*. Esta, sin lugar a dudas, es una respuesta muy completa, porque logra dar cuenta de la relación enunciador-enunciado no en uno, sino en los dos textos; sin embargo, el estudiante no abordó la relación que existe entre estos dos elementos y el enunciatario, también presente en la pregunta planteada. Por su parte, la respuesta del estudiante E15 fue: *“en que cumplen los tres una función. 1 texto: el enunciador ve la noticia como algo que tuvo sus causas. Texto 2: el enunciador lo ve como un logro de los colombianos”*, lo que también es correcto, dado que logra explicar la relación que existe entre enunciador y enunciado en los dos textos, sin embargo, el estudiante no hace este mismo análisis sobre el enunciatario, tal y como sucedió con el estudiante anterior.

Muy diferente es la respuesta proporcionada por el estudiante E17: *“La relación es que todos son humanos y a todos afectaba lo que querían admitir”*, la cual, queda evidente,

carece de total argumento, empezando porque el estudiante solo se centra en la relación que hay en los dos enunciadores, dejando los otros elementos por fuera del análisis y continuando porque el argumento brindado no es válido, teniendo en cuenta, primero, que la relación de los enunciadores radica en que los dos se expresan desde un lugar de autoridad que en este caso es una Columna de opinión en el Espectador. Es de autoridad, porque es un espacio que solo es conferido a escritores y periodistas destacados. En cuanto a la relación entre enunciatarios, se esperaba que los estudiantes dieran cuenta de que es el mismo: cualquier persona que tenga acceso a estas columnas; y en lo respectivo al enunciado, ambos giraban en torno al paro nacional, uno en favor y el otro en contra.

Partiendo de lo anterior, se evidencia que solo unos pocos estudiantes se acercaron a la respuesta correcta, pues esa minoría de estudiantes que respondieron acertadamente olvidaron aspectos fundamentales, ya descritos. Teniendo en cuenta ese detalle y que la mayoría de los estudiantes optaron por dejar el espacio en blanco en lugar de intentar responder, queda claro que los estudiantes no tienen claridad respecto a los conceptos de enunciador, enunciado y enunciatario.

El ítem 6 estuvo dirigido a que los estudiantes hicieran un análisis estructural de los dos textos, que les permitiera esquematizar las ideas presentadas en cada uno de ellos, en el orden en que se presentan, y diferenciándolas de la idea central, como se muestra en la figura 9.

Figura 9.

Ítem Sexto del Test Inicial

6. Realice una jerarquización de ideas y escribelas según el orden en que se presentan en el texto.

Texto 1

Idea central: hay un divorcio entre los movimientos sociales y el sistema político, y mientras ellos no se organicen y utilicen la vía electoral, no habrá reformas de veras en Colombia.

Idea 1: gran debilidad de las organizaciones populares en Colombia, siempre han estado intensamente fragmentadas.

Idea 2: en Colombia nadie representa a nadie.

Idea 3: la dispersión implicó que no existiera una causa o un reclamo verdaderamente común entre los manifestantes.

Idea 4: el carácter autodestructivo de los promotores: bloqueo de carreteras para desabastecer las ciudades y concentraciones callejeras que impiden movilizarse.

Idea 5: dos estrategias que perjudicaban a las mayorías y crearon el ambiente de opinión que hizo imposible mantener el paro.

Idea 6: para la redacción de proyectos de ley no necesitaban hacer paros y los proyectos no tienen por qué ser aprobados.

Texto 2

Idea central: ¡El paro no fracasó y las vidas de los jóvenes colombianos no fueron en vano!

Idea 1: fue gracias al paro y a los jóvenes colombianos, desaparecidos y muertos, que se bloqueó el esferpento de la reforma tributaria

Idea 2: Si acaso el paro tuvo un fracaso fue la posición y respuesta violenta del Gobierno al movimiento social.

Idea 3: ¡los movimientos sociales están más vivos que nunca!

Idea 4: Si hay que hablar de fracasos: fracasó Colombia.

Activar W
Ve a Configur

Nota. En la figura 9 se presenta la pregunta planteada a los estudiantes en el ítem 6, con su respectivo desarrollo. Fuente: propia.

El desarrollo de esta pregunta fue muy importante para identificar el nivel de comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes, porque permitió evidenciar que los estudiantes tienen un muy bajo nivel de conocimiento y dominio respecto a los elementos microestructurales de los textos, puntualmente, la comprensión y el desarrollo de la jerarquización de las ideas que allí se presentan. Y es que no hubo un solo estudiante que lograra jerarquizar de manera correcta las ideas presentadas en los textos 1 y 2. El estudiante que más se acercó fue E13, quien organizó de manera adecuada las ideas, afirmando que la primera idea que en el texto 1 se presenta es: “una de las razones es la gran debilidad de las organizaciones populares en Colombia”, que la segunda idea es: “otra razón es que las organizaciones nacionales han estado intensamente fragmentadas”, que la tercera idea es: “*la dispersión implicó que no existiera una causa o un reclamo verdaderamente común entre los manifestantes*”, que la cuarta idea es: “*antes*

que todo, está el carácter autodestructivo que es el bloqueo de carreteras para desabastecer las ciudades y concentraciones callejeras”, y que la quinta y última idea es: “hay que decir dos cosas, que para eso no necesitaban hacer paros y que los proyectos no tienen por qué ser aprobados”.

Si bien, la del estudiante E17, fue la respuesta más cercana a lo esperado en los estudiantes, se evidenció que el estudiante tiene serias dificultades para identificar la idea central en los textos que lee, teniendo en cuenta que postuló como idea central del primer texto: *“porque fracasó el paro nacional”*, lo que ni siquiera es una idea completa. Esto permite afirmar que el estudiante confunde el título con la idea central, lo que, si bien está relacionado, no son lo mismo. En lo respectivo a las ideas principales del texto, el estudiante pudo identificar varias de ellas, pero hubo unas que omitió, y otras simplemente las ubicó en un orden incorrecto. Recordemos que se le solicitaba que organizara las ideas en el mismo orden en que el locutor las había relacionado en el texto. Otro suceso que adiciona argumentos a la idea de que el estudiante tiene dificultades en torno a este asunto, es que solo trabajó sobre el texto 1, dejando por fuera las ideas del texto 2.

En lo respectivo a los demás estudiantes, hubo quienes no brindaron respuesta alguna, dejando el espacio dedicado al desarrollo de esta pregunta totalmente en blanco, como fue el caso de los estudiantes identificados como E1, E2, E4, E5, E7, E9, E10, E11, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E24, E26, E27 y E28, una cantidad significativa, por cierto.

Los estudiantes restantes, variaron entre los que solo escribieron algunas ideas, como fue el caso del estudiante E3, quien solo llenó el espacio dedicado a la idea central del texto 1: *“En Colombia hubiera organizaciones como en otros países”*, una idea que hace parte de los planteamientos realizados en el mencionado texto, pero que

evidentemente no es la idea central. Igual sucedió con el estudiante E6, quien presentó algunas ideas, pero solo la primera idea principal era correcta: “gran debilidad de las organizaciones populares en Colombia”. En la idea central erró de la misma manera en que lo hizo E13 y E15, quien también escribió el título: “¿Por qué fracasó el paro nacional?”. La diferencia entre E15 y E6 respecto a E13, es que los dos primeros escribieron el título sin errores ortográficos, muy distinto a E13. Como ideas principales, el estudiante falló porque escribió ideas que, si bien se mencionaban en el texto, no correspondían a la ubicación en que él las escribió y muchas de estas, ni siquiera estaban completas. Por ejemplo, en el espacio en el que el estudiante debía escribir la idea 3, él escribió: “*los reclamos sobre los fondos económicos y sociales*”, una oración que carece de significado porque le faltan elementos.

Los errores cometidos por este estudiante fueron los mismos en los que cayeron los estudiantes identificados como E12, quien solo completó los espacios correspondientes a la idea central, la idea 1 y la idea 2, y de estas, solo fue correcta la idea 1. El estudiante E8, por su parte, se enfocó en escribir sus ideas, las conclusiones a las que tal vez llegó a partir de la lectura del texto 1, pero ninguna correspondía a lo planteado en el texto. Por otro lado, los estudiantes identificados como E14, E16, E17, E18 y E23, brindaron algunas respuestas que, si bien eran correctas, hubo otras que no. Uno de los ejemplos que más se destacan es el de la estudiante E14, quien escribió la idea central en el espacio dedicado a la quinta idea principal. Además, la mayoría de las ideas plasmadas por ella, están inconclusas. En efecto, en la idea tres escribió: “*la dispersión*”, en la idea cinco: “*las vidas de jóvenes colombianos y demás gente*”. El estudiante E16 repitió el error de escribir en la

idea central el título del texto, igual que lo hicieron los estudiantes E17, E18 y E23, quienes también cayeron en el error de escribir palabras y oraciones incompletas del texto.

Por lo descrito anteriormente, que los estudiantes se sintieron muy confundidos en el desarrollo de este punto del test inicial, lo que explica la razón por la que todos los que hicieron el ejercicio de dar respuesta, solo se enfocaron en el texto 1, omitiendo completamente el desarrollo del texto 2. Eso sin contar que la mayoría prefirió pasar a la siguiente pregunta, dejando ésta en blanco. Y, por si fuera poco, los estudiantes que brindaron respuestas, erraron básicamente porque no logran identificar una idea, y esto imposibilita que diferencien las ideas centrales, principales y secundarias en un texto. Esto se evidenció en el hecho de que como idea central escribieran el título del texto y que, como ideas principales, escribieran oraciones inconclusas y hasta palabras, como fue el caso puntual del estudiante E28, quien en la idea central escribió equivocadamente: *“habla sobre el paro”*, en la idea 1: *“leer”*, en la idea 2: *“informar”*, en la idea 3: *“diferenciar”*.

En el ítem 7 del test inicial se solicitó a los estudiantes identificar el punto de vista plasmado en cada uno de los textos leídos, como se muestra en la figura 10.

Figura 10.

Ítem Séptimo del Test Inicial

7. Según las relaciones entre los términos y las cadenas semánticas que se establecen identifique el punto de vista del enunciador en cada texto. Fundamente su respuesta.

Texto 1: Se construye como un sujeto crítico de las realidades nacionales desde una postura negativa y demostrativa.

Texto 2: Se construye como un sujeto crítico de las realidades nacionales desde una postura positivista y reflexiva.

Nota. En la figura 10 se presenta la pregunta planteada en el ítem 7 del test inicial, con su respectiva respuesta.

A partir de los resultados obtenidos llama la atención que, de la totalidad de los estudiantes, solo la estudiante identificada como E8 brindó una respuesta: *“El punto de vista del enunciador del texto 1 es opuesto o en contra del paro nacional, porque da a entender que, según él, el paro fue innecesario. El punto de vista del punto de vista del enunciador del texto dos es que apoya la causa del paro, porque explica que no fue en vano y que por él se evitó la reforma tributaria”*, lo cual es correcto, sin embargo, se esperaba una respuesta mucho más profunda en la que se evidenciara la presencia de una postura crítica en la estudiante. En esta pregunta se invitaba a los estudiantes a que reflexionaran sobre la postura de cada uno de los enunciadores, la cual en ambos casos es crítica; sin embargo, la del primer enunciador es negativa y la del segundo es positiva, pero esto fue algo que ningún estudiante dedujo. Es más, la única estudiante que proporcionó una respuesta, simplemente copio las palabras textuales del texto, sin siquiera hacer un trabajo de parafraseo y mucho menos de análisis y reflexión profunda. Este hallazgo es muy importante, porque permite dar cuenta una vez más, de que los estudiantes no están leyendo comprensivamente, no están haciendo una lectura integral de los textos que leen y ni siquiera llegan a la lectura literal, porque de hacerlo, no tendrían dificultad en parafrasear.

Ahora bien, si los resultados que hasta ahora se han obtenido en relación al test inicial, generan una gran preocupación dada la poca participación de los estudiantes en los ítem analizados y el alto número de desaciertos obtenidos en las repuestas brindadas en cada uno de ellos, mucho más alarmante es el resultado hallado en el ítem 8, donde ningún estudiante brindó una respuesta, reflejando enormes vacíos a la hora de organizar una serie de ideas tomadas de cada uno de los textos, tomando como punto de referencia el desarrollo temático propuesto por cada uno de los enunciadores, como se muestra en la figura 11.

Figura 11.

Ítem Octavo del Test Inicial

8. Organice el texto de acuerdo con el desarrollo temático propuesto por el autor.

Texto 1

- I. El paro nacional fue una llamarada de grandes proporciones que sin embargo se apagó súbitamente.
- II. Una primera razón es la gran debilidad de las organizaciones populares en Colombia
- III. En segundo lugar, las organizaciones nacionales siempre han estado intensamente fragmentadas.
- IV. nadie en Colombia representa a nadie
- V.
- VI. dispersión implicó que no existiera una causa o un reclamo verdaderamente común entre los manifestantes
- VII. acabó por diluir los reclamos sociales o económicos de fondo
- VIII. utilizar estrategias que perjudican a las mayorías y crearon el ambiente de opinión que hizo imposible mantener el paro.
- IX. el Comité Nacional tuvo que optar por un camino diferente y que para eso no necesitaban hacer paros y que los proyectos no tienen por qué ser aprobados.
- X. hay un divorcio entre los movimientos sociales y el sistema político, y mientras ellos no se organicen y utilicen la vía electoral, no habrá reformas de veras en Colombia.

Texto 2

- I. gracias al paro se bloqueó el esperpento de la reforma tributaria que pretendían sacar en medio de la pandemia.
- II. Si acaso el paro tuvo un fracaso fue la posición y respuesta violenta del Gobierno al movimiento social.
- III. realidad y verdad una sociedad que se muestra como un imposible histórico para la paz, la convivencia y el desarrollo.
- IV. ¡los movimientos sociales están más vivos que nunca!
- V. Si hay que hablar de fracasos: fracasó Colombia.

Nota. En la figura 11 se presenta el ejercicio propuesto a los estudiantes mediante el ítem 8 del test inicial, así como su respectivo desarrollo.

Este resultado se relaciona con el obtenido en el ítem anterior, donde quedó claro que los estudiantes no reconocen el concepto y características de una idea, lo que seguramente les impidió llevar a cabo la tarea propuesta en este ítem.

En lo respectivo al ítem 9, mediante el cual se invitó a los estudiantes a realizar una comparación entre los dos textos, a través de la gestión de un cuadro, debe decirse que hubo un poco más de participación por parte de los estudiantes, aunque esta no fue la más activa, dado que la mayoría de estudiantes optaron por dejar el cuadro en blanco, como fue el caso de los estudiantes identificados como E2, E3, E4, E5, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27 y E28. Esto quiere decir que los solo los estudiantes E1, E6, E8, E14, E15 y E17, realizaron el trabajo solicitado; pero ninguno de ellos cumplió con lo esperado, pues en lugar de hacer un verdadero trabajo de comparación en torno al género discursivo, el tipo de texto, la estructura, los argumentos, el propósito y el tipo de léxico presente en cada texto, algunos de estos estudiantes solo mencionaron algunos de estos aspectos. Este fue el caso de la estudiante E8, quien se refirió a las semejanzas entre estos diciendo que los dos textos: *“Hablan del paro [...] el texto 1 habla de los cont ra del paro, mientras que el texto 2 lo defiende”*, igualmente, los estudiantes E14, E15 y E17, se enfocaron en hablar de las diferencias entre el punto de vista presentado en los textos. Otro de los resultados que llamaron la atención gira en torno a la respuesta brindada por la estudiante E1, quien escribió en la primera casilla del cuadro: *“La gran debilidad de organizaciones en Colombia es una debilidad y una fragmentación”*, lo que es incoherente con lo estipulado en el ítem, dado que no responde a ninguna comparación, es más, esta es una idea incompleta.

Figura 12.

Ítem Noveno del Test Inicial

9. Compara los dos textos y completa el siguiente cuadro con las semejanzas y diferencias que presentan.

¿Por qué fracasó el paro nacional?	Sobre una columna
Columna de opinión Género discursivo: periodismo Tipo de texto: columna de opinión Argumentos del fracaso del paro Persuadir ESTILO LÉXICO: técnico flexible, orientado a una comprensión general	Columna de opinión Género discursivo: periodismo Tipo de texto: carta a lectores/ opinión Argumentos de los logros del paro Informar ESTILO LÉXICO: técnico flexible, orientado a una comprensión general

Nota. En la figura 12 se presenta el cuadro comparativo propuesto a los estudiantes en el ítem 9, así como su respectivo desarrollo. Fuente: propia.

En el ítem 10 del test inicial se les planteó a los estudiantes una pregunta abierta, la cual estaba dirigida a que los estudiantes presentaran su propio punto de vista respecto a los planteamientos relacionados en los dos textos, como se muestra en la figura 13.

Figura 13.

Ítem Décimo del Test Inicial

10. A partir de lo registrada en el cuadro, escriba sus conclusiones. Refuerce sus conclusiones respondiendo a la pregunta ¿Qué opina usted sobre lo que plantean los autores de los textos?

Nota. En la figura 13 se presenta la pregunta abierta que fue planteada a los estudiantes en el ítem 10 del test inicial. Fuente: propia.

Como es de notar, la pregunta planteada en el ítem 10 se encuentra íntimamente relacionada con la del ítem 9, por lo que se comprende que los estudiantes que no desarrollaron el ejercicio del ítem anterior, no tienen el adecuado insumo para dar respuesta a este nuevo interrogante, sin embargo, sí es posible desarrollarse sin el cuadro, aunque ello

exige mucho más trabajo de lectura y reflexión. No obstante, de todos los estudiantes intervenidos solo la estudiante identificada como E8 respondió y lo hizo de la siguiente manera: *“Opino que cada uno tiene cierta razón para el lector y desde cada punto de vista siendo argumentativos para convencer a los lectores de la idea la cual transmiten”*, en su respuesta se hace notoria la carente argumentación de la estudiante y la falta de comprensión lectora, pues se evidencia que utiliza la generalización para evitar entrar en detalles.

Desde el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del test inicial, es notorio que los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Laureano Gómez del municipio de San Agustín Huila, tienen serias dificultades en su comprensión lectora y la producción escrita de textos argumentativos. La dificultad que en ellos emerge en torno a estos dos aspectos tiene su raíz en el poco conocimiento y dominio de los elementos estructurales de los actos comunicativos, tales como los componentes de la situación de comunicación y la situación de enunciación; y puntualmente en los textos escritos, los componentes de los textos a nivel microestructural, macroestructural y superestructural. Esto explica la razón por la que la mayoría de los estudiantes no lograron identificar la temática en los textos leídos, el estilo léxico, el locutor, el interlocutor, la intención, el propósito, el género discursivo, el tipo de texto y otros tantos elementos que hacen parte de los procesos comunicativos. Y es que, si bien es cierto que algunos estudiantes acertaron en algunas preguntas, fueron mucho más los estudiantes que erraron o simplemente dejaron el espacio en blanco. Esto reafirma la existencia de la problemática identificada en esta población y, en consecuencia, la necesidad de adaptar y adecuar el Modelo de la Dinámica Enunciativa en los procesos de comprensión lectora y producción de textos argumentativos.

Pero antes, es fundamental dar respuesta al interrogante sobre si la forma como los docentes de estos estudiantes trabajan la comprensión lectora y la producción escrita desde las diferentes áreas del conocimiento incide en esta preocupante realidad. Por tanto, para dar respuesta al primer objetivo específico de este estudio, también se diseñó y aplicó una encuesta dirigida a los docentes del grado noveno de la Institución en mención, la cual tuvo como propósito fundamental conocer cómo se llevan a cabo estos procesos en las distintas áreas del conocimiento, en aras de identificar las problemáticas y posibles estrategias para su mejoramiento.

Esta encuesta que se realizó y aplicó mediante la herramienta digital <https://www.surveymonkey.com/en/>, estuvo compuesta por un total de diecisiete (17) preguntas, en la que se incluye cuestiones como el nombre del docente encuestado y el área del conocimiento que imparte en la Institución. Los resultados obtenidos mediante la mencionada intervención se detallan a continuación, docente por docente y a partir de la pregunta número dos, dado que en la primera no se considera relevante. Así pues, el análisis se desarrollará iniciando por el área que imparte cada docente y continuando con cada una de las preguntas, en el orden en que se presentaron al cuerpo docente.

El docente de Educación física afirmó en el interrogante 3, que solo dedica 10 minutos de sus clases a la lectura. En la cuestión 4: *¿con qué fines utiliza la lectura en el aula de clases?*, el docente aseveró que la implementaba con la finalidad de brindar información de contenidos y también para evaluar al alumno. En la cuestión 5: *¿cuál es el carácter de la actividad de lectura que promueve desde el aula de clase?*, respondió que el carácter es básica para la materia. En la pregunta 6: *¿qué tipo de lectura realiza en sus clases?*, respondió que solo implementaba la lectura instruccional. En la pregunta 7: *¿qué*

tipo de textos trabaja con sus estudiantes en su asignatura?, el docente afirmó que solo utilizaba textos periodísticos. En la pregunta 8: *¿qué materiales impresos y recursos TIC utiliza para fomentar la lectura?*, el docente solo aludió al celular, es decir que de todas las posibles herramientas tanto didácticas como tecnológicas que pueden de gran apoyo para fomentar la lectura, el docente solo recurre al celular. En la pregunta 9: *¿qué actividades realiza al inicio de la lectura?*, el docente mencionó que explicaba el tipo de texto a leer, lo que es bastante preocupante, teniendo en cuenta que existe una alta gama de actividades que los docentes pueden aprovechar para activar conocimientos previos de los estudiantes, para generar interés y motivación hacia las lecturas, y sin embargo el docente no las utiliza. En la cuestión 10: *¿Qué actividades realizan los estudiantes durante la lectura?*, el docente aludió únicamente a los resúmenes, dejando por fuera actividades de mayor beneficio como la jerarquización de ideas, preguntas de comprensión o reflexión, entre otras. En la pregunta 11: *¿Qué actividades realizan los estudiantes después de la lectura?*, el docente afirmó realizar actividades de producción escrita, una vez concluido el proceso de lectura, lo que, si bien es importante, es solo una opción de muchas que pueden ser aprovechadas. En la cuestión 12: *¿qué elementos evalúa de la comprensión lectora?*, el docente mencionó los procesos de lectura e interpretación de textos. En la pregunta 13: *¿cómo promueve la lectura fuera del aula de clases?*, el docente respondió: “*que al menos observen y entiendan noticias deportivas*”, una respuesta que llama la atención, primero porque hace visible la poca comprensión lectora del docente, quien evidentemente no comprendió la pregunta y en lugar de responder a la forma en que promueve la lectura en espacios diferentes al aula de clase, se refirió a lo que esperaba de la implementación de la lectura, lo cual también es alarmante, porque con su respuesta da a entender que implementa la lectura sin un propósito educativo previamente definido, como debería ser, tal vez porque

considera que en su área la lectura no es relevante. En la pregunta 14: *¿cómo calificaría el nivel de comprensión general de sus estudiantes?*, el docente afirmó que lo valoraría como básico. En la pregunta 15: *¿Cuáles son los principales problemas, relacionados o asociados con la comprensión lectora en los estudiantes, que usted como docente ha identificado desde su área de desempeño?*, aludió a que por causa del celular los estudiantes no leen, tal vez esa es la razón por la que el docente implementa en los procesos de lectura el uso del celular, con el propósito de demostrarles que el celular no es de uso exclusivo para el ocio. En la pregunta 16: *¿Desde su área de desempeño cómo podría promover y contribuir al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes?*, el docente respondió: *“que lean noticias y los periódicos”*, con lo que se reafirma la tesis de que el docente no comprende las preguntas planteadas, pues claramente no explica en su respuesta de qué forma podría aportar al mejoramiento de los procesos de comprensión lectora de sus estudiantes. En la pregunta 17: *¿Cuáles estrategias institucionales propondría para ayudar a mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes?*, el docente solo alude a los concursos de lectura.

Tomando como punto de referencia las respuestas brindadas por el docente de Educación Física, es válido afirmar que el docente no percibe los procesos de lectura como un elemento que de importancia en el desarrollo de su clase, y es que si bien, la lectura y la educación física son áreas del saber totalmente diferentes, estas no deben desarrollarse de manera aislada, recordemos que uno de los fines últimos de la educación es formar seres integrales, y en esa medida, la lectura debe desarrollarse desde las distintas áreas del saber. Ahora, el docente afirma que dedica 10 minutos de su clase al desarrollo de la lectura, y también que realiza actividades de resúmenes durante la lectura, lo que simplemente es

imposible lograrse en tan poco tiempo, por lo que conviene preguntarse por la calidad de los procesos de lectura en esta asignatura.

