

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA MEDIADA POR EL ANÁLISIS CRÍTICO  
DEL DISCURSO

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LA LICENCIATURA EN  
ESPAÑOL E INGLÉS

PRESENTADO POR

VALENTINA GALINDO AMAYA

ASESOR

JAYSON CAMILO MALAGON SANTIAGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ, D.C.

2024

## **Resumen**

*La comprensión lectora en el aula mediada por el análisis crítico del discurso* fue un proyecto de investigación aplicado en el grado 8-01 del colegio Domingo Faustino Sarmiento cuyo objetivo general fue fortalecer la comprensión lectora a través de una propuesta de intervención pedagógica planteada desde la teoría del análisis crítico del discurso. La metodología que se implementó fue investigación acción educativa desde el paradigma sociocrítico. Los resultados principales indicaron que la aplicación de una unidad didáctica basada en la teoría del análisis crítico del discurso (ACD) demostró tener incidencia en el fortalecimiento de los tres niveles de comprensión lectora de los estudiantes mediante la implementación de tres factores principales que se pueden dividir en: actividades, método de enseñanza y estrategias del ACD aplicadas.

## **Palabras Clave**

Análisis Crítico del discurso, comprensión lectora, literal, inferencial, crítico.

## **Abstract**

The research project titled *La comprensión lectora en el aula mediada por el análisis crítico del discurso* was applied in grade 8-01 of the Domingo Faustino Sarmiento school which general objective was to strengthen reading comprehension through a pedagogical intervention proposal raised from theory of critical discourse analysis. The methodology that was implemented was educational action research from the socio-critical paradigm. The data collection instruments used were the field diary and the diagnostic test. The main results indicated that the application of a didactic unit based on the theory of critical discourse analysis (CDA) demonstrated to have an impact on strengthening the three levels of reading comprehension of students through the implementation of three main factors that can be divided in: activities, teaching method and applied ACD strategies.

## **Keywords**

Critical discourse analysis, reading comprehension, literal, inferential, critical.

## **Dedicatoria**

A mi amada madre quien siempre creyó en mí.

## **Agradecimientos**

A mi familia, por enseñarme a perseverar.

A los profesores Jayson Camilo Malagón y Andrés Tarsicio Guerra.

A mis amigos de vida: Luis Mi, Tata, Gerald, Harold, Dani, Pablo, Mario, Marce, Dani, Alexis y Alejo, por alivianar la vida misma y demostrarme que se vive mejor con parceros.

A mí, por no rendirme ante las adversidades.

A usted, por leerme.

## **TABLA DE CONTENIDO**

### **CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA**

1.1. Descripción del problema de investigación

1.2. Pregunta de investigación

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

1.3.2. Objetivos específicos

1.4. Justificación

### **CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA**

2. Antecedentes

2.1.1 Locales

2.1.2 Nacionales

2.1.3 Internacionales

2.2 Marco teórico

2.2.1 El análisis crítico del discurso

2.2.1.2 El enfoque microestructural del ACD.

2.2.1.3 Conceptos macroestructurales del ACD.

2.2.4 La lectura

2.2.4.1 la lectura y su aspecto sociocultural

2.2.4.2 La lectura desde la esfera cognitiva

2.2.4.3 Lectura Crítica

### **CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO**

3.1 Paradigma de investigación

3.2 Enfoque de investigación

3.3 Metodología de investigación

3.4 Técnicas de recolección de datos

3.4.1 Observación participante y no participante

### 3.5 Instrumentos

#### 3.5.1 Diario de campo

#### 3.5.2 Pruebas diagnósticas

### 3.6 Matriz Categorical

## CAPÍTULO IV PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

### 4.1 Unidad didáctica

## CAPÍTULO V MATRIZ DE ANÁLISIS DE DATOS

### 5.1 Organización de datos y análisis de resultados

## CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

### 6.1 Balance de la propuesta: Alcances y limitaciones

## CAPÍTULO VII RECOMENDACIONES

### 7.1 Recomendaciones

## **Referencias**

## **Anexos**

Anexo 1: taller fase 3

Anexo 2: taller fase 5

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA**

#### **1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Se empleó un método de recolección de datos para caracterizar la población, consistente en la ejecución de una prueba diagnóstica. Esta prueba se administró a los alumnos del grado 8-01 del colegio Domingo Faustino Sarmiento, compuesto por un total de 38 estudiantes, de los cuales 22 son niños y 16 son niñas. El propósito de estas evaluaciones era evaluar las habilidades comunicativas en comprensión lectora.

En este sentido, se aplicó la prueba de lectura, construida a partir de la selección de preguntas formuladas en los exámenes estandarizados: *ICFES*, sección de lectura crítica y *Avancemos icfes 2018* segunda aplicación para el grado octavo. Estos exámenes, evalúan el rendimiento de los estudiantes utilizando una matriz de referencia que considera la competencia comunicativa en sus componentes pragmático, semántico y sintáctico mediante el análisis de evidencias y resultados de aprendizaje específicos.

Es importante aclarar que, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES) evalúa el desempeño en las competencias porque los resultados obtenidos sirven como insumo para el planteamiento y ejecución de planes de mejoramiento de las instituciones educativas; Asimismo, también pueden utilizarse para reconocer tanto las fortalezas como las debilidades en los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la aplicación de dichas pruebas diagnósticas se planteó de esta manera, por los alcances que las pruebas estandarizadas tienen para identificar la forma en la que se pueden establecer los planes de fortalecimiento de competencias del lenguaje y cómo hacerlo considerando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así las cosas, se muestran los resultados conseguidos por los estudiantes del grado 8-01, en la prueba diagnóstica de comprensión lectora, interpretados a con base en la matriz de referencia, sugerida por el ICFES. Después se presenta en detalle los datos recogidos en la

prueba para finalmente concluir con un análisis que permita determinar las problemáticas presentadas en la población en cuanto a la comprensión de lectura.

De esta manera, en la prueba diagnóstica, se tomó el siguiente texto:

#### LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS

Insistir en la lectura de los clásicos representa para muchos una vana empresa, carente de sentido y, ante todo, de practicidad. Pero quienes desean incursionar en el mundo de la literatura, ya sea por deleite estético o por compromiso académico, la consideración de tal lectura representa una experiencia llena de sentido y significación.

De allí la importancia de privilegiar su lectura ante lo que se escribe sobre ellos. Es frecuente que los estudiantes que cursan secundaria, y aun los universitarios, se valgan de versiones abreviadas simplemente o resúmenes mal elaborados con los que creen subsanar un real acercamiento a una lectura "formativa", en la medida en que los clásicos dan forma a experiencias futuras, al tiempo que proporcionan paradigmas éticos y estéticos, escalas de valores, términos de comparación. Ningún libro que hable de otro libro dice más que el libro en cuestión, afirma Italo Calvino en su obra *Por qué leer los clásicos*.

Y es que en un clásico se encuentra el mundo, "...llámese clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes", nos advierte Italo Calvino y agrega: "un clásico es aquel que no puede ser indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él".

A su turno, Borges da una definición en su ensayo *Los Clásicos*: "Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones en el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de reinterpretaciones sin término..." y añade más adelante: "Clásico no es un libro que necesariamente tenga tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres urgidas por diversas razones leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad".

Afirma Schopenhauer que no hay un deleite mayor que la lectura de un clásico antiguo; tan pronto como comienza su lectura se siente uno como lector refrescado, aligerado, purificado, elevado y fortalecido.

La anterior recomendación quizá sirva de hilo conductor a "una lectura compartida" y, así mismo, para comprender la importancia de "ir" a las obras mismas, aunque no se lean en su totalidad; un aparte de un ensayo, un capítulo de una novela, un trozo de poema pueden llevar al inicio del descubrimiento de la inagotable riqueza del clásico.

Texto adaptado de: ARANGO, María Eugenia. *La lectura de los clásicos griegos y latinos, condición para comprender la posterior literatura occidental*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

#### Pregunta 1

Selecciona cuál es la secuencia de este texto.

- A. Lo que representa la literatura para algunas personas, la razón de porque leer los clásicos directamente y no los resúmenes, que es un clásico, la afirmación de un filósofo, la consecuencia de indagar en la literatura.
- B. La consecuencia de indagar en la literatura, la afirmación de un filósofo, que es un clásico, la razón de porque leer los clásicos directamente y no los resúmenes, lo que representa la literatura para algunas personas.

- C. La razón de porque leer los clásicos directamente y no los resúmenes, lo que representa la literatura para algunas personas, la consecuencia de indagar en la literatura y la afirmación de un filósofo.
- D. Que es un clásico, la afirmación de un filósofo, la consecuencia de indagar en la literatura, lo que representa la literatura para algunas personas, la razón de porque leer los clásicos directamente y no los resúmenes.

### Pregunta 2.

Dentro del texto, la declaración "un clásico es un libro que se configura como equivalente del universo" es atribuida a:

- A. Jorge Luis Borges.
- B. Nicolas Malebranche.
- C. Italo Calvino.
- D. Cristian Wolf.

Las preguntas de selección múltiple uno y dos se utilizaron para diagnosticar el nivel de comprensión de lectura literal. En la primera pregunta, se evaluó el componente pragmático, utilizando como evidencia: *reconoce información explícita de la situación de comunicación al identificar la estructura del texto*. El 36% de los estudiantes seleccionaron la opción A como la respuesta correcta. lo que significa que al resto de la población se le dificulta *la extracción de información literal del texto*. Para responder esta pregunta satisfactoriamente el estudiante debía establecer la secuencia del texto continuo, es decir, comprender qué se está hablando en cada uno de los párrafos de manera estructural (ICFES 2018). En la segunda pregunta, se evaluó la competencia comunicativa, el componente pragmático, con base en la evidencia: *identifica quién habla en el texto*. El 80% de la población no señaló la opción C como respuesta correcta, es decir, que no alcanzaron el resultado de aprendizaje: *identifica información explícita del texto*. Para poder responder correctamente el estudiante debía identificar las diferentes voces que hablan en el texto continuo y en qué momento se presentan.

Con base en el texto la lectura de los clásicos anteriormente presentado se formula también las siguientes preguntas:

### Pregunta 3.

Identifique el tipo de texto:

- A. Narrativo

- B. Explicativo
- C. Argumentativo
- D. Descriptivo

#### Instrucción 4

Redacte un enunciado breve del tema: los clásicos son atemporales.

#### Instrucción 5

Redacte un enunciado breve que sintetice la idea global del texto.

En las preguntas tres, cuatro, cinco se diagnosticó el nivel inferencial. La tercera se trató de una pregunta de opción múltiple, en la cual se evaluó el componente sintáctico, partiendo de la evidencia: *reconoce características de cada tipología textual*. El 56% marcó la C como respuesta correcta mientras que el 44% no llegó al resultado de aprendizaje: *evalúa estrategias de organización, desarrollo y elementos*. Para poder dar la respuesta correcta, el educando debía reconocer que el texto propuesto presenta argumentos desde diferentes perspectivas con respecto a la lectura de los clásicos. Por lo tanto, según su estructura, puede considerarse un texto argumentativo, ya que expone un punto de vista respaldado por argumentos.

Por su parte, en las instrucciones cuatro y cinco se buscó evaluar el componente semántico. En el caso de la instrucción cuatro, desde la evidencia: *configura relaciones de significado entre palabras para identificar posibles campos semánticos*. El 89% no logró alcanzar el resultado de aprendizaje: *infiere el significado de la palabra en relación con el contexto dado*. Para poder escribir una respuesta válida los estudiantes debían redactar un enunciado breve sobre el tema los clásicos son atemporales, valiéndose del contexto dado en el texto argumentativo, asimismo, del contexto se puede inferir que la lectura de un clásico resulta vigente independiente de la época o el tiempo en el que se lea. La quinta instrucción se basó en la evidencia: *genera suposiciones de lectura global sobre los textos que lee*. El 25% de los estudiantes alcanzó el resultado de aprendizaje: *Recupera, reconoce y deduce información para formar el sentido general del texto*. (ICFES, 2018). Para que la respuesta fuera válida, el estudiante debía resumir la idea global del texto relacionada con la importancia de la lectura de los clásicos; es destacable mencionar que la mayoría reprodujo literalmente ciertas secciones sin parafrasear.

### Pregunta 10

La docente sugiere escribir una frase con el fin de incentivar a los niños de primaria a leer poesía. usted escribe: “Fantasía, terror, amor y descubrimientos científicos... en la poesía vas a sentir”. La maestra le sugiere reemplazar lo subrayado por:

- A. Emoción, asombro.
- B. Color, miedo.
- C. Amor, ideas.
- D. Risa, búsqueda.

Por su parte, la pregunta diez también diagnóstico el nivel inferencial, desde el componente semántico, surge de la evidencia: *el estudiante evalúa el vocabulario del texto considerando las demandas del contexto y el role del hablante*. El 16% logró el resultado de aprendizaje: entender cómo funcionan los métodos de uso que posibilitan regular la evolución de un tema en un escrito, teniendo en cuenta el contexto. Por lo anterior, para una respuesta correcta a esta pregunta, el estudiante tenía que reconocer que cada situación de comunicación demanda un vocabulario particular, en concordancia con el contexto comunicativo del enunciado presentado, que es la motivación hacia la poesía.

### Responda la pregunta 6 y 7 partiendo del texto mostrado a continuación:

La Justicia es en primer lugar una cualidad posible, pero no necesaria, de un orden social que regula las relaciones mutuas entre los hombres. Sólo secundariamente es una virtud humana, ya que un hombre es justo sólo si su conducta se adecúa a las normas de un orden social supuestamente justo. Pero ¿qué significa decir que un orden social es justo? Significa que este orden social regula la conducta de los hombres de un modo satisfactorio para todos, es decir, que todos los hombres encuentran en él la felicidad. La búsqueda de la Justicia es la eterna búsqueda de la felicidad humana.

Es una finalidad que el hombre no puede encontrar por sí mismo y por ello la busca en la sociedad. La Justicia es la felicidad social, garantizada por un orden social. Platón, identificando la Justicia con la felicidad, sostiene que un hombre justo es feliz y un hombre injusto es infeliz.

Evidentemente, la afirmación según la cual la Justicia es la felicidad no es una respuesta definitiva, sino una forma de eludir el problema. Pues inmediatamente se plantea la cuestión:

‘¿Qué es la felicidad?’.

Tomado de: Kelsen, H. (1992). *¿Qué es justicia?*.  
Planeta-De Agostini.

### Pregunta 6

“La Justicia es en primer lugar una cualidad posible, pero no necesaria, de un orden social que regula las relaciones mutuas entre los hombres. Sólo secundariamente es una virtud humana, ya que un hombre es justo sólo si su conducta se adecúa a las normas de un orden social supuestamente justo”. Las palabras subrayadas indican respectivamente.

- A. Una afirmación y una expresión.

- B. Una aclaración y una razón.
- C. Una oposición y una exclamación.
- D. Una conclusión y una afirmación.

### Pregunta 7

Lea el siguiente fragmento:

“¿Qué significa decir que un orden social es justo? Significa que este orden social regula la conducta de los hombres de un modo satisfactorio para todos, es decir, que todos los hombres encuentran en él la felicidad”. ¿Cuál de las siguientes opciones es una antítesis de las ideas presentadas?

- A. El orden social justo beneficia a todos los miembros de la comunidad donde tal orden rige.
- B. Un orden social no puede ser justo y no regular de modo satisfactorio el comportamiento de todos los miembros de la comunidad donde tal orden rige.
- C. Los órdenes sociales justos proveen felicidad para todos los miembros de la comunidad donde tales órdenes rigen.
- D. Un orden social puede ser justo y aun así no regular de modo satisfactorio el comportamiento de todos los miembros de la comunidad donde tal orden rige.

En cuanto a las preguntas seis, siete, ocho y nueve fueron tomadas de cuadernillo de preguntas módulo de lectura crítica y sirvieron para diagnosticar ese mismo nivel de lectura. La pregunta seis, parte de un texto continuo, evalúa el componente semántico, a partir de la evidencia: *reconoce y comprende los contenidos que configuran un texto*. El 17% de los alumnos seleccionaron la opción B como la respuesta correcta, mientras que el resto de la población no alcanzó el objetivo de aprendizaje: *entender los métodos de utilización y supervisión que facilitan la organización de un tema en un texto, considerando el contexto comunicativo específico*. Del mismo modo, la pregunta siete de selección múltiple en texto continuo, evalúa el componente semántico, a partir de la evidencia: *entiende cómo se relacionan las distintas partes de un texto para crear un significado global*. El 35% respondieron correctamente. Sin embargo, el 64% no tuvo un buen desempeño en el resultado: *establece conexiones, reconoce y extrae información para formar el sentido global del texto*.

## Pregunta 8

Responda la siguiente pregunta con base en este texto

"Aunque las comodidades de esta vida pueden aumentarse con la ayuda mutua, sin embargo, como eso se puede conseguir dominando a los demás mejor que asociándose con ellos, nadie debe dudar de que los hombres por su naturaleza, si no existiera el miedo, se verían inclinados más al dominio que a la sociedad. Por lo tanto, hay que afirmar que el origen de las sociedades grandes y duraderas no se ha debido a la mutua benevolencia de los hombres sino al miedo mutuo".

Tomado de: Hobbes, T. (1999).  
*Tratado sobre el ciudadano.*  
trad. Joaquín Rodríguez Feo, Madrid, Trotta.

De acuerdo con las ideas expresadas en el texto, si "los hombres por su naturaleza están más inclinados al dominio que a la sociedad", ¿por qué aparecieron sociedades grandes y duraderas?

- A. Es natural para el hombre asociarse con otros para ejercer su dominio con seguridad.
- B. Para ampliar su capacidad de dominio, al hombre le resulta más efectivo vivir en sociedad.
- C. Es propio del hombre evitar todo tipo de dominio a través de las relaciones confiables que le brinda la vida en sociedad.
- D. El hombre busca la seguridad y es más seguro para él vivir en comunidad que estar expuesto a ser dominado por otro.

La pregunta ocho también evalúa la lectura crítica, se plantea desde un texto discontinuo, en el cual se toma el componente pragmático desde la evidencia: *reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido*. A continuación, El 78% de los alumnos no analiza información tanto explícita como implícita en la situación comunicativa. Mientras que, el 22% si alcanzó dicho resultado de aprendizaje marcando la D como respuesta correcta.

## Pregunta 9

Responda esta pregunta con base en la siguiente historieta:

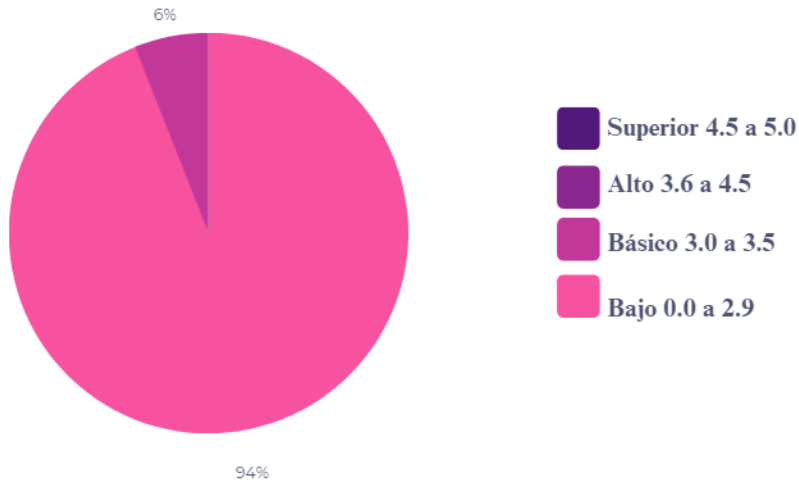


- A. Mafalda le da a la tortuga el nombre “Burocracia” con el propósito de destacar que la burocracia es
- B. Tímida para relacionarse con personas desconocidas.
- C. Organizada para administrar su tiempo y el de los demás.
- D. Caprichosa en la organización de los horarios

Por último, la pregunta nueve se fórmula desde un texto discontinuo, el cuál evalúa el componente pragmático, con la evidencia: reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. El 48% de los estudiantes se les dificulta evaluar la información que se les presenta. Mientras que, el 52% si alcanzó este resultado de aprendizaje marcando la D como respuesta correcta.

**Figura 1.**

*Porcentaje de Respuestas Correctas Obtenidas por los Estudiantes de 8-01 en las Pruebas de comprensión textual*



De lo anterior se concluye que el grado 8-01 tiene dificultades en el área de comprensión textual con un índice del 94% de estudiantes ubicados dentro del desempeño bajo de la escala nacional. Lo que significa que la población necesita de una propuesta pedagógica orientada a mejorar los tres niveles de comprensión lectora para alcanzar los resultados de aprendizaje relacionados con:

- La extracción de información literal sobre la situación de comunicación.
- El reconocimiento de la información explícita del texto, así como de los componentes de un texto.
- La inferencia del sentido de la palabra en relación con el contexto dado.
- La recuperación, identificación y deducción de la información para la construcción del sentido global del texto.
- La evaluación de la información tanto explícita, como implícita presentes en el texto.

## **1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué incidencia tiene la enseñanza del análisis crítico del discurso en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 8-01 del colegio Domingo Faustino Sarmiento?

## **1.3. OBJETIVOS**

### **1.3.1 Objetivo General**

Evaluar la incidencia de una propuesta de intervención pedagógica desde el análisis crítico del discurso en el desarrollo de la comprensión lectora.

