


# LECTURA CRÍTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO

Cristina Pérez Niño

Monografía para optar al título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras

Asesor: Álvaro William Santiago Galvis

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS  
TRABAJO DE GRADO  
BOGOTÁ, D.C., 2018

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	LECTURA CRÍTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO
<b>Autor(es)</b>	Pérez Niño, Yennifer Cristina
<b>Director</b>	Santiago Galvis, Álvaro William
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica, 2018. 68 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	LECTURA; ANÁLISIS; DISCURSO; LECTURA CRÍTICA.

<b>2. Descripción</b>
<p>Este proyecto se trabajó porque se evidenció que los estudiantes tenían debilidad en los fundamentos para iniciar un proceso de lectura crítica. Se aprovecharon diferentes tipos de discurso con temáticas que reflejaran la realidad del país y del mundo, y que, además, fueran atractivas para los estudiantes, que despertaran el interés de los estos y se sintieran motivados durante el proceso de intervención y, así, desarrollar y fortalecer sus habilidades para leer críticamente.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Argudín, Y &amp; Luna, M. (2010). Atrévete a pensar. México, D.F.: Editorial Trillas, S.A.  Bernal, S. &amp; otros (2010). Investigación Acción. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.  Calderón, S., &amp; otros. (2014). Documento de área. Lengua Castellana. Bogotá: Instituto Pedagógico Nacional.  Campo, A. (2015). Cómo planificar un taller. Disponible en:  <a href="https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/8677/Proyecto_18_09.pdf?1478097924">https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/8677/Proyecto_18_09.pdf?1478097924</a>. Fecha de consulta: 26 de mayo de 2018.  Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.  Cavallo, F. &amp; Favilli, E. (2017). Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes. Nueva York, Estados Unidos: Timbuktu Labs, Inc.</p>

Centro de Estudios de Opinión (2003). Conceptos básicos de qué es un taller participativo, cómo organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Delgado, D. (2016). El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Duarte, D. (2015). El desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado octavo -803- en el Instituto Pedagógico Nacional. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Giraldo, M. (2017). El discurso publicitario: una ventana de acceso a la lectura crítica. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez, C. & Okuda, M (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, pp. 118-124. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Psiquiatría.

González, J. (2005). Calificar no es evaluar. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-115885.html>. Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2017.

Grupo Editorial Ceac (2000). Actividades de lectura crítica para conseguir una lectura eficaz. Barcelona, España: Grupo Editorial Ceac, S.A.

Herrera, L. & otras (2012). Lectura crítica en grado octavo en la Institución Félix Naranjo San Diego (Samaná, Caldas). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

IPN. (2001). La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo. Proyecto Educativo Institucional. Bogotá, Colombia.

Marín, M. & Gómez, D. (2015). Lectura crítica: un camino para desarrollar las habilidades del pensamiento. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.

MEN. (2017). Los niveles de lectura. Disponible en: <http://www.leeresmicuento.com/>. Fecha de consulta: 4 de noviembre de 2017.

Menéndez. (2003). Los fantasmas de la Candelaria. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-989068>. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2018.

Morote, P. (2000). La leyenda y su valor didáctico. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Redacción Cromos. (2018). El Jaime Garzón que no conocimos. Disponible en: <https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/el-jaime-garzon-que-no-conocimos-articulo-733557>. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2018.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, 108-119. Disponible en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6109/5065>. Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2017.

Sánchez, E., García, R. & Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó.

Van Dijk, T. & Atenea Digital (2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. Atenea Digital, 1, 18-24. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf>. Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2017.

Van Dijk, T. (2009). Discurso y poder. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

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

#### 4. Contenidos

En el primer capítulo, se explicaron aspectos relevantes de los estudiantes y el plan de estudios para el área de Lengua Castellana del colegio. También se desarrolló la descripción del problema de

investigación, relacionado con la debilidad en los fundamentos para iniciar un proceso de lectura crítica. Y, por último, se explicó cómo se identificó dicho problema, cómo se justificaba teóricamente y se plantearon los objetivos que se esperaban lograr durante todo el proceso de intervención.

El segundo capítulo comprende todos los aspectos teóricos, investigaciones y autores que respaldaban al proyecto.

El tercer capítulo comprende todo lo relacionado al uso de la investigación acción, la unidad de análisis en las que se plantearon tres categorías de análisis con sus respectivos indicadores, los cuales sirvieron de base para saber si el proyecto funcionó o no.

El cuarto capítulo aborda la propuesta pedagógica, en la cual se explica por qué se utilizó como respaldo la pedagogía crítica, así como las tres fases de trabajo que se diseñaron para que los estudiantes fueran de lo simple a lo complejo para alcanzar el nivel de lectura crítica.

El quinto capítulo explica los resultados que se obtuvieron, cómo se obtuvieron, qué aciertos y desaciertos tuvieron los estudiantes, y, al final, muestra un análisis comparativo entre la prueba diagnóstica y la prueba final.

El sexto capítulo muestra las conclusiones a las que se llegaron con el trabajo, cómo el proceso permitió llegar a los resultados obtenidos, y otros logros que alcanzaron los estudiantes gracias a este.

## **5. Metodología**

El de tipo investigación es acción-participativa, en la que los estudiantes fueron participantes activos durante todo el proceso de intervención. Asimismo, se hizo uso del taller como método de recolección de datos, ya que permitía el desarrollo de habilidades de análisis y comunicación entre los estudiantes.

Por otra parte, se utilizó la triangulación como instrumento de análisis de datos, para poder realizar una comparación de los resultados obtenidos y poder llegar a conclusiones acertadas acerca del proyecto.

## **6. Conclusiones**

Principalmente, es importante decir que, en lo que respecta a la lectura crítica, los niños han sido constantemente subvalorados, ya que se cree estos solo son capaces de llegar al nivel de lectura inferencial porque no poseen las habilidades suficientes para alcanzar el nivel de lectura crítica. Este proyecto demuestra que no es que no las posean, sino que necesitan ser desarrolladas y fortalecidas, y esto se puede lograr sacando provecho de temáticas que permean de una u otra a los estudiantes y que, además, puedan resultar atractivas para ellos.

Teniendo en cuenta que la intención del proyecto era identificar si el análisis del discurso, como recurso didáctico, permite el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del curso 604, a partir de los resultados obtenidos, es posible concluir que la lectura, el análisis y la discusión de diferentes tipos de discurso permitió que se descubriera que los estudiantes tienen habilidades para llegar alcanzar un

nivel de lectura crítico y posibilitó que las desarrollaran a través de un proceso acompañado y guiado.

Asimismo, la ejecución del trabajo durante las tres fases de trabajo que se diseñaron en la propuesta pedagógica permitió que el trabajo se realizará de manera progresiva y organizada, de manera que los estudiantes fueron fortaleciendo sus habilidades al leer de manera literal e inferencial, a medida que desarrollaban sus habilidades para leer críticamente.

Por otra parte, el uso de la pedagogía crítica como base para el proyecto, permitió que hubiera una discusión permanente y libre de todos los textos y las temáticas relacionadas a estos, de manera que los estudiantes mejoraron su expresión comunicativa y comprendieron la importancia de reconocer y respetar las opiniones del otro como parte importante para construir puntos vista y textos comunes, así como reforzar los saberes adquiridos.

Por último, es importante reconocer la importancia que tuvo el abordaje de textos que reflejaran temáticas sociales y temáticas relacionadas al entorno de los estudiantes y a su construcción como sujetos, ya que estos permitieron que se involucraran más con la situación actual del país, con hechos importantes del mundo y se reconocieran a sí mismos y a los demás como sujetos valiosos para cambiar y construir un mundo mejor.

<b>Elaborado por:</b>	PÉREZ NIÑO, Yennifer Cristina
<b>Revisado por:</b>	SANTIAGO GALVIS, Álvaro William

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	20	10	2018
--	----	----	------

**PÁGINA DE ACEPTACIÓN**

*Nota de aceptación*

---

---

---

---

---

---

Jurado

## Tabla de contenido

1. PROBLEMA .....	9
1.1. Contextualización y delimitación .....	9
1.2. Pregunta de investigación .....	11
1.3. Objetivos .....	12
1.3.1. Objetivo general .....	12
1.3.2. Objetivos específicos .....	12
1.4. Justificación .....	12
2. MARCO TEÓRICO .....	14
2.1. Estado del arte .....	14
2.2. Marco conceptual .....	16
3. DISEÑO METODOLÓGICO .....	24
3.1. Enfoque y tipo de investigación .....	24
3.2. Unidad de análisis .....	26
3.3. Universo poblacional .....	27
3.4. Instrumentos de recolección de información .....	27
4. PROPUESTA PEDAGÓGICA .....	29
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	34
5.1. Análisis de la prueba diagnóstica .....	35
5.2. Análisis del proceso de intervención .....	42
5.3. Análisis de la prueba final .....	67
5.4. Contraste de prueba diagnóstica y prueba final .....	72
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	76
6.1. Conclusiones .....	76
6.2. Recomendaciones .....	77
Referencias .....	78
Anexos .....	81

## Listas especiales

### *Tablas*

Tabla 1. Matriz categorial .....	26
Tabla 2. Fases de trabajo .....	32

### *Anexos*

Anexo 1. Diario de campo No. 4 .....	81
Anexo 2. Prueba diagnóstica .....	83
Anexo 3. Taller 1. Leyendas bogotanas .....	85
Anexo 4. Taller 2. Historias de vida y libertad de expresión .....	86
Anexo 5. Taller 3. Caricatura y libertad de expresión .....	87
Anexo 6. Taller 6. El cine y el feminismo .....	88
Anexo 7. Prueba final .....	89

## **1. PROBLEMA**

### **1.1. Contextualización y delimitación**

El trabajo de investigación del que se da cuenta en este documento se desarrolló, durante el año lectivo 2018, en el grado 604 del Instituto Pedagógico Nacional (IPN); el trabajo con este grupo se adelantó en el área de lengua castellana. El IPN es un espacio de innovación, investigación y práctica docente, que lidera procesos pedagógicos de educación de calidad en niños, adolescentes y adultos, para la formación en valores éticos y estéticos desde una perspectiva interdisciplinaria, que favorezca la construcción de una sociedad democrática y pluralista.

De acuerdo con el PEI del colegio (IPN, 2001), el área de lengua castellana tiene como objetivos:

- Sensibilizar y generar conciencia en toda la comunidad educativa sobre la importancia de fortalecer en los estudiantes el proceso lecto-escrito.
- Fortalecer la lectura y la escritura desde la interdisciplinariedad.
- Establecer y unificar criterios de exigencia para el desarrollo de la escritura.
- Generar la cultura del manejo responsable de las tecnologías como fuente de conocimiento.

Al respecto, es necesario mencionar que el Plan de Estudios para el área de lengua castellana está en proceso de reformulación, por lo cual no hay un documento formal. En dicho proceso están involucrados los estudiantes, quienes tienen la oportunidad de proponer ciertos contenidos que quieren que se trabajen en la clase. Por lo tanto, los objetivos para este año son: tener un documento formal en el que estén estipulados los contenidos específicos y la metodología que se trabajará, y que los estudiantes desarrollen autonomía en sus procesos.

La estructura del curso se compone de tres competencias que tienen contenidos generales para cada curso. Dichas competencias son: gramatical, textual y literaria. Para grado 6 los contenidos están distribuidos así:

- Competencia Gramatical: Oración simple, (clases de oración) compuesta, tipos de palabra. Categorías gramaticales (práctica). Acentuación. Complementos.
- Competencia Textual: Textos Narrativos. Resumen- reseñas. Texto expositivo (exposiciones orales). Medios masivos (TICs). Comunicación no verbal (publicidad). Normas ICONTEC.
- Competencia Literaria: Cuento, Leyenda. Textos Líricos, Dramáticos y Narrativos, subgéneros-Literatura de aventura. Figuras literarias (hipérbole, metáfora).

Tal y como se planteó, el proyecto se llevó a cabo durante 2018, en el grado 604, conformado por 31 estudiantes, de edades entre los 10 y 13 años. A partir de una serie de observaciones y de la aplicación de una prueba de diagnóstico, se pudo establecer que los estudiantes presentan dificultades en lo que respecta a la lectura crítica. En el proceso de observación se realizó un análisis específico en la clase de lengua castellana y se llevó un registro de los aspectos que se consideraban relevantes de los estudiantes, en cuanto a sus procesos, sus habilidades y destrezas, así como a sus respuestas frente a diferentes situaciones. Así mismo, como se mencionó anteriormente, se hizo uso de una prueba diagnóstica enfocada en la lectura, específicamente, la lectura crítica.

Las observaciones iniciales fueron importantes para identificar las debilidades que tenían los estudiantes con respecto a la lectura crítica, ya que en las clases se hacía evidente que, por más de que la profesora planteara actividades de lectura analítica con la idea de que los estudiantes no se quedaran solamente en una lectura literal, les costaba analizar y responder críticamente a las situaciones, los hechos o problemas que se planteaban en sus lecturas.

Los diarios de campo fueron una herramienta muy valiosa porque permitieron la identificación del problema fácilmente. Cito un segmento del diario de campo número cuatro: "...algunos estudiantes que no discutieron las preguntas con sus padres y por eso dan respuestas incompletas y sin argumentos, es por ello que la profesora manifiesta que ellos no se cuestionan acerca de lo que los rodea ni lo discuten o comparten con otros."

La prueba diagnóstica se hizo de manera individual y escrita, y se basó en la lectura de un artículo de opinión acerca de la importancia de los procesos de paz en el mundo y en Colombia. Fue diseñada de tal manera que tuviera preguntas explícitas, implícitas y analíticas, que los aterrizará a la situación actual del país, que evaluara sus conocimientos previos y permitiera manifestar opiniones con respecto a temas cruciales para el presente y el futuro del país.

Inicialmente, fue evidente en la mayoría de las pruebas que los estudiantes no hicieron una lectura consciente y detallada del texto ni de las preguntas porque muy pocos respondieron puntualmente a lo que se les preguntó, y otros respondieron de acuerdo con sus opiniones o emociones en preguntas que estaban específicamente relacionadas con el texto. Asimismo, sus respuestas fueron muy cortas y poco argumentadas. Por otra parte, se hizo evidente y preocupante que, en temas puntuales como la realidad actual del país, muchos no tienen una opinión y un criterio propio forjados, sus respuestas parecen condicionadas por lo que escuchan de personas cercanas o de los medios de comunicación, mas no por una búsqueda o indagación propia acerca de estos temas cruciales.

Con base en lo anterior, surgió la inquietud de que los estudiantes no solo no realizaban una lectura crítica de los textos, sino que no estaban involucrados con la realidad de su país, con los hechos importantes que surgen en su entorno y con las situaciones que de una u otra manera nos permean a todos.

En conclusión, teniendo en cuenta las observaciones y la prueba diagnóstica, se evidenció que la falta de lectura crítica fue un problema real, sin embargo, pudo ser abordado con los estudiantes del curso 604, dado que tuvieron las capacidades para desarrollar habilidades que dieron solución a este problema, para lo cual se planteó que el análisis de discursos de distinto formato (escrito, gráfico, audiovisual) era una herramienta que permitía el desarrollo de este nivel de lectura.

## **1.2. Pregunta De Investigación**

¿El análisis del discurso, como recurso didáctico, permite el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del curso 604 del Instituto Pedagógico Nacional?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Identificar si el análisis del discurso, como recurso didáctico, permite el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del curso 604 del Instituto Pedagógico Nacional.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de lectura de la población, en especial el referido a la lectura crítica.
- Desarrollar la lectura crítica de la población a partir de una propuesta pedagógica que permita el análisis de diferentes discursos, dentro y fuera del aula de clase.
- Evaluar si la propuesta didáctica posibilitó el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes.

### **1.4. Justificación**

El presente proyecto se realiza con el fin de desarrollar procesos que puedan dar solución al problema identificado en los estudiantes del grado 604: la lectura crítica. Esto teniendo en cuenta que, como se señaló, en las observaciones y la prueba diagnóstica, se hace evidente que los niños llegan a un nivel de lectura inferencial que no les permite hacer una interpretación más amplia de lo que leen, así como construir sus propios juicios y nuevos conocimientos a partir de lo que leen.

Muchas veces en la escuela el proceso de lectura es muy limitado. Hay que señalar que en los grados de básica primaria y secundaria se centran sólo en la lectura literal, en una comprensión superficial, dejando de lado el aspecto crítico de la lectura. De esta forma, los niños son subestimados y se cree que solo hasta alcanzar un proceso de educación avanzada serán medianamente capaces de alcanzar un nivel de lectura, comprensión e interpretación que pase de los niveles literal e inferencial.

Esto puede deberse a que tal vez la lectura, en especial la crítica, se ha planteado de una manera muy compleja y no se adoptan perspectivas más contemporáneas que permitan reevaluarla, dado que "...leer no es solo un proceso de transmisión de datos sino también una práctica que reproduce la organización del poder... El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones)". (Cassany, 2006, p.82 y 83).

Lo anterior permite considerar que la lectura crítica sí puede ser abordada por los niños y se pueden implementar estrategias y textos que estén acorde con su edad, que impacten y permitan una interpretación, una reflexión y un análisis que poco a poco vayan generando las habilidades que se requieren para leer más allá de las líneas y tener una comprensión profunda de los textos, verbales (escritos y orales) o no (audiovisuales y gráficos), a los que se ven enfrentados a diario y, con ello, participar de forma activa en la cultura letrada de la que forman parte.

Para ello, este problema fue abordado desde diferentes discursos, que se encuentran accesibles cotidianamente, en la publicidad, los medios de comunicación, las caricaturas, la música, el cine, entre otros. Todas estas herramientas fueron la base para plantear y aplicar estrategias de interpretación que desarrollen un pensamiento crítico en los estudiantes, que no solo permitieron hacer una lectura crítica de textos, sino una lectura crítica de la realidad.

Este proyecto es significativo porque aborda en los niños una temática que, generalmente, se aborda en cursos como 10 u 11. Se replantean en cierta medida los estudios sobre lectura crítica en edad escolar porque se brindaron herramientas significativas para que niños de 10 a 13 años desarrollaran habilidades y capacidades para leer críticamente, y fueran construyendo visiones más amplias de su entorno y del mundo.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Estado Del Arte**

El estado del arte se realiza con el fin de mostrar que este proyecto de investigación es viable ya que se han realizado otros estudios similares que reafirman que la lectura crítica es un problema real, que se presenta en todo tipo de instituciones educativas. Además, las investigaciones que se tienen en cuenta para este proyecto han abordado el problema de la lectura crítica a través de métodos o estrategias similares a las que se quieren implementar en la presente investigación. Cinco de las tesis consultadas, reuniendo las tres de la Universidad Pedagógica y dos de la Universidad Javeriana y la Universidad Libre, fueron hechas para optar al título de Licenciado en Humanidades. La última de las tesis fue hecha para optar al título de Magister en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital.

El trabajo “El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica” (Delgadillo, 2016) tuvo como objetivo describir los procesos que inciden en la lectura crítica de los estudiantes. Para esto se trabajó por medio de cómics que conocieran los estudiantes, con lo cual aprovecharon sus conocimientos previos y desarrollaron otro tipo de lectura al trabajar la imagen y el texto de forma simultánea. Gracias a ello y a su experiencia cultural, se fortalecieron los niveles de lectura y los procesos de comprensión lectora.

Duarte (2015), en su investigación “El desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado octavo -803- en el Instituto Pedagógico Nacional”, propuso como objetivo analizar la incidencia del desarrollo de procesos lectores en la construcción de una postura crítica valorativa. Se trabajaron diferentes procesos de lectura a través de clases que buscaron validar la voz de los estudiantes y que fueran más conscientes de su entorno y de su diario vivir, con las que lograron alcanzar los niveles lectores y desarrollaron una postura crítica, válida y argumentada.

El trabajo de Giraldo (2017), “El discurso publicitario: una ventana de acceso a la lectura crítica”, tuvo como finalidad mejorar los procesos de lectura inferencial y crítica a través del

análisis del discurso publicitario. Se trabajó por medio del uso de sistemas simbólicos cercanos a la realidad de los estudiantes, durante tres fases que permitieron aumentar la motivación al leer, desarrollar habilidades para interpretar, analizar y asumir una postura crítica, y adquirir habilidades para desarrollar materiales audiovisuales y aumentar la motivación.

La investigación “Lectura crítica en grado octavo en la Institución Félix Naranjo San Diego (Samaná, Caldas)” (Herrera, Marín y Rendón, 2012) tuvo como objetivo diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica y didáctica que permitiera un desarrollo progresivo en la lectura crítica. Se implementó una secuencia didáctica por medio de seis fases, con la cual se logró la motivación de los estudiantes hacia nuevas lecturas y el fortalecimiento de la lectura crítica, permitiendo una mejor comprensión textual.

