

Lectura crítica a través del Modelo Tridimensional de ACD y del Aprendizaje Dialógico

Lina Gabriela Palacios Najjar

Propuesta de innovación didáctica para optar por el título de Licenciada en español y lenguas
extranjeras con énfasis en inglés y francés

Asesor

Fernando Moreno

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá D.C., 2022

Resumen

Esta propuesta de innovación tuvo como objetivo de investigación elaborar un recurso didáctico para docentes de Español por medio del cual se contribuya a la cualificación de la lectura crítica en estudiantes de Educación Media a través del Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso y del Aprendizaje Dialógico. A partir de la revisión teórica se determinaron los elementos del Modelo Tridimensional y las estrategias pedagógicas del Aprendizaje Dialógico relevantes para la construcción del recurso didáctico. Este se encuentra mediado por el sitio web [Diálogos en 3D](#) y consta de veinte sesiones de clase en las que se proporcionan instrucciones y materiales para que los docentes orienten la lectura crítica de cuatro artículos de opinión de la columnista Salud Hernández-Mora para la Revista Semana en 2022. Finalmente, el recurso didáctico se validó por medio de su aplicación parcial y de juicio de expertos. Los datos obtenidos fueron analizados a través de triangulación

***Palabras clave:** Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso, Aprendizaje Dialógico, lectura crítica, sitio web para docentes*

Abstract

This innovation proposal had as a research objective to develop a didactic resource for Spanish teachers through which they contribute to the qualification of critical reading in Secondary Education students through the Three-Dimensional Model of Critical Analysis of Discourse and Dialogical Learning. Based on the theoretical review, the elements of the Three-Dimensional Model and the pedagogical strategies of Dialogic Learning relevant for the construction of the didactic resource were determined. The didactic resource is mediated by the website [Diálogos en 3D](#) and consists of twenty sessions with instructions and materials for teachers to guide the critical reading of four opinion articles written by journalist Salud Hernández-Mora for the magazine Semana in 2022. Finally, the didactic resource was validated through its partial application and validation by experts. The data obtained were analyzed through triangulation

***Keywords:** Three-Dimensional Model of Critical Discourse Analysis, Dialogic Learning, critical reading, website for teachers*

Contenido

1. Planteamiento del problema de investigación	6
1.1 Contextualización	6
1.1.1 Población.....	7
1.2 Delimitación.....	9
1.3 Justificación	13
1.4 Pregunta de investigación	15
1.5 Objetivos	15
1.5.1 Objetivo general.....	15
1.5.2 Objetivos específicos	15
2. Marco teórico	15
2.1 Antecedentes investigativos.....	15
2.2 Marco conceptual.....	20
2.2.1 Lectura crítica	20
2.2.2 Análisis crítico del discurso	22
2.2.2.1 Modelo Tridimensional de Fairclough.....	23
2.2.2.1.1 Descripción	24
2.2.2.1.2 Interpretación	24
2.2.2.1.3 Explicación.....	25
2.2.3 Ideología	26
2.2.4 Relaciones de poder	27
2.2.5 Emancipación.....	28
2.2.6 Diálogo.....	29
2.2.7 Aprendizaje Dialógico	30
3. Diseño metodológico	34
3.1 Tipo de investigación.....	34
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información	35
3.3 Mecanismos de validación del recurso didáctico.....	37
4. Propuesta de innovación didáctica	38
4.3 Fases.....	42
4.3.1 Fase de introducción	42
4.3.1.1 Sesión 1: El diálogo en la resolución de conflictos	42
4.3.1.2 Sesión 2: Normas para dialogar en clase	43
4.3.1.3 Sesión 3: El lenguaje del diálogo.....	43

4.3.1.4 Sesión 4: Figura en 3D & Lectura en 3D.....	45
4.3.2 Fase de desarrollo	46
4.3.2.1 Sesión 5: Lectura grupal del primer texto.....	46
4.3.2.2 Sesión 6: Términos desconocidos.....	47
4.3.2.3 Sesión 7: Eufemismos, disfemismos y registros de lengua	48
4.3.2.4 Sesión 8: Lectura grupal del segundo texto	49
4.3.2.5 Sesión 9: Problemas sociales	49
4.3.2.6 Sesión 10: Instituciones sociales.....	51
4.3.2.7 Sesión 11: Perífrasis pasiva	51
4.3.2.8 Sesión 12: Tipos de oración y actos de habla	52
4.3.2.9 Sesión 13: Conectores lógicos	53
4.3.2.10 Sesión 14: Ejercicio	54
4.3.2.11 Sesión 15: Lectura grupal del tercer texto	55
4.3.2.12 Sesión 16: Posiciones en el espectro político	55
4.3.2.13 Sesión 17: Ideologías políticas.....	56
4.3.2.14 Sesión 18: Lectura grupal del cuarto texto	58
4.3.2.15 Sesión 19: Relaciones de poder	58
4.3.3 Fase de cierre	60
4.3.3.1 Sesión 20: Carta al autor	60
5. Organización y análisis de datos.....	61
5.1 Fase de introducción	61
5.1.1 Sesión 1: El diálogo en la resolución de conflictos	61
5.1.2 Sesión 2: Normas para dialogar en clase	65
5.1.3 Sesión 3: El lenguaje del diálogo.....	67
5.1.4 Sesión 4: Figura en 3D & Lectura en 3D.....	69
5.2 Fase de desarrollo	71
5.2.1 Sesión 1: Lectura grupal del primer texto.....	71
6. Conclusiones	75
Referencias.....	81
Anexos	87
1. Formato de validación.....	87
2. Recurso didáctico (sesiones).....	88
3. Recurso didáctico (sitio web).....	98
4. Rejilla de evaluación de desempeño del estudiante en los ejercicios de diálogo	99

5. Rejilla de evaluación de desempeño del docente en los ejercicios de diálogo	100
6. Rejilla de evaluación de desempeño en la redacción del ensayo de opinión.....	101
7. Diarios de campo y material recopilado en la aplicación parcial	102
8. Más gráficas	102
Imagen 1 Modelo Tridimensional de ACD	23
Imagen 2 Elementos del Modelo Tridimensional de ACD	36
Imagen 3 Esquema de movimientos dialógicos 1	44
Imagen 4 Esquema de ideologías políticas 1	56
Imagen 5 Esquema de ideologías políticas 2	57
Imagen 6 Clasificación de las normas para dialogar en clase 1	66
Imagen 7 Clasificación de las normas para dialogar en clase 2	67
Imagen 8 Relatoría # 1	68
Imagen 9 Esquema de movimientos dialógicos 2	68
Imagen 10 Dibujo hecho por el grupo 1	72
Imagen 11 Dibujo hecho por el grupo 2	73
Imagen 12 Dibujo hecho por el grupo 3	73
Imagen 13 Dibujo hecho por el grupo 4	74
Tabla 1 Repertorio de tareas	32
Tabla 2 Rondas de lectura	40
Tabla 3 Ejercicios de diálogo	40
Tabla 4 Ronda de lectura 1	46
Tabla 5 Ronda de lectura 2	49
Tabla 6 Ronda de lectura 3	55
Tabla 7 Ronda de lectura 4	58
Tabla 8 Rúbrica	63
Tabla 9 Socialización	64
Tabla 10 Clasificación de preguntas	70
Gráfica 1 Nivel literal de lectura	62
Gráfica 2 Nivel inferencial de lectura	62
Gráfica 3 Rúbrica	63
Gráfica 4 Intervenciones	69

1. Planteamiento del problema de investigación

1.1 Contextualización

La enseñanza y el aprendizaje del español en Colombia se encuentran orientados por diversos lineamientos curriculares, dentro de los cuales están los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006). Desde allí se plantea que los estudiantes de 10° y 11° profundicen en la consolidación de una actitud crítica frente a los textos que leen. Más específicamente, se establece que, al terminar Undécimo, los estudiantes comprenderán e interpretarán textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

No obstante, la realidad actual es diferente. Solo el 13% de quienes presentaron el examen Saber 11° en calendario A en 2021 demostraron alcanzar un nivel de lectura crítica (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2021). Este es el mismo porcentaje de años anteriores, como 2017 y 2018, lo cual quiere decir que no se trata de un déficit reciente. A esto se suman los resultados de la investigación realizada por Andrade & Utria (2021), los cuales revelan que solo el 32% de los estudiantes de primer semestre de todas las carreras de la Universidad Metropolitana de Barranquilla leen críticamente.

De manera que, los docentes del país enfrentan un desafío enorme, en especial, aquellos del área de Español, y se hace necesario brindarles herramientas novedosas con las cuales pueda contribuirse a la cualificación de la comprensión lectora en los estudiantes. En particular, el nivel de lectura crítica en los estudiantes de Educación Media. En respuesta a esta necesidad, surge la presente propuesta de innovación didáctica.

Ahora bien, los esfuerzos por mejorar las competencias de lectura no son algo nuevo. A continuación, se mencionarán dos planes que fueron desplegados para tal fin, uno a nivel

nacional, y otro a nivel distrital. Más adelante, estos se relacionarán en el apartado de Delimitación de este capítulo.

Por una parte, el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, creado en 2011, propició el desarrollo de varias campañas, entre las cuales destacó “Cuento contigo”, en la que se entregaron colecciones con libros en más de 9.000 establecimientos educativos para 2013 (MEN, 2022). También, se implementó la campaña “Maratones de Lectura”, en la que se invitó a los estudiantes de colegios oficiales a leer en clase durante una hora cada día del 1 al 30 de agosto de 2016 (MEN, 2016). Al final, se premiaron a los tres estudiantes que más habían leído con un viaje a Portugal, España y Francia por 15 días con todos los gastos pagos.

Por otra parte, el Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es volar”, creado en 2016, dio paso a la invención de varias estrategias, dentro de las cuales destacó la de “bibliobuses” (Cuevas, 2017). Desde la Alcaldía de Bogotá se resaltó esta propuesta debido a que buscaba fomentar la lectura, incluso en los barrios más apartados. Así pues, para 2017 se logró la asistencia de más de 13.237 estudiantes de 14 localidades a los bibliobuses.

1.1.1 Población

Como se ha expuesto anteriormente, esta propuesta de innovación didáctica tiene como población objetivo estudiantes de Educación Media. Esto quiere decir que su rango de edad está entre los 15 y 18 años, aproximadamente. A continuación, se describirán de manera breve algunos de los aspectos emocionales, sociales, comunicativos y cognitivos que les caracterizan.

En primer lugar, es importante considerar que uno de los principales sucesos durante las edades en cuestión es el de la adolescencia. Según Delval (2006), durante esta etapa el individuo

toma conciencia de la existencia de la sociedad y comprende que tiene que actuar en esa función. Por lo tanto, se pregunta qué hace allí y cuál es la función de los demás integrantes. Además, reconoce que existen normas e interrelaciones sociales en su medio.

Asimismo, se da una búsqueda de respuestas frente a inquietudes de orden social, por lo cual se despliega la capacidad de concebir mundos diferentes e irreales (Delval, 2006). También llamados *mundos posibles*, se trata de alternativas imaginadas por medio de las cuales se buscan soluciones y planes de acción respecto de algunas problemáticas de la realidad social en la que se sitúa el adolescente. Esto demuestra que, posterior a la elaboración de una imagen de la sociedad, los adolescentes son capaces de criticar las relaciones al interior de esta. En otras palabras, no solo reconocen, sino juzgan cuestiones como las relaciones de poder, las formas de comunicación, los contratos sociales evidentes en la familia, la escuela, el Estado, etc.

El florecimiento de nuevas capacidades no se da únicamente en el plano social, sino también en el emocional. Esto podría interpretarse como consecuencia de los cambios drásticos que ocurren durante la etapa de la adolescencia a nivel corporal y hormonal (Delval, 2006). El niño comienza a semejarse físicamente al adulto y, por lo tanto, se ve en la necesidad de aproximarse a la posición social y cultural de este. Esto, a su vez, conlleva a imitar o, en ocasiones, a oponerse a su conducta.

Asimismo, los adolescentes de 15 a 18 años suelen tener inestabilidad emocional (Delval, 2006). Una de las causales fundamentales de este evento es el despertar de la sexualidad, pues este los conduce a descubrir y relacionarse con personas ajenas a su vínculo familiar y, por lo tanto, pone en conflicto la relación que se tenía con sus padres desde la

infancia, caracterizada por la protección. En consecuencia, se hace constante la contradicción en los deseos, pensamientos, comportamientos y actitudes de la persona.

En cuanto al uso de la lengua, los adolescentes amplían su vocabulario y sienten la necesidad de organizarlo mejor (Owens, 2003). Esto se debe a que se relacionan con nuevas personas y a que acceden a nuevos recursos. Por ejemplo, es probable que sus profesores les soliciten leer nuevos textos o ver videos y películas con un vocabulario más complejo, formal o técnico. Por lo cual, establecen nuevas interrelaciones semánticas y emplean formas como la ironía, los juegos de palabras y las metáforas.

Otro de los aspectos a considerar en el estudio de la población objetivo es el cognitivo. Según Kuhn (2006), uno de los puntos diferenciadores entre los niños y los adolescentes es el ser capaces de *pensar en lo que están pensando*, es decir, de llevar a cabo procesos metacognitivos. Según el autor, existen cambios en el cerebro que permiten esta función de controlar los procesos mentales propios. A esto se suma el aumento de la cantidad creciente de conocimientos que deben ser almacenados en la memoria de largo plazo, lo cual permite, a su vez, una mayor capacidad en la memoria de trabajo. Así pues, el cerebro adolescente podrá manejar problemas complejos o decisiones que involucren múltiples piezas de información.

1.2 Delimitación

Las iniciativas “Leer es mi cuento” (MEN, 2022) y “Leer es volar” (Cuevas, 2017), mencionadas en el apartado de Contextualización, dan cuenta de un interés por mejorar los niveles de lectura en los estudiantes. No obstante, llama la atención el hecho de que, de acuerdo con la información consultada, en ninguno de los planes se les proporcionó a los docentes materiales didácticos en físico o digital con orientaciones en torno a cómo guiar los procesos de

comprensión lectora de los textos que los estudiantes leían. De modo que, se reafirma la necesidad de elaborar este tipo de herramientas.

Tras la revisión de antecedentes investigativos, se observó que la mayoría de los materiales didácticos creados para el fortalecimiento de la lectura crítica en los últimos años han sido diseñados para uso exclusivo de los estudiantes. Al respecto, Hunt (2020) sostiene que el uso repetitivo de este tipo de materiales, tales como cartillas, guías o talleres, incide en la invisibilidad del rol del docente, puesto que los esfuerzos se encauzan al fortalecimiento de la relación estudiante – cartilla, mas no de la relación estudiante - profesor. Es por esto que en esta propuesta de innovación didáctica se plantea un recurso didáctico para uso de los docentes.

Un recurso didáctico, según Quintero (2011), funciona como una estrategia metodológica que contiene instrucciones y ejercicios de aplicación secuenciales, con los cuales se pretende conseguir logros específicos de aprendizaje. Su diseño responde a los intereses y a las necesidades particulares del público al que va dirigido, no solo a nivel cognitivo, sino a nivel socioemocional. Así pues, a continuación, se mencionarán tres de las causales del desempeño deficiente en lectura crítica desde la perspectiva de algunos investigadores.

En primer lugar, Castellanos & Guataquira (2020) consideran que el aula de español se convierte en un entorno desfavorable para el aprendizaje cuando no existe una convivencia saludable entre estudiantes y profesores. Esto quiere decir que los conflictos y la violencia al interior del aula obstaculizan el aprendizaje. Las autoras explican que es necesario que haya una relación afable entre las partes para que sea posible desarrollar las actividades propuestas por el profesor y, por lo tanto, progresar en la adquisición y cualificación de competencias del lenguaje, como, por ejemplo, la comprensión lectora.

Por consiguiente, resulta pertinente aplicar un enfoque pedagógico al recurso didáctico que aquí se plantea, mediante el cual se pueda favorecer la convivencia al interior del salón de clases. Un enfoque que responde a esta necesidad es el Aprendizaje Dialógico, desde el cual se concibe el aprendizaje como el resultado de la construcción interactiva de significados (Community of Research on Excellence for All [CREA], 2018). En este se busca incentivar el diálogo igualitario, la solidaridad, y la creación de sentido en el aula de clase.

Una segunda causa del desempeño deficiente en lectura crítica tiene que ver con problemas en el nivel literal e inferencial de lectura (Cubides et al, 2017). Según las docentes investigadoras, es difícil que el estudiante realice una lectura crítica del texto cuando desconoce, por ejemplo, las intenciones del autor, así como las voces que intervienen en el escrito. Es por esto que se requiere que los estudiantes realicen ejercicios encaminados a lograr tales competencias, para luego participar en actividades que exijan una postura crítica del texto.

En consecuencia, el recurso didáctico se fundamenta en el Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso propuesto por Fairclough (1989), ya que desde esta aproximación se plantean subprocesos que tienen que ver con el nivel literal, inferencial y crítico de lectura. Más específicamente, plantea tareas que van de una dimensión básica (identificar los tipos de oración, los apartados en que se divide el texto, etc) a una más compleja (analizar las relaciones de poder, evaluar los impactos sociales del discurso, etc). Además, involucrar este modelo resulta innovador porque, de acuerdo con la revisión de antecedentes investigativos, este no ha sido implementado en intervenciones pedagógicas para cualificar la lectura crítica en estudiantes de Colombia.

Por último, una tercera causa del desempeño deficiente en lectura crítica es el uso de textos inadecuados para las características cognitivas y emocionales de los estudiantes (Castellanos & Guataquira, 2020). Las autoras explican que la comprensión lectora se dificulta cuando no hay interés ni disposición por parte de los estudiantes para leer el texto propuesto por su profesor. Por ende, hay poca participación en las actividades de clase, y no se alcanzan los logros de aprendizaje esperados. Por su parte, Cubides et al (2017) consideran que es clave permitir que los estudiantes exploren diversos tipos de texto, y que estos se adapten a su edad, gustos y preferencias. De esta manera, podrá enriquecerse su postura crítica.

En respuesta a esta consideración, se plantea que los estudiantes analicen cuatro artículos de opinión de la columnista Salud Hernández-Mora para la Revista Semana. Según Alonso et al (2014), este tipo de texto contiene temáticas sociales, culturales y políticas que podrían generar interés y empatía en los adolescentes. Adicionalmente, con el objetivo de contextualizarlos sobre las temáticas a las que hace alusión Salud Hernández-Mora, se propone que lean otros tipos de texto: un cortometraje, un debate presidencial, imágenes, caricaturas de Matador, entre otros.

Salud Hernández-Mora es una periodista que nació y vivió en España hasta sus 42 años, pero que se trasladó a Colombia desde 1999 (Marañón, 2022). Trabajó para el periódico El Tiempo por más de veinte años, y desde 2019 tiene una columna de opinión en la Revista Semana. Asimismo, ha sido autora de varios libros en torno a crímenes cometidos en el marco del conflicto armado en el país, fue productora del podcast *Al ataque*, y publica contenido de manera activa en Youtube y Twitter. Los temas que aborda tienen que ver con la actualidad

política y social del país, como, por ejemplo, la minería ilegal, el narcotráfico, y la corrupción.

De acuerdo con Marañón (2022), sus textos generan polémica porque, mientras que unos critican sus declaraciones de extrema derecha, su falta de profesionalismo y de seriedad, otros consideran que es una periodista veraz y contundente. De hecho, Salud Hernández-Mora fue incluida en el libro *Mujeres que dicen verdades: seis grandes periodistas revelan cómo se hicieron a sí mismas*, escrito por Alejandra de Vengoechea en 2018. De manera que, al involucrar algunos de sus artículos de opinión en el recurso didáctico que se plantea en el marco de la presente propuesta de innovación didáctica, se pretende que los docentes de Español insten a sus estudiantes de Educación Media a llevar a cabo una lectura crítica del discurso de esta periodista, y a respetar las distintas opiniones o posiciones que puedan surgir en el aula de clase.

Incentivar la lectura de artículos de opinión también resulta pertinente porque, de acuerdo con el reporte *Digital* (Hootsuite & We are social, 2021) solo el 14,3% del tiempo empleado a diario por los colombianos en internet de 2020 a 2021 fue destinado a la lectura de textos periodísticos. A esto se suma el hecho de que solo el 6% de los colombianos encuestados para el informe *El salto digital* (Centro Nacional de Consultoría, 2021), manifestó haber comentado acerca de algún artículo publicado en un periódico o revista digital.

1.3 Justificación

Cualificar la lectura crítica representa múltiples beneficios que trascienden el ámbito escolar. De Zubiría (2015), en su artículo, *¿Democracia sin lectura crítica?*, sostiene que uno de estos beneficios consiste en llegar a tener criterio para pensar por sí mismos. Sin las competencias propias de este nivel, como lo son “captar los pensamientos profundos que

subyacen a los textos y encontrar posibles incoherencias en las ideas de un autor” (p.1), las personas serán “presa fácil de los prejuicios sociales, políticos e ideológicos; de la manipulación de los medios de comunicación, de las ideas mágicas, simplificadoras y supersticiosas, de los personajes mesiánicos, del reduccionismo, la intolerancia y el fanatismo” (p.1). En este orden de ideas, cualificar este nivel de lectura podría hacer más concienzuda la toma de decisiones en lo cotidiano.

Lo anterior concuerda con lo que consideran Castillo & Pérez (2017). Las autoras señalan que uno de los beneficios de convertirse en lector crítico es llegar a ser capaz de mirar más allá del lenguaje para contextualizar significados y para buscar una interpretación social. Esto adquiere especial relevancia en el contexto actual del país, teniendo en cuenta que Colombia ha venido atravesando una crisis social y económica, la cual continúa suscitando múltiples y diversas opiniones. Estas deberían ser el resultado de una lectura crítica de los hechos, para que así, se eviten confrontaciones, malos entendidos y tensiones.

Actualmente, las cifras indican que muchos de los jóvenes colombianos poseen una mirada crítica del contexto nacional. Según un informe entregado por el Centro Nacional de Consultoría en mayo de 2021, el 89% de los jóvenes consultados está de acuerdo con la protesta social. Solo el 15% de los encuestados tiene una imagen positiva del Gobierno Nacional, y consideran que el gobierno actual debería actuar de manera urgente frente a temas como la pobreza, las masacres a líderes sociales, víctimas y desmovilizados, el empleo para jóvenes, reformar a la Policía, etc. De manera que, resulta relevante promover y cualificar aquella mirada crítica de la realidad social del país.

1.4 Pregunta de investigación

¿Qué elementos teóricos y metodológicos debe contener un recurso didáctico para docentes de Español que contribuya a la cualificación de la lectura crítica en estudiantes de Educación Media a través del Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso y del Aprendizaje Dialógico?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Elaborar un recurso didáctico para docentes de Español por medio del cual se contribuya a la cualificación de la lectura crítica en estudiantes de Educación Media a través del Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso y del Aprendizaje Dialógico

1.5.2 Objetivos específicos

Determinar los elementos teóricos del Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso que estructuran el diseño del recurso didáctico

Establecer las estrategias pedagógicas del Aprendizaje Dialógico que aportan a la construcción del recurso didáctico

Describir los alcances pedagógicos del recurso didáctico por medio de su aplicación parcial y de una validación de expertos

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes investigativos

A continuación, se presentará una síntesis de cinco trabajos investigación de tipo cualitativo extraídos de los repositorios de la Universidad de La Salle, Universidad de Los Andes, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Universidad Pedagógica Nacional, y Universidad Cayetano Heredia de Perú. Las investigaciones fueron realizadas en los últimos

cuatro años, y poseen categorías de análisis que se asocian a las de la presente propuesta de innovación didáctica: Análisis Crítico del Discurso, Aprendizaje Dialógico, lectura crítica, y uso de textos periodísticos en el aula de clase.

En primer lugar, se referencia el trabajo de investigación de Bernal et al (2019), cuyo objetivo fue proponer una estrategia pedagógica para docentes de la localidad de San Cristóbal, en Bogotá, por medio de la cual orientaran la lectura crítica de columnas de opinión en sus estudiantes de 10° y 11°. Para lo cual, diseñaron una cartilla con orientaciones teóricas y procedimentales en torno al análisis del artículo de opinión *Malaventura*, escrito por Ricardo Silva para el periódico El Tiempo. Allí se propone que los docentes guíen el reconocimiento de los elementos locales y estructurales del texto, y que asistan a sus estudiantes con la redacción de un artículo de opinión.

Esta investigación es relevante para la presente propuesta de innovación didáctica porque los resultados obtenidos demostraron que el diseño de materiales instruccionales para profesores fortaleció sus habilidades de planeación y evitó el desarrollo de actividades aisladas o poco significativas para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados. Asimismo, se concluyó que la lectura de columnas de opinión favoreció encuentros dialógicos en el aula de clase, así como la lectura crítica, pues estos contienen discursos de temática social, política, económica y cultural que fueron de interés para los estudiantes.

En segundo lugar, se encuentra la Tesis de Maestría de Vargas & Gómez (2019), en la que se propuso construir una estrategia pedagógica para promover el desarrollo de la lectura crítica de textos periodísticos en estudiantes de 10° de la escuela rural El Tesoro, en Tolima. Los investigadores organizaron encuentros de diálogo en los que los estudiantes

identificaron las ideas primarias y secundarias de dos noticias publicadas en Noticias Uno y en Ecos del Combeima, así como de un artículo de la Revista Semana. También, consultaron fuentes de información adicionales para comprender y evaluar el contenido de los textos, y compartieron experiencias de vida en torno a las temáticas educativas y políticas de las que trataban.