### **1.3.2. Objetivos Específicos**

1. Medir el desempeño de los estudiantes del grado 8-01 del colegio Domingo Faustino Sarmiento en comprensión lectora.
2. Llevar a cabo una unidad didáctica basada en la teoría del análisis crítico del discurso que permita a los estudiantes fortalecer su capacidad de identificar los sentidos explícitos, establecer inferencias y emitir juicios valorativos sobre lo que leen.
3. Establecer un método de análisis discursivo que pueda ser implementado en la comprensión lectora del discurso literario y político.

## **1.4 Justificación**

Este proyecto se realiza con el fin de ofrecer una posible solución al problema delimitado en líneas anteriores, donde se evidenció a partir de pruebas diagnósticas que, los estudiantes del grado 8-01 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento presentan un desempeño bajo en la comprensión de lectura, pues se les dificulta pasar de una lectura literal a una inferencial o a una crítica complicándoseles, en consecuencia, develar los sentidos explícitos, implícitos y tomar postura frente a lo que leen.

Según planteamientos psicológicos, dicha población tiene la capacidad cognitiva para desarrollar tanto la lectura inferencial como la crítica pues se encuentran en la etapa de operaciones formales, en la cual pueden producir abstracciones, inducciones, deducciones, hipótesis, cuestionamientos y evaluaciones críticas, así como resolver problemas mediante el lenguaje y presentar argumentos (Piaget, 1970, Vygotsky, 1990 y Woolfolk 2010 como se citó en Murcia, 2022, p. 20). Es por esta razón que, se considera necesario orientar los esfuerzos

pedagógicos a generar nuevos enfoques que les permitan a los estudiantes desarrollar sus habilidades de lectura. En este sentido, se opta por el análisis crítico del discurso (ACD) como una posibilidad para fortalecer los diferentes niveles de comprensión de lectura de los estudiantes.

Para el nivel de comprensión de lectura literal en el ACD reconoce la información explícita como: la búsqueda de palabras o frases que revelen la posición del autor del texto en torno al tema, el análisis de la manera en la que se describe a los personajes del texto, el examen de citas y de diversas fuentes en el texto, también, el ACD puede fortalecer el plano de lectura literal al preguntarse ¿qué está diciendo el texto?, ¿quién está hablando en el texto?, ¿cómo lo está diciendo?, ¿en qué orden se presenta la información?, ¿Qué palabras se utilizan para referirse a alguien o a un grupo en particular? Pérez, Salaz (2017).

En el nivel de lectura inferencial en el ACD se analiza la información implícita como: las diferencias de un texto con otro, el modo en el que el autor incluye o excluye a los miembros de una comunidad, se deduce a partir de la información que ya se dio de manera explícita, se indaga en el significado de una palabra en particular dependiendo del contexto en que se presenta, se exploran las causas de lo que se está diciendo, se recompone el texto variando algún hecho, personaje o situación y se piensa cual podría ser otro final para el texto.

En el nivel de lectura crítico en el ACD se busca la intención del autor dentro del texto, se define sesgos o ideologías, se reflexiona y se valora la validez del texto desde un enfoque pragmático, el cual hace hincapié en la lectura de las ideologías, la intención argumentativa, los puntos de vista de discursos que se le relacionan al texto, el propósito del texto en el contexto, la toma de postura desde argumentos, la reflexión de lo que se lee, problematiza la realidad, busca combatir manipulaciones sociales e ideológicas. El ACD es una perspectiva de estudios discursivos que toma posición en contra del abuso de poder y la desigualdad social, es por eso que permite a los estudiantes interpretar los textos desde una perspectiva social y permitiéndole así valorar de forma crítica lo que leen.

El ACD lleva a la comprensión de lectura a un nivel superior al fomentar la reflexión, el cuestionamiento de lo que se ha leído, tomando en cuenta lo qué se dice, cómo se dice y por qué se dice (Van Dijk, 2016). Es por esto que se considera que el ACD y la comprensión se engloban dentro de la habilidad de interpretar y evaluar textos haciendo énfasis en el contenido textual.

## **CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA**

### **2.1 Antecedentes del problema**

Se tuvieron en cuenta tres criterios para la presentación de los antecedentes. El primero, que las investigaciones encontradas dieran cuenta de las categorías: análisis crítico del discurso y lectura crítica en contextos educativos. El segundo fue el rango de tiempo, para esto se hizo una revisión documental de investigaciones publicadas entre el 2017 y el 2022. Sin embargo, se asumió un artículo científico publicado en el 2011 por sus aportes a la presente investigación. El tercero, que los estudios realizados fueran encontrados en fuentes de búsqueda de rigurosidad académica; bajo este criterio, los documentos presentados en los párrafos posteriores se encuentran publicados en los repositorios de: la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Tolima y University of Lancang Kuning [Universidad de Lancang Kuning]. De la misma manera, en revistas de investigación científica como la Revista Virtual Católica del Norte y The International Journal of Humanities [ La Revista Internacional de Humanidades].

Ahora bien, es importante mencionar que se encontraron nueve proyectos de investigación; sin embargo, solo seis de ellos serán citados por encontrarse enmarcados bajo los tres criterios mencionados anteriormente. En este sentido, se presentan primero los antecedentes locales, posteriormente los nacionales y finalmente los internacionales. Es importante mencionar que al final de cada apartado se muestra una reflexión de cada investigación respecto a las relaciones, distancias, críticas y aportes con el presente proyecto.

#### **2.1.1 Locales**

A nivel local se tuvieron en cuenta cinco investigaciones sobre cómo fortalecer el nivel de comprensión de lectura crítica y cómo aplicar la teoría del análisis crítico del discurso. Así las cosas, la primera respectivamente se titula *diseño de una estrategia pedagógica para los estudiantes del grado quinto de básica primaria del colegio filadelfia que aporte al fortalecimiento del proceso de lectura crítica*. Publicada en el año 2019 por la Universidad Pedagógica Nacional y realizada por Stefany Zulay Pulido Ramos para optar por el título de Especialista en Pedagogía, cuyo objetivo general consistió en diseñar una estrategia pedagógica que aportara al fortalecimiento del proceso de lectura crítica compuesta por los niveles literal,

inferencial y crítico-intertextual en los estudiantes del grado quinto del Colegio Filadelfia. En cuanto al diseño metodológico se implementó la investigación acción participativa con enfoque cualitativo. A esto se añade que, los instrumentos de recolección de datos fueron, la observación directa, las pruebas diagnósticas y los análisis arrojados de los resultados de las pruebas saber ICFES del 2017 al 2014.

Finalmente, en los resultados la investigadora presenta que la población a la cual fue dirigida la propuesta logró fortalecer su nivel de comprensión de lectura crítica por medio de la utilización de la taxonomía de Bloom, ya que los objetivos de aprendizaje fueron alcanzados en los seis niveles de complejidad que propone el mismo autor, los cuales son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, estos son necesarios para alcanzar el nivel de comprensión de lectura crítica. En este sentido, la investigadora diseño distintos talleres de lectura basada en los postulados teóricos de Bloom, en donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar activamente haciendo lecturas de textos argumentativos, narrativos, descriptivo y caricatura social, guiadas por preguntar y divididas en seis sesiones las cuales buscaban desarrollar la comprensión lectora gradualmente en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual. Al final la población obtuvo mejores resultados en la prueba de salida respecto a las pruebas diagnósticas. Lo que significa que se cumplió el objetivo general de la investigación.

La segunda tesis consultada fue *lectura crítica y análisis del discurso* publicada por la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2018 y realizada por Cristina Pérez Niño para optar por el título de Licenciada en español y lenguas extranjeras con el objetivo de identificar si el análisis del discurso, como recurso didáctico, permite el desarrollo de la lectura crítica. Para esto hizo una investigación acción-participativa, cuyo instrumento de recolección de datos fue un taller que se analizó mediante la triangulación. En cuanto a los resultados, la investigadora concluyó que el Análisis Crítico del Discurso funcionó como una herramienta de análisis pertinente para el desarrollo de la lectura crítica, ya que permitió que los estudiantes establecieran relaciones entre el discurso y la sociedad en términos de poder y desigualdad. Además, los estudiantes fortalecieron su nivel de comprensión de lectura crítica y mejoraron su expresión comunicativa. Por otra parte, los resultados arrojaron que la ejecución de las

actividades de manera gradual permitió que los estudiantes fueran fortaleciendo sus habilidades de lectura literal e inferencial, a medida que desarrollaban sus habilidades de lectura crítica.

La tercera investigación que se presenta se titula *aproximación al acd, un camino hacia la argumentación* Publicada por la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2019, escrita por Jeisson Javier Pianda Rodríguez para optar por el título de Licenciado en español y lenguas extranjeras con el objetivo de Establecer de qué manera el análisis crítico del discurso (ACD) fortalece la competencia argumentativa en las estudiantes de grado 1103 del Liceo Femenino Mercedes Nariño para esto el autor realizó una monografía de grado, esta investigación fue mediada por una metodología de tipo investigación acción con un enfoque cualitativo y un paradigma crítico social con la triangulación de resultados de una intervención pedagógica, dentro de los instrumentos de recolección se evidencian: diarios de campo, encuestas, entrevistas y pruebas diagnósticas.

Por otro lado, los resultados de esta investigación arrojaron que la competencia argumentativa se puede mejorar mediante la utilización de la teoría de Van Dijk siempre y cuando se tome en cuenta la triada de discurso, cognición y sociedad, ya que los estudios en estas áreas proporcionan una teoría que permite que los estudiantes tengan otras perspectivas de análisis desde donde pensar y argumentar. El análisis crítico del discurso pensado desde la pedagogía y la didáctica permite generar nuevas experiencias de aprendizaje significativo, ya que se vincula el contenido estudiado con su contexto. También se concluyó que las estudiantes lograron despertar su curiosidad y conciencia frente al valor de los discursos y que el análisis crítico del discurso posibilitó un ambiente participativo, ameno y creativo.

Las dos investigaciones presentadas se relacionan con el presente proyecto denominado *'la comprensión lectora en el aula mediada por el análisis crítico del discurso'* en que aplican una teoría para fortalecer la lectura crítica. Sin embargo, distan en que, en el caso de la primera, la teoría aplicada fue la taxonomía de Bloom y en el caso de la segunda solo se tuvo en cuenta el aspecto social del análisis crítico del discurso; razón por la cual, valdría la pena tomar tanto el aspecto cognitivo como el social, ya que en el territorio local no se ha hecho. Por otra parte, cabe mencionar que, en el primer estudio la investigadora en las conclusiones no sintetizó los resultados de la investigación de forma explícita, puesto que se limitó a repetir el planteamiento

del problema y la pertinencia de su propuesta. Además de eso, ambas tesis aportan un buen fundamento teórico sobre la lectura crítica.

### **2.1.2 Nacionales**

A nivel nacional se tienen en cuenta dos estudios, que relacionan la comprensión lectora y el Análisis críticos del discurso.

En primer lugar, se presenta la investigación titulada *Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín* publicada por la revista virtual Católica del Norte en el año 2011 y realizada por Lina María Maya Rico con el objetivo de identificar el impacto de la lingüística textual y el análisis crítico del discurso en el desarrollo de la lectura crítica en un grupo de estudiantes de primer semestre de la Universidad de Medellín. Para esto, se implementó un estudio de tipo descriptivo con enfoque mixto donde se dividió a la población en dos grupos, uno de control (A) y uno experimental (B); cuyos resultados arrojaron que, el grupo A no logró leer críticamente, mientras que el grupo B si logró este objetivo de aprendizaje. Lo que permitió concluir que las teorías y metodología de la lingüística textual y el análisis crítico del discurso aplicado en el aula permiten mejorar las habilidades de lectura y escritura.

La segunda investigación se titula *análisis crítico de las estrategias discursivas y su incidencia en los interlocutores, a partir de las construcciones de género en la prensa escrita de la revista semana, entre enero y diciembre del 2015* publicada en el año 2017 por la Universidad del Tolima, realizada por Luis Alberto Cardozo González, para optar por el título de Magister en Educación. Este estudio fue realizado con el objetivo de fortalecer los procesos de lectura crítica del grado noveno de educación básica secundaria mediante el análisis crítico del discurso. En cuanto a la metodología, esta investigación se inscribe bajo el paradigma del análisis cualitativo, dividido en tres fases: la primera consistió en la selección del corpus de ediciones de la revista semana publicadas entre enero y diciembre del 2015, la segunda en el análisis de ese corpus bajo la teoría de los estudios críticos del discurso; finalmente, la tercera fase residió en el diseño de una secuencia didáctica basada en cómo llevar la teoría del análisis crítico del discurso a las aulas.

Los resultados arrojaron que el análisis discursivo y lingüístico a textos producidos y destinados a la divulgación y recepción resultan eficaces para crear conciencia social desde el aula, ya que este tipo de ejercicios ayudan a desarrollar un sentido crítico de la realidad donde el estudiante se va comprometiendo con las problemáticas que existen en su realidad social y política.

Por otra parte, ambas investigaciones se relacionan con el presente proyecto de investigación en que aplican parte de la teoría del análisis crítico del discurso para desarrollar la lectura crítica en el contexto educativo. Sin embargo, distan en que en el primer proyecto se realizó una investigación cuasi- experimental (más claro, esta no fue aplicada y esta si va a ser aplicada) aplicada en alumnos de primer semestre de la Universidad de Medellín y en el caso del segundo en que la aplicación no se hizo directamente con estudiantes en el campo, razón por la cual valdría la pena aplicar una investigación acción educativa con enfoque cualitativo directamente con los estudiantes de básica secundaria. Finalmente, el proyecto realizado por Rico (2011) hace un aporte valioso al presente proyecto en cuanto a la idea del resumen ponerlo en los objetivos específicos como actividad didáctica, ya que sirve además como una herramienta cognitiva donde se evidencia la aplicación de las macro-reglas y por ende la comprensión de un texto. Así mismo, el trabajo hecho por Cardozo (2017) resulta útil al presente estudio porque ofrece una guía de como analizar desde los estudios crítico del discurso problemáticas sociales en el contexto colombiano.

### **2.1.3 Internacionales**

En el contexto internacional, se presenta dos investigaciones, que aplican la teoría del análisis crítico del discurso en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

En este sentido, se presenta el estudio titulado *critical discourse analysis: seeing the media education from cda perspective* [ Análisis crítico del discurso, en la educación de medios de comunicación desde la perspectiva del ACD] publicado en el año 2018 por University of Lancang Kuning [ universidad de Lancang Kuning] escrito por Anissa Septiani, con el objetivo de identificar de qué manera la teoría del análisis crítico del discurso aplicado a los medios de comunicación ayuda a los estudiantes a desarrollar la lectura critica de su contexto desde una

pedagogía multicrítica , para esto desarrolló una revisión documental de investigaciones relacionadas con el análisis crítico del discurso en educación, cuyos resultados arrojaron que aplicar dicha teoría a los discursos mediáticos en el aula ayuda a que los estudiantes puedan comprender y asumir una postura frente a los discursos emitidos de forma mediática, además ayuda a que asuman una actitud reflexiva durante el proceso, ya que esto les permite deconstruir una ideología implícita de forma independiente en los mensajes emitidos por los medios de comunicación.

El segundo estudio que se presenta se titula *The Role of Critical Discourse Analysis on Reading Comprehension Skills among Iranian EFL Learners* [ el rol del análisis Crítico del discurso en las habilidades de comprensión lectora] publicado en el año 2017 por la revista *International Journal of Instruction* [revista internacional de instrucción] escrito por Ardeshir Danesh , Ferdows Aghagolzadeh , Parviz Maftoon, con el objetivo de analizar los efectos del Análisis crítico del discurso en la comprensión lectora de un grupo de estudiantes iraníes. Para esto aplicaron un estudio cuasi experimental de enfoque mixto en el que dos tipos de intervención fueron aplicadas a la población dividida en dos grupos, uno de control y uno experimental, con el fin de determinar cuál estrategia era más eficaz para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, si la enseñanza basada en el modelo de lectura estructural aplicada al grupo de control o la enseñanza basada en los postulados teóricos del análisis crítico del discurso aplicados al grupo experimental. Los resultados de la investigación revelaron que el grupo experimental demostró una mejora en la comprensión de lectura respecto al grupo de control, también se concluyó que los estudiantes que conocen y dominan los elementos del análisis crítico del discurso aprenden a argumentar sus opiniones.

Teniendo en cuenta lo anterior, la primera tesis presentada se relaciona con el presente proyecto en que toman los estudios críticos del discurso para analizar medios masivos y se diferencian en que en el caso de la investigación realizada por Septiani (2018) se analizó la opresión cultural y en este estudio se abordarán las ideologías. En el caso de la segunda investigación presentada dista del presente proyecto en que fue aplicado a estudiantes adultos que estaban aprendiendo inglés con una pedagogía sin didáctica en el marco de un estudio cuasiexperimental y con una evaluación de selección múltiple que buscaba medir los conocimientos del análisis crítico del discurso, lo que se diferencia del proyecto *la comprensión*

*lectora en el aula mediada por el análisis crítico del discurso*; puesto que, como se mencionó anteriormente, será aplicado a estudiantes de básica secundaria, en donde las actividades a implementar serán tanto lúdicas como didácticas y la evaluación será la revisión de una bitácora que se desarrollará en la fase de intervención de la investigación-acción educativa (aspectos en los que se profundizará más adelante). Finalmente, ambas investigaciones le aportan al presente proyecto algunos horizontes conceptuales sobre el análisis crítico del discurso.

## **2.2 Marco teórico**

Este apartado pretende delimitar los conceptos sobre los que se basa esta propuesta de intervención pedagógica: comprensión lectora y análisis críticos del discurso. En estos párrafos se presentará el horizonte conceptual más adecuado, teniendo en cuenta el contexto educativo en el que se hace esta exploración, igual que los fines investigativos. De esta manera se definirá, el concepto de análisis crítico del discurso desde Teun Van Dijk y lectura crítica desde Daniel Cassany, Paulo Freire, Walter Kintsch y Antonio Arándiga.

### **2.2.1 El Análisis Crítico del discurso**

Teun Van Dijk (2016) define al análisis crítico del discurso (ACD) como un tipo de investigación que se centra en el análisis del discurso, estudia la manera en que el poder se representa, reproduce, legitima y resiste en el texto, el habla y el discurso dados en contextos sociales y políticos. Ciertos fundamentos del ACD se encuentra en la teoría de la Escuela de Frankfurt como el enfoque multidisciplinar debido a que toma postulados de disciplinas como la filosofía, las ciencias sociales, la psicología y la lingüística, lo que permite tener una visión más completa de análisis.

Por otro lado, el ACD no es un método especial de análisis discursivo, sino que en él se enmarcan todos los métodos interdisciplinarios de los estudios discursivos (Wodak, Meyer, Titscher, 2000 citado por Van Dijk, 2016, p.2). El ACD es una perspectiva crítica basada en el estudio del discurso con una actitud; en sentido contrario de los paradigmas lingüísticos dominantes como el estructural o el generativo, su área de estudio se enfoca en los problemas

sociales y en las formas en las que las estructuras discursivas, representan, confirman, legitiman, reproducen o desafían las relaciones de abuso de poder en la sociedad (Van Dijk, 2016).

Agregado a lo anterior, el habla, el discurso, las interacciones, estructuras semánticas y la comunicación se ubican en nivel microestructural de la sociedad y conceptos tales como poder, orden social, clase, interés, reproducción, ideología y desigualdad, se ubican dentro del nivel macroestructural del orden social. Es importante mencionar que los analistas críticos del discurso suelen incluir algunos de los conceptos anteriormente nombrados dentro del marco teórico de sus análisis.

Por lo anterior, el ACD debe conectar los enfoques micro y macroestructurales del orden social (Huber, Knorr, Cicourel, Van Dijk 1980 citado por Van Dijk, 2016, p.4) para ilustrar, en un discurso sexista dado por un político en una entrevista, el discurso se ubica dentro del micronivel, pero al mismo tiempo representa la reproducción a nivel macroestructural de la ideología sexista. Según Teun A. Van Dijk, hay diferentes maneras de analizar y unir lo micro y lo macro y éstas son a partir de cuatro ejes de análisis:

- El análisis de miembros y grupos, partiendo del hecho: los hablantes emplean el discurso (micro) como miembros de grupos sociales, organismos, corporaciones o instituciones (macro) se puede relacionar en el sentido en que los grupos tienen la capacidad de ejercer influencia tanto directamente a través de sus miembros como a través de las acciones individuales.
- Acciones-proceso, los actos sociales de sujetos individuales (micro), son en consecuencia partes de acciones y procesos grupales, como la elaboración de una noticia, la reproducción de una ideología como el clasismo(macro).
- Contexto- estructura social: las situaciones en las que se da la comunicación forman parte de la estructura social; como muestra de lo anterior, una conferencia de prensa como práctica de las instituciones mediáticas (macro) donde el discurso (micro) se acomoda y limita según el contexto.

### **2.2.1.2 Enfoque microestructural del ACD.**

#### **Discurso**

Intentar dar una definición exacta de discurso suele ser muy complejo ya que este se ve constituido con categorías muy generales como lenguaje y sociedad; sin embargo, se puede delimitar como la forma en la que se expresan, producen y reproducen las ideologías, ya sea en interacciones sociales, textos o discursos políticos. Lo anterior es explicado por Van Dijk (1998) con los conceptos de micro y macronoción; en donde la macronoción es la ideología y las micronociones son los actores, acciones, prácticas sociales, el uso del lenguaje, discursos y situaciones sociales; en este sentido, el ACD analiza la manera en que la macronoción opera dentro de las micronociones. Por lo tanto, el discurso es el producto consciente o inconsciente de las interacciones sociales que tiene un sujeto con su entorno, en el cual se manifiesta un sistema de pensamiento colectivo. El discurso es entonces una forma de acción social.