El trabajo de Marín y Gómez (2015), “Lectura crítica: un camino para desarrollar las habilidades del pensamiento”, buscó mejorar y fortalecer la lectura crítica, para lo cual las autoras trabajaron por medio de la implementación de talleres que, a través de la inferencia, la interpretación y la evaluación, fortalecieron las habilidades críticas de los estudiantes y demostraron que no carecían de dichas habilidades, solo no habían sido abordadas antes.

Vargas (2015), en su trabajo “Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica”, propuso como objetivo desarrollar el pensamiento crítico mediante la lectura crítica del cine como elemento mediador. Se implementó una secuencia didáctica por medio de fases, diseñada de acuerdo con las realidades de los estudiantes. El aprovechar el cine como una herramienta que se puede leer, permitió a los estudiantes enriquecer sus procesos de lectura y comprensión del mundo y de diferentes imaginarios sociales.

Las anteriores investigaciones demuestran que ya se están creando posibles escenarios para trabajar la lectura crítica en entornos escolares y con personas jóvenes. Así mismo, dichas investigaciones sirven de soporte para esta investigación porque utilizaron estrategias sencillas y atractivas para despertar el interés y desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. De tal manera que ayudan a abrir las posibilidades para crear otro tipo de escenarios de discusión,

aprovechando el discurso social desde cualquier ámbito y elemento del entorno de los estudiantes como estrategia de acercamiento a la lectura y el fortalecimiento de las habilidades críticas.

## **2.2. Marco Conceptual**

Este proyecto estuvo enfocado en la enseñanza/aprendizaje del español. Teniendo en cuenta esto, el área del lenguaje que se trabajó es la lectura, en particular, la lectura crítica. Para entrar a hablar de este nivel de lectura, es pertinente hacer referencia a lo que es la lectura en general y los niveles previos que se requieren para llegar al nivel crítico.

Para ello en este proyecto se acoge a lo que expone sobre lectura Daniel Cassany, en su libro “Tras las líneas” (2006). Él expresa que leer va más allá de la capacidad de decodificar un texto, leer implica comprender y para comprender es necesario desarrollar ciertos procesos cognitivos, tener la capacidad de anticiparse a un texto, aportar conocimientos previos, crear hipótesis, construir significados, etc., así como adquirir conocimientos socioculturales del texto.

Cuando se lee, el autor y el lector asumen roles específicos, asumen el texto desde diferentes maneras y se apoderan de él para llegar a un significado que está inducido por las palabras, pero que le lector construye utilizando sus capacidades inferenciales.

Asimismo, el texto, el discurso, no surge de la nada, siempre hay alguien detrás de él, por lo tanto, refleja un punto de vista y una visión de mundo, por lo que llegar a comprender el discurso es en sí comprender una visión de mundo.

### **Leer y comprender**

Cuando se habla de lectura es necesario hacer referencia a lo que es la comprensión, ya que para realizar un buen ejercicio de lectura se requieren un buen ejercicio de comprensión. Sánchez, García y Rosales (2010) manifiestan que comprender se trata de poseer habilidades para extraer, interpretar y reflexionar acerca de la información que se extrae de un texto, y por ello proponen tres tipos de comprensión, la superficial, la profunda y la crítica o reflexiva.

Dichos tipos de comprensión son explicados por Sánchez, García y Rosales (2010, p. 45) de la siguiente manera: “...en la comprensión superficial podemos pensar en lo que dice el texto; en la profunda lo que conseguimos es pensar con el texto; y en la reflexiva, repensarlo”. Es decir, que en la primera se puede entender un texto de acuerdo con la selección y organización de su información; en la segunda, se requiere la integración de la información del texto y de los conocimientos previos del lector para comprender la situación a la que se refiere el texto; y en la tercera, el lector debe tener la capacidad de juzgar un texto y sus fines, y resolver inconsistencias entre afirmaciones de dicho texto u otros textos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el proyecto buscó fortalecer los dos primeros tipos de comprensión, que ya habían sido adquiridos y desarrollados por los estudiantes, y desarrollar las habilidades necesarias para llegar al tercer tipo de comprensión, que es el que se requiere para desarrollar un nivel de lectura crítico.

### **Niveles de lectura**

Para hablar de los niveles de lectura se tiene en cuenta lo expuesto por el MEN (2017) sobre estos, en su programa “Leer es mi cuento”. El proceso de lectura comprende los niveles literal, inferencial y crítico intertextual, y el lector puede atravesar por ellos sin un orden establecido cuando recorre un texto porque no hay una gradación, es decir, ninguno es mejor que el otro, simplemente cumplen diferentes funciones.

#### **1) La lectura literal**

Es un nivel inicial en el que se recupera y decodifica de forma básica la información para poder dar paso a formas de interpretación en las que se involucran conocimientos previos, hipótesis y valoraciones.

Cuando los estudiantes leen de forma literal identifican las partes de un texto, precisan el espacio, el tiempo y los personajes, hacen una secuencia de acontecimientos y hechos, reconocen el significado de palabras y oraciones, señalan detalles de un texto, identifican sinónimos y antónimos, y pueden brindar cualquier información textual.

## **2) La lectura inferencial**

En este nivel se requiere tener la capacidad de formular hipótesis e identificar las intenciones de los textos más allá de lo que está expresado en palabras. Asimismo, se hacen deducciones y se interpreta aprovechando elementos del contexto, la cultura y los saberes previos.

Los estudiantes predicen resultados, deducen mensajes, proponen títulos alternativos, modifican el texto variando acontecimientos, lugares, etc., elaboran resúmenes, proponen finales diferentes e interpretan el lenguaje figurativo.

## **3) La lectura crítica intertextual**

Este nivel requiere la habilidad de realizar valoraciones tomando una posición crítica, así como relacionar un texto con otros textos, situaciones y contextos. De igual manera, el estudiante no solo es capaz de identificar el contenido explícito de un texto, sino que tiene la habilidad de juzgarlo, es decir, juzga su contenido, su estructura, a los personajes, comportamientos, etc., y capta el sentido implícito.

Como el proyecto está basado en la lectura crítica, es fundamental ahondar más en este nivel de lectura, por ello se tuvieron en cuenta las posturas de diferentes teóricos para establecer una base que permitió encaminar el proyecto hacia el desarrollo y cumplimiento de los objetivos deseados.

Dicho esto, uno de los referentes teóricos que sirvió de soporte para la investigación fue Cassany (2003), quien propone que la lectura crítica se trata de leer entre las líneas, es decir que es la capacidad de recuperar el contenido implícito de un texto, de manera que se contribuya a elaborar su coherencia y a construir el significado del escrito. Asimismo, en su libro “Tras las líneas” (2006), Cassany propone un abordaje de la lectura crítica desde una perspectiva en la que no necesariamente se tenga dominio de una cantidad de conocimientos y habilidades superiores para evaluar la autenticidad y validez de un texto, sino que el verdadero significado de un texto se construya al entrar en contacto con las interpretaciones que aportan diferentes miembros de una comunidad, así como de valoraciones que manifiesten acuerdos o desacuerdos con las representaciones que los discursos establecen sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones).

Otras autoras que se utilizaron como referencia en el manejo de la lectura crítica son Argudín y Luna (2010). Para estas autoras, la lectura crítica es un proceso de lectura reflexiva en el que se hace un análisis lógico de un texto, se sintetiza y se conceptualiza para juzgar el valor de lo que se lee y para favorecer la correcta resolución de problemas. De ahí que, “si el estudiante no lee en forma crítica no tendrá la posibilidad de competir eficaz y eficientemente en ningún campo laboral del mundo globalizado” (p. 10).

Para la enseñanza de la lectura crítica se abordaron unas técnicas sencillas planteadas por Cassany. Dichas técnicas van de lo simple a lo complejo, para que al final los niños puedan aprender a comprender críticamente. Cassany clasifica dichas técnicas en tres grandes grupos: el mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones. El mundo del autor agrupa las primeras ocho técnicas: Identifica el propósito, descubre las conexiones, retrata al autor, describe su idiolecto, rastrea la subjetividad, detecta posicionamientos, descubre lo oculto y dibuja el “mapa sociocultural”. El género discursivo agrupa las siguientes ocho técnicas: identifica el género y describirlo, enumera a los contrincantes, haz un listado de voces, analiza las voces incorporadas, lee los nombres propios, verifica la solidez y la fuerza, halla las palabras disfrazadas y analiza la jerarquía informativa. Y las interpretaciones agrupa las seis últimas técnicas: define tus propósitos, analiza la sombra del lector, acuerdos y desacuerdos, imagina que eres..., en resumen..., y medita tus reacciones; todas ellas planteadas de forma literal por Cassany (2006).

En el aula se usaron estas técnicas por medio de la utilización de contenidos que permitan ser leídos críticamente, pero teniendo en cuenta la advertencia del autor, que es imposible utilizar todas las técnicas en una sola lectura y que se deben elegir las que convengan en cada momento.

Teniendo en cuenta el problema planteado, y el uso del análisis del discurso como recurso didáctico para alcanzar el nivel de lectura crítica, el trabajo de investigación se ha formulado desde una unidad de análisis, que es la lectura crítica, por ser el eje central de la investigación, y de allí se derivan tres categorías de análisis, que permiten abordarla teniendo en cuenta el análisis del discurso: contextualización, análisis de lo implícito y efectos en el lector, cada una con dos

indicadores que están planteados como objetivos que deben cumplir los estudiantes para dar solución al problema (ver el capítulo de diseño metodológico).

La primera categoría es abordada teóricamente por los mismos autores desde los libros anteriormente mencionados. Cassany (2010) propone que hay que prestarle especial atención al contenido implícito y explícito del texto, así como a su propósito. Así mismo, identificar quién es el autor, de dónde viene, su sexo, sus creencias, su cultura, a qué otros autores cita y qué significados construye. Por su parte, Argudín y Luna (2010) se centran en prestar especial atención al autor y en especial al lenguaje que usa porque este permite reconocer sus sentimientos, sus prejuicios, su entorno y su posición.

La segunda categoría es abordada también por Cassany (2010), quien dice que para poder interpretar un texto se tiene que tener en cuenta su tipo, así como sus características. Al respecto, Van Dijk (2009) plantea que se debe partir del género del texto y de su contexto, es decir, todos los factores involucrados para que se desarrolle el texto en particular y sus instancias específicas. Por último, el Grupo Editorial Ceac (2000) plantea que se deben identificar los componentes de la comunicación: emisor, lector, mensaje y formato del mensaje, es decir, los elementos y las partes del mensaje.

En relación con la tercera categoría, Cassany (2010) plantea que se deben tener en cuenta los efectos que causa el discurso en el lector y en la comunidad, así como las posibles interpretaciones que pueden surgir para al final integrarlas en un todo. Por su parte, Van Dijk (2009) manifiesta que el discurso no solo tiene impacto en los que lo reciben, también en sus acciones, y que los autores o los que hacen uso del lenguaje pueden hacerlo para ejercer, reproducir o desafiar el poder. Por último, el Grupo Editorial Ceac (2000) expone que se debe evaluar el impacto que el emisor ejerce sobre la comunicación: los mensajes tienen finalidades específicas (informar, educar, entretener, persuadir o expresar una opinión o idea) y van dirigidos a audiencias específicas o a ninguna en particular.

### **Análisis Crítico del Discurso**

El análisis del discurso, particularmente el Análisis Crítico del Discurso, fue el medio por el cual se buscó que los estudiantes adquirieran habilidades para aprender a leer críticamente, ya que,

según Van Dijk (2009), se trata de un ejercicio de investigación analítica sobre el discurso para estudiar los modos en los que se desarrollan ejercicios de abuso de poder, se practican y reproducen estructuras de desigualdad y dominación. Asimismo, manifiesta que este ejercicio busca encontrar una perspectiva crítica de áreas diversas, como la sociolingüística, la pragmática, el análisis narrativo, el análisis de la conversación, el análisis de los medios, entre otras. Con el Análisis Crítico del Discurso se buscó fundamentalmente que los estudiantes entendieran la relación entre el discurso y la sociedad, así como de la reproducción del poder y la desigualdad.

Para poder relacionar el discurso con la sociedad, Van Dijk (2009) ha establecido ciertas maneras que la hacen posible, por una parte, como individuos o miembros de un grupo o de varios grupos, los actores sociales y los usuarios del lenguaje en el texto y en el habla, pueden ejercer, reproducir o desafiar el poder social; por otra parte, establecer relaciones entre acciones y procesos porque las acciones que realizan actores sociales influyen directa o indirectamente en procesos sociales o relaciones globales; asimismo, los individuos o actores sociales se involucran con el discurso teniendo en cuenta su contexto; por último, los actores, las acciones y los contextos son constructos sociales, es decir, que las identidades de los miembros de grupos sociales son forjadas, atribuidas y aprehendidas de otros, por ello es que no son solo sociales sino también mentales; de igual forma, los contextos son construcciones mentales porque representan lo que los individuos construyen como relevante en situaciones sociales. Por otra parte, la interacción social y el involucrarse con un discurso no solo requieren una representación individual, también requieren representaciones de los miembros de un grupo o una cultura, como ideologías o conocimientos. En conclusión, siempre va a haber un nexo entre lo personal y lo social, los actores sociales se relacionan entre ellos, sus acciones y discursos con grupos y con la estructura social, donde pueden actuar activamente con sus discursos.

Van Dijk (2009) cita a Fairclough y Wodak para nombrar los principios básicos del Análisis Crítico del Discurso: se tratan problemas sociales, las relaciones de poder son discursivas, el discurso es histórico e ideológico, el discurso constituye a la sociedad y a la cultura, siempre hay un enlace entre el texto y la sociedad, se busca hacer un análisis interpretativo y explicativo, el discurso es una forma de acción social.

En el aula, se incentivó a los estudiantes a que fueran analistas críticos del discurso, ya que, teniendo en cuenta lo que dice Van Dijk (2009), estos deben aprender a ser críticos de sí mismos y de los demás en su propia disciplina, y deben asumir posiciones claras frente a asuntos sociales y políticos, siempre desde el rol de investigadores. También deben producir opiniones y conocimiento, y desarrollar prácticas que generen cambios políticos y sociales, que apoyen la resistencia contra el dominio social y la desigualdad.

Por otra parte, como analistas críticos los estudiantes debieron poner el texto en contexto, es decir, identificar las estructuras de poder y dominación que se encuentran detrás del texto, evaluar la práctica comunicativa, y para ello debieron tener en cuenta: el lugar, la comunidad y la cultura de los que procede el autor; los discursos previos al que se lee que puedan influir en la construcción del mismo; el perfil del lector, de dónde proviene, su cultura, sus conocimientos previos; y, por último, la identidad del autor, su sexo, edad, creencias, ideologías, compromisos con causas, prejuicios, entre otros. Asimismo, estos pusieron en discusión un texto base con otros textos relacionados con una temática en común.

Por otra parte, para poder formar a los estudiantes como analistas críticos del discurso estos debieron acogerse a la tarea crítica que propone Cassany (2006), se les guio en el ejercicio de reconocer los intereses del autor a la hora de construir su discurso; identificar el punto de vista del autor respecto a lo que dice, poder detectar la ironía, los dobles sentidos, etc.; reconocer el género discursivo que se ha usado, función, estructura, estilo, entre otras; recuperar las expresiones y palabras propias del discurso, que pertenecen a imaginarios y culturas de una comunidad, para confrontarlas con otras; distinguir las voces que se mencionan en el discurso y las que están silenciadas, palabras que se toman prestadas y son citadas directa o indirectamente, y considerar el efecto que causan; y evaluar si los argumentos son sólidos y válidos, así como identificar incoherencias, errores o contradicciones. Todo lo anterior respecto al análisis del discurso como tal.

Para llegar a ello, en el aula se tuvieron en cuenta tanto discursos verbales (escritos o hablados), como discursos no verbales escogidos de acuerdo con las edades, los gustos, los intereses, las

características particulares, las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, así como discursos creados por ellos mismos, de tal manera, que estuvieron motivados a comprender y analizar diferentes temáticas sociales, cuando vieron que un discurso puede tener diferentes manifestaciones, entonces, se acercaron a dichas temáticas y pudieron realizar una interpretación y una lectura crítica eficientes, que permitió la construcción de nuevas experiencias, nuevos conocimientos y, de cierta manera, nuevas realidades.

El uso de imágenes con y sin texto, vídeos de entrevistas, de música, animados y que reflejen temáticas sociales, películas, artículos de opinión, tiras cómicas, caricaturas, cómics, campañas publicitarias, intercambio de experiencias personales, entre otras, favorecieron el análisis, la interacción, el diálogo y la crítica, y contribuyeron a que los estudiantes pudieran crear sus propios discursos e identificaran el impacto social y cultural que estos tuvieron.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Enfoque y tipo de investigación**

La presente investigación tuvo un enfoque de tipo cualitativo, el cual, según Sandín, citado por Bisquerra (2012), dicha investigación es una actividad sistemática que busca comprender fenómenos educativos y sociales, y transformar escenarios de este tipo, con el fin de descubrir y desarrollar nuevos conocimientos.

Bisquerra (2012) cita a diferentes autores para definir las características de este enfoque de investigación, Del Rincón, Taylor y Bogdan, Eisner, y Rossman y Rallis, los cuales en conjunto proponen las siguientes: es inductiva, es fundamentalmente interpretativa, se usa un lenguaje expresivo, el investigador es reflexivo, el proceso se basa en un razonamiento multifacético e interactivo, se observa el contexto en su forma natural y teniendo en cuenta diferentes perspectivas, aborda la realidad como dinámica y múltiple, se tienen en cuenta los efectos que pueda provocar la presencia del investigador, se valoran todas las perspectivas, y la comprensión e interpretación de la realidad se hace a partir de los significados y las intenciones de todas las personas implicadas.

También, es pertinente decir que en su mayoría se usa la triangulación para el análisis y la recogida de la información, en esta se obtienen datos del investigador, los participantes y de otras fuentes de información, como personas, instrumentos, entre otras; con el fin de que los resultados no corran el riesgo de volverse subjetivos por el sentido y la interpretación que aporta el investigador.

Asimismo, esta investigación fue de tipo investigación-acción. Bernal (2010) manifiesta que la investigación-acción es un modelo que surgió gracias a Lewis, quien la propuso como un enfoque experimental de las ciencias sociales con programas de acción que respondieron a los problemas sociales de la época. Posteriormente, la autora expone otras definiciones que surgieron de autores

claves, Elliot y Kemmis. Según Bernal (2010), Elliot la define como un estudio de una situación social para mejorar la calidad de las acciones que se ejerzan sobre ella. La definición de Kemmis

es similar, ya que propone que es una forma de indagación autorreflexiva de los actores involucrados, con el fin de mejorar las prácticas sociales, la comprensión de estas y las situaciones o instituciones en las que se lleven a cabo dichas prácticas.

Según Bernal (2010), los propósitos de la investigación-acción son los siguientes: mejorar y transformar las prácticas sociales y educativas, así como la comprensión de estas; articular siempre la investigación, la acción y la formación; que todo el tiempo haya un acercamiento a la realidad procurando el cambio y la construcción de nuevos conocimientos; y que los prácticos asuman también el rol de investigadores.

En este proyecto, el investigador procuró la participación constante de los estudiantes, facilitó los procesos y, a su vez, hizo que hubiera una constante reflexión de parte de estos para generar cambios durante todo el proceso de intervención. Por su parte, los estudiantes fueron los autores de la investigación, ya que actuaron de manera constante analizando y modificando su realidad social. Teniendo en cuenta que el investigador y la población actúan de manera constante y activa en el proceso de investigación, este proyecto procuró que los estudiantes siempre estuvieran motivados a participar activamente y reflexionaran constantemente sobre el proceso de intervención. Para ello, se propusieron actividades de acuerdo con la realidad identificada en las pruebas de caracterización y diagnóstica.

Con el fin de tener un proceso de organizado, Bernal (2010) describe las siguientes fases de la investigación-acción propuestas por Kemmis: planificación, en la cual se identifica el problema, se diagnóstica y se plantea una hipótesis de acción; acción, sobre esta fase recae la investigación, esta debe ser deliberada y controlada, y se debe desarrollar en tiempo real, en esta se da una generación sistemática de datos; observación, esta fase es la que controla y registra la acción, esta implica la recogida y análisis de los datos; y reflexión. Dichas fases se aplicaron en la investigación de la siguiente manera: la planificación se realizó cuando se identificaron las dificultades de los estudiantes para leer críticamente mediante una prueba diagnóstica; la acción se ejecutó mediante la creación y la aplicación una propuesta pedagógica que se desarrolló durante los periodos 2018-1 y 2018-2, es decir, de febrero a agosto de 2018; en la observación se recogieron y analizaron los datos obtenidos durante la implementación, dicha fase se realizó en

los mismos periodos que la fase de acción; por último, la reflexión, que permitió identificar el impacto y las consecuencias que surgieron de la implementación, esta fase se desarrolló en el periodo 2018-2, que fue de agosto a octubre.