La docente de Lengua Castellana, por su parte, en la pregunta 3 afirmó dedicar 8 horas de sus clases a los procesos de comprensión lectora. Sin embargo, en la pregunta 4: *¿con qué fines utiliza la lectura en el aula de clases?*, aseguró utilizarla para brindar información de contenidos, lo que es importante, pero deja por fuera a otros fines igual de esenciales, como la evaluación de los aprendizajes y la reflexión sobre ideas. En la cuestión 5: *¿Cuál es el carácter de la actividad de lectura que promueve desde el aula de clase?*, la docente comentó que era complementaria. En la pregunta 6: *¿Qué tipo de lectura realiza en sus clases?*, respondió que la lectura trabajada en sus clases era intensiva, lo que conlleva a preguntar, por qué razón en el área de Lengua Castellana, no se desarrollan lecturas extensivas que, como los cuentos y las novelas, aportan al desarrollo del hábito lector en los estudiantes. Si bien las lecturas intensivas son fundamentales y de gran apoyo, es necesario apropiarse de otras herramientas para lograr en los estudiantes un adecuado fortalecimiento de la comprensión lectora. En la pregunta 7: *¿Qué tipo de textos trabaja con los estudiantes en su asignatura?*, se refirió a únicamente a fragmentos textuales, es decir que no implementa obras completas de ninguna tipología. En este punto es esencial abrir un paréntesis y es que siendo el área de Lengua Castellana la que más conexas se encuentra con los procesos lectores, debería integrar en sus procesos todo tipo de lecturas, dado que, si bien los fragmentos son un buen inicio, no le permiten al estudiante deleitarse con una serie de elementos de gran riqueza, asombro y gusto para los estudiantes como sí lo harían los textos completos, ya sean columnas de opinión, obras literarias cortas, etc. En la cuestión 8: *¿Qué materiales impresos y recursos TICs utiliza para fomentar la lectura?*, aludió a las

copias y proyección por pantallas, lo que es de gran utilidad, sobre todo la proyección por pantallas dado que les permite a los estudiantes fortalecer su comprensión lectora desde las tecnologías, abonando en ellos interés y estímulo hacia los mismos. Sería interesante que esta proyección por pantallas involucrara el aprovechamiento de herramientas y recursos educativos digitales que potenciaran la lectura desde la interactividad. En la pregunta 9: *¿Qué actividades realiza antes de la lectura?*, la docente solo trajo a colación: “*explicar el tipo de texto que se va a leer*”, con lo que conviene preguntarse, de qué forma la docente activa los conocimientos previos de los estudiantes y el estímulo. Recordemos que incluso la lectura debe ir acompañada de un abrebocas, lo que al parecer en el área de Educación Física y Lengua Castellana no se tiene en cuenta. Sería interesante que los docentes integraran una serie de actividades como la predicción del título, la lectura y asociación de imágenes, actividades que sean de gran atractivo para los estudiantes y que, en consecuencia, posibiliten una excelente disposición por parte de los estudiantes antes de iniciar la lectura. En la cuestión 10: *¿Qué actividades realizan los estudiantes durante la lectura?*, la docente aludió solamente a las preguntas de inferencia, es decir, que en esta asignatura no se dedica espacio a la indagación y exploración de aspectos estructurales del acto comunicativo en las lecturas que se llevan a cabo. Y es que también en la pregunta 11: *¿Qué actividades realizan los estudiantes después de la lectura?*, la docente solo aludió a las de revisión, lo que quiere decir que, al finalizar las lecturas, los estudiantes no realizan exposiciones, ni producciones escritas, es decir, que los procesos de lectura que orientan en el área en mención carecen de profundidad. En la cuestión 12: *¿Qué elementos evalúa de la comprensión lectora?*, la docente refirió que solamente valoraba los procesos de lectura y la interpretación de textos, pasando por alto elementos que inciden en dicha interpretación tales como el conocimiento de las características, la función y el uso del lenguaje, así como

la producción de textos escritos. En la pregunta 13: *¿Cómo promueve la lectura fuera del aula de clase?*, la docente mencionó que, compartiendo algunos artículos o textos por grupos de WhatsApp, lo que efectivamente, es una buena estrategia, sin embargo, sería interesante apoyar el envío de lecturas por WhatsApp con foros, exposiciones y/o debates, lo que, sin lugar a dudas, aumentará el interés y compromiso de los estudiantes por realizarlas. En la cuestión 14: *¿Cómo calificaría el nivel de comprensión en general de sus estudiantes?*, la docente afirmó valorar a sus estudiantes con un bajo nivel de comprensión lectora. En la pregunta 15: *¿Cuáles son los principales problemas, relacionados o asociados con la comprensión lectora en los estudiantes, que usted como docente ha identificado desde su área de desempeño?*, la docente señaló que la mayor dificultad de los estudiantes en torno a la comprensión lectora, se centraba en la carente identificación de las ideas principales y secundarias, en las inferencias, etc. En la cuestión 16: *¿Desde su área de desempeño cómo podría promover y contribuir al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes?*, la docente propuso actualizar los planes de estudio y sugerir nuevas tipologías textuales. Y en la pregunta 17: *¿Cuáles estrategias institucionales propondría para ayudar a mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes?*, se refirió la compra de textos y libros actualizados, la modificación de planes de área y la implementación de proyectos de lectura.

A partir de las respuestas brindadas por la docente que imparte el área de Lengua Castellana en la Institución, se hace evidente que tiene muy buenas ideas para mejorar la comprensión lectora en sus estudiantes. Es más, ella alude a un factor muy importante cuando menciona la compra de textos y libros actualizados, y es que ya no tiene sentido enseñar con textos tradicionales, es necesario acudir a los gustos e intereses de los

estudiantes para iniciarlos en lo que será un óptimo proceso de lectura. Claro está que el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes no recae solamente en los materiales que en estos se implementa, es más, las estrategias y el propósito que desde el rol docente se implementen en los procesos lectores es trascendental, de ahí la necesidad de que la docente idee planes de lectura que vaya mucho más allá de la simple explicación de un tema y la comprobación de la información.

La docente de Ciencias Sociales, por su parte, en la pregunta 3 aseveró que semanalmente dedica 4 horas de sus clases a la lectura. Ahora, en lo correspondiente a la pregunta 4, le da a la lectura mayores propósitos de los que le atribuyen los docentes de Educación Física y Lengua Castellana, pues ella afirma que en sus clases utiliza la lectura con la finalidad de brindar información a los estudiantes sobre los contenidos, desarrollar en ellos la reflexión sobre las ideas y evaluarlos. En la pregunta 5: *¿Cuál es el carácter de la actividad de lectura que promueve desde el aula de clase?*, respondió que complementario. En la pregunta 6: *¿Qué tipo de lectura realiza en sus clases?*, refirió que intensiva e instruccional, En la pregunta 7: *¿Qué tipo de textos trabaja con los estudiantes en su asignatura?*, la docente mencionó los fragmentos y los textos periodísticos. Respecto a esta y a anterior pregunta debe decirse que la docente toma opciones muy adecuadas y oportunas para mejorar los procesos de comprensión lectora en sus estudiantes desde su asignatura, pero también sería interesante que los estudiantes pudieran acceder a la amplia gama de historias que bien podrían ilustrarles los acontecimientos históricos y sociales de diferentes épocas, mediante la lectura de textos extensivos como las obras literarias. En la cuestión 8: *¿Qué materiales impresos y recursos TICs utiliza para fomentar la lectura?*, respondió “*artículos de prensa, textos, columnas de opinión*”, por lo que conviene adquirir

la postura interrogativa sobre si la docente no hace un aprovechamiento de las herramientas tecnológicas para generar procesos de lectura con sus estudiantes, dado que no las menciona en su respuesta. En la pregunta 9: *¿Qué actividades realiza antes de la lectura?*, se refirió a: “*aclarar información cultural*” y a “*explicar el tipo de texto que se va a leer*”; es decir que tampoco la docente de Ciencias Social hace uso de actividades que despierten el interés de los estudiantes y/o que activen sus conocimientos previos. Pero sí se destaca que hace uso de una amplia gama de actividades durante el proceso de lectura. Es más, En la cuestión 10: *¿Qué actividades realizan los estudiantes durante la lectura?*, la docente mencionó: “*organización de las ideas a través de organizadores gráficos*”, “*resúmenes*”, “*esquemas*”, “*producción de textos escritos*” y “*preguntas de comprensión o análisis*”. De igual modo, en la cuestión 11: *¿Qué actividades realizan los estudiantes después de la lectura?*, la docente evidenció hacer uso de varias actividades al final de las lecturas, tales como “*actividades de revisión*”, “*producción de textos escritos*” y “*exposiciones*”. En la pregunta 12: *¿Qué elementos evalúa de la comprensión lectora?*, respondió que los procesos de lectura e interpretación de textos, así como la producción de textos escritos de todo tipo. En la pregunta 13: *¿Cómo promueve la lectura fuera del aula de clase?*, la docente apuntó que “*proponiendo fuentes a su alcance*”, sin embargo, promover la lectura implica un trabajo mucho más profundo, tales como la adopción de nuevas e innovadoras estrategias, de actividades interactivas que les devuelvan a los estudiantes la motivación, porque, ¿qué sentido tiene proponerles a los estudiantes lecturas que estén a su alcance, cuando ellos no se sienten atraídos por estas? En la cuestión 14: *¿Cómo calificaría el nivel de comprensión en general de sus estudiantes?*, respondió que, de acuerdo con el rendimiento de sus estudiantes en los procesos lectores, los ubica en un bajo nivel de comprensión lectora. En la pregunta 15: *¿Cuáles son los principales problemas,*

relacionados o asociados con la comprensión lectora en los estudiantes, que usted como docente ha identificado desde su área de desempeño?, la docente hace apreciaciones muy importantes, y es que afirma que gran parte del bajo nivel de comprensión lectora en los estudiantes se debe al “*escaso vocabulario*” y a que “*solo gustan de las redes sociales*”. En la pregunta 16: *¿Desde su área de desempeño cómo podría promover y contribuir al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes?*, la docente señala que para ello es fundamental “*incluir las nuevas TIC para despertar su interés*”. Y en la pregunta 17: *¿Cuáles estrategias institucionales propondría para ayudar a mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes?*, la docente refirió la importancia de dotar la biblioteca y facilitar el acceso a internet para los estudiantes.

Desde las respuestas brindadas por la docente del área de Ciencias Sociales, se aprecia un aprovechamiento de las diferentes actividades didácticas y pedagógicas que pueden ser implementadas en los procesos de comprensión lectora, en relación con los docentes que orientan las áreas de Educación Física y de Lengua Castellana. Otro aspecto que se destaca de sus respuestas es que ha logrado desarrollar un alto grado de consciencia sobre cuán fundamentales son las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La docente es consciente también de lo fundamental que es la lectura en la enseñanza de su área, de ahí que la implemente con diversas finalidades y la apoye con una amplia gama de actividades. Sin embargo, sería bueno que la docente implementara otro tipo de lecturas, que funcionaran de apoyo para representar a los estudiantes la historia y la sociedad en los distintos periodos de tiempo.

El docente que orienta el área de Matemáticas, por su parte, en respuesta a la cuestión 3, afirmó que en su área dedica muy poco tiempo a la lectura. En la pregunta 4:

¿con qué fines utiliza la lectura en el aula de clase?, respondió que la única finalidad de la lectura en su asignatura era informar a los estudiantes sobre el contenido. En el interrogante 5: *¿Cuál es el carácter de la actividad de lectura que promueve desde el aula de clase?*, respondió: “*básica para la materia*”. En la pregunta 6: *¿Qué tipo de lectura realiza en sus clases?*, contestó que “*instruccional*”. En la cuestión 7: *¿Qué tipo de textos trabaja con los estudiantes en su asignatura?*, afirmó que solo utilizaba “*fragmentos*”. En la pregunta 8: *¿Qué materiales impresos y recursos TICs utiliza para fomentar la lectura?*, refirió: “*Documento PDF en el celular por medio de un grupo de trabajo*”; es decir que el docente no explota la amplia gama de herramientas que las webs ofrece, como los recursos educativos digitales que se pueden adaptar a las diferentes áreas del conocimiento y temáticas. En otras palabras, se trabaja de la misma forma que en el tablero, solo que desde el celular y a partir de un documento que es compartido a la clase, lo que, si bien es un importante apoyo, no logra todos los beneficios que sí lograrían los nuevos aplicativos educativos. En la cuestión 9: *¿Qué actividades realiza antes de la lectura?*, respondió: “*leen el texto y lo transcriben*”, lo que significa que también en el área de Matemáticas, así como sucede en las clases de los docentes mencionados anteriormente, no hay actividades de activación de exploración previa, y puntualmente en esta asignatura, no se promueve el análisis y la reflexión antes de la lectura, ni durante, ni después. Es más, en la pregunta 10: *¿Qué actividades realizan los estudiantes durante la lectura?*, el docente también aludió a la transcripción y en la pregunta 11: *¿Qué actividades se realizan los estudiantes después de la lectura?*, respondió: “*actividades relacionadas con la estructura del texto*”. Esto quiere decir que el docente usa la lectura con el fin de alcanzar propósitos a corto plazo, como la comprensión de una temática propia del área o de las instrucciones que debe tener en cuenta para realizar determinado ejercicio, pero no está dentro de los planes del docente

fomentar la lectura de manera integral, como debería ser. Lo anterior también se ejemplifica en la respuesta que el docente brindó a la cuestión 12: *¿Qué elementos evalúa de la comprensión lectora?: “tarea final”*. En la pregunta 13: *¿Cómo promueve la lectura fuera del aula de clase?*, aseveró que en su asignatura promueve la lectura con *“documentos relacionados con el área”*. En la cuestión 14: *“¿Cómo calificaría el nivel de comprensión en general de sus estudiantes?*, aseveró que en el nivel básico. En la pregunta 15: *¿Cuáles son los principales problemas, relacionados o asociados con la comprensión lectora en los estudiantes, que usted como docente ha identificado desde su área de desempeño?*, aseguró que uno de los problemas más recurrentes en los procesos de lectura es la distracción. En la pregunta 16: *¿Desde su área de desempeño cómo podría promover y contribuir al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes?*, el docente reconoció no tener idea sobre cómo promover el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes. Y en la pregunta 17: *¿Cuáles estrategias institucionales propondría para ayudar a mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes?*, sugirió: *“dar tiempo extra para toda clase de lectura no importando el área o la materia”*, lo que permite comprender que el docente es consciente de la presencia e importancia de la lectura en las distintas asignaturas, que la lectura no es un área exclusiva de la Lengua Castellana, pero también permite notar que la razón por la que en sus clases no dedica un tiempo adecuado a la comprensión lectora, es porque el tiempo es demasiado limitado. De ahí que sugiere tiempo extra para la lectura en todas las clases.

Además de lo ya mencionado, en las respuestas del docente se hace necesario que desde el rol docente se fomenten espacios de lectura en esta asignatura, pues su esencialidad se debe al hecho de que cuando un estudiante lee y no comprende el enunciado

de un problema de matemáticas, el procedimiento que realice como solución puede no ser el correcto. En esa medida, y es importante reiterar en ello, es fundamental que incluso desde el área de Matemáticas, se haga uso de la lectura como un aspecto fundamental, y que, por ende, se dedique tiempo suficiente no solo para desarrollar la lectura, sino también para llevar a cabo actividades que antes, durante y después de la lectura, potencien la comprensión lectora, cuya carencia no permitirá un aprendizaje integral en los estudiantes.

El docente de Ciencias Naturales, por su parte, afirmó dedicar dos horas semanales a la lectura. En la cuestión 4: *¿con qué fines utiliza la lectura en el aula de clase?*, solo aludió a la reflexión sobre las ideas. En la pregunta 5: *¿Cuál es el carácter de la actividad de lectura que promueve desde el aula de clase?*, respondió: “*básica para la materia*”. En la cuestión 6: *¿Qué tipo de lectura realiza en sus clases?*, el docente refirió la lectura intensiva y la instruccional. En la pregunta 7: *¿Qué tipo de textos trabaja con los estudiantes en su asignatura?*, respondió: “*obras completas*” y “*literarios*”. En este punto queda la duda, de si el carácter de las lecturas que implementa es básico para la materia, como afirmó en la pregunta 5 y el tipo de lectura es instruccional e intensiva, de qué forma implementa las lecturas extensivas, como los textos literarios. En la cuestión 8: *¿Qué materiales impresos y recursos TICs utiliza para fomentar la lectura?*, el docente aludió a: “*libro digital, celular, televisor y video beam*”, es decir, que hace un adecuado uso de las herramientas tecnológicas en sus procesos de lectura. En la pregunta 9: *¿Qué actividades realiza antes de la lectura?*, respondió: “*explicar el tipo de texto que se va a leer*”; en la pregunta 10: *¿Qué actividades realizan los estudiantes durante la lectura?*, mencionó: “*organización de las ideas a través de organizadores gráficos*” y “*búsqueda de ideas y conceptos*”; en la pregunta 11: *¿Qué actividades se realizan los estudiantes después de la*

lectura?, refirió: “actividades de revisión” y “producción de textos escritos”. Esto quiere decir que si bien, el docente se apropia de una serie de actividades que potencian la lectura antes, durante y después de realizarse en sus clases, enfatizando en la producción de textos, también en esta asignatura es necesaria la activación de conocimiento previos, la generación de estímulos antes de llevar a cabo la lectura, así como el aprovechamiento de otras actividades para quitarle a la clase de Ciencias Sociales, así como a las otras asignaturas, el carácter predecible y repetitivo. En la cuestión 12: *¿Qué elementos evalúa de la comprensión lectora?,* el docente trajo a colación: *“procesos de lectura e interpretación de textos” y “producción de textos escritos”.* Es muy importante y meritoria la respuesta del docente, dado que no centra la lectura a la exclusiva comprensión de la materia por parte del estudiante, sino que involucra un ejercicio mucho más profundo, que es la interpretación de los textos, una interpretación global y potencia el desarrollo de la competencia comunicativa escrita, que es tan importante como la comprensión lectora. En la pregunta 13: *¿Cómo promueve la lectura fuera del aula de clase?,* trajo en mención el: *“repaso de conceptos e investigación con respecto a libro digital compartido a través del grupo de WhatsApp”*, lo que es una excelente estrategia, porque de esta manera se está generando un estímulo mayor que el simple propósito de pasar una materia. En la cuestión 14: *¿Cómo calificaría el nivel de comprensión en general de sus estudiantes?,* el docente responde *“básico”.* En la pregunta 15: *¿Cuáles son los principales problemas, relacionados o asociados con la comprensión lectora en los estudiantes, que usted como docente ha identificado desde su área de desempeño?,* el docente hizo mención del carente hábito de lectura y comprensión de textos. En la cuestión 16: *¿Desde su área de desempeño cómo podría promover y contribuir al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes?,* respondió: *“implementando más actividades pedagógicas basadas en*

la comprensión de textos con temas de actualidad". Y en la pregunta 17: *¿Cuáles estrategias institucionales propondría para ayudar a mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes?*, el docente respondió: *"incentivar la participación de los estudiantes, dedicar más espacios para la lectura, orientar métodos de autoaprendizaje basados en la comprensión lectora"*. Estas son ideas excelentes, porque recordemos, que una de las razones del bajo nivel de comprensión lectora, citando al docente, es la falta de hábito lector, en ese sentido, estimular a los estudiantes hacia los mismos es el primer y más importante paso hacia una óptima comprensión lectora.

Desde las respuestas brindadas por el docente de Ciencias Naturales, se percibe que el docente dedica un tiempo significativo de sus clases a la lectura y lo hace con propósitos que van más allá del exclusivo aprendizaje de su asignatura, algo que se destaca, teniendo en cuenta que muchos de los docentes encuestados afirmaron darle a la lectura en sus clases un uso más instruccional que realmente comprensivo. Otro aspecto que se destaca de este docente es que se ha apropiado de herramientas que más que ser tecnológicas, son interactivas, como lo es la cartilla digital, que le abona a los estudiantes el entusiasmo que se requiere para llevar a cabo procesos lectores adecuados. Sin embargo, y debe decirse, el docente se queda corto en la implementación de actividades, que como ya se ha mencionado, deben ser variadas.

De otro lado, la docente que orienta el área de inglés, aseguró dedicar 1 hora semanal a la lectura. En la pregunta 4: *¿con qué fines utiliza la lectura en el aula de clases?*, refirió dos propósitos. El primero, gira en torno a la comprensión integral de los textos en una segunda lengua y el segundo, a la aplicación de la estructura gramatical por parte de los educandos. En la cuestión 5: *¿Cuál es el carácter de la actividad de lectura que*

promueve desde el aula de clase?, refirió que era complementario. En la pregunta 6: *¿Qué tipo de lectura realiza en sus clases?*, la docente mencionó que era intensiva, lo que, si bien es muy importante, no aporta todos los beneficios que si aportaría la implementación de lecturas mucho más extensivas. En la cuestión 7: *¿Qué tipo de textos trabaja con los estudiantes en su asignatura?*, la docente respondió “*historias cortas*”. En la pregunta 8: *¿Qué materiales impresos y recursos TICs utiliza para fomentar la lectura?*, la docente hizo mención de herramientas digitales como Liveworkshets, con lo que evidencia que los procesos de lectura que desarrolla con sus estudiantes, están soportados en las herramientas tecnológicas. En la cuestión 9: *¿Qué actividades realiza antes de la lectura?*, refirió al trabajo de las imágenes contenidas en los textos, una actividad de gran apoyo para los procesos lectores de los estudiantes, dado que les hace más liviano el proceso de lectura. En la pregunta 10: *¿Qué actividades realizan los estudiantes durante la lectura?*, la docente seleccionó todas las opciones e respuesta brindadas: “*Organización de las ideas a través de organizadores gráficos*”, “*Resúmenes*”, “*Esquemas*”, “*Producción de textos escritos*”, “*Búsqueda de ideas y conceptos*”, “*Análisis de otros recursos lingüísticos*”, “*Preguntas de inferencia*”, “*Preguntas de reflexión o comprensión*”. En la pregunta 11: *¿Qué actividades se realizan los estudiantes después de la lectura?*, destacó la producción de textos escritos y las exposiciones. En la pregunta 12: *¿Qué elementos evalúa de la comprensión lectora?*, la docente hizo alusión a la producción de textos escritos y la generación de textos orales. En la cuestión 13: *¿Cómo promueve la lectura fuera del aula de clase?*, respondió: “*sugiriendo lecturas que sean de su agrado y que se relacione de forma directa al tema trabajado en clase*”. En la pregunta 14: *¿Cómo calificaría el nivel de comprensión en general de sus estudiantes?*, respondió: “*básico*”. En la cuestión 15: *¿Cuáles son los principales problemas, relacionados o asociados con la comprensión lectora en los*

estudiantes, que usted como docente ha identificado desde su área de desempeño?, la docente se refirió a la forma negativa en que los estudiantes perciben en el trabajo en las clases: “siempre existe un bloqueo de no llevar a cabo actividades propuestas”. En la pregunta 16: ¿Desde su área de desempeño cómo podría promover y contribuir al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes?, la docente sugirió: “hacer un proceso desde los niveles inicial para poco a poco ir incrementando la complejidad”. Finalmente, en la pregunta 17: ¿Cuáles estrategias institucionales propondría para ayudar a mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes?, propuso “tener biblioteca física e interactiva con diferentes niveles”.

De acuerdo con las respuestas brindadas por la docente que orienta el área de inglés, en dicha asignatura se hace una adecuada implementación de diversas actividades, apoyando óptimamente los procesos de lectura dentro y fuera del aula de clases, especialmente, porque la docente hace el debido aprovechamiento de herramientas digitales, que hacen mucho más atractiva la lectura desde la perspectiva de los estudiantes.