Por otro lado, el discurso como lo plantea Van Dijk (1998) se considera como un evento comunicativo específico y complejo en el que se involucra hablante- escritor y oyente –lector en la construcción de significado, dicho evento comunicativo se encuentra inmerso en un contexto determinado por un lugar, tiempo y circunstancia.

Así las cosas, el discurso puede ser escrito u oral. En el oral se combinan aspectos verbales y no verbales como gestos, ademanes, entonación, movimiento del cuerpo, entre otros. Algunos ejemplos de discurso son: un discurso político, la columna de un periódico, un dialogo entre dos personas, un libro, en el que se expresa un conjunto de proposiciones con intenciones comunicativas, ya sea persuadir, conmover, convencer, etcétera. En este sentido algunos sinónimos de discurso son: conversación, texto y acto comunicativo o parole en lingüística.

Por otra parte, Van Dijk (1998) aclara que un discurso para ser analizado debe ser globalmente coherente, es decir, que forme una unidad de significado y no solo una unidad superficial de expresión continua. Desde de la perspectiva lingüística el análisis del discurso incluye las esferas: semántica, semiótica y pragmática del lenguaje pues analiza que significados se construyen en las interacciones comunicativas y sus efectos dentro de la sociedad. Así las cosas, es pertinente citar a Santander (2011) quien afirma que:

El análisis del discurso en lingüística se trata de un movimiento que plantea la necesidad de estudiar el lenguaje en uso, es decir, emisiones realmente emitidas por lo hablantes, superando el principio de inmanencia propio de la lingüística saussuriana, interesada en el sistema formal del lenguaje llamado lengua, antes que en su uso real el habla. A ello se suma la valoración de lo que Verón (1998) y otros autores de la llamada segunda semiología denominan la materialidad de los signos, o sea, los efectos sobre la realidad social que tienen los discursos constituidos por signos de diferente naturaleza, no sólo lingüísticos. (p. 209)

Es decir, el análisis del discurso se diferencia de la lingüística textual, del estructuralismo y del generativismo en que estas corrientes estudian la estructuración y la generación de unidades teóricas abstractas, estáticas y lineales en el campo sintácticos. Diferenciándose de lo que en lingüística se conoce como texto, competencia o langue. De esta manera, el análisis crítico del discurso supera dichas perspectivas y se centra en el estudio del uso de estas unidades lingüísticas en contexto y sus implicaciones a nivel social. En lingüística se encontrarían como discurso, actuación o parole. En conclusión, las primeras categorías de este párrafo se refieren al conocimiento de la lengua que un actor social posee y la segundas al uso real de la lengua en situaciones concretas, en donde se enmarcaría los estudios lingüísticos del análisis del discurso.

Además de esto, El análisis del discurso no delimita el concepto de cognición desde la psicolingüística por la relación que esta disciplina tiene con la perspectiva generativa, razón por la cual toma sus principios en la psicología cognitiva debido a su enfoque en los procesos mentales relacionados con la producción y la comprensión del discurso, se cuestiona sobre cómo los usuarios de un idioma logran mantener la coherencia dentro del discurso. En estas condiciones, según Van Dijk (2015) la cognición sirve de interfaz entre el discurso y la sociedad, es decir que mediante la cognición la sociedad comprende los discursos que se emiten en un contexto particular. Un ejemplo, categorías sociales como racismo, sexismo o género se reproducen en el discurso.

En tal sentido, resulta pertinente presentar la noción de discurso desde la perspectiva del ACD, con el fin de delimitar el objeto de estudio que se analizará con los estudiantes, de esta manera se tomarán discursos continuos escritos, ya que estos son susceptibles para desarrollar estrategias didácticas que les permitan a los estudiantes hacer explícitas las relaciones cognitivas

citadas en líneas anteriores por Kintsch . Por otro lado, la definición del discurso desde la lingüística permitió situar a los estudios del discurso como una teoría ligada al uso de la lengua en contexto lo que resulta oportuno para esta investigación porque permitiría que los estudiantes desarrollen su lectura crítica a partir del conocimiento de su contexto social y así puedan problematizar su realidad.

### **El Discurso Literario**

Se define el discurso literario debido a que en este proyecto de investigación se pretende tomar a la literatura como objeto primario del análisis discursivo y eje transicional, es decir, primero se analiza los conceptos macroestructurales de ACD en la literatura, para después hacer el análisis del discurso político.

La literatura desde el punto de vista social no se forma con manifestaciones aisladas, sino como una expresión colectiva de la sociedad. (Candido, 2007) es decir, que la literatura es también un producto social que no se puede desvincularse de la realidad y del contexto ya que, las instituciones, redes sociales, ideológicas, políticas o económicas, entre otras constituyen las circunstancias de escritura y de lectura (Rodríguez, 2008). Por otro lado, la literatura es un fragmento del conjunto de discursos que el autor percibe como agente social, así las cosas, esta perspectiva de la literatura se opone al ahistorismo, que ignora el dialogo entre la escritura literaria y los discursos cotidianos, partiendo de esto Bajtín realiza una distinción entre los géneros discursivos primarios y secundarios, los primarios hacen referencia a la comunicación real, cotidiana, al uso real de la lengua, oral y escrita. Mientras que, los secundarios son aquellos que surgen en condiciones de comunicación más compleja, como en la comunicación escrita, científica, los discursos políticos, los cuales tienden absorber y reelaborar los géneros primarios y los convierten en partes del secundario (Rodríguez, 2008) por lo tanto, la literatura reelabora el uso cotidiano del lenguaje para componer textos secundarios.

Por otra parte, Foucault planteo que en el discurso literario puede dar cuenta de ideologías, pensamientos, sentimientos, imaginarios sociales y estructuras de poder que operan dentro de las sociedades. (como se citó en Rodríguez, 2008) Así pues, se establece el vínculo entre la realidad y el discurso literario. Agregado a lo anterior, el texto literario puede servir de develador del imaginario social del discurso colectivo, a partir de la figuralización de posiciones ideológicas y discursivas en la construcción de los personajes, temas, nexos y situaciones (Robin

y Angenot 1991 citado en Rodríguez, 2008). De esta manera la literatura se presenta como un objeto directo de análisis crítico del discurso pertinente porque como se mencionó en líneas anteriores uno de los objetivos base de ACD es develar ideologías implícitas de las sociedades.

## **El Discurso Político**

Se define el discurso político por dos razones, la primera debido a que este ha sido uno de los principales objetos de estudio del ACD y la segunda porque en el discurso político es posible estudiar críticamente el abuso del poder y sus formas de resistencia (Van Dijk, 2016).

La primera razón anteriormente planteada se sustenta en las aplicaciones del ACD por Ruth Wodak y sus colaboradores al discurso políticos, investigando fenómenos como: el antisemitismo, el racismo y el nacionalismo dentro del discurso político de Waldheim y Haider (Van Dijk, 2016). Así como, Fairclough quien también llevo cabo estudios críticos del discurso político de Tony Blair y Gordon Brown en el periodo del nuevo laborismo, desde la perspectiva político-económica centrando su trabajo en el fenómeno social de la globalización y analizándolo desde el uso del lenguaje, el poder y el ACD (Van Dijk, 2016).

### **2.2.4 La lectura**

#### **2.2.4.1 La Lectura y su aspecto sociocultural**

El concepto de lectura adopta diversas connotaciones dependientes de la perspectiva desde la que se analiza. De acuerdo con el libro *Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura* de Daniel Cassany (2009), la lectura se ve constituida por la esfera sociocultural; lo anterior, como respuesta ante el panorama que se le ha dado a la definición de lectura con conceptos como decodificación o destreza cognitivas. En este sentido, leer para Cassany es una actividad en un contexto sociocultural particular, interrelacionada con otros códigos de habla e icónicos, que se rigen por relaciones de poder y sirven para desarrollar las prácticas sociales de una comunidad; agrega que leer y comprender es participar en una sociedad, donde se adopta un rol determinado, y se aceptan valores implícitos y sistemas ideológicos para reconocerse miembro de una comunidad. En el mismo sentido, se presenta a Paulo Freire quién define que la lectura exige que el lector se comprometa con el texto, en una actitud capaz de desentrañar significados, verdades escondidas, intencionalidades y propósitos. (Freire, 1970, citado por Cerón, 2018).

#### **2.2.4.2 Lectura desde la esfera cognitiva**

Sin embargo, la lectura también es la construcción de significado que hace un lector al interactuar con un texto, dicha interacción no solo es sociocultural, sino también cognitiva. De esta manera se presenta a Walter Kintsch (1983 citado en Herrada y Valverde, 2017) quién asegura que el lector para llegar a establecer la macroestructura textual omite, selecciona, generaliza, construye e integra la información del texto. Lo que constituye la propuesta de las macro reglas del mismo autor, en la cual la omisión consiste en suprimir la información irrelevante, redundante y trivial de un texto. La selección supone la operación contraria a la omisión, debido a que en esta microregla el lector selecciona las proposiciones que son imprescindibles para interpretar la idea de un párrafo. La generalización por su parte consiste en reemplazar una secuencia de proposiciones por una más general y explícita que construya el significado de dicha secuencia. Finalmente, la comprensión de un texto implica que el lector establezca una nueva proposición que implícitamente reúna el significado de una secuencia de proposiciones; es decir, que a partir de la nueva proposición creada se infiera el significado de la secuencia proposicional.

Siguiendo la línea de la lectura como proceso cognitivo, se encuentran los estudios realizados por (Arandiga, 2005) quién afirma que la lectura es un producto y un proceso de comprensión. De esta manera, el producto sería el significado que genera el lector al interactuar con el texto escrito para poder llegar a la comprensión, en donde la mente del lector atraviesa por una serie de procesos cognitivos tales como: la atención selectiva, el análisis secuencial, la síntesis y la memoria. En el primero respectivamente, debe centrar su atención en el texto, evitando al máximo distraerse con factores externos; en el segundo, realiza una lectura lineal y sintetiza las secuencias proposicionales mediante inferencias; en el tercero, sintetiza la información eliminando lo irrelevante y tomando las proposiciones que construyen el significado global del texto y en el cuarto, almacena la información vinculándola con conocimientos previamente adquiridos.

### 2.2.4.3. La lectura crítica

Otros autores afirman que para llegar al nivel de lectura crítica es necesario pasar antes por los niveles literales e inferenciales. Así las cosas, Magnolia Vargas (2020) define el primer nivel como la decodificación básica y literal de la información, donde se identifica el tema general del texto y se interpreta el significado de las oraciones escritas explícitamente. Por su parte, Estupiñán, Olave y García (2003) define a la lectura inferencial como la reubicación del papel del lector durante el ejercicio de la lectura, porque ya no se limita a la decodificación de signos, semas, frases, oraciones y textos, sino que entra de manera participativa a completar y concluir la información que el texto ofrece tras las líneas, esta participación se da a partir de las ideas que el individuo genera durante la lectura, cuando se establece una relación entre el conocimiento previo del lector y el texto. De esta manera, el lector desarrolla explicaciones y predicciones del texto.

Sin embargo, las lecturas que realiza un sujeto antes de llegar a la lectura crítica no se limitan únicamente a este enfoque. Cassany (2006) teoriza sobre la comprensión de la lectura en tres niveles: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas.

El nivel de "las líneas" hace referencia a la comprensión literal y lingüística de un texto, donde se extrae el significado semántico de cada palabra y se relaciona con las palabras precedentes y posteriores. En este nivel, el significado de la lectura se caracteriza por ser único, estable, objetivo e independiente del lector; es decir, el texto debe tener el mismo significado para todas las personas, independientemente del lugar o el momento en que se lea. Por otro lado, "leer entre líneas", según el mismo autor, implica una lectura inferencial y sociocultural del texto, donde el lector construye el significado de las palabras utilizando el conocimiento previo de origen social que contribuye a la comprensión de la lectura.

Finalmente, el concepto lectura crítica es esbozado en su libro *tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, en el que el lector hace un análisis del texto desde lo pragmático y desde la esfera sociocultural para develar no solo el significado implícito del texto, sino también la ideología, la intención argumentativa, el punto de vista, los discursos que se relacionan, el propósito del texto en el contexto y la toma de postura desde argumentos. Así las cosas, leer detrás de las líneas es una práctica social compleja que requiere que el lector tome parte activa y

no pasiva del texto: es decir, que tenga propósitos al leer y una actitud crítica en vez de activar solo su memoria, dejar de lado sus experiencias y tomar todo lo que lee por verdadero.

Por su parte, Freire (2004 tomado de Morales 2018) asume que la lectura crítica es una herramienta enfocada en desarrollar las habilidades cognitivas y sociales que permite asumir información, descubrir problemas, contradicciones, limitaciones, argumentos que vayan a favor o en contra de ciertas ideas o planteamientos y decidir racionalmente que hacer o que creer. Leer críticamente para Freire también significa que el educando elaborará esquemas racionales y principios que le posibiliten tanto explicar fenómenos como construir acciones de intervención con afectaciones sociales. Leer críticamente implica tener una actitud que busque desentrañar significados, verdades escondidas, intenciones y propósitos. Para la lectura crítica el saber y la experiencia es el punto de partida para la construcción crítica de la realidad, que implica a su vez el dialogo, el reconocimiento del otro y el reconocimiento de si en el otro.

Paulo Freire (2000 como se citó en remolina, 2013) asegura que la percepción crítica debe ser interpretativa, no solo buscar la comprensión de lo leído, sino también asociar la experiencia escolar con la cotidianidad mediante la comprensión crítica del contexto social, en donde se sintetice la teoría y la práctica. La reflexión en la lectura es entonces uno de los pilares que permiten problematizar la realidad, donde el lector elabora hipótesis, genera interrogantes, crea predicciones y establece inferencias.

Cabe mencionar, que la lectura crítica es toda aquella práctica que según el mismo autor (2004 citado en Morales 2018) propicio posicionamiento del hombre como sujeto histórico a partir de la reflexión con el propósito de generar nuevas aportaciones que pluralicen su comprensión del mundo, a partir de la inserción de actividades en las que se pueda reflexionar sobre su contexto social con el objetivo de transformar problemáticas sociales. La formación en lectura crítica ayuda a combatir las manipulaciones sociales, políticas e ideológicas lo que implica que el educando busque transformar dichas realidades. Además, busca despertar la conciencia social mediante la elaboración de juicios sobre la realidad.

Por otra parte, Freire sugiere a los maestros que alfabetizan en lectura crítica poner atención al contenido del texto, ya que este será uno de los factores determinante para que el educando se comprometa con él texto y con la transformación de la realidad. Agrega además que

educar en criticidad es una forma de promover el pensamiento divergente desde el cual se resignifica y se crea nuevas ideas.

De esta manera, se podría decir que la teoría sobre la lectura desde el enfoque sociocultural planteado en líneas anteriores por Daniel Cassany (1970 ) y Paulo Freire (2004) no toma en cuenta los postulados de la lectura como proceso cognitivo sugerido por Walter Kitch (1983) y Arandiga (2005) debido a que la lectura asumida desde el espectro cognitivo da cuenta de los procesos mentales que hace un sujeto al leer a diferencia de la lectura desde el ámbito sociocultural, que considera el cómo afecta el proceso de comprensión lectora las experiencias previas y las prácticas sociales de los sujetos. Por otro lado, las inferencias para Kitch (1993) y Arandiga (2005) giran en torno al texto, pero para Freire (1970) y Cassany (2009) dichas inferencias se dan a partir del compromiso que el lector tenga con el texto, en cuanto a su actitud de desentrañar intencionalidades, propósitos y significados. En este sentido, el presente proyecto de grado se suscribe en la lógica tanto la perspectiva cognitiva como de la sociocultural, por su relevancia social y su compromiso con ir más allá de lo literal, lo cual se relaciona con presente trabajo en que se espera que los estudiantes del grado 8-01 del colegio Domingo Faustino Sarmiento puedan generar una relación entre el texto y sus dinámicas sociales estableciendo los propósitos de lectura sugeridos en el marco de la lectura cognitiva y sociocultural.

## **CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO**

### **3.1 Paradigma de investigación**

El paradigma de investigación en el cual se enmarca este proyecto es el sociocrítico, el cual rechaza la idea de una investigación educativa separada del compromiso político, pues el fin de esta investigación es la transformación social, cuestionándose el *statu quo* establecido, defendiendo un sistema educativo más equitativo, en donde es necesario comprender el role que las ideologías hacen en las prácticas escolares. El objetivo de este paradigma es formar un carácter en los hábitos de reflexión entre la teoría y práctica, en donde los participantes de la investigación se transforman en investigadores también. Desde este enfoque la realidad social se constituye por intereses políticos y sociales, así las cosas, es indispensable tener en cuenta el ejercicio del poder en la sociedad (Santamaría,2013).

Es por lo anterior que el paradigma sociocrítico se ajusta a esta investigación y a la manera en que se desarrollará debido a que, en primer lugar, se adopta un compromiso político desde el análisis crítico donde se asume un compromiso social y político en el estudio de problemáticas sociales Van Dijk (2007). En segundo lugar, el mismo autor asegura que el ACD estudia cómo el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen y legitiman en el discurso. Este tipo de comprensión crítica les permite a los analistas tomar una posición frente a lo que leen.

### **3.2 Enfoque de investigación**

De acuerdo con (Hernández,2014), el enfoque cualitativo se guía por temas significativos de investigación, en el cual la pregunta de investigación e hipótesis surgen antes, durante o después de la recolección y el análisis de datos. Así, el enfoque de investigación cualitativo es circular porque la acción indagatoria se desplaza dinámicamente en una suerte de doble sentido entre los hechos y su interpretación. Por otra parte, cabe mencionar que este enfoque se está nutriendo durante su desarrollo puesto que, el investigador regresa a etapas previas, para complementarlas a partir del trabajo de campo. De este modo, en el enfoque cualitativo se concibe el proceso como autorreflexivo, en el que se relaciona la teoría y la práctica en el cual se desarrolla de forma cíclica volviendo sobre las prácticas escolares; en este sentido, la investigación no es

lineal, ni consta de una pregunta y una hipótesis inmovible, sino que, más bien, estas se construyen durante el proceso. Por otra parte, este enfoque se basa en métodos de recolección no estandarizados, esta recolección apunta a obtener perspectivas y puntos de vista de los participantes teniendo en cuentas aspectos emocionales, significativos y subjetivos.

Si bien el objetivo de esta investigación es fortalecer la comprensión de lectura crítica mediante el análisis crítico del discurso, no se parte de una hipótesis inamovible, sino que esta investigación está abierta al cambio cíclico que sugiere dicho enfoque investigativo. Por otra parte, se toma la recolección de datos en un primer momento para conocer las ideologías presentes en la población a partir de sus puntos de vista, sus emociones, prioridades, experiencias y significados, para poder así hacer la correcta elección del corpus al analizar mediante los postulados del análisis del discurso vinculándolos con su contexto inmediato.

### **3.3 Metodología de investigación**

El diseño metodológico el cual adopta esta investigación es el de investigación acción educativa, el cuál concibe a las instituciones educativas como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico. El aula, la escuela, el mundo mismo son fuentes de investigación de donde emergen problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos. La investigación acción educativa se instala en el paradigma sociocrítico porque genera transformaciones en la acción educativa. . Durante la realización de la práctica educativa, se dan momentos comprensivos y transformadores. El educador en proceso de formación aprende a comprender la realidad en la que actúa para poder transformarla (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001).

Por ello se lleva a cabo el proceso de reflexión por el cual se encuentra un problema en un área determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico auto reflexivo de los

profesionales para mejorar la práctica (McKernan, 1999; citado en Muñoz, Quintero y Munévar, 2001).

Lo anterior, se asume en este proyecto de investigación de la siguiente manera. En primer lugar, se identificó a través de una guía de observación y una prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes del grado 8-01 del colegio Domingo Faustino Sarmiento problemas de comprensión lectora en el área del lenguaje. En segundo lugar, se establece un plan de acción, el cual consiste en desarrollar actividades dinámicas que involucren los postulados teóricos del análisis crítico del discurso especificados anteriormente en el acápite 2.2 marco conceptual para el fortalecimiento de la comprensión de lectura crítica, de manera que los estudiantes logren generar procesos de emancipación a través del estudio del lenguaje mediante la reflexión y el conocimiento. En tercer lugar, se evalúa la propuesta, para ello se revisarán e interpretarán los avances de los estudiantes mediante una bitácora elaborada por ellos mismos donde se dé cuenta del proceso realizado para comunicar los resultados a la comunidad educativa.

### **3.4 Técnicas de recolección de datos**

Las técnicas de recolección de datos fueron usadas para caracterizar a la población y tener un acercamiento a su ambiente o contexto educativo. Así las cosas, se utilizaron tres técnicas de recolección de información: la observación no participante y la prueba diagnóstica de lenguaje. Por consiguiente, en las líneas posteriores se encontrará la aplicación de cada uno de estos al proyecto investigativo.

#### ***3.4.1 Observación no participante y participante***

En el presente proyecto, se implementó la observación no participante con el fin de recolectar información más precisa sobre la población a estudiar, se diseñó una guía de observación centrada en aspectos como las prácticas pedagógicas y didácticas, además de sus afectaciones en los estudiantes, así como las relaciones que se dan en el campo entre los maestros- estudiantes, estudiantes- estudiantes y estudiantes- maestros.