Se concluyó que hubo un avance en la argumentación y en la claridad de las respuestas escritas y orales de los estudiantes en cuanto al significado de los textos. De manera que, la investigación aporta a la presente propuesta de innovación didáctica, puesto que proporciona resultados en torno a la utilización de textos periodísticos y de ejercicios de diálogo para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de Educación Media.

En tercer lugar, se referencia el trabajo de investigación de Sanabria (2018), en el que se buscó fortalecer la lectura crítica en estudiantes de 11° del colegio Nuestra Señora de Belén, en Cúcuta, mediante la implementación de una propuesta didáctica. Los estudiantes leyeron textos de literatura grecolatina y noticias publicadas por Caracol, Señal Colombia y Telepacífico. Asimismo, contestaron talleres de comprensión de lectura, realizaron juegos de roles, conversatorios, debates y exposiciones. Finalmente, la investigadora concluyó que los estudiantes mejoraron su desempeño en lectura inferencial y crítica, pues muchos de ellos pudieron detectar las ideas principales y los argumentos de los textos que leyeron y, así, juzgar su contenido.

Esta investigación es significativa para la presente propuesta de innovación didáctica, ya que evidencia avances en la competencia de lectura crítica a través de espacios de reflexión y de diálogo en torno a textos de temática social. Además, porque demuestra la pertinencia

del uso de rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que vinculen a todos los participantes en el proceso evaluativo.

En cuarto lugar, se encuentra la Tesis de Pregrado de Pérez (2018), cuyo objetivo fue reconocer la incidencia del análisis crítico del discurso en el desarrollo de la lectura crítica de estudiantes de 6° del Instituto Pedagógico Nacional. Los estudiantes participaron en veinticuatro sesiones de clase en las que leyeron artículos de opinión, caricaturas, discursos feministas, leyendas sobre Bogotá, y observaron una película. Asimismo, contestaron talleres de comprensión lectora de los textos, y participaron en discusiones en las que cuestionaron las ideas expresadas por los autores. Los resultados obtenidos demostraron que los estudiantes fortalecieron sus habilidades de lectura literal, inferencial, y crítica.

En este sentido, la anterior investigación es relevante para la presente propuesta de innovación didáctica porque demuestra el potencial del análisis crítico del discurso y de la lectura de artículos de opinión para cualificar la lectura crítica. Además, porque propone agrupar las sesiones de clase en fases, de manera que los estudiantes puedan, en un primer momento, conocer la importancia de la lectura crítica, y luego, desarrollar actividades para fortalecerla.

Por último, se referencia el trabajo de investigación de Liviapoma (2020), en el que se propuso explicar la incidencia de las tertulias literarias dialógicas en la comprensión lectora de estudiantes de Educación Secundaria de la institución educativa Los Olivos, en Perú. Se realizaron trece sesiones de clase de una hora, en las que se solicitó que leyeran cuentos del tomo *Cuentos de niños y del hogar*, escrito por Jacob y Wilhelm Grimm. Durante las sesiones, el docente les presentaba a sus estudiantes algunas imágenes, videos, canciones y adivinanzas relacionadas con los textos. Luego, formulaba preguntas que

daban paso a la tertulia y, como actividad de cierre, hacía un resumen de los comentarios y posturas que se habían generado.

Esta investigación es significativa para la presente propuesta de innovación didáctica porque, tras la intervención pedagógica, se observaron resultados favorables en cuanto al reconocimiento de intención del autor en los textos, así como de las partes que configuraban su estructura. Adicionalmente, como resultado de su participación en los ejercicios de diálogo, se notó una transformación positiva en la actitud que tenían los estudiantes respecto al acto de leer, y en la relación que tenían con su profesor.

En este orden de ideas, los anteriores antecedentes dan cuenta del ejercicio investigativo que se ha venido realizando para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de Educación Media a partir del uso de textos periodísticos y del desarrollo de ejercicios de diálogo. No obstante, es posible evidenciar que se ha hecho poco énfasis en la implementación del análisis crítico del discurso y, específicamente, de un modelo en específico, como, por ejemplo, del Modelo Tridimensional propuesto por Fairclough, para estructurar las secuencias didácticas que se proponen.

Asimismo, es posible notar que no se ha insistido en el diseño de recursos instruccionales para que los profesores orienten los procesos lectores que llevan a cabo sus estudiantes. En adición, si bien los textos de análisis escogidos en los trabajos de investigación anteriormente presentados han contenido temáticas sociales, no se ha planteado el análisis de varios artículos de opinión de un mismo autor, los cuales reflejen la coyuntura política del país e incentiven a reflexiones acerca de esta situación, como lo podrían facilitar los artículos de Salud Hernández-Mora.

2.2 Marco conceptual

2.2.1 Lectura crítica

Cassany (2003) señala que, aunque es complejo determinar con exactitud dónde termina la comprensión del contenido de un texto y dónde empieza el análisis crítico de este, es posible asegurar que la lectura crítica abarca planos de comprensión lectora precedentes, como lo son el inferencial y el literal. En el nivel de lectura literal se comprende el significado de los elementos locales que constituyen el texto, como lo son las palabras, expresiones y frases. Asimismo, se identifican los eventos narrados y los personajes involucrados. Mientras que, en el nivel de lectura inferencial, se realizan inferencias, se interrelacionan los enunciados del texto, se relacionan acontecimientos previos, se predicen aquellos que no son explícitos, etc.

Para Cassany & Castella (2010), un lector crítico no solo es capaz de situar el discurso del autor en el contexto sociocultural de partida, sino de calcular sus efectos en la comunidad y en él mismo. Esto implica identificar el propósito que tuvo el autor al producir el texto, detectar posicionamientos ideológicos, reconocer el género discursivo al que pertenece el texto, articular su propia opinión respecto a las ideas que se exponen allí, e incluso, considerar las interpretaciones de sus familiares, amigos, vecinos, colegas o autoridades sobre lo planteado en el texto para integrarlas en una valoración global del texto.

De manera que, la lectura crítica “fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (Cassany, 2003, p. 129). Es decir, implica consultar y utilizar aquella información que se encuentra externa al texto, como, por ejemplo,

los recuerdos, las concepciones, y las experiencias del lector en el marco de su interacción social y cultural, para comprender y valorar el sentido del texto.

Por su parte, Serrano de Moreno & Madrid de Forero (2007) definen al lector crítico como aquel que discute las ideas del autor para luego determinar si las comparte o no. Según las autoras, la lectura crítica es una *disposición* que debe ser incentivada desde el aula de clases para recuperar el sentido profundo de los textos, de los razonamientos y de las ideologías implícitas. Como resultado, será posible facilitar la formación de los estudiantes como ciudadanos cuestionadores de su realidad y autónomos en su pensamiento.

Asimismo, las autoras sostienen que los estudiantes, y las personas en general, se encuentran expuestos frecuentemente a discursos que utilizan múltiples modos de persuasión para influenciar sus comportamientos y toma de decisiones, no solo por medios impresos, sino por medios audiovisuales y no verbales. Por lo cual, la lectura crítica funciona como herramienta para el análisis ideológico de tales discursos, y para el ejercicio de su ciudadanía.

En este sentido, Serrano de Moreno & Madrid de Forero (2007) establecen una serie de competencias propias del lector crítico, dentro de las cuales están: activar concepciones, recuerdos y experiencias culturales y sociales; formular inferencias; reconocer el contenido y tema del discurso; identificar ideologías; evaluar la solidez y validez de los argumentos; detectar ambigüedades, incoherencias y contradicciones; acceder a otros textos y contrastar la información, describir los intereses que hacen que el autor construya su discurso de esta manera, cuestionar las ideas, acciones, y modos de pensar convencionales.

2.2.2 Análisis crítico del discurso

Existen múltiples aproximaciones al concepto de análisis crítico del discurso. Knitsch & van Dijk (1983), por su parte, consideran que el ACD es el estudio de las relaciones entre discurso, poder, dominación, desigualdad social y la posición del analista del discurso en tales relaciones sociales. Según los autores, para analizar un discurso es necesario llevar a cabo una serie de subprocesos, entre los cuales se encuentran: identificar las proposiciones, las ambigüedades, determinar la coherencia, establecer relaciones causales, hacer esquemas (macroestructuras y superestructuras) e inferencias.

Así pues, el análisis crítico del discurso estudia los discursos como prácticas por medio de las cuales se legitima y/o desafía el abuso del poder y la desigualdad social (van Dijk, 2016). Desde esta perspectiva, los discursos evidencian las características sociales de los participantes involucrados en su producción y recepción, e inciden en las interacciones e ideologías dentro de una sociedad.

Desde otro ángulo, Calsamiglia & Tusón (1999) conciben al análisis crítico del discurso como “un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra —oral y escrita— forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan” (p. 26). Desarrollar este tipo de análisis implica reconocer la situación de enunciación, las relaciones interpersonales entre los participantes, la cortesía y la modalización, los actos de habla, el principio de cooperación, la coherencia, la cohesión, la progresión temática, los marcadores y los conectores, etc.

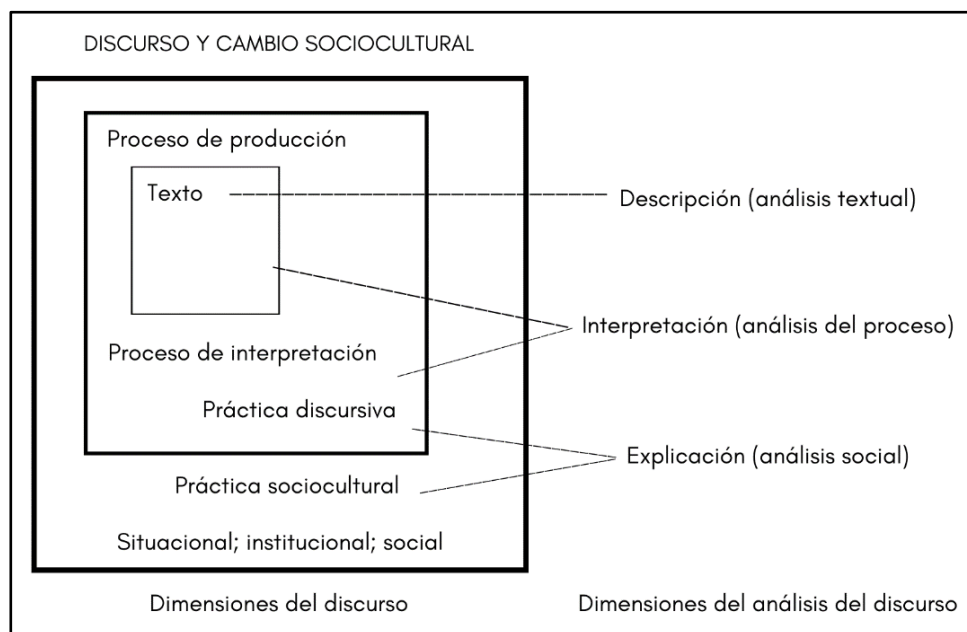
2.2.2.1 Modelo Tridimensional de Fairclough

Para Fairclough (1995) el análisis crítico del discurso es el análisis de las relaciones dialécticas que se dan entre el discurso y otros elementos. Así pues, posee un carácter tridimensional: es relacional, dialéctico y transdisciplinar. Es relacional porque involucra el fenómeno de las relaciones que constituyen la vida social. A su vez, estas relaciones son dialécticas porque vinculan objetos que son distintos entre sí, como, por ejemplo, el poder y el discurso. En consecuencia, es transdisciplinar, pues puede darse en diversas disciplinas como la Lingüística, las Ciencias Políticas o la Sociología.

El discurso también tiene un carácter tridimensional, ya que puede ser un texto, una práctica discursiva y una práctica sociocultural (ver imagen 1). En correspondencia, el análisis crítico del discurso posee tres etapas: la *descripción*, la *interpretación* y la *explicación*. A continuación, se profundizará en cada una de estas de acuerdo con lo expresado por Fairclough en varias de sus obras.

Imagen 1

Esquema de las tres dimensiones de análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995, p. 98)



2.2.2.1.1 Descripción

En esta primera dimensión se analiza el valor experiencial, relacional y expresivo del vocabulario, la gramática y la estructura del texto (Fairclough, 1989). Es decir, se analiza la manera en la que la elección de la redacción del texto refleja la ideología del productor del discurso, así como la relación social entre este y quien interpreta el discurso, y la evaluación que hace el productor del discurso sobre la realidad en la que se encuentra.

Así pues, Fairclough (1989) recomienda iniciar el análisis crítico del discurso identificando las palabras empleadas en el texto, si denotan formalidad o informalidad, y si hacen parte de una jerga en específico. Además, plantea otros elementos de análisis, entre los cuales se encuentran las oraciones empleadas (declarativas, interrogativas y/o imperativas, subordinadas, coordinadas), los verbos modales (deber, poder, querer, saber y soler, tener que, haber que), los pronombres personales, los conectores lógicos, y la estructura del texto, o sea, los apartados o párrafos que constituyen el texto.

2.2.2.1.2 Interpretación

Esta segunda dimensión se encuentra conformada por dos niveles: la interpretación textual y la interpretación contextual (Fairclough, 1989). En el primer nivel, se *interpretan* los elementos identificados en la etapa anterior, a saber, el vocabulario, la gramática y la estructura del texto. Por lo cual, emergen aspectos de análisis adicionales, como, por ejemplo, los actos de habla (declarar, prometer, amenazar, advertir, preguntar, dar una orden, etc.), el tema, y la intención del productor del discurso. En el segundo nivel, se *interpretan* el contexto situacional y el intertextual del discurso.

Para interpretar el contexto situacional es necesario preguntarse ¿qué actividades ocurren en el discurso? ¿quiénes están involucrados? ¿cuáles son sus intenciones? ¿qué relaciones de poder se dan? ¿qué instrumento juega el lenguaje?, etc (Fairclough, 1989). Por otra parte, para interpretar el contexto intertextual hay que determinar qué hay en común o no entre el texto en cuestión y otros textos. Es decir, hay que analizar el texto desde una perspectiva histórica, pues los textos están constituidos por otros textos anteriormente producidos. En este sentido, cualquier texto es en parte una repetición y en parte una creación.

2.2.2.1.3 Explicación

En esta tercera dimensión se reconoce el discurso como una práctica social que está inmersa en tres ámbitos: el contexto situacional, el contexto institucional, y el contexto social (Fairclough, 1995). Por lo tanto, se distingue el entorno inmediato en el que se da el discurso, el cual está esencialmente configurado por la ubicación espacio-temporal, por los sujetos involucrados, y por las acciones que se dan entre estos. En adición, se identifican aquellas instituciones sociales a las que se alude en el discurso, así como aquellas que se encuentran detrás de su producción. Finalmente, se evalúan las implicaciones del discurso en las relaciones que se dan en la sociedad en diferentes niveles, como el político, el cultural, y el económico.

Aquí se reconoce cómo el discurso que se está analizando ha sido *determinado* y *determinante* de las relaciones de poder. De manera que, se reflexiona acerca de su incidencia en las luchas sociales, en la marginalización de las personas, y en la resistencia al poder que ejercen las instituciones sociales. En otras palabras, se evalúa su carácter ideológico, si es normativo o,

por el contrario, transformador. Asimismo, se examina a qué problemáticas sociales hace referencia y cuáles encubre, invisibiliza o subestima.

2.2.3 Ideología

El concepto de ideología ha sido estudiado por distintos teóricos, particularmente desde la Revolución Francesa, como Antoine Destutt de Tracy, Ancien Régime, y Louis Althusser (Areiza, 2014). Dado a que cada autor ha proporcionado una interpretación distinta de la ideología, es posible afirmar que este concepto posee una gran cantidad de aristas desde las cuales es posible examinar su significado e implicaciones.

Para Estenssoro (2006), la ideología tiene que ver con la cosmovisión, es decir, con la forma de ver el mundo, de interpretar la realidad, la vida social y cultural. La base de estas ideas son el contexto en el que se encuentra la persona, constituido por aspectos como la política, la religión, el sistema económico, y la geografía. Esto da lugar a la existencia de múltiples ideologías, algunas con intereses afines, y otras asimilares o contrarias.

De acuerdo con Marx & Engels (1974), a través de la ideología se desafía o confirma un orden social, puesto que motiva comportamientos colectivos de lucha por el poder. En este sentido, la ideología funciona como medio para conseguir que el otro o los otros piensen y actúen conforme a unos intereses particulares. En otras palabras, la ideología permite el adoctrinamiento y la manipulación de masas.

Los discursos entonces funcionan como medio de expresión de las ideologías de las clases sociales. Mediante estos, se producen significados y valores en la vida cotidiana de las personas y se condicionan sus prácticas. Para Stoppino (1993), a través de los discursos

se crean juicios de valor e ilusiones sociales para disputarse el control del poder. De este modo, se enmascaran las motivaciones reales de la dominación o de la obediencia.

2.2.4 Relaciones de poder

Las relaciones de poder se dan a través de la interacción entre personas, ya que estas incitan, inducen, influncian, aceptan o prohíben determinadas conductas en otros (Foucault, 1991). Por lo tanto, se ven involucrados dos tipos de sujeto: de una parte, aquel o aquellos sobre quienes se ejerce el poder y, de otra parte, aquel o aquellos que ejercen el poder. Quienes son dominados pueden reaccionar con consenso o con violencia y, a su vez, estas reacciones originan otras por parte de quienes ejercieron el poder. En este sentido, las relaciones de poder no son estáticas, sino que poseen un carácter cambiante o circundante.

De acuerdo con Álvarez (2011), las relaciones de poder dan paso a luchas por el poder por medio de las cuales se cuestiona la dominación y la explotación hacia las personas y se demandan sus derechos a un trato digno e igualitario. Estas luchas por el poder se manifiestan a través de múltiples expresiones del lenguaje: discursos, derechos de petición, acciones de tutela, muestras artísticas, movilizaciones, huelgas, etc. Por lo tanto, se considera que las relaciones de poder tienen componente social, cultural, político, económico y simbólico.

En esta medida, Lillqvist et al (2016) sostienen que la prensa impresa y digital, las redes sociales, la televisión y la radio actúan como medios de comunicación masiva de discursos y, por lo tanto, del ejercicio del poder. Los funcionarios políticos, por ejemplo, despliegan sus campañas a través de la estrategia de *comunicación socializada*, por medio de la cual escenifican sus propuestas a través de tales canales para influir en la ideología de las

personas y para obtener su apoyo. En consecuencia, los ciudadanos se convierten en consumidores del *mercado político*.

Ahora bien, para Kurtulaj (2021) las aulas de clase son también espacios de construcción de discursos y del ejercicio del poder, pues constituyen un entorno social en el que interactúan individuos con personalidades distintas, y entre los cuales se construye una red de relaciones humanas. Como parte del desarrollo de las actividades que llevan a cabo allí, participan en discusiones para tomar decisiones y, por lo tanto, se da paso al ejercicio del liderazgo. A su vez, se da lugar a la negociación de las posiciones de poder, así como a los acuerdos y desacuerdos.

2.2.5 Emancipación

La emancipación hace referencia a la liberación de la opresión que ejercen las instituciones sociales sobre un individuo o colectivo (Freire, 1969). Esta opresión tiene que ver con la creación y perpetuación de condiciones desfavorables que dificultan la calidad de vida de las personas como parte de una clase social. En consecuencia, estas personas son sometidas a la falta de oportunidades para progresar y para tener un bienestar laboral, profesional, familiar, emocional, etc.

Muñoz & Runge (2018) sostienen que el hombre, como individuo social, se encuentra en una lucha constante contra el contexto social y cultural que se le ha impuesto a través de la historia. En tal contexto, se restringen sus movimientos en varios ámbitos, como el doméstico, el político y el religioso. Por lo cual, mediante la emancipación, el ser humano se atreve a conquistar el señorío de su propia existencia, el cual se encuentra ligado a la otredad.

El concepto de emancipación ha sido abordado desde distintos autores, incluso desde el periodo moderno de la filosofía, con Immanuel Kant, quien a través de sus tratados instaba al ser humano a ser autónomo y libre de prejuicios y de dogmas que lo sometieran a ideologías ajenas y a prácticas sumisas (López, 2001). Asimismo, hacía un llamado a pensar por sí mismos y a no permitir que los pensamientos y acciones fueran dominados por los intereses de otros. Así, insistía en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que este conduce a la liberación, no solo física, sino también del pensamiento.

2.2.6 Diálogo

El diálogo tiene como finalidad poner en discusión diferentes posturas frente a un tema en específico de manera que haya un intercambio de ideas entre los participantes (Aguilar, 2013). Al dialogar, los interlocutores no se limitan a confirmar las respuestas de los demás, sino que las refutan en caso de encontrarse en desacuerdo con los argumentos empleados. Esto quiere decir que se da paso a las réplicas y a las objeciones, ya que estas generan nuevas reflexiones.

Para Velasco & González (2009), el ejercicio del diálogo requiere del establecimiento de normas entre sus participantes, tales como el uso de un vocabulario y tono de voz adecuados para la situación comunicativa, la asignación igualitaria de turnos para hablar, el uso de argumentos para elaborar las ideas, tomar en cuenta puntos de vista diferentes, y tener una actitud de respeto y de cordialidad. Así, se creará un ambiente de confianza en el cual se invite a las personas a participar de manera libre.

El uso del diálogo en el aula de clase funciona como una práctica de liberación (Freire, 1969), pues media la manifestación de sentires ante las situaciones de desigualdad o de desequilibrio de poder que se dan dentro y fuera de ese contexto. La promoción de un diálogo

libre que involucre a todos los participantes de la comunidad educativa posibilita la problematización de conocimientos y la reflexión crítica de la realidad social en la que se encuentran inmersos. También, reduce el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicionales como la memorización.

2.2.7 Aprendizaje Dialógico

El Aprendizaje Dialógico se fundamenta en los postulados de diversos autores: Sócrates, Platón, Dewey, Freire, Bakhtin, Wells, Alexander, Mercer, Rojas-Drummond, Wegerif, etc. Aunque existen distintas perspectivas teóricas al respecto, es posible decir que es un enfoque pedagógico desde el cual se considera que el aprendizaje es el resultado de la construcción interactiva de significados entre varios sujetos (Dawes, 2011). Es decir, se asume que el ser humano tiene el potencial para aprender a partir de las interacciones sociales y que, por tanto, en el aula de clase, el profesor es quien debe propiciar situaciones de diálogo.

Es común que los docentes empleen con bastante frecuencia el patrón *iniciación* → *respuesta* → *retroalimentación* (Muhonen, 2018). O sea, es común que sean ellos quienes inicien las interacciones con sus estudiantes al formularles una pregunta y que, luego de obtener la respuesta, hagan un comentario al respecto. Esto se repite una y otra vez. De modo que, en este tipo de interacción, el docente tiene un rol dominante o autoritario sobre sus estudiantes porque es quien tiene el privilegio de introducir la nueva información y, por lo tanto, se limita el intercambio de ideas. En respuesta a esta problemática, desde el Aprendizaje Dialógico se sugiere promover ejercicios de diálogo en los que los estudiantes también tengan la oportunidad de presentar información y, además, de formular preguntas a los demás participantes.

En el Aprendizaje Dialógico se tienen en cuenta las contribuciones de todos los participantes del diálogo (Aubert et al, 2008). Es decir, se valoran sus intervenciones por los argumentos que se emplean y no por el origen social, cargo, edad, sexo, etc. En otras palabras, se busca reducir la desigualdad causada por las relaciones de poder. A través de los ejercicios de diálogo, los participantes evidencian nuevos aprendizajes y, por lo tanto, hallan sentido en el desarrollo de tales actividades. Adicionalmente, se relacionan entre sí de manera comprometida para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos.

Alexander (2018) especifica que, en un aula de clase de Aprendizaje Dialógico, los participantes formulan preguntas que conllevan a la reflexión y a la argumentación y que, a su vez, ocasionan más preguntas. En esta medida, las respuestas de los participantes son consideradas como elementos fundamentales para el desarrollo del diálogo y no como su punto final. Así pues, tanto el docente como sus estudiantes abordan las tareas en conjunto porque se ayudan mutuamente para articular sus ideas y para lograr entendimientos comunes.

Asimismo, Alexander (2018) sostiene que los docentes pueden servirse de *repertorios* o de *catálogos de herramientas* al momento de implementar el modelo de Aprendizaje Dialógico en su clase. Por ejemplo, sugiere que utilicen el *repertorio de configuraciones interactivas*, compuesto por tres modalidades de diálogo: aquel que se da entre todos los integrantes de la clase; aquel que se da en grupos, y aquel que se da entre dos integrantes en particular (profesor - estudiante o estudiante - estudiante). Además, recomienda que utilicen el *repertorio de tareas* (ver tabla 1) con el fin de fortalecer cuatro competencias en sus

estudiantes: compartir ideas, escuchar atentamente, argumentar, y razonar con los compañeros.