De manera concluyente en los resultados de la aplicación de la encuesta dirigida a los docentes, el análisis de la forma como desde las diferentes asignaturas se lleva a cabo los procesos de lectura en esta institución, permite dar cuenta de una serie de dificultades que no se presenta en todos los docentes por igual, que han hecho acto de presencia en la institución. En efecto, mientras que la docente de Lengua Castellana, la de Ciencias Sociales y el docente de Ciencias Naturales dedican un buen tiempo de sus clases a la lectura, otros docentes no lo hacen de la misma manera; es decir, que en todas las áreas no se profundiza en la lectura con la misma intensidad y lo que más preocupa es que la calidad tampoco es la idónea en todas las asignaturas. Y es que mientras en las clases de Ciencias

Sociales, Ciencias Naturales e inglés se evidencia la implementación de una amplia gama de actividades de apoyo para la lectura, en asignaturas como Lengua Castellana son más limitadas. Así mismo se evidencia que mientras los docentes que orientan Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e inglés son conscientes de la importancia de fomentar procesos de comprensión lectora, los docentes de Educación física y Matemáticas no lo hacen, tal vez, porque se trata de disciplinas muy diferentes a la que es objeto de estudio en esta investigación. Es así que, a los insuficientes resultados de los estudiantes en el test inicial, se le suma que la lectura no es una competencia comunicativa que se desarrolle adecuadamente en todas las asignaturas.

Intervención Pedagógica

Partiendo de lo anterior, y en respuesta a los objetivos específicos dos y tres, mediante los cuales se propone “adaptar el Modelo de la Dinámica Enunciativa en procesos de comprensión lectora de textos argumentativos en estudiantes de noveno grado” y “adecuar el Modelo de la Dinámica Enunciativa en procesos escriturales de textos argumentativos”, respectivamente, se llevó a cabo la implementación un total de seis (6) talleres, soportados en el Modelo de la Dinámica Enunciativa, propuesto por María Cristina Martínez. Así pues, cada taller estuvo centrado en una de las estrategias desarrolladas por la autora en mención. Los tres primeros talleres estuvieron focalizados en la comprensión lectora y los tres últimos, en la producción escrita, como se describe a continuación.

Primer Taller: Situación de Enunciación

La implementación del primer taller, *Situación de Enunciación* (Anexo C), se ejecutó en dos sesiones de clases, la primera fue teórica y la segunda, práctica. Así pues, la

primera sesión tuvo lugar el día 12 de agosto del presente año, y su objetivo fue precisar en las categorías de análisis del género discursivo y de la situación de enunciación. En este primer encuentro, la docente investigadora les brindó a los estudiantes una detallada explicación de los conceptos a desarrollar en este taller, lo cual hizo con el apoyo del tablero. Mientras la docente introducía los conceptos de género discursivo, enunciador y enunciatario, entre otros, observó que se les dificultaba comprender las características de cada uno de estos. Fue entonces cuando la docente investigadora optó por escribir en el tablero los conceptos principales y su definición más puntual: *“El enunciador es el locutor o la persona que transmite el mensaje y el enunciatario, todos aquellos que reciben lo reciben”*. Para complementar dicha explicación, la docente también realizó un mapa conceptual en el tablero, a través del cual les recordó que la situación de enunciación implica una interacción entre tres elementos: el enunciador como el autor, el enunciatario como el lector y el enunciado como el texto, lo que apoyó con ejemplos tomados de la vida cotidiana. Adicionalmente les explicó que para el desarrollo de los talleres que realizarán en esa y las siguientes sesiones de clase, se abordarían los textos con la tipología de columnas de opinión, en los que se desarrollan lecturas más extensas. También abrió un paréntesis, para destacar que la importancia de desarrollar este y los talleres siguientes, radica en el importante aporte que representan en torno al mejoramiento de su comprensión lectora, y, por ende, de sus resultados en las Pruebas de Estado y en general, para sus vidas.

En la segunda sesión, llevada a cabo el 19 de agosto, los estudiantes llevaron a cabo el desarrollo del taller, a partir de las explicaciones y ejemplos brindados previamente por la docente. En este nuevo encuentro les explicó qué debían hacer en cada punto del taller. Así pues, les explicó que el primer ítem del taller: *Elija un género discursivo (publicitario,*

jurídico, religioso, literario, epistolar, Científico...) y construya un texto a partir de la siguiente situación de enunciación [...], se encontraba íntimamente relacionado con el concepto de género discursivo, que esos géneros discursivos pueden ser publicitarios, jurídicos, literarios, epistolares y científicos. Les dijo, además, que, si tenían alguna pregunta, estaría atenta a responderles. Y antes de iniciar con dicho desarrollo, les brindó nuevos ejemplos en el tablero de cada género discursivo, les dijo que ahí ya estaba el sujeto enunciatario, sujeto enunciatario, y la intención del enunciatario, que a partir de éstos conceptos y éstos pequeños personajes, ellos empezarían a construir un texto de forma noticiosa, lo que comprendieron muy bien.

En lo respectivo al segundo ítem del taller, que estuvo compuesto por cuatro puntos, la docente les explicó que allí encontrarían tres textos noticiosos sobre un mismo evento, a partir de los cuales debían realizar cuatro ejercicios muy cortos. Que el primero: *Contraste los tres textos identificando el género discursivo al que pertenece cada uno y la situación de enunciación en la que se desarrollan*, el cual les generó a los estudiantes muchas dudas, al no comprender el significado del término “contraste”, presente en el enunciado; consistía en que leyeran y analizarán los tres textos y determinarán si pertenecían o no al mismo género discursivo. Que en el segundo: *Identifique el tono y el posible tipo de periódico en el que pudo ser publicado cada uno*, debían identificar el tono y posible tipo de periódico en el que podría ser publicado cada uno de estos textos. Para ello, en la sesión anterior, la docente les había explicado cuáles son las tonalidades y la forma de identificarlas dentro de los textos. Es importante tener en cuenta que en este taller se utilizaron textos muy cortos, con el propósito de hacer más sencillo el trabajo de los estudiantes.

En el tercer punto del taller: *Elija uno de los tres textos y continúe su producción conservando el tipo de situación de enunciación y la tonalidad*, la docente investigadora les explicó que debían elegir uno de los tres textos, y continuar su producción conservando su tipo de situación de enunciación y la tonalidad. Es decir que, debían mantener el mismo párrafo, pero debían complementar el texto con producciones propias. Y en el cuarto: *complete la noticia seleccionada de modo que pueda publicarse en un periódico de corte sensacionalista*, les dijo que debían completar la noticia que seleccionaron, de tal modo que pudiera publicarse en un periódico de tipo sensacionalista.

Debe mencionarse que, al inicio del desarrollo del taller, los estudiantes se demoraron mucho. Decían que eran conceptos muy nuevos para ellos. Por esa razón la docente investigadora les explicó con ejemplos de la vida cotidiana la manera más adecuada de resolver cada punto para que ellos realmente comprendieran lo que debían hacer. Le dio ejemplos cercanos a su realidad para que así hicieran un buen trabajo de redacción. Esto les permitió en el primer ítem del taller, comprender cuál era el modelo de texto a seguir, y en la segunda, en la medida en que iban leyendo, iban identificando y realizando los ejercicios sugeridos.

Figura 14.

Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller Situación de Enunciación



Nota. En la figura 14 se presenta la evidencia fotográfica del proceso de implementación del taller de Situación de Enunciación. Fuente: propia.

Como balance crítico en este primer taller, los textos fueron muy cortos, lo que permitió a los estudiantes comprenderlos e identificar en ellos los conceptos mencionados fácilmente. De igual modo, pese a que los conceptos fueron muy nuevos para ellos, al asociarlos con términos que ya conocían como autor, lector y texto, fue más fácil su proceso de comprensión y, en consecuencia, el desarrollo del taller.

Segundo Taller: Situación de Comunicación

La implementación del segundo taller, *Situación de Comunicación* (Anexo D), que tuvo como propósito precisar en las categorías de análisis del género discursivo, concretamente en la situación de comunicación, también se ejecutó en dos sesiones de clases, la primera fue teórica y la segunda práctica. Así pues, la primera sesión tuvo lugar el día 26 de agosto, y estuvo focalizada en brindarle a los estudiantes orientaciones teóricas sobre los conceptos de locutor e interlocutor, entre otros, cuyo insumo fueron las definiciones apuntadas por la docente en el tablero y ejemplos tomados de la realidad

inmediata de los estudiantes, en aras a que pudieran comprender estos conceptos, luego de un proceso de asociación. Para ello, la docente guía a los estudiantes en el desarrollo de la actividad conocida como Tingo Tango, en la que el objeto utilizado fue el marcador. Así pues, el estudiante que tenía en sus manos el marcador en el momento en el que la docente decía “Tango”, salía al tablero y explicaba con sus palabras y mediante asociaciones el concepto que la docente le atribuía, con los desarrollados en el taller anterior, teniendo claro, por supuesto, que eran conceptos diferentes, pero que se relacionaban. Esta fue una forma muy dinámica de activar los conocimientos previos de los estudiantes alrededor de los conceptos implicados en la situación de comunicación, tales como el locutor, el interlocutor, el propósito, la intención y la temática. En esta actividad los estudiantes estuvieron muy participativos y se apoyaban mutuamente a la hora de identificar los mencionados conceptos.

En la segunda sesión de este taller, ejecutada el 9 de septiembre, la docente les solicita a los estudiantes que se organicen en pareja, para que posteriormente realicen las lecturas sugeridas para el desarrollo de este segundo taller. Estas lecturas fueron realizadas de manera dirigida, de ahí que, al concluir cada párrafo, la docente investigadora fuera explicándoles su contenido, en qué consistían cada uno, lo que les permitió una lectura realmente comprensiva, sin embargo, en cuanto a la identificación de los nuevos conceptos, la docente evidenció continuaban las falencias a la hora de reconocerlos en los textos, por lo que procedió a explicarles con ejemplos muy puntuales: *“el locutor es el autor del texto, el interlocutor son todos ustedes como lectores, el tema es de lo que se trata el texto”*. Fue de esa manera, socializando cada pregunta e interrogante de manera general a los estudiantes sobre cómo desarrollarían cada punto, y escuchándolos participa de manera

voluntaria que empezaron a identificar y a comprender cada uno de los conceptos en el texto.

Profundizando un poco más, en los primeros minutos de esta sesión y luego de una breve explicación sobre cómo desarrollar el taller, la docente indicó a los estudiantes que el primer paso para resolver el taller consistía en realizar la lectura de los dos textos: “[*Ecós del 6 de septiembre de 1952 que aún se escuchan hoy*](#)” y “[*Un papelito llamado ley*](#)”, de igual modo les mencionó que el primer texto había sido tomado del El Espectador, que era un artículo de opinión y que el segundo texto también era una columna de opinión, solo que había sido tomada de El Tiempo.

Posteriormente les explicó que el primer ejercicio de taller requería completar una tabla, a partir de la identificación en cada uno de los textos del título, del tema, del propósito, de la intención, del locutor, del interlocutor y del lugar de difusión. En el proceso de resolución de este punto del taller, la docente evidenció que algunos estudiantes continuaban confundiendo el lugar de difusión con el título del trabajo, así como el interlocutor con los otros conceptos implicados. Así que les explicó nuevamente cada uno de estos conceptos, con ejemplos mucho más cercanos, pero, sobre todo, dándoles pautas que hicieran más sencillo su trabajo de identificarlos en los textos. Fue con esta nueva explicación y con la participación activa de todos los estudiantes que pudieron identificar estos elementos en cada uno de las lecturas.

De este primer ejercicio emergió en varios de los estudiantes una serie de preguntas. Una estudiante, de hecho cuestionó la razón por la que se trabajan textos “tan extensos”, a lo que la docente investigadora respondió que eran artículos de opinión, que eran temas adaptados a sus posibilidades y que lo que se pretendía al llevarles este tipo de lecturas era

que se familiarizaran con estas, dado que lo más probable era que en las Pruebas Saber tuvieran que enfrentarse a este tipo de textos, por lo que si los trabajan, iba a ser más fácil para ellos comprenderlos y obtener excelentes resultados en esta prueba; y en consecuencia, asegurar su ingreso a la educación superior. También les dijo que trabajar con este tipo de lecturas les iba a permitir el fortalecimiento su argumentación en diferentes contextos y sobre distintas temáticas.

Otro de los aportes que se destacaron en esta parte de la implementación del taller, fue la de una estudiante quien complementó lo dicho por la docente: *“Yo pienso que lo más importante de estos textos es que nos enseñan a pensar”*. Otro estudiante añadió: *“Éstos temas son muy relacionados con el área de Sociales”*. Respecto a este último apunte, fue posible evidenciar cómo a los estudiantes que les gusta el área de sociales, también les empieza a atraer el área de Lengua Castellana, y puntualmente el desarrollo de las lecturas. español y las lecturas, con todo lo que ello implica (comprensión y producción escrita). De igual forma se hizo notorio que la implementación de este tipo de taller, que el gusto de estos estudiantes por la forma en que fue desarrollado os acerca mucho más al óptimo desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escrita, que mediante las lecturas propuestas es posible sensibilizar a los estudiantes sobre diversos eventos que acaecen en la sociedad y se logra generar en ellos un adecuado desarrollo de la argumentación, que se va construyendo paulatinamente, en cada taller.

Una vez concluidas las intervenciones descritas anteriormente, los estudiantes iniciaron el desarrollo del taller punto por punto. Primero completaron el cuadro, en donde las preguntas orientadoras de la docente y las participaciones de todos fueron primordiales para que los estudiantes no se bloquearan y respondieran adecuadamente.

En lo respectivo al siguiente ítem del taller, la docente les explicó que estaba compuesto por un total de tres puntos, que, para brindarles una adecuada respuesta, debían tomar como punto de referencia los datos suministrados en el cuadro del primer ítem, solo que, en estos tres puntos, debían justificar su respuesta con argumentos sólidos.

En el primer punto del segundo ítem: *¿Los dos textos leídos poseen la misma intención? Justifica tu respuesta*, la docente les explicó que acudir al cuadro del primer ítem, revisar sus respuestas frente a la intención de cada texto, analizarlas, contrastarlas y argumentar si la intención era la misma o cambiaba de un texto a otro. Para lustrarlos mejor, la docente les brindó un ejemplo muy puntual sobre cómo debían redactar la respuesta: *“es dependiendo de la temática que aborde cada texto, que pueden decir sí, porque el texto 1 habla de tal tema igual que el texto 2 o decir no, porque abordan temas diferentes”*. Con ejemplos similares les explicó el segundo punto: *¿Poseen el mismo propósito los locutores en los dos textos leídos? Justifica tu respuesta*, a lo que la mayoría de los estudiantes respondieron de manera oral y luego escrita que los dos textos no tenían el mismo propósito, porque mientras en uno de los textos este consistía en lograr el conocimiento de la historia en el interlocutor, en el otro era argumentar un punto de vista, y de igual modo sucedió con el tercer y último punto del taller, donde la participación de los estudiantes no se hizo esperar.

Figura 15.

Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller Situación de Comunicación



Nota. En la figura 15 se presenta la evidencia fotográfica del proceso de implementación del taller de Situación de Comunicación. Fuente: propia.

En la implementación de este segundo taller se observó que los estudiantes eran muy despaciosos, que el trabajo en grupo y en equipo es muy importante, muy favorable, en los procesos lectores. Sin embargo, y como balance crítico, fue posible concluir que, para llevar a cabo procesos de aprendizaje colaborativos, los docentes deben seleccionar a los estudiantes, organizarlos estratégicamente, evitando que se organicen entre ellos, porque ellos suelen ubicarse con sus mejores amigos, con quienes se distraen mucho y trabajan poco.

Otra de las conclusiones a las que se llegó con la ejecución de este taller es que, a partir de la implementación de actividades didácticas como el Tingo Tango, como el

relacionar conceptos nuevos con términos ya conocidos, se posibilita a los estudiantes una excelente activación de sus conocimientos. Así mismo, el desarrollo de lecturas dirigidas les permite una mayor comprensión de las lecturas que realizan. En ese orden de ideas, este tipo de actividades y lecturas son pieza fundamental en los procesos de enseñanza, porque hacen que los estudiantes se vuelven más participativos y constantes.

Tercer Taller: Organización Microestructural

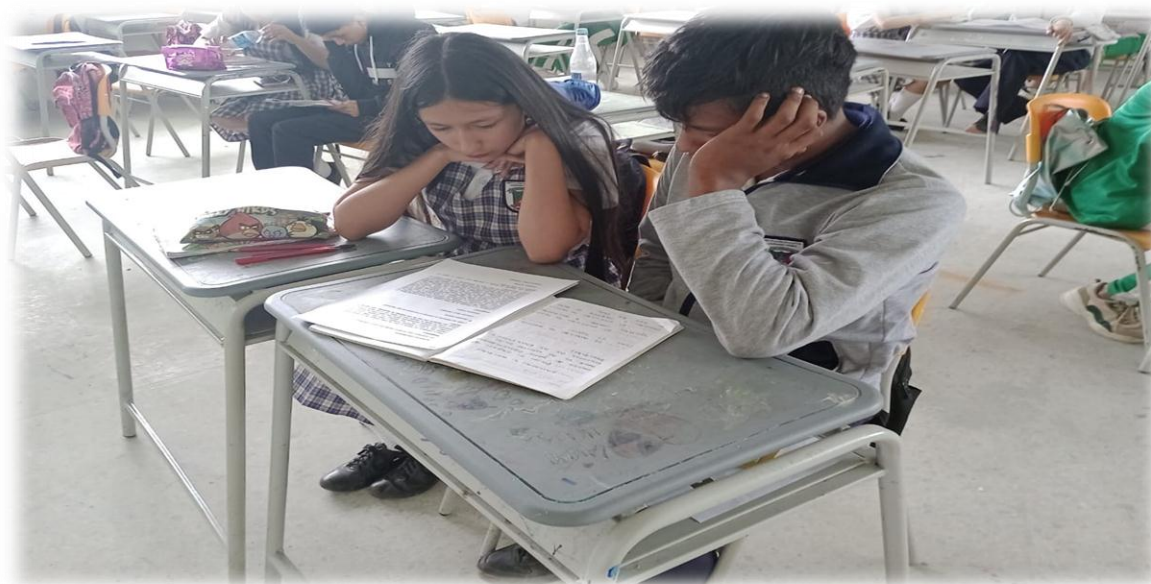
La implementación del tercer taller, *Organización Microestructural* (Anexo E), que tuvo como propósito precisar en las categorías de análisis del género discursivo, concretamente en la organización de las microestructuras textuales, se ejecutó en dos sesiones de clases, como sucedió con los dos primeros talleres. Así pues, en la primera sesión, que tuvo lugar el día 16 de septiembre, la docente inició explicando una vez más a los estudiantes, que la comprensión y producción de textos, debe su importancia a que fortalece en los individuos la capacidad de identificar, comprender y relacionar las ideas principales y secundarias de un texto, ya sea oral o escrito y se les brindó las respectivas orientaciones teóricas con ejemplos en el tablero, de la misma manera en que se hizo en los talleres anteriores.

Paso a seguir, la docente investigadora brindó las orientaciones pertinentes y dio inicio a una actividad que consistió en mostrarles a los estudiantes un amplio conjunto de palabras de diferentes colores plasmadas en fichas, y a partir de las cuales les formuló la pregunta: “¿qué leen aquí?”, la cual giraba en torno a cada una de las palabras en mención. Como respuesta, algunos dijeron: “azul” otros: “rojo”, y así sucesivamente, refiriéndose al color de la palabra. Este ejercicio fue muy significativo, porque permitió trabajar en los estudiantes la comprensión lectora a partir de la lectura de algunas palabras, y es que más

que la lectura, lo que se buscaba era que los estudiantes comprendieran la instrucción dada al inicio y se concentraran en el desarrollo de la misma.

En la segunda sesión efectuada el 23 de septiembre, la docente insistió a los estudiantes en que el taller a desarrollar era muy importante para fortalecer la comprensión y producción de textos, especialmente escritos, dado que les permitiría aprender a identificar las ideas de un texto (principales y secundarias) y les brindaría las herramientas necesarias para que eviten caer en errores de redacción como la repetición de palabras. Fue en ese momento que les explicó que los escritores tienen muy en cuenta los sinónimos a la hora de reemplazar palabras que han utilizados varias veces en el mismo texto, y así no repetirlos. La docente apoyó estas explicaciones con ejemplos muy concretos en el tablero, enfatizando en los conceptos de microestructura, qué era cada aspecto de las micro reglas con sus respectivos ejemplos, especialmente se abordaron los conceptos y casos de progresión temática constante, reiteración léxica y sustitución, entre otros aspectos que hacen parte de la micro estructura de los textos. Al concluir cada una de estas explicaciones, la docente investigadora escribía un ejemplo y les pedía a los estudiantes que identificaran las micro reglas implicadas y presentes en el ejemplo, mediante la estrategia del subrayado y argumentado de manera oral, lo que permitió una participación muy activa por parte de los estudiantes.

Una vez culminado lo anterior, la docente invitó a los estudiantes a desarrollar los diferentes puntos del taller, los cuales resolvieron de la misma manera en que lo hicieron en talleres anteriores, es decir que, la docente hacía preguntas orientadoras para cada ítem del taller, y estos participaban de acuerdo con la que consideraban era la respuesta, y luego de que todos presentaran su punto de vista, escribían la respuesta en el taller.

Figura 16.*Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller Organización Microestructural*

Nota. En la figura 16 se presenta la evidencia fotográfica del proceso de implementación del taller de Organización Microestructural. Fuente: propia.

El desarrollo del taller representó un significativo aporte para los estudiantes en el sentido en que les permitió el aprendizaje sobre cómo organizar los textos en la producción escrita, la generación de nuevas ideas y argumentos dentro de un texto sin usar muletillas, implementando conectores. Este taller fue de gran utilidad, dado que les brindó las herramientas necesarias para que aprendieran organizando las ideas e ir arreglando los textos que producen.

Cuarto Taller: Organización Macroestructural

El cuarto taller, *Organización Macroestructural* (Anexo F), que tuvo como propósito precisar las categorías de análisis del género discursivo, concretamente en la organización de las macro estructuras textuales, se ejecutó en dos sesiones de clase, como se ha venido trabajando en los diferentes talleres. Así pues, en la primera sesión, que tuvo lugar el día 20 de octubre, la docente inició explicando en el tablero y por medio de un mapa conceptual los conceptos implicados en la macro estructura textual, tales como la macro regla de selección y omisión, la macro regla de generalización y/o globalización y la macro regla de integración. Respecto a la primera macro regla, les dijo que consistía en suprimir del texto información irrelevante y en seleccionar la que sí lo era; sobre la segunda, que consistía en incluir ideas dentro de una idea mucho más global; y sobre la tercera, que se trata de establecer relaciones entre las distintas ideas que se quieren presentar en un texto. Para una de estas explicaciones estuvo apoyado de ejemplos muy puntuales, para facilitar la comprensión de los estudiantes en torno a estos conceptos.

En la segunda sesión, que tuvo lugar el 21 de octubre, la docente investigadora les explicó a los estudiantes que el propósito de este taller era dotarlos de las herramientas necesarias para que pudieran identificar, comprender y relacionar las ideas principales con las secundarias dentro de un texto que es leído o escrito por ellos. También les explica que siguiendo la malla curricular de Lengua Castellana en el grado noveno (periodo académico final), el texto que se desarrollaría en este nuevo taller gira en torno al cine y que el objeto de su lectura en la sesión sería lograr que identificaran las ideas principales y secundarias. Les comentó que este era un ejercicio que realizarían mediante la jerarquización de la información y a través de un mapa conceptual, que esto les haría más sencillo el proceso.

Una vez explicado lo anterior, la docente les dijo que el texto que trabajaría se titula: *“Una sorprendente invitación a la inmersión de una vida prestada por medio de una historia contada”*, y que fue tomado de *“El Tiempo”*. También les mencionó que se trataba de una interesante columna de opinión, cuyos párrafos se presentarían en el taller de manera desorganizada y que adicionalmente, tendrían acceso a una hoja en blanco con la intención de que recortaran cada idea y las pegaran en esta nueva hoja, pero esta vez en el orden correcto, así reconstruyendo el texto original. Para ello, les explicó, debían prestar suma atención al uso de los conectores en el texto, lo que en el desarrollo de este primer ítem del taller solo unos pocos hicieron, y es que, pese a que en un taller anterior se había trabajado los conectores, a que los estudiantes ya los conocían, la mayoría llevaron a cabo el trabajo solo adivinando, sin realmente hacer un trabajo de lectura y análisis enfocado en el uso de estas marcas lingüísticas.