### **3.5 Instrumentos de investigación**

#### ***3.5.1 Diario de campo***

El diario de campo sirvió como técnica complementaria, en el que se registró la información encontrada en la observación y se reportó las actividades de forma planificada. En el presente proyecto, se utilizó esta técnica para registrar información de las observaciones que se hicieron en el colegio Domingo Faustino Sarmiento. En otras palabras, el diario de campo funcionó como una libreta de notas, pero con una organización estructurada que posibilitó registrar las acciones más relevantes para la presente investigación.

Además, se tomó en cuenta las dinámicas de la clase, el contexto, las emociones, los estilos cognitivos, el actuar del maestro y los estudiantes, las ideologías implícitas, las estructuras de poder y finalmente las categorías emergentes que podrían surgir durante las observaciones. Así las cosas, el diario de campo permitió el registro de las acciones sociales y las esferas mencionadas anteriormente dentro de un esquema de organización por semana.

#### **3.5.2 Pruebas diagnósticas**

La prueba diagnóstica de comprensión lectora se construyó con base en las pruebas ICFES saber 8° (2018) adaptada a los propósitos investigativos en las preguntas 1-4-5, también se adaptó la prueba icfes saber módulo lectura crítica preguntas 6-7-8-9. Dicha estructura de preguntas buscó diagnosticar los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, así como los componentes pragmático, sintáctico y semántico en textos continuos y discontinuos.

### 3.6 Matriz Categorical

Objetivo General	Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
<p>Evaluar la incidencia de una propuesta de intervención pedagógica desde el análisis crítico del discurso en el desarrollo de la comprensión de lectura.</p>	<p>Análisis del discurso</p>	<p>Análisis Crítico del discurso</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desigualdad social</li> <li>2. Abuso de poder</li> <li>3. Orden social</li> <li>4. Análisis del uso del lenguaje, palabras, términos, frases, y ejemplos.</li> <li>5. Reconocimiento de estrategias del ACD</li> </ol>	<p>*Aplica estrategias de comprensión de lectura a nivel literal, inferencial y crítico en obras literarias y artículos de prensa.</p> <p>*Compara discursos literarios con los discursos presentes en artículos de prensa.</p> <p>*Valora desde argumentos los discurso que se le presentan debatiendo así sus puntos de vista y explicando la manera en que dichos textos representan, legitiman, reproducen o desafía el abuso de poder, la desigualdad y el orden social.</p>

## CAPÍTULO IV PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

### 4.1 Unidad didáctica

En líneas anteriores se plantearon los fundamentos tanto teóricos como metodológicos en los que se sustenta el presente proyecto de investigación, así pues, continuando con la línea crítica se presenta en este capítulo la propuesta de intervención educativa con el objetivo de dar cuenta de la estrategia de planeación de la intervención que se realiza en la observación participante, la cual se fundamenta en el modelo de pedagogías críticas y se implementa por medio de la siguiente unidad didáctica:

#### GUÍA DE APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

##### I. CARACTERIZACIÓN

Nivel de formación:	Octavo
Fecha:	Del 25 de agosto al 24 de noviembre del 2023.
Espacio académico:	Español 8-01
Nombre del Maestro en Formación:	Valentina Galindo Amaya

##### II. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Factor: Comprensión e interpretación textual.

Subproceso:

- Elaboro hipótesis de lectura de textos literarios y artículos de prensa, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y uso de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.
- Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

##### Derechos Básicos de Aprendizaje:

Comprender los discursos presentes en las obras literarias y los medios de comunicación, atendiendo al contenido, la intención comunicativa del autor y al contexto en que se producen.

## COMPETENCIA(S) Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Competencia(s):	Resultado(s) de aprendizaje
Fortalecer los niveles de lectura inferencial y crítica para la comprensión de obras literarias y artículos de prensa.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplica estrategias de comprensión de lectura a nivel literal, inferencial y crítico en obras literarias y artículos de prensa.</li><li>• Compara discursos literarios con los discursos presentes en artículos de prensa.</li><li>• Valora desde argumentos los discurso que se le presentan debatiendo así sus puntos de vista y explicando la manera en que dichos textos representan, legitiman, reproducen o desafía el abuso de poder, la desigualdad y el orden social.</li></ul>

### Preguntas orientadoras

¿De qué manera influye la tertulia dialógica en la construcción de significado colectivo?

¿Cuál es la mejor manera de abordar textos literarios con los estudiantes?

¿Cuál es la mejor manera de abordar discursos mediáticos con los estudiantes?

¿Cómo pasar de una lectura literal a una lectura inferencial y crítica aplicando un modelo pedagógico desde los postulados del análisis crítico del discurso?

## PROBLEMATIZACIÓN

### Situación de aprendizaje – contexto

Los estudiantes del grado 8-01 de colegio Domingo Faustino Sarmiento presentan dificultades de comprensión lectora puesto que en su mayoría se les dificulta comprender la información explícita texto, reconocer los componentes de un texto, inferir los significados de las palabras en relación con el contexto dado y realizar inferencias sobre los textos que leen. Tampoco valoran los discursos que se les presentan. En otras palabras, la mayoría de las estudiantes del grado 8-01 no pasan del nivel de lectura literal, al inferencial, ni al crítico. En este sentido, se opta por trabajar con el análisis crítico del discurso puesto que su aplicación permite desarrollar los dos últimos niveles de lectura tomados desde:

- El establecimiento de inferencias.
- La lectura de ideologías.
- La intención argumentativa.
- Propósito del texto en el contexto.
- La toma de postura desde argumentos.
- propósitos de lectura.
- La interpretación no solo comprensiva.
- La relación de lo escolar con lo cotidiano.
- La comprensión crítica desde el contexto social.
- La Reflexión de lo que se lee.
- La problematización de la realidad.
- La elaboración de juicios sobre la realidad.
- El interés por combatir manipulaciones sociales, políticas e ideológicas.

Mediante el análisis crítico del discurso el cual basa su teoría en:

El análisis de la manera en que las ideologías operan en los discursos.

- El estudio de los discursos con una actitud.
- El interés en las problemáticas sociales.
- La indagación de la manera en la que las estructuras discursivas representan confirma, legitiman, reproducen o desafían el abuso de poder.

Es por eso que resulta pertinente crear un modelo pedagógico del análisis crítico del discurso para fortalecer la lectura crítica.

## **METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA UNIDAD O MÓDULO – ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

La metodología para la aplicación de este proyecto es el aprendizaje colaborativo, puesto que este se relaciona con el análisis crítico del discurso en su enfoque sociocultural, el cual se basa en la consolidación de relaciones sociales para el desarrollo cognitivo y la construcción de conocimientos. De esta manera, el objetivo común que se busca producir produce un beneficio individual en todos los participantes. Este enfoque es relevante para alcanzar un nivel superior en la comprensión de lectura crítica, pues posiciona al estudiante como un sujeto social que participa en su contexto en la transformación de la realidad, así que se le da un rol más activo en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, favorece la asimilación y comprensión de conceptos, lo que resulta útil a la hora de comprender las perspectivas de análisis discursivo también promueve el desarrollo de la autonomía y la capacidad crítica. Lo que se relaciona con las tertulias dialógicas, en que se construyen los significados en comunidad. Es importante mencionar que esta estrategia de aprendizaje también permite al estudiante afrontar problemas más complejos de la realidad. Lo anterior tiene pertinencia en la propuesta por el interés de los analistas críticos del discurso en abordar problemáticas sociales desde el uso del lenguaje. Otra de las razones por la que se escoge esta estrategia de aprendizaje grupal es porque a los estudiantes del grado 8-01 se les dificulta interactuar con sus compañeros. Partiendo de esta problemática se interviene desde la aplicación del diseño de un modelo pedagógico basado en el análisis crítico del discurso para mejorar la comprensión lectora. La metodología del aprendizaje colaborativo se dividirá en cuatro fases.

- El establecimiento de condiciones iniciales
- Número de integrantes que conformaran los grupos de trabajo colaborativo.  
Criterios para la conformación de grupos de trabajo.

La asignación de roles específicos, a partir de los cuales deberán analizar la información de trabajo.

El establecimiento y comunicación de las reglas de interacción en el grupo.

El monitoreo constante por parte de maestro al grupo y las actividades, orientando al grupo hacia el logro de los resultados mencionados anteriormente en la primera tabla del segundo subtítulo de este documento (consideraciones metodológicas II).

**FASE I** Aplica estrategias de comprensión de lectura a nivel literal, inferencial y crítico. Para el desarrollo del primer nivel transcribe, describe y selecciona información literal relevante, para el segundo nivel produce inferencias a partir del contexto dado.

### **ACTIVIDAD DIDÁCTICA 1**

Elección del tema: Conceptos claves del análisis crítico del discurso.

**Título de la actividad didáctica 1:** Tertulia dialógica

**Descripción de la actividad:** Primero se desarrolla la evocación de los conocimientos previos y las experiencias que posean los estudiantes de conceptos claves del Análisis Crítico del Discurso: desigualdad social, abuso de poder y orden social, a partir de la reflexión sobre imágenes relacionadas con dichos conceptos y que servirán de contexto, las cuales se encuentran pegadas a la pared en tres carteleras (una por cada concepto clave) en forma de galería.

Así pues, para hacer la contemplación se les pide a los estudiantes:

- Transcribir en una hoja el título de la cartelera.
- Seleccionar y describir la imagen que más les llamó la atención de cada cartelera y escribir por qué les llamó la atención.
- Escribir el significado de cada concepto clave, a partir, de las imágenes, usando sus propias palabras.

Para esta actividad se divide el grupo general de treinta y dos estudiantes en tres grupos de diez integrantes cada uno. Se le asigna una cartelera a cada grupo y se cuentan cinco minutos por cronómetro para la observación detenida de la imagen, cuando suene el silbato cada grupo debe pasar a la siguiente y así sucesivamente hasta que cada grupo haya tenido la oportunidad de apreciar todas las imágenes.

Mientras tanto, el docente escribe en el tablero con un marcador los tres conceptos claves de cada cartelera, desigualdad social, orden social y abuso de poder.

Después de la apreciación de la galería, se le pide a un estudiante sujetar el extremo de una madeja de lana, presentarse, y compartir con el grupo las inferencias que logró realizar de una de las categorías seleccionada por el maestro. Luego, el estudiante lanza la madeja a otro participante, quien también hará lo mismo y así sucesivamente, dando como resultado una red, la cual reacciona al movimiento de cada integrante. Finalmente, cuando se tenga la lista de palabras se construye el significado colectivamente de cada imagen para ubicarlo dentro del marco del objetivo de este proyecto de grado se reflexiona acerca de cómo la red construida por la participación de cada miembro del grupo simboliza la sociedad donde el accionar individual se representa en las formas colectivas.

#### **Estrategias de comprensión lectora en la sesión:**

Para fortalecer el nivel de comprensión de lectura literal en esta actividad los estudiantes usan las estrategias de transcripción, descripción y selección de información literal relevante. Puesto

que para Méndez (2023) la lectura literal implica reconocer y recordar la información tal cuál como aparecen expresos en la lectura. (p.33)

Para fortalecer el nivel de comprensión de lectura inferencial en esta actividad el docente en formación presenta las carteleras mencionadas anteriormente como textos discontinuos <sup>8</sup> los cuales según la investigación de Neira Durán (2019) sirven como estrategia para desarrollar la lectura inferencial (p.367). También, dentro de las actividades se les solicita a los estudiantes construir el significado del texto discontinuos con sus propias palabras, ya que, según Flórez (2007) la construcción de significados a partir de un contexto permite al lector generar procesos de aducción o inferencias hipotéticas.

### **Proceso metodológico para la construcción de los productos de aprendizaje:**

1. Se establecen grupos de siete estudiantes.
2. El criterio establecido para la conformación de los grupos será la organización por filas, es decir, cada fila formara un grupo. Cabe aclarar que, en el salón de clase los estudiantes están ubicados en filas verticales de siete estudiantes.
3. Todos los estudiantes llevan a cabo la misma tarea: analizar la información de trabajo.
4. El maestro en esta sesión cumple el rol de moderador de la actividad plasmando en el tablero las ideas principales de cada estudiante frente los conceptos de la galería.

Actividad evaluativa: Se recoge las hojas donde está el trabajo escrito y se evalúa la calidad de las inferencias que están realizando los estudiantes sobre las imágenes de cada cartelera, bajo la rúbrica presentada a continuación:

### **Rúbrica de evaluación**

<p><b>Alto:</b> Transcribe, describe y selecciona de forma completa la información literal de la galería. La producción de las inferencias encierra el significado global de cada exposición. Reflexiona sobre lo que lee problematizando la realidad a partir del uso de las categorías expuestas. <b>0.28 puntos</b></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Básico:</b> transcribe, describe y selecciona de forma incompleta la información literal de la galería, la producción de las inferencias da indicios del significado de cada exposición, sin embargo, no logró encerrar el significado global de cada exposición, genera indicios de la relación entre las categorías expuestas y la realidad, sin embargo, dicha relación no es muy clara. <b>0.14 puntos</b></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Bajo:</b> No transcribe, describe y selecciona la información literal de la galería. La producción de las inferencias no encierra el significado global de cada exposición. No reflexiona sobre lo que lee problematizando la realidad a partir del uso de las categorías expuestas. <b>0.0 puntos</b></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Peso evaluativo porcentual de la actividad/total de curso:** 0.56%

**Peso evaluativo de cada criterio:** 0.28%

**Instrumento de evaluación:** Se adjunta en la bitácora personal de cada estudiante el trabajo realizado en clase

**Fase II** Aplica estrategias de comprensión de lectura a nivel literal, inferencial y crítico. Para el desarrollo del primer nivel transcribe, describe y selecciona información literal relevante, para el segundo nivel produce inferencias a partir del contexto dado y para el tercer nivel aplica estrategias del análisis crítico del discurso en obras literarias.

### **ACTIVIDAD DIDÁCTICA 2**

**Título de la actividad didáctica 2:** Fortaleciendo los niveles de lectura crítica mediante lectura estratégica con miras a realizar análisis crítico del discurso literario.

**Descripción de la actividad:**

Primero se lee la relatoría de la sesión I con el fin de que los estudiantes retomen la secuencia epistémica y didáctica del proyecto de investigación. Después se contextualiza la obra de la rebelión en la granja de George Orwell. Posteriormente se le entrega a cada estudiante el primer y segundo capítulo de la rebelión en la granja de George Orwell y la maestra en formación inicia leyendo en voz alta, mientras que los estudiantes siguen la lectura subrayando la información **literal** del texto: personajes, características de los personajes, dónde, cuándo y en qué orden ocurren los eventos. También el estudiante deberá subrayar con otro color qué categorías **del análisis crítico del discurso** vistas la sesión anterior puede encontrar en el texto literario. Después la maestra cede el turno de lectura en voz alta a un estudiante que quiera participar de manera voluntaria. Después en aras de fortalecer la lectura **inferencial**, el estudiante deberá escribir en una hoja la relación entre lo subrayado y alguno de los tres conceptos claves del análisis crítico del discurso (desigualdad social, abuso de poder y orden social) también realizar una hipótesis de lo que cree que pasará en el segundo capítulo.

**Estrategias de comprensión lectora en la sesión:**

- Estrategia de comprensión de lectura literal: Identificación de detalles en la lectura de información literal como: personajes, características de los personajes, donde, cuando y en qué orden ocurren los eventos.
- Estrategia de comprensión de lectura inferencial: Producción de inferencias a partir de la relación entre las nociones adquiridas la clase anterior con la nueva información literal.
- Estrategia de comprensión de lectura crítica: problematizar la realidad a partir de las nociones de análisis crítico del discurso: ‘orden social, desigualdad social y abuso de poder’.

**Proceso metodológico para la construcción de los productos de aprendizaje:**

1. No se divide al grupo en subgrupos.
2. Todos los estudiantes leerán. Sin embargo, la maestra le da la palabra al estudiante que de manera voluntaria decide asumir el rol de lector oral.
3. El proceso metodológico para aplicar las estrategias de comprensión lectora se divide en los siguientes 3 momentos:

**Momento 1.** A nivel literal será subrayar los personajes principales, sus características, dónde, cuándo y en qué orden ocurren los eventos.

**Momento 2** A nivel crítico el estudiante deberá problematizar la realidad de la granja subrayando que nociones del ACD vistas la sesión anterior (abuso de poder, desigualdad social y orden social) encuentra en la lectura de rebelión en la granja de George Orwell.

**Momento 3.** A nivel inferencial el estudiante deberá escribir una hipótesis de la relación entre la información literal relevante subrayada el paso 1 y las nociones del paso 2.

**Actividad evaluativa:** Se recoge el material donde los estudiantes aplicaron las estrategias de comprensión de lectura planteadas anteriormente y se evalúan con base en una rúbrica.

Peso evaluativo porcentual de la actividad/total de curso: 0.56%

Instrumento y criterios de evaluación (peso evaluativo de cada criterio):

Se evaluó la actividad en una escala del 0 al 0.5 donde 0 será el puntaje más bajo y 0.5 el puntaje más alto.

Instrumento de evaluación: Bitácora

criterios de evaluación:

**Alto:** Subraya información literal del texto, personajes, características de los personajes, dónde y cuando ocurren los eventos y orden de los eventos, Existe una relación semántica entre lo que los estudiantes escribieron y los conceptos bases del ACD, la calidad de la argumentación es satisfactoria, el estudiante logra conectar los conceptos bases del ACD con el primer capítulo de rebelión en la granja de George Orwell. **0.5 puntos**

**Básico:** Subraya información literal del texto, personajes, características de los personajes, dónde y cuando ocurren los eventos y orden de los eventos, sin embargo, no se hace de forma completa. Existe una relación semántica entre lo que los estudiantes escribieron y las categorías del ACD, pero la calidad de la argumentación no es satisfactoria, el estudiante logra conectar al menos una de las categorías del ACD con el primer capítulo de rebelión en la granja de George Orwell. **0.25 puntos**

**Bajo:** No subraya información literal del texto, personajes, características de los personajes, dónde y cuando ocurren los eventos y orden de los eventos, No se evidencia una relación semántica entre lo que los estudiantes escribieron y los conceptos bases del ACD, no hay argumentación, el estudiante no logra conectar los conceptos bases del ACD con el primer capítulo de rebelión en la granja de George Orwell. **0.0 puntos**

## **FASE IV** Reconoce estrategias del análisis crítico del discurso

### **ACTIVIDAD DIDÁCTICA 3**

**Elección del tema:** Construyendo conocimiento

**Título de la actividad didáctica 3:** ¿Qué es y cómo hacer análisis crítico del discurso?

**Descripción de la actividad:** Primero se lee la relatoría de la sesión III, después los estudiantes recibirán una sesión sobre qué es el discurso literario y político y cómo analizarlos desde la perspectiva crítica. Tomando en cuenta los planteamientos de Teun A. Van Dijk, Ruth Wodack, Pedro Santander, Neila Pardo y Eric Blair.

1. Elección del texto (texto literario, un artículo periodístico o una conversación).
2. Búsqueda de palabras o frases que la revelen que posición tiene el autor del texto en torno al tema.
3. Búsqueda del modo en que el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad.
4. Análisis de la manera en la que se describe a los personajes del texto.
5. Comparación de un texto con otro.
6. Búsqueda de la intención del autor dentro del texto.
7. Definición de sesgos o ideologías presentes en el texto.
8. Análisis de la forma y la producción textual.
9. Análisis de ¿quién tiene acceso al texto?
10. Análisis de citas y diversas fuentes en el texto.
11. Identificación de las categorías: abuso de poder, desigualdad social y orden social.

Para esto se dividirá al salón en subgrupos, cada grupo recibirá un planteamiento de cómo hacer ACD y su explicación, cada integrante del grupo debe leer y comprender dicha información, pues al final serán los estudiantes quienes le explicarán a los demás compañeros del salón como hacerlo. Cada estudiante deberá tomar apuntes en una hoja que se les proveerá, sobre cada planteamiento.

#### **Proceso metodológico para la construcción de los productos de aprendizaje:**

1. El tamaño ideal del grupo será de a 3 integrantes.
2. El criterio para establecer el grupo será voluntario, es decir, los estudiantes son libres de elegir con quien trabajar.
3. Los roles serán un lector, escritor y orador. El lector leerá en voz alta la información contenida en el texto, el escritor tomará apuntes de las ideas principales del texto y el orador se encargará de explicar en voz alta para todos en que consiste el planteamiento asignado.
4. La regla es que todos los integrantes del grupo deben participar en la actividad

**Actividad evaluativa:**

Se evalúa la participación de los oradores por ser el resultado de la lectura colaborativa. Bajo una rúbrica presentada en el apartado criterios de evaluación.

**Peso evaluativo porcentual de la actividad/total de curso:**0.56%

**Instrumento y criterios de evaluación (peso evaluativo de cada criterio):**0.28%

Instrumento de evaluación: Bitácora

**criterios de evaluación:**

- **Alto:** los estudiantes construyen una definición escrita de cada planteamiento para hacer análisis crítico del discurso, usando sus propias palabras. **0.28**
- **Básico:** Escribe de forma literal la definición de cada estrategia de análisis crítico del discurso. Solicitando a los estudiantes expositores que les dictaran la definición. **0.14**
- **Bajo:** No participa en la actividad. **0.0**

**FASE V** Compara discursos literarios (ficción, imaginación) con los discursos presentes en artículos de prensa (realidad, hechos).