Tabla 1

Repertorio de tareas - Elaboración propia a partir de Alexander (2018)

El estudiante ...	El docente ...
Comparte sus ideas	-Habilita tiempo para que sus estudiantes preparen o estructuren las ideas que socializarán durante el ejercicio de diálogo. Puede solicitar la elaboración de borradores, esquemas o dibujos -Solicita que profundicen sus ideas -Parafrasea las ideas expresadas por sus estudiantes
Escucha atentamente	-Pide que alguno parafrasee los aportes hechos por alguno de sus compañeros
Argumenta	-Solicita que argumenten o justifiquen sus respuestas -Formula preguntas y/o expone contrargumentos en relación a las ideas expresadas por sus estudiantes
Razona con sus compañeros	-Pregunta a sus estudiantes si están de acuerdo o no con los planteamientos de sus compañeros -Pide que añadan a las intervenciones de alguno de sus compañeros aportando más ejemplos o argumentos

Por su parte, Littleton & Mercer (2013) sostienen que el diálogo en el aula de clase debe tener un carácter *exploratorio*, es decir, debe facilitar el cuestionamiento y el razonamiento de las ideas. Por lo cual, es necesario que haya un ambiente de confianza entre los participantes para expresar de manera libre su opinión. Además, requiere que tengan propósitos de aprendizaje en común y que lleguen a acuerdos para tomar decisiones en conjunto; no se quiere que actúen con rivalidad ni que haya constantes desacuerdos.

Asimismo, el *diálogo exploratorio* difiere del *diálogo acumulativo* porque, en este último, los participantes se limitan a aceptar y a estar de acuerdo con las ideas expresadas por los demás (Littleton & Mercer, 2013). Aunque en el *diálogo acumulativo* se expresan puntos de vista, los participantes no formulan preguntas ni proponen contrargumentos. En otras palabras, repiten y elaboran las ideas de sus compañeros, pero no las evalúan ni dan opiniones críticas.

En esta misma línea, Alexander (2018) resalta la importancia de formular preguntas. Afirma que el profesor debe preguntar no solo para probar la comprensión de sus estudiantes, sino para *obtener información* a partir de sus conocimientos previos y de sus experiencias de vida. Esta práctica se denomina *elicitation* en inglés y, según Halim & Halim (2019), desdibuja al profesor como único sujeto poseedor de conocimiento. Cuando el docente aplica esta técnica, aprender adquiere sentido para sus estudiantes porque se toman en cuenta sus reflexiones y se asocian con la teoría expuesta en clase (*meaning making*).

Adicionalmente, en un aula de Aprendizaje Dialógico se insta a que, tanto el profesor como sus estudiantes, se hagan conscientes de su habla y a que, por tanto, reflexionen acerca de su propio discurso (Mercer, 2016). En esta medida, los ejercicios de diálogo ocasionan procesos metacognitivos porque se insiste en el potencial de comunicar y comunicarse para lograr los objetivos de aprendizaje planteados. Es decir, se insta a que el discurso se convierta en objeto de indagación.

Finalmente, es importante mencionar que, en la actualidad, existen grupos de investigación especializados en el Aprendizaje Dialógico. Uno de estos es el Cambridge Educational Dialogue Research, de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, en Inglaterra (CEDiR, 2022). Este pretende generar un impacto, no solo en la teoría, sino en la práctica docente y en las políticas educativas a través de cuatro líneas de investigación: “Diálogo, cambio profesional y liderazgo”, “Tradiciones culturales, religiosas y filosóficas en el diálogo educativo”, “Tecnología digital y diálogo” y “Diálogo en el aula”.

Como parte de la línea de investigación “Diálogo en el aula”, el Cambridge Educational Dialogue Research sugiere que los profesores, además de utilizar estrategias y materiales didácticos, hagan uso de recursos evaluativos (CEDiR, 2022). Proponen que los profesores

evalúen su propia práctica pedagógica a través de tres competencias: apertura al diálogo, promover la participación de los estudiantes, y participar en el diálogo.

3. Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cualitativo. Según Sampieri et al (2010), el propósito de este tipo de investigaciones es “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (p. 11). En este sentido, la presente investigación posee intereses investigativos de tipo cualitativo porque pretende determinar los elementos teóricos del Modelo Tridimensional de ACD que estructuran el diseño de un recurso didáctico para docentes de Español por medio del cual se contribuya a la cualificación de la lectura crítica en estudiantes de Educación Media, así como establecer las estrategias pedagógicas del Aprendizaje Dialógico que aportan a la construcción de tal recurso didáctico.

Asimismo, Sampieri et al (2010) sostienen que los datos que se recopilan en una investigación cualitativa son de tipo narrativo, es decir, experiencias de vida y puntos de vista. Esto se relaciona con los datos recolectados en esta investigación, debido a que el análisis de los resultados de la aplicación parcial de la propuesta didáctica se hizo a partir de la información registrada en diarios de campo. Además, se acudió a una validación por juicio de expertos, en la cual se dio espacio a observaciones cualitativas en cuanto al sitio web creado para la divulgación de la propuesta, del cual se describirá en el cuarto capítulo.

En las investigaciones de tipo cualitativo, el investigador inicia reconociendo que existen varias realidades subjetivas que hay que conocer, construir e interpretar (Sampieri et al, 2010). Por lo cual, lleva a cabo una revisión de los estudios que se han hecho respecto a su tema

de investigación y procede a evaluar aspectos que podrían ser tenidos en cuenta para la elaboración de una reflexión complementada. Así, el investigador puede devolverse o saltarse a una etapa de investigación distinta a aquella en la que se encuentra para realizar modificaciones y adecuaciones.

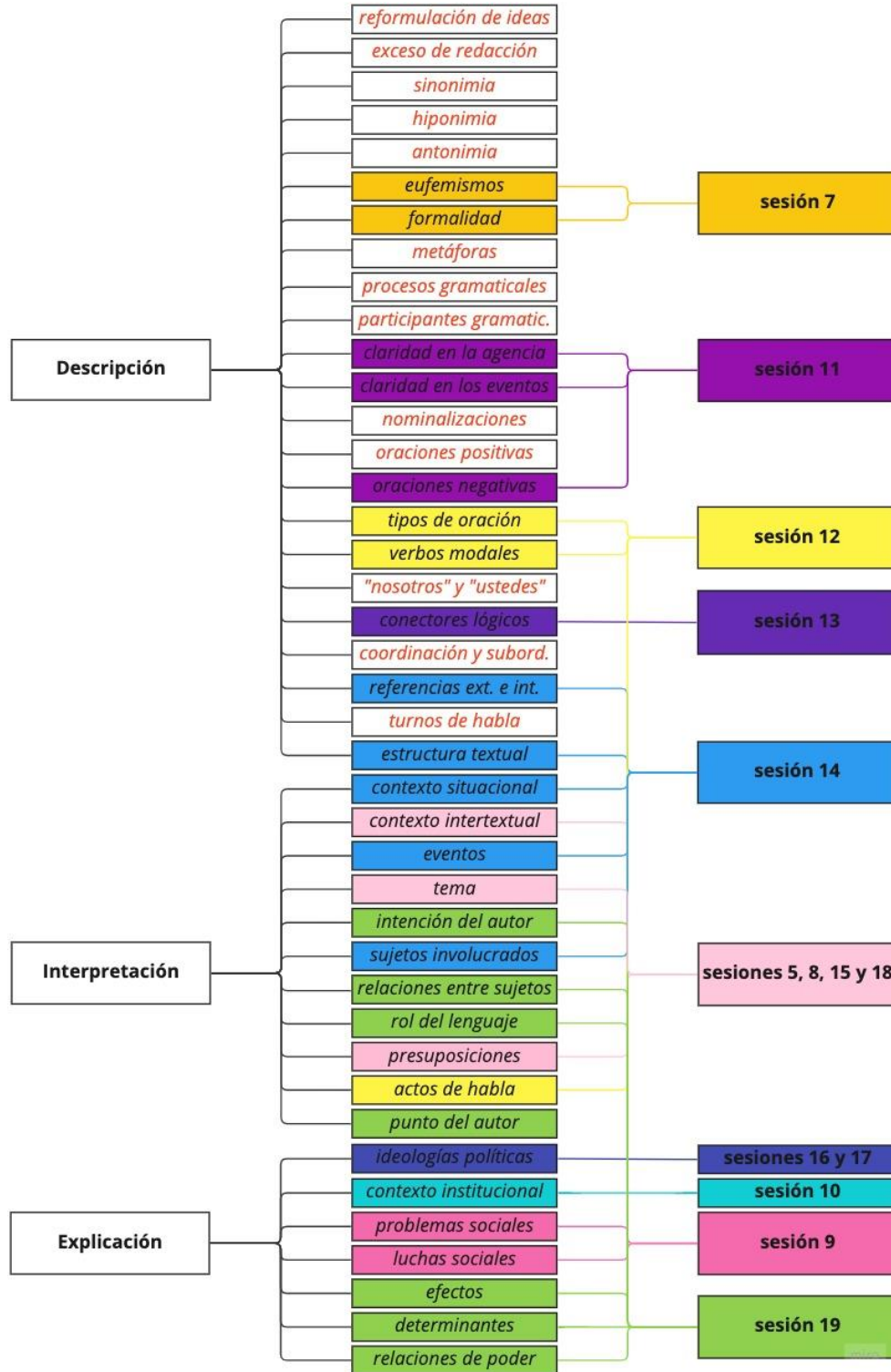
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información

Por una parte, la información conceptual fue recolectada a través de la consulta en diversos repositorios a nivel distrital, nacional e internacional, y en diversas plataformas de búsqueda como www.dialnet.unirioja.es, www.scielo.org y www.scholar.google.es. Asimismo, se consultaron reportes oficiales, libros, artículos, etc., con referencia a tres categorías: Modelo Tridimensional de ACD, Aprendizaje Dialógico y lectura crítica. Posteriormente, se seleccionaron aportes teóricos relevantes con base en las necesidades específicas de aprendizaje de estudiantes de Educación Media, y se involucraron al recurso didáctico. La imagen 2, por ejemplo, muestra los elementos teóricos extraídos de Fairclough (1989).

Por otra parte, los datos obtenidos tras la aplicación parcial del recurso didáctico fueron recopilados por medio de la elaboración de diarios de campo, registro fotográfico, grabaciones de video, y del desarrollo de algunas actividades impresas. Es importante mencionar que se contó con la aprobación por parte de los acudientes de los estudiantes para su participación en el proyecto y para el uso del material a través de la firma de un formato de consentimiento informado (ver anexo 7).

El análisis de los datos se hizo a través de la triangulación de la información obtenida a partir de la revisión conceptual y de antecedentes investigativos, la obtenida tras la aplicación parcial, y la obtenida a partir de la validación por juicio de expertos. Los datos recolectados tras la aplicación parcial se tabularon en el programa Excel y se graficaron en Word, de manera

Imagen 2



De izquierda a derecha: las dimensiones del Modelo Tridimensional de ACD; los elementos de análisis que plantea Fairclough (1989) para cada dimensión; las sesiones del recurso didáctico en las que se involucran como eje temático - Elaboración propia

que pudieran extraerse los porcentajes de desempeño de los estudiantes en las actividades en las que participaron.

3.3 Mecanismos de validación del recurso didáctico

El recurso didáctico se validó a través de una aplicación parcial y de juicio de expertos. Para la aplicación parcial se implementaron las primeras cinco sesiones de la propuesta con un grupo de veinticuatro estudiantes del grado 10B (Jornada Tarde) del Colegio Distrital Magdalena Ortega, ubicado en la localidad de Engativá, en Bogotá. La implementación se llevó a cabo en el mes de septiembre de 2022.

Para el juicio de expertos se elaboró un formato de validación (ver anexo 1) con cuatro criterios de evaluación esenciales para la construcción de sitios web educativos: diseño visual atractivo (se utilizan recursos visuales que complementan la información, y se usa un tipo de letra apropiado), fácil navegación (la sección posee un diseño práctico e intuitivo, y los enlaces funcionan correctamente), claridad (la información es concisa y explícita) y pertinencia (las actividades que se proponen son relevantes y adecuadas para alcanzar el objetivo de la sesión) (Southern Regional Education Board, [SREB], 2006).

En cuanto a la selección de expertos, se consideraron tres aspectos. En primer lugar, su experiencia profesional en la enseñanza del inglés, puesto que los textos de Fairclough que se tomaron en cuenta para la elaboración del recurso didáctico no cuentan con una traducción al español disponible en internet. En segundo lugar, su experiencia profesional en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua por medio de las TICs. En tercer lugar, su trabajo investigativo en torno al fortalecimiento de la lectura crítica y al uso del análisis crítico del discurso.

4. Propuesta de innovación didáctica

En el marco de la presente propuesta de innovación se elaboró un recurso didáctico para docentes de Español, por medio del cual se pretende contribuir a la cualificación de la lectura crítica en estudiantes de Educación Media a través del Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso y del Aprendizaje Dialógico. Consta de veinte sesiones de clase con una duración promedio de dos horas cada una (ver anexo 2), y está mediado por el sitio web “Diálogos en 3D”: <https://sites.google.com/view/dialogos-en-tres-dimensiones/page>

Se escogió un sitio web como formato para la divulgación del recurso didáctico debido a que, de acuerdo con Lozano (2018), al emplear este tipo de recursos digitales, los docentes tienen la oportunidad de acceder a nueva información sobre estilos de enseñanza y, de este modo, pueden incorporarlos a su clase para el logro de los objetivos de aprendizaje que espera en sus estudiantes. Asimismo, se escogió la plataforma Google Sites para el diseño del sitio web, pues se trata de una plataforma en la que se pueden incluir imágenes, enlaces, textos, videos, etc., de manera segmentada (Google, 2022), lo cual facilita la navegación dentro de la página.

Se plantea que los estudiantes analicen cuatro artículos de opinión de la columnista Salud Hernández-Mora para la Revista Semana en 2022: *La culpa siempre es de los muertos*, *Los ganaderos tienen derecho a defenderse*, *Urgente: se busca líder de la oposición*, y *Presidente Petro, tiene un problema personal*. Según Alonso et al (2014), los artículos de opinión contienen temáticas sociales, culturales y políticas que podrían generar interés y empatía en los adolescentes. Adicionalmente, con el objetivo de contextualizarlos sobre las temáticas a las que hace alusión Salud Hernández-Mora, se propone que lean otros

tipos de texto: un cortometraje, un debate presidencial, imágenes, caricaturas de Matador, entre otros.

Salud Hernández-Mora es una periodista que nació y vivió en España hasta sus 42 años, pero que se trasladó a Colombia desde 1999 (Marañón, 2022). Trabajó para el periódico El Tiempo por más de veinte años, y desde 2019 tiene una columna de opinión en la Revista Semana. Asimismo, ha sido autora de varios libros en torno a crímenes cometidos en el marco del conflicto armado en el país, fue productora del podcast *Al ataque*, y publica contenido de manera activa en Youtube y Twitter. Los temas que aborda tienen que ver con la actualidad política y social del país, como, por ejemplo, la minería ilegal, el narcotráfico, y la corrupción.

De acuerdo con Marañón (2022), sus textos generan polémica porque, mientras que unos critican sus declaraciones de extrema derecha, su falta de profesionalismo y de seriedad, otros consideran que es una periodista veraz y contundente. De hecho, Salud Hernández-Mora fue incluida en el libro *Mujeres que dicen verdades: seis grandes periodistas revelan cómo se hicieron a sí mismas*, escrito por Alejandra de Vengoechea en 2018. De manera que, al involucrar algunos de sus artículos de opinión en el recurso didáctico que se plantea en el marco de la presente propuesta de innovación didáctica, se pretende que los docentes de Español insten a sus estudiantes de Educación Media a llevar a cabo una lectura crítica del discurso de esta periodista, y a respetar las distintas opiniones o posiciones que puedan surgir en el aula de clase.

Se propone que los estudiantes se organicen en cuatro grupos de lectura, cada grupo tendrá a cargo uno de los cuatro artículos de opinión (ver tabla 2). En las sesiones 8, 15 y 18 se

rotarán los textos entre los grupos, de manera que, al final, todos los estudiantes habrán leído los cuatro artículos.

Tabla 2
Rondas de lectura

Sesión	Artículo de opinión	Grupo a cargo
5	La culpa siempre es de los muertos	1
	Los ganaderos tienen derecho a defenderse	2
	Urgente: se busca líder de la oposición	3
	Presidente Petro, tiene un problema personal	4
8	La culpa siempre es de los muertos	2
	Los ganaderos tienen derecho a defenderse	3
	Urgente: se busca líder de la oposición	4
	Presidente Petro, tiene un problema personal	1
15	La culpa siempre es de los muertos	3
	Los ganaderos tienen derecho a defenderse	4
	Urgente: se busca líder de la oposición	1
	Presidente Petro, tiene un problema personal	2
18	La culpa siempre es de los muertos	4
	Los ganaderos tienen derecho a defenderse	3
	Urgente: se busca líder de la oposición	2
	Presidente Petro, tiene un problema personal	1

Adicionalmente, se diseñaron 18 actividades y 9 formatos de informe de lectura que el docente podrá imprimir desde el sitio web. Al elaborar los informes, los estudiantes darán cuenta de su análisis de los textos y, además, podrán utilizarlos para tener una contextualización del nuevo texto que les sea asignado en las rondas de lectura. Por otra parte, se propone que lleven a cabo seis ejercicios de diálogo (ver tabla 3). El desempeño tanto del profesor como de los estudiantes durante estos ejercicios podrá ser evaluado por medio de dos rejillas de evaluación (ver anexos 4 y 5) que fueron creadas con base en CEDiR (2022).

Tabla 3
Ejercicios de diálogo

Sesión	Tema	Preguntas orientadoras
3	El lenguaje del diálogo	¿Qué expresiones usar para ...? -Iniciar o promover el diálogo en clase -Comentar las ideas expresadas por compañeros en turnos anteriores

		<ul style="list-style-type: none"> -Invitar a los compañeros a comentar las ideas expresadas por otros compañeros -Cuestionar una o varias de las ideas expresadas por los compañeros -Contrastar los argumentos empleados por los compañeros -Relacionar lo dicho por los compañeros con experiencias de vida
9	Problemas sociales	<p>¿A qué conclusiones llegaron luego del análisis que realizaron de los problemas sociales planteados? ¿Qué otros problemas sociales subyacen? ¿Qué diferencias encuentran entre su análisis y el que realizaron los candidatos presidenciales en la transmisión? ¿Es relevante que hablemos de los problemas sociales que existen en Colombia en el salón de clase? ¿Por qué?</p>
16	Posiciones en el espectro político	<p>¿Cómo determinaron qué pertenecía a la Derecha y qué a la Izquierda? ¿Consideran que los miembros de los partidos políticos que se autodenominan de Derecha o de Izquierda se esfuerzan por cumplir los supuestos ideales de esas posiciones? ¿Por qué? ¿Existen otras posiciones en el espectro político que deberían tenerse en cuenta? ¿Cuáles? ¿Es correcto ser de Derecha? ¿Por qué? ¿Es correcto ser de Centro? ¿Por qué? ¿Es correcto ser de Izquierda? ¿Por qué? ¿Qué posiciones en el espectro político expresa el autor en sus textos? ¿Por qué?</p>
17	Ideologías políticas	<p>¿Las ideologías políticas planteadas en las actividades de esta sesión son las únicas que existen? ¿Por qué hay ideologías políticas que llevan el apellido de alguien en específico? (Marxismo, Leninismo, Chavismo, Uribismo, Petrismo, etc) ¿Las ideologías políticas de un Gobierno pueden generar impactos en su pueblo? ¿Es posible que una persona se identifique con más de una ideología al mismo tiempo? ¿Es correcto cambiar de ideología política? ¿Por qué todos los líderes referenciados eran hombres y no mujeres? ¿Qué ideología política tiene el autor? ¿Por qué?</p>
19	Relaciones de poder	<p>¿Conocían de las caricaturas de Matador? ¿A qué instituciones sociales hace referencia en sus caricaturas? ¿Cuáles ejercen el poder en las situaciones que ilustra el caricaturista? ¿Estas relaciones poder son simétricas o asimétricas? ¿Qué medios usamos para ejercer el poder? ¿En qué escenarios ejercemos el poder? ¿De qué manera se ejerce el poder en los medios de comunicación? ¿Por qué aparecen tantos mandatarios en las caricaturas de Matador? ¿Por qué la mayoría son hombres? ¿Es posible resistirse al poder que ejercen las instituciones sociales sobre nosotros? ¿Se ha hecho esto en Colombia? ¿Por qué es relevante hablar de las relaciones de poder en clase?</p>

Por último, se propone que, tanto el docente como sus estudiantes, redacten un ensayo de opinión dirigido a la periodista Salud Hernández-Mora. Su desempeño en la elaboración del ensayo y en la lectura crítica de los cuatro artículos de opinión podrá ser evaluado a través de otra rejilla (ver anexo 6), diseñada a partir de Serrano de Moreno & Madrid de Forero (2007). Las rejillas diligenciadas así como los ensayos de opinión podrán publicarse en el sitio web [Diálogos en 3D para todos](#), con el objetivo de que otras personas (familiares y conocidos) puedan leer estos documentos y, así, involucrarse en los procesos de aprendizaje de los

participantes. A continuación, se profundizará en la metodología de cada una de las sesiones que se plantean en el recurso didáctico.

4.3 Fases

4.3.1 Fase de introducción

4.3.1.1 [Sesión 1: El diálogo en la resolución de conflictos](#)

Implementar el Aprendizaje Dialógico en el contexto escolar implica, en una primera instancia, propiciar espacios de reflexión acerca de los beneficios que otorga dialogar en el aula de clase (Dawes, 2008). Así pues, en esta primera sesión, se proponen actividades por medio de las cuales los estudiantes puedan reconocer al diálogo como herramienta para resolver conflictos.

En un primer momento, observarán el [cortometraje Carrot Crazy](#) (Vanwormer & Scelina, 2011), el cual representa el conflicto que se da entre dos cazadores que intentan atrapar a un mismo conejo. Luego, contestarán a la pregunta “¿qué nos enseña el cortometraje?” y describirán un conflicto que hayan experimentado en su vida personal, familiar o académica. Esta dinámica se retoma de Alexander (2018), pues señala que, en un aula de Aprendizaje Dialógico, los estudiantes relacionan sus experiencias de vida con las temáticas que se tratan en clase debido a que, de esta manera, pueden hallar sentido en el desarrollo de las actividades.

Escribirán sus respuestas en notas adhesivas y las ubicarán en carteleras. De acuerdo con Christensen et al (2020), esta dinámica favorece la creación de un ambiente de colaboración en el aula, ya que, de este modo, es posible visualizar los aportes de la clase en un mismo lugar.

Posteriormente, los estudiantes escogerán algunas de las anécdotas compartidas por sus compañeros, y dialogarán en grupos para analizar en qué consistió el conflicto descrito y cómo lo hubiesen resuelto si hubiesen estado en esa situación. Al final, se socializarán estas perspectivas,

de manera que sea posible identificar diferentes modos de resolución de conflictos, entre ellos, el diálogo, y que se pueda reconocer su importancia dentro y fuera del aula de clase.

4.3.1.2 Sesión 2: Normas para dialogar en clase

Otra de las tareas a realizar al momento de implementar el Aprendizaje Dialógico en el contexto escolar es negociar las reglas básicas para dialogar, puesto que esto incide en el desarrollo de un ambiente colaborativo y solidario en el aula (Dawes, 2011). Así pues, para esta sesión, se propone que los estudiantes se organicen en seis grupos y que evalúen las normas dadas en el documento [Actividad - Normas para dialogar en clase](#). Estas fueron redactadas con base en las normas propuestas por el grupo de investigación Cambridge Educational Dialogue Research (CEDiR, 2022).

Posteriormente, los estudiantes recortarán las normas del documento y las ubicarán en una cartelera con el título “Al dialogar en clase deberíamos | no deberíamos”. Asimismo, argumentarán el porqué de la clasificación que realizaron, y la clase podrá aprobarla o sugerir modificaciones. A partir de las normas que contiene el documento, se crearon dos rejillas de evaluación (ver anexos 4 y 5) para evaluar el desempeño de los estudiantes y del docente en los ejercicios de diálogo que se realizarán más adelante.

4.3.1.3 Sesión 3: El lenguaje del diálogo

Mercer et al (1999) consideran que, en un aula de Aprendizaje Dialógico, es necesario hacer explícito el vocabulario que se va a emplear para compartir y construir conocimientos. Es por esto que, en esta sesión, se propone realizar una especie de *mesa redonda*, en la cual se dialogue en torno a las expresiones que se emplean para invitar al diálogo, cuestionar ideas, contrastar argumentos, etc.

futuro, lo cual resulta pertinente, teniendo en cuenta que pronto terminarán su época escolar, y podrán emplearse y/o iniciar estudios superiores (Delval, 2006). Asimismo, al socializar sus respuestas, expresarán sus gustos, pasiones, talentos y, por lo tanto, es probable que sientan afinidad con sus compañeros de clase.

El ejercicio también se propone desde lo planteado por Freire (1972), cuando dice que el aula de clases debe funcionar como un espacio en el que se le dé protagonismo a la voz del estudiante, y en el que se rompan los lazos de oposición entre educador y educando. Una forma de hacer esto posible es generar diálogos en torno a la personalidad del estudiante, de modo que su identidad no sea vista como algo ajeno al aula de clases, sino como una fuente de nuevos aprendizajes.