En el segundo ítem del taller: *Reproduzca la organización macro estructural del texto en el esquema que se propone a continuación* (mapa conceptual), la docente les explicó a los estudiantes que llevar a cabo un óptimo desarrollo de este nuevo ejercicio, debían tener en cuenta los tres momentos de los que se hablaba en el texto. Y para una mayor ilustración, les preguntó qué era lo primero que hacían cuando iban a cine (antes de entrar), que era lo segundo (cuando estaban frente a la pantalla); y lo último (cuando terminaba la película). Les explicó que todo en la vida tiene un inicio, un desarrollo y un final, que eso mismo pasaba con los textos, y que era su trabajo identificar esos momentos en la lectura realizada.

Figura 17.

Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller Organización Macroestructural



Nota. En la figura 17 se presenta la evidencia fotográfica del proceso de implementación del taller de Organización Macroestructural. Fuente: propia.

Una vez realizado lo anterior, se hizo notorio que la técnica del mapa conceptual fue muy útil para los estudiantes a la hora de identificar las ideas en el texto. De hecho, este taller fue de los talleres más favorables, teniendo en cuenta que resultó tan sencillo para los estudiantes, que completaron el mapa conceptual en menos tiempo del proyectado. Por tanto, esta técnica como todo lo desarrollado en el taller será un gran apoyo para los estudiantes en la aplicación del test final, dado que les permitirá identificar de manera más eficiente las ideas principales y secundarias de los textos.

Quinto Taller: Organización Superestructural

La implementación del quinto taller, *Organización Superestructural* (Anexo G), que tuvo como propósito precisar en las categorías de análisis del género discursivo, concretamente en la organización de las súper estructuras, también se llevó a cabo durante dos sesiones de clase. La primera sesión tuvo lugar el 20 de octubre, y se centró en

brindarle a los estudiantes las herramientas teóricas y conceptuales necesarias para que pudieran desarrollar sin dificultad este taller. Así pues, la docente realizó en el tablero un mapa conceptual, pero esta vez sobre la macro estructura de los textos, respecto a la cual les explicó que se trata de un tipo de esquema organizativo, abstracto, que gira en torno al orden global de los textos y que se compone de una serie de categorías. Para una mayor comprensión, la docente integró en el mapa conceptual los aspectos conceptuales más destacados e importantes de las estructuras vistas en los dos talleres anteriores (micro y macro). Les recordó mediante el mismo que en la súper estructura se presta suma atención a las palabras, las oraciones, la ortografía y la sintaxis; que en la macro estructura el foco es la temática, las ideas principales, la forma como estas se organizan. En lo que a este nuevo taller respecta, la docente les explica que las súper estructuras se centran en los tres momentos generales de un texto, es decir, la introducción, el desarrollo y las conclusiones. La docente explicó en detalle en qué consiste cada uno de estos componentes, comentándoles que la introducción es un acercamiento al tema, en donde el interlocutor tiene la posibilidad de encontrar información sobre lo que se tratará en el texto, para que pueda decidir si es de su interés o no, si continúa leyéndolo o no. Por eso en la introducción el autor debe presentar su tesis, que es su opinión sobre el tema que desarrolla, la cual puede presentarse a modo de afirmación, negación e incluso interrogación. También les explica que, en el desarrollo, el autor brindar argumentos sólidos que le permiten justificar su punto de vista, y un recurso que utiliza es el de citar a otros autores que se han referido al tema. Y que en las conclusiones el autor retoma su tesis u opinión, pero de manera reflexiva. De cada uno de estos elementos, la docente investigadora les brindó una serie de ejemplos, en aras a que los comprendieran.

En la segunda sesión, que fue ejecutada el 25 de octubre, la docente les comentó a los estudiantes la primera actividad del taller, la cual buscaba la activación de los conocimientos previos, como se muestra en el enunciado: *Deberás formar un grupo integrado por diez (10) personas, esperar a recibir el nombre que la docente a cargo asignará a cada equipo, el cual variará entre introducción, desarrollo de la idea y conclusión (será un nombre diferente para cada grupo). Una vez organizados por grupos, la docente dará un tiempo de 3 minutos para que los diferentes integrantes de cada grupo caminen por el lugar leyendo y tomando del piso solo las fichas cuyo contenido se relacionen con los elementos que debe llevar la parte del texto que le correspondió a su equipo. Una vez culminado ese tiempo, cada grupo, bajo la orientación de la docente, deberá socializar las fichas seleccionadas, para finalmente ser realimentado. Al final ganará el equipo que más aciertos haya obtenido.*

Apoyada en el enunciado anterior, la docente les explicó que la actividad consistiría en armar grupos para buscar las partes de la superestructura, que para ello debían organizar sus puestos de trabajo en mesa redonda, caminar en el centro del salón, en donde encontrarían fragmentos de textos y que ellos debían tomar solo los que correspondían a la parte que les correspondió (el grupo 1, la conclusión; el grupo 2, desarrollo; y grupo 3, la conclusión).

Una vez realizado el ejercicio descrito, la docente pasó grupo por grupo preguntándoles qué fragmentos habían tomado y por qué consideraban que el fragmento correspondía a la categoría que les había sido asignada. Llamó la atención de las respuestas de la mayoría de los estudiantes, quienes lograron presentar muy buenos argumentos, coherentes y de gran valide. Esto permitió evidenciar un importante cambio en estos

estudiantes, quienes, al inicio de la implementación de los talleres, carecían de la facilidad de ofrecer adecuados argumentos.

Una vez terminada esta actividad, la docente les explicó a los estudiantes los ítems del taller, iniciando por el primer ítem. Les explicó que mediante el mismo se les presentaba una serie de párrafos, que no estaban debidamente organizados y que era su trabajo organizado adecuadamente, a partir de lo aprendido alrededor de los componentes macroestructurales de los textos. Les comentó que se trataba de una columna de opinión sobre la eutanasia y que para organizarlo debían identificar los párrafos de la introducción, el desarrollo y la conclusión. Así pues, debían subrayar la introducción con color azul y la conclusión de rojo, lo cual hicieron muy bien. Es más, algunos estudiantes lo hicieron en menos tiempo del esperado. Hubo otro que se demoraron un poco más del tiempo presupuestado para la actividad, porque no lograban identificar la conclusión, y otro que sí identificaban fácilmente la conclusión, pero se les dificultaba la introducción.

En lo respectivo al segundo ítem del taller, la docente les explicó a los estudiantes que, teniendo en cuenta los aspectos superestructurales explicados de manera previa, así como lo comprendido en la lectura sobre la eutanasia, y luego de hacer una búsqueda más exhaustiva en internet, debían elaborar en casa un texto argumentativo en el que presentaran su punto de vista respecto a esta temática y antes de concluir la clase, les preguntó qué era la eutanasia y qué habían comprendido al respecto, en el texto trabajado. Luego de escuchar los comentarios de varios de los estudiantes que participaron, les explicó cuáles eran sus causas, haciendo énfasis en la importancia de comprender los diferentes puntos de vista que hay al respecto. Fue así como les explicó la eutanasia desde lo religioso,

desde lo educativo, desde la salud, en aras a brindarles los suficientes elementos para la producción del texto argumentativo.

Figura 18.

Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller Organización Superestructural



Nota. En la figura 18 se presenta la evidencia fotográfica del proceso de implementación del taller de Organización Superestructural. Fuente: propia.

Una vez entregadas y leídas las producciones de los estudiantes, la docente investigadora se sorprendió de manera positiva, al notar que algunos de los estudiantes lograron desarrollar sus propios argumentos y de manera muy sólida y que su producción escrita era excelente, así como las conclusiones que en ella presentaron. Pero también evidenció que algunos solo se limitaron a copiar información de internet, sin embargo, también en esos casos se destacó la calidad de las conclusiones que era lo único de su autoría.

Como balance crítico, en la implementación de este quinto taller fue posible reafirmar la tesis de que las actividades en grupo son muy favorables, pero que a la vez se requiere asignar a los estudiantes de manera estratégica, porque ellos siempre buscan

ubicarse con aquellos con los que sienten más afinidad, con quienes pueden hablar de muchas cosas en lugar de trabajar. Otro aspecto importante en esta relación, es que cuando se les solicita a los estudiantes trabajar en equipo, previamente debe asignársele a cada integrante del grupo una función, por la que debe responder, para darles así una responsabilidad en relación al trabajo.

Otro hallazgo a destacar es que dinámicas como que se llevó a cabo al inicio de la segunda sesión, les permite activar los conocimientos de una manera más rápida, que estas actividades lúdicas permiten aprenden de una manera más eficiente. De igual modo, la docente fue testigo de una importante transformación en la mayoría de los estudiantes, pues sus argumentos orales, así como su producción escrita adquirió mayor solidez. A la hora de escribir, investigaban, indagaban, ya no se quedaban con un solo punto de vista, lo que es muy importante, no solo en el área de Lengua Castellana, este fue un logro significativo para todas las áreas del conocimiento, porque les enseñó a ir más allá de lo que escuchan, les enseñó a ser críticos.

Y, por último, pero no menos importante, el desarrollo de este taller les brindó a los estudiantes las herramientas que necesitaban para aprender a redactar textos coherentes y con un adecuado orden, en términos más genéricos, para llevar a cabo excelentes procesos de escritura.

Sexto Taller: Dimensiones y Tonalidades

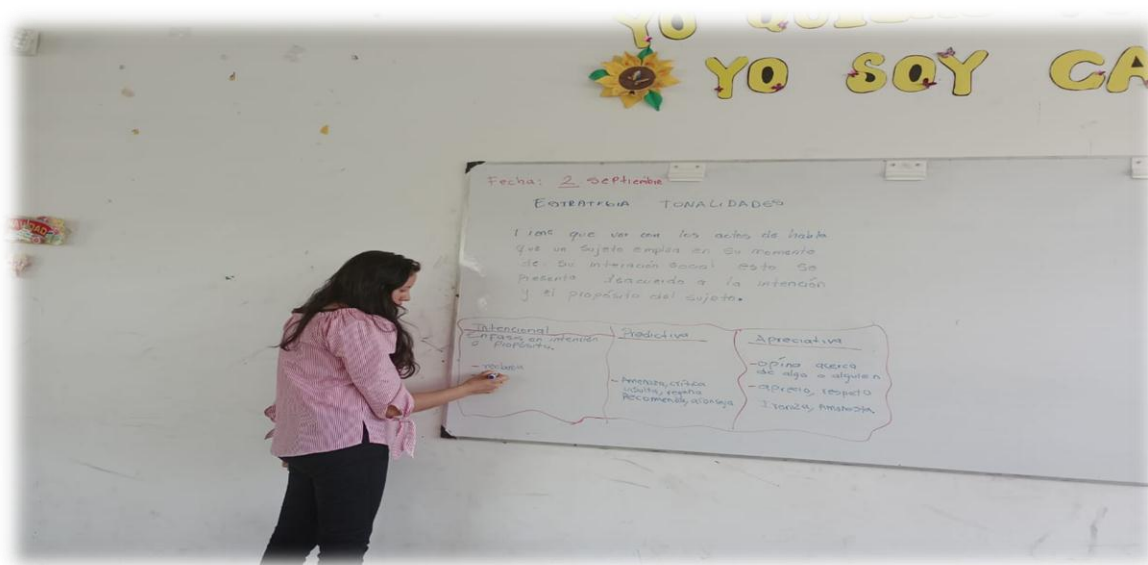
La implementación del sexto y último taller, *Dimensiones y Tonalidades* (Anexo H), que tuvo como propósito precisar en las categorías de análisis del género discursivo, concretamente en la organización de las súper estructuras, se llevó a cabo durante tres

sesiones de clase. La primera sesión tuvo lugar el 2 de noviembre y fue allí donde la docente investigadora les brindó a los estudiantes las orientaciones conceptuales necesarias sobre las dimensiones y las tonalidades textuales. Les explicó primero qué era la tonalidad y la dimensión, luego, en el tablero realizó un cuadro comparativo en el que abordó frente a los estudiantes las diferencias entre estos dos conceptos. A partir de lo plasmado en el cuadro comparativo, la docente les explicó que en los textos siempre iban a encontrar a un sujeto y que este podía variar entre ético, emotivo y cognitivo y les dio ejemplos muy concretos de narraciones con la presencia de cada uno de estos sujetos discursivos, en virtud de que los estudiantes comprendieran bien la temática.

En la segunda sesión que tuvo lugar el 3 de noviembre, la docente orientó a los estudiantes hacia el desarrollo de la primera actividad, cuyo propósito fue la activación de los conocimientos previos, en la que una vez más les explicó las tres dimensiones del sujeto discursivo y les propuso: *Te invito a redactar un párrafo argumentativo sobre un tema que sea de tu interés de mínimo 10 líneas en el que se evidencie algunas de las dimensiones presentadas anteriormente.*

Figura 19.

Evidencia Fotográfica del trabajo realizado en el Taller de Dimensiones y Tonalidades



Nota. En la figura 19 se presenta la evidencia fotográfica del proceso de implementación del taller de Dimensiones y Tonalidades. Fuente: propia.

En el desarrollo de esta primera actividad se evidenció que algunos estudiantes respondieron a este ejercicio con producciones excelentes, sin embargo, también fue notorio en sus escritos que algunos de ellos confundían la dimensión racional con la ética, lo que llevó a la docente a brindar explicaciones mucho más ilustrativas que las anteriores, así logrando que los estudiantes comprendieran las características que debía tener un sujeto según la dimensión. Algunos se inclinaron más hacia el sujeto ético, afirmando que era muy importante, porque llevaba al interlocutor a ser consciente sobre sus acciones, puntualmente sobre sus efectos en las otras personas, otros hacia la dimensión emotiva, afirmando que esta dimensión le permitía al interlocutor humanizarse mediante los sentimientos que desde el sujeto discursivo el locutor transmitía.

La tercera sesión tuvo lugar el 4 de noviembre, y fue allí donde la docente les explicó el último ejercicio de este taller, en el que debían realizar la lectura guiada del texto [*Justicia prospectiva para la Paz Total*](#), teniendo en cuenta las explicación brindadas por la

docente en las sesiones anteriores sobre las tonalidades y las dimensiones en el texto y a partir de ello, completar una rejilla en la que encontrarían dos fragmentos diferentes del texto en cuestión y justificar la dimensión reflejada en el primero y la tonalidad en el segundo.

En lo respectivo al desarrollo de este ítem del taller, y puntualmente, en la respuesta a la rejilla en el primer fragmento, la mayoría de los estudiantes afirmaron que la dimensión presente era la racional, justificando, en términos de algunos: *“porque el enunciador se está mostrando conocedor sobre el tema”*. Igual sucedió en el segundo fragmento, en donde afirmaron que la tonalidad era intencional, argumentando que: *“el sujeto discursivo afirma y consta de lo que pasó en la JEP”*.

Como balance crítico en este último taller, se evidencia que conocer los conceptos de tonalidades y dimensiones, así como las características de sus tipologías fue muy significativo para los estudiantes, no solo a la hora de comprender el texto, sino también a la hora de producir sus propios escritos, porque le permitían al estudiante hacer una planeación inicial de cuál iba a ser el tono y la dimensión de su sujeto discursivo, y articularlo con la intención comunicativa, el propósito y demás elementos, llegando a crear producciones escritas realmente coherentes. Cabe aclarar que este logro no se debe únicamente a lo abordado en este último taller, sino que también es el resultado de lo aprendido a lo largo de cada uno de los talleres previamente implementados.

Impacto de la adaptación del Modelo de la Dinámica Enunciativa

En respuesta al cuarto objetivo específico, el cual estuvo orientado hacia el análisis de los resultados de la implementación del modelo de la Dinámica Enunciativa, propuesto

por María Cristina Martínez para mejorar los procesos de comprensión lectora y producción escrita de textos argumentativos en los estudiantes, una vez culminada la implementación de los talleres descritos y analizados anteriormente, la docente investigadora llevó a cabo la aplicación de un test final (Anexo I), en aras a determinar qué tan significativo fue el impacto generado en los estudiantes en torno a los conceptos abordados, su comprensión y puesta en práctica por parte de los estudiantes.

Para ello, mediante el test la docente investigadora presentó a los estudiantes el texto “La corrupción desde el comienzo (II)”, el cual leyeron de manera silenciosa e individual, para posteriormente desarrollar los cinco (5) ítems que compusieron el test, como se detalla a continuación.

El primer ítem de este test fue muy similar al primero del test inicial, con el objeto de realizar una comparación entre el conocimiento de los estudiantes alrededor de la situación de comunicación, antes y luego de la implementación de los talleres. Así pues, mediante el primer ítem de los dos test se les presentó a los estudiantes una rejilla que debían completar de acuerdo con las lecturas leídas y teniendo en cuenta sus conocimientos sobre los diferentes conceptos implicados en la situación de comunicación. En la prueba inicial los estudiantes completaron dos rejillas, una por cada uno de los dos textos leídos, mientras que en el test final solo completaron una, dado que en este último se les presentó una única lectura.

En lo respectivo al desarrollo de la rejilla propuesta a los estudiantes en el primer ítem de este test, de manera genérica se evidenció una muy importante evolución en ellos, respecto al conocimiento y aplicación de la estrategia Situación de Comunicación, orientada en el primer taller. Y es que, al comparar los aciertos de los estudiantes en el test

inicial con los obtenidos en este último, el resultado es una diferencia muy significativa. Es más, en la tabla 3 se hace notorio que mientras en las dos rejillas que los estudiantes desarrollaron en el test inicial hubo conceptos en los que la mayoría de los educandos erraron, en la rejilla del test final estos fueron desarrollados por los estudiantes de manera correcta.

Tabla 3.

Contraste entre las Respuestas de los Estudiantes en el Ítem 1 del Test Inicial y el Test Final

Concepto	Códigos de los estudiantes que acertaron en cada uno de los conceptos en las diferentes rejillas		
	Test Inicial		Test Final
	Rejilla 1	Rejilla 2	Rejilla 3
Título del texto	E1, E2, E5, E8, E9, E10, E16, E18, E20, E21, E25.	E2, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E15, E17, E18, E21, E23, E25, E27.	E1, E2, E4, E5, E6, E8, E9, E11, E13, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E24, E26, E27.
Género discursivo	E1, E2, E5, E6, E10, E11, E16, E20, E21, E25, E27.	E2, E5, E6, E10, E11, E21, E24, E25, E27.	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E24, E26, E27.
Tipo de texto	E2, E4, E6, E16, E19, E21, E22, E24, E26.	E2, E7, E16, E18, E19, E21, E22, E26.	E2, E4, E6, E7, E8, E9, E13, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E24, E26, E27.
Lugar de difusión	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E13, E15, E16, E18, E19, E22, E23, E25, E26, E27.	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E11, E13, E15, E16, E18, E19, E23, E25, E26.	E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E24, E26, E27.
Locutor	E2, E3, E4, E7, E8, E10, E12, E13, E16, E17, E19, E20, E22, E23, E24, E25, E26, E19, E26, E28.	E3, E8, E9, E13, E16, E19.	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E24, E26, E27.
Interlocutor	E2, E3, E7, E18, E22.	E2, E3.	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E20, E21, E24, E26, E27.
Tema	E1, E2, E3, E4, E7, E8, E9, E10, E13, E15, E16, E18, E21, E23.	E15.	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E20, E21, E24, E26, E27.
Intención			E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E20, E21, E24, E26, E27.

Nota. En la tabla 3 se presentan la mayoría de los conceptos evaluados en los estudiantes los dos test (inicial y final), mediante las rejillas propuestas para cada lectura, al tiempo que se muestran los códigos de identificación de los estudiantes que acertaron en cada una de las rejillas frente a cada concepto. Fuente: propia.

Uno de los hallazgos que más se destaca en esta nueva relación es que en el test inicial uno de los vacíos evidenciados de manera reiterativa en la mayoría de los

estudiantes giró en torno a la identificación del tema, y, sobre todo, de la intención comunicativa; conceptos que, una vez culminada la implementación de los talleres, quedaron interiorizados en la mayoría de los estudiantes. Y en este punto se hace necesario aludir a otro hallazgo, y es que si bien, la mayoría de los estudiantes lograron interiorizar esta primera estrategia, hubo un pequeño grupo de estudiantes que continuaron con falencias, es más, el aprendizaje no fue total en todos los estudiantes, pues si bien a la mayoría les fue muy bien en este test, no hubo un solo estudiante que acertara en todos los elementos que compusieron la rejilla, siempre había uno que otro en el que brindaban una respuesta incorrecta.

De igual manera sucedió en los cuatro ítems siguientes del test final. En efecto, en el segundo ítem: *Explique cuál es la relación entre enunciador, enunciatario y enunciado*, la docente les explicó que no se trata de escribir la definición de estos conceptos, sino de explicar de manera escrita qué idea o ideas daba a conocer el enunciador, que en este caso puntual era William Ospina; las conclusiones a las que como enunciatario llegaban ellos a partir del enunciado, que es la temática. Una vez explicado esto, y desarrollado los estudiantes este punto del taller, fue posible observar que la mayoría de los estudiantes hizo un excelente desarrollo del mismo; demostrando que habían comprendido estos conceptos, con la salvedad de unos pocos estudiantes que se enfocaron en escribir solo los conceptos, pese a que la docente había sido muy clara respecto a que de esa manera no debía desarrollarse este ítem. Otros, aunque pocos, confundieron el papel del enunciador con el de enunciatario, por lo que no realizaron un adecuado desarrollo del ejercicio, lo que se explica en que justamente estos estudiantes se mostraron bastante distraídos en el desarrollo del mismo. Y otros, simplemente erraron porque se ausentaron en algunas de las clases.

En el desarrollo del tercer ítem: *¿Qué dimensiones y tonalidades se encuentran presentes en el texto?*, también se evidenció que la mayoría de los estudiantes recordaban los conceptos de dimensión y tonalidad, así como las características de cada uno de sus tipos, y lo que más se destaca en sus respuestas es que la calidad de sus argumentos, que al principio no era muy buena. Sin embargo, hubo algunos estudiantes que, aunque acertaron en sus respuestas, no ofrecieron argumentos. De igual modo, en el desarrollo del cuarto ítem: *Jerarquice en un mapa conceptual las ideas principales y secundarias presentes en el texto*, se pudo constatar que la mayoría de los estudiantes tenían una gran facilidad para jerarquizar las ideas presentes en los textos, mediante la elaboración de mapas conceptuales, lo que fue posible gracias a que lograron comprender las diferentes estrategias abordadas a lo largo de los talleres.

En el quinto y último ítem: *A partir de la lectura de la columna de William Ospina, realizada al inicio de la sesión, redacte un texto argumentativo en el que presente su opinión sobre la corrupción en Colombia [...] Para ello, tenga en cuenta los aspectos microestructurales y superestructurales [...]*”, se obtuvieron óptimos resultados, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes se extendieron en sus producciones, demostrando tener puntos de vista muy sólidos e irrefutables. Su redacción era mucho más coherente que al inicio de la implementación de los talleres, igual que sus argumentos orales y escritos. También se hizo notorio el caso de algunos estudiantes que, pese a que escribían muy poco, en el momento de presentar sus ideas de manera oral lo hacían muy bien.

Por las razones comentadas anteriormente, es válido afirmar que la adaptación e implementación de las estrategias de comprensión lectora y producción escrita propuesta

por María Cristina Martínez, fue de gran provecho para los estudiantes, dado que permitió una evolución que si bien no es total, sí es muy significativa, pues gracias a estas, la mayoría de los estudiantes ya tienen interiorizado el conocimiento sobre qué es un género discursivo, a qué tipo de textos se están enfrentando, saben identificar el lugar de difusión en un texto dado y algunos de los estudiantes ya no confunden el tipo de difusión con el interlocutor y el título con el tema. Es decir, ya no confunden los conceptos, siendo mucho más acertados en sus respuestas. Así mismo, sus argumentos se vieron significativamente fortalecidos, al punto de que han logrado desarrollar un pensamiento mucho más crítico. Por tanto, estas estrategias son pieza clave en los procesos de comprensión y producción escrita en los estudiantes.

Conclusiones

El presente ejercicio investigativo se desarrolló como una respuesta frente a una de las problemáticas educativas que más presencia hacen en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Laureano Gómez del municipio de San Agustín (Huila). Se trata de la enorme dificultad que experimentan estos estudiantes al momento de generar procesos de comprensión lectora y producción escrita de textos argumentativos, lo que trae consigo otras problemáticas, tales como el temor a enfrentarse a un público y la carencia del pensamiento crítico.