El análisis de datos de esta investigación se realizó por medio de la triangulación de datos, que, como ya se había dicho con anterioridad, es una la estrategia más conveniente para este proceso. Gómez y Okuda (2005) explican este tipo de triangulación a través de Patton, quien dice que esta se realiza mediante la verificación y comparación de la información obtenida durante los diferentes momentos de la intervención, mediante el uso de diferentes técnicas. Teniendo en cuenta lo anterior, la triangulación se realizó en el momento en el que se obtuvieron todos los resultados, partiendo del diagnóstico que se realizó al inicio del proyecto y comparando sus resultados con los obtenidos en la aplicación del resto de pruebas.

### **3.2. Unidad de análisis**

Como el objetivo de la investigación era que los estudiantes desarrollaran habilidades para aprender a leer críticamente, la unidad de análisis que se asumió fue la lectura crítica. Teniendo en cuenta, como ya se había dicho previamente, que Cassany (2003) define la lectura crítica como la capacidad de recuperar todo el contenido implícito de un texto, de manera que se contribuya a elaborar su coherencia y a construir el significado del escrito, y que la estrategia o el recurso didáctico que se utilizó para cumplir el objetivo fue el análisis del discurso, se propusieron tres categorías que van de lo simple a lo complejo, teniendo en cuenta todos los elementos que deben ser leídos y analizados en un texto, de tal manera que dichas categorías correspondieron a: contextualización, análisis de lo implícito y efectos en el lector. Para poder desarrollar estas categorías, se plantearon unos indicadores que hacen referencia a los aspectos que los estudiantes debían estar en condiciones de saber-hacer y lograr alcanzar, y fueron distribuidos de a dos para cada categoría, como se puede observar en la tabla. Asimismo, cabe aclarar que dichos indicadores surgieron de la caracterización de las categorías hecha en el capítulo anterior.

*Tabla 1. Matriz categorial*

Unidad de análisis	Categoría	Indicadores
Lectura Crítica	Contextualización	Reconoce el contenido de texto y sus características.
		Identifica los elementos que circundan al texto (tipo de texto, quién lo hizo y/u otras voces incorporadas).
	Análisis de lo implícito	Reconoce el tema central del texto, pero sabe que puede tener varios significados dinámicos.
		Contrasta el texto con otro u otros textos y con su realidad.
	Efectos en el lector	Toma conciencia de su propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga.
Pone en diálogo su propia interpretación con las interpretaciones de otros estudiantes para integrarlas en un todo.		

### 3.3. Universo poblacional

El proyecto de investigación se implementó en el grado 604, conformado por 31 estudiantes, de edades entre los 10 y 13 años, de géneros masculino y femenino, así como de diferentes estratos socioeconómicos, características y aspectos comportamentales. Sin embargo, al ser tan extensa y tan diversa la población, solo se tuvo en cuenta una muestra de 15 estudiantes, para la recolección de la información.

Asimismo, se tuvieron en cuenta las observaciones, las entrevistas informales con la profesora y la prueba diagnóstica, que, tal como se había mencionado en el primer capítulo, sirvieron para evidenciar la problemática que desarrolló en el proyecto, ya que estas mostraron que los estudiantes se quedaban prácticamente en una lectura literal, y les costaba analizar y ser críticos cuando se enfrentaban a los contenidos de los textos, sumado al hecho de que estaban alejados de hechos que permean su entorno, así como de la realidad del país y del mundo.

### 3.4. Instrumentos de recolección de información

Para la recolección de la información se utilizaron un instrumento, el taller, de manera que permitiera tener pruebas escritas y en físico, que pudiera dar cuenta del proceso por el que atravesaron los estudiantes para cumplir con el objetivo esperado del proyecto, desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar un nivel de lectura crítica.

Campo (2015, p. 2) plantea que: “Un taller es un proceso planificado y estructurado de aprendizaje, que implica a los participantes del grupo y que tiene una finalidad concreta. Ofrece siempre la posibilidad, cuando no exige, que los participantes contribuyan activamente.”

Lo anterior permite explicar cómo el taller sirvió para organizar los procesos de aprendizaje, es decir, al ser una herramienta flexible, que puede ser planeada y modificada de acuerdo con necesidades e intereses particulares, se aprovechó esta herramienta para registrar el proceso y el desarrollo de los estudiantes de manera que se diseñaron talleres que fueron de lo simple a lo complejo, a medida que los estudiantes adquirieron conocimientos y habilidades necesarias para ir construyendo un pensamiento crítico que les permitiera avanzar hacia el desarrollo del nivel más complejo de lectura y poder dar solución al problema de investigación.

#### **4. PROPUESTA PEDAGÓGICA**

Esta investigación utilizó como modelo pedagógico la pedagogía crítica. Esta es “una práctica comprometida con las luchas de emancipación e implicada críticamente desde la indignación, reflexión y la construcción de comunidades solidarias” (Ortega, 2014, p. 8). Teniendo en cuenta lo anterior, lo que se pretende con el uso de la pedagogía crítica es que se construya un vínculo entre lo social y lo pedagógico, así mismo, que los estudiantes desarrollen pensamientos propios y libres de imposiciones, y que se construyan espacios de formación y reflexión, para que los estudiantes aprendan a construir una sociedad más justa e incluyente.

Ramírez (2008) manifiesta que los objetivos más importantes de la pedagogía crítica son los siguientes, diferenciar los escenarios simbólicos que comprenden a un determinado grupo social; explorar sus sentidos para hacerlos evidentes en la teoría y la práctica; y construir nuevas formas de interpretar la vida, la sociedad, los comportamientos y las interacciones con los demás.

Con respecto a la pedagogía crítica Ramírez (2008) manifiesta que el estudiante debe usar su capital lingüístico y cultural para entrar en contacto con su realidad, descubra, comparta y construya nuevos significados. Su participación en el aula debe fortalecer su pensamiento democrático para asumir problemas y brindar alternativas de solución a estos. De igual forma, debe asumir la responsabilidad de ser consciente de su esfuerzo personal y ser autocrítico, debe fortalecer el intercambio entre iguales de manera colaborativa, debe estar cuestionándose permanentemente y debe desarrollar un pensamiento divergente.

Por otra parte, el maestro juega un papel muy importante en la pedagogía crítica, ya que es un agente social activo que, según Ramírez (2002) propicia las relaciones de los estudiantes con su realidad y comprende esas relaciones. Por ello, analiza circunstancias sociales y sus problemas, y busca alternativas de solución, es decir, realiza una formación integral. Así, “el maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción

comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular.” (Ramírez, 2008, p.109)

Al hablar de las actividades que se realizan en el aula, Ramírez (2008) cita a Gramsci para explicar que el trabajo en clase se plantea desde un escenario de discusión. En dicho escenario se recogen problemáticas sociales para analizar y proponer caminos que lleven a la búsqueda de soluciones. En el aula la idea es conceptuar la realidad desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en equipo, desde una investigación permanente, desde la resignificación de la historia dando cuenta del pasado, el presente y el futuro como procesos.

También, es pertinente resaltar que, como dice González (2005), en la pedagogía crítica no se califica, se evalúa, porque las notas no garantizan el aprendizaje y la comprensión de los contenidos. Aquí se evalúan los procesos de aprendizaje, la internalización de los instrumentos de la cultura, del poder, de los conocimientos y de los saberes, a través de la interacción social, es decir, el resultado de lo aprendido es la transformación del estudiante frente a la vida, a sus compañeros y a sí mismo, y no es posible colocar eso en una letra o en un número, porque se quedarían muchos aspectos por fuera. “Para la pedagogía crítica no se hacen buenos estudiantes con exámenes y con buenas calificaciones, sino garantizando que ellos aprenden conocimientos, hábitos, valores, tecnologías y manejo inteligentes de sus emociones.” (González, 2005, p. 6)

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta didáctica, sustentada en la pedagogía crítica, estuvo conformada por tres fases de trabajo: conocer y reconocer la lectura crítica, comprender el discurso y apropiarse del discurso. Durante el desarrollo de dichas fases, se procuró que siempre hubiera un aprendizaje libre, pero guiado, incorporando experiencias cercanas del maestro y experiencias cercanas a los estudiantes, situaciones aterrizadas a las realidades, tanto del país, como académicas.

Para ello se usaron diferentes discursos, por medio de imágenes con o sin texto, películas, artículos de opinión, entre otros, que reflejaran situaciones políticas, educativas y sociales, con el fin de que fueran visualizados, leídos, comprendidos, analizados y discutidos, para pasar a trabajarlos por medio de talleres escritos que poco a poco permitieran el desarrollo de un

pensamiento crítico. Asimismo, se realizaron discusiones de los contenidos entre los estudiantes, para la construcción de discursos desde sus imaginarios y sentimientos.

Cabe resaltar que se aprovechó el taller como una herramienta que permitió el diálogo de saberes entre los estudiantes y que se construyeran nuevos significados de los discursos. Dichos talleres se realizaron durante las tres fases de trabajo, que se desarrollaron desde el mes de febrero hasta el mes de agosto de 2018.

La primera fase (Conocer y reconocer la lectura crítica), tuvo como objetivo que los estudiantes se aproximaran a la lectura crítica y comprendieran el trabajo que se iba a realizar por medio de esta hasta agosto de 2018. En esta se realizaron actividades introductorias, explicando las generalidades de la lectura crítica y los contenidos que se pueden leer críticamente, posteriormente se realizaron actividades progresivas, partiendo de lectura de textos escritos, artículos de opinión que reflejaran la situación actual del país y terminando con leyendas de la ciudad de Bogotá. Esta fase se realizó durante el mes de febrero del año 2018, a lo largo de cuatro clases.

La segunda fase (Comprender el discurso), tuvo como objetivo que los estudiantes se aproximaran a diferentes tipos de discurso, comprendieran cómo estos están inmersos en todas las situaciones de la vida cotidiana y empezaran a adquirir habilidades para construir sus propios discursos. En esta se partió de historias de vida de periodistas y caricaturas que crean controversia, y terminó en discursos feministas que buscan el respeto y la igualdad, para que los estudiantes pudieran ir identificando las variedades de contenidos que pueden considerarse discursos, así como sus componentes. Esta fase se realizó durante los meses de marzo y abril de 2018, a lo largo de ocho clases.

La tercera fase (Apropiarse del discurso), tuvo como objetivo que los estudiantes fueran capaces de cuestionar lo que leían y ponerlo en discusión con sus compañeros, para seguir desarrollando su pensamiento crítico y fortalecieran sus habilidades de creación de discursos propios. En esta se realizaron actividades como lectura y análisis de imágenes sin texto, de entrevistas, de artículos

de opinión y una película. Esta fase se desarrollará durante los meses de mayo, junio y agosto de 2018, a lo largo de 12 clases.

*Tabla 2. Fases de trabajo*

<b>FASES</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Conocer y reconocer la lectura crítica	Acercarse a la lectura crítica y comprender el trabajo que se iba a realizar durante el proceso de intervención.
Comprender el discurso	Aproximarse a diferentes discursos, comprender cómo están inmersos en situaciones de la vida cotidiana y empezar a adquirir habilidades para construir discursos propios.
Apropiarse del discurso	Ser capaz de cuestionar lo que se lee y ponerlo en discusión con los compañeros, para seguir desarrollando el pensamiento crítico y fortalecer las habilidades de creación de discursos propios.

Como se señaló, toda la propuesta pedagógica se desarrolló por medio de talleres en los que los estudiantes pusieron en juego sus conocimientos previos y la información que fueron adquiriendo para contrastarla con la realidad, por ello es importante explicar a fondo en qué consiste el taller, cuáles son sus características y cómo se estructura. El Centro de Estudios de Opinión (2003) afirma que:

“El taller es una nueva forma pedagógica que pretende lograr la integración de teoría y práctica a través de una instancia que llegue al alumno con su futuro campo de acción y lo haga empezar a conocer su realidad objetiva. Es un proceso pedagógico en el cual alumnos y docentes desafían en conjunto problemas específicos”. (p. 2)

Igualmente, el Centro de Estudios de Opinión (2003) explica que el taller posibilita la integración de la teoría y la práctica en un mismo tiempo y espacio durante el proceso de aprendizaje; permite una formación integral de los participantes porque estos aprenden a aprender y a hacer; también se enriquece el aprendizaje porque no solo se ponen en común los conocimientos científicos y técnicos, sino también las experiencias de los participantes; enlaza aprendizajes,

soluciones a problemas y necesidades; estimula la creatividad, la iniciativa y permite que se genere un espíritu investigativo; y promueve el trabajo y la reflexión en quipo.

Campo (2015) explica la estructura del taller, de manera que la divide en tres partes: una introducción, que es en la que hace una apertura a lo que se va a trabajar en el taller; una acción, que es en la cual se desarrollan todas las actividades y ejercicios propuestos; y un cierre, que es el que se presentan los productos y se evalúa.

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de datos de esta investigación se realizó por medio de la triangulación de datos, Gómez y Okuda (2005) señalan que esta se realiza mediante la verificación y comparación de la información obtenida durante los diferentes momentos de la intervención, mediante el uso de diversas técnicas. Teniendo en cuenta lo anterior, la triangulación se realizó en el momento en el que se terminó la fase de intervención y se obtuvieron todos los resultados, partiendo del diagnóstico que se adelantó al inicio del proyecto y comparando sus resultados con los obtenidos durante la aplicación de los talleres y la prueba final.

Para el desarrollo del análisis se tomó una muestra aleatoria de quince estudiantes, codificados de E1 a E15, para no revelar ningún tipo de información personal de los mismos, y se realizó una lista de chequeo elaborada con base en los indicadores propuestos para cada una de las categorías que se plantearon para analizar la lectura crítica, yendo de lo simple a lo complejo, de acuerdo con el desarrollo de contenidos específicos y la puesta en práctica de talleres que reflejaran la construcción de su pensamiento crítico y, por lo tanto, las habilidades para llegar a leer críticamente.

Las categorías de análisis y sus indicadores se explican a continuación. La primera categoría, Contextualización, comprende todos los elementos que circundan al texto, los literales y lo externos. Los indicadores de esta categoría son: reconoce el contenido del texto y sus características, e identifica los elementos que circundan al texto (tipo de texto, quién lo hizo y/u otras voces incorporadas). El primero se refiere a los elementos explícitos del texto, es decir, de qué se trata y qué lo caracteriza; y el segundo, tiene que ver con los elementos externos, es decir, de acuerdo con sus características, qué tipo de texto es, y si solo es un autor el que lo dice o si hay otras voces que se expresen en él.

La segunda categoría, Análisis de lo implícito, está relacionada con los elementos internos del texto y cómo se puede, a la vez, relacionar con otros; configuran esta categoría, los indicadores

de esta: reconoce el tema central del texto, pero sabe qué puede haber varios significados dinámicos, y contrasta el texto con otro u otros textos y con su realidad. El primero se refiere a la habilidad de identificar el tema del texto, pero comprender que puede tener más de un significado; y el segundo atañe a la habilidad de poner el texto en paralelo con otros textos y con la realidad misma.

La tercera categoría, Efectos en el lector, indica todo lo que el texto produce en el lector y lo que este es capaz de hacer con él durante o después de que lo lee. Los indicadores de esta categoría corresponden a: toma conciencia de su propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga, y pone en diálogo su propia interpretación con las interpretaciones de otros estudiantes para integrarlas en un todo. El primero se refiere a la capacidad de asumir una posición propia frente al texto y entender cuál es la intención del autor; y el segundo tiene que ver con el ejercicio de poner en discusión la interpretación propia con la de otros estudiantes para integrarlas y construir una común. Los talleres se trabajaron de manera progresiva, es decir, cada vez tuvieron un mayor grado de complejidad y se fueron involucrando poco a poco más preguntas que trascendieran lo literal y lo inferencial, y permitieran problematizar más los contenidos, para llegar a abordar los indicadores en su totalidad y fortalecer los últimos, que son los que dan cuenta de si los estudiantes en verdad son capaces de alcanzar el nivel de lectura crítica.

### **5.1. Análisis de la prueba diagnóstica**

La prueba diagnóstica se diseñó de tal manera que, por una parte, involucrara la situación actual del país como punto de partida para las temáticas que se iban a desarrollar durante la intervención y, por otra, involucrara las tres categorías de análisis y sus respectivos indicadores, para que dieran cuenta de manera inicial cómo estaban leyendo los estudiantes (ver Anexo 2).

A continuación, se muestran los resultados por porcentajes de estudiantes (Figura 1), de acuerdo con el cumplimiento de los indicadores de cada categoría, así como la descripción de cómo fue el proceso en general y de lo que sucedió en cada taller.

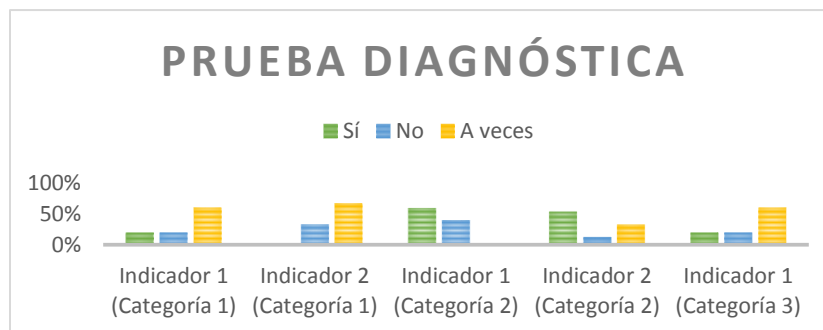


Figura 1. Gráfico de porcentajes – Indicadores de prueba diagnóstica

Los resultados muestran lo siguiente: en la categoría 1 (Contextualización), en relación con el reconocimiento del contenido del texto y sus características, solo el 20% de los estudiantes lograron responder las preguntas 2 y 3, que se referían al contenido explícito del texto. Así, en la primera, Figura 2, se encuentra el apartado del texto donde están las respuestas a las preguntas planteadas; entre tanto, en la Figura 3 se presentan las respuestas de E14, quien identificó las partes del texto a las que hacían referencia las preguntas, en consecuencia, desarrolló adecuadamente el interrogante formulado.

Para la periodista, "los procesos de paz son decisiones históricas" y se dan "luego de que una sociedad llega a un límite, después de sufrir durante años la guerra y decidir cambiar para buscar un futuro distinto".

Uribe aseguró que el proceso de paz en Colombia es pionero y ejemplar en el tema de la reparación a las víctimas, pues existe un juzgamiento que no ha ocurrido en otros acuerdos de paz en Latinoamérica.

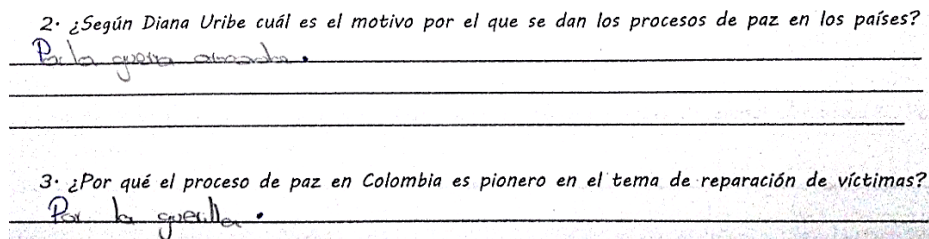
Figura 2. Fragmento del artículo – Prueba diagnóstica

2. ¿Según Diana Uribe cuál es el motivo por el que se dan los procesos de paz en los países?  
Los procesos de paz se dan después de años de guerra, para así buscar un futuro distinto.

3. ¿Por qué el proceso de paz en Colombia es pionero en el tema de reparación de víctimas?  
Porque en Colombia se da un juzgamiento que no se da en otros países de Latinoamérica.

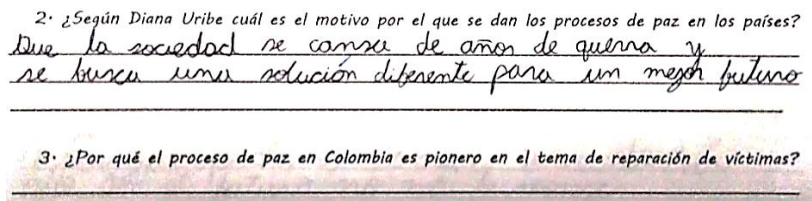
Figura 3. Preguntas 2 y 3 acertadas– Prueba diagnóstica

De acuerdo con los datos, otro 20% no pudo dar cuenta de este aspecto. Esto se observa en la Figura 4, donde E3 ofreció respuestas muy cortas y que no hacían para nada referencia a lo que decía el texto sobre lo que se estaba preguntando.



**Figura 4. Preguntas 2 y 3 erróneas – Prueba diagnóstica**

Por último, el 60% se ubicó en la escala en el criterio Algunas veces, es decir, que respondieron acertadamente a una de las dos preguntas o no respondieron una de las dos preguntas. Tal como se ilustra en la Figura 5, en la que E8 tuvo en cuenta el texto para responder adecuadamente la pregunta 2, pero no respondió la pregunta 3.