4.3.1.4 Sesión 4: Figura en 3D & Lectura en 3D

En esta sesión se pretende que los estudiantes realicen un primer acercamiento al Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso, propuesto por Fairclough. En un primer momento, elaborarán tres figuras y distinguirán sus dimensiones (ancho, alto, y profundidad). Luego, se organizarán en grupos y socializarán sus respuestas al [cuestionario](#) que se les entregó la sesión pasada. Cada estudiante redactará una pregunta en relación a lo que socializó, y esta será resuelta por alguno de los integrantes de su grupo.

El anterior ejercicio se fundamenta en el principio de *creación de sentido* del Aprendizaje Dialógico (Aubert et al, 2008), con el cual se resalta la importancia de propiciar espacios en los que los estudiantes puedan dialogar en torno a temáticas de su interés, y puedan adquirir nuevos aprendizajes a través de la interacción con el otro.

Posteriormente, generarán predicciones en cuanto al significado de las dimensiones de análisis crítico del discurso que plantea Fairclough (1989), a saber, *descripción, interpretación, y*

explicación, y clasificarán las preguntas de comprensión lectora que redactaron en alguna de estas dimensiones. Finalmente, el docente dará la definición de estos tres conceptos, y explicará que, realizar una lectura en tres dimensiones, como lo propone Fairclough, es como observar una figura en tres dimensiones, puesto que se obtiene una perspectiva más detallada del objeto.

4.3.2 Fase de desarrollo

4.3.2.1 Sesión 5: Lectura grupal del primer texto

En esta sesión, los estudiantes se organizarán en cuatro grupos, y cada grupo leerá uno de los cuatro artículos de opinión seleccionados para la presente propuesta de innovación:

Tabla 4

Texto que leerá cada grupo

Artículo de opinión	Autora	Fecha de pub	Grupo a cargo
La culpa siempre es de los muertos	Salud Hernández Mora	10/09/2022	1
Los ganaderos tienen derecho a defenderse		03/09/2022	2
Urgente: se busca líder de la oposición		26/08/2022	3
Presidente Petro, tiene un problema personal		20/08/2022	4

Cada estudiante le leerá en voz alta a los demás integrantes de su grupo un fragmento del artículo de opinión que les correspondió. El orden en que realizarán esta lectura estará determinado por una [ruleta en línea](#). Una vez finalicen, harán un dibujo que represente de qué trataba el artículo, y exteriorizarán lo que conocen del tema que se aborda en el texto a través de la [Actividad # 1](#).

De esta manera, se busca que todos los estudiantes estén involucrados en la lectura que hace su grupo, y que utilicen los conocimientos que ya tienen acerca del mundo y de las cosas para realizar una primera interpretación del texto. Esto coincide con Mercer et al (1999), cuando señalan que, en un aula de Aprendizaje Dialógico, los docentes no conciben a sus estudiantes como *tábulas rasas*, sino como sujetos portadores de conocimiento.

4.3.2.2 Sesión 6: Términos desconocidos

En *Language and Power* (1989) no se describe la necesidad de revisar los términos que se desconocen del texto de análisis. Sin embargo, en el marco de la presente propuesta de innovación didáctica, sí resulta pertinente, teniendo en cuenta que, a partir de la próxima sesión, los estudiantes analizarán elementos específicos de los artículos de opinión seleccionados. Esto requiere que comprendan el vocabulario empleado por Salud Hernández-Mora, así como los personajes a los que hace referencia.

Así pues, se propone que los estudiantes se organicen en los grupos de lectura que conformaron la sesión pasada, y que creen una lista de términos desconocidos, los cuales repartirán entre los integrantes del grupo. De este modo, cada estudiante se encargará de buscar el significado de algunos de los términos de la lista con ayuda de un diccionario y/o de internet. Asimismo, redactarán la(s) definición(es) en el [Informe de lectura # 1](#).

Posteriormente, socializarán con su grupo la información que encontraron, y elaborarán un dibujo que represente cada término en el [Informe de lectura # 2](#). Por último, pensarán en otros textos que consideran que hay que leer para comprender lo que expresa la autora (videos, noticias, artículos), y se les dará 30 minutos para consultarlos. Este ejercicio corresponde al análisis del *contexto intertextual* que se plantea en la dimensión de Interpretación del Modelo Tridimensional. Según Fairclough (1989), el autor de un texto construye un *lector ideal*, y asume o presupone que este ha sido espectador, oyente o lector de los textos antecedentes a los que hace referencia y que, por lo tanto, el lector posee *experiencias intertextuales*.

Finalmente, se propone que el docente archive los informes de lectura elaborados por los cuatro grupos, ya que, como se explicó anteriormente, en la sesión 8 se rotarán los artículos de

opinión, y estos informes les servirán de contexto a los estudiantes para que continúen con el análisis del artículo que les sea asignado.

4.3.2.3 Sesión 7: Eufemismos, disfemismos y registros de lengua

El análisis de los eufemismos, disfemismos y registros de lengua hace parte de la dimensión de Descripción del Modelo Tridimensional. Fairclough (1989) considera que es relevante analizarlos porque se trata de palabras seleccionadas por el productor del discurso para dar cuenta de las relaciones sociales que existen entre los participantes del acto comunicativo.

Así pues, en esta sesión los estudiantes se organizarán en parejas para resolver la [Actividad # 2](#), en la que se les pide que encuentren maneras “menos ofensivas” de decir *negro*, *pobre*, *loco*, *discapacitado*, *indigente*, *gordo*, *prostituta*, *ciego*, *borracho*, *aborto*, *pueblerino*, *enano* y *viejo*. De este modo, identificarán de manera inconsciente algunos eufemismos para estas palabras que, a menudo, son consideradas socialmente como denigrantes (disfemismos). Luego, reflexionarán en torno a la pregunta “¿por qué nosotros, como sociedad, empleamos eufemismos?”

En un segundo momento, se organizarán en grupos. Cada grupo ideará una locación, unos personajes y un guion de cinco minutos para una de las siguientes escenas: entrevista de admisión a la universidad, entrevista de trabajo, formación en el patio del colegio, exposición en clase, conversación entre mejores amigos, y trabajo en grupo en la casa de un amigo. Una vez redactados y memorizados los guiones por medio de la [Actividad # 3](#), pasarán al frente a recrear la escena.

La anterior actividad se propone con el objetivo de que los estudiantes empleen los registros de lengua formal e informal, usen su imaginación, y lleguen a acuerdos con sus

compañeros para tomar decisiones en grupo. Este ejercicio, además, se fundamenta en el principio de trabajo colaborativo del Aprendizaje Dialógico (Aubert et al, 2008).

Finalmente, por medio del [Informe de lectura # 3](#), identificarán los eufemismos, disfemismos, y el tipo de registro de lengua que usa Salud Hernández-Mora en el artículo de opinión que tienen asignado. Una vez más, el docente archivará los informes de lectura elaborados por los cuatro grupos, pues se emplearán en la próxima sesión.

4.3.2.4 [Sesión 8: Lectura grupal del segundo texto](#)

Los estudiantes se organizarán en los grupos de lectura, y los artículos de opinión se rotarán:

Tabla 5

Texto que leerá cada grupo

Artículo de opinión	Autora	Fecha de pub	Grupo a cargo
La culpa siempre es de los muertos	Salud Hernández Mora	10/09/2022	2
Los ganaderos tienen derecho a defenderse		03/09/2022	3
Urgente: se busca líder de la oposición		26/08/2022	4
Presidente Petro, tiene un problema personal		20/08/2022	1

Se repetirá el ejercicio de lectura grupal realizado en la sesión 5. Luego, se rotarán los informes de lectura elaborados por los cuatro grupos en las sesiones pasadas, de manera que cada grupo pueda leer aquellos que corresponden al artículo de opinión que tiene ahora.

4.3.2.5 [Sesión 9: Problemas sociales](#)

Fairclough (1989) sostiene que el lenguaje puede ser empleado para ejercer el poder y que, por lo tanto, los discursos pueden dar cuenta de desigualdades, problemas y luchas sociales en una sociedad. Es así como, desde el Modelo Tridimensional, se sugiere detectar si el autor hace o no referencia a estos aspectos.

En un primer momento, los estudiantes utilizarán sus conocimientos previos para jugar “ahorcado” con el término *problema social*. Asimismo, nombrarán los problemas sociales que consideran que existen actualmente en Colombia. Luego, resolverán la [Actividad # 4](#), en la que

analizarán imágenes que ilustran el hambre, el desplazamiento forzado, el consumo de sustancias psicoactivas, el desempleo, el hacinamiento en las cárceles, la adicción a internet, fallas en el sistema de salud, la migración masiva de venezolanos, la corrupción, la inseguridad, la discriminación a personas con discapacidad, la discriminación a personas afrodescendientes, la precariedad en las escuelas rurales, y la violencia de género. Estos problemas sociales fueron seleccionados con base en Ocampo (2019) e INVAMER (2012).

Posteriormente, observarán el [debate presidencial](#) transmitido por Noticias Caracol en mayo de 2022, ya que allí se hace referencia a algunas de las causas y consecuencias de los problemas sociales que existen en el país. Luego, llevarán a cabo el ejercicio de diálogo de la [sesión 3](#), en el que se les pide asignar los roles de *relator* y *graficador* a dos estudiantes. En esta oportunidad, socializarán las conclusiones a las que llegaron en la [Actividad # 4](#), y compararán su análisis con el realizado por los candidatos presidenciales.

El desempeño de los estudiantes y del docente en este ejercicio de diálogo se evaluará por medio de la [Rejilla # 1](#) y de la [Rejilla # 2](#). Estas podrán ser publicadas en el sitio web [Diálogos en 3D para todos](#), con el objetivo de que más personas, como los padres de familia y conocidos, puedan observar cómo evolucionan los procesos de aprendizaje de los participantes.

Finalmente, se organizarán en los grupos de lectura que se conformaron en la sesión anterior para detectar los problemas sociales que encubre y descubre la autora en los artículos de opinión por medio del [Informe de lectura # 4](#). Por último, el docente archivará los informes elaborados, ya que en la sesión 15 se rotarán los artículos de opinión, y estos documentos les servirán de contexto a los estudiantes para que continúen con el análisis del artículo que les sea asignado.

4.3.2.6 Sesión 10: Instituciones sociales

Se hace relevante analizar la presencia de instituciones sociales en un discurso, puesto que, según Fairclough (1989), en estas se dan relaciones de poder que condicionan su producción e interpretación. Así pues, con la primera actividad de esta sesión, se pretende que los estudiantes reconozcan el concepto de *institución social*, propuesto por Lanchmann (1971), a través del juego “ahorcado”. También, se pedirá que nombren las instituciones sociales que consideran que existen en Colombia, con el objetivo de que hagan uso de sus conocimientos previos.

Posteriormente, se organizarán en siete grupos para resolver la [Actividad # 5](#), en la que se les solicita analizar la familia, la escuela, la educación, las iglesias, la religión, el Gobierno, y el Banco de la República como instituciones sociales.

Finalmente, se organizarán en los grupos de lectura para identificar los sujetos e instituciones a los que Salud Hernández-Mora hace referencia y a los que están detrás de la producción de sus artículos de opinión, en el [Informe de lectura # 5](#). El docente archivará estos informes, ya que se emplearán en la sesión 15.

4.3.2.7 Sesión 11: Perífrasis pasiva

Uno de los elementos de análisis en la dimensión de Descripción del Modelo Tridimensional es el uso de la voz pasiva o perífrasis pasiva (Fairclough, 1989). Se trata de un modo de construcción de las oraciones en el que se enfatiza en la acción y en quien es afectado por esta, y no en quien la lleva a cabo. De manera que, a través del análisis de su uso es posible entrever la ideología del autor.

En un primer momento, los estudiantes se organizarán en los grupos de lectura establecidos en la [sesión 8](#) para realizar la [Actividad # 6](#), en la que se plantean dos titulares de noticia, uno en voz activa y otro en voz pasiva, y se les solicita que descubran el elemento que

diferencia uno del otro. Con esto se pretende que reconozcan el concepto de *perífrasis pasiva* haciendo uso de sus conocimientos previos. Luego, compartirán sus hipótesis con la clase. En un segundo momento, reflexionarán acerca de las implicaciones que tiene su uso en los artículos de opinión de Salud Hernández-Mora al elaborar el [Informe de lectura # 6](#).

Fairclough (1989) señala que, en la dimensión de Descripción del Modelo Tridimensional también es importante examinar el uso de oraciones negativas, qué tanto son empleadas a lo largo del texto, y qué motiva al autor a emplearlas, pues, por medio de estas puede expresar inconformidad frente a determinados hechos. Es por esto que, en el [Informe de lectura # 6](#) también detectarán las oraciones negativas empleadas y el motivo por el cual se usan.

Por último, el docente archivará los informes de lectura elaborados, ya que en la sesión 15 se rotarán los artículos de opinión, y estos documentos les servirán de contexto a los estudiantes para que continúen con el análisis del artículo que les sea asignado.

4.3.2.8 Sesión 12: Tipos de oración y actos de habla

Para Fairclough (1989) los modos de oración, así como los actos de habla, poseen valores que representan las ideologías de los sujetos y sus relaciones sociales. Es por esto que los incluye en la dimensión de Interpretación del Modelo Tridimensional. Así pues, en esta sesión se busca que los estudiantes reconozcan los tipos de oración que existen según la intención del hablante, así como los actos de habla.

Se propone que los estudiantes resuelvan la [Actividad # 7](#), que consiste en contestar una serie de preguntas desde su perspectiva personal, y que escriban el tipo de oración que consideran que están empleando al responderlas, así como la acción que creen que realizan al emitir sus respuestas. Luego, se organizarán en grupos para socializar sus respuestas a la pregunta de la Actividad # 7 que arroje una [ruleta en línea](#).

El docente procederá a explicar los tipos de oración que existen según la intención del hablante: declarativa, interrogativa, dubitativa, desiderativa, imperativa, exclamativa (Kidealia, 2022), así como los actos de habla: asertivo, preguntar, expresar una hipótesis, expresivo, directivo, compromisivo, declarativo (Escandell, 1996). Con base en esta información, los estudiantes corregirán sus respuestas.

Por último, cada grupo diseñará una sopa de letras con los tipos de oración y los actos de habla en la [Actividad # 8](#) para que otro grupo la resuelva.

4.3.2.9 Sesión 13: Conectores lógicos

El análisis de conectores lógicos hace parte de la dimensión de Descripción del Modelo Tridimensional. Según Fairclough (1989), estos pueden indicar las suposiciones ideológicas que hace el productor de un discurso al establecer relaciones de causa y efecto, y es por esto que considera relevante examinarlos. Así pues, en esta sesión se plantea que los estudiantes se organicen en grupos para leer un fragmento de texto que tiene que ver con las temáticas abordadas en los artículos de opinión seleccionados ([Actividad # 6](#)). Luego, subrayarán las palabras que consideran que podrían ser conectores lógicos, y explicarán a la clase por qué lo determinaron así. Posteriormente, el docente procederá a explicar este concepto.

También, trazará algunas columnas en el tablero donde los estudiantes puedan clasificar los conectores lógicos de la [Actividad # 7](#) según la función que creen que estos desempeñan: añadir una idea, contradecir, indicar tiempo y lugar, resumir, señalar relaciones de causa y efecto, etc (Ribas, 2022). Después, el docente procederá a explicar en qué consiste cada tipo de conector lógico para que, de esta manera, los estudiantes puedan corregir la clasificación que hicieron.

Por último, en el documento [Actividad # 8](#), escribirán la primera frase que se les venga a la cabeza empleando un conector lógico sin que sus compañeros de grupo lo lean. Una vez todos los integrantes hayan participado, pasarán al frente y leerán la historia que crearon; los demás detectarán qué conectores lógicos empleó cada grupo en su escrito. Así, harán uso de su imaginación, y reconocerán cómo los conectores lógicos pueden aportar sentido a un conjunto de oraciones aun cuando estas parecen incoherentes.

4.3.2.10 Sesión 14: Ejercicio

Los estudiantes se organizarán en los grupos de lectura conformados en la sesión 8 y repartirán entre sus integrantes los párrafos que constituyen el artículo de opinión que tienen asignado. Después, elaborarán el [Informe de lectura # 7](#), en el que escribirán las oraciones de los párrafos que tienen a cargo, y las clasificarán en: declarativa interrogativa, dubitativa, desiderativa, imperativa o exclamativa. Asimismo, identificarán los actos de habla que se evidencian en cada oración. Así, aplicarán los conceptos abordados en las sesiones 9 y 10.

Posteriormente, socializarán con su grupo los resultados del informe y, con base en esta información, elaborarán el [Informe de lectura # 8](#), en el que se solicita que identifiquen los apartados en los que se divide el texto, así como el propósito comunicativo de Salud Hernández-Mora en cada uno de ellos. Por último, se propone que el docente archive estos informes, ya que, en la próxima sesión, se rotarán los artículos de opinión una vez más, y estos documentos les servirán de contexto para que continúen con el análisis del artículo que les sea asignado.

El anterior ejercicio se plantea en correspondencia al análisis de las *estructuras a gran escala del texto* que sugiere Fairclough (1989) en la dimensión de Descripción del Modelo Tridimensional. Allí explica que los textos pueden componerse de elementos predecibles (por ejemplo, el titular, la entradilla, el cuerpo y el cierre en una noticia) que pueden ser

interpretados por el lector en función de lo que se espera que ocurra en un punto determinado del texto. Es decir que, estas estructuras globales pueden configurar rutinas y, por lo tanto, pueden incidir en la estructura de las relaciones sociales que se dan entre el autor del texto y el lector.

4.3.2.11 [Sesión 15: Lectura grupal del tercer texto](#)

Los estudiantes se organizarán en los grupos de lectura, y los artículos de opinión se rotarán:

Tabla 6

Texto que leerá cada grupo

Artículo de opinión	Autora	Fecha de pub	Grupo a cargo
La culpa siempre es de los muertos	Salud Hernández Mora	10/09/2022	3
Los ganaderos tienen derecho a defenderse		03/09/2022	4
Urgente: se busca líder de la oposición		26/08/2022	1
Presidente Petro, tiene un problema personal		20/08/2022	2

Se repetirá el ejercicio de lectura grupal realizado en las sesiones 5 y 8. Luego, se rotarán los informes de lectura elaborados por los cuatro grupos en las sesiones pasadas, de manera que cada grupo pueda leer aquellos que corresponden al artículo de opinión que tiene ahora.

4.3.2.12 [Sesión 16: Posiciones en el espectro político](#)

Para Fairclough (1989), analizar un discurso de manera crítica implica detectar la posición política en la que este se enmarca. De acuerdo con Ferrer & Queirolo (2013), existen dos grandes tendencias que constituyen el espectro político: la *izquierda* y la *derecha*. Estos términos son comúnmente nombrados en los medios masivos de comunicación (López, 2020), por lo cual, es probable que los estudiantes de Educación Media posean algunos conocimientos respecto a tales posiciones. Así pues, con la [Actividad # 12](#), lo que se quiere es que utilicen estos saberes para responder a las preguntas que se plantean en torno a los conceptos de *izquierda* y de *derecha* en Colombia.

Dichas respuestas serán socializadas a través de un ejercicio de diálogo, como el que se hizo en la [sesión 3](#), en el que se les pide asignar los roles de *relator* y *graficador* a dos

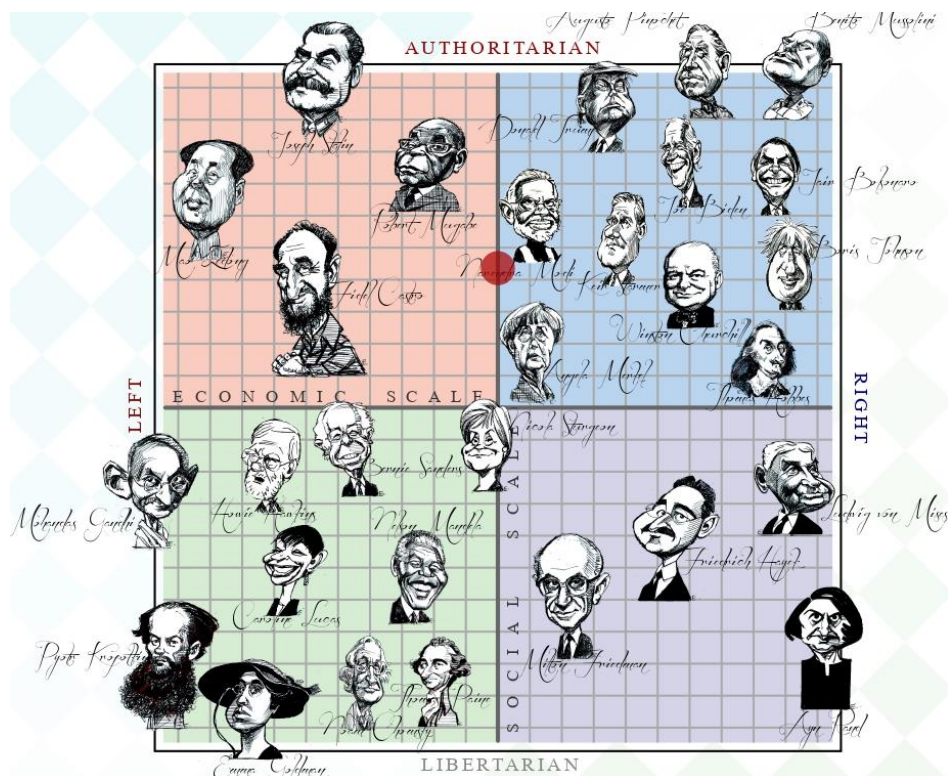
estudiantes. Esta vez, los temas de discusión serán los propuestos en la [Relatoría # 3](#). El desempeño de los estudiantes y del docente en este ejercicio de diálogo se evaluará por medio de la [Rejilla # 1](#) y de la [Rejilla # 2](#). Estas podrán ser publicadas en el sitio web [Diálogos en 3D para todos](#), con el objetivo de que más personas, como los padres de familia y conocidos, puedan observar cómo evolucionan los procesos de aprendizaje de los participantes.

4.3.2.13 [Sesión 17: Ideologías políticas](#)

Fairclough (1989) afirma que, dado que el lenguaje puede ser empleado para legitimar las relaciones sociales existentes y las diferencias de poder, este da cuenta de las ideologías del productor del discurso. En este sentido, cobra relevancia plantear actividades por medio de las cuales los estudiantes reconozcan el concepto de *ideología política* y que, asimismo, la identifiquen en el texto.

Imagen 4

Esquema de ideologías políticas (The Political Compass, 2022)



En un primer momento, los estudiantes utilizarán sus conocimientos previos para jugar “ahorcado” con el término *ideología*. Asimismo, nombrarán las ideologías políticas que consideran que existen. Luego, resolverán la [Actividad # 13](#), que muestra un esquema de ideologías políticas extraído de <https://www.politicalcompass.org>, y compuesto por un eje vertical (Autoritarismo y Libertarismo) y por un eje horizontal (Izquierda y Derecha) (ver imagen 4). Deberán ubicar al comunismo, fascismo, anarquismo, nacionalismo, progresismo, liberalismo, conservatismo y socialismo en uno de los cuatro cuadriles sin consultar información en diccionarios o internet.

Posteriormente, se les preguntará de qué manera clasificaron las ideologías políticas, y se les explicará en qué consiste cada una de ellas.

Imagen 5

Elaboración propia a partir de The Political Compass (2022) y de Freedon et al (2013)



Para la [Actividad # 14](#), los estudiantes se organizarán en siete grupos, y cada grupo elaborará una ficha bibliográfica de un representante de alguna de las ideologías políticas trabajadas en la sesión: Nelson Mandela, Mahatma Gandhi, Adolf Hitler, Benito Mussolini,

Augusto Pinochet, Fidel Castro, y Friedrich Hayek. Podrán consultar la información en artículos de internet, entrevistas, videos en Youtube, etc. Luego, se dibujará el esquema en el tablero, para que cada grupo pase y posicione al representante consultado en uno de los cuadriles (ver imagen 5). Justificarán su clasificación, y la clase podrá manifestar su opinión al respecto.

Finalmente, llevarán a cabo un ejercicio de diálogo como el que se hizo en la [sesión 3](#), en el que se les pide asignar los roles de *relator* y *graficador* a dos estudiantes. Esta vez, los temas de discusión serán los propuestos en la [Relatoría # 4](#). El desempeño de los estudiantes y del docente en este ejercicio de diálogo se evaluará por medio de la [Rejilla # 1](#) y de la [Rejilla # 2](#). Estas podrán ser publicadas en el sitio web [Diálogos en 3D para todos](#), con el objetivo de que más personas, como los padres de familia y conocidos, puedan observar cómo evolucionan los procesos de aprendizaje de los participantes.