Constatar la presencia de esta problemática en los estudiantes en cuestión fue posible luego de un profundo y exhaustivo proceso de indagación, soportado en el diseño e implementación de dos instrumentos de recolección de datos: un test inicial que, orientado hacia los estudiantes, tuvo el propósito identificar el nivel de comprensión lectora y de desarrollo de producción escrita de textos argumentativos, cuyos hallazgos permitieron evidenciar que los estudiantes tenían muy bajos niveles de comprensión lectora y de producción escrita, en parte, porque desconocen los aspectos estructurales de esta tipología textual. Esta información fue reafirmada con la aplicación del segundo instrumento, consistente en una encuesta con preguntas abiertas, dirigida a los docentes de estos estudiantes, quienes coincidieron en que los educandos no han logrado desarrollar de manera oportuna la competencia comunicativa lectora y escrita.

Por tanto, se propuso adaptar las seis estrategias de comprensión lectora y producción escrita de textos argumentativos, propuestas por María Cristina Martínez desde

el Modelo de la Dinámica Enunciativa. Para ello, se diseñó un total de seis talleres, cada uno de estos abordó una de las estrategias en cuestión. Así pues, en el primer taller se adaptaron los conceptos implicados en la estrategia Situación de Comunicación, en la que se trabajaron los conceptos de género discursivo, tipo de texto, locutor, interlocutor, intención comunicativa, propósito, entre otros; en el segundo, la Situación de Enunciación, en la que se integran los conceptos de enunciador, enunciatario y enunciado; en el tercero, la Organización Microestructural, en el que se desarrollan las micro reglas; en el cuarto la Organización Macroestructural, con las macro reglas; en el quinto, la Organización Superestructural, con los conceptos de introducción, desarrollo y conclusión ; y el sexto y último taller, los conceptos de tonalidades y dimensiones.

Cada uno de estos talleres se llevó a cabo durante dos sesiones de clase, con la salvedad del sexto, que fue ejecutado durante tres sesiones de clase, para un total de 13 encuentros. En la primera sesión, se les brindó a los estudiantes las herramientas conceptuales necesarias para el desarrollo de cada taller, el cual fue realizado en la segunda sesión, con la salvedad del sexto taller que fue implementado durante tres sesiones de clase, dada la extensión del trabajo y tiempo que exigía.

Una vez finalizados los talleres, fue posible evidenciar que si bien, en los estudiantes continuaban algunas falencias, fue notoria y muy significativa la evolución que en torno a la comprensión y producción de textos argumentativos tuvo la mayoría de los estudiantes, quienes ya no confundían los conceptos, puesto que ya había una apropiación en torno a ellos, desarrollaron más y mejor sus argumentos, sus producciones escritas eran mucho más coherentes y su comprensión era mucho más acertada. Por tanto, la adaptación de estas estrategias generó en los estudiantes un impacto muy positivo.

Es importante tener en cuenta que este estudio estuvo soportado exclusivamente en los textos argumentativos, sería interesante en futuros trabajos, darle continuidad a este estudio, pero focalizando el lente del investigador hacia otras tipologías textuales, en aras a obtener resultados más integrales.

Otra de las recomendaciones que surgen a partir de esta importante experiencia de investigación, gira en torno a la creación de ambientes que en la Institución favorezcan este tipo de ejercicios interventivos. Por ejemplo, sería de gran utilidad integrar en este tipo de procesos a cada uno de los docentes que orientan los procesos de aprendizaje de estos estudiantes desde diferentes áreas del saber, para que de esa forma fortalezcas sus estrategias pedagógicas y potencien sus prácticas de enseñanza desde un enfoque interdisciplinario. De igual modo, se sugiere que los textos usados en los distintos talleres, se adecúen a las necesidades, y especialmente, a los gustos, preferencias y temáticas que son de interés para los estudiantes, en aras a generar en ellos una mayor motivación y disposición en los procesos de lectura.

Referencias

- Aldana Davila, C. D. (2006). La lectura de editoriales de un periódico como una estrategia para formar competencias argumentativas en grado decimo para formar competencias argumentativas en grado decimo. *Universidad de La Salle*.
- Almeida Cantoni, A. (2012). La evaluación de la comprensión lectora como práctica docente. *Ciencia y Poder Aéreo*, vol. 7, núm. 1, enero-diciembre, 2012, pp. 68-73.
- Arbey, A., Upegui, S., María, L., Ceballos, S., Camilo, J., Rendón, M., Augusto, C., & Gil, P. (2013). *Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red*. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 151–163.
<https://www.redalyc.org/pdf/695/69529816015.pdf>
- Austin, J. L. (1955). Cómo hacer cosas con palabras. *Escuela de Filosofía Universidad Arcis*.
- Avendaño, W. R., Paz Montes, L. S., & Parada Trujillo, A. E. (2016). *Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela*. *Agora U.S.B.*, 16(2), 479.
<https://doi.org/10.21500/16578031.2444>
- Barrio del Castillo, I., González Jiménez, J., Padín Moreno, L., Peral Sánchez, P., Sánchez Mohedano, I., & Tarín López, E. (s.f.). El estudio de casos. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación acción. *Universidad de León, España*.
- Caballero, E. R. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UDEA.

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/188/6/EsmeraldaCaballero_2008_compresionlectora.pdf

Cabrera, M., & Caruman, S. (2020). *Habilidades de lectura de jóvenes al término de la secundaria: ¿qué se predice para su lectura en contextos universitarios?* Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura, 11(21), 1–17.

<https://doi.org/10.15645/alabe2020.21.11>

Canals, (2007). *Participación y argumentación en democracia* (Archive PDF.) Colegio

Laico Valdivia. [http://colegiolaicovaldivia.cl/wp-](http://colegiolaicovaldivia.cl/wp-content/uploads/2020/11/PARTICIPACION-Y-ARGUMENTACION-EN-DEMOCRACIA.pdf)

[content/uploads/2020/11/PARTICIPACION-Y-ARGUMENTACION-EN-DEMOCRACIA.pdf](http://colegiolaicovaldivia.cl/wp-content/uploads/2020/11/PARTICIPACION-Y-ARGUMENTACION-EN-DEMOCRACIA.pdf)

Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria* 2003;31(8):527-38 /.

Castilla, N., & Pastrana, I. (2014). *Las inferencias discursivas en la comprensión de textos argumentativos: un caso diagnóstico en la Universidad de Cartagena*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena]. Repositorio institucional Unicartagena.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/1800>

Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C., & Sánchez Castellón, L. (2011). Metacognición y Comprensión lectora: una relación Posible e intencional. *Duazary*, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 99-111.

Cervantes, R. D., Pérez, J. A., & Alaníz, M. D. (2017). *Niveles de comprensión lectora*. Sistema Conalep: Caso específico del Plantel No 172, de ciudad Victoria, Tamaulipaz, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias*

Sociales y Humanidades. *SOCIOTAM*, XXVII (2), 73–114.

<https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>

Chagüendo, J. M. (2017). *La Inferencia Enunciativa, clave en la comprensión de textos expositivos*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Repositorio institucional

Unidistrital.<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5709/Chag%FCendoSolerJennyMaritza2017.pdf;jsessionid=EAEFA8798B225C5FF3D3C0F951176BE8?sequence=>

Corbacho Sánchez, A. (2006). *Textos, tipos de texto y textos especializados*.

Revista De Filología, 24, 77–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100070>

Córdova Jiménez, A., Velásquez Rivera, M., & Arenas Witker, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de (www.cdc.gov.co) los docentes. *Alpha (Osorno)*, 43, 39-55.

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004>

Cortés Cortés, M. E., & Iglesias León, M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. *Universidad Autónoma del Carmen, México*.

Cortés, M. T., & Morales, J. M. (2007). *Aproximación discursiva al desarrollo de las competencias comunicativas en la formación del periodista*. Editorial: Universidad Surcolombiana.

DANE. (2019). *Ingresos y gastos totales per cápita (Pesos corrientes)*. Departamento Nacional de Planeación, 1–26.

El congreso de la república. Art. 5°. de febrero 8 de 1994 (Colombia)

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Estándares básicos de competencias (2006)

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Fernández, N. L. (2015). *La construcción de los sujetos discursivos desde la noción de mundo posible en 10 editoriales de dos medios de circulación nacional: El Tiempo y El Espectador, en relación a la convalecencia de Hugo Chávez*. [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Biblioteca digital Univalle.

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/9621/CB0433982.pdf?sequence=1>

Franco M, A. (2004). El concepto habermasiano de la acción comunicativa en el modelo lingüístico comunicacional. *Utopía y Praxis Latinoamericana*.

Fuentes, I., y Farlora, M. (2019). *Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. Educação e Pesquisa.*, São Paulo, 45, 1–19.

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945197601>

Garcés, C. E. (2017). *Estrategia metodológica para mejorar la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de octavo año básico: aportes desde un enfoque cognitivo de base corpórea*. [Tesis de maestría, Universidad de Concepción].

Bibliotecas UDEC. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2718>

Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, vol. 22, núm. 38, 2015, pp. 39-59.

Gobernación del Huila. (2019). *Interpretación y análisis pruebas Saber (Resultados SABER 11o-2018.2)*. <https://www.huila.gov.co/descargar.php?idFile=33860>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.

González, L. A., y Ríos, G. (2014). *La comprensión de textos argumentativos (repositorio.utp.edu.co) de carácter polifónico e irónico: un caso de evaluación*

diagnóstica en la Universidad de Cartagena. [Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena]. Repositorio institucional Unicartagena.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/1784>

Guerrero, S. E. (2016). *Incidencia de una propuesta pedagógica desde la perspectiva discursiva e interactiva para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes universitarios*. [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca digital Univalle.

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/10160?mode=full>

Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, núm. 66 enero-febrero.

Hernández, C. M., Gutiérrez, A. E., & Zafra, D. G. (2016). *Efecto de una intervención educativa sobre las competencias comunicativas*. *Opción*, 32(11), 722-739.

<https://www.redalyc.org/pdf/310/31048902042.pdf>

Hernández Mendoza, S. L., & Danae Duana, A. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA. Publicación semestral, Vol.9, No. 17(2020) 51-53*.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación (4o Edición)*. Editorial McGraw Hill.

ICFES. (2019). *Informe nacional de resultados para Colombia-PISA 2018*. Módulos de competencias genéricas.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe nacional de resultados PISA 2018.pdf>

ICFES. (2020). Informe Nacional de resultados del examen Saber 11o 2020 Volumen I. In Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes.

I.Copi. (1997) *Introducción a la lógica*. México. Limusa

https://www.academia.edu/37011944/Introduccion_a_la_logica_de_irving_copi_version_1

—

López, D., Brito, L., & Torres, A. (2014). *Importancia y redacción de la carta al editor*.

Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, 19(4), 475–478.

<https://www.redalyc.org/pdf/473/47333055011.pdf>

María Del Carmen Gómez. (2010). *Unidad 2 Textos Argumentativos*. Universidad Autónoma del Estado de México.

[http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/69957/secme-](http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/69957/secme-2549_3.pdf?sequence=3)

[2549_3.pdf?sequence=3](http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/69957/secme-2549_3.pdf?sequence=3)

Martínez, M. C. (2001a). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Martínez, M.C. (2001b). *La dinámica enunciativa: la argumentación en la enunciación*.

En: Aprendizaje de la argumentación razonada. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Martínez, M. C. (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Martínez, M. C. (2004). *Discurso y Aprendizaje*. Universidad del Valle. (P,41).

https://www.academia.edu/29470392/Discurso_y_aprendizaje

- Martínez, M. C. (2005). *La argumentación en la Dinámica Enunciativa del discurso*.
Uruguay
Educa.https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/201706/La_argumentacion_en_la_dinamica_enunciat.pdf
- Martínez, M. C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso: perspectiva teórica y trabajos prácticos*. Universidad del Valle.
file:///C:/Users/Amali/Downloads/La_construccion_del_proceso_argumentativ.pdf
- Martínez, M. C. (2005). *El ethos discursivo: valores, razones y emociones como efecto de discurso*. Revista latinoamericana de estudios del discurso, (2), (139-157)
- Martínez, M. C. (2007). *Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado*. Universidad del Valle.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5959070.pdf>
- Martínez, M. C. (2007). *La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa*. Universidad del Valle. Teoría de la argumentación y debate parlamentario, 197-214.
- Martínez, M. C. (2013). *Los géneros desde una perspectiva social-enunciativa. La noción de texto integrado*. Revista Lationamericana de estudios del discurso. (p.4).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=595907>
- Martínez, M. C., Narvaja, E., & Bolívar, A. (2020). *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.
<https://risei.org/editorial>
- Mazzola, I. (2004, noviembre). *Lecturas de Bajtín. El Problema de los" Géneros Discursivos*. Razón y Palabras, Número 4.
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/imazzonla.html>

- MEN (2017). *Niveles de la educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233834.html?_noredirect=1
- Maybank. (1992). *Discurso argumentativo*. *Adv. Mater.*, 4(January), 116. https://www.fing.edu.uy/tecnoinf/mvd/cursos/coe/material/coe-discurso_argumentativo.pdf
- MEN. (2015). *Los niveles de lectura*. Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2_Guías_niveles_de_lectura.pdf
- MEN. (2017). *Estándares Básicos de Competencias*. Ministerio de Educación Nacional Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Mendoza, G., Ángel, M., Piedrahita, A., Victoria, M., Gómez, A., Cecilia, M., & Loaiza, R. (2005). *Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar*. *Revista Colombiana de Educación*, 49, 83–102. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635243005.pdf>
- Mendoza, J. (2011). Perspectivas teóricas sobre la opinión pública: Habermas y Noelle-Neumann. *Interpretextos*, 6(7), 105–118. http://ww.ucol.mx/interpretextos/pdfs/643_inpret6710.pdf
- Price, V. (1994). *Problemas de opinión pública*. En: *Opinión pública*. México: Universidad de Guadalajara/Dopsa/Peac, pp. 19-40. <http://gleymar.blogspot.com/2013/11/opinion-publica.html>
- Meneses Alba, J. X., K. Osorio Castañeda, y A.M. Rubio Quintero. (2018). *La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje*

significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. Actualidades Pedagógicas, (72), 29-47. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4336>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Revolución educativa. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

OCDE. (2007). *El programa PISA de la OCDE*. El Programa PISA de La OCDE qué es y para qué sirve, 34. <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OCDE. (2018). *Colombia - Resultados- PISA 2018*. Colombia - Country Note - PISA 2018 Results, 1–12. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL.pdf

ONU Mujeres. (2012). *Cartas Al Editor*. Centro Virtual de conocimiento para poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas. <https://doi.org/10.51481/amc.v49i3.325>

Organización de las Naciones Unidas para (docplayer.es) la Educación la Ciencia y la Cultura. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*. Uis Instituto De Estadística de la Unesco, (unesdoc.unesco.org) 0(46), 18–26. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>

Perdomo, A. F. (2020). *Secuencia didáctica a través de grillas semánticas orientadas a fortalecer la comprensión de lectura*. Universidad Surcolombiana. https://online210.psych.wisc.edu/wp-content/uploads/PSY-210_Unit_Materials/PSY-210_Unit01_Materials/Frost_Blog_2020.pdf <https://www.economist.com/special-report/2020/02/06/china-is-making-substantial-investment-in-ports-and-pipelines-worldwide>

Perelman , C. (1993). La lógica jurídica y la nueva retórica. *Editorial Civitas*.

- Pérez, Alejandra. (2016). *Prácticas de lectura del texto multimodal: el caso de la comprensión lectora en la educación primaria del grado 3o de la I.E. María Cristina Arango-Sede Los Pinos jornada de la tarde*. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Repositorio USCO.
<https://repositoriousco.co/handle/123456789/1698>
- Pérez, Andrea. (2014). *Tipos de textos*. Universidad autónoma del Estado de Hidalgo, 283.
<https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/15805>
- Pineda, M., & Castaño, A. (2014). *La Lectura como Derecho en la Formación de Ciudadanía*. Páginas: Revista Académica e Institucional de La UCPR, 96, 147–162.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249827>
- Pompa, Y. de la C., & Pérez, I. A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 160–167.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200023
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, 2002, pp. 5-39.
- Robín, R. (2020). Discurso Político y Coyuntura. *Revista Ensamblés Primavera*, 7(13), 205–219. <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/228>
- Rodríguez García, S., Herráiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I., & Bernal Escámez, S. (2011). Investigación Acción. *Métodos de investigación en Educación Especial 3a Educación Especial Curso: 20102011*.

- Rodríguez, M., & Carvajal, G. J. (1999). *El enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua materna: balance y perspectivas*. *Enunciación*, 04(3), 9–13. <https://doi.org/10.14483/22486798.2422>
- Rojas, H. G. (2006). *Distinción entre argumentos y falacias: Aportes para la didáctica de la ética*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Madrid]. Bibliotecas del Ecuador. <https://www.bibliotecasdeecuador.com/Record/ir-10469-3964>
- Restrepo Gómez, B., Maldonado, C. R., Londoño Giraldo, E., Ramírez González, D., & Ospina Ospina, A. (2011). Evaluación diagnóstica inicial en programas de educación superior virtual de la Católica del Norte. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 34, septiembre-diciembre, 2011, pp. 60-77.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y métodos. *Universidad de San Martín de Porres*.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación 6^o Edición*. Editorial McGraw Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Schiffrin, D. (2011). Definiciones de discurso. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 13, 181–213. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i13.43>
- Silva, M. V. Ñ., & Valdez, G. R. L. (2017). *Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la Universidad*. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 84, 791–817. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6402390>
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). *El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio*. *Revista Latinoamericana de Estudios*

Educativos (Colombia), 11(2), 111–133.

[http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)

Tascón, C. A. (2016). *Incidencia de una propuesta pedagógica enunciativa y dialéctico-crítica del discurso para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de educación media en una institución educativa oficial de ladera de la ciudad de Cali*. [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Biblioteca digital Univalle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9785?locale-attribute=en>

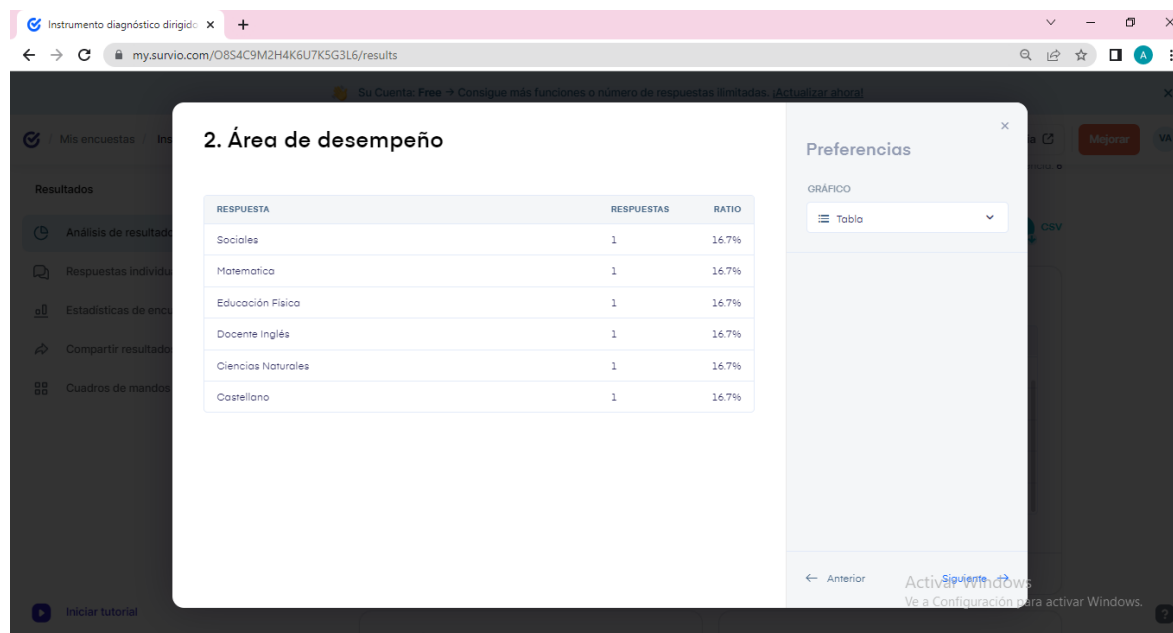
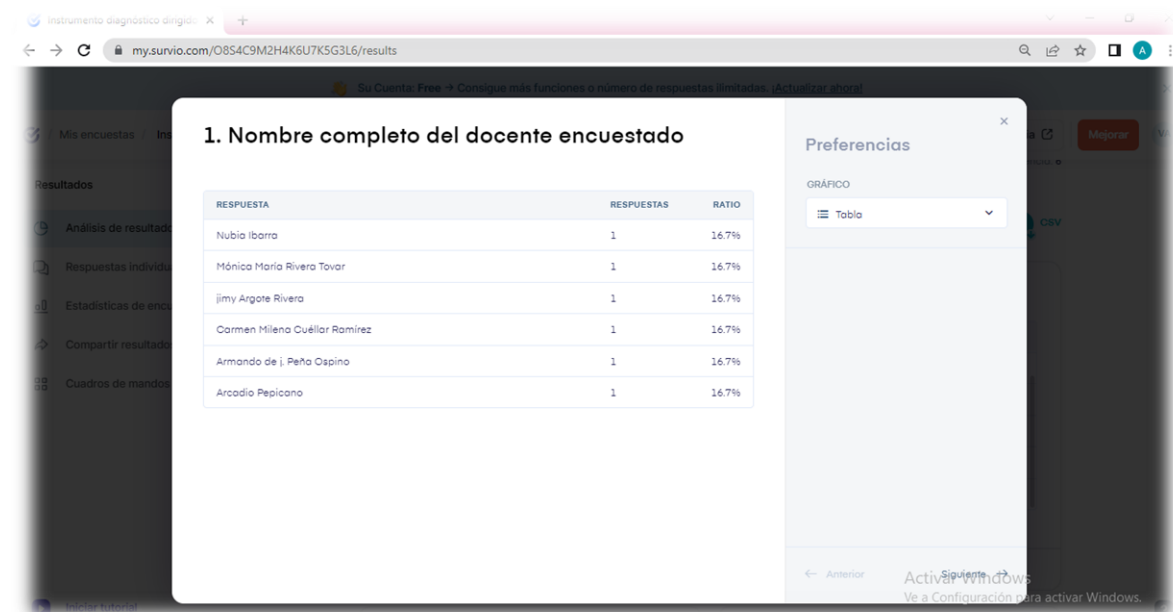
Torres, W. (2013). *Propuesta de política para la editorial Universidad Surcolombiana entre 2013 y 2027*. Resumen ejecutivo. Universidad Surcolombiana.

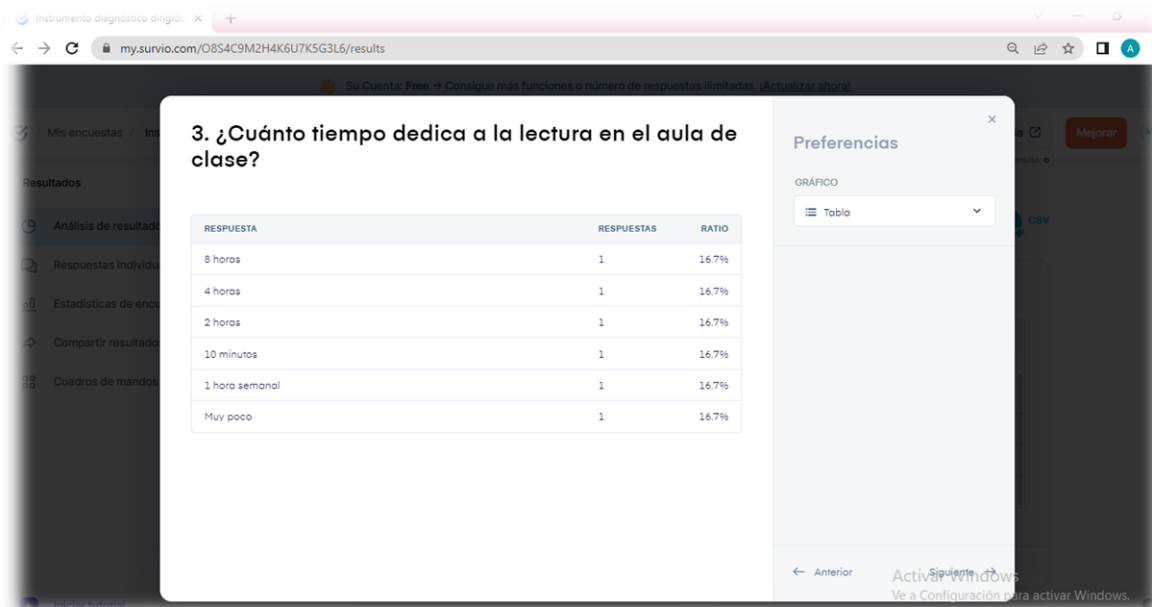
Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, vol. 11, 2005, pp. 49-61.