**ACTIVIDAD DIDÁCTICA 5**

**Elección del tema:** fortalecimiento de la lectura literaria, inferencial y crítica desde el ACD.

**Título de la actividad didáctica 5:** Entre la ficción y la realidad esferas políticas del lenguaje.

**Descripción de la actividad:** Primero se lee la relatoría de la sesión IV, después, todos los estudiantes recibirán el taller (ver anexo 2) titulado 'comprendiendo y analizando discursos políticos desde la perspectiva crítica'. En este taller los estudiantes encontrarán el discurso político de María Fernanda Cabal, (actual miembro del Senado Colombiano de ideología conservadora) publicado a modo de artículo de opinión en la revista Semana. Además, encontrarán ocho preguntas las cuales estarán orientadas a fortalecer cada nivel de comprensión lectora de la siguiente manera:

Tipo de pregunta	Pregunta	0.8	0.0
Pregunta literal #1	Enumera los personajes que aparecen en el texto y describe sus características positivas y negativas que les atribuye la revista semana.	El estudiante identifica los personajes del texto y sus características.	El estudiante no identifica los personajes del texto y sus características.
Pregunta inferencial-Intertextual#2	Identifica que personajes de la rebelión en la granja se parecen a las personas que aparecen en este texto. Justifique su respuesta	El estudiante compara las personas que se nombran en el artículo de opinión con los personajes del primer capítulo de rebelión en la granja.	el estudiante no compara las personas que se nombran en el artículo de opinión con los personajes del primer capítulo de rebelión en la granja.
Pregunta inferencial –ACD#3	Selecciona las frases con las cuales se caracteriza los integrantes del grupo nosotros y ellos. (nosotros serían los opositores del actual gobierno y ellos el gobierno)	El estudiante infiere información implícita, identificando las frases que caracterizan a los integrantes del grupo ‘nosotros y ellos’.	El estudiante no infiere información implícita, identificando las frases que caracterizan a los integrantes del grupo ‘nosotros y ellos’.
Pregunta literal#4	Haz una lista de hechos llevados a cabo por los gobernantes.	El estudiante realiza una lista de hechos llevados a cabo por los gobernantes.	El estudiante no realiza una lista de hechos llevados a cabo por los gobernantes.
Pregunta Inferencial-ACD #5	Elabora una hipótesis cual podría ser la	El estudiante elabora hipótesis sobre la	El estudiante no elabora hipótesis

	causa para utilizar dichas palabras para caracterizar al gobierno.	causa de la utilización de determinadas palabras para referirse al gobierno actual.	sobre la causa de la utilización de determinadas palabras para referirse al gobierno actual.
Pregunta inferencial Crítica-ACD #6	¿Cuál podría ser la intención del autor?	El estudiante genera inferencias de la intención del autor a partir de la comprensión del sesgo ideológico.	El estudiante no genera inferencias de la intención del autor a partir de la comprensión del sesgo ideológico.
Pregunta Inferencial-crítica y ACD #7	¿Identificas en el artículo de opinión leído anteriormente, alguna categoría de análisis crítico del discurso como: desigualdad, abuso de poder u orden social? Escribe que categoría encuentras y cómo se ve representada en el texto.	El estudiante infiere información implícita del texto a partir del conocimiento que ya tiene acerca de las categorías del ACD: desigualdad social, orden social y abuso de poder.	El estudiante no infiere información implícita del texto a partir del conocimiento que ya tiene acerca de las categorías del ACD: desigualdad social, orden social y abuso de poder.

**Proceso metodológico para la construcción de los productos de aprendizaje:**

1. En esta actividad inicialmente no se establecerán grupos de trabajo, cada estudiante leerá de forma individual la información contenida en el texto.
2. En la socialización se formarán grupos de a 8 estudiantes cada uno deberá leer la respuesta de cada pregunta.
3. No se fijan roles específicos a cada integrante del grupo.
4. El maestro en formación debe monitorear que todos los integrantes del grupo hayan socializado la pregunta correspondiente

**Actividad evaluativa:**

Los estudiantes deberán responder las preguntas del taller y cada pregunta será evaluada de acuerdo a una rúbrica.

**Peso evaluativo porcentual de la actividad/total de curso:**0.56

**Instrumento y criterios de evaluación (peso evaluativo de cada criterio):** 0.08%

**Instrumento de evaluación:** Bitácora

**criterios de evaluación:**

El estudiante sigue correctamente las instrucciones y responde de manera correcta a cada pregunta.

La participación activa en el grupo es evidente.

**FASE VI**

Aplica estrategias del ACD a un texto literario.

**ACTIVIDAD DIDÁCTICA 6**

**Título de la actividad didáctica:** distopías y realidades

**Descripción de la actividad:** Primero se lee la relatoría de la sesión V, después, los estudiantes reciben el taller distopías y realidades, en el cual encontrarán la primera parte de la novela distópica 1984 de George Orwell y las instrucciones de lectura, para este taller se aplica las estrategias del ACD:

- 1.Análisis de la descripción de los personajes en el texto.
- 2.Evaluación de cómo el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros).
- 3.Identificación de sesgos o ideologías presentes en el texto.
- 4.Identificación de una de las categorías del ACD (desigualdad social, abuso de poder y orden social)

Mediante los círculos de lectura de Harvey Daniels que consiste en formar grupos de seis integrantes, cada uno tendrá un role diferente. En este sentido, se presenta para el nivel de lectura la literal: el director de la discusión quién aplicará la estrategia #1 del ACD redactando una pregunta sobre la descripción de un personaje del texto. Para el nivel de lectura inferencial Para el nivel de lectura inferencial, el ilustrador aplicara la estrategia del ACD #2 creando una

representación visual de como el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros), para este mismo nivel el presentador del plan mostrará la ilustración al grupo para que los demás infieran su significado y el resumidor preparará un resumen de la lectura. Para el nivel de lectura crítica, el iluminador aplicará la estrategia del ACD#3 seleccionando un párrafo en el que se pueda identificar una ideología. Para este mismo nivel de comprensión lectora, el conector aplicará la estrategia# 4 buscando conexiones entre el texto y la realidad social identificando al menos una de las categorías del ACD. Al final de la actividad cada estudiante debe socializar el trabajo que realizó de forma individual con su grupo.

**Proceso metodológico para la construcción de los productos de aprendizaje:**

1. El tamaño ideal de los grupos será de seis estudiantes que se formaran de manera aleatoria.
2. Se asigna a cada estudiante un role específico a partir del cual deberá analizar la información de trabajo.
3. El maestro en formación lleva a cabo un monitoreo constante del grupo y la actividad, orientando al grupo hacia el logro de los resultados de comprensión lectora.
4. Los estudiantes desempeñaran su role en una hoja la cual será recogida al final de la sesión y evaluada bajo la siguiente rúbrica.

Role	Nivel de lectura	0.37	0.0
Director de la discusión	Literal-ACD	El estudiante plantea pregunta sobre la descripción de un personaje del texto usando la estrategia del ACD: análisis de la descripción de los personajes en el texto.	El estudiante no plantea pregunta sobre la descripción de un personaje del texto usando la estrategia del ACD: análisis de la descripción de los personajes en el texto.
Ilustrador	Inferencial	El estudiante crea una representación visual usando la estrategia del ACD: Evaluación de cómo el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros).	El estudiante no crea una representación visual usando la estrategia del ACD: Evaluación de cómo el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros).

Presentador del plan	Inferencial	El estudiante muestra la ilustración al grupo para que los demás infieran su significado	El estudiante no muestra la ilustración al grupo para que los demás infieran su significado
Resumidor	Inferencial	El estudiante elabora un resumen de la lectura.	El estudiante no elabora un resumen de la lectura.
Iluminador	Crítico-ACD	El estudiante selecciona un párrafo en el que se pueda identificar una ideología.	El estudiante selecciona un párrafo en el que se pueda identificar una ideología.
El conector	Crítico-ACD	El estudiante encuentra relación entre el texto y la realidad social identificando las categorías del ACD.	El estudiante no encuentra relación entre el texto y la realidad social identificando de las categorías del ACD.

**Actividad evaluativa:**

Se evalúa el role individual de cada estudiante con 0.37 y el ejercicio de conector que todos deben realizar con 0.19 a partir de la rúbrica presentada anteriormente.

**Peso evaluativo porcentual de la actividad/total de curso: 0.56**

**Instrumento de evaluación:** Bitácora

**Peso evaluativo de cada criterio:** 0.09 décimas

## **FASE VII**

Compara discursos literarios (ficción, imaginación) con los discursos presentes en artículos de prensa (realidad, hechos).

### **ACTIVIDAD DIDÁCTICA 7**

**Título de la actividad didáctica:** una noticia desde la perspectiva del análisis crítico del discurso

**Descripción de la actividad:** Se lee la relatoría de la sesión VI para retomar la secuencialidad del proyecto después, todos los estudiantes recibirán el taller de lectura: ‘una noticia desde la perspectiva del análisis crítico del discurso’, en este taller se analizará desde el análisis crítico del discurso el mismo hecho desde diferentes fuentes de información.

#### **Proceso metodológico para la construcción de los productos de aprendizaje:**

1. Los estudiantes aplicaran las estrategias de lectura aprendidas en sesiones anteriores:
  - \*Para el nivel literal: transcripción, selección, descripción, significación, identificación del contexto,
  - \*Para el nivel inferencial: producción de inferencias a partir del contexto, interpretación de expresiones figurativas desde el contexto,
  - \*Para el nivel crítico- ACD: (cómo hacer ACD) problematización de la realidad, toma de postura desde argumentos, identificación de ideologías, reflexión sobre lo que lee, intención del autor, comparación de un texto con otro.
2. Los estudiantes compararan como se manipula la información en la distopía de 1984 leída en la sesión anterior y las noticias difundidas por los medios de comunicación nacional.

#### **Actividad evaluativa:**

Se evalúa si los estudiantes implementaron las estrategias de comprensión lectora trabajadas desde la sesión I en esta sesión. Sí analizaron desde la perspectiva del ACD la noticia y sí compararon el discurso literario con el discurso mediático.

**Peso evaluativo porcentual de la actividad/total de curso:** 0.56

**Instrumento y criterios de evaluación (peso evaluativo de cada criterio):** 0.18

0.16	0.0
Los estudiantes implementaron estrategias de lectura.	Los estudiantes no implementaron estrategias de lectura.
Los estudiantes analizaron desde la perspectiva del ACD la noticia.	Los estudiantes no analizaron desde la perspectiva del ACD la noticia.
Los estudiantes compararon el discurso literario con el discurso mediático.	Los estudiantes compararon el discurso literario con el discurso mediático.
<b>Instrumento de evaluación:</b> Bitácora	
<b>Peso evaluativo de cada criterio:</b> 0.16	

### ACTIVIDAD DIDÁCTICA VIII

- Valora desde argumentos los diferentes discursos que se le presentan debatiendo así sus puntos de vista explicando la manera en que dichos textos representan, legitiman, reproducen o desafía el abuso de poder, la desigualdad y el orden social.

**Título de la actividad didáctica 8:** Debatiendo puntos de vista: leyendo tras las líneas.

**Descripción de la actividad:** Se lee la relatoría de la sesión VII, se escoge al azar ocho estudiantes quienes construirán un performance en el que representarán una ideología como políticos en campaña electoral, En este sentido, sacaran de una bolsa que tendrá en su interior dos colores diferentes de papel cuatro azules y cuatro rojos, estos papeles tendrán dos propuestas diferentes sobre problemáticas sociales como: seguridad, derechos entre otros, estas propuestas serán tomadas de políticos colombianos que las han planteado desde la ideología de izquierda y de derecha, los estudiantes que sacaron las propuestas de la bolsa tendrán un espacio para defender desde argumentos la propuesta que les correspondió, mientras que los otros estudiantes deberán primero leer y después evaluar críticamente los argumentos que se les están presentados por sus compañeras, resolviendo un taller corto en el que se les pregunta:

Nivel de lectura	Pregunta	0.08	0.0
Lectura literal	¿Cuál es el tema de la propuesta que estoy escuchando?	El estudiante identifica el tema de la propuesta	El estudiante no identifica el tema de la propuesta

Lectura literal- ACD	¿Qué palabras o frases revelan la posición que tiene el político en torno al tema?	El estudiante reconoce que palabras o frases revelan la posición que tiene el político en torno al tema.	El estudiante no reconoce que palabras o frases revelan la posición que tiene el político en torno al tema.
Lectura inferencial- ACD	¿esta propuesta incluye o excluye a los lectores de una comunidad?	El estudiante infiere que esta propuesta incluye o excluye a los lectores de una comunidad.	El estudiante no infiere que esta propuesta incluye o excluye a los lectores de una comunidad.
Lectura inferencial	¿Qué diferencia hay entre una ideología y otra?	El estudiante infiere la diferencia entre una ideología y otra	El estudiante no infiere la diferencia entre una ideología y otra
Lectura crítica	¿Cuál es tu posición frente a la propuesta que estas escuchando?	El estudiante toma posición frente a la propuesta que está escuchando	El estudiante no toma posición frente a la propuesta que está escuchando
Lectura Crítica ACD	¿Cuál es la intención que tiene el político dentro del contexto?	El estudiante comprende el propósito del texto en el contexto.	El estudiante no comprende el propósito del texto en el contexto.
Lectura crítica ACD	¿Esta propuesta representa, legitima, reproduce o desafía el abuso de poder, la desigualdad social o el orden social?	El estudiante reflexiona sobre lo que lee desde la perspectiva del análisis crítico del discurso	El estudiante no reflexiona sobre lo que lee desde la perspectiva del análisis crítico del discurso

**Proceso metodológico para la construcción de los productos de aprendizaje:**

1. Se selecciona de manera aleatoria a los estudiantes que realizaran el performance a partir de las propuestas de diferentes ideologías.
2. Los estudiantes que no realizarán el performance recibirán una hoja con las preguntas anteriormente planteadas.
3. La maestra en formación acompañará el proceso de responder a las preguntas.

**Peso evaluativo porcentual de la actividad/total de curso: 0.56**

**Instrumento y criterios de evaluación (peso evaluativo de cada criterio):** Se evalúa la actividad con base en la rúbrica planteada anteriormente dónde el puntaje máximo a alcanzar por cada pregunta será de 0.08 puntos y un puntaje mínimo de 0.0. Dicho taller se adjuntará a la bitácora personal de cada estudiante

## **FASE IX**

- Valora desde argumentos los discursos que se le presentan debatiendo así sus puntos de vista explicando la manera en que dichos textos representan, confirman, legitiman, reproducen o desafía el abuso de poder, la desigualdad y el orden social.

**Título de la actividad didáctica 9:** Eligiendo

**Descripción de la actividad:** Se lee la relatoría de la sesión VIII. Después se les entrega a los estudiantes el taller que realizaron la sesión anterior con el objetivo de que con base en el análisis crítico del discurso que realizaron la sesión anterior los estudiantes deben tomar una posición mediante el voto, puede elegir entre ideología de izquierda, de derecha o voto en blanco, pero debe argumentar su elección.

**Proceso metodológico para la construcción de los productos de aprendizaje:**

Cada estudiante recibirá una boleta electoral en la que tomara posición, es decir, que podrá escoger entre la ideología de izquierda, derecha o voto en blanco, argumentando su elección, posteriormente depositara el voto con los argumentos en una urna.

**Peso evaluativo porcentual de la actividad/total de curso: 0.56**

**Instrumento y criterios de evaluación (peso evaluativo de cada criterio):** cada voto tendrá un valor de 0.56 siempre y cuando el estudiante haya argumentado su posición con base en las respuestas del taller anterior, dicho voto se adjuntará en su bitácora personal.

## CAPÍTULO V MATRIZ DE ANÁLISIS DE DATOS

### 5.1 Organización de datos y análisis de resultados

Para la elaboración de las conclusiones se optó por reconocer la categoría general de desempeño de los estudiantes en comprensión de lectura crítica a partir de la aplicación de una unidad didáctica en torno al análisis crítico del discurso (ACD), para esto se diseñó una matriz de resultados en la que se tuvo en cuenta las fases de planeación, ejecución, evaluación y revisión. Así como la categoría del ACD aplicadas por sesión, el número de la sesión para establecer un orden cronológico que permitiera medir los desempeños de los estudiantes en el tiempo, para validar qué prácticas fortalecieron el nivel de comprensión de lectura y cómo se dio el proceso.

En este sentido, en la matriz se encuentra la primera casilla '**sesión #**' allí el lector puede identificar de que número se dé que sesión practica se está hablando. En la segunda columna se encuentra el segmento titulado '**componente de ACD aplicado**' en el cual se muestra la parte de la teoría del ACD que se tomó para la realizar la sesión. En la tercera columna titulada '**Breve descripción de la actividad y enlace de planeación**' se aborda la fase de planeación y ejecución, proporcionando en la casilla superior una descripción corta acerca de en qué consistió la actividad y en la casilla inferior el enlace de la planeación que conducirá al lector realizar una lectura más detallada sobre la sesión. En la cuarta casilla se muestra la parte de '**evidencia**' allí se encuentra los productos realizados por los estudiantes del grado 8-01 para cada sesión, lo cuales fueron medidos por una rúbrica de desempeño señalada en la casilla '**rúbrica de evidencia**' en la cual se toma en cuenta la escala de calificación nacional en tres aspectos: Alto, fue designado a los estudiantes que alcanzaron un desempeño alto en los resultados de aprendizaje en la sesión. Básico, fue aplicado para las estudiantes que realizaron las actividades planteadas, sin embargo, con oportunidad de mejora. En este sentido, bajo fue denominado para

los estudiantes que no realizaron la actividad planeada en la sesión. Después, se encuentra la columna ‘**Resultado de aprendizaje en los niveles de comprensión lectora**’ en este espacio se encuentra el porcentaje de los estudiantes que alcanzaron los resultados de aprendizaje en cada nivel de comprensión de lectura, para calcular dicho porcentaje se restó el número de participantes en la actividad menos la cantidad total de estudiantes, después se revisó los trabajos de los estudiantes bajo las rúbricas de la columna anterior, luego en cada sesión se identificó que ejercicios evaluaban cada nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), se contó el número de estudiantes que hicieron el ejercicio de manera correcta y la cifra se pasó a porcentaje, mediante una regla de tres. Finalmente, se encuentra la columna titulada ‘**¿De qué manera incidió el ACD en la comprensión lectora?**’ En esta sección se concluye tomando en cuenta las cinco columnas anteriores de qué manera el ACD incidió o no, en mejorar los niveles de comprensión lectora.