4.3.2.14 [Sesión 18: Lectura grupal del cuarto texto](#)

Los estudiantes se organizarán en los grupos de lectura, y los artículos de opinión se rotarán:

Tabla 7

Texto que leerá cada grupo

Artículo de opinión	Autora	Fecha de pub	Grupo a cargo
La culpa siempre es de los muertos	Salud Hernández Mora	10/09/2022	4
Los ganaderos tienen derecho a defenderse		03/09/2022	3
Urgente: se busca líder de la oposición		26/08/2022	2
Presidente Petro, tiene un problema personal		20/08/2022	1

Se repetirá el ejercicio de lectura grupal realizado en las sesiones 5, 8 y 15. Luego, se rotarán los informes de lectura elaborados por los cuatro grupos en las sesiones pasadas, de manera que cada grupo pueda leer aquellos que corresponden al artículo de opinión que tiene a.

4.3.2.15 [Sesión 19: Relaciones de poder](#)

Fairclough (1989) sostiene que, a través del lenguaje, es posible contribuir a la dominación y a la opresión, y afirma que “the effectiveness of resistance and the realization of

change depend on people developing a critical consciousness of domination and its modalities, rather than just experiencing them” [La eficacia de la resistencia y la realización del cambio dependen de que las personas desarrollen una conciencia crítica de la dominación y sus modalidades, en lugar de simplemente experimentarlas] (p. 4). De manera que, incorpora el análisis de las relaciones de poder en el Modelo Tridimensional, específicamente, en la dimensión de Explicación.

En esta sesión, los estudiantes comenzarán desarrollando la [Actividad # 15](#), en la que consultarán el significado de *poder* y de otro de los conceptos a los cuales este se asocia según Freire (1972): *dominación, desigualdad, lenguaje, discurso, instituciones, relaciones sociales, conocimiento científico, comportamiento, obediencia, resistencia, control, prevención, lucha, opresión, descripción, interpretación, explicación, ideología, castigo, regulación, censura, leyes, deseo, jerarquía, violencia, transformación, fuerza, voluntad*. Asimismo, cada pareja hallará las semejanzas entre los dos conceptos planteados por medio del diagrama de Venn.

Las conclusiones a las que llegaron los estudiantes en la anterior actividad serán socializadas por medio de un ejercicio de diálogo como el que se hizo en la [sesión 3](#), en el que se les pide asignar los roles de *relator* y *graficador* a dos estudiantes. Esta vez, los temas de discusión serán los propuestos en la [Relatoría # 5](#). Posteriormente, los estudiantes realizarán de manera individual la [Actividad # 16](#), en la que analizarán las relaciones de poder que reflejan algunas de las caricaturas publicadas por Julio González (Matador) en el periódico El Tiempo. Su análisis será socializado a través de otro ejercicio de diálogo, cuyos temas de discusión serán los de la [Relatoría # 6](#).

El desempeño de los estudiantes y del docente en los dos ejercicios de diálogos de esta sesión se evaluará por medio de la [Rejilla # 1](#) y de la [Rejilla # 2](#). Estas podrán ser publicadas en

el sitio web [Diálogos en 3D para todos](#), con el objetivo de que más personas, como los padres de familia y conocidos, puedan observar cómo evolucionan los procesos de aprendizaje de los participantes. Por último, los estudiantes se organizarán en los grupos de lectura conformados en la sesión anterior para reflexionar acerca de las maneras en que se ejerce el poder a través del discurso de Salud Hernández-Mora, y para elaborar el [Informe de lectura # 9](#).

4.3.3 Fase de cierre

4.3.3.1 [Sesión 20: Carta al autor](#)

En esta sesión, tanto el docente como sus estudiantes, redactarán una carta dirigida al autor de los cuatro textos que leyeron durante la fase desarrollo. Con esto se pretende que, no solo el estudiante, sino el profesor, exteriorice las conclusiones a las que llegó luego de analizar el discurso del autor. De esta forma, se retoma lo dicho por Freire (1997), cuando afirma que el docente debe promover relaciones igualitarias en el salón de clases, ya que “nadie es superior a nadie” (p. 116).

La redacción de la carta se plantea a partir de la *antieditorial* que propone el periódico El Espectador (2022), mediante la cual se habilita un espacio para que los lectores de sus artículos opinen y retroalimenten de forma crítica. Las *antieditoriales* contienen menos de 500 palabras y tienen la estructura de un ensayo de opinión. Por lo cual, se solicita al docente y a sus estudiantes que tengan en cuenta estas indicaciones en la elaboración de su carta. En adición, se propone que incorporen imágenes, dibujos, ilustraciones, fotografías, GIFs, colores, texturas, esquemas, audios y/o videos, con el objetivo de incentivar su creatividad.

Para la elaboración de la carta, desarrollarán la [Actividad # 17](#) y la [Actividad # 18](#) y su escrito será evaluado por medio de la [Rejilla # 3](#), cuyos indicadores de logro se fundamentan en Serrano de Moreno & Madrid de Forero (2007). Luego de ser diligenciada, podrá publicarse en

[Diálogos en 3D para todos](#), con el objetivo de que más personas, como los padres de familia y conocidos, puedan leer estos documentos y observar la evolución de los procesos de aprendizaje de los participantes.

5. Organización y análisis de datos

El recurso didáctico se validó a través de juicio de expertos (ver anexo 1) y de una aplicación parcial en la que se implementaron las primeras cinco sesiones con un grupo de veinticuatro estudiantes del grado 10B (Jornada Tarde) del Colegio Distrital Magdalena Ortega, ubicado en la localidad de Engativá, en Bogotá. La aplicación se llevó a cabo durante septiembre de 2022, y se acudió al sitio web “Diálogos en 3D” <https://sites.google.com/view/dialogos-en-tres-dimensiones/page> para preparar los materiales de la sección *Recursos* y para seguir las indicaciones dadas en la sección *Pasos a seguir*. Los datos fueron recopilados por medio de la elaboración de diarios de campo (ver anexo 7), registro fotográfico, grabaciones de video, y del desarrollo de algunas actividades impresas.

5.1 Fase de introducción

5.1.1 Sesión 1: El diálogo en la resolución de conflictos

Las estudiantes resolvieron una [prueba diagnóstica](#) de comprensión lectora que consta de nueve preguntas; tres preguntas por cada una de las competencias evaluadas en el módulo de Lectura Crítica de las Pruebas Saber 11°:

1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido

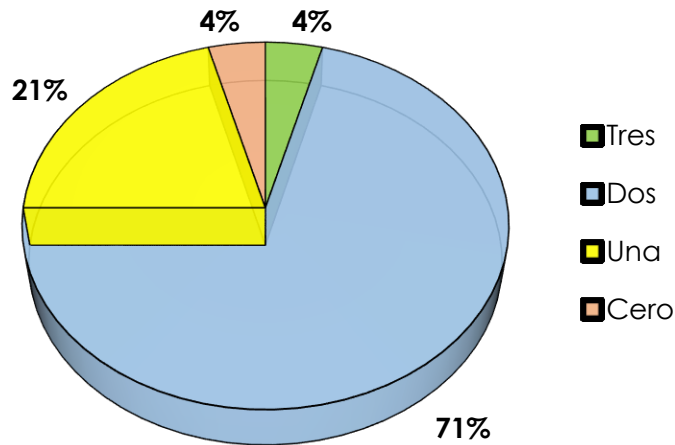
(ICFES, 2021, p. 39)

Las competencias corresponden al nivel literal, inferencial, y crítico de lectura, respectivamente. El siguiente gráfico muestra el porcentaje de estudiantes que contestaron de

manera correcta cero, una, dos o tres de las preguntas que se plantearon para evidenciar la competencia *identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto*:

Gráfica 1

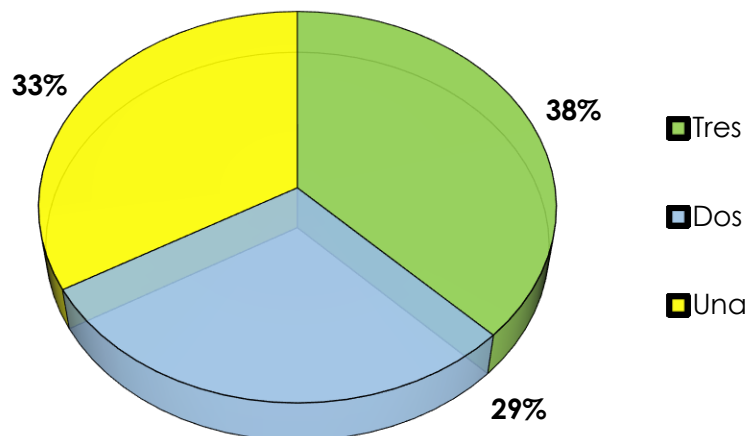
Nivel literal de lectura



De las veinticuatro estudiantes que presentaron la [prueba diagnóstica](#), diecisiete contestaron correctamente dos de las tres preguntas planteadas; cinco contestaron correctamente solo una; una no tuvo ninguna respuesta correcta, y solo una de ellas contestó las tres preguntas de manera correcta. Esto quiere decir que un 25% de la clase presentó dificultad para alcanzar el nivel literal de comprensión de lectura.

Gráfica 2

Nivel inferencial de lectura



La anterior gráfica muestra el porcentaje de estudiantes que contestaron correctamente las preguntas que se plantearon para evidenciar la competencia *comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*. Nueve estudiantes tuvieron las tres respuestas correctas; siete tuvieron dos respuestas correctas, y ocho tuvieron una respuesta correcta. Esto significa que un 33% de la clase presentó dificultad para alcanzar el nivel inferencial de comprensión de lectura.

Para diagnosticar el desempeño de las estudiantes en cuanto a la tercera competencia, *reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido*, se plantearon tres preguntas de respuesta abierta. Estas fueron evaluadas de acuerdo a la siguiente rúbrica:

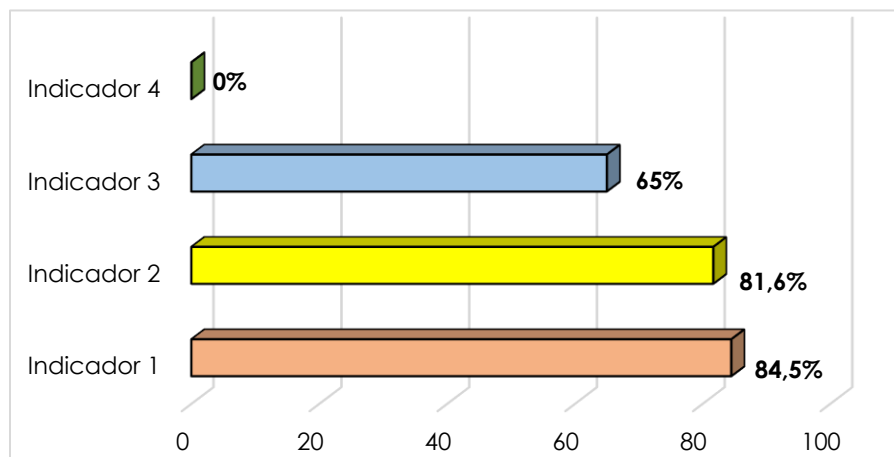
Tabla 8

Elaboración propia a partir de Serrano de Moreno & Madrid de Forero (2007)

N°	INDICADOR	SÍ	NO
1	Responde en concordancia a la información solicitada		
2	Manifiesta su posición de manera clara al incluir expresiones como “estoy de acuerdo”, “no estoy de acuerdo”, “sí”, “no”, etc		
3	Justifica su respuesta		
4	Sustenta sus argumentos con ejemplos, datos, evidencias, o experiencias de vida		

Gráfica 3

Porcentaje de estudiantes que alcanzaron los indicadores propuestos en la rúbrica



La gráfica muestra que el 84,5 % de las respuestas se relacionaban directamente con la

información solicitada; el 81,6 % de las estudiantes manifestaron su posición de manera clara al incluir expresiones como “estoy de acuerdo” o “no estoy de acuerdo”; el 65 % justificó su respuesta, y ninguna de las estudiantes desarrolló sus argumentos con ejemplos, datos, evidencias, o experiencias de vida.

Luego de contestar la prueba diagnóstica, las estudiantes observaron el cortometraje *Carrot Crazy* (Vanwormer & Scelina, 2011) y respondieron a la pregunta “¿qué nos enseña el cortometraje?” por medio de notas adhesivas que colocaron en una cartelera. El análisis de las respuestas mostró que, si bien el 83,3% de la clase hizo referencia a las causas que originaron el conflicto entre los personajes, ninguna aludió a las maneras en que pudo haberse resuelto (ver anexo 8).

La siguiente actividad que realizaron fue escribir en otra nota adhesiva una situación de conflicto que hubiesen experimentado en su vida personal o académica. Luego de colocar su nota adhesiva en una segunda cartelera, las estudiantes se organizaron en cinco grupos y leyeron lo que las demás compañeras de clase habían compartido. Cada grupo escogió una de las notas y dialogaron en torno a las preguntas: **1)** ¿de qué trata esta situación de conflicto? **2)** ¿por qué la escogieron? **3)** ¿cómo hubiesen resuelto esta situación? Posteriormente, cada grupo socializó con la clase las conclusiones a las que llegaron:

Tabla 9

Respuestas de los grupos

Grupo	Situación de conflicto que eligieron	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
1	“Tuve un conflicto con mi hermana porque quería estar todo el tiempo en su celular”	“En esta situación se describe un conflicto entre hermanas”	“Lo escogimos porque hemos visto que pasa en muchas familias”	“Lo hubiésemos resuelto hablando con la persona al respecto y aclarando que debería dejar de usar su celular por mucho tiempo, pues hay otras cosas a las que sí debería dedicarle

				tiempo, cosas que valgan la pena”
2	“Mi novio no quería darme mi lugar y discutíamos por ello. En vez de darme soluciones, empezaba a hablarme de sus traumas de infancia”	“Trata sobre cómo el novio de una compañera no quería darle su lugar, y discutían por ello, y en vez de darle una solución, empezaba a hablarle de traumas de su infancia”	“Nos parece importante saber cómo reaccionar ante estas situaciones, ya que sentimos que le puede suceder a varias personas”	“La solución que proponemos para este conflicto es que piense en sí misma, y que se ponga en primer lugar ante cualquier otra persona. De esta manera, hablar con la pareja, y si no se puede solucionar, lo mejor sería dejarlo ir, y tomar terapia”
3	“Discutimos muchas veces con mi mamá, y llegó a decirme que me fuera de la casa”	“Querían echar a la chica de la casa porque discutían mucho”	“La escogimos porque nos pareció algo muy interesante, y también impactante”	“Dialogaríamos con nuestra mamá para resolver el problema”
4	“Tuve ciertos desacuerdos con mis papás en cuanto a lo que yo quería hacer por el resto de mi vida, ya que las dos partes teníamos visiones distintas, y eso desencadenó distintas peleas”	“El conflicto se trata de que ella tiene planes de su futuro, y sus padres como que tienen planeado otra cosa. Gracias a este dilema han tenido varios conflictos”	“Lo escogimos porque es una situación que puede llegar a afectar los lazos familiares”	“Lo que hubiéramos hecho es explicarles que, al fin y al cabo, es nuestra vida, y que, por esa razón, tenemos el derecho de elegir. Además, decirle argumentos de por qué sería buena esa profesión para nosotras, para intentar convencerlos”
5	“Suelo tener conflictos con mi mamá porque no me entiende y nunca se pone en mi lugar”	“La situación trata de problemas en la familia”	“Es una situación con la que nos sentimos identificadas”	“Creemos que quizás el diálogo sea más complejo cuando ambas partes se niegan a escuchar, así que, en ese caso, trataríamos de abandonar nuestra postura para poder iniciar el diálogo. Entonces, manifestaríamos nuestra incomodidad, y escucharíamos la incomodidad de nuestros padres”

Aunque todos los grupos propusieron el diálogo como solución, manifestaron que, en la vida real, el diálogo fue el último recurso al que acudieron cuando pasaron por las situaciones de conflicto que referenciaron, ya que, según ellas, las acciones de otras personas les habían hecho sentir rabia y frustración, y esto les había llevado a ofenderlas.

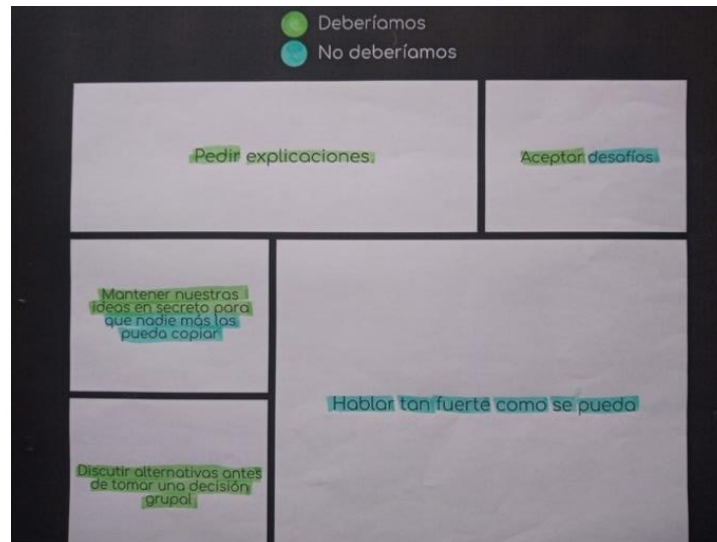
5.1.2 Sesión 2: Normas para dialogar en clase

En esta sesión las estudiantes se organizaron en seis grupos y desarrollaron la actividad [Normas para dialogar en clase](#). En un primer momento, las integrantes de cada grupo dialogaron

entre sí para acordar con qué color diferenciarían las normas que se deberían implementar o no en clase. Asimismo, dialogaron para explicar qué significaba cada norma. En un segundo momento, cada grupo pasó al frente y justificó la clasificación que había realizado de las normas.

Imagen 6

Clasificación de las normas para dialogar en clase - Grupo 1



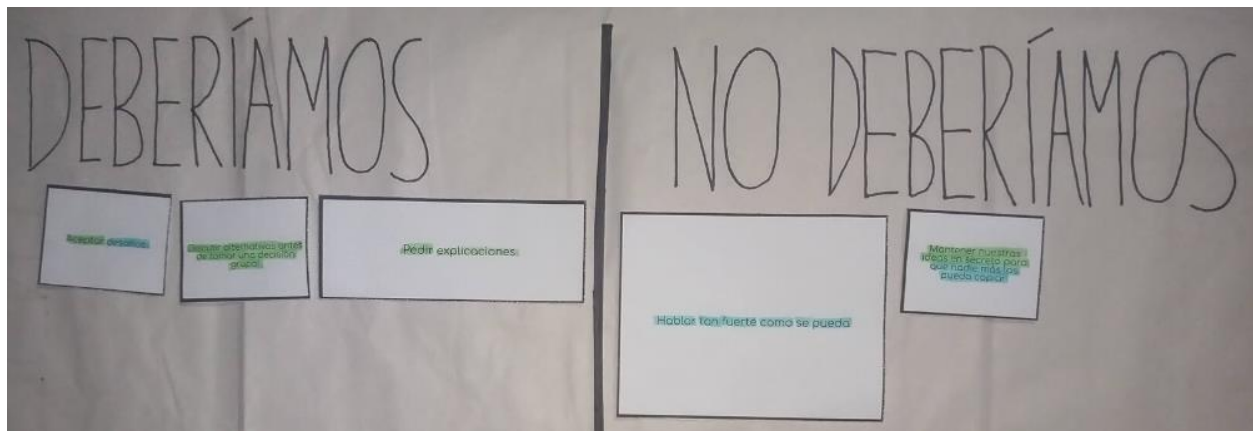
Durante la socialización se evidenció que las estudiantes tomaron en cuenta la diversidad de opinión al interior de su grupo. Por ejemplo, la mitad de integrantes del grupo 1 consideró necesario *aceptar desafíos* al momento de dialogar en clase, mientras que, la otra mitad, indicó que cualquier desafío no puede ser aceptado (ver anexo 7). Por lo tanto, decidieron colorear una parte en verde, y otra en azul (ver imagen 6). Esto mismo sucedió con la norma *mantener nuestras ideas en secreto para que nadie más las pueda copiar*, pues tres estudiantes manifestaron que no es bueno revelar ideas brillantes, mientras que, la otra parte, manifestó que es importante compartir este tipo de ideas con otros compañeros para “lograr grandes cosas”.

Al momento de ubicar las normas en la cartelera *Normas para dialogar en clase*, las estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar y argumentar su desacuerdo respecto a la clasificación que sus compañeras hicieron; evaluaron las opiniones diferentes y, en algunos

casos, se modificó la clasificación. Por ejemplo, inicialmente, algunas consideraron necesario aplicar la norma *no cambiar de opinión*. Dado a que dialogar implica examinar y reconsiderar los puntos de vista de uno mismo a partir de las ideas y argumentos utilizados por los demás (Aubert et al, 2018), se les pidió repensar la clasificación (ver imagen 7).

Imagen 7

Clasificación de las normas para dialogar en clase en la cartelera - Grupo 1



Asimismo, consideraron que, al dialogar en el aula de clase, debían *aceptarse todos los argumentos*. Según Littleton & Mercer (2013), hacer un buen ejercicio del diálogo requiere cuestionar los argumentos empleados, por lo cual, de nuevo, se les solicitó repensar la clasificación que realizaron inicialmente.

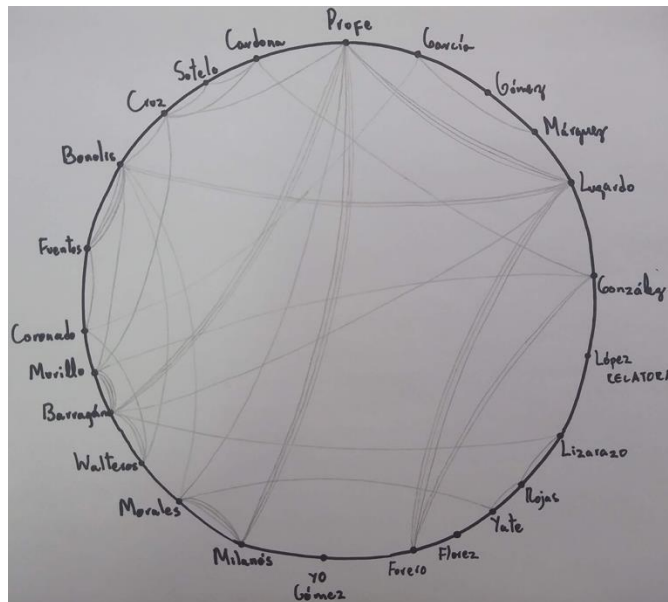
5.1.3 Sesión 3: El lenguaje del diálogo

La clase se organizó en un círculo y, antes de dar inicio al ejercicio de diálogo, se les explicó que era necesario aplicar las normas establecidas en la sesión anterior. Después se designó a un relator, quien se encargó de diligenciar el formato [Relatoría # 1](#) con las expresiones de diálogo que se identificaron (ver imagen 8). También se designó a un graficador, quien ilustró las interacciones que se dieron durante el ejercicio por medio de un esquema (ver imagen 9).

Imagen 8 Relatoría # 1

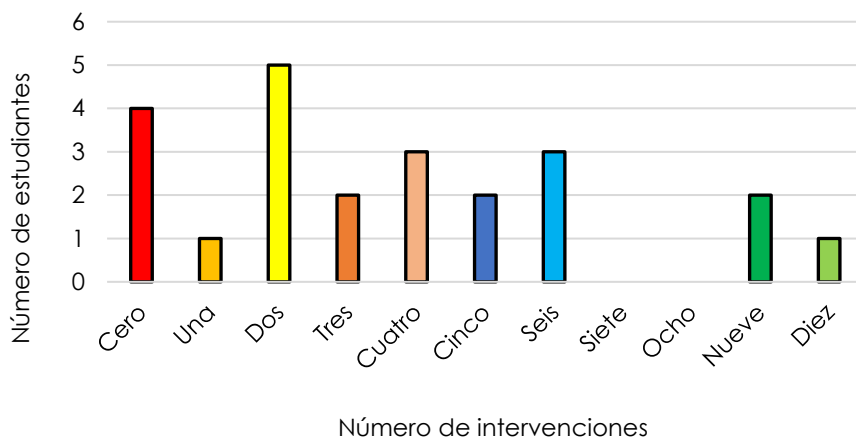
Iniciar o promover el diálogo en clase	
<ul style="list-style-type: none"> → ¿qué piensan acerca de tal tema? → ¿qué opinan acerca de...? → a ustedes les ha pasado que...??? → pienso que... → considero que... 	<ul style="list-style-type: none"> → ¿están de acuerdo con...? → ¿podríamos hablar acerca de este que pasó?
Comentar las ideas expresadas por mis compañeros en turnos anteriores	
<ul style="list-style-type: none"> → lo que dijo me hace pensar en... → creo que lo que ella quiso decir fue que... → relacionado a lo que dijiste... → desde mi opinión... 	
Invitar a mis compañeros a comentar las ideas expresadas por otros compañeros	
<ul style="list-style-type: none"> → ¿alguno quiere complementar? → ¿podrían parafrasear lo que dijo la compañera? → ¿qué quiso decir nuestra compañera? → ¿están de acuerdo con lo que ella acaba de decir? 	
Cuestionar una o varias de las ideas expresadas por mis compañeros	
<ul style="list-style-type: none"> → no estoy de acuerdo con lo que dijiste → ¿estás segura de lo que estás haciendo? → tengo una idea diferente → no me parece → ¿por qué piensas eso? 	<ul style="list-style-type: none"> → ¿puedes explicarlo mejor? → ¿sabías que eso no es así? → ¿has escuchado acerca de...???
Contrastar los argumentos empleados por mis compañeros	
<ul style="list-style-type: none"> → para resumir, algunas piensan esto _____, y otras piensan esto _____ → hay varios puntos de vista... mientras unas piensan esto _____ las otras piensan esto _____ → lo que dijo _____ es distinto/diferente a lo que dijo _____ porque _____ 	
Relacionar lo dicho por mis compañeros con experiencias de vida	
<ul style="list-style-type: none"> → eso me hace recordar a cuando yo una vez... → a mí también me pasó lo mismo 	

Imagen 9 Esquema de movimientos dialógicos



Gráfica 4

Número de intervenciones por estudiante



A partir de la información obtenida en el esquema de movimientos dialógicos se hizo la gráfica 4, que muestra el número de intervenciones por estudiante durante el ejercicio de diálogo. Es posible afirmar que el 83.33% de la clase participó mínimo una vez y que cuatro estudiantes, equivalente al 16.67%, no intervino. Asimismo, se observó que ciertas estudiantes participaron mucho más en comparación a sus demás compañeras, por tanto, se les invitó a reflexionar sobre algunos modos para mejorar en este aspecto.