**Figura 5. Preguntas 2 y 3 incompletas – Prueba diagnóstica**

Lo anterior permite deducir que la mayoría de los estudiantes hicieron una lectura muy general del texto y no se centraron en los contenidos específicos de este para poder identificar en qué partes se encontraban las respuestas de las preguntas.

En lo que respecta a la identificación de los elementos que circundan al texto (tipo de texto, quién lo hizo y/u otras voces incorporadas, indicador 2), ningún estudiante logró responder adecuadamente las preguntas 6 y 7, que se referían a la persona a la que hacía referencia el texto (Diana Uribe) y al tipo de texto que estaban leyendo, es decir, algunos respondieron erróneamente ambas preguntas o solo respondieron correctamente una de las dos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el 33,33% respondió de forma inexacta ambas preguntas. De acuerdo con la Figura 6, E4 no supo dar una respuesta adecuada y bien argumentada a la pregunta 6, teniendo en cuenta lo leído; asimismo, tampoco respondió bien la pregunta 7, dado que no pudo dar cuenta del de texto que estaba leyendo.

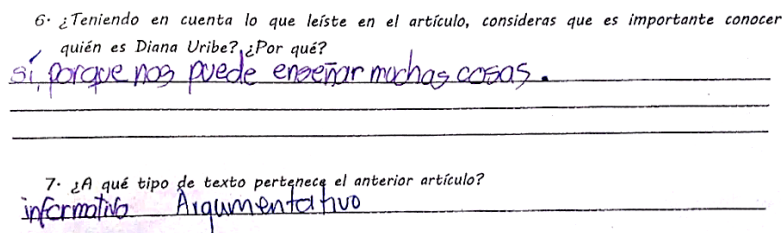


Figura 6. Preguntas 6 y 7 erróneas – Prueba diagnóstica

Asimismo, el 66,66% respondió acertadamente solo la pregunta 6; con respecto a la pregunta 7, ningún estudiante logró identificar el tipo de texto. En la Figura 7 se observa como E15 supo reconocer la importancia de conocer a Diana Uribe, de acuerdo con lo leído en el texto, pero, tal como se había mencionado, no supo identificar el tipo de texto que estaba leyendo.

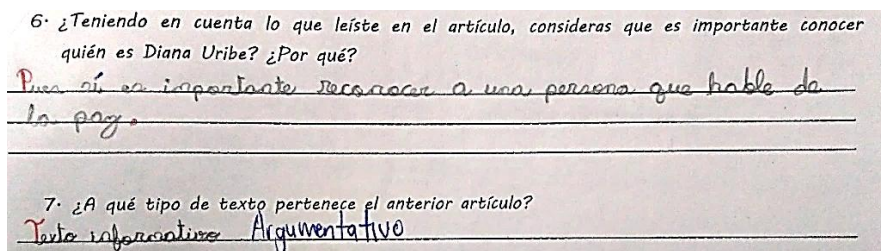


Figura 7. Pregunta 6 acertada y 7 errónea – Prueba diagnóstica

Teniendo en cuenta lo anterior, se deduce que la mayoría de los estudiantes supo reconocer la importancia de la otra voz incorporada (Diana Uribe), de acuerdo con lo que decía el texto, pero presentaron confusión a la hora de identificar el tipo de texto porque pensaron que se trataba de informar algún hecho, más no de mostrar argumentos que justificaban la importancia de los acuerdos de paz.

Pasando a la categoría 2 (Análisis de lo implícito), en relación con el reconocimiento del tema del texto, pero saber que puede tener varios significados dinámicos (indicador 1), el 60% respondió correctamente la pregunta 1, que se refería a identificar la idea general del artículo. Tal como se ilustra en la Figura 8, donde E1 logró responder adecuadamente.

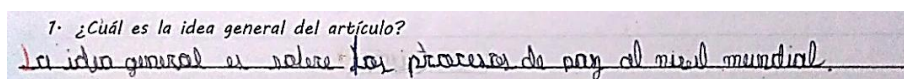


Figura 8. Pregunta 1 acertada – Prueba diagnóstica

Los resultados también mostraron que el 40% respondió erróneamente a la pregunta, y como a este indicador solo correspondía una pregunta, no era posible decir si los estudiantes a veces lo cumplían o no. La Figura 9 muestra como E12 identificó una de las ideas del texto, pero no la general.

7. ¿Cuál es la idea general del artículo?  
Es el acuerdo de la paz.

**Figura 9. Pregunta 1 errónea – Prueba diagnóstica**

Lo anterior también demuestra que muchos estudiantes no hicieron una lectura detallada del texto, si no, hubieran podido identificar fácilmente la idea general de este, porque, aunque la mayoría la identificó bien, ese porcentaje se acerca bastante al porcentaje de los que no la identificaron.

Con respecto a la contrastación el texto con otro u otros textos y con su realidad (indicador 2), al cual correspondían las preguntas 4 y 8, que se referían al conocimiento de temáticas relacionadas y a manifestar y argumentar su opinión teniendo en cuenta lo leído, el 53,33% sí respondieron acertadamente ambas preguntas. De acuerdo con las Figuras 10 y 11, E8 tuvo ideas acertadas frente a lo que se le preguntaba en el punto 4 de la prueba, y de acuerdo con el texto, supo argumentar su respuesta a la pregunta 8.

4. ¿Conoces algo de los acuerdos de paz entre las FARC y el gobierno? De ser así, ¿qué sabes de ellos?  
El gobierno y las FARC tuvieron charlas y reflexiones sobre el conflicto y lograron crear un acuerdo de paz.

**Figura 10. Pregunta 4 acertada – Prueba diagnóstica**

8. ¿Consideras que son importantes los procesos de paz en los países que sufren a raíz de los conflictos armados? ¿Por qué?  
Sí, eso que si la guerra no se acaba se puede hacer un proceso de paz, que es una buena solución, más inteligente y sin violencia.

**Figura 11. Pregunta 8 acertada – Prueba diagnóstica**

Asimismo, el 13,33% no lo hizo porque respondió erróneamente ambas preguntas, es decir, dichos estudiantes dijeron tener conocimiento sobre lo que se indagaba en la pregunta 4, pero respondieron cosas que no correspondían con lo planteado en el texto; en cuanto a la pregunta 8,

no supieron dar una respuesta acertada y bien argumentada. En las Figuras 12 y 13 se observa como las respuestas de E6 son erróneas y confusas,

4. ¿Conoces algo de los acuerdos de paz entre las FARC y el gobierno? De ser así, ¿qué sabes de ellos?

No está bien gobernada, pero sé que se firmó el acta de la paz.

**Figura 12. Pregunta 4 errónea – Prueba diagnóstica**

8. ¿Consideras que son importantes los procesos de paz en los países que sufren a raíz de los conflictos armados? ¿Por qué?

Si, porque varias familias dejaron de sufrir.

**Figura 13. Pregunta 8 errónea – Prueba diagnóstica**

Por último, el 33,33% lo cumplió algunas veces porque respondió acertadamente una de las dos preguntas o no respondió a alguna de las dos, tal como se ve a continuación en las Figuras 14 y 15, que ilustran como E13, a pesar de que respondió acertadamente la pregunta 8, dejó en blanco la pregunta 4.

4. ¿Conoces algo de los acuerdos de paz entre las FARC y el gobierno? De ser así, ¿qué sabes de ellos?

**Figura 14. Pregunta 4 sin responder – Prueba diagnóstica**

8. ¿Consideras que son importantes los procesos de paz en los países que sufren a raíz de los conflictos armados? ¿Por qué?

Si, porque habrían de cómo resolver el conflicto armado.

**Figura 15. Pregunta 8 acertada – Prueba diagnóstica**

Lo anterior demuestra que, aunque la mayoría de los estudiantes comprendió la relación que había entre las preguntas y el texto, hubo algunos que respondieron sin prestar suficiente atención a lo que se les estaba preguntando o prefirieron no responder.

Al analizar la categoría 3 (Efectos en el lector), en lo que relacionado con tomar conciencia de su propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga (indicador 1), se identificó que solo el 20% respondió correctamente las preguntas 5, 9 y 10, es decir, que solo este porcentaje reducido demuestra habilidades para ir más allá del contenido implícito del texto, y tener las habilidades de comprender cuál era la intención del texto para tomar una postura frente a este. En las Figuras 17 y 18 se observa como E14 pudo argumentar bien sus respuestas, así como

y asumir y explicar bien su postura frente a temas que estaban relacionados con el texto, comprendiendo la intención del autor.

5. ¿Estás de acuerdo con Diana Uribe? ¿Por qué?  
Sí, porque el texto está muy bien pensado y creo que lo que dice Diana Uribe es cierto.

Figura 17. Pregunta 5 acertada – Prueba diagnóstica

9. ¿Crees que es importante estar informado sobre las leyes, decisiones o negociaciones que realice el gobierno? ¿Por qué?  
Sí, porque el gobierno debe tomar las mejores decisiones bajo nuestro consentimiento.

10. ¿Es importante pensar y analizar bien cualquier situación antes de tomar decisiones? ¿Por qué?  
Claro, pues si no pensamos bien la situación, podríamos poder tomar malas decisiones.

Figura 18. Preguntas 9 y 10 acertadas – Prueba diagnóstica

Asimismo, otro 20% no respondió acertadamente a ninguna de las preguntas. A continuación, en las Figuras 19 y 20 vemos como las respuestas de E12 fueron incoherentes, a la vez que usó argumentos que no coincidían con lo que se estaba preguntando y, por lo tanto, sus respuestas fueron confusas.

5. ¿Estás de acuerdo con Diana Uribe? ¿Por qué?  
Sí, por que lo que dijo es verdad.

Figura 19. Pregunta 5 errónea – Prueba diagnóstica

9. ¿Crees que es importante estar informado sobre las leyes, decisiones o negociaciones que realice el gobierno? ¿Por qué?  
Lo verdad, no me importa por ejemplo: Las FARC se retiró y en unos años va a venir otro grupo armado. Aparte, solo es una paz temporal porque la guerra no va a cambiar nunca.

10. ¿Es importante pensar y analizar bien cualquier situación antes de tomar decisiones? ¿Por qué?  
Sí, porque estamos peleando por algo y no tenemos idea de porque estamos peleando.

Figura 20. Pregunta 9 y 10 erróneas – Prueba diagnóstica

Por último, el 60% lo hizo algunas veces, demostrando dificultad para responder una o varias de las preguntas, contestando erróneamente algunas o dejando de responder alguna. En las Figuras

21 y 22 se observa cómo E7 respondió adecuadamente y con buenos argumentos a las preguntas 9 y 10, pero omitió la pregunta 5.

9. ¿Crees que es importante estar informado sobre las leyes, decisiones o negociaciones que realice el gobierno? ¿Por qué?  
No, porque el gobierno no está haciendo nada por el país, solo se roba dineros que no le pertenecen.

10. ¿Es importante pensar y analizar bien cualquier situación antes de tomar decisiones? ¿Por qué?  
Porque podemos hacer daño a la comunidad por eso debemos analizar.

**Figura 21. Preguntas 9 y 10 acertadas – Prueba diagnóstica**

5. ¿Estás de acuerdo con Diana Uribe? ¿Por qué?

**Figura 22. Pregunta 5 sin responder – Prueba diagnóstica**

Lo anterior deja ver que, como se había dicho previamente, la falta de hacer una lectura detallada del texto fue el aspecto que impidió que más estudiantes hubieran comprendido la relación que guardaban las preguntas con el texto para poder responder acertadamente.

Es necesario aclarar que para esta prueba no se tuvo en cuenta la parte de poner en diálogo su propia interpretación con las interpretaciones de otros estudiantes para integrarlas en un todo (indicador 2), ya que la intención era diagnosticar el nivel de lectura de los estudiantes, teniendo en cuenta las habilidades particulares de cada uno a la hora de realizar un proceso de lectura crítica.

## **5.2. Análisis del proceso de intervención**

Durante el proceso de intervención se trabajaron diferentes talleres, basados en la lectura de diferentes tipos de texto, como leyendas, historias de vida, discursos, caricaturas, películas y textos argumentativos. Para el análisis se escogió una muestra de los seis talleres más representativos de las fases de trabajo, ya que las temáticas abordadas en estos fueron significativas para los estudiantes porque demostraron más interés en ellas, indagando más o poniéndolas en práctica en diferentes aspectos de sus vidas.

El taller 1 corresponde a la primera fase, Conocer y reconocer la lectura crítica, en la cual se trabajó de manera introductoria la lectura crítica, explicando nociones y generalidades y planteando actividades que permitieran que los estudiantes se fueran aproximando a esta.

Los talleres 2, 3 y 4 se desarrollaron durante la segunda fase, Comprender el discurso, en la que se realizaron actividades para que los estudiantes se familiarizaran con diferentes discursos que se encuentran en algunas situaciones de la vida cotidiana y empezaran a adquirir habilidades para crear discursos propios.

Los talleres 5 y 6 se trabajaron durante la tercera fase, Apropiarse del discurso; en esta se desarrollaron actividades que hicieran énfasis en que los estudiantes no solo comprendieran lo que leían, sino que fueran capaces de tomar una posición frente a los textos, cuestionarlos y discutirlos con sus compañeros, para desarrollar un pensamiento más crítico y, por ende, la creación de discursos más críticos.

Cabe aclarar que, a pesar de que cada fase tenía sus objetivos, se involucraron las categorías que se consideraron pertinentes para que los estudiantes fortalecieran las habilidades que ya tenían con respecto a la lectura literal e inferencial, y desarrollaran progresivamente las requeridas para leer críticamente.

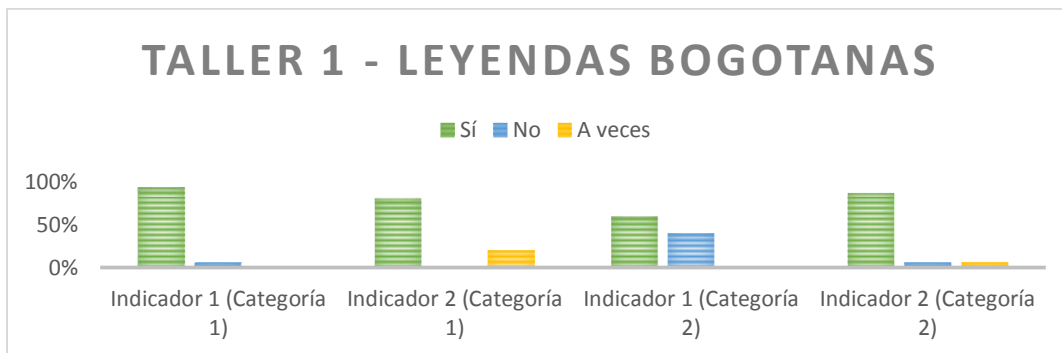
### **Taller 1 – Leyendas bogotanas (Fase 1)**

En esta actividad se les brindó un artículo de Menéndez (2003), que contenía cuatro leyendas bogotanas (El fantasma de la plaza, El duende Baltazar, La casaca verde y La lavandera), con el fin de que los estudiantes conocieran textos de su entorno y que estos les permitieran empezar a acercarse a la lectura crítica.

Aquí, en primera instancia, se hizo una caracterización de la leyenda, como tradición oral, de acuerdo con los planteamientos de Morote (2000, p. 1). Después de esto se hizo lectura grupal de dichas leyendas y luego se dividieron a los estudiantes en grupos a los que se les asignó de a una leyenda para que respondieran, entre todos los miembros del grupo, seis preguntas específicas con respecto a esta. Como se trabajó de manera progresiva, teniendo en cuenta que todavía se

desarrollaba la primera fase de intervención y se iba de lo simple a lo complejo, en este taller solo se consideraron las categorías 1 y 2.

A continuación, se muestran los resultados de acuerdo con los indicadores de cada categoría.



**Figura 23. Gráfico de porcentajes – Taller 1**

Los resultados muestran que en la categoría 1 (Contextualización), en lo que se refiere a reconocer el contenido de texto y sus características (indicador 1), el 97%, es decir, 14 estudiantes lo cumplieron, respondiendo correctamente la pregunta 4, que era la correspondiente a este. En la Figura 24 se observa que E9 comprendió bien de qué trataba la leyenda asignada pues identificó el tema.


**Figura 24. Pregunta 4 acertada – Taller 1**

También se observa que solo el 3% no lo hizo, es decir, un solo estudiante (E4), aclarando que no lo hizo porque no respondió la pregunta, tal como se observa a continuación:

**Figura 25. Pregunta 4 sin responder – Taller 1**

Con respecto a identificar los elementos que circundan al texto (tipo de texto, quién lo hizo y/u otras voces incorporadas, indicador 2), al cual correspondían las preguntas 2 y 3, el 80% cumplió

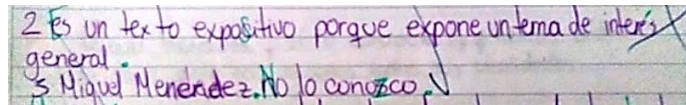
con ello, es decir, 12 estudiantes identificaron el tipo de texto e identificaron que solo había una voz incorporada, el autor del artículo, así no tuvieron conocimiento de este, tal como se observa en la Figura 26, en el caso de E2:



2. Es narrativo porque narra una historia que paso en la Candelaria. ✓  
3. Miguel Menendez, no lo conozco. ✓

Figura 26. Preguntas 2 y 3 acertadas – Taller 1

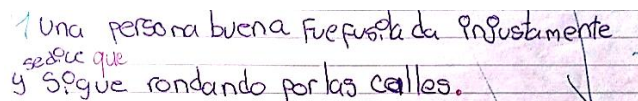
Los resultados también muestran que ningún estudiante incumplió el indicador y el 20%, es decir, tres estudiantes lo hicieron a veces porque solo respondieron una de las preguntas correctamente, tal como se observa con E11 (Figura 27), quien supo identificar la voz incorporada, pero no consiguió identificar el tipo de texto:



2. Es un texto expositivo porque expone un tema de interés general. ✗  
3. Miguel Menendez, no lo conozco. ✓

Figura 27. Pregunta 2 errónea y 3 acertada – Taller 1

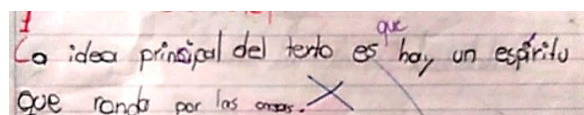
Pasando a la categoría 2 (Análisis de lo implícito), en lo que se refiere a reconocer el tema central del texto, pero saber que puede tener varios significados dinámicos, el 60%, es decir, nueve estudiantes lo hicieron porque respondieron adecuadamente la pregunta 1, que era la que correspondía a este, es decir, pudieron identificar la idea principal de la leyenda. Tal como se muestra en la Figura 28, en la cual E13 identificó correctamente el tema de la leyenda asignada,



1. Una persona buena fue fusilada injustamente y sigue rondando por las calles. ✓

Figura 28. Preguntas 1 acertada – Taller 1

Los resultados también reflejan que el 40% no lo hizo, es decir, seis estudiantes no identificaron bien cuál era el tema, como se observa a continuación en el caso de E12:



1. La idea principal del texto es que hay un espíritu que ronda por las calles. ✗

Figura 29. Preguntas 1 errónea – Taller 1

En relación con contrastar el texto con otro u otros textos y con su realidad (indicador 2), al cual corresponden las preguntas 5 y 6, el 86,66% lo hizo, es decir, 13 estudiantes lograron deducir si el texto dejaba algún mensaje y si había otras leyendas que pudieran guardar alguna relación, tal como se ve en el caso de E1 (Figura 30):

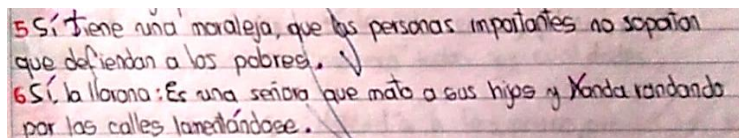


Figura 30. Preguntas 5 y 6 acertadas – Taller 1

Por otra parte, el 6,66%, es decir, un estudiante (E4) no lo hizo porque no respondió a ninguna de las dos preguntas (Figura 31):

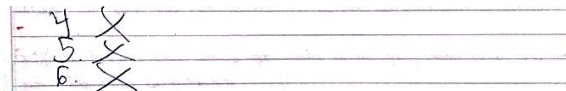


Figura 31. Preguntas 5 y 6 sin responder – Taller 1

Por último, el otro 6,66%, es decir, un estudiante (E14) lo hizo algunas veces porque solamente respondió una de las dos preguntas,

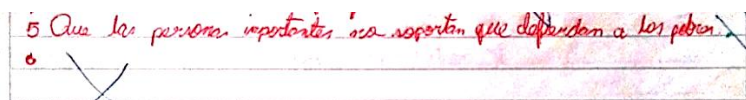


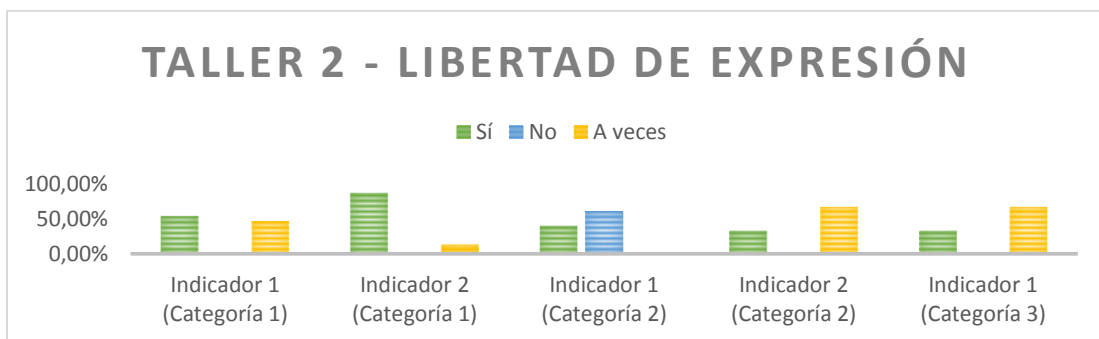
Figura 32. Pregunta 5 acertada y 6 sin responder – Taller 1

### Taller 2 – Historias de vida y libertad de expresión (Fase 2)

Este taller involucró algunos textos que incluían historias de vida de dos periodistas de diferentes países: Jaime Garzón (Redacción Cromos, 2018) y Anna Polikovskaya (Cavallo y Favilli, 2017, p. 35 y 36), así como, el Artículo 20 de la Constitución Política de Colombia y el Artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, ambos relacionados con el derecho a la libertad de expresión.