<b>Sesión #</b>	1
<b>Componente del ACD aplicado</b>	Reconocimiento de las categorías del ACD.
<b>Breve descripción de la actividad</b>	Para esta sesión se diseñó una galería con tres exposiciones principales, la primera llevaba como título <i>desigualdad social</i> , la segunda <i>abuso de poder</i> y la tercera <i>orden social</i> , categorías en las que el analista crítico del discurso centra su atención, en cada título se plasmaron imágenes referentes a cada concepto. De manera que los estudiantes se dividieron en tres grupos de diez integrantes; para analizar cada exposición los estudiantes debían transcribir en una hoja las tres categorías, para después seleccionar y describir la imagen que más les llamó la atención y escribir su posible significado. Después, se socializan las inferencias y reflexiones que hicieron los estudiantes sobre la galería.
<b>Enlace de la planeación</b>	<a href="#">Planeación 1.docx</a>
<b>Evidencia</b>	<a href="#">Evidencia 1</a>

<b>Rúbrica de la evidencia</b>	<b>Alto:</b> Transcribe, describe y selecciona de forma completa la información literal de la galería. La producción de las inferencias encierra el significado global de cada exposición. Reflexiona sobre lo que lee problematizando la realidad a partir del uso de las categorías expuestas.
	<b>Básico:</b> transcribe, describe y selecciona de forma incompleta la información literal de la galería, la producción de las inferencias da indicios del significado de cada exposición, sin embargo, no logró encerrar el significado global de cada exposición, genera indicios de la relación entre las categorías expuestas y la realidad, sin embargo, dicha relación no es muy clara.
	<b>Bajo:</b> No transcribe, describe y selecciona la información literal de la galería. La producción de las inferencias no encierra el significado global de cada exposición. No reflexiona sobre lo que lee problematizando la realidad a partir del uso de las categorías expuestas.
<b>Resultado de aprendizaje en los niveles de comprensión lectora</b>	<b>Literal:</b> No transcribe, describe y selecciona la información literal de la galería. La producción de las inferencias no encierra el significado global de cada exposición. No reflexiona sobre lo que lee problematizando la realidad a partir del uso de las categorías expuestas.
	<b>Inferencial:</b> <i>el 33% de los estudiantes alcanzó el resultado de aprendizaje a alto a nivel inferencial a través de la elaboración de inferencias sobre el significado de la imagen.</i>
	<b>Crítico:</b> <i>El 77% de los participantes logran reflexionar sobre lo que leen al problematizar la realidad a partir de las categorías del ACD como abuso de poder, desigualdad y orden sociales.</i>
<b>¿De qué manera incidió el ACD en la comprensión lectora?</b>	En esta actividad la enseñanza del ACD influyó parcialmente en la comprensión de lectura puesto que en el nivel de lectura literal no fueron las categorías del ACD expuestas en la galería lo que los ayudo a comprender los sentidos implícitos, si no las estrategias de lectura transcribir, describir y seleccionar. Sin embargo, la producción de inferencias a partir de las imágenes del significado de las categorías del ACD si incidió en que los estudiantes mejoraran su nivel de comprensión de lectura crítica al problematizar la realidad usando las categorías del ACD , puesto que los estudiantes interpretaron la galería más allá de la

	<p>mera comprensión, llegando a conclusiones como: la desigualdad social está relacionada con las clases sociales, la injusticia, con el hecho de que el pobre se haga cada vez más pobre y el rico más rico ( mostradas en la columna de evidencias) , asumiendo una posición crítica frente a la realidad del contexto y tomando conciencia de su entorno. (Freire como se cita en Martínez, 2014, p. 84).</p>
<b>Sesión #</b>	2
<b>Componente del ACD aplicado</b>	Identificación de las categorías del ACD: <i>desigualdad social, abuso de poder y orden social</i> en el texto literario
<b>Breve descripción de la actividad</b>	<p>Para esta sesión se contextualizó la obra Rebelión en la granja de George Orwell, después cada estudiante recibió los capítulos I y II de la obra, se leyó en voz alta, en tanto los estudiantes subrayaban información literal del texto como personajes, características de estos, dónde, cuándo y en qué orden ocurren los eventos. Asimismo, los estudiantes relacionaron las categorías del ACD vistas la sesión anterior dentro de la obra mediante el subrayado, la toma de nota y la elaboración de analogías. Luego, otro estudiante de manera voluntaria procede a leer en voz alta. Después en aras de fortalecer la lectura inferencial, el estudiante deberá escribir en una hoja la relación entre lo subrayado y alguno de las tres categorías del ACD (desigualdad social, abuso de poder y orden social) también realizar una hipótesis de lo que cree que pasará en el segundo capítulo.</p>
<b>Enlace de la planeación</b>	<a href="#">Planeación sesión 2.docx</a>
<b>Evidencia</b>	<a href="#">Evidencia 2</a>
<b>Rúbrica de la evidencia</b>	<p><b>Alto:</b> Subraya información literal del texto, personajes, características de los personajes, dónde y cuando ocurren los eventos y orden de los eventos, Existe una relación semántica entre lo que los estudiantes escribieron y los conceptos bases del ACD, la calidad de la argumentación es satisfactoria, el estudiante logra conectar los conceptos bases del ACD con el primer capítulo de rebelión en la granja de George Orwell.</p> <p><b>Básico:</b> Subraya información literal del texto, personajes, características de los personajes, dónde y cuando ocurren los eventos y orden de los eventos, sin embargo, no se hace de forma completa. Existe una relación semántica entre lo que los estudiantes escribieron y las categorías del ACD, pero la calidad de la argumentación no es satisfactoria, el estudiante logra conectar al menos una de las categorías del ACD con el primer capítulo de rebelión en la granja de George Orwell.</p>

	<p><b>Bajo:</b> No subraya información literal del texto, personajes, características de los personajes, dónde y cuando ocurren los eventos y orden de los eventos, No se evidencia una relación semántica entre lo que los estudiantes escribieron y los conceptos bases del ACD, no hay argumentación, el estudiante no logra conectar los conceptos bases del ACD con el primer capítulo de rebelión en la granja de George Orwell.</p>
<p><b>Resultado de aprendizaje en los niveles de comprensión lectora</b></p>	<p><b>Literal:</b> El 85% de los estudiantes alcanzo el resultado de aprendizaje a nivel literal por medio de la identificación de información literal del texto como: personajes, características de los personajes, donde, cuando y en qué orden ocurren los eventos.</p>
	<p><b>Inferencial:</b> El 75% logró el resultado de aprendizaje de aprendizaje a nivel inferencial por medio de la elaboración de inferencias a partir de la relación entre las nociones adquiridas la clase anterior con la nueva información literal.</p>
	<p><b>Crítico:</b> El 65 % de los estudiantes problematizó la realidad de la granja a partir de las nociones de análisis crítico del discurso: ‘orden social, desigualdad social y abuso de poder’. este ejercicio también contribuyo a la toma de postura desde argumentos, la reflexión de lo que se lee y la elaboración de juicios sobre la realidad.</p>
<p><b>¿De qué manera incidió el ACD en la comprensión lectora?</b></p>	<p>En esta actividad se dio la instrucción de identificar personajes principales, características de los personajes, dónde, cuándo y en qué orden sucedieron los eventos, por medio de la lectura guiada y en voz alta lo que influyó a que los estudiantes pudieran comprender la información literal del texto. La búsqueda de las categorías (abuso de poder, desigualdad social y orden social) del ACD en el texto literario incidió en que los estudiantes elaboraran inferencias y conclusiones sobre como dichas categorías estaban presentes en el texto lo que los llevó a un nivel de lectura crítica al reflexionar y problematizar la realidad.</p>
<p><b>Sesión #</b></p>	<p>3</p>
<p><b>Componente del ACD aplicado</b></p>	<p>Análisis del uso del lenguaje, palabras, términos, frases, y ejemplos.</p>
<p><b>Breve descripción de la actividad</b></p>	<p>Para esta sesión, los alumnos recibirán una versión impresa de los capítulos tres y cuatro de "Rebelión en la Granja", acompañados de preguntas diseñadas para fomentar la comprensión literal, inferencial y crítica mientras avanzan en la lectura. Esto implica que la lectura será interrumpida por preguntas que invitan al estudiante a detenerse y comprender lo que están leyendo. El proceso de lectura continúa con la obra "Rebelión en la Granja", y se plantean preguntas a lo largo de la misma para verificar que el estudiante esté comprendiendo tanto el contenido literal como inferencial y crítico. En otras palabras, se</p>

	presentan preguntas al estudiante conforme avanza en la lectura, con el propósito de asegurar su comprensión antes de seguir adelante.
<b>Enlace de la planeación</b>	<a href="#">sesión 3.docx</a>
<b>Evidencia</b>	<a href="#">Evidencia 3</a>
<b>Rúbrica de la evidencia</b>	<b>Alto:</b> A nivel literal el estudiante identifica: los personajes del texto y sus características, los hechos que suceden en la historia, el contexto (lugar, tiempo y circunstancias). A nivel inferencial: el estudiante realiza inferencias a partir del contexto dado, interpreta las expresiones figurativas desde el significado literal, infiere ideas que no estén explícitas en el texto. A nivel crítico: toma postura desde argumentos, identifica ideologías y reflexiona sobre lo que lee.
	<b>Básico:</b> A nivel literal el estudiante identifica algunos personajes del texto y sus características, algunos hechos que suceden en la historia, parte del contexto (lugar, tiempo y circunstancias). A nivel inferencial: el estudiante realiza inferencias a partir del contexto dado. Sin embargo, estas no son muy claras. A nivel crítico: toma postura desde argumentos, aunque estos no sean muy sólidos. El estudiante identifica ideologías, pero no encuentra la manera de describirlas y el estudiante reflexiona de una manera no muy clara sobre lo que lee.
	<b>Bajo:</b> A nivel literal el estudiante no identifica: los personajes del texto y sus características, los hechos que suceden en la historia, el contexto (lugar, tiempo y circunstancias). A nivel inferencial: el estudiante no realiza inferencias a partir del contexto dado, ni interpreta las expresiones figurativas desde el significado literal, tampoco infiere ideas que no estén explícitas en el texto. A nivel crítico: No toma postura desde argumentos, ni identifica ideologías y tampoco reflexiona sobre lo que lee.
<b>Resultado de aprendizaje en los niveles de comprensión lectora</b>	<b>Literal:</b> El 76% de los estudiantes alcanzo el resultado de aprendizaje a nivel literal por medio del desarrollo de preguntas orientadoras sobre personajes y contexto
	<b>Inferencial:</b> El 55% de los estudiantes logró establecer inferencias por medio de preguntas que condujeran a los estudiantes a elaborar conclusiones.
	<b>Crítico:</b> El 44% de los estudiantes logró reconocer ideologías mediante la elaboración de preguntas basadas en el sistema de creencias implícito en la obra de la rebelión en la granja.
<b>¿De qué manera incidió el ACD en la comprensión lectora?</b>	La lectura interrumpida por preguntas basadas en el ACD en torno a la búsqueda de palabras incidió en que los estudiantes comprendieran el sentido literal del texto al identificar los personajes del texto y sus características, los hechos que suceden en la historia, el contexto (lugar, tiempo y circunstancias). A nivel inferencial las preguntas del ACD

	relacionadas con la búsqueda de ejemplos y el análisis de frases incidió en que los estudiantes elaboraran inferencias a partir del contexto dado, interpretaran las expresiones figurativas desde el significado literal. A nivel crítico el análisis de uso del lenguaje influyó en que los estudiantes pudieran reconocer ideologías puesto que les permitió desentrañar las connotaciones detrás de las palabras utilizadas en el texto, revelando así las creencias y perspectivas de los personajes que reflejaban sus posturas alcanzando así de forma parcial un nivel de comprensión de lectura crítica.
<b>Sesión #</b>	4
<b>Componente del ACD aplicado</b>	Reconocimiento de estrategias de cómo hacer ACD
<b>Breve descripción de la actividad</b>	<p>Para esta sesión, los estudiantes recibirán una sesión que abordará el concepto de discurso literario y político, así como técnicas para analizarlos desde una perspectiva crítica. Se tomarán en consideración las ideas de Teun A. Van Dijk, Ruth Wodack, Pedro Santander, Neila Pardo y Eric Blair.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Selección del texto (literario, artículo periodístico o conversación).</li> <li>*Identificación de palabras o frases que reflejen la postura del autor sobre el tema.</li> <li>*Evaluación de cómo el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros).</li> <li>*Análisis de la descripción de los personajes en el texto.</li> <li>*Comparación entre textos.</li> <li>*Interpretación de la intención del autor en el texto.</li> <li>*Identificación de sesgos o ideologías presentes en el texto.</li> </ul> <p>Los estudiantes serán divididos en subgrupos, a cada uno se le asignará un aspecto del análisis del discurso y se les proporcionará una explicación detallada. Cada grupo tendrá asignados roles específicos: un lector, un escritor y un orador. El lector se encargará de leer en voz alta el contenido del texto, el escritor tomará notas de las ideas principales y el orador explicará el planteamiento asignado. Cada miembro del grupo deberá comprender la información asignada, ya que al final serán responsables de explicarla al resto de la clase. Se les proporcionará una hoja para tomar apuntes sobre cada estrategia del análisis del discurso.</p>
<b>Enlace de la planeación</b>	<a href="#">sesión 4.docx</a>
<b>Evidencia</b>	<a href="#">evidencia 4</a>
<b>Rúbrica de la evidencia</b>	<p><b>Alto:</b> los estudiantes construyen una definición escrita de cada planteamiento para hacer análisis crítico del discurso, usando sus propias palabras.</p> <p><b>Básico:</b> Escribe de forma literal la definición de cada estrategia de análisis crítico del discurso. Solicitando a los estudiantes expositores que les dictaran la definición.</p>

	<b>Bajo:</b> No participa en la actividad.
<b>Resultado de aprendizaje en los niveles de comprensión lectora</b>	En esta sesión no se pretendió fortalecer cada nivel de lectura, sino más bien generar una dinámica en la que los estudiantes pudieran tener una comprensión teórica de algunas de las estrategias para analizar críticamente un discurso. Sin embargo, en la ejecución de la actividad se demostró que la pedagogía colaborativa influyó en que los estudiantes pudieran apropiarse de un conocimiento a través de la lectura y compartirlo con otros estudiantes, reafirmando los planteamientos de Paulo Freire sobre el desarrollo de co-enseñanza y la construcción de una cultura escolar colaborativa donde la pedagogía se da de manera recíproca y no unidireccional
<b>¿De qué manera incidió el ACD en la comprensión lectora?</b>	En esta actividad la comprensión teórica de las estrategias del ACD no incidió en la comprensión lectora debido a que, en este encuentro, el objetivo no fue reforzar todos los niveles de comprensión de lectura, sino crear una dinámica que permitiera a los estudiantes adquirir un conocimiento teórico sobre algunas estrategias para analizar de manera crítica un discurso.
<b>Sesión #</b>	5
<b>Componente del ACD aplicado</b>	Aplicación de estrategias del ACD a un discurso político
<b>Breve descripción de la actividad</b>	Los alumnos participaron en el taller referido como ANEXO 2, el cual lleva por título "Explorando y Analizando Discursos Políticos desde una Perspectiva Crítica". En esta actividad, se les proporcionó el discurso político de María Fernanda Cabal, actualmente miembro del Senado Colombiano y de orientación conservadora, el cual fue publicado como un artículo de opinión en la revista Semana. Además, se les plantearán ocho preguntas diseñadas a partir de las estrategias para realizar ACD vistas en la sesión cuatro con el objetivo de fortalecer cada nivel de comprensión lectora.
<b>Enlace de la planeación</b>	<a href="#">sesión 5.docx</a>
<b>Evidencia</b>	<a href="#">evidencia 5</a>
<b>Rúbrica de la evidencia</b>	<b>Alto:</b> A nivel literal el estudiante enumera los personajes que aparecen en el texto describiendo las características que les atribuyó la revista Semana y elabora una lista de hechos llevados a cabo por los gobernantes. En el nivel inferencial el estudiante establece comparaciones entre el discurso literario (rebelión en la granja) y el discurso político (artículo de opinión publicado por la revista semana), infiere información implícita, identificando las frases que caracterizan a los integrantes del grupo ‘nosotros y ellos’, elabora hipótesis sobre la causa de la utilización de determinadas palabras para referirse al gobierno actual. A nivel crítico el estudiante genera inferencias de la intención del autor a partir de la comprensión del sesgo ideológico. El

	<p>estudiante infiere información implícita del texto a partir del conocimiento que ya tiene acerca de las categorías del ACD: desigualdad social, orden social y abuso de poder.</p>
	<p><b>Básico:</b> A nivel literal el estudiante enumera de forma incompleta los personajes que aparecen en el texto describiendo las características que les atribuyó la revista Semana y elabora una lista de hechos llevados a cabo por los gobernantes. En el nivel inferencial el estudiante establece comparaciones entre el discurso literario (rebelión en la granja) y el discurso político ( artículo de opinión publicado por la revista semana). Sin embargo, falta claridad en las comparaciones que establece, infiere información implícita, identificando las a los integrantes del grupo ‘nosotros y ellos’ pero, no identifica las frases de las cuales se infiere lo anterior, elabora hipótesis de forma no muy clara sobre la causa de la utilización de determinadas palabras para referirse al gobierno actual . A nivel crítico el estudiante genera inferencias de la intención del autor a partir de la comprensión del sesgo ideológico, pero no dice como actúa este dicho sesgo. El estudiante infiere información implícita del texto a partir del conocimiento que ya tiene acerca de las categorías del ACD: desigualdad social, orden social y abuso de poder, sin embargo, los ejemplos no resultan pertinentes para la categoría elegida.</p>
	<p><b>Bajo:</b> A nivel literal, el estudiante no identifica los personajes mencionados en el texto, ni describe las características atribuidas a ellos por la revista Semana, tampoco elabora una lista de acciones realizadas por los gobernantes. En un nivel inferencial, el estudiante no establece comparaciones entre el discurso literario de "Rebelión en la granja" y el discurso político presente en un artículo de opinión de la revista Semana. Ni deduce información implícita, identificando las expresiones que distinguen al grupo "nosotros y ellos", tampoco, formula hipótesis sobre el motivo detrás del uso de ciertas palabras para referirse al gobierno actual. A nivel crítico, el estudiante no realiza inferencias sobre la intención del autor basándose en la comprensión del sesgo ideológico. ni infiere información implícita del texto utilizando su conocimiento previo sobre categorías como la desigualdad social, el orden social y el abuso de poder dentro del (ACD).</p>
<p><b>Resultado de aprendizaje en los niveles de comprensión lectora</b></p>	<p><b>Literal:</b> El 75% de los estudiantes alcanzó el resultado de aprendizaje en lectura literal ya que precisaron espacio, tiempo y personajes por medio de las estrategias del ACD: buscar palabras, adjetivos con los que se caracteriza a los personajes, así como el análisis de la descripción de personajes en el texto.</p> <p><b>Inferencial:</b> El 45% de los estudiantes alcanzo el resultado de aprendizaje alto en lectura inferencial puesto que comprendió información implícita del texto por medio de la estrategia del ACD: comparar un texto con otro texto y la evaluación de cómo el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros).</p> <p><b>Crítico:</b> El 40% de los estudiantes logró alcanzar el resultado de aprendizaje alto en lectura Crítica ya que analizaron la intención del</p>

	<p>autor por medio de la estrategia del ACD : identificar sesgos ideológicos presentes en el texto en esta evidencia se demostró que los estudiantes comprendieron que el tema central del problema político era el contenido de la reforma, no precisamente la opinión que la senadora tenía del presidente. Finalmente, los estudiantes alcanzaron el nivel de comprensión de lectura crítica al juzgar el contenido de un texto a partir del reconocimiento de las categorías del ACD como la desigualdad social, el orden social y el abuso de poder dentro del texto.</p>
<p><b>¿De qué manera incidió el ACD en la comprensión lectora?</b></p>	<p>El ACD incidió en que los estudiantes lograran alcanzar un alto nivel de comprensión literal al proporcionarles estrategias específicas, como buscar palabras clave, identificar adjetivos que caracterizan a los personajes y analizar las descripciones de los personajes en el texto. Esto les permitió entender claramente el quién, qué, cuándo y dónde del texto, así como la secuencia de eventos. Por medio del ACD, estos estudiantes lograron comprender información implícita en el texto. Utilizando estrategias como comparar el texto con otros y evaluar cómo el texto incluía o excluía a los lectores de una comunidad. Esto les permitió inferir significados implícitos y entender el contexto más allá de la superficie del texto. Por otra parte, el ACD incidió en que los estudiantes mejoraran su nivel de comprensión crítica. Utilizando estrategias como identificar sesgos ideológicos en el texto, pudieron analizar la intención del autor y reconocer temas importantes como la desigualdad social, el orden social y el abuso de poder. Además, pudieron juzgar el contenido del texto basándose en estas categorías, lo que demuestra una comprensión profunda y reflexiva del texto.</p>
<p><b>Sesión #</b></p>	<p>6</p>
<p><b>Componente del ACD aplicado</b></p>	<p>Aplicación de estrategias del ACD a un texto literario</p>
<p><b>Breve descripción de la actividad</b></p>	<p>Los estudiantes participarán en el taller "Distopías y Realidades", donde se abordará la primera parte de la novela distópica "1984" de George Orwell. Para la lectura del texto se aplicarán las estrategias del ACD: Selección del texto (literario, artículo periodístico o conversación).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis de la descripción de los personajes en el texto.</li> <li>2. Evaluación de cómo el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros).</li> <li>3. Identificación de sesgos o ideologías presentes en el texto.</li> <li>4. Identificación de una de las categorías del ACD (<i>desigualdad social, abuso de poder y orden social</i>). Mediante los círculos de lectura de Harvey Daniels, que implica formar grupos de siete integrantes con roles específicos. Para la lectura literal el director de la discusión aplicara la estrategia #1 del ACD planteando una pregunta sobre la descripción de un personaje del texto. Para el nivel de lectura inferencial, el ilustrador aplicara la estrategia del ACD #2 creando una representación visual de como el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros), para este mismo nivel el presentador del plan mostrará la ilustración al grupo para que los demás infieran su significado y el</li> </ol>

	<p>resumidor preparará un resumen de la lectura. Para el nivel de lectura crítica, el iluminador aplicará la estrategia del ACD#3 seleccionando un párrafo en el que se pueda identificar una ideología. Para este mismo nivel de comprensión lectora, el conector aplicará la estrategia# 4 buscando conexiones entre el texto y la realidad social identificando al menos una de las categorías del ACD. Al final de la actividad cada estudiante debe socializar el trabajo que realizó de forma individual con su grupo.</p>
<p><b>Enlace de la planeación</b></p>	<p><a href="#">sesión 6.docx</a></p>
<p><b>Evidencia</b></p>	<p><a href="#">evidencia sesión 6.docx</a></p>
<p><b>Rúbrica de la evidencia</b></p>	<p><b>Alto (se determina según el role de cada estudiante):</b> A nivel literal, el director de la discusión plantea una pregunta sobre la descripción de un personaje del texto usando la estrategia del ACD: análisis de la descripción de los personajes en el texto. A nivel inferencial, el ilustrador crea una representación visual usando la estrategia del ACD: Evaluación de cómo el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros). En este mismo nivel, el presentador del plan muestra la ilustración al grupo para que los demás infieran su significado y el resumidor elabora un resumen de la lectura. Para el nivel crítico el iluminador selecciona un párrafo en el que se pueda identificar una ideología y el conector encuentra relación entre el texto y la realidad social identificando las categorías del ACD (desigualdad social, abuso de poder y orden social).</p> <p><b>Básico (se determina según el role de cada estudiante):</b> A nivel literal, el director de la discusión plantea una pregunta sobre la descripción de un personaje del texto, sin embargo, no usa la estrategia del ACD: análisis de la descripción de los personajes en el texto. A nivel inferencial, el ilustrador crea una representación visual sin embargo no usa la estrategia del ACD: Evaluación de cómo el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros). En este mismo nivel, el presentador del plan muestra la ilustración al grupo para que los demás infieran su significado, sin embargo, no escribe la interpretación de sus compañeros. El resumidor elabora un resumen de la lectura, sin embargo, no resume los hechos principales del texto. Para el nivel crítico el iluminador selecciona un párrafo en el que se pueda identificar una ideología, sin embargo, no escribe porque lo seleccionado representa una ideología y el conector encuentra relación entre el texto y la realidad social identificando al menos una de las categorías del ACD entre (desigualdad social, abuso de poder y orden social).</p> <p><b>Bajo (se determina según el role de cada estudiante):</b> A nivel literal, el director de la discusión no plantea una pregunta sobre la descripción de un personaje del texto. A nivel inferencial, el ilustrador no crea una</p>