5.1.4 Sesión 4: Figura en 3D & Lectura en 3D

Para esta sesión se entregaron tres hojas blancas a cada estudiante. En la primera, dibujaron una línea en cualquier dirección. En la segunda, dibujaron la silueta de un gato. Con la tercera, hicieron la figura de un gato en origami, siguiendo un tutorial en Youtube. Posteriormente, se preguntó cuáles eran las diferencias entre estas tres figuras. La mayoría de las estudiantes dedujo que la tercera figura, la que tenía tres dimensiones (altura, ancho, y profundidad) era la más completa (ver anexo 7).

Después, las estudiantes se organizaron en cinco grupos y compartieron sus respuestas del [cuestionario](#) sobre sus planes de estudio y trabajo a futuro, y el cual se les entregó la sesión

anterior. De las veinticuatro estudiantes que asistieron a la sesión solo seis trajeron totalmente diligenciado dicho cuestionario. Al preguntar el porqué, respondieron que se les había olvidado, o que habían tenido que hacer tareas de otras materias. De manera que, al momento de compartir sus respuestas, muchas tuvieron que improvisar.

Cada estudiante redactó en un papel una pregunta para medir el nivel de comprensión lectora que habían alcanzado sus compañeras de grupo en relación a las respuestas que les habían socializado. Algunas de las preguntas fueron: “¿en qué universidad del extranjero quiero estudiar?” “¿cuáles son mis habilidades o talentos?” “¿qué piensas que es el éxito para mí?” (ver anexo 7). Luego, estos papeles se depositaron en una bolsa y cada integrante tomó un papel al azar, y respondió la pregunta que contenía.

Se observó gran participación por parte de las estudiantes, puesto que sintieron interés por conocer más de sus compañeras de grupo, y por descubrir si estas habían escuchado con atención su socialización del cuestionario o no. Posteriormente, se dibujaron tres columnas en el tablero: Descripción, Interpretación y Explicación, que son las tres dimensiones de análisis crítico del discurso que propone Fairclough (1989). Las estudiantes pasaron al tablero y clasificaron la pregunta de comprensión lectora que habían redactado:

Tabla 10

Clasificación realizada por las estudiantes

Descripción	¿Cuánto dije que costaba mi carrera? ¿Qué es lo que quiero estudiar? ¿Cuántos años dura mi carrera? ¿Cuáles son mis planes a futuro? ¿Cuáles son las tres virtudes que te dije? ¿En qué universidad del exterior quiero estudiar? ¿A qué país dije que quería viajar? ¿Qué debilidades y fortalezas tengo? ¿Cómo me veo al terminar mis estudios? ¿Qué hace un administrador de empresas? ¿Qué universidades dan Gastronomía? ¿Qué carrera me gustaría estudiar?
--------------------	---

Interpretación	¿Qué me gustaría hacer a futuro? ¿Qué piensas que es el éxito para mí? ¿Cómo me veo a futuro? ¿Qué cosas me apasionaron de la carrera? ¿Cómo pienso crecer como persona por medio de esta carrera? ¿Por qué quiero estudiar Veterinaria?
Explicación	¿Por qué quiero estudiar esta carrera? ¿Por qué me apasiona la Psicología? ¿En qué lugar quisiera trabajar yo? ¿Cómo me he dado cuenta de que quiero ser Modelo? ¿Cómo pienso que puedo ayudar a otras empresas? ¿Qué carrera quiero estudiar?

Con el anterior ejercicio se pretendía que las estudiantes utilizaran sus conocimientos previos acerca de los niveles de comprensión lectora y formularan hipótesis sobre el significado de las tres dimensiones. Varias acertaron. Por ejemplo, la estudiante que clasificó la pregunta “¿qué piensas que es el éxito para mí?” en la dimensión de Interpretación, argumentó que lo había hecho de esta manera porque la pregunta hacía referencia a información que no mencionó literalmente durante la socialización, pero que sus demás compañeras probablemente habían comprendido (ver anexo 7). Posteriormente, se les explicó de forma breve en qué consisten las dimensiones de Descripción, Interpretación y Explicación según Fairclough (1989).

5.2 Fase de desarrollo

5.2.1 Sesión 1: Lectura grupal del primer texto

Las estudiantes se organizaron en cuatro grupos y se les asignó un artículo de opinión de Salud Hernández-Mora (ver tabla 4). Después, leyeron un fragmento del artículo a las demás integrantes de su grupo en los turnos establecidos por la [ruleta virtual](#). Posteriormente, las estudiantes dialogaron en torno a lo que comprendieron del texto y realizaron la primera parte de la [Actividad # 1](#), en la que se solicitó hacer un dibujo que representara el tema del artículo.

El artículo de opinión que leyó el grupo 1 fue *La culpa siempre es de los muertos* (Hernández-Mora, 2022). En el texto, la columnista cuestiona las declaraciones del Presidente

Gustavo Petro durante su visita al corregimiento de San Luis (Huila) respecto al asesinato de siete miembros de la Policía Nacional el pasado 2 de septiembre (El Tiempo, 2022). Si bien el dibujo que realizó el grupo 1 (ver imagen 10) representa la idea del primer párrafo, que hace alusión a los atracos que ocurren en Bogotá, no se representa la idea central del texto.

Imagen 10

Dibujo hecho por el grupo 1



El grupo 2 leyó *Los ganaderos tienen derecho a defenderse* (Hernández-Mora, 2022). En el texto, la autora critica la estigmatización que se ha hecho a los ganaderos, no solo por parte de universitarios, sino de instituciones como Fedegán y el Ministerio de Agricultura. Cuestiona el hecho de que el Presidente Gustavo Petro avale las acciones de defensa de la Primera Línea, así como de las Guardias Indígenas y Campesinas, pero no aquellas de los ganaderos. En el dibujo realizado por el grupo 2 (ver imagen 11) se representa el fenómeno del paramilitarismo. No obstante, no se hace alusión a otros personajes o elementos que son mencionados por la autora en su artículo.

Imagen 11
Dibujo hecho por el grupo 2



El artículo de opinión que leyó el grupo 3 fue *Urgente: se busca líder de la oposición* (Hernández-Mora, 2022). En el texto, la columnista expresa la necesidad de que las voces opositoras al Petrismo tengan más resonancia ante los “problemas delirantes y erráticos” (p. 2) del Gobierno. El dibujo del grupo 3 (ver imagen 12) es más bien una crítica al artículo, puesto que aparece Salud Hernández-Mora frente a una cámara de televisión siendo manejada como un títere por el expresidente Rafael Uribe, junto a un tarro de mermelada.

Imagen 12
Dibujo hecho por el grupo 3



El grupo 4 leyó *Presidente Petro, tiene un problema personal* (Hernández-Mora, 2022). En este dibujo (ver imagen 13), a diferencia de los realizados por los otros tres grupos, sí se representa la idea central del texto, puesto que aparece el Presidente Gustavo Petro con una actitud nerviosa y pensativa rodeado de grupos de personas que lo observan descontentos y que murmuran de él (ver anexo 7). En su artículo, la autora critica el hecho de que el mandatario no se haya hecho presente en múltiples eventos, en su mayoría militares, donde se requería su asistencia. Dice que las justificaciones que ha dado no han sido lo suficientemente claras, y señala que se trata de un problema personal que intenta ocultar.

Imagen 13

Dibujo hecho por el grupo 4



Posteriormente, en la segunda parte de la actividad, las estudiantes compartieron sus conocimientos previos y experiencias de vida en torno a las temáticas abordadas en el artículo de opinión que tenían a cargo. Por ejemplo, las estudiantes del grupo 2 manifestaron haber oído acerca de los falsos positivos y de la Reforma Agraria en la televisión y en la radio (ver anexo 7).

6. Conclusiones

A partir de los resultados de la aplicación parcial y del juicio de expertos (ver anexo 1) se concluye que el recurso didáctico elaborado en el marco de la presente propuesta de innovación contribuye a la cualificación de la lectura crítica en estudiantes de Educación Media a través del Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso y del Aprendizaje Dialógico. Por lo cual, es posible afirmar que se cumplió el objetivo general de esta investigación. A continuación, se profundizará en las conclusiones en cuanto a los objetivos específicos que se plantearon.

El primer objetivo específico fue *determinar los elementos teóricos del Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso que estructuran el diseño del recurso didáctico*. Se concluye que se cumplió con este objetivo porque, a partir de *Language and Power* (Fairclough, 1989), se seleccionaron e involucraron al recurso didáctico los siguientes elementos: intertextualidad, eufemismos, registro de lengua, problemas sociales, instituciones sociales, perífrasis pasiva, uso de oraciones negativas, sujetos involucrados, tipos de oración, actos de habla, estructuras a gran escala del texto, conectores lógicos, ideologías políticas, y relaciones de poder. Estos se seleccionaron con base en las necesidades específicas de aprendizaje de estudiantes de Educación Media descritas en el primer capítulo de este documento.

En este sentido, se incluyeron tres elementos teóricos más que no están explícitos en Fairclough (1989), pero que le aportan información de contexto a los estudiantes que analizarán el discurso: vocabulario desconocido, disfemismos, y posiciones en el espectro político. Asimismo, fue necesario considerar el análisis del uso de las oraciones dubitativas y desiderativas en los artículos de opinión, pues esto no se tiene en cuenta en

Language and Power porque fue escrito para público de habla inglesa y en este idioma las oraciones están clasificadas únicamente en cuatro tipos: declarativas, interrogativas, imperativas y exclamativas.

Fairclough (1989) presenta los elementos de análisis discursivos de forma secuencial al categorizarlos en Descripción → Interpretación → Explicación. Sin embargo, durante el proceso de diseño de las sesiones fue necesario incluir algunos de estos componentes en momentos distintos. Por ejemplo, en la sesión 10 se aborda el análisis de las instituciones sociales (que hace parte de la Explicación), antes de abordar el análisis del uso de perífrasis pasiva (que hace parte de la Descripción) en la sesión 11. Se propuso de esta manera porque, para analizar las implicaciones que tiene el hecho de que un autor presente los sujetos como pasivos, se requiere primero identificar aquellos sujetos e instituciones a los que hace referencia.

Ahora bien, el segundo objetivo específico fue *establecer las estrategias pedagógicas del Aprendizaje Dialógico que aportan a la construcción del recurso didáctico*. Se concluye que se cumplió con este objetivo porque se llevó a cabo una revisión teórica mediante la cual se extrajeron e involucraron las siguientes estrategias: diseñar actividades en las que se retomen los conocimientos previos de los estudiantes así como experiencias de vida relevantes, y en las que se favorezca la creación de sentido y el trabajo en equipo (Alexander, 2018); hacer carteleras colaborativas (Christensen et al, 2020); propiciar espacios de reflexión sobre los beneficios que otorga dialogar (Dawes, 2008); negociar algunas reglas básicas para dialogar en clase (Dawes, 2011); hacer explícito el vocabulario que puede emplearse para intervenir y para aportar en los ejercicios de diálogo (Mercer et al, 1999); llevar a cabo ejercicios de diálogo en los que se elaboren relatorías y esquemas de movimientos dialógicos (College Preparatory High

School of Oakland, 2012); utilizar rúbricas para evaluar el desempeño de los estudiantes y del profesor en los ejercicios de diálogo (CEDiR, 2022); promover la metacognición al invitar a los estudiantes a reflexionar acerca de su interacción dialógica y de su potencial como herramienta de aprendizaje (Mercer, 2016).

También es posible concluir que la revisión teórica que se llevó a cabo no solo permitió que se identificaran estrategias pedagógicas, sino didácticas, relevantes para la elaboración del recurso. Asimismo, dichas estrategias le proporcionan un carácter innovador a la presente propuesta puesto que, tras la consulta de antecedentes investigativos sobre la implementación del Aprendizaje Dialógico a nivel distrital y nacional, se halló que los postulados teóricos de los autores anteriormente mencionados no habían sido explorados.

Por último, como tercer objetivo específico se planteó *describir los alcances pedagógicos del recurso didáctico por medio de su aplicación parcial y de una validación de expertos*. Se concluye que también se cumplió con este objetivo porque se emplearon estos dos métodos de validación y se hizo un análisis de los datos obtenidos. Por una parte, el juicio de expertos (ver anexo 1) evidencia que todas las sesiones que constituyen el recurso didáctico cumplen con los cuatro criterios de evaluación propuestos: claridad, pertinencia, diseño visual atractivo, y fácil navegación. El experto resaltó la promoción del trabajo colaborativo y del aprendizaje autónomo y, además, destacó la manera en que se distribuyeron las actividades porque, según él, permite una fácil navegación dentro del sitio web. Sugirió cambiar el color negro de la interfaz, sin embargo, esta opción no está disponible en Google Sites. Asimismo, recomendó tener cuidado de no imponer posturas políticas al momento de aplicar las actividades.

En esta misma línea, luego de aplicar las primeras cinco sesiones del recurso didáctico es posible afirmar que contienen actividades relevantes para la cualificación de la lectura crítica en estudiantes de Educación Media. Los resultados de la prueba diagnóstica (ver anexo 7) mostraron que, aunque desde los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006) se establece que, al terminar 10°, los estudiantes comprenderán e interpretarán textos con actitud crítica y capacidad argumentativa, un 25% de las estudiantes presentó dificultad para alcanzar el nivel literal de comprensión de lectura; un 33% el nivel inferencial; un 35% no justificó sus respuestas en las preguntas abiertas de nivel de lectura crítica, y ninguna de ellas desarrolló sus argumentos con ejemplos, datos, evidencias, o experiencias de vida.

Lo anterior evidencia que es factible que en las aulas de Español los estudiantes alcancen niveles de comprensión de lectura diferentes, y que si no se desempeñan satisfactoriamente en el nivel literal, tampoco lo harán en el inferencial ni en el crítico. Esto coincide con lo expuesto por Cubides et al (2017), a quienes se referenció en el apartado de Delimitación. Dada esta problemática, el recurso didáctico funciona como mecanismo para cualificar la lectura crítica de los estudiantes de Educación Media, pues se fundamenta en el Modelo Tridimensional de ACD. En este, Fairclough (1989) propone iniciar analizando los elementos básicos textuales que configuran un discurso (dimensión de Descripción) para luego identificar otros más complejos (dimensión de Interpretación y de Explicación).

También es posible concluir que, en la aplicación parcial, se cumplieron los objetivos que se habían propuesto para cada una de las cinco sesiones. En cuanto a la primera sesión, se observó que las estudiantes reconocieron la pertinencia de emplear el diálogo para resolver conflictos (ver anexo 7). No obstante, muchas manifestaron que habían utilizado el diálogo como

último recurso para resolver sus conflictos. Por lo cual, resulta relevante implementar el recurso didáctico en su totalidad, de manera que puedan transformarse estas prácticas en alguna medida. Asimismo, las estudiantes manifestaron que la actividad de carteleras colaborativas les había parecido divertida porque habían utilizado notas adhesivas de colores y porque habían podido compartir con la clase algunas experiencias de su vida y debatir al respecto, lo cual no era usual en el aula.

En la segunda sesión, las estudiantes se organizaron en grupos para clasificar las normas que seguirían para dialogar en clase. Posteriormente, evaluaron las opiniones diferentes y llegaron a acuerdos para establecer las normas. En la tercera sesión se instó a que las pusieran en práctica en el ejercicio de diálogo que realizaron. No obstante, el esquema de movimientos dialógicos mostró que algunas intervinieron mucho más en comparación a sus demás compañeras y cuatro no participaron. Así que, se les invitó a reflexionar sobre algunas estrategias que podrían implementar para mejorar en este aspecto. En este sentido, se reafirma la necesidad de implementar el recurso didáctico en su totalidad, con el objetivo de que se familiaricen con los ejercicios de diálogo y que empleen el vocabulario de diálogo que identificaron en esta sesión.

Por otra parte, en la cuarta sesión, las estudiantes comprendieron la analogía entre una figura en 3D y una lectura en 3D. Opinaron que fue divertido dibujar y hacer origami en clase de Español, pues nunca antes les había sucedido (ver anexo 7). Asimismo, comentaron que fue interesante resolver el cuestionario sobre sus planes de estudio y de trabajo a futuro porque esto les había permitido investigar al respecto y conocer más de sus compañeras de grupo. Al momento de clasificar las preguntas de comprensión lectora, tuvieron que utilizar sus conocimientos previos sobre los niveles de comprensión lectora y formular hipótesis sobre el

significado de las tres dimensiones que constituyen el Modelo Tridimensional de ACD, ya que aún no se les había explicado estos conceptos y no podían consultar información al respecto.

Finalmente, en la quinta sesión, las estudiantes se organizaron en grupos de lectura para leer el artículo de opinión de Salud Hernández-Mora que se les asignó. Se observó que la dinámica de la ruleta virtual les causó interés y facilitó su participación. No obstante, los resultados de la actividad # 1 muestran que solo el grupo 4 logró representar la idea central de su texto. Esto pone en evidencia la necesidad de implementar el recurso didáctico en su totalidad, pues este contiene actividades enfocadas a identificar vocabulario desconocido, conectores lógicos, actos de habla, etc., lo cual es necesario para desarrollar la habilidad de abstracción de ideas.

Asimismo, se concluye que el diseño instruccional del recurso didáctico posee un carácter innovador, pues va dirigido a docentes. En este sentido, cuestiona la idea de que los estudiantes son los únicos que deben seguir instrucciones en el aula de clase y los únicos en búsqueda de adquirir nuevos conocimientos. Por el contrario, propone que el docente se conciba como alguien que también está sujeto a aprender. A través de la revisión de antecedentes investigativos se observó que, en la mayoría de los casos, los materiales didácticos van dirigidos exclusivamente a los estudiantes. Por lo tanto, se insta a emplear el recurso didáctico elaborado en el marco de la presente propuesta de innovación y a continuar la construcción de más materiales de este tipo, de manera que se favorezcan los procesos de aprendizaje tanto en estudiantes como en docentes, la preparación de las clases, la investigación y el trabajo en equipo.

Referencias

- Acosta, L. (13 de enero de 2011). *Salud Hernández-Mora, sencillamente grotesca*. Rebelión <https://rebellion.org/salud-hernandez-mora-sencillamente-grotesca/>
- Aguilar, E. (2013). Sobre la situación dialéctico-dialógica entre Platón y Gadamer. *Revista de Filosofía*, 68(1), 21-37 <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/30103/31875>
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research papers in education*, 33(5), 561-598 <http://robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/RPIE-2018-Alexander-dialogic-teaching.pdf>
- Alonso, R., Ospina, P., & Sánchez, P. (2014). Aulas prensa: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. *Actualidades Pedagógicas*, 63(1), 99-116 <http://dx.doi.org/10.19052/ap.2749>
- Álvarez, Y. (2011). El poder y las relaciones de poder en las organizaciones: Algunas aproximaciones teóricas desde las perspectivas de Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Max Weber. *Gestión y Sociedad*, 4(1), 145-161 <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=gs>
- Andrade, L., & Utria, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palobra*, 21(1), 80-95 <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/3488/2933>
- Andreassi, A. (2015). Emancipación: Breve recorrido por el término. *Ágora*, 3(2), 35-54 <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2015.2.3.1>
- Areiza, G. (2014). El concepto de ideología en la configuración del discurso político. *Cuaderno de Ciencias Políticas*, 6(1), 81-90 <http://hdl.handle.net/10784/25929>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia <https://practicaprofesionalesunsa.files.wordpress.com/2015/05/aubert-y-otros-aprendizaje-dialc3b3gico-en-la-sociedad-de-la-informac3b3n.pdf>
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós <https://es.scribd.com/document/255070182/John-Austin-Como-Hacer-Cosas-Con-Palabras>
- Bernal, J., Martínez, A., & Ramírez, C. (2019). *Estrategia docente para la lectura crítica de columnas de opinión en el ciclo v en tres colegios distritales de la localidad San Cristóbal de Bogotá* [Tesis de Maestría] Repositorio de la Universidad de La Salle https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1427&context=maest_docencia
- Bertucelli, M. (1993). *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós https://www.academia.edu/41663207/Bertucelli_papi_Pragm%C3%A1tica
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Revista Tarbiya*, 32(1), 113-132 <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/33207/7275-15205-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany, D. & Castilla, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 29-40 <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castellanos, M. & Guataquira, C. (2020). *Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de Grado Cuarto de la IED el Porvenir* [Tesis de Maestría] Repositorio de la Universidad Cooperativa de Colombia https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16635/1/2020_factores_causan_dificultad.pdf

- Castillo, F. & Pérez, N. (2017). Reflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, 20(1), 169-188
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2460/1/PPS_1079_Reflexiones_sobre_lectura_critica.pdf
- CEDiR. (01 de mayo de 2022). *Cambridge Educational Dialogue Research*. CEDiR
<https://www.educ.cam.ac.uk/research/groups/cedir/>
- CEDiR. (2022). Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis. University of Cambridge
https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/tseda/Dialogic_Teaching_Scales_English.docx
- CEDiR. (2022). Toolkit for Systematic Educational Dialogue Analysis. University of Cambridge
https://www.educ.cam.ac.uk/research/programmes/tseda/T-SEDA_V8b_pack_printing_11_09_22.pdf
- Centro Nacional de Consultoría. (2021). El salto digital
https://www.centronacionaldeconsultoria.com/files/ugd/c967c2_7c4b9dc2123c41e582724d4927f9e197.pdf
- Centro Nacional de Consultoría. (2021). Sentimientos, expectativas y percepciones de los jóvenes sobre el Paro Nacional
https://www.centronacionaldeconsultoria.com/files/ugd/c967c2_30a286ae311e4fc79aecf9dbdb7a37bf.pdf
- Centro Nacional de Consultoría. (2021). Tendencias políticas
https://www.centronacionaldeconsultoria.com/files/ugd/c967c2_5a2d707f3dcc4de5a65a52963e46fa6d.pdf
- College Preparatory High School of Oakland. (2012). Student-Discussion Assessment Tool. Edutopia
<https://www.edutopia.org/pdfs/stw/edutopia-stw-collegeprepHS-collaboration-harkness-good.pdf>
- Cubides, C., Rojas, M., & Cárdenas, R. (2017). Lectura Crítica: Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197 <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>
- Cuevas, A. (2017). *Cuatro grandes avances de 'Leer es volar' en colegios de Bogotá*. Alcaldía de Bogotá
<https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/cuatro-grandes-avances-de-leer-es-volar-en-colegios-de-bogota>
- Christensen, B., Halskov, K., & Klokmose, C. (2020). *Sticky Creativity*. Reino Unido: Elsevier
<https://es.scribd.com/read/433505724/Sticky-Creativity-Post-it-Note-Cognition-Computers-and-Design>
- Dawes, L. (2008). *The Essential Speaking and Listening*. New York: Routledge
<https://es.scribd.com/document/361864518/The-essential-speaking-listening-pdf>
- Dawes, L. (2011). *Creating a Speaking and Listening Classroom*. New York: Routledge
https://repositorio.bbg.ac.id/bitstream/590/1/Creating_a_Speaking_and_Listening_Classroom_Integrating_Talk_for_Learning_at_Key_Stage_2.pdf
- De Zubiría, J. (27 de octubre de 2015). ¿Democracia sin lectura crítica? *Revista Semana*
https://www.semana.com/educacion/articulo/lectura-critica-para-la-democracia/447801-3/#google_vignette
- Delval, J. (2006). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI
http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Desarrollo%20aprendizaje%20y%20educacion/El_Desarrollo_Humano_Juan_Delval.pdf
- Eagleton, T. (1997). *Ideología: una introducción*. Barcelona: Paidós <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/08/Ideología.-Una-introducción.pdf>
- Editorial Pulzo. (30 de octubre de 2019). *Para Florence Thomas, Salud Hernández es eco franquista al criticar beso de Claudia López* <https://www.pulzo.com/nacion/critica-florence-thomas-salud-hernandez-por-tachar-beso-claudia-lopez-PP792818>
- El Espectador. (2022). Antieditorial <https://www.elespectador.com/opinion/lectores/cartas/>