Van Dijk, T. A (1988) *Las noticias como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, Paidós comunicación.
<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Noticia%20como%20Discurso.pdf>

Lista de Anexos

Anexo A. Encuesta: <https://www.surveio.com/survey/d/M2T7Q8A8B4O6I8T8K>









instrumento diagnóstico diagnóstico x +

my.surveio.com/O854C9M2H4K6U7K5G3L6/results

Su Cuenta: Free → Consigue más funciones o número de respuestas limitadas. Actualizar ahora

8. ¿Qué materiales impresos y recursos TICs utiliza para fomentar la lectura?

RESPUESTA	RESPUESTAS	RATIO
Liveworksheet esal leasing bbc news	1	16.7%
Libro digital, celular, televisor, video beam	1	16.7%
Doc. PDF en el celular por medio de un grupo de trabajo	1	16.7%
celular	1	16.7%
Copias, proyección por pantallas	1	16.7%
Artículo de prensa, textos, columnas de opinión.	1	16.7%

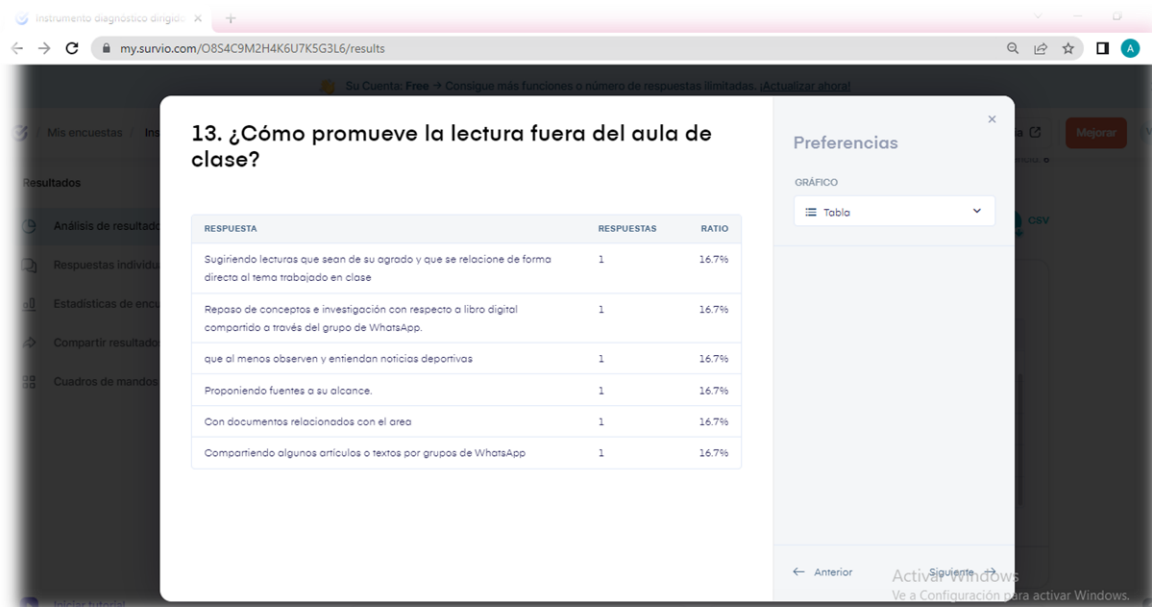
Preferencias

GRÁFICO: Tabla

← Anterior Activar Windows Ve a Configuración para activar Windows.







instrumento diagnóstico diagnóstico x +

my.surveio.com/O854C9M2H4K6U7K5G3L6/results

Su Cuenta: Free → Consigue más funciones y número de respuestas limitadas. (Actualizar ahora)

Mis encuestas Inicio Resultados Análisis de resultados Respuestas Individuales Estadísticas de encuestas Comparar resultados Cuadros de mandos Iniciar tutorial

15. ¿Cuáles son los principales problemas, relacionados o asociados con la comprensión lectora en los estudiantes, que usted como docente ha identificado desde su área de desempeño?

RESPUESTA	RESPUESTAS	RATIO
que por el celular ya no leen	1	16.7%
La forma en que ven el desarrollo del trabajo, ya que siempre existe un bloqueo de no poder llevar a cabo actividades propuestas	1	16.7%
Identificación de ideas principales, secundarias, las inferencias entre otras	1	16.7%
Falta de hábitos de lectura y comprensión de textos	1	16.7%
Escaso vocabulario. Solo gustan de las redes sociales.	1	16.7%
Distracción en el momento de leer	1	16.7%

Preferencias

GRÁFICO

Tabla

← Anterior Siguiente

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

instrumento diagnóstico diagnóstico x +

my.surveio.com/O854C9M2H4K6U7K5G3L6/results

Su Cuenta: Free → Consigue más funciones y número de respuestas limitadas. (Actualizar ahora)

Mis encuestas Inicio Resultados Análisis de resultados Respuestas Individuales Estadísticas de encuestas Comparar resultados Cuadros de mandos Iniciar tutorial

16. ¿Desde su área de desempeño cómo podría promover y contribuir al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes?

RESPUESTA	RESPUESTAS	RATIO
que lean noticias y los periódicos	1	16.7%
No tengo idea	1	16.7%
Incluir las nuevas TIC para despertar su interés.	1	16.7%
Implementando más actividades pedagógicas basadas en la comprensión de textos con temas de actualidad.	1	16.7%
Hacer un proceso desde los niveles inicial para poco a poco ir incrementando la complejidad	1	16.7%
En primer lugar actualizando los planes de estudio, proponiendo más tipologías textuales en el trabajo en el área.	1	16.7%

Preferencias

GRÁFICO

Tabla

← Anterior Siguiente

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

Escribe aquí para buscar

3:18 p.m.

Instrumento diagnóstico dirigido x +

my.surveio.com/O854C9M2H4K6U7K5G3L6/results

Ru Cuenta. Free. Consigue más funciones o número de respuestas limitadas. Actualizar ahora!

Mis encuestas In...
Resultados
Análisis de resultad...
Respuestas individu...
Estadísticas de enc...
Compartir resultad...
Cuadros de mandos

17. ¿Cuáles estrategias institucionales propondría para ayudar a mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes?

RESPUESTA	RESPUESTAS	RATIO
Tener biblioteca física e interactiva, con diferentes niveles.	1	16.7%
Incentivar la participación de los estudiantes Dedicar más espacios para la lectura Orientar métodos de auto aprendizaje basados en la comprensión lectora.	1	16.7%
Dotar la biblioteca, facilitar el acceso a internet	1	16.7%
Dar tiempo extra para toda clase de lectura no importando el área o la materia	1	16.7%
concursos de lectura	1	16.7%
Compra de textos y libros actualizados, modificar planes de área, trabajar proyectos de promoción de lectura	1	16.7%

Preferencias

GRÁFICO

Tabla

← Anterior

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

Iniciar tutorial

Anexo B. Test Inicial

ÁREA: LENGUA CASTELLANA

GRADO:

AÑO LECTIVO:

MAESTRO:

TALLERES DE COMPRENSIÓN TEXTUAL: GÉNERO DISCURSIVO Y LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

Objetivo: Diferenciar el contrato social de habla y las categorías de análisis que se construyen de acuerdo con la Situación de Comunicación.

Comparar los puntos de vista (a favor y en contra) que se proponen en dos textos, en los cuales se presenta una misma problemática.

TALLER DIAGNÓSTICO DE ANÁLISIS

1. Lea los textos que se presentan a continuación.

TEXTO 1.

20 jun. 2021 - 12:00 a. m.



Hernando Gómez Buendía
Columnista

¿Por qué fracasó el paro nacional?






Te invitamos a *Suscribirte* a El Espectador


El paro nacional fue una llamarada de grandes proporciones que sin embargo se apagó súbitamente. ¿Cómo explicar este raro fenómeno?

Una primera razón es la gran debilidad de las organizaciones populares en Colombia. No tenemos los partidos indígenas de otros países andinos, ni los sindicatos poderosos de Argentina o de Brasil, ni la coalición de clases medias en el estilo de Chile; tenemos núcleos regionales como el CRIC, sindicatos sectoriales como Fecode o movilizaciones locales contra algunos proyectos mineros.

En segundo lugar, las organizaciones nacionales siempre han estado intensamente fragmentadas. El movimiento campesino se dividió y se divide en varias “líneas”, los estudiantes o los pensionados tienen varias “federaciones”, e inclusive hoy en el Comité Nacional del Paro toman asiento tres centrales obreras que llevan años de disputarse el predominio (CUT, CGT y CTC).

Esa debilidad y esa fragmentación son a su vez reflejo de un problema más hondo: nadie en Colombia representa a nadie. Los sindicatos hablan por un 4 % de los trabajadores en las grandes empresas, las ONG hablan por sus respectivos activistas, los gremios dicen unas cosas mientras Sarmiento y los antioqueños se aseguran de otras cosas, el periodismo desapareció, las redes son ruido puro... e incluso los políticos de oposición hablan a título personal (como dijo De la Calle cuando la Coalición de la Esperanza se reunió con Iván Duque).

Pasando a lo coyuntural, la dispersión implicó que no existiera una causa o un reclamo verdaderamente común entre los manifestantes. Por eso los 104 puntos “de emergencia” que contenía el pliego, a pesar del intento de pegarlos con babas en “apenas” siete puntos tan gaseosos como este: “No discriminación de

género, diversidad sexual y étnica” (que, de paso, además, es lo que manda la Constitución desde hace 30 años).

La dispersión anterior acabó por diluir los reclamos sociales o económicos de fondo, para pasar a una cuestión distinta: la denuncia de abusos de la Fuerza Pública, que a su vez pudo ser diluida con los informes de organismos de control, la visita de la CIDH y las reformas a la Policía que anunció el presidente.

Además de lo cual, y antes que todo, está el carácter autodestructivo de las dos herramientas que podían utilizar los promotores: bloqueo de carreteras para desabastecer las ciudades y concentraciones callejeras que impiden movilizarse. Sin contar los episodios de vandalismo, estas dos estrategias perjudican a las mayorías y crearon el ambiente de opinión que hizo imposible mantener el paro.

Bajo esas circunstancias, el Comité Nacional tuvo que optar por un camino diferente: la redacción de proyectos de ley sobre los muchos puntos de la agenda, sobre lo cual hay que decir dos cosas. Que para eso no necesitaban hacer paros y que los proyectos no tienen por qué ser aprobados.

Lo cual me trae al tema grueso: hay un divorcio entre los movimientos sociales y el sistema político, y mientras ellos no se organicen y utilicen la vía electoral, no habrá reformas de veras en Colombia.

Para ahondar en los antecedentes y factores que explican el paro, les invito a mi libro [Entre la Independencia y la pandemia. Colombia, 1810 a 2020](#).

* Director de “la revista digital Razón Pública”.

Tomado de <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/hernando-gomez-buendia/por-que-fracaso-el-paro-nacional/>

TEXTO 2.

Sobre una columna

Con sumo asombro leo [la última columna de Hernando Gómez Buendía](#) para El Espectador donde, con una serie de argumentos inconexos, afirma que el paro fracasó.

Le quiero decir que fue gracias al paro y a los jóvenes colombianos, desaparecidos y muertos, que se bloqueó el esperpento de la reforma tributaria que pretendían sacar en medio de la pandemia y cuyo único objetivo tecnócrata y neoliberal era acabar con la clase media colombiana, socavando aún más las instituciones y la Constitución de Colombia. Esto, en el país más desigual de la región, del cual la OCDE calculó que se necesitan 11 generaciones de colombianos para alcanzar un nivel de igualdad aceptable, cifra que se ha triplicado con Duque.

¡El paro no fracasó y las vidas de los jóvenes colombianos no fueron en vano! Resulta incomprensible que adelante el argumento del fracaso del paro, reflexión que sólo se puede lograr desde una posición elitista y desinformada de las nuevas realidades del país. Si acaso el paro tuvo un fracaso fue la posición y respuesta violenta del Gobierno al movimiento social. Ese sí fue un fracaso total y absoluto, inclusive a nivel internacional. Acaso no vio que nombraron a Ordóñez el encargado de Derechos Humanos frente a la CIDH: otra aberración del presidente más básico e ignorante de la historia de este país.

Falta mucho de la realidad y de la verdad del país en el listado de sus argumentos escuetos y generalizantes. Aquí hay que ver la complejidad, los detalles y los matices de una sociedad que se muestra como un imposible histórico para la paz, la convivencia y el desarrollo.

Por otro lado, ¡los movimientos sociales están más vivos que nunca! Su liderazgo sociopolítico es mucho más eficiente que el acabado poder movilizador de los partidos políticos, maquinarias hoy incapaces de

producir ningún liderazgo y que sin lugar a dudas desencantan tanto a la juventud y a la gente, con todas las consecuencias que esto trae para nuestro sistema de partidos y nuestra democracia.

El paro no fracasó y los que fracasamos fuimos todos nosotros como país. Si hay que hablar de fracasos: fracasó Colombia.

Daniel del Castillo Rengifo. Político, Universidad Paris I Panthéon-Sorbonne. Especialista en Latinoamérica de CLACSO.

Tomado de <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/cartas-de-los-lectores/dos-cartas-sobre-el-paro-nacional-y-como-combatir-la-violencia/>

1. Completa las rejillas de análisis para cada uno de los textos

TEXTO 1.

ANÁLISIS GÉNERO DISCURSIVO Y LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN		
TÍTULO DEL TEXTO: ¿Por qué fracasó el paro nacional?		
GÉNERO DISCURSIVO: Periodístico		
TIPO DE TEXTO: Columna de opinión		LUGAR DE DIFUSIÓN: periódico El Espectador
CONTRATO SOCIAL DE HABLA: Modo argumentativo - persuasivo		
LOCUTOR: Hernando Gómez Buendía	INTERLOCUTOR: Cualquier lector	ESTILO LÉXICO: Técnico flexible, orientado a una comprensión general.
INTENCIÓN: Describir su percepción frente a por qué fracaso el paro y crear opinión desde su postura.	PROPÓSITO: Busca que el destinatario conozca las razones del fracaso del paro.	TEMA: El fracaso del paro nacional

TEXTO 2.

ANÁLISIS GÉNERO DISCURSIVO Y LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN		
TÍTULO DEL TEXTO: Sobre una columna		
GÉNERO DISCURSIVO: Periodismo		
TIPO DE TEXTO: Carta de los lectores/opinión		LUGAR DE DIFUSIÓN: El Espectador
CONTRATO SOCIAL DE HABLA: Modo argumentativo: opinión del lector		
LOCUTOR: Daniel del Castillo Rengifo	INTERLOCUTOR: Columnista Hernando Gómez Buendía y a otros lectores de la publicación.	ESTILO LÉXICO: Técnico flexible, orientado a una comprensión general.
INTENCIÓN: Defender las ideas de los logros que se obtuvieron con el paro	PROPÓSITO: El texto tiene como propósito la publicación de la carta y que los otros lectores se enteren y compartan sus mismas valoraciones.	TEMA: Los logros del paro nacional

2. A partir de la información registrada en la rejilla conteste las siguientes preguntas:

- a) ¿Ambos textos responden a la misma intención comunicativa? Explique cuál es la intención de cada texto.

No responden a la misma intención comunicativa. En el primer texto la intención es describir las razones que hicieron fracasar el paro nacional. En el segundo texto, la intención es dar a conocer los logros que se obtuvieron con el paro.

b) **¿Cuál es el propósito que se espera de sus interlocutores (lectores) en cada uno de los textos?**

Lectores críticos, que conozcan y compartan sus mismas apreciaciones y valoraciones.

c) **¿Qué espera lograr el locutor (autor) con el texto?**

Tanto en el texto 1 como en el 2 lo que esperan lograr los locutores es la persuasión racional y emocional de los enunciatarios, con argumentos tanto a favor como en contra del paro nacional.

d) **¿En qué género discursivo se enmarca cada uno de los textos?**

Los dos textos se enmarcan en el género discursivo periodístico.

Algunas características o marcas lingüísticas presentes en los textos periodísticos escritos son:

- ✓ Empleo de la primera persona en los verbos, en los determinantes y en los pronombres: Yo pienso, yo creo, me parece, en mi opinión...
- ✓ Presencia de verbos que indican opinión o sentimiento (creer, sentir, opinar...).
- ✓ Uso de oraciones exclamativas, exhortativas, dubitativas, desiderativas, que indiquen afectividad.
- ✓ Uso de afirmaciones y negaciones categóricas.
- ✓ Puede aparecer el modo subjuntivo e imperativo de los verbos.
- ✓ Uso de adjetivos y adverbios valorativos (que valoran la realidad): emocionante, degradante, atractivo, oportuna...
- ✓ Uso de recursos expresivos o figuras literarias variadas (repeticiones, interrogaciones retóricas, ironías, metáforas...).
- ✓ Utilización de un léxico afectivo y connotativo (pequeñito, cariño, me aterroriza, bello y peligroso...).
- ✓ Se aprecia un tono argumentativo muchas veces acompañado de reflexiones u opiniones.

3. **¿Cuáles son las marcas lingüísticas presentes en los textos? Tome apartes de los textos que le permitan identificar su utilización dentro del discurso de cada texto.**

Texto 1

Empleo de primera persona del singular y primera persona del plural

No tenemos los partidos indígenas de otros países andinos

Tenemos núcleos regionales

Lo cual me trae al tema grueso

me trae

Le quiero decir

los que fracasamos fuimos todos nosotros

verbos que indican opinión o sentimiento

tenemos, fracasamos, fuimos, leo, quiero, fuimos

Uso de adjetivos y adverbios valorativos

grandes proporciones intensamente fragmentadas, gran debilidad, de igualdad aceptable, nuevas realidades,

argumentos escuetos y generalizantes

imposible, esperpento, más Desigual posición elitista y desinformada,

oraciones exclamativas que indican afectividad

¡El paro no fracasó y las vidas de los jóvenes colombianos no fueron en vano!

¡los movimientos sociales están más vivos que nunca!

recursos expresivos

Acaso no vio que nombraron a Ordóñez
otra aberración del presidente más básico e ignorante de la historia de este país

tono argumentative con reflexiones u opiniones

- hay un divorcio entre los movimientos sociales y el sistema político, y mientras ellos no se organicen y utilicen la vía electoral, no habrá reformas de veras en Colombia.
- El paro no fracasó y los que fracasamos fuimos todos nosotros como país. Si hay que hablar de fracasos: fracasó Colombia.

4. ¿Cuál es el tipo de texto y el medio de difusión empleado en cada uno de los textos?

En los dos textos es una columna de opinión. El medio de difusión es escrito, publicado ambos, por el periódico El Espectador.

5. ¿Cuál es la relación entre el enunciador – enunciatario y lo enunciado?

El enunciador habla en el texto desde un lugar de autoridad que le es conferido por el espacio destacado que ocupa su nota y por el género (columna personal) usualmente reservado a periodistas y escritores reconocidos. Para un enunciatario que puede ser cualquier público (colombiano) como voz responsable del enunciado: punto de vista por un lado del fracaso del paro y por otro, de los logros del paro a través de un discurso referido a organizaciones populares, gubernamentales, ONGs, partidos políticos

6. Realice una jerarquización de ideas y escríbelas según el orden en que se presentan en el texto.

Texto 1

Idea central: hay un divorcio entre los movimientos sociales y el sistema político, y mientras ellos no se organicen y utilicen la vía electoral, no habrá reformas de veras en Colombia.

Idea 1: gran debilidad de las organizaciones populares en Colombia, siempre han estado intensamente fragmentadas.

Idea 2: en Colombia nadie representa a nadie.

Idea 3: la dispersión implico que no existiera una causa o un reclamo verdaderamente común entre los manifestantes.

Idea 4: el carácter autodestructivo de los promotores: bloqueo de carreteras para desabastecer las ciudades y concentraciones callejeras que impiden movilizarse.

Idea 5: dos estrategias que perjudicaban a las mayorías y crearon el ambiente de opinión que hizo imposible mantener el paro.

Idea 6: para la redacción de proyectos de ley no necesitaban hacer paros y los proyectos no tienen por qué ser aprobados.

Texto 2

Idea central: ¡El paro no fracasó y las vidas de los jóvenes colombianos no fueron en vano!

Idea 1: fue gracias al paro y a los jóvenes colombianos, desaparecidos y muertos, que se bloqueó el esperpento de la reforma tributaria

Idea 2: Si acaso el paro tuvo un fracaso fue la posición y respuesta violenta del Gobierno al movimiento social.

Idea 3: ¡los movimientos sociales están más vivos que nunca!

Idea 4: Si hay que hablar de fracasos: fracasó Colombia.

7. **Según las relaciones entre los términos y las cadenas semánticas que se establecen identifique el punto de vista del enunciador en cada texto. Fundamente su respuesta.**

Texto 1: Se construye como un sujeto crítico de las realidades nacionales desde una postura negativa y demostrativa.

Texto 2: Se construye como un sujeto crítico de las realidades nacionales desde una postura positivista y reflexiva.

8. **Organice el texto de acuerdo con el desarrollo temático propuesto por el autor.**

Texto 1

- I. El paro nacional fue una llamarada de grandes proporciones que sin embargo se apagó súbitamente.
- II. Una primera razón es la gran debilidad de las organizaciones populares en Colombia
- III. En segundo lugar, las organizaciones nacionales siempre han estado intensamente fragmentadas.
- IV. nadie en Colombia representa a nadie
- V.
- VI. dispersión implicó que no existiera una causa o un reclamo verdaderamente común entre los manifestantes
- VII. acabó por diluir los reclamos sociales o económicos de fondo
- VIII. utilizar estrategias que perjudican a las mayorías y crearon el ambiente de opinión que hizo imposible mantener el paro.
- IX. el Comité Nacional tuvo que optar por un camino diferente y que para eso no necesitaban hacer paros y que los proyectos no tienen por qué ser aprobados.
- X. hay un divorcio entre los movimientos sociales y el sistema político, y mientras ellos no se organicen y utilicen la vía electoral, no habrá reformas de veras en Colombia.

Texto 2

- I. gracias al paro se bloqueó el esperpento de la reforma tributaria que pretendían sacar en medio de la pandemia.
- II. Si acaso el paro tuvo un fracaso fue la posición y respuesta violenta del Gobierno al movimiento social.
- III. realidad y verdad una sociedad que se muestra como un imposible histórico para la paz, la convivencia y el desarrollo.
- IV. ¡los movimientos sociales están más vivos que nunca!
- V. Si hay que hablar de fracasos: fracasó Colombia.

9. Compara los dos textos y completa el siguiente cuadro con las semejanzas y diferencias que presentan.

¿Por qué fracasó el paro nacional?	Sobre una columna
Columna de opinión Género discursivo: periodismo Tipo de texto: columna de opinión Argumentos del fracaso del paro Persuadir ESTILO LÉXICO: técnico flexible, orientado a una comprensión general	Columna de opinión Género discursivo: periodismo Tipo de texto: carta a lectores/ opinión Argumentos de los logros del paro Informar ESTILO LÉXICO: técnico flexible, orientado a una comprensión general

10. A partir de lo registrada en el cuadro, escriba sus conclusiones. Refuerce sus conclusiones respondiendo a la pregunta ¿Qué opina usted sobre lo que plantean los autores de los textos?

Anexo C. Taller Situación de Enunciación

Taller de Comprensión textual- Situación de Enunciación

Área : Lengua Castellana	Grado: Noveno	Fecha: 19-08-2022
Docente orientadora: Amelia Vargas Pasinga		
Institución Educativa: Laureano Gómez		Jornada:
Objetivo: Precisar en las categorías de análisis del Género Discursivo y de la Situación de Enunciación.		