	<p>representación visual. En este mismo nivel, el presentador del plan no muestra la ilustración al grupo para que los demás infieran su significado y el resumidor no elabora un resumen de la lectura. Para el nivel crítico el iluminador no selecciona un párrafo en el que se pueda identificar una ideología y el conector no encuentra relación entre el texto y las categorías del ACD (desigualdad social, abuso de poder y orden social).</p>
<p><b>Resultado de aprendizaje en los niveles de comprensión lectora</b></p>	<p><b>Literal:</b> El 50% de los directores de la discusión formularon una pregunta sobre la descripción de un personaje del texto usando la estrategia del ACD: análisis de la descripción de los personajes en el texto.</p> <p><b>Inferencial ACD:</b> El 16 % de los ilustradores crearon una representación visual sobre como el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros). El 16% de los presentadores del plan mostraron la ilustración al grupo para que los demás infirieran su significado. El 66% de los resumidores prepararon un resumen de la lectura plasmando las ideas principales del texto.</p> <p><b>Crítico:</b> El 33% de los conectores buscaron relación entre el texto y la realidad social teniendo en cuenta al menos una las categorías del ACD (desigualdad social, abuso de poder y orden social). El 50% de los iluminadores literarios seleccionaron un párrafo en el que se pudiera identificar una ideología.</p>
<p><b>¿De qué manera incidió el ACD en la comprensión lectora?</b></p>	<p>En esta actividad las estrategias del ACD incidieron parcialmente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, ya que cada estudiante tenía un role, lo cual se puede ver como un limitante puesto que no todos los estudiantes ejercieron el mismo role, razón por la cual esta actividad solo incidió en el nivel de comprensión lectora para el que fue diseñado cada role. Por otro lado, la estrategia del ACD del análisis de la descripción de los personajes en el texto incidió en que los estudiantes pudieran identificar información explícita del texto. Asimismo, la estrategia del ACD sobre la evaluación de cómo el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros) incidió en que los estudiantes, dedujeran lo que no estaba explicito, planteando ideas sobre el contenido literal desde la elaboración de gráficos. La estrategia del ACD de identificar sesgos o ideologías presentes en el texto y encontrar relación entre el texto y la realidad social identificando al menos una de las categorías del ACD entre (desigualdad social, abuso de poder y orden social) incidió en el nivel de comprensión de lectura crítica puesto que los estudiantes cuestionaron como las ideologías influyen en la construcción de un discurso, tomaron postura desde argumentos y elaboraron juicios sobre la realidad.</p>

## **CAPÍTULO VI CONCLUSIONES**

### **6.1 Balance de la propuesta: Alcances y limitaciones**

La aplicación de una unidad didáctica basada en la teoría del análisis crítico del discurso (ACD) demostró tener incidencia en el fortalecimiento de los tres niveles de comprensión de lectura de los estudiantes del grado 8-01 del colegio Domingo Faustino Sarmiento. Mediante la implementación de tres factores principales que se pueden dividir en: actividades, método de enseñanza y estrategias del ACD aplicadas.

Lo que incidió en el fortalecimiento de la comprensión lectora literal fueron las actividades de: transcribir, describir y seleccionar. En la segunda fase la actividad de identificar personajes, dónde, cuándo y en qué orden sucedieron los eventos. En la tercera y quinta fase tanto la aplicación de estrategias del ACD como el método de enseñanza de la lectura interrumpida por preguntas basadas en la estrategia del ACD de buscar de palabras adjetivos con los que se caracteriza a los personajes, así como el análisis de la descripción de personajes en el texto. Lo anterior incidió en que los estudiantes comprendieran los sentidos implícitos del texto mejorando así su comprensión de lectura a nivel literal.

Para el fortalecimiento del nivel de comprensión de lectura inferencial influyó en la primera fase la actividad de establecer inferencias sobre el significado de la imagen. En la segunda fase la aplicación de la estrategia del ACD de la búsqueda de las categorías (abuso de poder, desigualdad y orden sociales) en el texto literario incidió en que los estudiantes elaboraran inferencias y conclusiones sobre como dichas categorías estaban presentes en el texto. En la tercera fase, incidió el método de enseñanza de la lectura interrumpida por preguntas desde la estrategia del ACD de buscar ejemplos y analizar frases. En la quinta fase influyó la aplicación de la estrategia del ACD de comparar un texto con otro texto sobre un mismo tema y la evaluación de cómo el texto incluye o excluye a los lectores de una comunidad (ellos y nosotros). Finalmente, en la sexta fase también incidieron tanto las estrategias del ACD aplicadas en la quinta fase, como las actividades de mostrar las ilustraciones al grupo para que los demás infirieran su significado y de preparar un resumen de la lectura resaltando las ideas principales del texto. Lo anteriormente expuesto influyó en que los estudiantes infirieran significados implícitos y entendieran el contexto más allá de la superficie del texto.

Finalmente, para el fortalecimiento del nivel de comprensión de lectura crítica en la primera fase incidió la actividad donde los estudiantes problematizaron y elaboraron juicios sobre la realidad usando las categorías del ACD. En la segunda fase la aplicación de la estrategia del ACD de realizar un análisis de uso del lenguaje influyó en que los estudiantes pudieran reconocer ideologías puesto que les permitió desentrañar las connotaciones detrás de las palabras utilizadas en el texto, revelando así las creencias y perspectivas de los personajes que reflejaban sus posturas. En la cuarta fase, influyó la estrategia del ACD de identificar sesgos ideológicos en el texto, analizar la intención del autor y reconocer las categorías de desigualdad social, el orden social y el abuso de poder. Además, pudieron valorar y tomar postura del contenido del texto basándose en estas categorías, lo que demuestra una comprensión profunda y reflexiva del texto.

Sin embargo, en el proceso de diseño y ejecución del presente proyecto de investigación, no solo se alcanzaron objetivos generales y específicos, sino que también se identificaron ciertas limitaciones, como: el hecho de que no se pudiera aplicar en su totalidad la unidad didáctica dividida en nueve fases por factores como el tiempo y la disposición curricular. No obstante, se pudo aplicar seis de las nueve fases. Por otra parte, en la sesión seis cada estudiante tenía un rol, lo cual se puede ver como una limitante puesto que no todos los estudiantes ejercieron el mismo rol, razón por la cual esta actividad solo incidió en el nivel de comprensión lectora para el que fue diseñado cada role.

## **CAPÍTULO VII RECOMENDACIONES**

### **7.1 Recomendaciones**

En el ámbito de los trabajos relacionados con la lectura crítica, se sugiere inicialmente realizar ejercicios destinados a fortalecer tanto el nivel de lectura literal como el inferencial, antes de abordar un análisis de naturaleza crítica. En el nivel de lectura literal se recomienda apuntar los esfuerzos pedagógicos a desarrollar en los estudiantes los procesos cognitivos de omitir, seleccionar, describir, generalizar, construir e integrar información. Con objetivos de lectura que se pregunten por los personajes principales, sus características, dónde, cuándo y en qué orden ocurren los eventos. A nivel inferencial desarrollar los procesos cognitivos de establecer conexiones, deducir, inferir significados y crear conclusiones con el objetivo de deducir información implícita para la construcción del sentido global del texto. A nivel crítico se recomienda desarrollar los procesos de abstracción, identificación, deducción para alcanzar los objetivos de identificar ideologías, puntos de vista, discursos que se relacionan y la toma de postura desde argumentos.

Por otra parte, en el aula de clase se recomienda algunas actividades para fortalecer la comprensión de lectura, por ejemplo, por la adopción de lecturas guiadas, ya que contribuyen significativamente a mejorar los procesos cognitivos relacionados con la comprensión lectora. Este tipo de ejercicios se centra en dirigir al lector hacia la omisión, selección, generalización y construcción de la información contenida en un texto, fomentando así una comprensión más profunda y reflexiva. Además, se recomienda la inclusión de obras literarias que presenten distintas ideologías, con el propósito de proporcionar ejemplos concretos de cómo operan dichas ideologías, enriqueciendo así la experiencia educativa de los estudiantes.

## **Referencias**

### **Caracterización**

Icfes (2018). Matriz de referencia de referencia lenguaje en 7º, 8º y 9º.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2015). Especificaciones de las pruebas a partir del Modelo Basado en Evidencias (MBE). En: Pruebas Saber 3º, 5º y 9º.

Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. Bogotá: ICFES. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

### **Planteamiento del problema**

Piscoya, L. (2004). Pruebas PISA: niveles de desempeño y construcción de preguntas. *Educación*, 1(2), 21-34.

Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.

### **Antecedentes**

Pulido Ramos, S. Z. (2019). Diseño de una estrategia pedagógica para los estudiantes del grado quinto de básica primaria del Colegio Filadelfia que aporte al fortalecimiento del proceso de lectura crítica.

Pérez Niño, Y. C. (2018). Lectura crítica y análisis del discurso

Rico, L. M. M. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34), 162-193.

Rico, L. M. M. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34), 162-193.

Cardozo González, L. A. (2017). Análisis crítico de las estrategias discursivas y su incidencia en los interlocutores, a partir de las construcciones de género en la prensa escrita de la Revista Semana, entre enero y diciembre del 2015.

Septiani, A. CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS: SEEING THE MEDIA EDUCATION FROM CDA PERSPECTIVE.

Danesh, A., Aghagolzadeh, F., & Maftoon, P. (2016). The role of critical discourse analysis on reading comprehension skills among Iranian EFL learners. *The International Journal of Humanities*, 23(4), 47-69.

### **Marco teórico**

Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Paidós.

Herrada-Valverde, G., & Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles educativos*, 39(157), 181-197.

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

Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67.

Cerón Fernández, L. A. (2018). Pasado, presente, futuro: Paulo Freire una mirada humanizadora para una educación basada en la libertad.

Estupiñán, M. C., Arias, G. O., & García, I. R. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Ecoe Ediciones.

Vargas Lesmez, L. M. (2020). *Fortalecimiento de los tres niveles de lectura, desde el muralismo* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (Vol. 341). Anagrama.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. 2004; año XXV (2): 6-23.

Murcia Antonio, H. J. (2022). El manga: una estrategia didáctica para la lectura inferencial.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (Vol. 341). Anagrama

Remolina-Caviedes, J. F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36(2), 223-231.

Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la investigación ya la lectura crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.

Análisis crítico del Discurso

Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.

Van Dijk, T. (1999). *Ideología: Un enfoque multidisciplinario*. Gedisa editorial. Barcelona.

Pianda Rodríguez, J. J. (2019). Aproximación al ACD, un camino hacia la argumentación.

Candido, A. (2007). *Literatura y sociedad: estudios de teoría e historia literaria* (Vol. 4). UNAM.

Rodríguez, A. (2008). El análisis del discurso y sus aportaciones a los estudios literarios en el marco de las coordenadas autor, obra, lector y contexto. *Andamios*, 5(9), 77

Bajtin, M. M. (V. Voloshinov) (1997), "La palabra en la vida y la palabra en la poesía. Hacia una poética sociológica", en *Hacia una filosofía del acto ético de los borradores y otros escritos*. Traducción: Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos–Universidad de Puerto Rico, pp. 106–137

### **Justificación**

Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Paidós.

<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224.

CERVANTES-CASTRO, R. D., PÉREZ-SALAS, J. A., & PÉREZ-SALAS, M. D. (2017). NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA. SISTEMA CONALEP: CASO ESPECÍFICO DEL PLANTEL N° 172, DE CIUDAD VICTORIA, TAMAULIPAS, EN ALUMNOS DEL QUINTO SEMESTRE. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(2), 73-114.

### **Diseño metodológico**

Santamaría, J. S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: revista interdisciplinar*, 16, 91-102.

Zapata, Ó. I. L. (2007). El Análisis Crítico del Discurso: una actitud de resistencia Entrevista al doctor Teun A. van Dijk. *Cuadernos De Psicopedagogía*, (4).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.

Muñoz Giraldo, J. F., Quintero Corzo, J., & Munévar Molina, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-15.

### **Propuesta de intervención educativa**

Giroux, H., & McLAREN, P. L. (2003). Por una pedagogía crítica. SILVA, T. T; MOREIRA, AF (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, 4.

Carbonell Sebarroja, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa. *Pedagogías del siglo XXI*, 1-293.

Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.

Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, 25-69.

Pulido Ramos, S. Z. (2019). Diseño de una estrategia pedagógica para los estudiantes del grado quinto de básica primaria del Colegio Filadelfia que aporte al fortalecimiento del proceso de lectura crítica.

Hernández Suárez, N. (2020). La escucha, el análisis del discurso y los textos orales.

[https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021\\_182.html#:~:text=Pero%20cuando%20no%20tiene%20esta,y%20situarse%20en%20la%20sociedad.](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_182.html#:~:text=Pero%20cuando%20no%20tiene%20esta,y%20situarse%20en%20la%20sociedad.)

Gavilanes-Martínez, J. M., Obando-Gómez, Y. J., & Rivas-Ordoñez, B. P. (2022). La lectura en voz alta, como propuesta para mejorar la lectura crítica en los estudiantes de grado séptimo. *Revista Criterios*, 29(1), 60-81.

Van-Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.

Arias, S. E., & Hernández Rúaes, S. (2017). Estrategia Didáctica para la Enseñanza del discurso en el área de lengua castellana del grado once de la Institución Educativa Municipal Liceo Central de Nariño.

Blasco, R., Álvarez, C., Tabuena, E., y Juste, I. (20 de mayo de 2022). Qué es un texto discontinuo. UNPROFESOR. <https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/que-es-un-texto-discontinuo-y-ejemplos-5369.html>

Durán, N. (2019). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura inferencial. *Educación y Ciencia*, (23), 367-382.

Valencia Alzate, M. I. (2016). Estrategias para potenciar el nivel literal de la comprensión lectora, con apoyo de tic; una alternativa para el aprendizaje significativo en segundo grado de educación primaria.

## **Conclusiones**

Páez Martínez, R. M., & Rondón Herrera, G. M. (2014). La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa.

# ANEXOS

## Anexo 1

### Taller fase 3



Universidad Pedagógica Nacional  
Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento



Nombre:

Curso:

#### III

¡Cómo trabajaron y sudaron para segar el heno! Pero sus esfuerzos se vieron recompensados, porque la cosecha fue un éxito aún mayor de lo que esperaban. A veces el trabajo era duro; los instrumentos no habían sido diseñados para los animales sino para los seres humanos, y era un gran inconveniente que ningún animal pudiera utilizar herramientas hechas para trabajar de pie sobre las patas traseras. Pero los cerdos eran tan listos que siempre encontraban la manera de resolver todas las dificultades. Los caballos, por su parte, conocían cada palmo del campo, y entendían el trabajo de segar y rastrillar mucho mejor que Jones y sus hombres. Los cerdos en realidad no trabajaban, pero dirigían y supervisaban a los demás. Con sus conocimientos superiores era natural que asumieran el liderazgo. Boxeador y Trébol se enganchaban a la segadora o a la rastrilladora (en esos tiempos, por supuesto, no hacían falta bocados ni riendas) y recorrían el campo sin cesar dando vueltas y vueltas, con un cerdo detrás que iba gritando «¡Arre, camarada!» o «¡So, camarada!», según fuera el caso. Y todos los animales, hasta el más humilde, intervenían en la recolección del heno. Hasta los patos y las gallinas iban y venían todo el día bajo el sol, transportando pequeñas briznas de heno en el pico. Al final terminaron la cosecha dos días antes del tiempo que solían emplear Jones y sus hombres. Además, era la mayor cosecha que se había visto nunca en la granja. No había desperdicio alguno; las gallinas y los patos, con su extraordinaria vista, habían recogido hasta el último tallo. Y ningún animal de la granja había robado siquiera un bocado.

- Verifica que este comprendiendo, responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Quiénes no trabajaban, pero dirigían y supervisaban a los demás?

---

---

2. ¿Qué crees que deberían estar haciendo los cerdos? ¿por qué?

---

---

Durante todo aquel verano el trabajo en la granja funcionó como un reloj. Los animales nunca habían imaginado que podían ser tan felices. Cada bocado les producía un intenso placer positivo, ya que era realmente su propia comida, producida por ellos y para ellos, no repartida por un amo mezquino. Desaparecidos los seres humanos parasitarios, quedaba más comida para todos. Disponían de más tiempo libre, aunque por su falta de experiencia no sabían bien en qué emplearlo. Encontraban muchas dificultades: por ejemplo, hacia finales de año, al cosechar el maíz, tuvieron que pisarlo al estilo antiguo y aventar la paja con el aliento, ya que la finca no poseía trilladora, pero los cerdos con su inteligencia y Boxeador con sus tremendos músculos siempre resolvían los

problemas. Boxeador era la admiración de todos. Había sido un gran trabajador, incluso en tiempos de Jones, pero ahora parecía más tres caballos que uno; había días en que todo el trabajo de la granja parecía descansar sobre sus fuertes hombros. De la mañana a la noche empujaba y tiraba, siempre en el punto donde el trabajo era más duro. Había hecho un arreglo con uno de los gallos jóvenes para que por la mañana lo despertara media hora antes que a nadie; así podía hacer algún trabajo voluntario en el aspecto que resultara más necesario antes del comienzo de la jornada normal. Su respuesta ante cada problema y cada revés era «¡Trabajaré más duro!», y la había adoptado como lema personal. Pero todo el mundo trabajaba según su capacidad. Las gallinas y los patos, por ejemplo, al recoger los granos perdidos de la cosecha rescataron cinco fanegas. Nadie robaba, nadie se quejaba de sus raciones, y las peleas y los mordiscos y los celos, tan característicos de la vida en los viejos tiempos, casi habían desaparecido. Nadie, o casi nadie, eludía el trabajo. Es cierto que Marieta no se destacaba por madrugar, y solía dejar de trabajar temprano alegando que tenía una piedra en un casco. Y la conducta de la gata era un poco rara. Pronto se descubrió que cuando había trabajo que hacer, la gata nunca estaba. Se esfumaba durante varias horas y reaparecía cuando iban a comer, o por la noche, cuando había terminado el trabajo, como si nada hubiera ocurrido. Pero sus excusas eran siempre tan excelentes, y ronroneaba con tanto cariño que resultaba imposible no creer en sus buenas intenciones. El viejo Benjamín, el burro, no parecía haber cambiado desde la Rebelión. Hacía su trabajo de la misma manera lenta y obstinada que cuando los mandaba Jones, sin eludir nunca sus obligaciones, pero sin ofrecerse a hacer ninguna tarea especial. Sobre la Rebelión y sus resultados no expresaba ninguna opinión. Cuando se le preguntaba si no era más feliz ahora que no estaba Jones, se limitaba a decir: «Los burros viven mucho tiempo. Ninguno de vosotros ha visto a un burro muerto», y los demás tenían que contentarse con esa respuesta críptica.

- Antes de continuar la lectura...

**3. ¿Si fueras burro qué responderías si te preguntaran si eres o no más feliz ahora que el señor Jones no está? ¿por qué?**

---

---

---

---

Los domingos no se trabajaba. El desayuno tenía lugar una hora más tarde que de costumbre, y después del desayuno celebraban una ceremonia que se repetía cada semana sin falta. Primero se izaba la bandera. Bola de Nieve había encontrado en el guadarnés un viejo mantel verde de la señora Jones y había pintado en él una pazuña y un cuerno blancos. Lo subían al mástil del jardín de la casa cada domingo por la mañana. La bandera era verde, explicó Bola de Nieve, para representar los verdes campos de Inglaterra, mientras que la pazuña y el cuerno significaban la futura República de los Animales, que surgiría cuando finalmente derrocaran a la raza humana. Después de izar la bandera todos los animales iban en tropel al enorme establo para realizar una asamblea general conocida como la Reunión. Allí se planificaba el trabajo de la semana siguiente y se proponían y se debatían las resoluciones. Esas resoluciones las proponían siempre los cerdos. Los demás animales entendían cómo votar, pero nunca se les ocurrían resoluciones propias. Bola de Nieve y Napoleón eran, con mucho, quienes más intervenían en los debates. Pero se notaba que esos dos nunca estaban de acuerdo: cuando uno sugería algo se podía tener casi por seguro que el otro se opondría. Hasta cuando se resolvió —nadie podía oponerse a esa decisión— reservar el pequeño campo que había detrás del huerto como sitio de descanso para los animales que ya no pudieran trabajar, hubo

un acalorado debate sobre la edad correcta de jubilación para cada clase de animal. La Reunión siempre terminaba con el canto de «Bestias de Inglaterra» y la tarde se dedicaba al recreo.

Antes de continuar...