- El Tiempo. (02 de septiembre de 2022). *Terror en Huila: Así fue el asesinato de siete policías en San Luis* <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/policia-asi-fue-el-asesinato-de-7-uniformados-en-san-luis-huila-699578>
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística https://escrituradigital.net/wiki/images/Escandell_Vidal_-_Introduccion_a_la_pragmatica_-_1996_-_Libro_completo.pdf
- Estenssoro, F. (2006). El concepto de ideología. *Revista de filosofía*, 15(1), 97-111 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2293969>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Inglaterra: Longman Group UK Limited https://www.okehamptoncollege.devon.sch.uk/uploads/6/1/4/4/61443371/ebooksclub.org_language_and_power_language_in_social_life.pdf
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Reino Unido: Polity Press <https://pdfslide.net/documents/discourse-and-social-change-norman-fairclough.html?page=2>
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Inglaterra: Pearson Education Limited <https://www.felsemiotica.com/descargas/Fairclough-Norman-Critical-Discourse-Analysis.-The-Critical-Study-of-Language.pdf>
- Ferrer, L., & Queirolo, R. (2013). Izquierda y Derecha: Formas de definir las, el caso latinoamericano y sus implicaciones. *América Latina Hoy*, 65(1), 79-105 <http://dx.doi.org/10.14201/alh20136579105>
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem Ediciones <https://transdisciplinariadaduj.files.wordpress.com/2010/09/foucault-michel-el-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Freedon, M., Tower, L., & Stears, M. (2013). *The Oxford Handbook of Political Ideologies*. Reino Unido: Oxford University Press <http://www.uop.edu.pk/ocontents/Book%20The%20Oxford%20Handbook%20of%20%20Political%20Ideologies.pdf>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf>
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, J. (23 de mayo de 2016). *Salud Hernández-Mora, polémica por sus opiniones y respetada por sus reportajes*. El País https://elpais.com/internacional/2016/05/23/actualidad/1463989912_895157.html?event=go&event_log=go&prod=REGCRART&o=cerrado
- Halim, S. & Halim, T. (2019). Elicitation: A Powerful Diagnostic Tool for Actively Involving Learners in the Learning Process. *Arab World English Journal*, 1(1), 115-126 <https://dx.doi.org/10.24093/awej/ef11.9>
- Hernández-Mora, S. (03 de septiembre de 2022). *Los ganaderos tienen derecho a defenderse*. Revista Semana <https://www.semana.com/opinion/articulo/los-ganaderos-tienen-derecho-a-defenderse/202237/>
- Hernández-Mora, S. (10 de septiembre de 2022). *La culpa siempre es de los muertos*. Revista Semana <https://www.semana.com/opinion/articulo/la-culpa-siempre-es-de-los-muertos/202231/>
- Hernández-Mora, S. (20 de agosto de 2022). *Presidente Petro, tiene un problema personal*. Revista Semana <https://www.semana.com/opinion/articulo/presidente-petro-tiene-un-problema-personal/202220/>
- Hernández-Mora, S. (2020 a 2021). *Al ataque*. Spotify Podcasts <https://open.spotify.com/show/1h52rTLWzfC6wR4c6lfXN5>

- Hernández-Mora, S. (27 de agosto de 2022). *Urgente: se busca líder de la oposición*. Revista Semana <https://www.semana.com/opinion/articulo/urgente-se-busca-lider-de-la-oposicion/202200/>
- Hootsuite & We are social. (2021). Digital. <https://datareportal.com/reports/digital-2021-colombia?rq=colombia>
- Hunt, S. (2020). Sight Unseen: Visible and Invisible Teachers in Online Teaching. *Teaching Classical Languages*, 11(2), 33-66 <https://tcl.camws.org/sites/default/files/TCL%2011.2%2012-27-2020%20Sight%20Unseen%20Visible%20and%20Invisible%20Teachers%20in%20Online%20Teaching.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2021). *Prueba de Lectura Crítica Saber 11°. Marco de referencia para la evaluación*. Bogotá: ICFES <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1253831/MR+Lectura+Cri%CC%81tica+Saber+11.%C2%B0+2021.pdf/a2e47376-5a8a-17ca-a082-37d40b1178c2?version=1.0&t=1654133589190>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2021). *Resultados agregados Examen Saber 11° - 2021*. Bogotá: ICFES <https://view.genial.ly/61fda1b2e940aa00121bafa4>
- Invamer, (2012). Medición # 148. https://docs.elcolombiano.com/infografia/2022/elecciones2022/encuestas/pdf/014400220000_Pol_1_148.pdf
- Kidealia (2022). *Tipos de oraciones: explicación, resumen y ejemplos*. Kidealia Media SL <https://www.pequeocio.com/tipos-de-oraciones/#oraciones-atributivas-o-copulativas>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press. <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-1983-Strategies-Of-Discourse-Comprehension.pdf>
- Kuhn, D. (2006). Do Cognitive Changes Accompany Developments in the Adolescent Brain? *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 59-67 <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2006.t01-2-x>
- Kurtulaj, V. (2021). Power relations and exercise in educational institutions. *Ankara University Journal*, 54(2), 627-644 <https://doi.org/10.30964/auebfd.809552>
- Lanchmann, L. (1971). *The Legacy of Max Weber*. California: The Glendenassy Press https://mises-media.s3.amazonaws.com/The%20Legacy%20of%20Max%20Weber_2.pdf?file=1&type=document
- Lillqvist, E., Louhiala-Salminen, L., & Kankaanranta, A. (2016). Power relations in social media discourse. *Discourse, Context & Media*, 12(1), 68-76 https://www.researchgate.net/publication/284228296_Power_relations_in_social_media_discourse
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: putting talk to work*. Londres: Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203809433>
- Liviapoma, D. (2020). *La técnica de las tertulias literarias dialógicas y las actitudes hacia la lectura de obras literarias de los alumnos del 5to año de Educación Secundaria de una Institución Educativa Particular* [Tesis de Maestría] Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17417/Promoting%20communicative%20competence%20in%20efl.pdf?sequence=1>
- López, F. (2020). Derechos delirantes, medios de comunicación y posverdad. *Desde el Jardín de Freud*, 20(1), 453-484 <http://dx.doi.org/10.15446/djf.n18.71456>
- López, M. (2001). Los escritos políticos de Immanuel Kant. *Realidad*, 8(4), 847-874 <https://www.lamjol.info/index.php/REALIDAD/article/view/4658/4360>
- Lozano, J. (2018). *Uso de las TIC en los procesos de enseñanza en la Institución Educativa de La Boquilla* [Tesis de Maestría] Repositorio de la Universidad Tecnológica de Bolívar <https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0074616.pdf>
- Marañón, M. (04 de mayo de 2022). *Salud Hernández-Mora: la voz de Colombia que fue secuestrada, pero rechaza tener escolta*. El Español

- https://www.elespanol.com/mujer/protagonistas/20220504/salud-hernandez-mora-colombia-secuestrada-rechaza-tener-escolta/669183208_0.html
- Marx, K., & Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo
<https://www.ugr.es/~lsaiez/blog/textos/ideologia/ideologiaalemana.pdf>
- Mercer, N. (2016). Education and the social brain: linking language, thinking, teaching and learning. *Éducation et didactique*, 10(2), 9-23 <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2523>
- Mercer, N., Weferif, R., & Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111
<https://doi.org/10.1080/0141192990250107>
- Ministerio de Educación Nacional. (01 de agosto de 2016). *Inician las "Maratones de Lectura" con más de 841 mil estudiantes inscritos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/357751:Inician-las-Maratones-de-Lectura-con-mas-de-841-mil-estudiantes-inscritos>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (27 de julio de 2022). Histórico PNLE 2011 – 2018. MinEducación
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO-/Historico-PNLE-2011-2018/411499:Historico-PNLE-2011-2018>
- Muhonen, H. (2018). *Educational dialogue in the classroom: scaffolding, knowledge building and associations with academic performance*. Finlandia: University of Jyväskylä
https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tohtorikoulu/kasvatustieteiden-tohtoriohjelmavalmistuneet-vaitoskirjat/muhonen_heli_screen.pdf
- Muñoz, D., & Runge, A. (2018). Acercamiento histórico, político y pedagógico al concepto de emancipación. *Kavilando*, 10(2), 470-480
<https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/261>
- Ocampo, L. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4(1), 60-75 <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Ortiz, O. (03 de agosto de 2022). *Si Salud fuera policía*. La Línea del Medio
<https://lalineadelmedio.com/si-salud-fuera-policia/>
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. España: Pearson
https://www.academia.edu/12037013/Desarrollo_del_Lenguaje
- Pérez-Gallardo, E., Álvarez, J., Aguilar, J., Fernández, J., & Salguero, D., (2013). El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 184-194
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852173009>
- Pérez, C. (2018). *Lectura crítica y análisis del discurso*. [Tesis de Pregrado]. Repositorio de la Universidad de la Universidad Pedagógica Nacional
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11213/TE-22614.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quintero, Y. (2011). La importancia de las estrategias en el ámbito educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 27(3), 130-146 <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2011i2725.html>
- Redacción W Radio. "Desgraciados", las fuertes declaraciones de Salud Hernández sobre estudiantes. W Radio <https://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/desgraciados-las-fuertes-declaraciones-de-salud-hernandez-sobre-estudiantes/20200117/nota/4004218.aspx>
- Rincón, J. (19 de agosto de 2019). *La manipulación de Salud Hernández-Mora*. JKRincón
<https://jkrincon.com/2019/08/19/la-manipulacion-de-salud-hernandez-mora/>
- Rivas, N. (20 de septiembre de 2022). *Conectores lógicos*. Enciclopedia de Ejemplos
<https://www.ejemplos.co/40-ejemplos-de-conectores-logicos/>

- SA. (28 de mayo de 2016). *El lado oscuro de la periodista española Salud Hernández-Mora*. Resumen Latinoamericano <https://www.resumenlatinoamericano.org/2016/05/28/el-lado-oscuro-de-la-periodista-espanola-salud-hernandez-mora/>
- Salas, C. (29 de mayo de 2016). *Salud Hernández-Mora, la reportera que no calla ante la injusticia*. El Mundo <https://www.elmundo.es/internacional/2016/05/29/5749e3fa46163f776c8b4573.html>
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodologías de la investigación*. México: McGraw-Hill http://jbposgrado.org/material_seminarios/HSAMPIERI/Metodologia%20Sampieri%205a%20edicion.pdf
- Sanabria, B. (2018). *Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de Grado Once de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Cúcuta, a partir de una propuesta didáctica* [Tesis de Maestría] Repositorio de la Universidad Autónoma de Bucaramanga https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2641/2018_Tesis_Sanabria_Herrera_Belcy_Yajaira.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Barcelona: Planeta <https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Searle%20-%20Actos%20de%20Habla.pdf>
- Serrano de Moreno, S. & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968602.pdf>
- Southern Regional Education Board. (2006). *Checklist for Evaluating Online Courses*. Atlanta: SREB https://www.sreb.org/sites/main/files/file-attachments/06t06_checklist_for_evaluating-online-courses.pdf?1565877040
- Stoppino, M. (1993). *Ideología*. En: Bobbio, N., Mateucci, N., & Pasquino, D. *Diccionario de política*. España: Siglo XXI, 754-770 <https://clea.edu.mx/biblioteca/items/show/452#?c=&m=&s=&cv=>
- The Political Compass (2022). About The Political Compass. The Political Compass <https://www.politicalcompass.org/analysis2>
- van Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30(1), 203-222 <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vanwormer, D. & Scelina, L. (2011). Carrot Crazy. Ringling College Of Art + Design <https://www.youtube.com/watch?v=7V7Mok0FZrg&t=41s>
- Vargas, R., & Gómez, J. (2019). *La lectura crítica de textos periodísticos como estrategia pedagógica para promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado décimo de la IE El Tesoro del municipio del Líbano-Tolima* [Tesis de Maestría] Repositorio de la Universidad de Los Andes <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/44076/u827464.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Velasco, A. & González, L. (2009). Una síntesis de la teoría del diálogo. *Argos*, 50(26), 100-114 http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372009000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Vengoechea, A. (2018). *Mujeres que dicen verdades: seis grandes periodistas revelan cómo se hicieron a sí mismas*. Bogotá: Panamericana

Anexos

1. Formato de validación

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL RECURSO DIDÁCTICO “DIÁLOGOS EN 3D”	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
DISEÑO VISUAL ATRACTIVO	Se utilizan recursos visuales que complementan la información, y se usa un tipo de letra apropiado
FÁCIL NAVEGACIÓN	La sección posee un diseño práctico e intuitivo, y los enlaces funcionan correctamente
CLARIDAD	La información es concisa y explícita
PERTINENCIA	Las actividades que se proponen son relevantes y adecuadas para alcanzar el objetivo de la sesión

Nº	SESIÓN	DISEÑO VISUAL ATRACTIVO		FÁCIL NAVEGACIÓN		CLARIDAD		PERTINENCIA		OBSERVACIONES
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
1	El diálogo en la resolución de conflictos	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		Se sugiere cambiar los fondos negros de algunas de las páginas principales. Aplica para todas las fases. La distribución de las actividades y el diseño creado permite navegar con facilidad por cada sección.
2	Normas para dialogar en clase	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
3	El lenguaje del diálogo	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
4	Figura en 3D & Lectura en 3D	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
5	Lectura grupal del primer texto	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
6	Términos desconocidos	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
7	Eufemismos, disfemismos y registros de lengua	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
8	Lectura grupal del segundo texto	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
9	Problemas sociales	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
10	Instituciones sociales	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
11	Perífrasis pasiva	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
12	Tipos de oración y actos de habla	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
13	Conectores lógicos	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
14	Ejercicio	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
15	Lectura grupal del tercer texto	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
16	Posiciones en el espectro político	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		Tener cuidado con los sesgos y posturas políticas. En la crítica pedagógica suelen existir ideales que se imponen en las clases, a veces de manera inconsciente.
17	Ideologías políticas	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		Ibid.
18	Lectura grupal del cuarto texto	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		Se evidencia la promoción de trabajo colaborativo en las actividades propuestas. A su vez, se fomenta el aprendizaje autónomo.
19	Relaciones de poder	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		
20	Carta al autor	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		Al ser un ejercicio reflexivo, la toma de acciones es indispensable para validar lo aprendido durante el curso y tomar una postura propia frente a los contenidos.

OBSERVACIONES ADICIONALES	Revisar no imponer posturas políticas al momento de aplicar las actividades.
----------------------------------	--

APLICABILIDAD DE LA PROPUESTA			
Aplicable	<input type="checkbox"/>	Aplicable después de corregir	<input checked="" type="checkbox"/>
No aplicable	<input type="checkbox"/>		

George Louis Narváz Chamorro
 Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras
 11/09/2022

2. Recurso didáctico (sesiones)

SESIÓN 1: EL DIÁLOGO EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
OBJETIVO	Reconocer la importancia del diálogo en la resolución de conflictos
RECURSOS	Dispositivo de reproducción de video Cortometraje "Carrot Crazy" Dos pliegos de cartulina o de papel periódico Notas adhesivas para cada estudiante
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos

PASOS A SEGUIR	
1	Proyectar el cortometraje "Carrot Crazy"
2	Colgar en el tablero una cartelera con la pregunta: ¿Qué nos enseña el cortometraje?
3	Entregar a cada estudiante una nota adhesiva para que escriba su respuesta. Tendrán 5 minutos para hacerlo
4	Los estudiantes pegarán su nota adhesiva en la cartelera, de manera que todas las respuestas puedan ser visualizadas
5	Leer en voz alta algunas de las respuestas en la cartelera y preguntar a la clase qué opinan acerca de estas
6	Colgar en el tablero otra cartelera, esta vez, con la instrucción: Describe una situación de conflicto que hayas experimentado en tu vida personal o académica. Pedirles que no incluyan la descripción de cómo se resolvió ese conflicto
7	Entregar otra nota adhesiva a cada estudiante para que escriba su respuesta. Tendrán 10 minutos para hacerlo. Posteriormente, la pegarán en la cartelera
8	Los estudiantes se organizarán en grupos de mínimo tres y máximo seis personas. Cada grupo escogerá una de las situaciones de conflicto descritas por alguno de sus compañeros
9	Cada grupo contará con 10 minutos para dialogar en torno a las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿De qué trata esta situación de conflicto? ▪ ¿Por qué la escogieron? ▪ Si ustedes hubiesen estado en esa situación, ¿cómo la hubiesen resuelto?
10	Cada grupo contará con 3 minutos para socializar con la clase sus respuestas a las tres preguntas
11	Luego de cada socialización, preguntar a la clase quién escribió la anécdota que el grupo seleccionó y cuál fue el modo en el que se resolvió el conflicto

SESIÓN 2: NORMAS PARA DIALOGAR EN CLASE	
OBJETIVO	Establecer las normas que se seguirán para dialogar en clase
RECURSOS	Actividad - Normas para dialogar en clase Colores Tijeras Un pliego de cartulina o de papel periódico
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos

PASOS A SEGUIR	
1	Organizar a los estudiantes en grupos de mínimo tres y máximo seis, y entregarles la actividad <i>Normas para dialogar en clase</i> . Tendrán 15 minutos para realizarla
2	Cada grupo contará con 10 minutos para ubicar las normas en una cartelera con el título "Al dialogar en clase deberíamos/no deberíamos", y para explicarle a la clase cómo determinaron esa clasificación
3	Luego de la intervención de cada grupo, preguntar a la clase quiénes están en desacuerdo con la clasificación de alguna(s) de las normas. Tendrán la oportunidad de argumentar su opinión para que la clase acuerde modificar la clasificación o no
4	Ubicar la cartelera en un lugar visible del salón de clase
5	Con base en las normas de diálogo pactadas, elaborar una o varias rejillas con las cuales se evalúe el desempeño en los ejercicios de diálogo que se realizarán en las próximas sesiones

SESIÓN 3: EL LENGUAJE DEL DIÁLOGO	
OBJETIVO	Identificar las expresiones que se emplearán para dialogar en clase
RECURSOS	Hoja blanca Esfero Relatoría # 1 Cuestionario Rejilla de evaluación # 1 Rejilla de evaluación # 2
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos

PASOS A SEGUIR	
1	Organizar a los estudiantes en un círculo
2	Explicarles que, en esta sesión, identificarán las expresiones que emplearán al momento de dialogar en clase, con base en las preguntas del documento Relatoría
3	Designarán a un relator y a un graficador: el relator tomará nota de las expresiones mencionadas por sus compañeros en el documento Relatoría; el graficador dibujará un esquema que ilustre las intervenciones realizadas
4	Explicar las normas del ejercicio de diálogo que realizarán a continuación: - Para hacer una intervención, deberán primero levantar su mano - Solo podrán mencionar una expresión de diálogo en su intervención, con el fin de que participen tantos estudiantes como sea posible - Seguirán las normas de diálogo establecidas en la sesión anterior (argumentar las respuestas, proporcionar ejemplos, reconsiderar ideas, etc)
5	Una vez finalizado el ejercicio de diálogo, el estudiante con el rol de graficador tendrá 10 minutos para mostrar y explicar a la clase el esquema que realizó
6	El estudiante con el rol de relator preguntará a quienes hayan tenido menos participación cuáles fueron los aspectos discutidos durante el ejercicio
7	Se evaluará el desempeño de los estudiantes y del docente por medio de la Rejilla # 1 y de la Rejilla # 2. Luego de diligenciarlas, podrán publicarlas en el sitio web Diálogos en 3D para todos
8	Invitarles a emplear en clase las expresiones que fueron identificadas

9 Entregarles el cuestionario sobre planes de estudio y de trabajo, para que lo traigan resuelto la próxima sesión

SESIÓN 4: FIGURA EN 3D & LECTURA EN 3D

OBJETIVO	Comprender la analogía entre una figura en 3D y una lectura en 3D
RECURSOS	Tres hojas de 9cm x 9cm Lápiz, esfero, colores Dispositivo de reproducción de video Tutorial de origami Cuestionario (resuelto)
DURACIÓN	2 horas y 30 minutos

PASOS A SEGUIR

1 Entregarle a los estudiantes tres papeles. En el primero, trazarán una línea en cualquier dirección
2 En el segundo, dibujarán la silueta de un gato
3 Con el tercer papel harán un gato en tres dimensiones por medio de origami
4 Preguntarle a la clase qué diferencias encuentran entre las tres figuras
5 Organizar a los estudiantes en grupos de mínimo tres y máximo seis. Contarán con 10 minutos para compartir con los demás integrantes de su grupo sus respuestas al cuestionario que se les entregó en la sesión pasada
6 Cada estudiante redactará en un papel una pregunta para medir el nivel de comprensión lectora alcanzado por los demás integrantes de su grupo respecto a lo socializado
7 Los papeles con las preguntas serán doblados y depositados en un sobre. Cada integrante del grupo sacará un papel e intentará responder la pregunta
8 Hacer tres columnas en el tablero, una por cada dimensión de análisis crítico del discurso que propone Fairclough
9 Cada grupo contará con 5 minutos para ubicar las preguntas de comprensión lectora que redactaron en alguna de las columnas
10 Preguntar a la clase qué criterios tuvieron en cuenta para clasificar las preguntas
11 Explicar en qué consisten las tres dimensiones de análisis crítico del discurso que propone Fairclough, y hacer la analogía entre una figura en 3D y una lectura en 3D

SESIÓN 5: LECTURA GRUPAL DEL PRIMER TEXTO

OBJETIVO	Realizar una lectura grupal del primer texto
RECURSOS	Artículos de opinión Fichas para los integrantes de cada grupo Ruleta Actividad # 1
DURACIÓN	1 hora

PASOS A SEGUIR

1 Explicar a los estudiantes que, a partir de esta sesión, realizarán una "lectura en 3D" (como se explicó en la sesión anterior) de varios textos a través del Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso, propuesto por Fairclough, y del Aprendizaje Dialógico
En esta propuesta didáctica se plantea la lectura de los últimos cuatro artículos de opinión escritos por la columnista Salud Hernández-Mora para la revista Semana

2 Organizar cuatro grupos de lectura y entregarles un texto a cada uno
3 Entregar una ficha por cada integrante
4 Aclarar que el orden en que cada estudiante le leerá en voz alta un fragmento del texto a los demás integrantes de su grupo estará establecido por el número de ficha que salga en una ruleta virtual
5 Girar la ruleta cada dos o tres minutos hasta que todos los grupos hayan finalizado la lectura de su texto
6 Entregarles la Actividad # 1. Tendrán 45 minutos para realizarla

SESIÓN 6: TÉRMINOS DESCONOCIDOS	
OBJETIVO	Comprender el significado de los términos que se desconocen del texto
RECURSOS	Diccionario de español Computador o celular con acceso a internet Informe de lectura # 1 Informe de lectura # 2
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos

PASOS A SEGUIR	
1 Organizar a los estudiantes en los grupos de lectura conformados en la sesión anterior	
2 Cada grupo hará una lista de los términos que desconocen del texto. Luego, los repartirán, de manera que cada integrante esté encargado de buscar el significado de ciertas palabras y de hacer el Informe de lectura # 1. Contarán con 30 minutos	
3 Socializarán con su grupo la información que encontraron de cada término, y lo representarán por medio de un dibujo en el Informe de lectura # 2. Contarán con 30 minutos	
4 Revisarán otros textos con los cuales puedan comprender de manera más completa lo que expresa la autora en su artículo. Tendrán 30 minutos para hacerlo	
5 Archivar los informes de lectura	

SESIÓN 7: EUFEMISMOS, DISFEMISMOS Y REGISTROS DE LENGUA	
OBJETIVO	Identificar los eufemismos, disfemismos, y el tipo de registro de lengua empleados en el texto
RECURSOS	Actividad # 2 Actividad # 3 Informe de lectura # 3
DURACIÓN	2 horas y 30 minutos

PASOS A SEGUIR	
1 Organizar a los estudiantes en parejas. Tendrán 8 minutos para resolver la Actividad # 2	
2 Preguntar a la clase si conoce cómo se le llama al tipo de palabras que empleamos para sustituir otras que suenan ofensivas. Luego, introducir los conceptos de eufemismo y disfemismo	
3 Escribir en el tablero la pregunta "¿por qué nosotros, como sociedad, empleamos eufemismos?", e invitarles a pasar y expresar su punto de vista	
4 Introducir los conceptos de registro de lengua formal e informal explicando que, en el primero de ellos, solemos usar eufemismos, mientras que en el segundo, solemos usar disfemismos	
5 Organizar a los estudiantes en seis grupos y entregarles la Actividad # 3. Crearán un guion para una escena que dure unos 5 minutos. Contarán con 45 minutos	

6 Cada grupo pasará a actuar siguiendo el guion que crearon
Luego de cada presentación, preguntarles qué tipo de registro de lengua usaron en la escena y por qué
7 Organizar a los estudiantes en los grupos de lectura. Identificarán los eufemismos y disfemismos empleados por la autora, así como el tipo de registro de lengua. Tendrán 30 minutos para hacer el Informe de lectura # 3
8 Archivar los informes de lectura

SESIÓN 8: LECTURA GRUPAL DEL SEGUNDO TEXTO	
OBJETIVO	Realizar una lectura grupal del segundo texto
RECURSOS	Artículos de opinión Fichas para los integrantes de cada grupo Ruleta Actividad # 1 Informe de lectura # 1 Informe de lectura # 2 Informe de lectura # 3
DURACIÓN	1 hora