Activando conocimientos previos...

- Desde el género argumentativo construya un texto a partir de la siguiente situación de enunciación:

Sujeto Enunciador: Madre cabeza de hogar a quien le amputaron la pierna equivocada en un mal procedimiento quirúrgico.

Sujeto Enunciatorio: Director de la Clínica: avaro y corrupto.

Intención del Enunciador: Denunciar negligencia médica y recibir indemnización.

Desarrollo...

- En los textos que se presentan a continuación, encontrarás la introducción de tres textos noticiosos sobre un mismo acontecimiento. A partir de los cuales deberás ejecutar las siguientes acciones:
 - Contraste los tres textos identificando el género discursivo al que pertenece cada uno y la situación de enunciación en la que se desarrollan.**

Los tres textos pertenecen al **género periodístico**, puntualmente se trata de tres noticias diferentes, generadas alrededor de un mismo acontecimiento. La situación de enunciación en este caso es: un asaltante muere es asesinado por una de sus víctimas en el momento en que intentaba atracar a un bus.

- Identifique el tono y el posible tipo de periódico en el que pudo ser publicado cada uno.**

Texto	Tono	Tipo de periódico
Texto 1	Parco, periodístico y realista.	Diario, local
Texto 2	Irónico, Jocosos.	Sensacionalista .

Texto 3	Parco, periodístico y realista.	Diario, local
---------	---------------------------------	---------------

- c) Elija uno de los tres textos y continúe su producción conservando el tipo de situación de enunciación y la tonalidad.
- d) Complete la noticia seleccionada de modo que pueda publicarse en un periódico de corte sensacionalista.

Texto 1.

‘Tortolita’ se subió a un bus y a punta de pistola comenzó a atracar a los pasajeros. Una víctima se defendió y lo mató. Ahora su mamá pide justicia.

Tomado del sitio web del periódico Q’hubo Bucaramanga. Fuente: <https://qhubobucaramanga.com/internacionales/62246-mi-hijo-solo-salio-a-robar-como-todos-los-dias-y-me-lo-mataron-madre-de-ladron-muerto>

Texto 2.

Un episodio de inseguridad en Guatemala terminó siendo noticia, pero no por el evento en sí mismo sino por el reclamo de la madre de uno de los asaltantes.

Todo comenzó cuando su hijo, Josué García alias “El Tortolita”, subió junto a un autobús y junto con otro ladrón asaltaron a los pasajeros. Uno de ellos le disparó y lo mató, y ahora la madre del ladrón reclama justicia porque su hijo “sólo salió a asaltar como todos los días” pero “no le hacía daño a nadie”.

Tomado del periódico El Día. Fuente: <https://www.diarioeldia.cl/mundo/2022/3/30/mi-hijo-se-levanto-asaltar-lo-mataron-madre-pide-justicia-por-asesinato-de-ladron-en-guatemala-90779.html>

Texto 3.

Por medio de las redes sociales y diferentes medios de comunicación se dio a conocer el pedido de una madre que pide justicia por la muerte de su hijo, Josué García, un peligroso ladrón que robaba en los buses de la ciudad a punta de pistola en la localidad Esmeralda, en Amatitlán en Guatemala.

Tras la muerte de su hijo, la mujer fue entrevistada y dijo: "Me lo mataron... justicia, justicia". El joven perdió la vida luego de que un pasajero de un bus se resistió al robo.

Tomado del centro radial de noticias La Kalle, 96.9 F.M. Fuente: <https://lakalle.bluradio.com/noticias/judiciales/mi-hijo-salia-a-robar-como-todos-los-dias-y-me-lo-mataron-madre-de-ladron-clama-justicia>

Anexo D. Taller Situación de Comunicación

Taller de Comprensión textual- La Situación de Comunicación

Área : Lengua Castellana	Grado: Noveno	Fecha: 9-09-2022
Docente orientadora: Amelia Vargas Pasinga		
Institución Educativa: Laureano Gómez		Jornada:
Objetivo: Precisar en las categorías de análisis del Género Discursivo, concretamente, en la Situación de Comunicación.		

1. En parejas, realiza la lectura de los textos que se presentan a continuación:

Texto 1

Ecos del 6 de septiembre de 1952 que aún se escuchan hoy



Las violencias en Colombia han sido cíclicas. Tenemos que ser capaces de romper con las divisiones que nos han marcado durante tanto tiempo.

Foto: Ilustración de Éder Rodríguez.

Hoy hace 70 años la sede de El Espectador se alzaba en llamas. También pasaba lo mismo con las instalaciones de *El Tiempo*, con la sede liberal en la plazoleta de Santander y con

las casas de Alfonso López Pumarejo y de Carlos Lleras Restrepo. Como bien lo describió Guillermo Pérez Flórez en un artículo para El Espectador el pasado domingo, sobran los indicios de que los ataques contaron con la complicidad del Gobierno, de la Policía y hasta de los bomberos, en un intento por aniquilar a los representantes de las ideas liberales. Los ecos de lo ocurrido aún se pueden escuchar en una Colombia donde los gobiernos se han encargado de señalar a sus opositores como enemigos, fomentando así violencias que no deberían existir en nuestra democracia.

En una declaración firmada por Carlos Lleras Restrepo y que también publicamos el domingo, el líder liberal fue claro: “Lo cierto es que la Policía, en lugar de protegernos, abrió fuego contra nosotros, pues pudimos sentir claramente las balas de fusil”. Estaba relatando cómo unas 50 personas llegaron a su casa a quemarla, apoyadas por la misma Policía y contando con la complicidad de los bomberos, que se rehusaron a aplacar el incendio durante horas. El ataque a la casa de Lleras fue el último en un día en que El Espectador también vio su sede en llamas. En la crónica de Guillermo Cano publicada entonces en este periódico también se relata cómo la violencia, más que ser una respuesta desenfrenada e irracional, parecía responder a un plan orquestado con ayuda estatal. El objetivo era claro: silenciar las voces liberales en una época en que el Gobierno conservador se acercaba al autoritarismo.

Es paradójico, porque la agenda autoritaria conservadora luego desencadenaría en el golpe de Estado de Gustavo Rojas Pinilla, quien se declaró dictador hasta 1957, cuando tuvo que renunciar para dar paso a lo que sería el Frente Nacional. La violencia engendrando violencia. Los relatos de toda esa época concuerdan en lo mismo: había una persecución violenta, en ocasiones institucional y en otras por vías de hecho, de todo aquel que pensara diferente. Por eso fueron atacados los dos periódicos que se identificaban con la resistencia de los valores liberales y de la democracia. Por eso, también, El Espectador tiene una larga historia de anatemas y presiones que venían de las fuerzas conservadoras y de la Iglesia católica.

Las investigaciones oficiales nunca llegaron a condena alguna y la impunidad, como tantas veces en Colombia, se convirtió en aliada de los abusos estatales. Por eso mismo el recuerdo de lo ocurrido y las palabras de Lleras se sienten tan vigentes. Nuestro país sigue teniendo abusos policiales, persecuciones políticas, gobiernos que ven en sus opositores a enemigos. Si algo tenemos que aprender es que el fuego de la intolerancia no permite construir un país en paz, que nuestra democracia necesita el disenso saludable, los diálogos entre diferentes, el respeto a las ideas que sean incómodas. Las violencias en Colombia han sido cíclicas. Tenemos que ser capaces de romper con las divisiones que nos han marcado durante tanto tiempo.

Tomado de Periódico El Espectador. Fuente: <https://www.elespectador.com/opinion/editorial/ecos-del-6-de-septiembre-de-1952-que-aun-se-escuchan-hoy/>

Texto 2

Un papelito llamado ley

La propuesta del ministro de Justicia, Néstor Osuna, de cambiar la cárcel, en algunos casos, por métodos de reparación que resulten más prácticos para la víctima y menos engorrosos para la justicia y el Estado no es mala en sí misma. Habrá que analizar en qué tipo de delitos puede ser aplicada para que no se vuelva una burla y garantizar que existan mecanismos para que la restauración sea real y no apenas nominal. Pero el problema de fondo no es el tipo de sanción que imponamos, sino que, para ser francos, la ley en Colombia se volvió un papelito más, que se puede pisotear, desconocer y obviar a gusto del consumidor, sin que nadie vele por su efectiva implementación.

La ley es apenas un papelito cuando se capturan delincuentes en flagrancia en ciudades como Bogotá y se demora más el traslado del ladrón, atacante u homicida a un juzgado que el tiempo que dura en ese despacho antes de quedar nuevamente en libertad.

En el primer semestre del año, de 5.559 capturados con las manos en la masa, 4.941 quedaron libres sin más. Sépalo bien, querido lector: el 88 por ciento de los pillos que hoy cogen los policías por robarle su celular, atracarlo en TransMilenio, destruir con sevicia la infraestructura de la ciudad, e incluso herir y matar gente, vuelve a la calle en menos de 8 horas. ¿Y qué creen que se van a hacer estas personas? ¿A rezar para empatar? ¿A buscar trabajo para dejar su vida delictiva? No. Salen a regar el mensaje de que la ley en Colombia es un papelito inofensivo que no sirve para nada. Letra muerta que se demoran entre seis meses y un año en redactar unos congresistas que después no les hacen seguimiento a las normas que aprueban, porque a nadie le importa que exista una inflación legislativa sobre este tema, pero al mismo tiempo un déficit de justicia pavoroso en la realidad.

La ley no es más que un papelito que se puede tirar a la basura, cuando algunos se creen con libertad de invadir terrenos y permanecer en ellos sin que nadie pueda amonestarlos ni obligarlos a respetar la propiedad privada y el derecho al trabajo de otros. Como lo mostró este diario en una completa investigación, con camionetas blindadas y tinterillos, algunos llegan a unos predios productivos, a tomar posesión de lo que no es suyo. Y no les importa porque, al final, una cosa es lo que dice la ley y otra la que pasa, mientras el Estado va renunciando voluntariamente a los mecanismos coercitivos que tiene para hacer cumplir ese pacto social que era sagrado, al que solíamos llamar con el nombre de 'Constitución' y 'ley'.

La Rama Judicial pide más jueces. Necesita tenerlos, claramente. En Colombia no hay más de 11 jueces por cada 100.000 habitantes, cuando el estándar internacional es de 65 por cada 100.000. Pero volvemos al mismo punto: si no existe una conciencia colectiva y una reivindicación del valor de las leyes en nuestro país, de nada sirve aumentar el número de togados para que se enfrenten a un desprecio del cumplimiento de las normas tan enquistado y perverso como el que parece haber en nuestra nación por estos días.

Si las autoridades son las primeras en volver relativo el respeto de la ley para acomodarlo libremente a sus conductas o a su ideología; si se emborrachan y les dicen 'asesinos' a los policías y nada pasa; si los líderes regionales conviven con el desconocimiento de las normas y si quienes agraden esas líneas mínimas de convivencia y entendimiento, son los nuevos responsables del diseño del modelo normativo, la ley pierde todo su valor intrínseco y no es más que un papelito al que se le mira con desdén.

Por: José Manuel Acevedo. Tomado de Periódico El Tiempo. Fuente: <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/jose-manuel-acevedo/un-papelito-llamado-ley-columna-de-jose-manuel-acevedo-700077>

2. A partir de la lectura realizada, completar el siguiente cuadro comparativo:

	Texto 1	Texto 2
Título	Ecos del 6 de septiembre de 1952 que aún se escuchan hoy.	Un papelito llamado ley.
Tema	La histórica guerra entre los partidos políticos colombianos.	Impunidad e Injusticia en Colombia.
Propósito	Lograr que los interlocutores conozcan la realidad histórico-política de Colombia.	Argumentar las razones por la que la ley en Colombia no se cumple.
Intención	Exponer algunos de los eventos históricos que se han desarrollado en el marco la lucha entre los partidos políticos en Colombia.	Manifestar la postura que se tiene sobre cómo se aplica la ley en Colombia.
Locutor	Anónimo	José Manuel Acevedo
Interlocutor	Comunidad lectora en general	Comunidad lectora en general
Lugar de difusión	El Espectador	El Tiempo

3. Tomando como referencia la información suministrada en el cuadro anterior, responde las siguientes preguntas:

✚ ¿Los textos leídos poseen la misma intención? Justifica tu respuesta.

✚ ¿Poseen el mismo propósito los interlocutores en los respectivos textos? Justifica tu respuesta.

✚ ¿Los dos textos responden a la misma temática? ¿Por qué?

Anexo E. Taller Organización Microestructural

Taller de Comprensión textual- La organización Micro-estructural

Área : Lengua Castellana	Grado: Noveno	Fecha: 2-09-2022
Docente orientadora: Amelia Vargas Pasinga		
Institución Educativa: Laureano Gómez		Jornada:
Objetivo: Precisar en las categorías de análisis del Género Discursivo, concretamente, en los aspectos que se relacionan con la organización micro-estructural de los textos.		

Actividad 1.

Parte 1.

1. Formar equipos de trabajo (12 estudiantes). Cada equipo se dividirá en dos. El equipo 1 constará del sub-equipo a y del sub-equipo b. El equipo 2 constará del sub-equipo a y del sub-equipo b, y así cada grupo estará dividido para facilitar el cumplimiento de la siguiente instrucción: Cada sub-equipo a, deberá leer el texto que se presenta a continuación e identificar en él las cadenas semánticas que lo configuran. (Representar dichas cadenas mediante un mapa mental haciendo uso de elementos diferenciadores como formas y colores). Una vez realizado lo anterior, el sub-equipo a deberá mostrarle al sub-equipo b, el trabajo realizado sin dar más explicaciones, lo cual será el insumo para que el sub-equipo b, deduzca lo referido por el enunciador en el texto.

Un invierno largo

1 sept 2022 - 12:30 a. m.

Javier Ortiz Cassiani
Seguir

Un invierno largo

f t ↻ 10 Guardar

Escuchar: Un invierno largo 0:00 audimo

Será un invierno largo en Europa. Es imposible no revisitar las memorias de la Primera y la Segunda Guerra Mundial.

Mientras el mundo se preocupa por dotar los establecimientos públicos con toallas higiénicas y tampones gratuitos para las mujeres, una guerra amenaza con cortar la energía para el funcionamiento de la calefacción tan necesaria en Europa para los últimos meses del año y los primeros del siguiente —por ahora el intenso verano mata gente en las calles—. La guerra —de la que ya pocos por fuera de la cartografía física de su influencia hablan— tiene la acción y la estética de las de vieja data: se va “a por ellos”, en su propio territorio, y se aceita la maquinaria para la construcción de héroes solitarios.

En tiempos en los que la asepsia bélica pregona la eficacia de drones letales capaces de matar a un soldado mientras arrecuesta su AK-47 en la pared para poner su trasero en la tasa del inodoro sin dañar los azulejos, la guerra en Ucrania invita masivamente a cavar trincheras, rellenar sacos de arena y escribir diarios a lo Ana Frank. Deliramos. Se abren cada vez más espacios para los animales. En el trabajo, en los centros comerciales, en los aviones. Cada vez más personas certifican científicamente su dependencia emocional de las mascotas, pero también cada vez más cientos de migrantes mueren en los fríos e inmensos mares buscando un certificado que les permita cambiar su

destino en un mundo lleno de prejuicios remotos. Nos queda, eso sí, la solidaridad mediática para ambos casos.

Cuando Nancy Pelosi, presidenta de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos, se bajó del avión en Taiwán hace un mes con su impecable sastrero en tono rosa vieja y alborotó el escenario de la geopolítica mundial, nadie se fijó en que la congresista también visitaba los tiempos de mediados del siglo XX. En abril de 1951, el presidente norteamericano Harry S. Truman destituyó al carismático general Douglas MacArthur, comandante en jefe de las fuerzas de los Estados Unidos en la guerra de Corea (1950-1953). MacArthur había llevado demasiado lejos sus ambiciones militares, y Truman, pese a que se había hecho político por su participación en la Primera Guerra Mundial como oficial de artillería, sabía que no se podía jugar con China. La tensión constante era con la Unión Soviética en la llamada Guerra Fría, pero ambos habían aprendido hasta dónde llegar para no encender el fuego. China, en cambio, como potencia emergente tenía el poder del número. En 1957 Mao se lo hizo saber a un dirigente comunista italiano. Ante la posibilidad de una guerra atómica dijo: “¿Quién le ha dicho que Italia vaya a sobrevivir? Quedarán 300 millones de chinos y eso bastará para la continuidad de la raza humana”.

La reacción de China a la visita de Pelosi recuerda esos tiempos: “Estas conductas, como jugando con el fuego, son extremadamente peligrosas. Quienes jueguen con el fuego perecerán por este”, dijeron en un comunicado oficial. Y otra vez apareció el poder del número: “La posición del Gobierno y el pueblo chinos sobre la cuestión de Taiwán es consecuente. Defender resueltamente la soberanía nacional y la integridad territorial es la firme voluntad de los más de 1.400 millones de chinos, y hacer realidad la reunificación completa de la patria constituye la aspiración común y la responsabilidad sagrada de todas las hijas e hijos de la nación china. La voluntad del pueblo no puede ser desafiada y la tendencia de los tiempos no puede ser revertida. Ningún país, ninguna fuerza y ningún individuo debería desestimar la firme determinación, la fuerte voluntad y la gran capacidad del Gobierno y el pueblo chinos de salvaguardar la soberanía nacional y la integridad territorial y materializar la reunificación del país y la revitalización de la nación”.

El mundo estrena sensibilidades mientras las formas del poder recrean los viejos tiempos. Rusia, en una guerra que parece de otra época, amenaza a Europa con el combustible. Será un invierno largo en Europa.

Tomado del Periódico El Espectador. Fuente:

<https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/javier-ortiz/un-invierno-largo/>

Parte 2.

2. El texto leído es un claro ejemplo de Progresión temática constante. ¿Por qué?

De acuerdo con lo expresado por María Cristina Martínez, en un texto se presentan varios tipos de continuidad. Uno de ellos se conoce bajo el nombre de Progresión Temática Constante, el cual consiste en generar un proceso de tematización simple en el que pese a que los remas cambian, el tema se mantiene a lo largo del texto, sin importar cuán extenso sea. En el texto en estudio, el tema es la guerra y se soporta desde diferentes remas que conducen al mismo punto: la guerra que actualmente sucede en Europa, dejará una irrevocable consecuencia, esta es más muertes que de solucionarse los conflictos entre los países europeos implicados, podrían evitarse.

3. ¿De qué manera se presenta la reiteración léxica en el texto anterior? Justifica tu respuesta mencionando el tipo de reiteración evidenciada.

La reiteración léxica es un tipo de repetición lexical que puede darse de tres maneras diferentes: mediante repetición de términos, presentación de sinónimos de un término ya mencionado y/o presentación de términos cuya relación con los mencionados es asimétrica. En el caso del texto leído, se presenta la repetición, lo cual es fácil evidenciar si se le presta atención a la cantidad de veces que en el texto se repite la palabra guerra.

Actividad 2.

1. Uno de los mecanismos más utilizados en la construcción de textos es la sustitución. Lee el texto que se presenta a continuación y suprime en él los términos redundantes.

En Segovia, Antioquia, a principios de agosto, los asesinos graban a su víctima mientras la torturan y cuelgan en redes el horror haciendo alarde de su insania. Su víctima aparece después desmembrada por los verdugos, y con advertencias de que lo mismo les espera a otros. Los que descuartizan, además de torturar y matar, mandan un mensaje de terror y de miedo. El 27 de marzo, otra vez en el centro de Bogotá “el cadáver de un hombre fue hallado en la calle, envuelto en un colchón rojo. La necropsia realizada por los forenses evidenció que tenía 161 heridas con arma blanca”. El viernes antepasado, cuatro cuerpos torturados y masacrados dentro de una camioneta Toyota Prado. Esta misma semana, otros tres cuerpos envueltos en bolsas de plástico hallados en la localidad Kennedy. Ya estoy mareado, con náuseas, no les doy más detalles. En los últimos seis meses, solo en Bogotá, han aparecido 19 cuerpos descuartizados.

*Un fragmento tomado del texto “Los cuerpos descuartizados”, de la autoría de Héctor Abad Faciolince.
Fuente: <https://www.hectorabad.com/los-cuerpos-descuartizados/>*

2. ¿Qué tipo de sustitución es la que acabas de realizar y en qué consiste?
La realizada es la sustitución oracional, dado que se suprimieron oraciones que se consideraban redundantes.
3. ¿A un texto escrito por un niño de 8 años, es necesario aplicarle la sustitución? Justifica tu respuesta.
Sí, es necesario, dado que los niños tienden a redundar cuando hablan y sobre todo, cuando escriben, haciendo un uso reiterativo de términos que dada su evidente presencia en los textos, sobran.

Anexo F. Taller Organización Macroestructural

Taller de Producción Textual- Macroestructura

Área: Lengua Castellana	Grado: Noveno	Fecha: 18/10/2022
Docente orientadora: Amelia Vargas Pasinga		
Institución Educativa: Laureano Gómez		Jornada:
Objetivo: Precisar en las categorías de análisis del Género Discursivo, puntualmente, en los aspectos que se relacionan con la organización macroestructural de los textos.		

Lo que debes saber:

A la hora de comprender y producir textos, uno de los aspectos de mayor importancia, es la capacidad de identificar, comprender y relacionar las ideas principales con las secundarias. Por tal motivo, el presente taller tiene como propósito fundamental el desarrollo y fortalecimiento de dichas habilidades.

Lo que debes hacer:

1. *“Una sorprendente invitación a la inmersión en una vida prestada por medio de una historia contada”*, es el título atribuido a una interesante columna de opinión sobre el cine. La totalidad de las ideas que componen este texto se enumeran en desorden en una hoja anexa que le será entregada con este taller, con la intención de que recorte cada idea y la ubique en el orden correcto, así reconstruyendo el texto original. Una vez haya definido el orden lógico de las ideas, deberá pegarlas siguiendo dicho orden en el espacio en blanco que se deja a continuación. Para ello deberá:
 - Identificar las relaciones de significado existentes entre las diferentes ideas, prestando suma atención a las marcas lingüísticas y discursivas (conectores).