En esta ocasión, los estudiantes debían leer las historias de vida de estos periodistas, después leer los respectivos artículos y pasar a responder unas preguntas, analizando dichas historias y la relación que guardaban con dichos artículos, con el fin de que empezaran a familiarizarse con los derechos humanos y cómo son violados en el mundo, como una manera de que empezaran a volverse más conscientes de su realidad y las problemáticas de su entorno, y que esto permitiera empezar a desarrollar sus habilidades para leer críticamente.

A continuación, se observan los resultados obtenidos:



**Figura 33. Gráfico de porcentajes – Taller 2**

La Figuras 34 y 35 muestran que, frente a la categoría (Contextualización), en lo que se refiere a reconocer el contenido del texto y sus características (indicador 1), al cual corresponden las preguntas 1 y 5, el 53,33%, es decir, ocho estudiantes lo hicieron porque comprendieron el contenido y las ideas de los textos, y respondieron correctamente ambas preguntas, tal como se observa en el caso de E5:

1 De una periodista que por querer expresar la verdad  
 de asesinar / de un periodista que por querer ayudar en los  
 tratos de paz <sup>para</sup> lo asesinar los paramilitares.

**Figura 34. Pregunta 1 acertada – Taller 2**

5 Cada individuo tiene derecho a no ser molestado por  
 sus expresiones y derechos a difundir o investigar sobre  
 un tema en específico.

**Figura 35. Pregunta 5 acertada – Taller 2**

Asimismo, ninguno respondió erróneamente ambas preguntas y el 46,66%, es decir, siete estudiantes lo hicieron a veces porque comprendieron bien el contenido y las ideas de solo uno de los dos textos, tal como se ve en el caso de E10:

**Figura 36. Pregunta 1 acertada – Taller 2**

**Figura 37. Pregunta 5 errónea – Taller 2**

En lo que respecta a identificar los elementos que circundan al texto (tipo de texto, quién lo hizo y/u otras voces incorporadas) (indicador 2), al cual corresponden las preguntas 2 y 3, el 86,66%, es decir, 13 estudiantes lo hicieron porque identificaron a quiénes hacían referencia las historias, así como todas las voces incorporadas en ellas, tal como se observa en el caso de E2 (Figura 38):

**Figura 38. Preguntas 2 y 3 acertadas – Taller 2**

Los resultados reflejan que ninguno respondió erróneamente ambas preguntas y el 13,33%, es decir, dos estudiantes lo hicieron a veces porque tuvieron dificultad al identificar las voces incorporadas en los textos, tal como se ve en las respuestas de E6:

**Figura 39. Pregunta 2 errónea y 3 acertada – Taller 2**

Pasando a la categoría 2 (Análisis de lo implícito), en lo referido a reconocer el tema central del texto, pero saber que puede tener varios significados dinámicos (indicador 1), al cual corresponde la pregunta 7, seis estudiantes, el 40%, lo hicieron porque entendieron cuáles eran los temas centrales de los textos, como lo refleja la Figura 40 en el caso de E8:

**Figura 40. Pregunta 7 acertada – Taller 2**

Por otra parte, el 60%, es decir, nueve estudiantes no lo hicieron porque no identificaron los temas centrales o solo uno, así como lo hizo E7:

**Figura 41. Pregunta 7 errónea – Taller 2**

En lo que se refiere a contrastar el texto con otro u otros textos y con su realidad (indicador 2), al cual corresponden las preguntas 4 y 7, el 33,33%, es decir, solo cinco estudiantes lo hicieron, en la medida en que lograron relacionar las historias de los periodistas y discernir sus semejanzas y diferencias, y luego relacionar dichas historias con los otros textos, así como se observa en el caso de E15:

**Figura 42. Pregunta 4 acertada – Taller 2**

**Figura 43. Continuación pregunta 4 acertada – Taller 2**

**Figura 44. Pregunta 7 acertada – Taller 2**

Ninguno respondió erróneamente ambas preguntas y el 66,66%, es decir, 10 estudiantes lo hicieron a veces porque o no lograron relacionar bien las historias de los periodistas, o no supieron relacionar dichas historias con los otros textos, como se observa en el caso de E12:

4º Benigno  
 Que ambas  
 murieron por dar  
 su punto de vista

Benicio  
 las situaciones  
 de cada personaje

Figura 45. Pregunta 4 acertada – Taller 2

7º Que ambas murieron por dar su punto  
 de vista

Figura 46. Pregunta 7 errónea – Taller 2

Por último, en lo que se refiere a la categoría 3 (Efectos en el lector), es necesario decir que, como se trató de un trabajo progresivo, solo se trabajó lo que respecta a tomar conciencia de su propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga (indicador 1), que corresponde a las preguntas 6, 8, 9 y 10. Los resultados indicaron que el 33,33%, es decir, solo cinco estudiantes lo hicieron porque entendieron las intenciones de los textos y lograron tener una postura bien argumentada frente a estos, tal como lo hizo E5:

6. Sí, porque cada individuo tiene derecho a ser escuchado junto con sus ideas. ✓  
 7. Ambas eran honestas y dedicadas. ✗  
 8. Estoy de acuerdo porque han asistido a muchos periodistas por expresar la verdad. ✓  
 9. Sí, porque si no cambiáramos las leyes nos vamos por hacer algo ilegal. ✓  
 10. Sí, porque si no hay leyes se llega al caos y no vivimos en paz. ✓

Figura 47. Preguntas 6, 8, 9 y 10 acertadas – Taller 2

Por otra parte, ninguno falló en hacerlo y el 66,66%, es decir, 10 estudiantes lo hicieron a veces porque o no comprendieron bien la intención de los textos o no supieron argumentar bien sus posiciones frente a estos. Por ejemplo, E11 tuvo una posición clara, pero no supo explicar bien la intención de estos, como se ve a continuación:

6 Sí, porque hablan de que no se debe molestar a la persona.  
 7 la relación es que 2 periodistas fueron asesinados por decir al público la verdad y los artículos es sobre dar su opinión y no tener riesgos cuando lo dicen.  
 8 Sí estoy de acuerdo, porque uno debe decir su opinión así sea periodista o no sin tener miedo.  
 9 Sí, para saber que cambia y que podemos hacer y que no.  
 10 Sí, porque se dan cuenta de que hay algunos derechos y deberes similares.

Figura 48. Pregunta 6 errónea, y 8, 9 y 10 acertadas – Taller 2

### Taller 3 – Caricatura y libertad de expresión (Fase 2)

En este taller se trabajó a partir de una entrevista realizada al caricaturista Matador, con respecto a una tutela que le impusieron a raíz de una caricatura que hizo para el periódico El Tiempo sobre Iván Duque, titulada "Me voy a vengar votando por Marta Lucía Ramírez en la consulta (risas)":

El taller se llevó a cabo de la siguiente manera: primero se realizó una lectura de la entrevista y de la caricatura entre todo el salón, y después los estudiantes debían responder unas preguntas que se enfocaron en lo implícito y lo crítico, porque se consideraba que de acuerdo con el texto y con su intención, lo literal no jugaba un papel fundamental en el desarrollo de este taller.

La intención de esta actividad era continuar con el tema de la libertad de expresión mostrando otros casos en los que esta es violada, para que los estudiantes desarrollaran un pensamiento más crítico frente a este tema y, así, poder desarrollar más las categorías que se enfocan en la lectura crítica.

Los resultados se muestran a continuación:

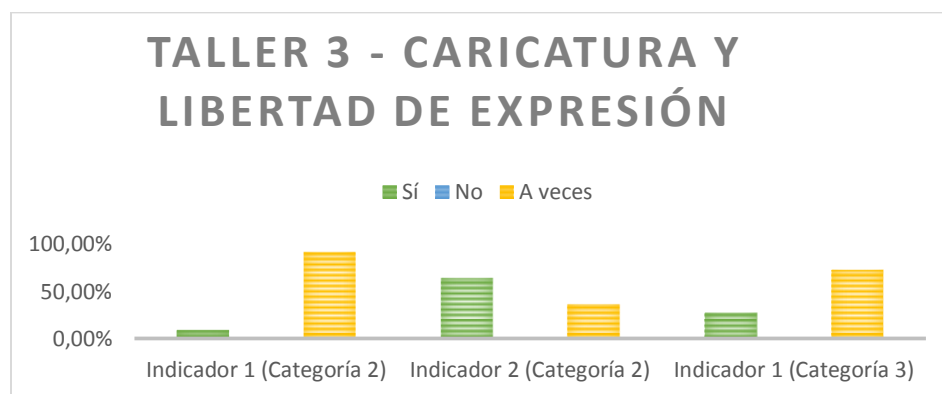


Figura 49. Gráfico de porcentajes – Taller 3

Es necesario aclarar que para este taller la muestra se redujo a 11 estudiantes, ya que cuatro de los de la muestra no asistieron el día que este se aplicó.

En lo que respecta a la categoría 2 (Análisis de lo implícito), en lo que se refiere a reconocer el tema central del texto, pero saber que puede tener varios significados dinámicos (indicador 1), al cual corresponden las preguntas 1, 2 y 3, el 9,09% de los estudiantes cumplió con este, es decir, solo 1 estudiante (E11) logró identificar claramente el tema y a lo que hacía alusión la caricatura:

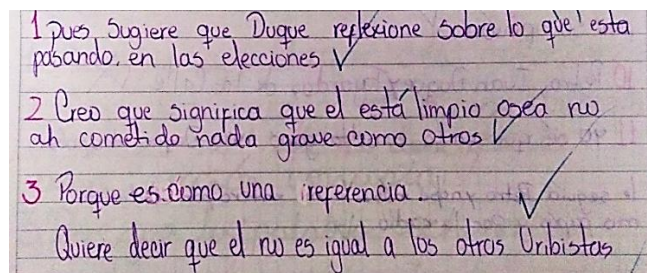


Figura 50. Preguntas 1, 2 y 3 acertadas – Taller 3

Asimismo, ningún estudiante respondió erróneamente todas las preguntas y el 90,90%, es decir, diez estudiantes lo hicieron a veces porque fallaron al identificar el tema o el significado de la caricatura, como se observa en el caso de E14, quien no supo deducir a qué hacía referencia el título de la caricatura:

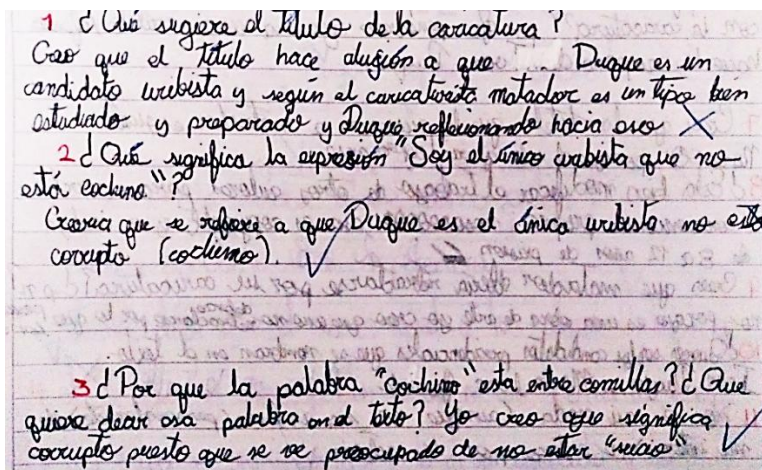
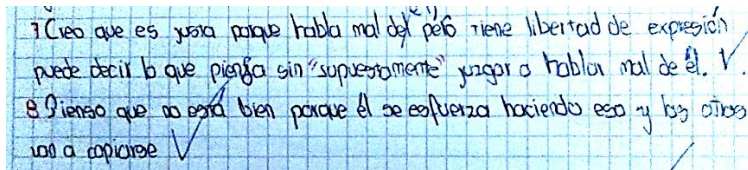


Figura 51. Pregunta 1 errónea, y 2 y 3 acertadas – Taller 3

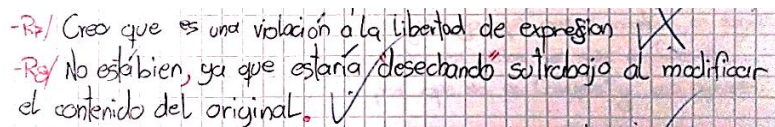
En lo atinente a contrastar el texto con otro u otros textos y con su realidad (indicador 2), al cual corresponden las preguntas 7 y 8, el 63,63%, es decir, siete estudiantes lo hicieron porque comprendieron la relación que guardan la caricatura y la entrevista con los derechos de libertad de expresión y de autor:



7. Creo que es justa porque habla mal del pelo tiene libertad de expresión puede decir lo que piensa sin supuestamente juzgar o hablar mal de él. ✓  
8. Pienso que no está bien porque él se esfuerza haciendo eso y los otros van a copiarlo. ✓

**Figura 52. Preguntas 7 y 8 acertadas – Taller 3**

Ninguno respondió equivocadamente ambas preguntas y el 36,36%, es decir, cuatro estudiantes lo hicieron a veces porque solamente comprendieron la relación que guardan la caricatura y la entrevista con uno de los dos derechos o no argumentaron por qué se relacionaban, como en el caso de E4:



-R7/ Creo que es una violación a la libertad de expresión ✓  
-R8/ No está bien, ya que estaría desechando su trabajo al modificar el contenido del original. ✓

**Figura 53. Pregunta 7 errónea y 8 acertada – Taller 3**

Pasando a la categoría 3 (Efectos en el lector), cabe aclarar que al igual que el anterior taller, al ser un trabajo progresivo y como hasta ahora se estaba iniciando la segunda fase de trabajo, no se tuvo en cuenta el segundo indicador de esta categoría. Respecto a tomar conciencia de su propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga (indicador 1), al cual corresponden las preguntas 3, 4, 5, 6 y 9, el 27,27%, es decir, solo tres estudiantes lo hicieron porque comprendieron la intención de la caricatura y lograron argumentar bien si el autor debía retractarse de esta o no, tal como se observa en el caso de E8 (Figuras 54 y 55):

3 Por que la palabra "cochino" puede ser usada también como corrupto ✓

4 Está sorprendido y preocupado por que se dio cuenta de algo. ✓

5 Con la ropa quieren mostrar que está limpio y los creos para hacerlos regresar a uribe ✓

6 Porque mostrar que se da cuenta que todo unibista es un corrupto. ✓

Figura 54. Preguntas 3, 4, 5 y 6 acertadas – Taller 3

9 No porque lo que dice puede ser verdad y lo que hizo no es malo. ✓

Figura 55. Pregunta 9 acertada – Taller 3

Asimismo, ninguno respondió incorrectamente todas las preguntas y el 72,72%, es decir, 8 estudiantes lo hicieron a veces porque no entendieron bien cuál era la intención de la caricatura, así como se ve en el caso de E1,

3 Porque no es normal que la palabra "cochino" este en un texto porque él no es corrupto ✓

4 Pues está triste porque nadie más le es fiel a Uribe, solo él. ✗

5 Porque quiere imitar a Iván Duque, quiere vestirse como él. ✗

6 Porque saben que el cerdito es el único fiel que los demás son corruptos y el cerdito no. ✓

7 Creo que es justa porque habla mal del país tiene libertad de expresión puede decir lo que piensa sin "supuestamente" juzgar o hablar mal de él. ✓

8 Si pienso que no está bien porque él se esfuerza haciendo eso y los otros van a copiarlo. ✓

9 Sí debe renunciar porque puede expresarse mejor de otra forma. ✓

Figura 56. Preguntas 3, 4 y 5 erróneas, y 6 y 9 acertadas – Taller 3

En este taller se empieza a hacer evidente que los estudiantes están desarrollando sus habilidades para leer críticamente porque, aunque la mayoría cumple con los indicadores solo a veces, ya se redujo a cero el porcentaje de los estudiantes que no lo hacen.

#### Taller 4 – Discurso feminista (Fase 2)

El propósito de este taller era no solo seguir fortaleciendo la lectura crítica en los estudiantes, también fortalecer las habilidades de escritura al expresar su opinión de manera más libre y no

condicionada por preguntas específicas, para que empezaran a crear sus propios discursos. Para ello se aprovechó un discurso de Emma Watson para un evento de la Organización de las Naciones Unidas, titulado “La igualdad de género también es problema de ustedes”, así como la introducción del libro “Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes” y un discurso del movimiento “Me Too”.

Es pertinente retomar el marco conceptual de este proyecto, para definir lo que es un discurso, Van Dijk (2009) dice que este es histórico e ideológico, que constituye a la sociedad y a la cultura, que siempre hay un enlace entre el texto y la sociedad, que el discurso es una forma de acción social. Es por ello por lo que se aprovecharon los discursos mencionados anteriormente para aterrizar a los estudiantes a la temática social del feminismo.

Primero se realizó una lectura en voz alta de los textos y se aclararon dudas, después los estudiantes debían realizar un análisis comparativo de los tres textos y exponer su postura frente a ellos, a través de la escritura de un texto. Cabe aclarar que como este taller forma parte de la segunda fase, por una parte, al igual que el anterior, se hizo énfasis en las categorías 2 y 3 (Análisis de lo implícito y Efectos en el lector), pero, aunque se tuvo en cuenta el segundo indicador de la tercera categoría, solo se tuvieron en cuenta las opiniones que iban dando algunos estudiantes a medida que se leían y se discutían los textos; cabe señalar que en este caso no hubo una discusión fluida entre los estudiantes.

Es necesario mencionar que en este taller la muestra fue de 13 estudiantes porque dos no estuvieron presentes el día que se aplicó. En la Figura 57 se muestran los resultados obtenidos.



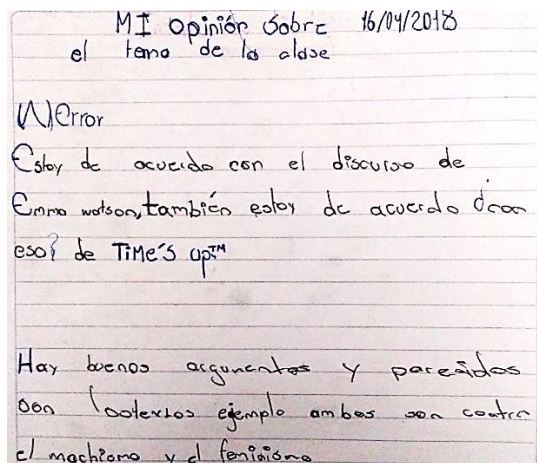
Figura 57. Gráfico de porcentajes – Taller 4

Los resultados de este taller fueron los mismos para ambas categorías y sus respectivos indicadores, el 92,30%, es decir, 12 estudiantes cumplieron con todos los indicadores de ambas categorías, porque supieron identificar los temas de los textos y sus significados o posibles significados, también pusieron relacionarlos entre sí y asumir una postura frente a estos para poder crear textos nuevos; asimismo, lograron establecer puntos de vista en común y diferencias, a medida que se iba leyendo. Un ejemplo de lo anterior es el texto de E15, quien comprendió los textos y su intención, y supo integrarlos y tomarlos de apoyo para establecer una postura propia frente al feminismo:

A mí ~~me~~ me parece que los textos leídos anteriormente, son una expresión y defensa a los derechos de las mujeres. Estas ~~apoyan~~ apoyan el feminismo, pues han sido víctimas del acoso <sup>del</sup> abuso por parte del machismo <sup>LG</sup>, ~~pues estas mujeres~~ que apoyan este movimiento, pensar en estar en igualdad en todos los sentidos a los hombres. Esto me parece válido y justo, pues las mujeres están manifestando lo que han sentido desde hace muchos años, pues los hombres en muchas ocasiones hacen parecer a las mujeres menos que ellos, ya sea en desigualdad de sueldo o reconociéndolos. Esto se debe cambiar, ya que hombres merecemos los mismos ~~y mujeres~~ ~~estamos~~ en igualdad de derechos.