PASOS A SEGUIR	
1 Organizar a los estudiantes en los grupos de lectura y rotar los textos: el grupo 1 le pasará su texto al grupo 2, el 2 al 3, el 3 al 4 y el 4 al 1	
2 Entregar una ficha por cada integrante	
3 Aclarar que el orden en que cada estudiante le leerá en voz alta un fragmento del texto a los demás integrantes de su grupo estará establecido por el número de ficha que salga en una ruleta virtual	
4 Girar la ruleta cada dos o tres minutos hasta que todos los grupos hayan finalizado la lectura de su texto	
5 Entregarles la Actividad # 1. Tendrán 45 minutos para realizarla	
6 Se rotarán los informes de lectura de manera que cada grupo pueda leer aquellos que corresponden al texto que tiene ahora	

SESIÓN 9: PROBLEMAS SOCIALES	
OBJETIVOS	Reconocer algunos de los problemas sociales que existen en Colombia Identificar los problemas sociales que el autor descubre y encubre en su texto
RECURSOS	Actividad # 4 Dispositivo de reproducción de video Debate presidencial 27/05/22 Hoja blanca Esfero Relatoría # 2 Informe de lectura # 4 Rejilla de evaluación # 1 Rejilla de evaluación # 2
DURACIÓN	2 horas y 30 minutos

PASOS A SEGUIR	
1 Jugar "ahorcado" con el término <i>problemas sociales</i> y dar pistas a los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Afectan a muchas personas dentro de una sociedad ▪ Hay diferentes entidades del Estado que intentan resolverlos o mitigarlos 	
2 Preguntar a la clase qué problemas sociales creen que existen en Colombia	
3 Organizar a los estudiantes en parejas. Tendrán 30 minutos para resolver la Actividad # 4	

4 Observarán de manera parcial o completa el debate presidencial transmitido por Noticias Caracol el 27 de mayo de 2022, en el que se discuten algunos de los problemas sociales que los estudiantes analizaron en la Actividad # 4
5 Realizarán el ejercicio de diálogo que se hizo en la sesión 3, pero, esta vez, con base en los temas de discusión planteados en la Relatoría # 2
6 Se evaluará el desempeño de los estudiantes y del docente por medio de la Rejilla # 1 y de la Rejilla # 2. Luego de diligenciarlas, podrán publicarlas en el sitio web Diálogos en 3D para todos
7 Organizar a los estudiantes en los grupos de lectura. Identificarán los problemas sociales que descubre y encubre la autora. Tendrán 30 minutos para hacer el Informe de lectura # 4
8 Archivar el informe

SESIÓN 10: INSTITUCIONES SOCIALES

OBJETIVOS	Reconocer algunas de las instituciones sociales que existen en Colombia Identificar a qué sujetos e instituciones se hace referencia en el texto Identificar qué sujetos e instituciones están detrás de la producción del texto
RECURSOS	Actividad # 5 Informe de lectura # 5
DURACIÓN	2 horas y 30 minutos

PASOS A SEGUIR

1 Jugar "ahorcado" con el término <i>instituciones sociales</i> y dar pistas a los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los individuos que las conforman tienen roles ▪ Determinan la conducta de los individuos que se encuentran dentro y fuera de estas ▪ Llevan a cabo una función social ▪ Representan o proclaman una idea ▪ Hay jerarquías de poder al interior de ellas ▪ Perduran a través del tiempo
2 Preguntar a la clase qué instituciones sociales creen que existen en Colombia
3 Organizar a los estudiantes en siete grupos. Tendrán 30 minutos para resolver la Actividad # 5
4 Organizar a los estudiantes en los grupos de lectura. Identificarán los sujetos e instituciones a los que la autora hace referencia y a los que están detrás de la producción del artículo de opinión. Contarán con una hora y media para hacer el Informe de lectura # 5
5 Archivar el informe

SESIÓN 11: PERÍFRASIS PASIVA

OBJETIVO	Analizar el uso de la perífrasis pasiva en el texto
RECURSOS	Actividad # 6 Informe de lectura # 6
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos

PASOS A SEGUIR

1 Organizar a los estudiantes en los grupos de lectura. Tendrán 10 minutos para resolver la Actividad # 6

2 Escogerán un estudiante de su grupo que comparta con la clase las diferencias que detectaron entre los dos titulares de noticia planteados en la actividad
3 Explicar qué es y cómo se forma una oración con perífrasis pasiva
4 Analizarán el uso de la perífrasis pasiva y de las oraciones negativas en el texto. Contarán con 30 minutos para hacer el Informe de lectura # 6
5 Archivar el informe

SESIÓN 12: TIPOS DE ORACIÓN Y ACTOS DE HABLA

OBJETIVO	Reconocer los tipos de oración según la intención del hablante, así como los actos de habla
RECURSOS	Actividad # 7 Ruleta Actividad # 8 Colores
DURACIÓN	2 horas y 30 minutos

PASOS A SEGUIR

1 Entregarle a cada estudiante la Actividad # 7. Tendrán 30 minutos para resolverla
2 Organizarlos en grupos de mínimo tres y máximo seis. Cada estudiante contará con máximo 5 minutos para compartir con los demás integrantes de su grupo su respuesta a la pregunta que sea arrojada por la ruleta
3 Explicar los tipos de oración que existen según la intención del hablante, así como los actos de habla
4 Los estudiantes corregirán sus respuestas
5 Entregarle a cada grupo la Actividad # 8. Tendrán 30 minutos para diseñar una sopa de letras con los tipos de oración y de actos de habla
6 Intercambiarán las sopas de letras entre grupos. Tendrán 15 minutos para resolver aquella que se les haya asignado

SESIÓN 13: CONECTORES LÓGICOS

OBJETIVO	Reconocer el concepto y los tipos de conectores lógicos
RECURSOS	Actividad # 9 Actividad # 10 Actividad # 11
DURACIÓN	2 horas

PASOS A SEGUIR

1 Organizar a los estudiantes en grupos de cinco o seis y entregarles la Actividad # 6. Tendrán 30 minutos para resolverla
2 Escogerán un estudiante de su grupo que comparta con la clase lo que consideran que es un conector lógico
3 Aclarar el concepto de conectores lógicos
4 Entregarle un conector lógico a cada estudiante para que lo ubique en el tablero
5 Explicar a la clase cuáles son los principales tipos de conectores lógicos

6	Con base en la información proporcionada, reubicarán los conectores en el tablero en caso de ser necesario
7	Entregarles la Actividad # 8. Cada estudiante escribirá la primera frase que se les venga a la cabeza empleando un conector lógico sin que sus compañeros de grupo lo lean
8	Desdoblarán la hoja y leerán el escrito que resultó
9	Escogerán un estudiante de su grupo para compartir el escrito con la clase
10	Los demás escribirán en su cuaderno los conectores lógicos que empleó cada grupo

SESIÓN 14: EJERCICIO

OBJETIVO	Identificar los tipos de oración, actos de habla y conectores lógicos en el texto
RECURSOS	Informe de lectura # 7 Informe de lectura # 8
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos

PASOS A SEGUIR

1	Organizar a los estudiantes en los grupos de lectura. Repartirán a sus integrantes cuatro o cinco de los párrafos que conforman su texto y tendrán 45 minutos para elaborar el Informe de lectura # 7
2	Cada estudiante socializará los resultados del informe con su grupo y, con base en esta información, elaborarán el Informe de lectura # 8. Contarán con 45 minutos
3	Archivar los informes

SESIÓN 15: LECTURA GRUPAL DEL TERCER TEXTO

OBJETIVO	Realizar una lectura grupal del tercer texto
RECURSOS	Artículos de opinión Fichas para los integrantes de cada grupo Ruleta Actividad # 1 Informe de lectura # 1 Informe de lectura # 2 Informe de lectura # 3 Informe de lectura # 4 Informe de lectura # 5 Informe de lectura # 6 Informe de lectura # 7 Informe de lectura # 8
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos

PASOS A SEGUIR

1	Organizar a los estudiantes en los grupos de lectura y rotar los textos: el grupo 1 le pasará su texto al grupo 2, el 2 al 3, el 3 al 4 y el 4 al 1
2	Realizarán el ejercicio de lectura grupal que se hizo en la sesión 5 y 8
3	Aclarar que el orden en que cada estudiante le leerá en voz alta un fragmento del texto a los demás integrantes de su grupo estará establecido por el número de ficha que salga en una ruleta virtual
4	Girar la ruleta cada dos o tres minutos hasta que todos los grupos hayan finalizado la lectura de su texto
5	Entregarles la Actividad # 1. Tendrán 45 minutos para realizarla
6	Se rotarán los informes de lectura de manera que cada grupo pueda leer aquellos que corresponden al texto que tiene ahora

SESIÓN 16: POSICIONES EN EL ESPECTRO POLÍTICO

OBJETIVOS	Reconocer las principales posiciones que existen en el espectro político Identificar qué posiciones en el espectro político expresa el autor en el texto
RECURSOS	Actividad # 12 Hoja blanca Esfero Relatoría # 3 Rejilla de evaluación # 1 Rejilla de evaluación # 2
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos

PASOS A SEGUIR

1 Jugar "ahorcado" con el término <i>posiciones en el espectro político</i> y dar pistas a los estudiantes: <ul style="list-style-type: none">▪ Son orientaciones políticas que tienen las personas▪ Son intensamente defendidas por los miembros de los partidos políticos▪ De manera general, pueden clasificarse en: Derecha, Centro e Izquierda
2 Entregarles la Actividad # 12. Tendrán 20 minutos para realizarla
3 Realizarán el ejercicio de diálogo que se hizo en la sesión 3, pero, esta vez, con base en los temas de discusión planteados en la Relatoría # 3
4 Se evaluará el desempeño de los estudiantes y del docente por medio de la Rejilla # 1 y de la Rejilla # 2.
2. Luego de diligenciarlas, podrán publicarlas en el sitio web Diálogos en 3D para todos

SESIÓN 17: IDEOLOGÍAS POLÍTICAS

OBJETIVOS	Reconocer algunas de las ideologías políticas que existen Identificar las ideologías políticas que expresa el autor en el texto
RECURSOS	Actividad # 13 Computador o celular con acceso a internet Actividad # 14 Hoja blanca Esfero Relatoría # 4 Rejilla de evaluación # 1 Rejilla de evaluación # 2
DURACIÓN	2 horas y 30 minutos

PASOS A SEGUIR

1 Jugar "ahorcado" con el término <i>ideología</i> y dar pistas a los estudiantes: <ul style="list-style-type: none">▪ Tiene que ver con los modos específicos de pensar y de actuar de una o varias personas en el mundo▪ Puede ser política, económica, religiosa, etc▪ Tiene que ver con la imagen que se proyecta alguien o algunos de cómo la sociedad y la vida cotidiana debería estar organizada▪ En algunos casos, no se supone que deberíamos cuestionarla o cambiarla porque se encuentra mimetizada y normalizada por personas que ejercen el poder
2 Preguntar a la clase qué ideologías políticas creen que existen
3 Entregarle a cada estudiante la Actividad # 13. Tendrán 20 minutos para resolverla sin consultar fuentes de información externa, tales como diccionarios o internet
4 Preguntar a la clase de qué manera clasificaron las ideologías políticas planteadas, y explicar en qué consiste cada una de ellas
5 Organizar a los estudiantes en siete grupos. Contarán con 1 hora para realizar la Actividad # 14
6 Dibujar en el tablero el esquema de ideologías políticas
7 Cada grupo pasará y clasificará la ideología política del líder social que se le asignó en la anterior actividad de acuerdo a la investigación y análisis que realizó

8 Realizarán el ejercicio de diálogo que se hizo en la sesión 3, pero, esta vez, con base en los temas de discusión planteados en la Relatoría # 4
9 Se evaluará el desempeño de los estudiantes y del docente por medio de la Rejilla # 1 y de la Rejilla # 2. Luego de diligenciarlas, podrán publicarlas en el sitio web Diálogos en 3D para todos

SESIÓN 18: LECTURA GRUPAL DEL CUARTO TEXTO	
OBJETIVO	Realizar una lectura grupal del cuarto texto
RECURSOS	Artículos de opinión Fichas para los integrantes de cada grupo Ruleta Actividad # 1 Informe de lectura # 1 Informe de lectura # 2 Informe de lectura # 3 Informe de lectura # 4 Informe de lectura # 5 Informe de lectura # 6 Informe de lectura # 7 Informe de lectura # 8
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos

PASOS A SEGUIR	
1 Organizar a los estudiantes en los grupos de lectura y rotar los textos: el grupo 1 le pasará su texto al grupo 2, el 2 al 3, el 3 al 4 y el 4 al 1	
2 Realizarán el ejercicio de lectura grupal que se hizo en la sesión 5, 8 y 15	
3 Aclarar que el orden en que cada estudiante le leerá en voz alta un fragmento del texto a los demás integrantes de su grupo estará establecido por el número de ficha que salga en una ruleta virtual	
4 Girar la ruleta cada dos o tres minutos hasta que todos los grupos hayan finalizado la lectura de su texto	
5 Entregarles la Actividad # 1. Tendrán 45 minutos para realizarla	
6 Se rotarán los informes de lectura de manera que cada grupo pueda leer aquellos que corresponden al texto que tiene ahora	

SESIÓN 19: RELACIONES DE PODER	
OBJETIVOS	Reconocer algunas de las relaciones de poder que pueden darse en la sociedad Identificar qué relaciones de poder reproduce y a cuáles se resiste el autor del texto
RECURSOS	Diccionario de español Actividad # 15 Hoja blanca Esfero Relatoría # 5 Actividad # 16 Relatoría # 6 Informe de lectura # 9 Rejilla de evaluación # 1 Rejilla de evaluación # 2
DURACIÓN	4 horas

PASOS A SEGUIR	
1 Entregar la Actividad # 15 a cada estudiante. Buscarán la definición de los términos planteados y hallarán semejanzas entre estos. Tendrán 30 minutos para hacerlo	
2 Realizarán el ejercicio de diálogo de la sesión 3, pero, esta vez, a partir de los temas de discusión planteados en la Relatoría # 5	
3 Entregar la Actividad # 16 a cada estudiante. Contarán con 30 minutos para resolverla	
4 Realizarán el ejercicio de diálogo de la sesión 3, pero, esta vez, a partir de los temas de discusión planteados en la Relatoría # 6	

5 Se evaluará el desempeño de los estudiantes y del docente por medio de la Rejilla # 1 y de la Rejilla # 2. Luego de diligenciarlas, podrán publicarlas en el sitio web Diálogos en 3D para todos
6 Organizarlos en los grupos de lectura. Tendrán 45 minutos para elaborar el Informe de lectura # 9

SESIÓN 20: CARTA AL AUTOR	
OBJETIVO	Redactar una carta al autor en la que se exprese una postura crítica respecto a uno de los cuatro textos analizados
RECURSOS	Computador o celular con acceso a internet Actividad # 17 Actividad # 18 Rejilla de evaluación # 3
DURACIÓN	4 horas

PASOS A SEGUIR
1 El docente y los estudiantes escogerán de manera individual uno de los cuatro artículos de opinión analizados durante la fase de desarrollo de la propuesta didáctica
2 Argumentarán su acuerdo o desacuerdo frente a los planteamientos de Salud Hernández-Mora en el artículo seleccionado por medio de la Actividad # 17. Contarán con 1 hora
3 Redactarán su carta al autor por medio del esquema de la Actividad # 18. Tendrán 2 horas para hacerlo
4 Añadirán imágenes, dibujos, ilustraciones, fotografías, GIFs, colores, texturas, esquemas, audios y/o videos a la carta que redactaron. Contarán con 1 hora
5 Se evaluará la elaboración de los escritos por medio de la Rejilla # 3. Luego de diligenciarla, podrán publicarla en el sitio web Diálogos en 3D para todos
6 Publicarán su carta en el Padlet de Diálogos en 3D para todos, de manera que puedan ser leídas por padres de familia, amigos y conocidos

3. Recurso didáctico (sitio web)

<https://sites.google.com/view/dialogos-en-tres-dimensiones/page>



4. Rejilla de evaluación de desempeño del estudiante en los ejercicios de diálogo

NOMBRE DEL ESTUDIANTE EVALUADO	CURSO	FECHA
--------------------------------	-------	-------

INDICADOR DE LOGRO	AUTOEVALUACIÓN		COEVALUACIÓN		HETEROEVALUACIÓN	
	El estudiante se evalúa a sí mismo		Un estudiante evalúa al estudiante		El docente evalúa al estudiante	
	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
1 Solicita un turno para intervenir						
2 Ofrece contribuciones relevantes para iniciar y/o promover el diálogo						
3 Justifica sus ideas y opiniones por medio de argumentos, contraargumentos y/o evidencias						
4 Acepta los desafíos propuestos por el docente y por sus compañeros respecto al desarrollo de las actividades en clase. Toma riesgos y explora nuevos roles y formas de participar						
5 Escucha atentamente las intervenciones hechas por sus compañeros						
6 Cuestiona y evalúa de forma crítica y respetuosa las ideas expuestas por sus compañeros						
7 Reconsidera su propia opinión a partir de los argumentos presentados por los demás participantes del ejercicio de diálogo						
8 Llega a acuerdos con sus compañeros para tomar decisiones en grupo						
9 Reflexiona sobre la calidad del ejercicio de diálogo que se llevó a cabo						

OBSERVACIONES DEL COEVALUADOR

OBSERVACIONES DEL HETEROEVALUADOR

REFLEXIÓN DEL ESTUDIANTE
¿Por qué es importante alcanzar estos indicadores de logro? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con la evaluación llevada a cabo por el coevaluador y el heteroevaluador? ¿Por qué? ¿Consideras que ha habido una evolución en tu desempeño? ¿Por qué? ¿Consideras que hay oportunidades de mejora en tu desempeño? ¿Cuáles? ¿Qué estrategias podrías implementar para mejorar? ¿En qué momentos las implementarás? ¿Qué podría obstaculizarte al hacerlo?

5. Rejilla de evaluación de desempeño del docente en los ejercicios de diálogo

NOMBRE DEL ESTUDIANTE QUE EVALÚA	CURSO	FECHA
---	--------------	--------------

INDICADOR DE LOGRO		AUTOEVALUACIÓN		HETEROEVALUACIÓN	
		El docente se evalúa a sí mismo		El estudiante evalúa al docente	
		DE ACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO
1	Invita a los estudiantes a compartir sus ideas, puntos de vista, pensamientos, intereses y/o sentimientos				
2	Invita a los estudiantes a comentar y/o a aclarar las ideas expresadas por sus compañeros				
3	Invita a los estudiantes a justificar sus ideas y opiniones por medio de argumentos, contraargumentos y/o evidencias				
4	Invita a los estudiantes a cuestionar y a evaluar de forma crítica y respetuosa las ideas de los demás				
5	Reconsidera su propia opinión a partir de los argumentos presentados por los estudiantes en el ejercicio de diálogo				
6	Crea un ambiente de confianza en el que los estudiantes se sienten cómodos para aceptar los desafíos propuestos respecto al desarrollo de las actividades en clase, para tomar riesgos y explorar nuevos roles y formas de participar				
7	Invita a los estudiantes a reflexionar sobre la calidad del ejercicio de diálogo que se llevó a cabo				

OBSERVACIONES DEL HETEROEVALUADOR

REFLEXIÓN DEL DOCENTE

6. Rejilla de evaluación de desempeño en la redacción del ensayo de opinión

NOMBRE DEL ESTUDIANTE EVALUADO	CURSO	FECHA
---------------------------------------	--------------	--------------

INDICADOR DE LOGRO		AUTOEVALUACIÓN				COEVALUACIÓN				HETEROEVALUACIÓN			
		El estudiante se evalúa a sí mismo				Un estudiante evalúa al estudiante				El docente evalúa al estudiante			
		1*	2*	3*	4*	1*	2*	3*	4*	1*	2*	3*	4*
1	Presenta con precisión el tema y la tesis de su escrito en el apartado de introducción												
2	Expone de manera clara los argumentos que sustentan su tesis. Incluye ejemplos, datos, evidencias, citas y/o experiencias de vida												
3	Expone de manera clara los contrargumentos de su tesis. Incluye ejemplos, datos, evidencias, citas y/o experiencias de vida												
4	Sintetiza las ideas que presentó a lo largo de su escrito en el apartado de conclusiones. Incluye soluciones, propuestas y/o sugerencias												
5	Su texto tiene coherencia. Hay una relación lógica entre las oraciones y los párrafos, y emplea distintos conectores lógicos de manera adecuada												
6	Emplea un vocabulario amplio y formal												
7	Sigue reglas ortográficas y de puntuación												
8	Cita los planteamientos que provienen de otros autores, y los incluye en el apartado de referencias												
9	Utiliza un tipo de letra legible												
10	Redacta su escrito de manera creativa y original. Incluye imágenes, dibujos, ilustraciones, fotografías, GIFs, colores, texturas, esquemas, audios, videos, etc												

1* = Completamente en desacuerdo 2* = Parcialmente en desacuerdo 3* = Parcialmente de acuerdo 4* = Completamente de acuerdo

OBSERVACIONES DEL COEVALUADOR

OBSERVACIONES DEL HETEROEVALUADOR

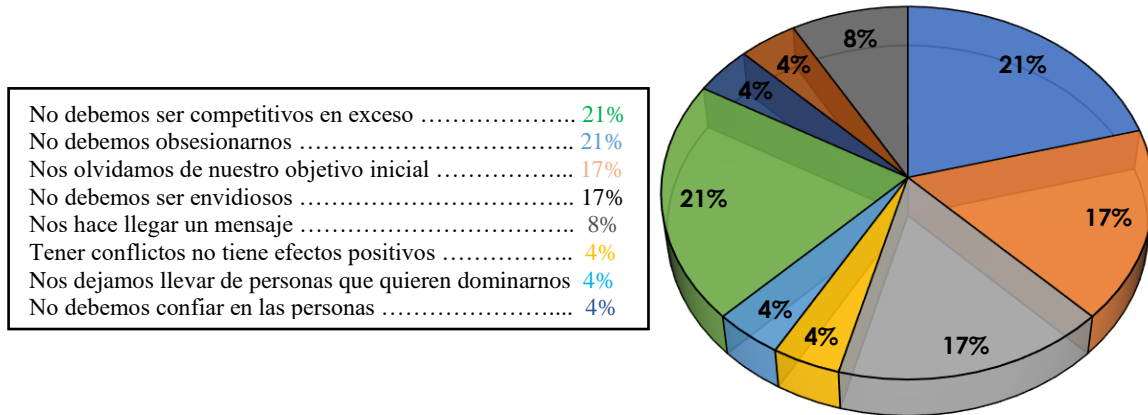
REFLEXIÓN DEL ESTUDIANTE
<p>¿Por qué es importante alcanzar estos indicadores de logro? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con la evaluación llevada a cabo por el coevaluador y el heteroevaluador? ¿Por qué? ¿Consideras que tu escrito refleja una postura crítica respecto a los planteamientos del autor en el texto? ¿Por qué? ¿Consideras que el desarrollo de las actividades de las anteriores sesiones permitió que cualificaras tu nivel de lectura crítica? ¿Por qué?</p>

7. Diarios de campo y material recopilado en la aplicación parcial

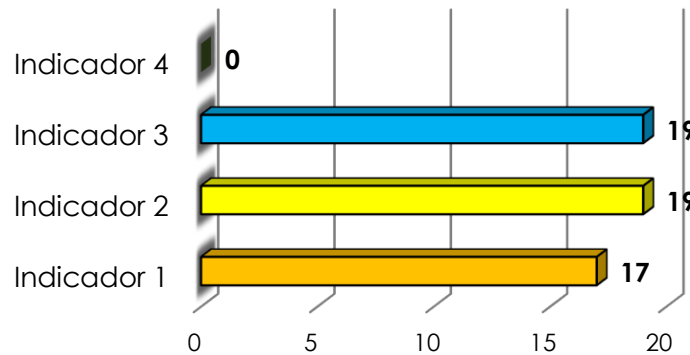
<https://drive.google.com/drive/folders/161Y5osKGY8tcmTqFHYJ6d8OtV29YuXTd?usp=sharing>

8. Más gráficas

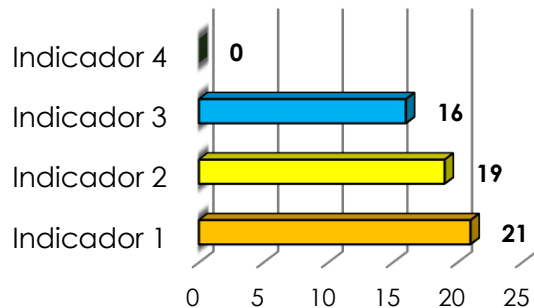
¿Qué nos enseña el cortometraje “Carrot Crazy”?



¿Estás de acuerdo con el autor cuando afirma en el quinto párrafo: “(...) si las plataformas continúan permitiendo que estas cosas se encuentren dentro de nuestras redes, hay poco que como individuos podamos hacer”? Justifica tu respuesta



¿Consideras que en Colombia se debería aprobar un proyecto de ley como el CAADC? Justifica tu respuesta



¿Consideras que el uso de redes sociales tiene efectos nocivos únicamente en niños y jóvenes? Justifica tu respuesta