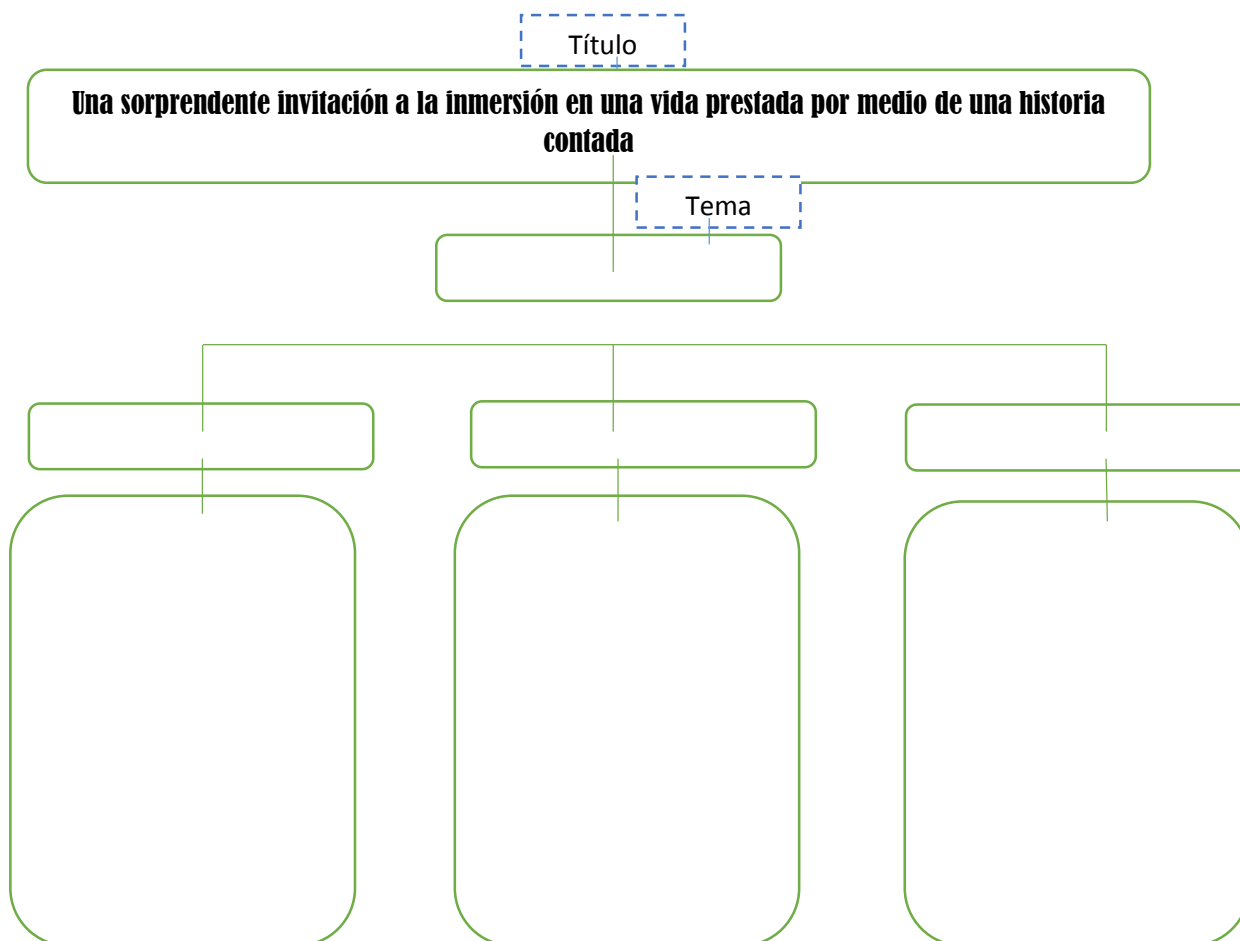
Ideas (Anexo)

1. Sí, me hace falta ir a cine, incluso les cuento que iba a menudo a cine sola, sin ningún problema, aunque en Colombia, durante muchos años, parecía mal visto. Sola, como en un oasis que de alguna manera reafirma mi eterna búsqueda de autonomía, de libertad que ha significado esta tan dura conquista del derecho a la ciudad y a su goce para las mujeres de mi generación.
2. Cuando la inevitable palabra ‘fin’ llega, porque llega inexorablemente, uno esta como postrado, en apnea, hasta que la luz de la sala nos vuelve a llevar a la realidad, a nuestra realidad. Un poco como la espectadora de *La rosa púrpura de El Cairo*. Y entonces, poco a poco buscamos la salida como sonámbulos, incapaces aún de hablar mientras se desvanece esta extraña pesadez que nos habita durante algunos minutos después de una buena película.
3. Hace siete meses que no voy a cine. Hay gente que protesta por no poder tomar tragos en bares. Hay gente que muere por ir a un gimnasio. Yo, en cambio, muero por ir a cine. Un proyecto para el fin del día que, por lo menos para mí, tiene un extraño anuncio de felicidad. Ni la telenovela de las nueve, ni una buena serie de Netflix ni unas horas de WhatsApp con las amigas puede reemplazar esta espera de la sesión vespertina, con las boletas ya compradas y en buena compañía. O, como decía el escritor colombiano ya fallecido, Rafael Chaparro Medievo, uno va a cine solo a las 3 p. m., bien acompañado a las 6 p. m. y muy bien acompañado a las 9 p. m.
4. Si, anhelo volver a cine. En los teatros de mi barrio, es decir, los del antiguo Granahorrar. Volver a cine recordando esta otra vida del antes.
5. Empieza la película, y uno se deja llevar como sin un yo propio y se encuentra de repente en la campiña inglesa, en una calle de Hong Kong, una avenida de Nueva York o bajo la lluvia de Belfast, dispuesto a sufrir, a amar y a llorar. La vida, la muerte, el amor y la guerra nos atraviesan en este rayo de luz que traspasa la pantalla. Una sorprendente invitación a un viaje inmóvil, a la inmersión en una vida prestada por medio de una historia contada.

6. Y, claro, pertenezco a esta generación para la que, en los años 50 y aún 60, 'ir a cine' contaba casi más que la película que íbamos a ver. Ir a cine era ya una promesa de viaje, de extrañamiento, de exilio en tierras desconocidas, mientras me acuerdo de que mi padre nos contaba que, cuando tenía unos ocho o diez años, pudo vivir esta experiencia casi irreal cuando el cine acababa de nacer como una nueva religión.
7. Ir a cine, llegar temprano y caminar un rato en el centro comercial, tomarse un café en el Juan Valdez contiguo, volver a leer algo sobre el director de la película, mirar de nuevo el afiche, en fin, todos estos pequeños ritos que forman parte de ir a cine.
8. Para hablar de ella es necesario dejar pasar unos minutos; incluso, unas horas. Dejar que esta extraña invasión de una historia que no nos pertenece pueda mirarse desde afuera.

Ya entonces llega el momento de entrar en la sala, buscar la silla, instalarse confortablemente, esperar que la luz se apague y recibir este choque luminoso de la enorme pantalla que revienta en la oscuridad. Esta es la magia del cine.

2. Reproduzca la organización macroestructural del texto en el esquema que se propone a continuación:



Una columna de opinión de la autoría de Florence Thomas. Tomado de Periódico El Tiempo. Fuente: <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/florence-thomas/columna-de-florence-thomas-sobre-ir-a-cine-540618>

Anexo G. Taller Organización Superestructural

Taller de Producción Textual- Superestructura

Área: Lengua Castellana	Grado: Noveno	Fecha: 25/10/2022
Docente orientadora: Amelia Vargas Pasinga		
Institución Educativa: Laureano Gómez		Jornada:
Objetivo: Precisar en las categorías de análisis del Género Discursivo, puntualmente, en los aspectos que se relacionan con la organización superestructural de los textos.		

Activación de conocimientos previos

Deberás formar un grupo integrado por diez (10) personas, esperar a recibir el nombre que la docente a cargo asignará a cada equipo, el cual variará entre introducción, desarrollo de la idea y conclusión (será un nombre diferente para cada grupo). Una vez organizados por grupos, la docente dará un tiempo de 3 minutos para que los diferentes integrantes de cada grupo caminen por el lugar leyendo y tomando del piso solo las fichas cuyo contenido se relacionen con los elementos que debe llevar la parte del texto que le correspondió a su equipo. Una vez culminado ese tiempo, cada grupo, bajo la orientación de la docente, deberá socializar las fichas seleccionadas, para finalmente ser realimentado. Al final ganará el equipo que más aciertos haya obtenido.

Lo que debes hacer:

- 1. A continuación, se presentan algunos párrafos tomados en desorden de una columna de opinión sobre la eutanasia. Debes leerlos analíticamente y teniendo en cuenta la explicación de la docente sobre la superestructura identifica la introducción y la conclusión. El párrafo de la introducción debes resaltarlo con color azul y el de la conclusión con rojo:**

En 1997, en una de las decisiones más importantes de nuestra historia reciente, la Corte Constitucional despenalizó la Eutanasia y exhortó al Congreso para que regulara la materia (C-239 de 1997). A partir de ese año se han tramitado catorce proyectos de ley con el propósito de reglamentar el derecho a morir dignamente, pero ninguno ha logrado convertirse en ley de la república, a pesar de que la propia Corte insistió en esa orden en la sentencia T-970 de 2014.

Sumado a estos dos anteriores escenarios está el criterio de la necesaria inminencia de la muerte como condición para la eutanasia. De hecho, sobre este punto, la Corte Constitucional está estudiando una demanda en la que se solicita que se extienda la eutanasia a pacientes no terminales. En el proceso se argumenta, con razón, que no permitir que ciertas personas accedan al derecho fundamental a la muerte digna, además de violar la integridad física y su derecho a la igualdad constituye un trato cruel, inhumano y degradante. Sin embargo, mientras la Corte Constitucional se pronuncia nuevamente sobre el tema, la situación de indefinición se mantiene.

A pesar de la existencia de precedentes judiciales, la ausencia de regulación constituye una intolerable barrera para el ejercicio del derecho a morir con dignidad y compromete la supremacía normativa de la Constitución, que reivindica la dignidad humana como un criterio rector de la vida misma. De ahí que, a pesar de que lamentablemente una vez más se hundió otro proyecto de ley en el Congreso, el caso español puede servirnos como una lección comparada que nos muestra que superar el déficit regulatorio es posible.

La promulgación de esta ley necesariamente hace que nos preguntemos qué es lo que ha pasado en Colombia respecto al tema y qué es lo que hace que en nuestro país estemos tan lejos de concretar una regulación como la que se acaba de dar en España.

Durante estos días se ha recordado la historia de Ramón Sampedro (1943-1998), un joven viajero que a sus 26 años quedó tetrapléjico, luego de un accidente que tuvo en la playa. Esta persona pasó casi tres décadas postrada en una cama y con parálisis en su cuerpo desde el cuello hacia abajo y, como fue retratado en la película *Mar adentro*, dirigida por Alejandro Amenabar y protagonizada por Javier

2016. Sin embargo, el principio de No Repetición, no implica, simplemente, dejar el pasado atrás para siempre. La gran cuestión puede ser cómo se entiende y qué tratamiento se le da al pasado en clave de no repetición. Por ejemplo, pensar el perdón en clave del pensamiento mayoritario occidental moderno puede suponer una suerte de olvido para salir adelante. En efecto, la concepción dominante del tiempo en nuestra sociedad supone que el progreso y el desarrollo tienen lugar con base en la superación de un pasado siempre perfectible y por el que pasamos con la intención de mejorarnos y de superarnos. El pasado puede ser así asumido casi como un castigo, como un lastre, como un momento por el que pasamos, pero al que no necesariamente deseamos volver si asumimos que el progreso sólo puede habitar el futuro.

Sin embargo, las luchas de las víctimas en el país y en la región nos han enseñado que perdonar no significa olvidar. Todo lo contrario. En la audiencia nacional de reconocimiento del Macro caso 001, Daniela Arandia, hija de Gerardo Arandia, afirmó ante el país: “*Perdonar no es justificar al otro, tampoco es olvidar, y eso no significa guardar rencor. No es minimizar el dolor, es sanarlo*”. Sus palabras nos invitan a pensar el perdón en clave de pasado, presente y futuro. Es, sin ninguna duda, un reto, pero esta perspectiva tiene, a su vez, la potencialidad de permitirnos pensar en la justicia transicional como un conjunto de para el (re)conocimiento de lo que ha sucedido en perspectiva de construir un país diferente. Y esta es una de las mayores apuestas -aunque quizás de las menos conocidas- del Acuerdo Final de Paz firmado en 2016 y que puede resultar vital para la apuesta de la Paz Total: abrir el camino para construir una justicia prospectiva que resignifique los tiempos de la justicia para desanclarla del pasado, potenciarla en el presente y proyectarla hacia el futuro.

A ese propósito, el Acuerdo afirma: “La justicia prospectiva reconoce derechos fundamentales esenciales para las nuevas y futuras generaciones, como son el derecho a una tierra conservada, el derecho a la preservación de la especie humana, el derecho a conocer sus orígenes y su identidad, el derecho a conocer la verdad sobre hechos acontecidos antes de su nacimiento, el derecho a la exención de responsabilidades por las acciones cometidas por las generaciones precedentes, el derecho a la preservación de la libertad de opción, y otros derechos, sin perjuicio de los derechos de las víctimas de cualquier edad o generación a la verdad, la justicia y la reparación”.

La justicia prospectiva se erige, así, como uno de los principios operativos de la Jurisdicción Especial para la Paz cuyos retos no son menores y exigen, por parte de la JEP, que haga esfuerzos capitales para indagar en las responsabilidades de múltiples actores, armados y no armados, incluida la clase política y terceros civiles, que participaron en la confrontación bélica. La justicia transicional en nuestro país no ha sido pensada -y no puede constituirse- como un mecanismo de castigo y de venganza, sino precisamente como un entramado complejo de acciones y decisiones que nos permitan conocer nuestras historias e identidades, nuestros pasados y aprendizajes comunes, que nos permitan conservar nuestras memorias y unos espacios en los que nos sea posible vivir. Y no solo a nosotros, sino a todas aquellas personas y seres que habitarán esta tierra en el futuro.

El compromiso auténtico que tienen las y los comparecientes con la JEP, construyendo memorias colectivas y reconociendo las responsabilidades en lo sucedido en perspectiva de sanar las heridas que nos atraviesan como sociedad, no se puede explicar si se ignora esta dimensión prospectiva de la justicia porque no se trata únicamente de resolver un presente incierto, marcado aún por la continuidad del conflicto armado, sino de cimentarlo retrospectiva y prospectivamente, de darle forma a partir del pasado y el presente simultáneamente. Las y los compareciente de las antiguas FARC-EP ante la JEP, en este contexto, se han comprometido profundamente con el futuro del país y puede constituir uno de los más importantes cimientos para la Paz Total. Cambiar la perspectiva que tenemos como sociedad frente a la justicia, para pensar más allá de nosotros mismas, es una tarea en la que todos y todas debemos participar si queremos transformar nuestra historia y garantizar que los horrores propios de la guerra no se repitan.

Un artículo de opinión de la autoría de Andrea Barrera Téllez, tomado del periódico El Espectador. Fuente: <https://www.elespectador.com/colombia-20/analistas/justicia-prospectiva-para-la-paz-total/>

ANÁLISIS GÉNERO DISCURSIVO : LAS TONALIDADES Y DIMENSIONES	
TÍTULO DEL TEXTO: Justicia prospectiva para la Paz Total	
GÉNERO DISCURSIVO: Periodístico	
TIPO DE TEXTO: Artículo de opinión	LUGAR DE DIFUSIÓN: El Espectador
LEE EL SIGUIENTE FRAGMENTO DEL TEXTO Y COMENTA QUE DIMENSIÓN SE REFLEJA ALLÍ. JUSTIFICA TU RESPUESTA.	

A ese propósito, el Acuerdo afirma: “La justicia prospectiva reconoce derechos fundamentales esenciales para las nuevas y futuras generaciones, como son el derecho a una tierra conservada, el derecho a la preservación de la especie humana, el derecho a conocer sus orígenes y su identidad, el derecho a conocer la verdad sobre hechos acontecidos antes de su nacimiento, el derecho a la exención de responsabilidades por las acciones cometidas por las generaciones precedentes, el derecho a la preservación de la libertad de opción, y otros derechos, sin perjuicio de los derechos de las víctimas de cualquier edad o generación a la verdad, la justicia y la reparación”.

En el fragmento se refleja la dimensión cognoscitiva, en la que el enunciador se muestra conocedor y competente en torno al tema que está tratando. Y es que, si analizamos un poco, podemos evidenciar que tiene un conocimiento total de lo pactado en el Acuerdo de Paz en torno al tratamiento de la justicia prospectiva.

¿CUÁL ES LA TONALIDAD REFLEJADA EN EL SIGUIENTE FRAGMENTO?

“El compromiso auténtico que tienen las y los comparecientes con la JEP, construyendo memorias colectivas y reconociendo las responsabilidades en lo sucedido en perspectiva de sanar las heridas que nos atraviesan como sociedad, no se puede explicar si se ignora esta dimensión prospectiva de la justicia porque no se trata únicamente de resolver un presente incierto, marcado aún por la continuidad del conflicto armado, sino de cimentarlo retrospectiva y prospectivamente, de darle forma a partir del pasado y el presente simultáneamente. Las y los compareciente de las antiguas FARC-EP ante la JEP, en este contexto, se han comprometido profundamente con el futuro del país y puede constituir uno de los más importantes cimientos para la Paz Total. Cambiar la perspectiva que tenemos como sociedad frente a la justicia, para pensar más allá de nosotros mismas, es una tarea en la que todos y todas debemos participar si queremos transformar nuestra historia y garantizar que los horrores propios de la guerra no se repitan”.

La tonalidad reflejada en este fragmento es la de intencionalidad, pues claramente hay una intención detrás de lo que está planteando la enunciativa y es la de persuadir en el enunciatario nuevos pensamientos y conductas frente a la justicia en el marco del acuerdo de paz.

Anexo I. Test Final

Taller de Comprensión textual- Situación de Enunciación

Área : Lengua Castellana	Grado: Noveno	Fecha: 1-11-2022
Docente orientadora: Amelia Vargas Pasinga		
Institución Educativa: Laureano Gómez		Jornada:
Objetivo: Valorar el impacto de la implementación del modelo de la Dinámica Enunciativa en los procesos de comprensión y escritura de textos argumentativos en los estudiantes.		

Lee el texto que se presenta a continuación y a partir del mismo, resuelve las actividades siguientes:

La corrupción desde el comienzo (II)

Por: William Ospina

Y sin embargo un país no puede vivir sin respeto por la ley: ese respeto era necesario cuando éramos 10 millones y se vuelve aún más vital cuando somos 50. No es la pobreza sino la extrema desigualdad en el acceso a la riqueza lo que mantiene a Colombia en la violencia y en la zozobra, que se hicieron mayores desde cuando Gaitán nos despertó a la conciencia de que estas leyes estaban firmadas con sangre, estas instituciones construidas con mentiras y este orden sostenido con tumbas.

Hoy, tal como están las cosas en el mundo, el esfuerzo principal no puede ser por la propiedad de la tierra, sino por la productividad de la tierra y por la protección de la tierra. Necesitamos un Estado que sepa potenciar lo que tenemos, en vez de alimentar unos conflictos asimétricos que nunca han resuelto nada, pero siempre han arruinado al país. Aquí la industria y la agricultura son tan raquíticas comparadas con las posibilidades del territorio, que un crecimiento concertado de la productividad unido a una protección sin concesiones del equilibrio ambiental no solo será provechoso para todos en términos de ingresos, sino que ampliará la base tributaria para un Estado que requiere hacer cada vez más inversiones en el bienestar común de los ciudadanos, y que hasta ahora se ha limitado a exprimir al pequeño sector productivo.

Es perfectamente posible un horizonte de productividad que beneficie a todo el mundo, que abra oportunidades para el país entero, y que no nos desangre en una lucha interminable de los que tienen con los que no tienen. El principal obstáculo para ello es un Estado corrupto, extorsionador e irresponsable, que gasta en su propio funcionamiento más de lo que el país produce y tributa.

Nunca un Estado tan ineficiente fue tan costoso para los ciudadanos: aquí no se justifican ni los 42 billones que gastamos en seguridad, porque todos nos sentimos inseguros; ni los 45 que gastamos en educación, porque nuestra educación es muy inferior a sus deberes, y los maestros, desesperados, lo saben; ni los 40 billones que gastamos en salud, ni los 25 que gastamos en reconciliación, cuando estamos cada vez más divididos; y es alarmante que a la cultura no le destinemos ni un billón de los cinco que merecería, porque nada como la cultura crea convivencia, crea conciencia y aviva la alegría, y que no le destinemos a la ciencia y la tecnología ni medio billón de los cinco que requeriría para que nos nivelemos por fin con el mundo.

Por eso es un error grave pensar que solo son corrupción los grandes robos y los grandes desfalcos: toda la arbitrariedad, el irrespeto y la injusticia sistemáticas de nuestra historia eran ya corrupción, y eran sobre todo escuela de corrupciones. Es corrupción que no haya espacios públicos pensados para todos, que no haya un transporte público eficaz, que el que paga impuestos no reciba una contraprestación eficiente en servicios básicos, en oportunidades, en protección, en tranquilidad.

Y por eso es un error también pretender que a la corrupción se la combate apenas con medidas policivas, con jueces y con cárceles. Esas supuestas soluciones llegan después de los hechos, después del desfalco, después del saqueo; nunca evitan la corrupción, sino que se limitan a sancionarla, de modo que los funcionarios y los contratistas corruptos pueden ser capturados y hasta llevados a prisión, pero los recursos perdidos no aparecen

jamás. La corrupción tiene que ser atacada preventivamente en sus dos fuentes, la política y la cultural. Controlando severamente el sistema de contratación pública; reduciendo los gastos de funcionamiento del Estado parasitario, tentacular y burocrático; practicando una austeridad extrema, y al mismo tiempo fortaleciendo una cultura del ejemplo, de la participación ciudadana, que contraríe esta gradual transformación de los servidores públicos en vividores, aprovechadores y estafadores de la sociedad.

Es urgente recompensar la responsabilidad de los servidores públicos, el arte de hacer las cosas bien, el compromiso de resolver con rapidez y eficiencia las necesidades de los ciudadanos. Nadie mide la riqueza social que se pierde en las oficinas que nunca atienden a la gente, en los trancones monumentales de las ciudades que mantienen paralizadas a millones de personas cada día, en los trámites incesantes y odiosos que duplican y triplican los esfuerzos de la comunidad, porque para los funcionarios públicos y privados a menudo el tiempo de la gente no vale nada. Otros países han sabido poner freno siquiera parcialmente a esa tendencia natural a la corrupción. El nuestro es un ejemplo de cómo a las deformidades que arrastra desde el origen se van añadiendo gradualmente todos los males del nihilismo contemporáneo, para el que ya no hay nada sagrado, ni respetable, ni digno, al que no estremecen el dolor de los pobres ni las incongruencias de la justicia.

No advertimos lo grave que es la irracionalidad de nuestro modelo: no entendemos que una justicia que castiga con severidad atroz las pequeñas faltas de los ciudadanos, mientras perdona los grandes crímenes y deja impunes todos los saqueos, es la peor escuela de corrupción y acaba de envilecer la ya débil confianza en la ley que padecemos desde el comienzo.

Es urgente reaccionar ante la corrupción, aprendiendo a verla no apenas como unos casos particulares sino como todo un sistema corrupto, una telaraña de conductas que se complementan, se disimulan y se favorecen unas a otras, algo que, si no se entiende como un mal de conjunto, difícilmente se podrá corregir. Siempre hubo en nuestro pueblo una gran fortaleza moral: eso es lo único que nos ha permitido sobrevivir a unas castas económicas mezquinas y a unas castas políticas infames. Aunque la administración fuera siempre venal, el pueblo era honrado, y la prueba es que fue la víctima de todos los despojos y de todos los holocaustos. Y a medida que se desordenaba la sociedad, los políticos dictaban y dictaban leyes cada vez más inútiles, leyes que nunca corregían nada. Porque las leyes proliferan, y proliferan en vano cuando se debilitan las costumbres.

Una columna de opinión de la autoría de William Ospina. Tomado de Periódico El Espectador. Fuente: <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/william-ospina/la-corrupcion-desde-el-comienzo-ii/>

Sobre la Situación de Enunciación, la Situación de Comunicación y Tonalidades-Comprensión Lectora.

3. Lee el texto que se presenta a continuación y completa la rejilla que lo precede.

Análisis del género discursivo, la situación de comunicación, la situación de enunciación y las tonalidades.
Título del texto: La corrupción desde el comienzo (II)
Género discursivo: Textos argumentativos
Tipo de texto: Columna de Opinión
Lugar de difusión: Periódico El Espectador
Locutor: William Ospina
Interlocutor: Cualquier lector colombiano
Tema: La corrupción en Colombia
Intención: Generar conciencia sobre la corrupción en Colombia.

4. Explique cuál es la relación entre enunciador, enunciatario y enunciado.

El enunciador habla desde un espacio de autoridad, como lo es un importante periódico, que generalmente le es conferido a escritores y periodistas destacados. El Enunciatorio puede ser cualquier público (colombiano). Lo enunciado es su punto de vista sobre la corrupción en Colombia.

5. ¿Qué dimensión y tonalidad se encuentran presentes en el texto?

En el texto se refleja la dimensión ética, pues el enunciador se muestra justo, honesto y sincero respecto a la corrupción que actualmente vive Colombia. En cuanto a la tonalidad, esta es la intencionalidad, dado que se evidencia la intención del enunciador de generar conciencia en los lectores para que así puedan reaccionar contra la corrupción: “Es urgente reaccionar ante la corrupción, aprendiendo a verla no apenas como unos casos particulares sino como todo un sistema corrupto...”.

Sobre la Organización Macroestructural-Comprensión Lectora

6. Jerarquice en un mapa conceptual las ideas (principales y secundarias) presentes en el texto.

Sobre la Organización Microestructural, y Superestructural-Producción Escrita.

7. A partir de la lectura de la columna de William Ospina, realizada al inicio de la sesión, redacte un texto argumentativo en el que presente su opinión sobre la corrupción en Colombia. (Puede defender la postura del autor o contrastarla. Para ello, tenga en cuenta los aspectos microestructurales, y superestructurales que en mencionan a continuación:
- a) Microestructura: sustitución y sinonimia.
- Superestructura: Introducción, desarrollo, conclusión.