Figura 58. Opinión crítica acertada – Taller 4

Asimismo, el 7,69%, es decir, un solo estudiante (E12) no cumplió con los indicadores, probablemente por desinterés en la actividad.

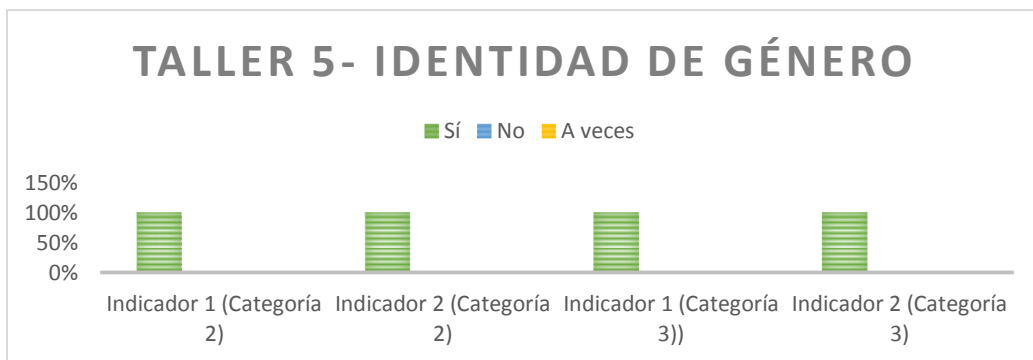


**Figura 59. Opinión crítica errónea – Taller 4**

Haciendo una lectura detallada de los textos se infiere que los estudiantes tuvieron resultados tan parejos porque, en verdad, supieron seguir las indicaciones dadas y escribieron muy buenos textos, reflejando de manera adecuada su postura crítica.

### **Taller 5 – Identidad de género (Fase 3)**

Básicamente este taller consistió en la lectura de imágenes sin texto, se brindaron a los estudiantes cuatro imágenes en las que se mostraban niñas haciendo actividades que, generalmente, se considera que son de niños, y viceversa. Esta actividad se hizo con la intención de trabajar la igualdad y el respeto por las individualidades de cada persona, en particular los niños, para que, a medida que los estudiantes realizaban la lectura de las imágenes, desarrollaran un pensamiento crítico que no solo les permitiera crear un texto, sino empezar a tener consciencia de la importancia de no discriminar a ningún compañero del salón ni a ninguna otra persona. Es necesario aclarar que, para este taller, la muestra fue de 12 estudiantes porque tres no asistieron el día que se realizó. El análisis de los datos arrojó estos resultados:



**Figura 60. Gráfico de porcentajes – Taller 5**

La figura muestra que los resultados fueron gratamente satisfactorios para este taller porque el 100% de los estudiantes logró cumplir con ambas categorías junto con sus respectivos indicadores, es decir, que aquí se evidencia que los estudiantes desarrollaron sus habilidades para leer críticamente no solo textos escritos o imágenes con texto, también imágenes sin texto y, además, desarrollar habilidades comunicativas y escritoras, el ser capaces de establecer discusiones con sus compañeros para establecer significados comunes y poder expresarlos de forma escrita, tal como se observa en los textos que escribió E2 de manera individual y en pareja. En el texto individual, este comprendió lo que reflejaban las imágenes y su intención, y tuvo en cuenta esto para crear una historia en la que cuestionó las imposiciones sociales sobre lo que se supone que deben hacer las niñas y los niños.

No importa tu género

Había una vez una niña que se llamaba Juana, a ella le gustaba mucho el boxeo y tenía el sueño de volverse una gran boxeadora cuando grande. Ella empezó a practicar mucho y entró a una escuela. Juana tenía un hermano llamado Ronald que la molestaba porque le gustaba el boxeo porque él le decía que el boxeo era solo para los hombres, pero Juana nunca se rindió ni le puso atención a su hermano.

Juana tenía una amiga llamada María a ella le gustaba mucho montar skate, María tenía 3 hermanos llamados Nicolás, Carlos y Juan a ellos tres les gustaba jugar con muñecas pero a Juana, Nicolás, Carlos y Juan les hacían bullying en el colegio por sus gustos.

Luego de un tiempo Juana, María, Nicolás, Carlos y Juan no se rindieron por sus sueños ni dejaron sus gustos por culpa de los demás si no que ellos siguieron con lo que les gustaba.

Ellas le dieron una lección a todos que si eres una niña puedes hacer cosas de niños y que si eres un niño puedes hacer cosas o te pueden gustar objetos de niñas.

**Figura 61. Historia crítica individual acertada – Taller 5**

En el texto en parejas, se observa como E2 junto a su pareja lograron unir sus puntos de vista para crear una historia en la que reflejaron no solo los cuestionamientos hacia los roles impuestos de las niñas y los niños, sino, además, la aceptación de las diferencias y la importancia de divulgar este mensaje para construir un mundo mejor.

las diferencias

Había una vez un salón de clases en el cual habían seis niños con gustos diferentes ellos eran: Sara, a ella le gustaba el boxeo, Camila, a ella le gustaba montar skate, Gabriel, a él le gustaba hacerse manitas, y Santiago, Sergio y Nicolás, a ellos tres les gustaba jugar con baldees.

Elos seis se encontraron en el descanso y se dieron cuenta de sus diferencias. Se volvieron amigos y organizaron un punto de encuentro, un día, estaban jugando en su punto y Camila vió brillar una luz azul, entonces ella avisó a sus amigos.

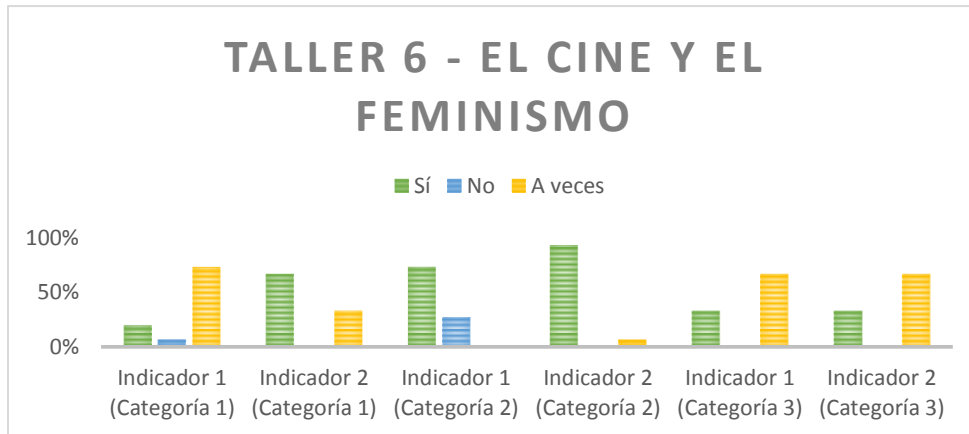
Todos empezaron a escobar para ver que les estaba alumbrando después de un rato encontraron una nota y En el inicio decia: Este mensaje es para cambiar el mundo: En el mundo hay muchas diferencias, ustedes han cambiado ese concepto.

Al leer este mensaje sintieron que tenían que leerlo al mundo se volvieron los mensajeros del mundo y destaron las diferencias entre los demás.

Figura 62. Historia crítica en parejas acertada – Taller 5

### Taller 6 – El cine y el feminismo (Fase 3)

Este taller se desarrolló por medio de la película Mulan. Este estuvo dividido en dos sesiones, en la primera los estudiantes vieron la película en la sala de audiovisuales y en la siguiente realizaron un taller escrito con preguntas específicas. La intención de este taller era observar qué tanto habían desarrollado y fortalecido los estudiantes sus habilidades para leer críticamente, retomando el tema del feminismo, pero abordándolo desde otro tipo de discurso, el cine. Como este era el taller final de la tercera fase de intervención, se involucraron las tres categorías con sus respectivos indicadores. A continuación, se presentan los resultados que arrojó el ejercicio:



**Figura 63. Gráfico de porcentajes – Taller 6**

En esta figura se evidencia que con respecto a la categoría 1 (Contextualización), en lo que se refiere a reconocer el contenido de texto y sus características (indicador 1), al cual corresponde la pregunta 4, solo el 20% lo hizo, es decir, tres estudiantes prestaron atención detallada al contenido de la película y lograron reconocer en qué partes y cómo se reflejaban todos los valores, tal como se ve en el caso de E9,

4

**Lealtad:** de Mulan hacia su padre y su país. ✓

**Solidaridad:** cuando los demás generales ayudan a Mulan a luchar contra el mal. ✓

**Confianza:** del dragón hacia Mulan. ✓

**Apolo:** de los padres hacia Mulan cuando se fue después y los devolvió a Mulan. ✓

**Amistad:** la de los generales con Mulan. ✓

**igualdad:** la verdad es que hay pero la del emperador hacia Mulan cuando creó en ella. ✓

**Valentía:** la de Mulan hacia sí misma. ✓

**Respeto:** casi no hay respeto pero la de los generales hacia el líder mayor. ✓

**Comprensión:** la de los pa. Amistades hacia Mulan. ✓

**Independencia:** la de Mulan hacia ella misma. ✓

**Figura 64. Pregunta 4 acertada – Taller 6**

Por otra parte, el 6.66% lo incumplió, es decir, un estudiante (E12) no lo hizo porque no respondió la pregunta, como se observa a continuación,

3. Qué mensaje te dejó la película?

Que las mujeres pueden hacer las mismas cosas de los hombres ✓

4.  Sí  No

5. Como relacionas la película con el discurso de Emma Watson?

No se ✓  Sí  No

Figura 65. Pregunta 4 sin responder – Taller 6

Por último, el 73.33% lo hizo a veces, es decir, 12 estudiantes. Es necesario aclarar que esta pregunta tocaba dar diferentes respuestas a cosas específicas, por lo tanto, la mayoría de los estudiantes lo cumplió a veces porque solamente lograron identificar cómo se veían reflejados en la película algunos valores, como se observa en el caso de E6,

4.1. <sup>poemas</sup> Cuando ivan a molar a mulan y al caballo quería defenderla ✓

Respeto El respeto se ve cada vez que ven al emperador ✓

Figura 66. Pregunta 4 con fallas – Taller 6

Solidaridad Cuando Sao salva a Mulan para que no se caga ✓

Valentía Cuando Mulan se ofrece para ir a la guerra en vez que se pade ✓

Confianza Cuando mulan se baha con mushu ✓

Comprensión Cuando mulan le intenta explicar al general por que se cumple como hombre ✓

Aprecio Cuando el general agudo a mulan con los baldes ✓

Independencia Cuando dia se le apunta un coote para que se vengra lo montana ✓

Amistad Cuando dejan la vida por mulan ✓

Igualdad Cuando los mechastros no les importa que mulan sea mujer ✓

Figura 67. Continuación pregunta 4 con fallas – Taller 6

Con respecto a identificar los elementos que circundan al texto (tipo de texto, quién lo hizo y/u otras voces incorporadas) (indicador 2), al cual corresponde la pregunta número 1, en la que, como en el caso de la pregunta 4, tocaba responder a varias cosas específicas (describir diferentes personajes de la película) el 66,66%, es decir, diez estudiantes lo hicieron porque supieron identificar y describir todas las voces incorporadas en la película, como se observa en el caso de E4,

Rol	Características	Calidades	...
Mulan	Valiente, leal, Independiente	fuerte (personalidad), Bonita	1 fuerte, 2 Intensa, 1 Valiente, 1 Persistente
Mushu	Activa (Personalidad), fuerte	leal, Apoyo	1 tiempo, 2 Amistoso, 1 Tranquilo
Papa	fuerte, tranquila	leal, brindaba, Daba apoyo	1 lider de los unos, 2 Vergolivo, 1 fuerte
Mama	Tranquila, Activa	Confianza, comprensiva	Asistente, 2 Creído, 1 machista
Abuela	loca, Persistente	Solidaria	
General	Persistente, lider	fuerte, Valiente	
Emperador	Tranquilo	Respeto	

Figura 68. Pregunta 1 acertada – Taller 6

Los resultados también muestran como ninguno fallo al describir a todos los personajes; y el 33,33, es decir, cinco estudiantes lo cumplieron a veces porque identificaron y describieron bien algunos personajes o voces incorporadas, o dejaron de describir algunas, tal como se ve en el caso de E7,

1. Mulan: Arriesgada, valiente, bonita, Amable, Generosa. ✓  
 Mushu: feliz, Amoroso, Amigable ✓  
 Los 3 Soldados: Valientes, chistosos, Amorosos. ✓  
 Lider de los Hunos: Malo, Rencoroso, feo. ✓  
 Emperador: Amable, Solidario, Leal, Arriesgado. ✓  
 Abuela: Amorosa, Amable, Respetuosa. ✓  
 Mama: Amable, Respetuosa. ✓

Por separado  
 Faltaron personajes

Figura 69. Pregunta 1 incompleta – Taller 6

Pasando a la categoría 2 (Análisis de lo implícito), en lo que se refiere a reconocer el tema central del texto, pero saber que puede tener varios significados dinámicos (indicador 1), al cual corresponde la pregunta 2, el 73,33%, es decir, 11 estudiantes lo cumplieron porque lograron deducir cuál era la idea general de la película y su significado, tal como se observa en el caso de E5,

2. combatir el machismo en el mundo ya que en la antigua china la mujer no puede hacer lo del hombre

Figura 70. Pregunta 2 acertada – Taller 6

Por otra parte, el 26,66%, es decir, cuatro estudiantes no lo hicieron porque no lograron identificar la idea general de la película o hicieron un resumen de la película, como se observa a continuación en el caso de E15,

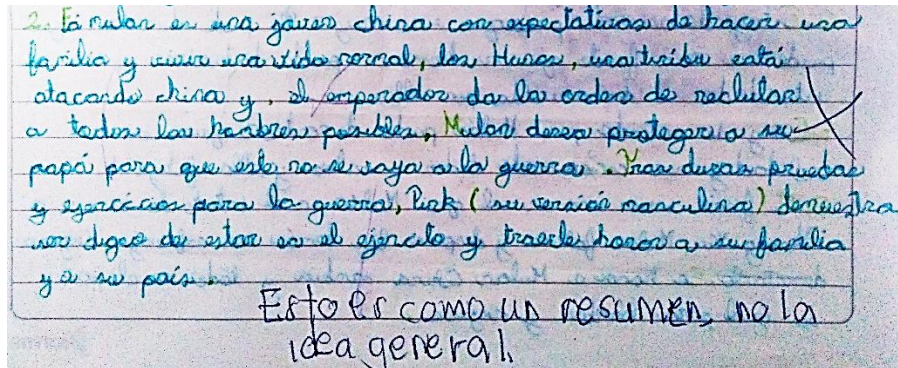


Figura 71. Pregunta 2 incorrecta – Taller 6

En lo que respecta a la contrastación del texto con otro u otros textos y con su realidad (indicador 2), al cual corresponden las preguntas 3 y 5, el 93,33%, es decir, 14 estudiantes lo hicieron porque lograron comprender como se relaciona la película con el discurso de Emma Watson que se había trabajado con anterioridad y con el feminismo en general, tal como se observa en el caso de E10,

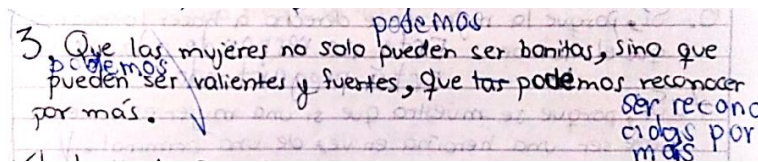


Figura 72. Pregunta 3 acertada – Taller 6

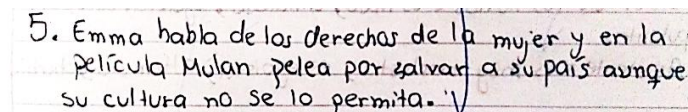


Figura 73. Pregunta 5 acertada – Taller 6

También, los resultados muestran que ninguno incumplió totalmente el indicador; y el 6,66%, es decir, un estudiante (E12) lo hizo a veces porque supo relacionar la película con el tema del feminismo, pero no con el discurso de Emma Watson,

3. Qué mensaje te dejó la película?  
 Que las mujeres pueden hacer las mismas cosas de los hombres ✓  
 #  
 5. Como relacionas la película con el discurso de Emma Watson?  
 No sé ✗

Figura 65. Pregunta 3 acertada y pregunta 5 errónea– Taller 6

En la categoría 3 (Efectos en el lector), en lo relacionado con tomar conciencia de su propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga (indicador 1), al cual corresponden las preguntas 6, 7, 8 y 9, el 33,33% lo hizo, es decir, cinco estudiantes supieron entender cuál era la intención de la película, asumir una postura crítica frente a esta y crear una historia propia que se relacionara con esta, tal como lo hizo E13,

6 NO porque las mujeres pueden ser lo que sean y no obligatoriamente casamenteras ✓  
 7 SI porque es lo mejor después de una pelea ✓  
 8 que Lo Shang le contara lo que hizo mal y que nos presentaran a los padres de él madre, el padre María ✓

Figura 74. Preguntas 6, 7 y 8 acertadas – Taller 6

q Había una vez un chico de 16 años llamado Kyle que jugaba fútbol al igual de su hermano Mike de 14. Un día una chica llamada Ruth que también jugaba fútbol entonces ella dijo que era dolor y Mike le dijo que no le fue a jugar y entonces al día siguiente de Mike tubo que jugar cuando ya había terminado el partido hubo un empate 2-2 entonces habrían otros 2 puntos Mike estaba cansado de Ruth que lo tenía la sonar al final de tiempo extra había penales cuando Ruth iba a cobrar su penal se cayó muy con dolor en la pierna entonces ella se cayó de dolor le la pierna cobró y le hizo gol a Mike Mike entonces fue a cobrar el pen de su hermano lo detuvo y le dijo que debe aceptar que todos son iguales. Al final ganó el equipo de Ruth en Penales 4-3

Figura 75. Pregunta 9 acertada – Taller 6

Ningún estudiante falló en la totalidad al cumplir el indicador; y el 66,66% lo hizo a veces, es decir, diez estudiantes fallaron al entender la intención de la película, asumir una postura crítica o crear una historia relacionada con esta. Por ejemplo, E2 falló un poco al asumir su postura crítica porque no prestó atención a lo que se le indagaba en la pregunta 6 y respondió algo diferente.

6. Yo si estoy de acuerdo porque a pesar de que Mulan no pudo seguir en la guerra al final salvo al imperio y salió ganando. Esto no responde a lo que se estaba preguntando.

**Figura 76. Pregunta 6 errónea – Taller 6**

7. Si estoy de acuerdo porque Mulan sale ganando de una forma bonita.

8. Yo diría que Mulan sigue en la guerra y que toda su familia se entera en donde está y sigue salvando a muchas personas.

9. Había una vez un grupo de amigas que siempre se la pasaban todas un día en el descanso le dijeron a una amiga que ella no les caía bien y que se fuera del grupo, ella les dijo que no quería irse y que ella iba a combatir pero ellas le dijeron que no.

Después de unos días la niña a la que habían sacado del grupo le hacían bullying y ella ya tenía una amiga la niña llamada Sara le contó a su amiga Dana que a ella le hacían bullying porque sus papás no la querían su amiga Dana la ayudó a superar sus problemas, la apoyó y se ganó su confianza.

Después de un tiempo Dana le dijo a todas las que le hacían bullying a Sara que a pesar de sus problemas ella era rival a todos todos le pidieron perdón a Sara y desde ese día consiguió muchas amigas.

Sara comprendió que tener buenas amigas que la respetaron era lo importante.

Banco Caja Social

**Figura 77. Preguntas 7 y 8 acertadas, y 9 errónea – Taller 6**

En lo que se refiere a poner en diálogo su propia interpretación con las interpretaciones de otros estudiantes para integrarlas en un todo (indicador 2), al cual corresponden las preguntas 3, 5, 6, 7, 8 y 9, los resultados fueron iguales al anterior indicador, cinco estudiantes lo cumplieron, dado que pudieron generar una buena discusión con sus compañeros y llegar a concretar respuestas acertadas para todas las preguntas, tal como se observa en el caso de E2 y E3,

3. HACE UNA BUENA PERSONA, QUE LAS MUJERES TAMBIEN SON FUERTES Y A TRATACION A SER IGUALES COMO HOMBRIS Y MUJERES. ✓ Revisar la redacción

5. Porque al principio no dejaron que Mulan siguiera en la guerra por ser mujer y solo los tomaban como reinas y Emma Watson dice que a las mujeres no las dejan pelear porque supuestamente no son fuertes.