4. Describe las actividades que hacían los animales de la granja en comunidad.

---

---

---

---

---

---

---

---

Los cerdos habían reservado el guadarnés como sede para ellos. Allí, por la noche, estudiaban herrería, carpintería y otras artes necesarias incluidas en los libros que habían sacado de la casa. Bola de Nieve también se ocupaba de organizar a los demás en lo que denominaba Comités Animales. En eso era incansable. Formó el Comité de Producción de Huevos para las gallinas, la Liga de Rabos Limpios para las vacas, el Comité de Reeducción de Camaradas Salvajes (cuyo objeto era domesticar a las ratas y los conejos), el Movimiento Lana Más Blanca para las ovejas y algunos otros, además de instituir clases de lectura y escritura. En conjunto, esos proyectos fueron un fracaso. Por ejemplo, el intento de domesticar a las criaturas salvajes se malogró casi de inmediato. Siguieron actuando como antes, y cuando se las trataba con generosidad se limitaban a aprovechar la situación. La gata entró en el Comité de Reeducción y durante unos días participó con mucho entusiasmo. Un día la vieron sobre un tejado conversando con unos gorriónes que se mantenían fuera de su alcance. Les decía que ahora todos los animales eran camaradas y que si un gorrión quisiera se le podría posar en la pata, pero los gorriónes conservaron la distancia. Sin embargo, las clases de lectura y escritura tenían mucho éxito. Al llegar el otoño casi todos los animales de la granja sabían hasta cierto punto leer y escribir. Los cerdos ya sabían leer y escribir perfectamente. Los perros aprendían a leer bastante bien, pero solo les interesaba leer los siete mandamientos. Muriel, la cabra, leía un poco mejor que los perros, y a veces, por la noche, leía a los demás trozos de periódicos que encontraba en la basura. Benjamín leía tan bien como cualquier cerdo, pero nunca ejercitaba esa facultad. Por lo que sabía, explicaba, no había nada que mereciera la pena de ser leído. Trébol aprendió todo el alfabeto, pero no podía construir palabras. Boxeador no podía pasar de la letra «d». Dibujaba «a», «b», «c», «d» en el polvo con el enorme casco y después se quedaba con la mirada perdida y las orejas hacia atrás, a veces moviendo la crin, tratando con todas sus fuerzas de recordar, sin éxito, qué venía a continuación. En algunas ocasiones, sí aprendía «e», «f», «g», «h», pero cuando lograba conocerlas descubría siempre que había olvidado «a», «b», «c» y «d». Finalmente decidió conformarse con las cuatro primeras letras, y solía escribirlas una o dos veces al día para refrescar la memoria. Marieta se negaba a aprender más que las siete letras que formaban su propio nombre. Las hacía con mucho cuidado, usando ramitas que decoraba con una o dos flores, y después caminaba alrededor llena de admiración. Ninguno de los otros animales de la granja lograba pasar de la letra «a». También se descubrió que los animales más estúpidos, como las ovejas, las gallinas y los patos, eran incapaces de aprender de memoria los siete mandamientos. Después de mucho pensar Bola de Nieve declaró que los siete mandamientos podían, de hecho, reducirse a una sola máxima, a saber: «Cuatro patas, sí; dos patas, no». Eso, dijo, contenía el

principio esencial del animalismo. Quien lo hubiera comprendido a fondo estaría a salvo de toda influencia humana.

**Verifica que estes comprendiendo...**

**5. ¿qué quiere decir la frase «Cuatro patas, sí; dos patas, no»?**

---

---

---

**6. ¿según el libro rebelión en la granja en que consiste el animalismo?**

---

---

---

---

---

---

---

Las aves primero se opusieron, porque les parecía que también ellas tenían dos patas, pero Bola de Nieve les demostró que no era así. —Las alas de los pájaros, camaradas —dijo—, son órganos de propulsión y no de manipulación. Por lo tanto, deben considerarse como patas. Lo que distingue al hombre es la mano, el instrumento con el que causa todo el daño. Las aves no entendieron las palabras largas de Bola de Nieve, pero aceptaron su explicación, y todos los animales más humildes se pusieron a trabajar para aprender de memoria la nueva máxima: «¡Cuatro patas, sí; dos patas, no!», quedó grabado en la pared del fondo del establo, por encima de los siete mandamientos y en letras más grandes. Cuando lograron aprender eso de memoria, las ovejas empezaron a sentir una gran afición por la máxima, y con frecuencia, cuando estaban echadas en el campo, balaban «¡Cuatro patas, sí; dos patas, no! ¡Cuatro patas, sí; dos patas, no!» durante horas, sin cansarse nunca. Napoleón no mostraba ningún interés por los comités que había creado Bola de Nieve. Decía que la educación de los jóvenes era más importante que todo lo que se pudiera hacer por los adultos. Jéscica y Campanilla habían parido poco después de recoger la cosecha de heno, y entre las dos habían tenido nueve robustos cachorros. En cuanto los destetaron, Napoleón los apartó de las madres y dijo que él se encargaría de su educación. Se los llevó a un desván al que solo se podía llegar por una escalera de mano desde el guadarnés, y los tuvo allí tan aislados que el resto de la granja pronto se olvidó de su existencia. El misterio del destino de la leche pronto se resolvió. Se mezclaba todos los días con la comida de los cerdos. Maduraban las primeras manzanas y la hierba de la huerta estaba llena de fruta caída. Los animales habían dado por hecho que se repartirían de manera equitativa, pero un día llegó la orden de que toda la fruta sería recogida y llevada al guadarnés para uso de los cerdos. Algunos de los otros animales se quejaron, pero no sirvió de nada. Todos los cerdos estaban de acuerdo en ese punto, incluso Bola de Nieve y Napoleón. Enviaron a Chillón a dar las explicaciones necesarias a los demás. —¡Camaradas! —gritó—. Espero que no penséis que los cerdos hacemos esto con espíritu de egoísmo y de privilegio. La verdad es que a muchos no nos gustan la leche ni las manzanas. A mí, por ejemplo, no me gustan. El único objetivo que tenemos, al comer esas cosas, es preservar nuestra salud. La leche y las manzanas (lo ha demostrado la ciencia, camaradas) contienen sustancias totalmente necesarias para el bienestar del cerdo. Los cerdos trabajamos con el cerebro. La gestión y la organización de esta granja dependen

de nosotros. Día y noche velamos por vuestro bienestar. Es por vuestro bien que bebemos la leche y comemos las manzanas. ¿Sabéis qué ocurriría si los cerdos no cumpliéramos con nuestro deber? ¡Volvería Jones! ¡Sí, volvería Jones! Y no creo, camaradas —exclamó Chillón, casi suplicante, brincando y moviendo la cola—, que ninguno de vosotros quiera ver de nuevo a Jones. Si de algo los animales estaban completamente seguros era de que no querían la vuelta de Jones. Al oír las cosas explicadas de ese modo no encontraron nada que objetar. La importancia de conservar el buen estado de salud de los cerdos era demasiado evidente. Se acordó entonces, sin más discusión, que la leche y las manzanas caídas (y también el grueso de la cosecha, cuando madurase) se reservarían solo para los cerdos.

#### IV

A finales del verano la noticia de lo que había ocurrido en la Granja Animal se conocía en medio condado. Todos los días Bola de Nieve y Napoleón enviaban bandadas de palomas con instrucciones de mezclarse con los animales de las granjas vecinas, contarles la historia de la Rebelión y enseñarles la canción «Bestias de Inglaterra». El señor Jones había pasado la mayor parte de ese tiempo en el bar León Rojo de Willingdon, quejándose ante quien quisiera escucharlo de la monstruosa injusticia que había sufrido al ser expulsado de su propiedad por una panda de animales inútiles. En principio, los otros agricultores se mostraron comprensivos, pero no le prestaron mucha ayuda. En el fondo, cada uno se preguntaba en secreto si no podría sacar alguna ventaja de la desgracia de Jones. Era una suerte que los propietarios de las dos granjas lindantes con la Granja Animal se llevaran siempre mal. Una de ellas, llamada Monterraposo, era una granja grande, olvidada, anticuada, cubierta de bosques, con todas las tierras de pastoreo agotadas y los setos en vergonzoso estado. Su dueño, el señor Pilkington, era un hacendado bonachón que pasaba la mayor parte de su tiempo pescando o cazando, según la temporada. La otra granja, llamada Campocorto, era más pequeña y estaba mejor conservada. Su dueño era el señor Frederick, hombre duro, astuto, metido permanentemente en pleitos y famoso por su capacidad para regatear. Los dos se odiaban tanto que les costaba llegar a acuerdos, aunque fuera en defensa de sus propios intereses. Sin embargo, ambos estaban asustados por la rebelión de la Granja Animal, y muy interesados en impedir que sus propios animales se enteraran de los detalles. Al principio se lo tomaron en broma y ridiculizaron la idea de que los animales pudieran gestionar la granja. En quince días habría terminado todo, decían. Hicieron correr el rumor de que los animales de la Granja Solariega (insistían en llamarla Granja Solariega; no toleraban el nombre Granja Animal)

Antes de seguir leyendo...

**7. ¿Cuál era las circunstancias que estaba atravesando el señor Jones en el capítulo 4?**

---

---

---

---

---

---

---

estaban todo el tiempo peleando entre ellos y también muriéndose poco a poco de hambre. Cuando pasó el tiempo y fue evidente que los animales no se morían de hambre, Frederick y Pilkington cambiaron de estrategia y empezaron a hablar de las maldades terribles que ahora se cometían en la

Granja Animal. Anunciaron que los animales practicaban el canibalismo, se torturaban unos a otros con herraduras al rojo vivo y compartían a sus hembras. Eso era lo que pasaba por rebelarse contra las leyes de la naturaleza, decían Frederick y Pilkington. No obstante, nadie terminaba de creer esas historias. Los rumores acerca de una granja espléndida en la que habían expulsado a los seres humanos y los animales se ocupaban de sus propios asuntos siguieron circulando de manera vaga y distorsionada, y durante todo ese año una ola de rebeldía recorrió el campo. Los toros que siempre habían sido dóciles se volvieron de repente salvajes, las ovejas derribaban los setos y devoraban el trébol, las vacas pateaban el balde, los caballos de caza se negaban a saltar las vallas y arrojaban por encima a los jinetes. Sobre todo, nadie desconocía la melodía ni siquiera las palabras de «Bestias de Inglaterra», que se habían propagado con una velocidad asombrosa. Los seres humanos no podían contener la rabia al oír esa canción, pero actuaban como si solo les pareciera algo ridículo. Decían que no entendían cómo hasta los animales podían prestarse a cantar semejante tontería. Todo animal sorprendido cantando esa canción recibía una paliza en el acto. Sin embargo, era algo irreprimible. Los mirlos la silbaban en los setos, las palomas la arrullaban en los olmos, se metía en el estruendo de las herrerías y en la melodía de las campanas de las iglesias. Y cuando los seres humanos la escuchaban, en el fondo se estremecían porque oían en ella una profecía de su futura condena. A principios de octubre, cuando el maíz estaba cortado y apilado y en parte ya trillado, llegó revoloteando por el aire una bandada de palomas que se posó en el patio de la Granja Animal con gran alboroto. Jones y todos sus hombres, con media docena de peones empleados por Monterraposo y Campocorto, habían entrado por el portón de la granja y se acercaban por el camino para carros. Todos llevaban palos, menos Jones, que iba delante empujando un arma. No había duda de que iban a intentar la reconquista de la granja. Eso era algo que esperaban desde hacía mucho tiempo y habían hecho todos los preparativos. Bola de Nieve, que había estudiado un viejo libro de las campañas de Julio César encontrado en la granja, estaba a cargo de las operaciones defensivas. Dio sus órdenes con rapidez y en un par de minutos cada animal ocupó su puesto. Cuando los seres humanos se acercaron a los edificios de la granja, Bola de Nieve lanzó el primer ataque. Todas las palomas, treinta y cinco en total, empezaron a dar vueltas en el aire y a evacuar sobre las cabezas de los hombres, y mientras los hombres estaban distraídos los gansos, que se habían escondido detrás del seto, se les echaron encima y les picotearon con saña las pantorrillas. Pero aquello no era más que una escaramuza para distraerlos, para crear un poco de desorden, y los hombres, con los palos, echaron con facilidad a los gansos. Bola de Nieve lanzó entonces la segunda línea de ataque. Muriel, Benjamín y todas las ovejas, con Bola de Nieve a la cabeza, se abalanzaron sobre ellos y los rodearon y embistieron mientras Benjamín los coceaba con las pequeñas pezuñas. Pero los hombres, con los palos y las botas de suela claveteada, lograron imponerse, y de repente, ante un chillido de Bola de Nieve, que era la señal de retirada, todos los animales dieron media vuelta y huyeron metiéndose por la puerta del corral. Los hombres lanzaron un grito de triunfo. Vieron, imaginaron, que sus enemigos escapaban, y los persiguieron en desorden. Eso era lo que Bola de Nieve esperaba. En cuanto entraron en el corral, los tres caballos, las tres vacas y los restantes cerdos, que habían estado al acecho en el establo, aparecieron de repente por la retaguardia, cortándoles la retirada. Bola de Nieve dio el orden de atacar. Él mismo se arrojó sobre Jones. Jones lo vio venir, levantó la escopeta y disparó. Los perdigones dejaron unas rayas sanguinolentas en el lomo de Bola de Nieve y una oveja cayó muerta. Sin detenerse ni un instante, Bola de Nieve arrojó sus noventa kilos contra las piernas de Jones. Jones voló y fue a caer sobre un montón de estiércol y la escopeta se le escapó de las manos. Pero el espectáculo más aterrador era el de Boxeador encabritado sobre las patas traseras y arremetiendo con los enormes cascos herrados como un semental. Su primer golpe alcanzó en el cráneo a un mozo de cuadra de Monterraposo, que quedó tendido sin vida en el lodo. Al ver eso, varios hombres soltaron los palos y trataron de huir, presas del pánico. Juntos, los animales los persiguieron por todo el corral. Los

corneaban, los pateaban, los mordían, los pisoteaban. No hubo un solo animal en la granja que no se vengara de ellos a su manera. Hasta la gata saltó repentinamente de un tejado y aterrizó sobre los hombros de un vaquero, a quien hundió las garras en el cuello, arrancándole un grito horrible. En un momento se abrió la puerta y los hombres aprovecharon para salir corriendo, buscando desesperados la carretera. Así, cinco minutos después de su invasión, se batieron en ignominiosa retirada por el mismo camino que los había traído, perseguidos por una bandada de siseantes gansos que no dejaban de picotearles las pantorrillas. Se habían ido todos los hombres menos uno. En el corral, Boxeador empujaba con una pezuña al mozo de cuadra que yacía boca abajo en el lodo, tratando de darle la vuelta. El muchacho no se movía. —Está muerto —dijo Boxeador con tristeza—. No tenía ninguna intención de hacer eso. Me olvidé de que llevaba zapatos de hierro. ¿Quién va a creer que no lo hice a propósito? —[Nada de sentimentalismo, camarada! —gritó Bola de Nieve, de cuyas heridas seguía manando sangre—. La guerra es la guerra. El único ser humano bueno es el ser humano muerto. —No deseo quitar la vida a nadie, ni siquiera a un ser humano —repitió Boxeador; tenía los ojos llenos de lágrimas. —¿Dónde está Marieta? —exclamó alguien. Era cierto que faltaba Marieta. Por un momento se alarmaron mucho; temían que los hombres le hubieran hecho algún daño, o incluso que se la hubieran llevado. Pero al final la encontraron escondida en su establo con la cabeza metida en el heno del pesebre. Al oír el disparo de la escopeta había echado a correr. Y cuando volvieron después de buscarla, descubrieron que el mozo de cuadra, que en realidad solo estaba aturdido, se había recuperado y había huido. Muy excitados, los animales habían vuelto a reunirse, y cada uno contaba a voz en cuello sus hazañas en la batalla. De inmediato improvisaron una celebración de la victoria. Izaron la bandera y cantaron varias veces «Bestias de Inglaterra»; después organizaron un solemne funeral por la oveja muerta y colocaron encima de su tumba una mata de espino. Junto a la tumba, Bola de Nieve pronunció un pequeño discurso, haciendo hincapié en la necesidad de que todos los animales se prepararan para morir por la Granja Animal si fuera necesario. Los animales decidieron unánimemente crear una condecoración militar, «Héroe animal de primera clase», que en el acto fue conferida a Bola de Nieve y Boxeador. Consistía en una medalla de bronce (en realidad eran viejos adornos de latón que habían encontrado en el guadarnés) para usar los domingos y los días festivos. También crearon «Héroe animal de segunda clase» que, a título póstumo, fue conferida a la oveja muerta. Discutieron mucho qué nombre poner a la batalla. Al final la llamaron Batalla del Establo de las Vacas, ya que era allí donde se había producido la emboscada. La escopeta del señor Jones apareció tirada en el barro, y se sabía que había una provisión de cartuchos en la casa. Se decidió colocar el arma al pie del mástil, como una pieza de artillería, y dispararla dos veces al año: una el 12 de octubre, aniversario de la Batalla del Establo, y otra el día de San Juan, aniversario de la Rebelión.

Hora de inferir...

8. ¿Qué crees que hubiera pasado si los animales de la granja no hubieran ganado la "Batalla del Establo de las Vacas"?

---

---

---

---

---

---

---

---

9. ¿Cuál podría ser la ideología de los humanos? Para responder esta pregunta puedes reflexionar sobre ¿qué representan los animales de la granja para el señor Jones?

---

---

---

---

## ANEXO 2

### Taller fase 5

Nombre de taller: comprendiendo y analizando discursos políticos desde la perspectiva crítica.

Nombre:

Taller #:

Grado:

**La advertencia de María Fernanda Cabal sobre este 27 de septiembre: "Petro y la ministra de Agricultura pretenden incendiar el país con la excusa de la reforma agraria"**  
La senadora de derecha se refirió a las movilizaciones que prepara el Gobierno dentro de una semana en respaldo a sus reformas.

#### Redacción Semana

18 de septiembre de 2023

La senadora del Centro Democrático María Fernanda Cabal se anticipó a lo que puede ocurrir este miércoles 27 cuando el petrismo se pondrá nuevamente a prueba porque sacará a las calles a quienes, según ellos, respaldan las reformas del Gobierno nacional.

Por esto, la senadora recomendó: "Tenemos que prepararnos porque Gustavo Petro pretende incendiar el país", expresó.

"La sociedad civil tiene que estar totalmente organizada para poder tener la información, las denuncias nacionales e internacionales, porque este señor -Gustavo Petro- con la ministra de Agricultura, Jhenifer Mojica, pretenden incendiar al país con la excusa de la reforma agraria", expresó.

En Santander, donde Cabal estuvo en el Séptimo Encuentro de Empresarios del Transporte de Carga, se refirió a la importancia del gremio para el desarrollo económico del país.

Recordó, además, los bloqueos de 2021 durante el paro nacional que incomunicaron internamente al país. "Todo el mapa está estudiado por esos criminales, pero también está inventada la receta.

Hoy, desafortunadamente, están en el poder los que en otrora disfrazaron de romanticismo las acciones violentas", afirmó.

Y añadió: "Hoy el presupuesto gasta billones en un acuerdo fallido de La Habana y seguimos debiéndoles porque al comunismo usted nunca termina de pagarle".

También manifestó que los colombianos quieren a la fuerza pública y, por eso, debe devolverle el honor. "Esto vuelve y se construye volviendo a los principios que ustedes tienen tallados en el alma porque el que coge un fusil para defender a la patria, previamente ha recibido una formación de amor de país", dijo.

En realidad, la izquierda y sectores progresistas cercanos a la Casa de Nariño están impulsando las movilizaciones en favor de las reformas de Gustavo Petro este 27 de septiembre.

De hecho, SEMANA conoció que el miércoles pasado, en un encuentro que sostuvo el jefe de Estado con su bancada del Pacto Histórico en la Casa de Nariño, el mensaje fue claro y contundente: todos los senadores y representantes tienen que ayudar a impulsar la convocatoria y las movilizaciones ese día. Todos ya están promoviendo las manifestaciones desde sus regiones.

De hecho, están contando con el respaldo de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), la Anuc, y las Juntas de acción comunal del país, un sector que Petro ha venido consolidando y respaldando desde hace varios meses. Tampoco se quedarán atrás varios sectores campesinos del país.

Recordemos que el Gobierno impulsa un borrador de derecho donde promueve las movilizaciones campesinas, un hecho que ha generado controversia y ha llevado a la ministra de Agricultura, Jhenifer Mojica, a aclarar sus alcances.

"El paramilitarismo está prohibido por Constitución en Colombia desde el acuerdo de paz, ese repertorio de llamar a armarse, de generar grupos de autodefensa y paramilitarismo, ya lo vivió este país, y fue una pesadilla, y una tragedia, que padecieron más de ocho millones de víctimas en Colombia, que sufrieron las peores aberraciones. Nadie está llamando aquí a esas movilizaciones armadas y criminales, prohibidas, además, constitucionalmente", afirmó en su momento Mojica.

1. Enumere los personajes que aparecen en el texto y describa las características atribuidas por la revista semana.

---

---

---

---

---

2. Identifique que personajes de la rebelión en la granja se parecen a las personas que aparecen en este texto. Justifique su respuesta

---

---

---

---

---

3. Seleccione las frases con las cuales se caracteriza los integrantes del grupo nosotros y ellos. (nosotros serían los opositores del actual gobierno y ellos el gobierno)

---

---

---

---

---

---

---

4. Haga una lista de hechos llevados a cabo por los gobernantes.

---

---

---

---

---

5. Haga una hipótesis cual podría ser la causa para utilizar dichas palabras para caracterizar al gobierno.

---

---

---

---

6. ¿Cuál podría ser la intención del autor?

---

---

---

---

---

7. Identificas en el artículo de opinión leído anteriormente, alguna categoría de análisis crítico del discurso como: desigualdad, abuso de poder u orden social. Escribe que categoría encuentras y como se ve representada en el texto .

---

---

---

---

---