6. A principio no por que no tomaban a MULAN EN CUENTA POR QUE ERA UNA MUJER. PERO CUANDO OYERON A CHINA LA TOMARON COMO SE DEBE.

7. Estamos de acuerdo porque al final Mulan sale ganando de una forma justa.

8. Mulan sale en la guerra y salva a todos y a su familia.

9. HABIA UNA VEZ UNA NIÑA QUE ERA NEGATA Y A ELLA LE HACIAN BULLING POR SU COLORE Y LE DECIAN QUE NO PODIA HACER NADA WEBO UN CHICO MUY GUAYO QUE LE GUSTABO.

La historia iba bien, la última que no la terminaron.

Figura 78. Preguntas 3, 5, 6, 7, 8 y 9 acertadas – Taller 6

Por otra parte, ningún estudiante lo incumplió; y diez estudiantes lo cumplieron a veces, en la medida en que, a pesar de discutir las preguntas con sus compañeros, no lograron dar respuestas acertadas a todas las preguntas u omitieron algunas, como es el caso de la pregunta 9, en la cual debían crear una historia y algunos no la hicieron, tal como se ve a continuación en el caso E10 y su pareja,

3. Mensaje de la película: Nuestros ideas se complementan pues ambas creemos que el mensaje es que los machistas no son los unicos que deben cambiar, porque si las mujeres no hacen nada eso no cambiara, no tienen que esperar que el mundo cambie. ✓

5. Tanto la película, como Emma Watson tienen la misma idea sobre <sup>el rol de la mujer</sup> ~~sexualizar~~ a las personas, no se debe hacer porque todos tienen las mismas capacidades de todo, no las mismas ideas, pero la capacidad de cambiar si! ✓

6. Con el de China no, pues tratan a las mujeres como incapaces, son machistas y egoistas. Mas con el de Mulan estamos totalmente de acuerdo pues es valiente y honorable. ✓

7. Si porque con sus esfuerzos logro cambiar china. ✓

8. Que ella se convirtiera en emperadora y que fuera justa junto a Shang Li como su esposo. ✓

9. Falto la historia. ✗

Figura 79. Preguntas 3, 5, 6, 7, 8 acertadas, y 9 sin responder – Taller 6

### 5.3. Análisis de la prueba final

Para el diseño y desarrollo de esta prueba se tuvo en cuenta el modelo de la prueba diagnóstica. Por ello se escogió un texto informativo y, de acuerdo con este, se crearon preguntas del mismo estilo de las de la prueba diagnóstica, para poder realizar un análisis comparativo al final de todo el proceso de intervención. Para ello se aprovechó un artículo periodístico sobre la opinión de algunos líderes sociales frente a la segunda vuelta de las elecciones presidenciales. Se realizó una lectura de dicho artículo entre todo el salón y, posteriormente, los estudiantes respondieron preguntas que involucraban las tres categorías de análisis. Asimismo, es necesario aclarar que para esta prueba la muestra es de 14 estudiantes porque uno no estaba presente el día de su aplicación. Los resultados se observan a continuación:



Figura 80. Gráfico de porcentajes – Prueba final

De acuerdo con la figura, se observa que para la categoría 1 (contextualización), en relación con el reconocimiento del contenido de texto y sus características (indicador 1), al cual corresponden las preguntas 4, 5 y 6, seis estudiantes hicieron una lectura detallada del texto y pudieron reconocer todo su contenido para poder responder adecuadamente a las preguntas, tal como se observa en el caso de E14:

4 ¿Crees que la mejor manera de resolver problemas de orden público es a través de la fuerza <sup>armada</sup> o a través del diálogo? ¿Por qué?  
No porque creo que la paz se logra a través del diálogo y no de la guerra.

5 ¿Crees que la erradicación de cultivos ilícitos en vez de la sustitución de los mismos es viable para los campesinos que viven de eso? ¿Por qué?  
No porque los campesinos viven de eso, por lo que sería mejor sustituirlos por otros tipos de cultivos.

6 ¿Por qué Ivan Duque dice a los campesinos que sustituyan los cultivos ilícitos pero a los medios les dice que fumigaran? ¿Es honesto?  
Yo creo que es porque le miente a los campesinos para ganar su voto/confianza y así poder gobernar.

Figura 81. Preguntas 4, 5 y 6 acertadas – Prueba final

Por otra parte, ninguno respondió incorrectamente todas las preguntas; y el 57,14 lo hizo a veces porque no hicieron una lectura lo suficientemente detallada que les permitiera comprender todo el contenido para responder acertadamente todas las preguntas, tal como se observa en el caso de E7, quien respondió en la pregunta 6 que no había escuchado hablar de eso, cuando en el texto sí se hacía mención de lo que se preguntaba.

4. El dialogo es la clave para perdonar y reconciliarnos con los demas. Duque no estara siendo correcto. ✓

5. ~~Santa~~ No es justo ya que los campesinos deberian tener derecho para cultivar y recolectar lo que ellos cultivan. ✓

6. No he escuchado hablar de eso. ✗

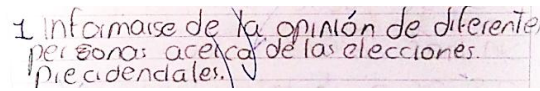
Figura 82. Preguntas 4 y 5 acertadas, y 6 errónea – Prueba final

En lo que tiene que ver con la identificación de los elementos que circundan al texto (tipo de texto, quién lo hizo y/u otras voces incorporadas (indicador 2), al cual corresponden las preguntas 2 y 3, el 100% de los estudiantes lo hizo porque logró identificar cuál era el tipo de texto que leían, y todas las voces incorporadas y la importancia de estas, tal como se observa en el caso de E9,

2. Informativo ✓  
3. Porque así nos enteramos todo lo que está pasando ✓  
4. Verdadera ✓

Figura 83. Preguntas 2 y 3 acertadas

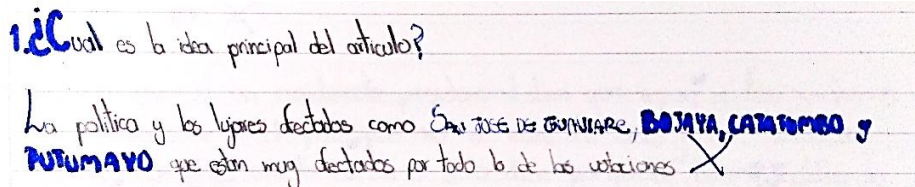
Pasando a la categoría 2 (Análisis de lo implícito), en lo que se refiere al reconocimiento del tema central del texto, pero saber que puede tener varios significados dinámicos (indicador 1), al cual corresponden la pregunta 1, el 78,57% lo hizo, es decir, 11 estudiantes lograron identificar el tema central o la idea principal del texto, tal como se observa en el caso de E8,



¿Informarse de la opinión de diferente persona acerca de las elecciones presidenciales. ✓

**Figura 84. Pregunta 1 acertada – Prueba final**

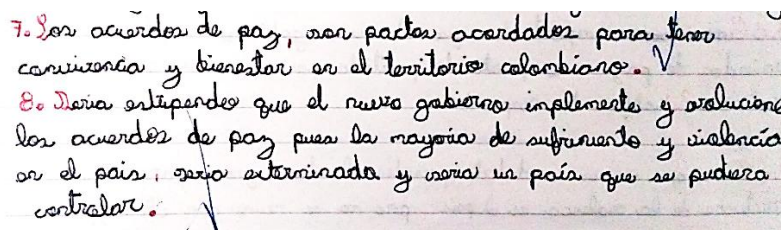
Por otra parte, solo el 21,42% no lo hizo, es decir, tres estudiantes no lograron identificar el tema central o la idea principal, como se observa en el caso de E3,



¿Cuál es la idea principal del artículo?  
La política y los lugares decretados como San José de Guaviare, BOJYA, CATAMBO y NUTUMAYO que están muy decretados por todo lo de las votaciones ✗

**Figura 85. Pregunta 1 errónea – Prueba final**

Con respecto a la contrastación del texto con otro u otros textos y con su realidad (indicador 2), al cual corresponden las preguntas 7 y 8, el 85,71% lo hizo, es decir, 12 estudiantes comprendieron la relación del texto con el tema de los acuerdos de paz y con cómo estos influyen en el futuro del país, tal como lo hizo E15:



7. Los acuerdos de paz, son pactos acordados para tener convivencia y bienestar en el territorio colombiano. ✓  
8. Debería entenderse que el nuevo gobierno implemente y evalúe los acuerdos de paz pues la mayoría de sufrimiento y violencia en el país, está exterminada y sería un país que se pudiera controlar. ✓

**Figura 86. Preguntas 7 y 8 acertadas – Prueba final**

Ningún estudiante respondió incorrectamente ambas preguntas; y el 14,28% lo hizo a veces, es decir, solo dos estudiantes fallaron al entender la relación del texto con la importancia de los acuerdos de paz para el futuro del país, como se observa en el caso de E3:

7. **Si** es correcto de los acuerdos de paz? - **NO** ✓  
8. **Si** consideras importante que el nuevo gobierno implemente los acuerdos de paz como punto de partida para acabar con la violencia? Justifícalo.

Figura 87. Pregunta 7 acertada – Prueba final

NO, por que de todos modos si se vuelve a hacer el acuerdo de paz volvera a ganar el NO ✗

Figura 88. Pregunta 8 errónea – Prueba final

Analizando la categoría 3 (Efectos en el lector), en lo que se refiere a tomar conciencia de su propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga (indicador 1), al cual corresponden las preguntas 9, 10, 11 y 12, nueve estudiantes (64,28%) entendieron la importancia del texto y su intención, y asumieron una postura crítica frente a este y otros temas relacionados, tal como lo hizo E11:

9. Creo que solo lo hace para quedar bien, porque si de verdad lo haces para ayudarlos no lo dirias siempre a los medios sino que harias todo lo posible para hacerlo, y no para quedar bien. ✓  
10. no. creo que algunos politicos que estan detras de presidente nunca lo dejarian. ✓  
11. Si, porque necesitamos saber si cumple nuestros derechos y si no los cumple exigir que los cumpla. ✓  
12. Creo que seria sin mentiras para quedar bien, y sin tanta corrupcion. ✓

Figura 89. Preguntas 9, 10, 11 y 12 acertadas – Prueba final

Los resultados también muestran que el 7,14% no lo hizo, es decir, un estudiante (E13), porque no respondió ninguna de las preguntas correspondientes, mas no porque sus respuestas fueron incorrectas, tal como se ve a continuación, E13,

9  
10  
11  
12 ✗

Figura 90. Preguntas 9, 10, 11 y 12 sin responder – Prueba final

Por último, el 28,57% lo hizo a veces, es decir, cuatro estudiantes fallaron al asumir su postura crítica frente al texto o temas relacionados, tal como se ve en el caso de E5, quien, en la pregunta 10 solo brindó una idea suelta, pero no la desarrolló ni la argumentó,

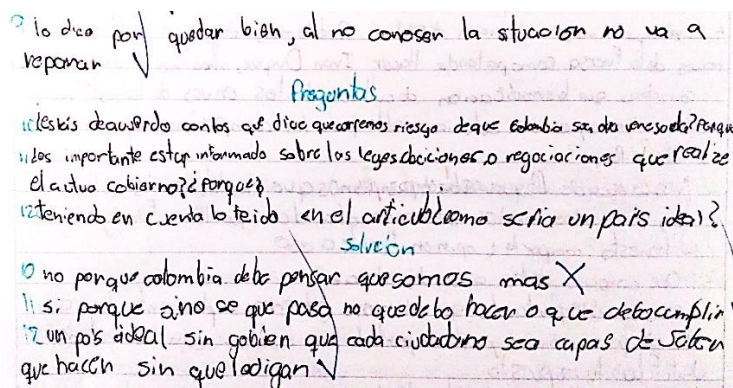


Figura 91. Preguntas 9, 11 y 12 acertadas, y 10 errónea – Prueba final

En lo que respecta a poner en diálogo su propia interpretación con las interpretaciones de otros estudiantes para integrarlas en un todo (indicador 2), al cual corresponden las preguntas 3, 4, 5, 8, 9 y 11, nueve estudiantes establecieron buenas discusiones de las preguntas, que les permitieron concretar respuestas acertadas a todas las preguntas correspondientes, como se observa en el caso de E14 y su compañero:

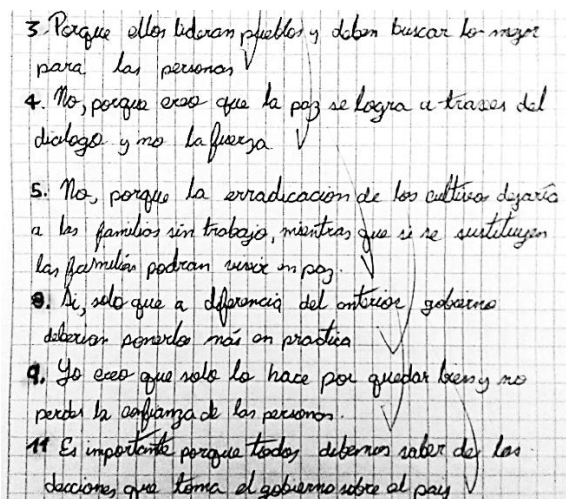


Figura 92. Preguntas 3, 4, 5, 8, 9 y 11 acertadas – Prueba final

La discusión entre los estudiantes permitió que ninguno respondiera mal todas las preguntas; y el 35,71% lo hizo a veces porque no alcanzaron a discutir y concretar respuestas acertadas a alguna o algunas de las preguntas, como se observa en el caso de E13 y E15,

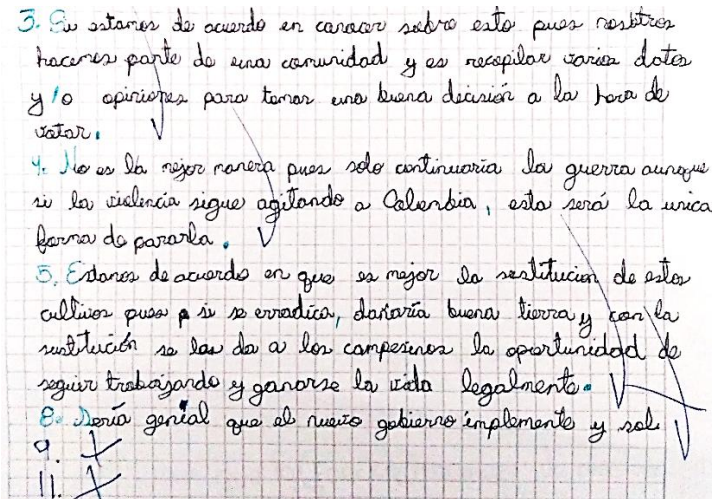


Figura 93. Preguntas 3, 4 y 5 acertadas, 8 incompleta, y 9 y 11 sin responder – Prueba final

#### 5.4. Contraste de prueba diagnóstica y prueba final

Analizando la primera categoría, los resultados comparativos se muestran a continuación.

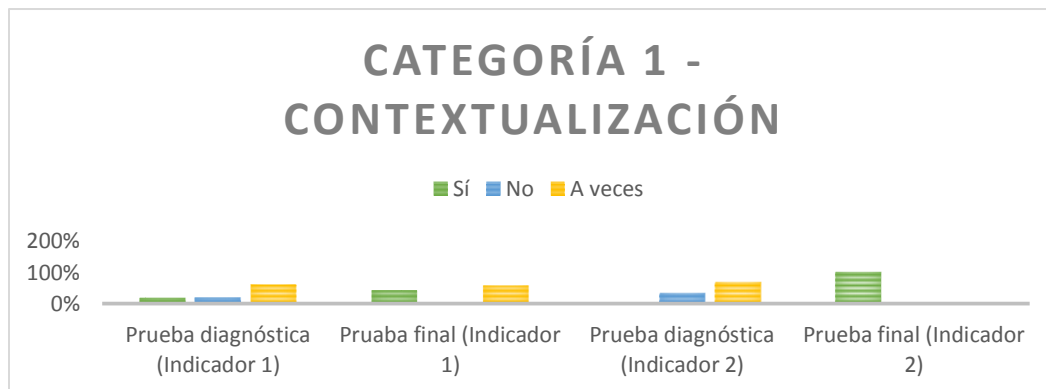


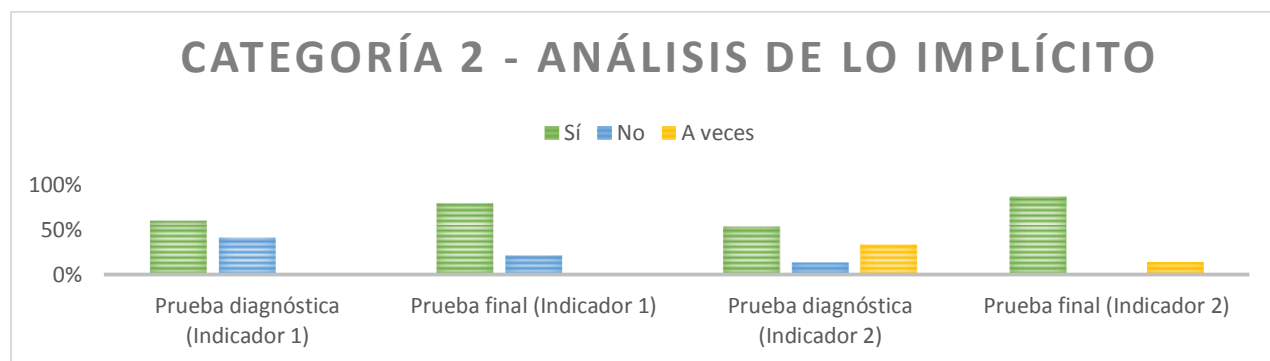
Figura 94. Gráfico de porcentajes de categoría 1 – Contraste prueba diagnóstica y prueba final

En el anterior gráfico se observa que, frente al reconocimiento del contenido de texto y sus características (indicador 1), en la prueba diagnóstica solo el 20% de los estudiantes lo hacía porque lograba desarrollar una lectura detallada de los textos y así comprender todo su contenido; otro 20% realizaba una lectura muy superficial que no le permitía comprender el contenido; y el

60% lo cumplía a veces porque su lectura no era lo suficientemente detallada para comprender el contenido en su totalidad. Sin embargo, ya al momento de la prueba final, los resultados variaron considerablemente porque el 42,85% de los estudiantes cumplió con el indicador, es decir que, aproximadamente, se duplicó la cantidad de estudiantes que lograron lo planteado en el indicador; también se observa que los estudiantes dejaron de hacer una lectura superficial porque el porcentaje de los estudiantes que no lo hacía se redujo a 0; y, se redujo aproximadamente un 3% la cantidad de estudiantes que lo hicieron a veces porque para la prueba final el resultado fue de 57,14%; lo cual permite deducir que si el proceso de intervención hubiera continuado, probablemente aumentaría más la cantidad de estudiantes que lo logran.

Respecto a la identificación de los elementos que circundan al texto (tipo de texto, quién lo hizo y/u otras voces incorporadas (indicador 2), se observa que en la prueba diagnóstica el 0% de los estudiantes logró identificar el tipo de texto y las voces incorporadas; el 33,33 no lo hizo porque no logró identificar ni el tipo de texto ni las voces incorporadas; y el 66,66% lo hizo a veces porque presentó dificultades para identificar el tipo de texto. Sin embargo, al momento de la prueba final, los resultados son sorprendentes porque el 100% de los estudiantes lo hicieron porque lograron, sin dificultad, identificar tanto el tipo de texto como las voces incorporadas.

Pasando a la segunda categoría, los resultados se observan a continuación:



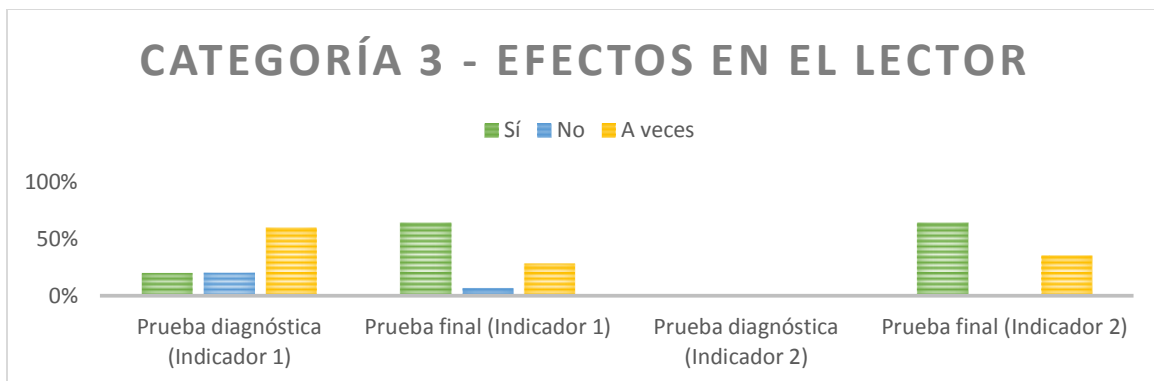
**Figura 95. Gráfico de porcentajes de categoría 2 – Contraste prueba diagnóstica y prueba final**

El anterior gráfico muestra que en lo que se refiere al reconocimiento del tema central del texto, pero saber que puede tener varios significados dinámicos (indicador 1), en la prueba diagnóstica el 60% de los estudiantes lo hizo porque logró identificar el tema y su significado o posibles significados; y el 40% no lo logró hacerlo. Sin embargo, ya en la prueba final los resultados

variaron considerablemente porque redujo casi el doble de la cantidad de estudiantes que no lo hicieron, es decir, solo el 21,42%; mientras que el 78,57% tuvo las habilidades para hacerlo sin dificultad.

En lo que respecta a la contrastación del texto con otro u otros textos y con su realidad (indicador 2), en la prueba diagnóstica se observa que el 53,33% lo hizo porque encontró la relación que había entre el texto y otros textos, así como con temáticas que permeaban su realidad; el 13,33% no tuvo las habilidades necesarias para hacerlo y el 33,33% lo hizo a veces porque falló al encontrar relaciones entre el texto y otros textos, o entre el texto y su realidad. Sin embargo, en la prueba final los resultados son más significativos y satisfactorios porque se redujo a 0 la cantidad de estudiantes que no lograron hacerlo y aumentó en gran medida el porcentaje de estudiantes que lo hizo, es decir, el 85,71%; y solo el 14,28% logró hacerlo a veces.

Por último, analizando la tercera categoría, los resultados muestran lo siguiente,



**Figura 96. Gráfico de porcentajes de categoría 3 – Contraste prueba diagnóstica y prueba final**

En el gráfico se observa que, respecto a tomar conciencia de su propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga (indicador 1), solo el 20% lo hizo porque comprendió la importancia y la intención del texto, y asumió una postura crítica clara y bien argumentada frente a este; otro 20% no logró hacerlo y el 60% lo hizo a veces porque falló al entender la importancia y la intención del texto, o al asumir una postura crítica frente a este. Sin embargo, los resultados son muchísimo más satisfactorios en la prueba final porque aumentó poco más del triple el porcentaje de estudiantes que lo hicieron, es decir, aumentó al 64,28%, también se redujo

significativamente el porcentaje de estudiantes que no lo hizo, es decir, se redujo a solo el 7,14% y, asimismo, se redujo también casi el triple el porcentaje de estudiantes que lo hizo solo a veces, es decir, se redujo a solo el 28,57%.

En lo que se refiere a poner en diálogo su propia interpretación con las interpretaciones de otros estudiantes para integrarlas en un todo (indicador 2), no se puede hacer un contraste entre ambas pruebas porque dicho indicador no se tuvo en cuenta a la hora de hacer la prueba diagnóstica, por ser la prueba inicial del proyecto, solo se realizó una discusión general de la prueba en clase al finalizarla, pero no se contrastaron los puntos de vista de los estudiantes para construir otros en común. Sin embargo, los resultados fueron positivos en la prueba final ya que ningún estudiante falló al hacerlo en su totalidad y fue mayor el porcentaje de estudiantes que lo hizo al que solo lo hizo a veces, lo cual quiere decir que el 64,28% logró establecer una discusión seria con sus compañeros para llegar a respuestas y a puntos de vista comunes, así como llegar a crear nuevos textos en conjunto; y solo el 35,71% lo hizo a veces porque falló en poner llegar a establecer algunas respuestas o puntos de vista comunes, o lograr crear nuevos textos en conjunto.

Teniendo en cuenta los resultados de ambas pruebas, es evidente que los estudiantes desarrollaron y fortalecieron sus habilidades lectoras, en especial, las que hacen referencia a la lectura crítica porque al final se redujo notoriamente la cantidad de estudiantes que no pudo cumplir con los indicadores y fue mayor el porcentaje de estudiantes que sí pudo hacerlo. Esto indica que el proceso de intervención fue fructífero porque se observa como los estudiantes fueron volviéndose más hábiles para realizar lecturas más detalladas, tener en cuenta todos los contenidos, poder contrastar los textos que leen con otros, poder comprender la importancia de un texto al deducir cuál es su intención y poder asumirse como personas capaces realizar lecturas críticas y de tener posturas propias frente a cualquier tipo de texto, a situaciones cotidianas, a sus realidades y frente a la vida en general.

## **6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **6.1. Conclusiones**

Principalmente, es importante decir que, en lo que respecta a la lectura crítica, los niños han sido constantemente subvalorados, ya que se cree estos solo son capaces de llegar al nivel de lectura inferencial porque no poseen las habilidades suficientes para alcanzar el nivel de lectura crítica. Este proyecto muestra que no es que no las posean, sino que necesitan ser desarrolladas y fortalecidas, y esto se puede lograr sacando provecho de temáticas que permean de una u otra forma a los estudiantes y que, además, puedan resultar atractivas para ellos.

Teniendo en cuenta que la intención del proyecto era identificar si el análisis del discurso, como recurso didáctico, permite el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del curso 604, a partir de los resultados obtenidos, es posible concluir que la lectura, el análisis y la discusión de diferentes tipos de discurso permitió que se descubriera que los estudiantes tienen habilidades para llegar alcanzar un nivel de lectura crítico y posibilitó que las desarrollaran a través de un proceso acompañado y guiado.

Asimismo, la ejecución del trabajo durante las tres fases de trabajo que se diseñaron en la propuesta pedagógica permitió que el trabajo se realizará de forma progresiva y organizada, de manera que los estudiantes fueron fortaleciendo sus habilidades al leer de manera literal e inferencial, a medida que desarrollaban sus habilidades para leer críticamente.

Por otra parte, el uso de la pedagogía crítica como base para el proyecto, permitió que hubiera una discusión permanente y libre de todos los textos y las temáticas relacionadas con estos, de manera que los estudiantes mejoraron su expresión comunicativa y comprendieron la importancia de reconocer y respetar las opiniones del otro como parte importante para construir puntos vista y textos comunes, así como reforzar los saberes adquiridos.

Por último, es importante reconocer la importancia que tuvo el abordaje de textos que reflejaran temáticas sociales y temáticas relacionadas con el entorno de los estudiantes y con su construcción como sujetos, ya que estos permitieron que se involucraran más con la situación actual del país, con hechos importantes del mundo y se reconocieran a sí mismos y a los demás como sujetos valiosos para cambiar y construir un mundo mejor.

### **6.3.Recomendaciones**

Para futuras aplicaciones de este proyecto, se debe tener cuidado a la hora de elegir y abordar las temáticas que se trabajarán en el aula de clase, así como al seleccionar los textos que abordarán dichas temáticas.

La posibilidad de tener un tiempo más prolongado de ejecución hubiera permitido un abordaje más extenso de las temáticas, así como la posibilidad de incorporar otras, y, por lo tanto, los resultados hubieran sido mucho más satisfactorios y significativos.

Como se percibió que los estudiantes se volvieron más respetuosos de sí mismos y del otro, es posible que este proyecto puede ser aprovechado para explorar más la dimensión humana de los mismos, por medio del abordaje de contenidos que incluyan sentires y percepciones de la vida por parte de ellos.

Igualmente, por los resultados obtenidos, es posible que este proyecto brinde la posibilidad de que, por una parte, se pueda incluir en el plan de estudios del área de Lengua Castellana de grado sexto, y por otra, se pueda trasladar a otras instituciones, realizando los cambios pertinentes, de acuerdo con la población y sus características particulares.

## REFERENCIAS

Argudín, Y & Luna, M. (2010). *Atrévete a pensar*. México, D.F.: Editorial Trillas, S.A.

Bernal, S. & otros (2010). *Investigación Acción*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Calderón, S., & otros. (2014). Documento de área. Lengua Castellana. Bogotá: Instituto Pedagógico Nacional.

Campo, A. (2015). *Cómo planificar un taller*. Disponible en: [https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/8677/Proyecto\\_18\\_09.pdf?1478097924](https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/8677/Proyecto_18_09.pdf?1478097924).

Fecha de consulta: 26 de mayo de 2018.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.

Cavallo, F. & Favilli, E. (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*. Nueva York, Estados Unidos: Timbuktu Labs, Inc.

Centro de Estudios de Opinión (2003). *Conceptos básicos de qué es un taller participativo, cómo organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Delgadillo, D. (2016). *El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Duarte, D. (2015). *El desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado octavo -803- en el Instituto Pedagógico Nacional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Giraldo, M. (2017). *El discurso publicitario: una ventana de acceso a la lectura crítica*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez, C. & Okuda, M (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, pp. 118-124. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Psiquiatría.

González, J. (2005). Calificar no es evaluar. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-115885.html>. Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2017.

Grupo Editorial Ceac (2000). Actividades de lectura crítica para conseguir una lectura eficaz. Barcelona, España: Grupo Editorial Ceac, S.A.

Herrera, L. & otras (2012). Lectura crítica en grado octavo en la Institución Félix Naranjo San Diego (Samaná, Caldas). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

IPN. (2001). La escuela vigente y su proyección al nuevo siglo. Proyecto Educativo Institucional. Bogotá, Colombia.

Marín, M. & Gómez, D. (2015). Lectura crítica: un camino para desarrollar las habilidades del pensamiento. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.

MEN. (2017). Los niveles de lectura. Disponible en: <http://www.leeresmicuento.com/>. Fecha de consulta: 4 de noviembre de 2017.

Menéndez. (2003). Los fantasmas de la Candelaria. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-989068>. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2018.

Morote, P. (2000). La leyenda y su valor didáctico. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Redacción Cromos. (2018). El Jaime Garzón que no conocimos. Disponible en: <https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/el-jaime-garzon-que-no-conocimos-articulo-733557>. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2018.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, 108-119. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6109/5065>. Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2017.

Sánchez, E., García, R. & Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó.

Van Dijk, T. & Atenea Digital (2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. Atenea Digital, 1, 18-24. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf>. Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2017.

Van Dijk, T. (2009). Discurso y poder. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

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

## ANEXOS

### Anexo 1

#### DIARIO DE CAMPO NO. 4

Fecha: 4 de septiembre de 2017

<b>OBSERVACIÓN</b> <b>Descripción/Narración</b>	<b>Contribución al Proyecto</b>
<p>Los estudiantes tenían una actividad de discutir con sus padres unas preguntas relacionadas con el libro que están leyendo (Zombis de Mario Mendoza), para discutir las en clase.</p> <p>Algunos estudiantes participan, pero algunas respuestas son confusas, entonces la profesora hace un llamado de atención para que aprendan a leer bien las preguntas para responder bien a lo que se les pide.</p> <p>Por otra parte, se empieza a notar que algunos estudiantes que no discutieron las preguntas con sus padres y por eso dan respuestas incompletas y sin argumentos, es por ello que la profesora manifiesta que ellos no se cuestionan acerca de lo que los rodea ni lo discuten o comparten con otros.</p> <p>La discusión continua y, como algunas respuestas son muy cortas y tampoco son bien explicadas, la profesora expresa que es importante que los estudiantes den más valor a</p>	<p>Este diario de campo es importante para el proyecto porque en este se evidencia de forma clara como los estudiantes no realizan una lectura crítica de los textos, en este caso del libro Zombis, ni de la realidad. La idea era que los estudiantes relacionaran las preguntas de la actividad con el libro y con lo que los rodea, para que de estas surgieran otro tipo de cuestionamientos y consultaran y preguntaran acerca de estos, pero, según lo observado, no lo hicieron.</p>

la palabra hablada, porque solo le están dando valor a la palabra escrita y ambas son importantes porque la una se complementa con la otra.

Al final de la discusión, la profesora aclara que el libro se llama Zombis, pero no se refiere a los zombis de las películas, sino a otro tipo de zombis y para comprenderlo hay que leerlo hasta el final, teniendo en cuenta que un zombi también puede ser una persona que está desanimada o deprimida, y puede llegar a quitarse la vida.

Por último, realizan una lectura en voz alta del libro entre todo el salón.

## PRUEBA DIAGNÓSTICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

PROFESORA EN FORMACIÓN: Cristina Pérez Niño

**OBJETIVO:**

Percibir habilidades críticas en los procesos de lectura de los estudiantes del curso 501 del Instituto Pedagógico Nacional.

Fecha:

Nombre:

A continuación, encontrarás un artículo de opinión de la historiadora Diana Uribe. Léelo muy bien, analízalo y luego responde las preguntas. Confía en tus habilidades y opiniones. Recuerda que esto no es un examen.

“En los procesos de paz hay que ser persistentes”: Diana Uribe  
Última actualización: 26/01/2017

En conversación con **Darío Fernando Patiño**, en el programa ‘Conversemos de actualidad’, **Diana Uribe** hizo una reflexión sobre los procesos de paz a nivel mundial y la importancia que estos tienen para la humanidad.

Para la periodista, “los procesos de paz son decisiones históricas” y se dan “luego de que una sociedad llega a un límite, después de sufrir durante años la guerra y decidir cambiar para buscar un futuro distinto”.

Uribe aseguró que **el proceso de paz en Colombia es pionero y ejemplar en el tema de la reparación a las víctimas**, pues existe un juzgamiento que no ha ocurrido en otros acuerdos de paz en Latinoamérica.

También enfatizó en acuerdos como el de Guatemala, El Salvador, Irlanda y Sudáfrica, que pusieron fin a años de guerra, tomándolos como un ejemplo para Colombia, que busca dar fin al conflicto tras cinco décadas de enfrentamiento armado.

Finalmente, aseguró que cada uno de estos procesos nos enseñan que la paz es un “proceso de la colectividad humana, para plantearse otro tipo de sociedades y resolver conflictos” y que el que se vivió en Sudáfrica es clave, porque allí se creó la **Comisión de Verdad y Reconciliación** y esto supuso un nuevo nivel en el tema de las conversaciones de paz.

**“Vamos a lograr, en esta generación y en este tiempo, una transformación de toda nuestra historia”**, concluyó.

Tomado de: <http://www.canalinstitucional.tv/articulos/procesos-de-paz-persistentes-diana-uribe>. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2017.

De acuerdo con el artículo que acabas de leer, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la idea general del artículo?
2. ¿Según Diana Uribe, cuál es el motivo por el que se dan los procesos de paz en los países?
3. ¿Por qué el proceso en Colombia es pionero en el tema de reparación de víctimas?
4. ¿Conoces algo de los acuerdos de paz entre las FARC y el gobierno? De ser así, ¿qué sabes de ellos?

5. ¿Estás de acuerdo con Diana Uribe? ¿Por qué?
6. ¿Teniendo en cuenta lo que leíste en el artículo, consideras que es importante conocer quién es Diana Uribe? ¿Por qué?
7. ¿A qué tipo de texto pertenece el anterior artículo?
8. ¿Consideras que son importantes los procesos de paz en los países que sufren a raíz de los conflictos armados? ¿Por qué?
9. ¿Crees que es importante estar informado sobre las leyes, decisiones o negociaciones que realice el gobierno? ¿Por qué?
10. ¿Es importante pensar y analizar bien cualquier situación antes de tomar decisiones? ¿Por qué?
11. Crea una pequeña historia en la que relates cómo sería para ti un país ideal.

### **Anexo 3**

#### **TALLER 1. LEYENDAS BOGOTANAS**

1. ¿Cuál es la idea principal de la leyenda?
2. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?
3. ¿Conoces al autor de todo el artículo?
4. ¿Qué entendiste de la leyenda?
5. ¿Tiene alguna moraleja?
6. ¿Conoces similares? Cuéntalas brevemente.

## Anexo 4

### TALLER 2. HISTORIAS DE VIDA Y LIBERTAD DE EXPRESIÓN

1. ¿De qué trata cada una de las historias?
2. ¿Quiénes son los autores de las historias?
3. ¿De quiénes hablan las historias?
4. ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre los protagonistas de las historias?
5. ¿De qué tratan los artículos leídos de la Constitución Política de Colombia y la Declaración Universal de los Derechos Humanos?
6. ¿Estás de acuerdo con lo que manifiestan dichos artículos? ¿Por qué?
7. ¿Qué relación hay entre las historias y los artículos?
8. ¿Estás de acuerdo con la siguiente afirmación: “Todos los periodistas deberían poder ejercer libremente su profesión, sin que esté en juego su integridad y su vida”? ¿Por qué?
9. ¿Crees que es importante conocer las leyes o decisiones que se tomen en el país y en el mundo? ¿Por qué?
10. ¿Consideras que es importante que existan textos de común acuerdo entre países en los que se expongan derechos y deberes para todas las personas del mundo? ¿Por qué?

## Anexo 5

### TALLER 3. CARICATURA Y LIBERTAD DE EXPRESIÓN

1. ¿Qué sugiere el título de la caricatura?
2. ¿Qué significa la expresión: “Soy el único uribista que no está cochina?”
3. ¿Por qué la palabra “cochino” está entre comillas?”
4. ¿Qué crees que siente el cerdito de la caricatura? ¿Por qué se siente así?
5. ¿Por qué el cerdito lleva puesta esa ropa y esos zapatos?
6. ¿Por qué crees que algunas personas se sintieron ofendidas con la caricatura?
7. ¿Crees que la tutela que le pusieron a Matador es justa o es una violación a la libertad?
8. ¿Está bien modificar el trabajo de otras personas para usarlo a conveniencia propia o de otras personas?
9. ¿Crees que Matador debería retractarse por su caricatura? ¿Por qué?
10. ¿Cuáles son los candidatos presidenciales que se nombran en el texto?
11. ¿Qué sabes de las elecciones presidenciales? ¿Por qué medio te enteraste?

## Anexo 6

### TALLER 6. EL CINE Y EL FEMINISMO

1. Describe los siguientes personajes de la película (cualidades):
  - Mulan
  - Mushu
  - Fa Zhou (papá)
  - Fa Li (mamá)
  - Abuela
  - Yao (soldado 1)
  - Ling (soldado 2)
  - Chien Po (soldado 3)
  - Emperador
  - Chi Fu (asistente del emperador)
  - Shan Yu (líder de los hunos)
2. ¿Cuál es la idea general de la película?
3. ¿Qué mensaje te dejó la película?
4. ¿Cómo vez reflejados los siguientes valores en la película y en cuáles personajes?
  - Lealtad
  - Solidaridad

- Confianza
  - Apoyo
  - Amistad
  - Igualdad
  - Respeto
  - Valentía
  - Comprensión
  - Independencia
5. ¿Cómo relacionas la película con el discurso de Emma Watson y el feminismo?
  6. ¿Estás de acuerdo con el rol que debe desempeñar la mujer en la película? ¿Por qué?
  7. ¿Estás de acuerdo con el final de la película? ¿Por qué?
  8. ¿Qué otro final pondrías?
  9. Crea una historia similar a la de la película.

## **Anexo 7**

### **PRUEBA FINAL**

1. ¿Cuál es la idea principal del artículo?
2. ¿Qué tipo de texto es?
3. ¿Por qué crees que es importante tener conocimiento de lo que piensan los líderes sociales sobre las elecciones presidenciales?
4. ¿Crees que la mejor manera de resolver problemas de orden público es a través del uso de la fuerza, como pretende hacer Iván Duque, más no con el diálogo? ¿Por qué?
5. ¿Consideras que la erradicación de cultivos ilícitos en vez de la sustitución de los mismos es una solución viable para los campesinos que viven de ellos? ¿Por qué?
6. ¿Por qué Iván Duque dice a los campesinos que sustituirá los cultivos ilícitos, pero a los medios internacionales dice que los fumigará? ¿Es honesto? Comparte tu opinión.
7. ¿Qué conoces de los acuerdos de paz?
8. ¿Consideras importante que el nuevo gobierno implemente los acuerdos de paz como punto de partida para acabar con la violencia? Justifica tu respuesta.
9. ¿Crees que, si un candidato presidencial dice que reparará a las víctimas de la violencia en el país, pero no se reúne con ellas y no visita sus regiones, cumplirá con lo que dicho o solo lo dice por quedar bien? Justifica tu respuesta.
10. ¿Estás de acuerdo con los que dicen que corremos el riesgo de que Colombia sea otra Venezuela? ¿Por qué?

11. ¿Es importante estar informado sobre las leyes, decisiones o negociaciones que realice el gobierno? ¿Por qué?
12. Teniendo en cuenta el artículo, ¿cómo sería tu país ideal?